

Paolo Bonafede
Martina Galvani
Emanuele Pili

Dire bene l'alterità

Filosofia e pedagogia
del sorriso in e oltre Rosmini

Congetture. Collana di Storia delle idee

2

Responsabile Collana

Simona Langella
(*Università di Genova*)

Comitato scientifico

Antonio Allegra (<i>Università per Stranieri di Perugia</i>)	José Luis Mora (<i>Universidad Autónoma de Madrid</i>)
Elvio Ancona (<i>Università di Udine</i>)	Maria Carmen Paredes (<i>Universidad de Salamanca</i>)
Alessandra Beccarisi (<i>Università di Foggia</i>)	Emanuele Pili (<i>Università di Perugia</i>)
Ana Benito (<i>Purdue University at Fort Wayne</i>)	Giovanna Porrino (<i>Istituto Universitario Sophia, Firenze</i>)
Bernard Bourdin (<i>Institut Catholique de Paris</i>)	Rafael Ramis Barceló (<i>Universitat de les Illes Balears</i>)
Gabriele De Anna (<i>Università di Udine e di Bamberg</i>)	Raffaella Santi (<i>Università Carlo Bo di Urbino</i>)
Markus Krienke (<i>Facoltà di Teologia di Lugano</i>)	Martin Thurner (<i>Ludwig-Maximilians-Universität München</i>)
Gonzalo Letelier Widow (<i>Universidad de los Andes</i>)	

Comitato di redazione

Alma Massaro
Francesco Patrone
Sofia Torre

Paolo Bonafede
Martina Galvani
Emanuele Pili

Dire bene l'alterità

Filosofia e pedagogia
del sorriso in e oltre Rosmini



è il marchio editoriale dell'Università di Genova



Questo volume è pubblicato con un contributo del Centro Studi 'Antonio Rosmini' dell'Università degli Studi di Trento.

Il presente volume vede il suo vero autore nella 'relazione' tra gli autori. In lei, però, le personalità e le riflessioni di ognuno non si sono perse confusamente, ma al contrario si sono stagliate con maggiore unicità ed evidenza. Così, sebbene l'intero libro si sia formato entro una dinamica di scrittura e revisione a sei mani, oltre che nel proficuo interagire di diverse competenze, è possibile distinguere e attribuire a Paolo Bonafede il primo capitolo, a Emanuele Pili il secondo e a Martina Galvani il terzo. L'introduzione, la bibliografia e gli indici, invece, sono attribuibili congiuntamente ai tre.



Il presente volume è stato sottoposto a double blind peer-review secondo i criteri stabiliti dal protocollo UPI

© 2023 GUP

I contenuti del presente volume sono pubblicati con la licenza
Creative commons 4.0 International Attribution-NonCommercial-ShareAlike.



Alcuni diritti sono riservati

ISBN: 978-88-3618-204-6 (versione a stampa)

ISBN: 978-88-3618-205-3 (versione eBook)

Pubblicato a gennaio 2023

Realizzazione Editoriale

GENOVA UNIVERSITY PRESS

Via Balbi, 6 – 16126 Genova

Tel. 010 20951558 – Fax 010 20951552

e-mail: gup@unige.it

<https://gup.unige.it>



Stampato rispettando l'ambiente da
www.tipografiaecologicakc.it
Tel. 010 877886

Indice

Prefazione <i>Silvano Zucal</i>	9
Introduzione	17
Capitolo I - Tra storia e filosofia dell'educazione	27
Capitolo II - Ontologia, antropologia e morale	91
Capitolo III - In dialogo con la fenomenologia	137
Bibliografia	207
Indice dei nomi	223

Prefazione

Nei testi di filosofia della nascita, usciti negli ultimi anni in Francia, in Germania e in Italia, c'è un'indubbia attenzione alla vita del neonato e al suo rapporto con la madre che prosegue al di là della relazione intima intra-uterina (relazione su cui Peter Sloterdijk ha scritto pagine illuminanti). Manca però una riflessione adeguata sul 'sorriso' infantile. Egualmente, nell'ambito filosofico in senso lato, abbiamo importanti contributi sul tema del 'riso' (basti pensare a Henri Bergson e al suo testo, uscito nel 1900, *Il riso. Saggio sul significato del comico*) ma pochissimo sul tema del 'sorriso'. Il primo merito degli autori di questo volume, redatto in modo collettaneo, è quindi quello di aver portato l'attenzione sul 'sorriso', a partire da Antonio Rosmini ma andando anche a ritroso e con stimolanti incursioni nella filosofia contemporanea.

Potremmo dire, con Merleau-Ponty, che il 'sorriso' non si può ridurre a una semplice contrazione di muscoli ignorandone i potenti significati comunicativi, relazionali e interpersonali. *In primis*, appunto, tra la madre e il bambino e tra il bambino e la madre. Sarebbe una lettura di questo evento assolutamente riduttiva. Nei corsi che Merleau-Ponty terrà alla cattedra di pedagogia della Sorbona (confluite nel testo *Il bambino e gli altri*) la questione del 'sorriso' è riportata sul terreno dell'apprendimento del mondo da parte del bambino. In queste dense e stimolanti pagine, Merleau-Ponty chiarisce, con finezza teorica, come il bambino riconosca il sorriso dell'adulto non perché capisca che dietro di esso «c'è una certa articolazione muscolare che egli stesso attua quando è felice, dunque per un'inferenza dal proprio modo di sorridere», ma per un senso che gli arriva immediato. Per meglio dire, il senso è ciò che permette la percezione stessa, senza darsi prima di essa. Un senso che

non proviene, secondo il pensatore francese, da un processo intellettuale o di astrazione.

Le relazioni del bambino con il seno materno costituiscono il primo rapporto che l'infante ha con il mondo e il primo stimolo proveniente dall'esterno sarebbe la voce, che scatenerebbe le prime reazioni nei confronti dell'altro di fronte a sé. Prima della comunicazione, madre e figlio/a vivono un *continuum* affettivo fatto di situazioni significative e condivise. Il sorridere del bambino non presuppone la consapevolezza di essere separato dall'altro a cui si sorride per risposta, ma si tratta della partecipazione a un evento significativo, cosicché l'esperienza del proprio corpo e quella dell'altro diviene un tutt'uno. Sorridendo in partecipe risposta, il bambino diviene protagonista dell'atto del 'sorridere'. Invece di vedere l'altro sorridere e produrre il proprio sorriso come semplice risultato, le esperienze infantili del sorriso consistono in un evento che sempre accade *tra* e *con* gli altri.

Vallori Rasini, nel suo testo *Il sorriso, espressione virtuale e virtuosa*, ha puntualmente ricostruito una sorta di 'genealogia del sorriso'.

In primo luogo va individuato lo 'statuto del sorriso'. 'Un sorriso può tutto' non è solo un modo di dire. Certamente indica il fatto di come le radici del 'sorriso' affondino nella 'versatilità profonda e istrionica' di una tale manifestazione espressiva. C'è anche una forte ambiguità del 'sorriso', che può adattarsi alle più differenti e contrastanti disposizioni dell'animo. In tal senso il sorriso del neonato, nel suo rapporto di complicità con la madre, non ha niente in comune con il sorriso ironico o beffardo dell'adulto e neppure con il sorriso di piacere o di amarezza. Cosa accomuna sorrisi così diversi? Una determinata contrazione muscolare del volto, un allungamento delle labbra, una formazione di lievi fossette laterali, ma questo aspetto esteriore – come già affermava Merleau-Ponty – non incrocia affatto l'evento effettivo del sorriso. Il fascino del sorriso ha stregato poeti e musicisti, scultori e pittori di ogni tempo, fotografi e, nel contempo, il suo sorgere spontaneo ha incuriosito scienziati e psicologi, pedagogisti e – molto più raramente – filosofi.

Già Charles Darwin nel suo testo *L'espressione delle emozioni nell'uomo e negli animali* si era soffermato sul sorriso o meglio sulla 'fisiologia del sorriso' in cui precisava che, oltre all'intervento dei grandi muscoli zigomatici, si dava una moderata contrazione di alcuni muscoli del labbro superiore e, contemporaneamente, dei muscoli orbicolari dell'occhio, sia nella parte superiore che in quella inferiore. La preoccupazione di Darwin – come giustamente sottolinea Vallori Rasini – con

una simile descrizione fisiologica del sorriso, tutt'altro che fine a se stessa, recepiva numerosi risultati di ricerche anatomiche e morfologiche – animali e umane, precedenti e contemporanee – inserendosi all'interno di un lavoro di ricerca che mirava a sottolineare la continuità di forma, modalità e funzione delle espressioni emotive tra specie differenti e tra l'animale e l'essere umano¹.

Ponendo così alla filosofia del sorriso, a partire da quello neonatale, un interrogativo cruciale sulla specificità del sorriso umano in rapporto a realtà simili nell'animale superiore. O almeno in che termini una tale specificità può davvero configurarsi.

Sul terreno dell'antropologia filosofica sarà poi determinante il contributo di Helmuth Plessner, con il suo saggio del 1950 *Il sorriso*, per tentare di saldare, senza una logica oppositiva, una lettura fenomenologica di una tale realtà e quella fisiologico-funzionale. Ragionando sulle forme dell'espressione e della comunicazione, Plessner sostiene che il sorriso rappresenta la forma insieme più duttile e convincente dell'«eccentricità umana». E soprattutto afferma e senza titubanza alcuna (diversamente da molte letture sia filosofiche che scientifiche) che il sorriso non ha niente a che fare con il riso e che il valore antropologico del riso e quello del sorriso sono non solo diversi ma addirittura opposti.

¹ V. Rasini, *Il sorriso, espressione virtuale e virtuosa*, «S&F - scienza e filosofia», 18 (2/2017), p. 127.

Qui emerge un nodo teorico di non poco rilievo. Il sorriso è sfumato, il riso è rumoroso. Il sorriso, come afferma Vallori Rasini, è un'espressione autonoma con una propria caratterizzazione e con proprie occorrenze. In questa direzione la posizione di Plessner è davvero paradigmatica. Nella prefazione al secondo volume del suo testo *Il riso e il pianto. Una ricerca sui limiti del comportamento umano*, egli scrive:

Il sorriso è una modalità espressiva sui generis: 1. È una forma germinale, frenata e di passaggio al riso e al pianto, e perciò è un'espressione mimica nell'ambito delle espressioni non mimiche; 2. È espressione mimica *di* e gesto *per* una sterminata quantità di sentimenti, azioni, relazioni e stati, come la cortesia e l'impaccio, la superiorità e l'imbarazzo, la compassione, la comprensione, l'indulgenza, la sciocchezza e la ragionevolezza, la dolcezza e l'ironia, l'irrelevanza e la lealtà, la difesa e la seduzione, lo stupore e il riconoscimento; 3. È gesto di costume (*keep smiling* dall'Asia orientale all'America), che dice tutto e nulla, e atteggiamento semplicemente rappresentativo, essendo specchio della eccentricità come distanza dell'uomo da se stesso².

Plessner, in forma di appunto, propone dunque un'accurata fenomenologia del sorriso. E tutto ciò conferma l'impossibile sovrapposizione, in qualsivoglia forma, del sorriso al riso. Semmai, come afferma Plessner, c'è una relazione tra riso e pianto, entrambi manifestazioni estreme di un 'limite comportamentale' e – insieme – di superamento di un tale limite. Il riso, afferma giustamente Vallori Rasini, si manifesta sempre in modo violento e improvviso, potente nella sua irruenza e nella sua rumorosità, ma anche difficilmente controllabile come se l'intera persona fosse d'improvviso caduta in preda a un processo 'profondo' e autonomo. In tal senso il riso costituisce un fenomeno di rottura e di disorganizzazione e – come il pianto – testimonia l'irrompere di una

²H. Plessner, *Il riso e il pianto. Una ricerca sui limiti del comportamento* (1982), Giunti, Firenze 2017, p. 43.

crisi, di un deragliamento dell'uomo rispetto a una situazione che lo spiazza. Il sorriso è tutt'altra cosa.

Il sorriso non interrompe un rapporto ma anzi interagisce con altre potenzialità espressive del volto e degli occhi. E quel lieve rilassamento del volto, che accompagna il sorriso – sottolinea Vallori Rasini – sembra offrire a questa singolare manifestazione comunicativa un ampio 'campo di gioco' all'interno del quale si concentra tutta la virtualità di un'espressione capace di un'inedita disponibilità di percorsi e di esiti.

Plessner sottolinea poi che se il sorriso appare in se stesso privo di un'eccitazione violenta (come il riso e il pianto), ciò non significa che possa esprimere solo emozioni deboli. All'opposto, le sue potenzialità sono davvero ampie e con molte varianti emotive. Scrive Plessner nel suo testo sul sorriso:

Un sorriso trionfale, un sorriso beato e pacifico non è meno adeguato al suo sentimento di quanto lo sia un sorriso sufficiente o malizioso, un sorriso ironico e amaro. Non è in gioco l'entità, la forza, la pienezza o l'autenticità del sentimento; non è necessario che esso sia più debole, più breve, superficiale o addirittura inautentico per il fatto che si manifesta in un gesto smorzato. Il sentimento può esibirsi nel modo più vivido e puro, e tuttavia realizzarsi in questa e nessun'altra forma³.

C'è poi un rapporto fondamentale tra il sorriso e il silenzio. Come scrive giustamente Vallori Rasini il sorriso in quanto

allegorico e altamente simbolico appare inesauribile, imperscrutabile ed eloquente più di qualunque parola, il sorriso si serve soprattutto del silenzio, giacché l'ambiguità del silenzio e quella del sorriso sono equivalenti⁴.

³ H. Plessner, *Il sorriso* (1950), a cura di V. Rasini, in «aut-aut», 282, 1997, p. 156.

⁴ Rasini, *Il sorriso, espressione virtuale e virtuosa*, cit., p. 133.

Questi pochi cenni sul tema del sorriso in generale mostrano l'importanza di questo evento e il valore della ricerca che presentiamo che si è concentrata sul sorriso neonatale. Mettendone in luce soprattutto il valore relazionale e di apertura all'alterità fino al 'dire-bene' o al 'bene-dire' l'alterità, come recita il titolo del volume. Ciò permette, come sottolineano gli autori, di trovare nella dimensione dell'interdipendenza e nell'apertura all'alterità la chiave di volta del sorriso neonatale.

Come accade con Hannah Arendt, si valorizza il testo delle *Bucoliche* di Virgilio con quel *puer*, che incrocia la madre grazie al sorriso. Istituito così una relazionalità in cui la madre gioca un ruolo decisivo perché crea le condizioni per ogni nuovo nato di aprirsi all'incontro con l'altro. Allorché il bambino sorride non si può rubricare un tale gesto quasi fosse un dato meramente biologico-primordiale ma per la relazione che innesca determina un accadimento nella reciprocità. Ci si trova di fronte a un'eccedenza che la relazione tra la madre e il nuovo nato pone in essere. Un sorriso dialogico che innesca la relazione, che apre l'orizzonte dell'altro, che illumina quello spazio relazionale che accompagna fin dalle origini l'umano, come ben illustrerà un filosofo dialogico come Martin Buber. Questo è il senso profondo di quello che Rosmini chiamerà il 'primo riso'. Un sorriso che, per Rosmini, indica la corrispondenza tra conoscenza, espressività facciale e linguaggio. Ciò ne marca la distanza dalla dimensione animale su cui Darwin lo appiattiva. Anticipando posizioni di Paul Ricœur, troviamo in Rosmini il tema del 'riconoscimento' giacché proprio il primo sorriso infantile è espressione del riconoscimento dell'altro. Riconoscimento della madre da parte del neonato e, decisivo, riconoscimento replicante della madre. Un incrocio di sorrisi. Ne emerge un 'tra' relazionale, uno *Zwischen* direbbero i dialogici come Ferdinand Ebner. Un 'tra' nel sorriso, oltre che nella parola e nell'amore.

Nessuno insegna al bambino a sorridere ma decisivo rimane lo scrutare, l'accogliere e il valorizzare quel sorriso. E in tal modo implementarlo. Sarà questa la funzione confermativa della parola materna o di chi è legato a quel nuovo nato da un vincolo di prossimità. E sarà grazie al

linguaggio e alla conseguente esperienza del dialogo che il nuovo nato entrerà in una sfera comunicativa pregnante. Il linguaggio apparirà come una forma nuova ed evoluta dello stesso sorriso.

Lo scambio dei sorrisi rinvia a una struttura donativa che vincola e realizza l'originalità e la singolarità dei due partner.

Gli autori osano anche un confronto della posizione di Rosmini sul sorriso con quella della fenomenologia di Husserl e di Stein in particolare. Ovviamente un confronto anacronistico (o un 'incontro fuori dal tempo' come scrivono gli autori). Di Husserl viene ripreso il testo *Das Kind* del 1935 dove egualmente emerge la dimensione intersoggettiva come dimensione originaria. Posizione che diventerà ancora più radicale in Edith Stein e nel suo testo *Dell'arte materna di educare*, dove questa intersoggettività si determina fin dal grembo materno. Confermando posizioni che erano presenti anche in Rosmini. In tali pensatori non si segnalano (o almeno non vengono segnalati dagli autori del volume che presentiamo) riflessioni sul sorriso neonatale. O meglio in Edith Stein troviamo un cenno teorico al sorriso in quanto tale che 'offre la possibilità di gettare uno sguardo nel nucleo della persona' permettendo di aprirsi davvero all'altro. Il sorriso, in tal senso, indica in linea di principio una disponibilità verso l'altro, che rende possibile l'incontro autentico di un Io con un Tu.

Lo sforzo teorico congiunto di Paolo Bonafede, Emanuele Pili e Martina Galvani ha avuto il merito indubbio di portare al centro della riflessione filosofica e pedagogica un tema sicuramente poco frequentato e per questo loro lavoro non possiamo che manifestare gratitudine.

Silvano Zucal
(Università di Trento)

SIGLE E ABBREVIAZIONI

Opere di Antonio Rosmini

ENC	Edizione Nazionale (promossa da Enrico Castelli) e Critica (promossa da Michele Federico Sciacca) delle Opere di Antonio Rosmini, a cura del Centro Internazionale di Studi Rosminiani di Stresa e dell'Istituto Italiano per gli Studi Filosofici di Roma
ASSM	<i>Antropologia in servizio della scienza morale</i>
AS	<i>Antropologia soprannaturale</i>
DEC	<i>Dell'educazione cristiana</i>
DC	<i>Lo spirito dell'Istituto della Carità</i>
FD	<i>Filosofia del diritto</i>
Fel	<i>Sulla felicità. Saggi su Foscolo, Gioia, Romagnosi</i>
IF	<i>Introduzione alla filosofia</i>
L	<i>Logica</i>
NS	<i>Nuovo Saggio sull'origine dell'Idee</i>
Pr. Sc. Mor.	<i>Principi della scienza morale</i>
PSM	<i>Del principio supremo della Metodica</i>
PS	<i>Psicologia</i>
St. Sist. Prin. Mor.	<i>Storia comparativa e critica de' sistemi intorno al principio della morale</i>
Teod	<i>Teodicea</i>
T	<i>Teosofia</i>
TCM	<i>Trattato della coscienza morale</i>

Introduzione

«Incipe parve puer risu cognoscere matrem»¹

Se dovessimo condensare in una frase le riflessioni presentate in questo libro scritto a sei mani, probabilmente non troveremmo una soluzione migliore dell'esametro posto in esergo e custodito nella conclusione della egloga quarta delle *Bucoliche* di Virgilio. I versi di chiusura di tale bucolica, la più solenne per la tematica e la più problematica per l'interpretazione², sono segnati da un'atmosfera intima. La profezia del poeta

¹ P.M. Virgilio, *Bucoliche*, M. Geymonat (a cura di), Garzanti, Milano 2007, ec. IV, v. 60.

² E. Carrara, *La poesia pastorale. Storia dei generi letterari italiani*, Vallardi, Milano 1909; K. Büchner, *Virgilio*, Paideia, Brescia 1963; F. Cupaiolo, *Trama poetica delle «Bucoliche» di Virgilio*, Libreria scientifica editrice, Napoli 1969; R. Uglione (a cura di), *Convegno nazionale di studio su Virgilio (atti del Convegno: Torino, 1-2 maggio 1982)*, Celid, Torino 1992; AA. VV., *Virgilio: enciclopedia virgiliana*, II, *Bucoliche*, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, Roma 1996; A. Grillo, *Appunti su Virgilio, le sue ecloghe e la poesia bucolica nella letteratura europea*, in C.G. La Mura, P. Di Nuzzo (a cura di), *Atti del Convegno di Studi su Virgilio: Nocera Inferiore, 27-29 aprile 2006*, Duebbigrafica, Salerno 2007, pp. 29-40.

latino, dell'arrivo di un fanciullo che porterà una nuova epoca d'oro, si incarna in un'immagine potente, tanto concreta quanto simbolica: il sorriso, evento decisivo del processo di riconoscimento umano e delle dinamiche relazionali, fin dalla più tenera età. Per Virgilio, il processo educativo si racchiude sinteticamente nei termini esposti: i volti di una madre e del suo neonato che si rispecchiano vicendevolmente. La madre, nell'atto del sorridere, rende riconoscibile al bambino non solo se stessa, ma la propria vita. Mentre per il neonato inizia l'itinerario della conquista di sé: un cammino lungo, che porta il piccolo a riconoscere se stesso – cioè a conoscersi attraverso la mediazione di un altro. La miccia da cui prende avvio lo sviluppo è il volto felice della madre, segno dell'adulto che assume su di sé la responsabilità della cura. Un volto che offre al neonato la percezione di una vita accolta e che, oltre questa cornice relazionale, svela un mondo cordiale con il quale è possibile interagire positivamente.

Al di là di azzardati accostamenti con gli studi neuroscientifici odierni³, l'intuizione di Virgilio consente di focalizzare lo sguardo sul gesto che unisce madre e figlio: il sorriso accende la relazione, apre l'orizzonte dell'altro e dà origine allo sviluppo umano quale infinito processo di unità e distinzione. Peraltro, vale la pena evidenziare come proprio nel passo virgiliano, a conclusione della quarta egloga, la dinamica del sorriso e i soggetti di tale evento siano reciprocamente coinvolti: «Incipe

³ Da tempo è stato dimostrato – attraverso l'utilizzo di simulatori che replicano lo sguardo infantile – che il neonato può riconoscere il viso materno alla distanza di trenta centimetri circa dal suo occhio (la distanza che separa il neonato dalla madre nella fase dell'allattamento) e che può percepire alcune espressioni facciali in quelle condizioni di visione ottimale. In particolare, la faccia sorridente è quella che viene sempre riconosciuta. Cfr. O. von Hofsten, C. von Hofsten, U. Sulutvedt, B. Laeng, T. Brennen, S. Magnussen, *Simulating newborn face perception*, «Journal of Vision», 14, 2014, pp. 1-9: <http://www.journalofvision.org/content/14/13/16> (ultima consultazione: 1/6/2022).

parve puer risu cognoscere matrem; / matri longa decern tulerunt fastidia menses. / Incipe parve puer; cui non risere parentes / nec dens hunc mensa, dea nec dignata cubilist»⁴.

Se a una prima e più letterale interpretazione è evidente come *risu* si riferisca alla madre – e così il suo sorriso diventa il segno del riconoscimento, che il bambino accoglie generando l'apertura al mondo⁵ – non mancano gli autori che propongono un'esegesi opposta⁶. A loro sostegno possono essere addotti i versi successivi (vv. 61-63) del carme virgiliano, specie nella lettura che ne darà in seguito Quintiliano⁷. Nella sua comprensione, infatti, facendo del *parvus puer* il soggetto del riso rivolto ai *parentes*, si suggerisce di coinvolgere il *risu cognoscere matrem* del verso 60: chi ride (e sorride) in quel verso, in questa seconda interpretazione, è dunque il fanciullo. Non vogliamo qui approfondire ulteriormente le argomentazioni dell'una o dell'altra parte, poiché esulano dalla chiave di accesso che intendiamo indicare con questo volume: d'altro canto, proprio il richiamo iniziale a Virgilio dà modo di osservare come il sorriso sia per sua natura espressione di una reciprocità che

⁴ Virgilio, *Bucoliche*, cit., ec. IV, vv. 60-63 (Comincia con un sorriso, fanciullino, a riconoscere tua madre / la madre dieci mesi ha lungamente penato / Comincia, fanciullino: chi non sorrise al proprio genitore / non avrà l'onore della mensa di un dio, né del letto di una dea).

⁵ In questa interpretazione, come confermano i versi finali, chi non ha goduto del bene esplicito del sorriso da parte del papà e della mamma avrà una affettività più arida, non essendo favorito dal divino.

⁶ G. Brugnoli, *Bucoliche. La tradizione letteraria medievale*, in F. Della Corte, F. Castagnoli, U. Cozzoli (a cura di), *Enciclopedia Virgiliana*, I, Treccani, Roma 1984, pp. 576-577; G. Bernardi Perini, *Virgilio, il Cristo, la Sibilla. Sulla lettura 'messianica' della quarta egloga*, «Atti e Memorie dell'Accademia Galileiana di Scienze, Lettere ed Arti in Padova», 102, 1999-2000, pp. 115-124; J.M. Ziolkowski, M.C.J. Putnam, *The Virgilian Tradition: The First Fifteen Hundred Years*, Yale University Press, London 2008.

⁷ M.F. Quintilianus, *Institutio oratoria*, C. Moreschini (a cura di), Le Monnier, Firenze 1969, lib. 9, 3.8-9, a proposito delle *figuræ verborum*.

bene-dice i soggetti coinvolti. Il sorriso è al tempo stesso il gesto con cui il bambino mostra di riconoscere la madre e l'atto con cui la madre rende possibile quello stesso riconoscimento. Non solo, quindi, si dice l'alterità, ma la si dice bene, dischiudendo così l'orizzonte entro cui scaturisce e matura l'autenticità della vita umana. Sviluppo infantile, relazionalità, dinamica del riconoscimento: questioni filosofiche e pedagogiche che si richiamano e a proposito delle quali il volume intende offrire un agile – e forse non usuale – itinerario, percorrendo sia la storia dell'educazione, sia la storia del pensiero.

Perno di questo cammino è la figura di Antonio Rosmini (1797-1855), che non a caso trova proprio nella sollecitazione del poeta latino l'esordio a partire dal quale sviluppare le proprie riflessioni sul sorriso neonatale. Sebbene non eccessivamente frequentato, il suo pensiero si situa in un fondamentale snodo storico-culturale dell'Europa, in bilico tra le spinte innovative promosse dalla Rivoluzione francese e le istanze tradizionali favorite dalla Restaurazione. Rosmini ha la capacità di abitare la frontiera di entrambe⁸ e di farsi quindi traghettatore dei migliori valori tramandati dalla storia, riscoprendoli però in un dialogo sincero ed esigente con le alte aspirazioni della modernità. Proprio in virtù dell'operazione compiuta, la grande *summa* compendiata nella sua opera merita di essere ancora meditata da molteplici angolature, anche a fronte delle diverse polarizzazioni dualistiche che animano ampi ambiti della società contemporanea. Chi scrive, in particolare, ha rinvenuto nella tematica del sorriso non solo un luogo poco studiato nel quale

⁸ Tale capacità è favorita anche dalla singolare situazione geo-politica della stessa città di Rovereto, che in quel momento storico è qualificabile come un vero e proprio «crocevia culturale» (F. De Giorgi, *Il giovane Rosmini e la sua attenzione per la cultura tedesca e per Kant*, in M. Krienke (a cura di), *Sulla ragione. Rosmini e la filosofia tedesca*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2008, p. 115). Più in generale, cfr. F. De Giorgi, *Rosmini e il suo tempo. L'educazione dell'uomo moderno tra riforma della filosofia e rinnovamento della Chiesa (1797-1833)*, Morcelliana, Brescia 2003.

si esprime un'oggettiva originalità rosminiana rispetto al suo tempo, ma anche l'invito – al di là di ogni dualismo – alla riscoperta di quello spazio relazionale che culla e accompagna originariamente l'umano, consentendogli di diventare chi è: 'dire bene l'alterità' (o il 'bene-dirla') diviene dunque la cifra dell'accompagnamento verso la fioritura umana⁹. In tal senso, i tre capitoli di cui si compone il volume s'impegnano a presentare, da diverse prospettive (storico-educativa, filosofica e fenomenologica), la poliedricità della proposta rosminiana, la quale appare tanto più feconda, quanto più viene collocata nel suo contesto e nel dialogo con chi lo precede e lo segue.

In chiave storico-educativa, nel primo capitolo si intende scavare tra le pieghe del già complesso mondo della pedagogia della prima infanzia. Infatti la sua storia, come sottolineato una cinquantina di anni fa da Lloyd deMause nell'ambito della sua teoria psicogenetica della

⁹ È da rilevare che il tema della 'benedizione' attraversa per intero il percorso culturale di Rosmini, senza esaurirsi nell'ambito spirituale, il quale anzi appare solo come una delle sue possibili declinazioni. Come si vedrà, infatti, il 'bene-dire' coinvolge tanto l'ontologia quanto l'etica, l'ascetica e la pedagogia. In chiave ecclesiologico-spirituale, l'originalità di tale impostazione risalta ancor di più quando si considera che il 'piccolo gesuitismo' ottocentesco – secondo una felice espressione di Fulvio De Giorgi, che intende distinguere quest'ultimo dalla 'grande' corrente gesuitica, autenticamente ancorata all'insegnamento del fondatore – sottolineava la dimensione della 'consacrazione', intesa in senso collettivistico-devozionale, e perciò propiziando «un apostolato 'militante', cioè polemico, aggressivo, battagliero, fondato sull'ecclesiologia della Chiesa come esercito che combatte le battaglie di Dio, con largo uso del lessico bellico e militare» (F. De Giorgi, *La scuola italiana di spiritualità. Da Rosmini e Montini*, Morcelliana, Brescia 2020, p. 351). Viceversa, nel rosminianesimo irrorato dalla corrente oratoriana «al posto della consacrazione si guardava [...] alla 'benedizione': cioè, meglio, ad un recupero individuale e comunitario di interiorità spirituale» (*ibi*, p. 357): «l'ecclesiologia sottesa [...] non era quella della Chiesa esercito, ma della Chiesa Sposa di Cristo e suo Corpo mistico: dunque una Chiesa che cerca sempre di purificarsi, di emendarsi, di riformarsi» (*ibi*, p. 356).

storia, è stata definita una sorta di «incubo»¹⁰. Un percorso che, nel corso dei secoli, è rimasto tra i più assordanti «silenzi nell'educazione»¹¹ a causa del processo di marginalizzazione subito da piccoli e piccolissimi. Solo negli ultimi tempi si è cominciato ad affrontare «la sfida storiografica di varcare le soglie degli spazi domestici che fecero, per lungo tempo, da sfondo alla nascita e alla prima infanzia»¹², per ispezionare – in particolare nella modernità del diciottesimo e diciannovesimo secolo – l'intimità della vita familiare, connotata da dimensioni affettive, emotive e sentimentali¹³. Nello specifico, a partire dal diciottesimo secolo¹⁴, la cornice della prima infanzia viene ricondotta al rapporto

¹⁰ L. deMause (a cura di), *The History of Childhood*, The Psychohistory Press, New York 1974.

¹¹ F. Cambi, S. Ulivieri (a cura di), *I silenzi nell'educazione: studi storico-pedagogici*, La Nuova Italia, Firenze 1994.

¹² E. Scaglia, *Tracce di una storia della pedagogia del neonato in Europa dall'Umanesimo al primo Novecento*, «Cadernos de História da Educação», 20, 2021, pp. 1-21.

¹³ La centralità dell'educazione dei nuovi nati, sia dal punto di vista morale che da quello tecnico viene riconosciuta nell'antichità in quanto «emanazione diretta della viva coscienza normativa d'una comunità umana» (W. Jaeger, *Paideia. La formazione dell'uomo greco*, G. Reale (a cura di), Bompiani, Milano 2003, p. 25). In questo senso occorre attendere quantomeno lo sviluppo dell'Umanesimo e l'avvio dell'Età moderna per reperire fonti scritte e artistiche dalle quali possa emergere il passaggio dall'adozione di un agire educativo più attento ai piccini alla formulazione di un pensiero pedagogico che li rappresenti come portatori di linguaggio, quindi *lógos*, aspetto comunemente inteso nella modernità come ciò che contraddistingue l'essere umano dagli animali (cfr. Scaglia, *Tracce di una storia della pedagogia del neonato in Europa dall'Umanesimo al primo Novecento*, cit., p. 3).

¹⁴ Sarà proprio l'Illuminismo a fornire un'organica attenzione in tema di educazione neonatale, specie nelle famiglie benestanti, riconoscendo un sempre maggiore rilievo educativo alla figura materna e promuovendo un'educazione individualizzata nello spazio domestico, grazie alla progressiva avanzata fra le corti europee e il relativo *entourage* intellettuale di una spiccata sensibilità

madre-figlio, che rappresenta la forma universale di cura del *caregiver* all'educando e costituisce la relazione elettiva su cui si instaura la possibilità del riconoscimento e del sorriso del neonato. In questo quadro, come vedremo, la riflessione di Rosmini assume una rilevanza centrale, perché raccoglie diverse sollecitazioni, dal già citato Virgilio ad altri autori della modernità, componendole in un'interpretazione polivalente e personale.

La prospettiva filosofica del secondo capitolo ripercorre alcune delle principali linee dell'ontologia di Rosmini, in stretta connessione con la sua riflessione antropologico-morale, nel tentativo di mettere in luce quale sia la reale posta in gioco, poiché intorno all'evento del sorriso si agitano, forse inaspettatamente (per il lettore meno avvertito), alcune decisive questioni teoriche: dal rapporto tra unità e relazione, identità e differenza, pensiero ed essere, soggetto e oggetto, fino a quello tra conoscenza e ri-conoscenza, Io e altro, autoreferenzialità e amore. Emerge così un'equilibrata e coerente iniziativa pedagogica, in un certo senso definibile anche come pedagogia del sorriso, ancorata a un'ontologia e a una visione dell'umano per le quali l'alterità non è l'antitesi dell'unità, essendone anzi la condizione di possibilità. Non si tratta, inoltre, di un approccio educativo ingenuo o utopistico, poiché esso tiene conto dei limiti antropologici, declinantesi altresì nelle incertezze e nelle sempre possibili chiusure soggettive, ben individuati anche in ambito ontologico-morale nel riflettere intorno alla complessa questione del negativo. La relazione educativa, luogo 'tra' l'educando e l'educatore, appare dunque paradigmatica ed esemplare: in fondo, è lei la vera protagonista nell'evento del sorriso.

nei confronti delle caratteristiche e delle esigenze dei più piccoli, in stretta connessione con il processo di «privatizzazione degli affetti» dovuto alla prima diffusione, soprattutto nell'Europa centro-settentrionale, della struttura familiare nucleare. Cfr. E. Shorter, *The making of the Modern Family*, Basic Books, New York 1975; H. Cunningham, *Children and Childhood in Western Society since 1500*, Longman, London 1995.

In dialogo con la fenomenologia, la terza parte del volume si apre con un incontro 'fuori dal tempo' tra Rosmini e Edmund Husserl circa lo sviluppo cognitivo e affettivo del fanciullo. La struttura cognitiva del neonato, il suo stretto legame con la madre evidente fin nella vita intra-uterina, i suoi primi bisogni istintivi, il successivo incontro consapevole con l'altro, il linguaggio e lo sviluppo della coscienza di sé: sono questi alcuni tra i più importanti temi che accomunano la riflessione di Rosmini a quella di Husserl. Quest'ultimo riconosce l'*Einfühlung* come la premessa essenziale per la relazionalità e tale vissuto è poi esaminato in modo dettagliato da Edith Stein. Le profonde riflessioni della fenomenologa rendono possibile anche la comprensione di altri vissuti implicati nelle dinamiche relazionali, tra i quali la simpatia e l'imitazione, su cui si sofferma a lungo anche Rosmini. Vivere autenticamente l'incontro con l'altro è riconosciuto da tutti e tre i filosofi, idealmente posti in dialogo, come una preziosa e reale capacità umana, fondata sulla comprensione di un ordine oggettivo di valori dai quali l'essere umano può lasciarsi guidare con fiducia. Tale capacità, tuttavia, può germogliare e crescere, fino a maturare in pienezza, solo se coadiuvata da un costante ed efficace approccio pedagogico, che aspiri a riconoscere il bene come valore e a desiderarlo per l'altro, nell'orizzonte di una relazionalità in grado di attraversare da cima a fondo l'azione educativa.

La ricerca qui condotta, nella plurale organicità della sua proposta complessiva, non si è limitata a presentare un determinato aspetto del pensiero pedagogico 'in' Rosmini, ma – come recita il sottotitolo – ha desiderato procedere anche 'oltre'. Questo lemma è da noi inteso in senso molto ampio e aperto, poiché non vuole alludere a un certo superamento teorico (l'ennesimo?) di un autore, quanto piuttosto esprimere l'idea che una sua corretta comprensione dipende dalla capacità di collocarlo debitamente nella linea della storia del pensiero, tenendo conto – come si diceva – sia di chi lo precede, sia di chi lo segue. Non si dice una novità, in effetti, quando si ricorda che Rosmini ha interagito creativamente con larga parte della cultura del suo tempo, propiziando una rinnovata visione della tradizione (a partire da quella cristiana),

unita a un rinvigorito esercizio della sua prassi. Tuttavia, proprio la sua notevole attitudine al confronto consente di cogliere quanto non sia improvvisato rinvenire, in Rosmini, elementi che rinviano al ‘prima’ e al ‘dopo’ di lui. Non solo, dunque, al ‘prima’, da studiare per evidenti ragioni storiografiche, ma altresì al ‘dopo’, poiché lunghi tratti degli itinerari percorsi dal Roveretano sono quelli che caratterizzano – pur nelle inevitabili differenze di metodologie e di linguaggi – estesi ambiti del pensiero contemporaneo. Da qui, il prezioso avvio della ricerca intorno al rapporto tra Rosmini e la fenomenologia, già *in fieri* da qualche anno, così come i diffusi e variegati riferimenti ad altri autori e filoni. Non si tratta di misconoscere l’originalità di Rosmini rispetto al proprio tempo, ben visibile illuminando il ‘prima’, o di trascinare l’autore in un campo a lui inadatto, forzando il rinvio al ‘dopo’. Piuttosto, la sfida che anche il progetto racchiuso in questo volume ha raccolto consiste nel contribuire – nel suo piccolo – al giusto e corretto riposizionamento della figura di Rosmini nello spazio storico-culturale determinato dalle vicende dell’Occidente moderno e contemporaneo, nella consapevolezza di dedicarsi a un compito tanto delicato ed esigente, quando foriero di inediti e, forse, inattesi sviluppi.

Paolo Bonafede
Martina Galvani
Emanuele Pili

Capitolo I

Tra storia e filosofia dell'educazione

Paolo Bonafede

1. *Metodo e Metodica*

Il *corpus* delle opere di Rosmini si estende su così tante discipline e aree del sapere da rendere questo autore uno degli ultimi sapienti a tutto tondo, come solo fino alla tarda-modernità era possibile essere. In quello che è il suo sistema – un sistema uni-totale dove organicamente i diversi campi si richiamano e riunificano secondo una lettura coerente della realtà (umana e cosmologica) – la pedagogia è al contempo una sezione e l'*humus* stesso che anima il filosofare di Rosmini. Del resto l'autore intende l'itinerario filosofico alla stregua di un cammino di 'formazione dello spirito umano', nel quale tutte le forme di sapere sono accomunate dal medesimo fine, che consiste nell'indicare i passi necessari per il perfezionamento e la crescita della persona.

Questo scopo consente in primo luogo di iscrivere il percorso di indagine di Rosmini all'interno delle categorie concettuali filosofico-educative classiche e della tarda modernità all'unisono. La proposta pedagogica rosminiana è infatti in primo luogo figlia della tradizione paideutica prima, patristica poi, intendendo l'educazione come processo nel quale si prevede la cura del corpo e l'elevazione dello spirito attraverso la ricerca del bene e il raggiungimento della verità¹. Questo

¹ G. Sola, *La formazione originaria*, Bompiani, Milano 2016, p. 45.

legame è evidenziato dall'autore nel suo *Sistema filosofico*, richiamando in tal senso la ricerca di armonia e di equilibrio platonica dell'essere²: se

si vuol considerare la scuola della filosofia, ella in tal caso diventa la vera pedagogia dello spirito umano: della mente, che conduce alla scienza più compiuta, e dell'animo, ai cui affetti svela innanzi il più compiuto bene³.

D'altra parte, l'orizzonte del formativo si iscrive nella riflessione rosminiana all'interno di un contesto teoretico figlio della modernità, offrendo i criteri ermeneutici per leggere il progetto filosofico del Roveretano alla stregua di una *Bildung sui generis* di stampo cattolico. Infatti l'arco temporale dell'esistenza terrena dell'essere umano, inteso come *Mensch* singolare e come *Menschheit* collettiva⁴, si configura come itinerario animale e spirituale⁵ di ricerca e miglioramento di sé in armonia con il creato e, tramite esso, con il Creatore⁶.

A ciò si aggiunga che l'itinerario formativo ideato da Rosmini s'incarna in una progressiva ricerca della massima adesione dell'umano con quella verità e quel bene che hanno un Volto e un indirizzo preciso nella Rivelazione cristiana. Una verità e un bene che pertanto, rispetto

² «Tutta la vita dell'uomo richiede euritmia e armoniosità» (Platone, *Protagora*, 326b).

³ IF, p. 302.

⁴ Sola, *La formazione originaria*, cit., pp. 168-170. Per una ricostruzione più dettagliata, cfr. M. Gennari, *Storia della Bildung*, La Scuola, Brescia 1995, pp. 57-139.

⁵ Le declinazioni dell'umano tratteggiate in ASSM, dove lo spirituale è a sua volta declinato nelle dimensioni intellettive e volitive.

⁶ Si vedano, a titolo esemplificativo, la legge psicologica dell'armonia estetica e la legge cosmologica dell'armonia di operare del principio razionale, presentate nella *Psicologia* come forme interiori di adesione processuale all'ordine della creazione: cfr. PS, nn. 1505-1598.

alla *Bildung* mitteleuropea aconfessionale, sono fondati su Dio – dunque teleologicamente ricompresi nell'orizzonte di una religiosità che si nutre delle declinazioni della tarda modernità cattolica.

Non è un caso che il primo obiettivo che Rosmini intende raggiungere con i suoi testi è quello di declinare il contenuto valoriale educativo secondo gli orientamenti tipici della modernità cristiana. Ciò è evidente nelle opere giovanili di indirizzo formativo, *Dell'educazione cristiana* (1823) e *Sull'unità dell'educazione* (1826): sono questi due saggi pedagogici, composti negli anni venti del diciannovesimo secolo, a guidare la riflessione educativa e filosofica del Roveretano verso l'individuazione del compito etico-pedagogico dell'essere umano, che sulla base dell'*imitatione Christi* si declina secondo i precetti di carità evangelica⁷: l'amore di Dio e il conseguente riversamento di tale legge nell'amore per il prossimo⁸.

La *Charitas* rappresenta quindi il principio dell'azione umana in virtù dell'eco d'eternità che la accompagna: in questo senso escatologia e pragmatica dell'agire cristiano si riunificano nella teoresi teosofica del Rosmini, e la oltrepassano riversandola nel contesto pratico-operativo vissuto concretamente dell'abate di Rovereto, dove proprio la 'carità' diventa la cifra interpretativa caratterizzante l'Istituto da lui fondato⁹.

⁷ Si veda al riguardo lo sviluppo coerente che unisce i due testi richiamati ai *Principi della scienza morale* e al *Compendio di etica*.

⁸ «Nello spirito dell'uomo la cognizione e l'amore di Dio debbe introdursi come essenziale e necessario; la cognizione e l'amore delle altre cose come accidentale: Dio come principio ordinatore di tutte le altre cose, e le cose come quelle che debbono da lui ricevere la ordinazione» (A. Rosmini, *Sull'unità dell'educazione*, in DEC, p. 238).

⁹ Congregazione religiosa fondata da Rosmini presso il Sacro Monte Calvario di Domodossola in data 20 febbraio 1828, approvata con *Lettere Apostoliche* del 20 settembre 1839. Cfr. M. Dossi, *Il santo proibito*, Il Margine, Trento 2007; A. Valle, *La vera sapienza è in Dio. Antonio Rosmini. Biografia spirituale*, Città Nuova, Roma 1997.

Una carità che si fa precipuamente ‘intellettuale’, dunque educazione dell’intelligenza, secondo l’espressione utilizzata da Norberto Galli¹⁰. All’interno di questa cornice è quindi più facile comprendere la dimensione finalistica del progetto educativo rosminiano, fondato sull’agire caritativo, che è tale in virtù della ricerca del vero e dell’adesione al bene a esso connesso, coniugando in questo modo teoresi e prassi nel processo poetico di perfezionamento umano¹¹.

Accanto a questa linea assiologica, si innestano nel progetto pedagogico rosminiano altri aspetti altrettanto importanti, quali sono, a titolo esemplificativo, i regolamenti per le scuole dell’Istituto della Carità, le implicazioni didattiche assunte dal e le riflessioni sulla libertà dell’insegnamento. Di tutti, senza dubbio, un ruolo centrale è occupato dalla questione della metodica, oggetto del testo pedagogico della maturità, *Del principio supremo della Metodica e di alcune sue applicazioni in servizio dell’umana educazione*, composto nell’inverno tra il 1839 e 1840 e rimasto incompiuto¹². Occorre qui specificare cosa si intende con tale termine, per poter entrare *in medias res*.

Nel cuore dell’Ottocento, sulla scorta delle analisi della prima modernità, la questione del metodo rappresenta un tema discusso, sotto diversi aspetti, nel dibattito culturale. Se ne discute sul piano della ri-

¹⁰ Cfr. N. Galli, *La «carità intellettuale» come educazione dell’intelligenza*, «Pedagogia e Vita», 55, 1997, n. 6, pp. 46-74.

¹¹ Sulla base di questa interpretazione troviamo l’ancoraggio all’impianto metafisico, al punto che Prenna arriva a sostenere che «l’itinerario educativo sale dall’uomo all’essere, anzi, nella sua più completa espressione, è l’ascesi dell’uomo all’Essere reale, guidato dall’essere ideale. La pedagogia di Rosmini, come il suo sistema filosofico, comincia col *divino* e finisce con *Dio*». In questo senso lo studioso definisce la teoresi educativa del Rosmini «pedagogia dell’essere». Cfr. L. Prenna, *Dall’essere all’uomo*, Città Nuova, Roma 1979, p. 22.

¹² Sulle ragioni plausibili di questa mancata prosecuzione, cfr. P. Bonafede, *L’altra pedagogia di Rosmini. Dilemmi, occultamenti, traduzioni*, Università degli Studi di Trento, Trento 2019, pp. 291-302.

cerca filosofica, sulla scorta delle questioni logiche e gnoseologiche sulla base degli spunti sollevate da criticismo prima e idealismo in seguito; di metodo si dibatte anche all'interno delle scienze nascenti nella tarda modernità, che prendono spunto dalle riflessioni offerte da Bacon, Copernicus, Galilei e Descartes a livello astrofisico per approfondire le questioni del rigore dell'indagine a livello generale e di particolari procedure in diversi ambiti disciplinari, come la fisiologia, la matematica, l'epistemologia, le scienze naturali). Di metodo si riflette anche sul piano educativo.

Come osserva Fulvio De Giorgi, in campo pedagogico il dibattito della prima metà del diciannovesimo secolo si ramifica secondo un doppio binario, del quale Rosmini dà esplicita distinzione¹³; da un lato, per metodo si intende uno specifico dispositivo didattico, a sua volta declinabile in strumenti finalizzati all'apprendimento in generale o focalizzati al raggiungimento di particolari obiettivi¹⁴. In questa direzione troviamo

¹³ In realtà il giovane Rosmini, nel saggio *Sull'unità dell'educazione* parla di 'metodo' per definire l'educazione dell'uomo integrale. La globalità dell'essere umano viene assunta dall'autore secondo le direttrici dell'intelletto, del cuore e della vita: i tre aspetti essenziali della vita umana, da potenziare proprio attraverso il metodo. Lo scopo è trasformare le conoscenze impartite al discente in adesione del cuore, per poi condurre tutto ciò ad azioni e virtù per la vita individuale e collettiva. La cifra finale è l'educazione del cuore, che ricapitola e unifica i diversi ambiti del processo pedagogico. Ciò significa che l'educatore si deve fare all'unisono insegnante e testimone, ricomprendendo così il compito didattico e l'orizzonte educativo generale: si richiede chiarezza concettuale e coerenza, per sostenere lo sviluppo verso la pienezza e la perfezione esistenziale. Cfr. Rosmini, *Sull'unità dell'educazione*, in DEC, pp. 305-314.

¹⁴ È il caso dell'apprendimento della scrittura e delle lingue, che proprio tra XVIII e XIX secolo diventano il perno del dibattito didattico. Si parla in questi casi di metodi strutturati e talvolta in competizione: dagli anni '80 del Settecento ai primi dell'Ottocento si parlò del «metodo normale», nei primi decenni del XIX secolo fu introdotto anche in Italia il «metodo lancasteriano» o del «reciproco insegnamento», mentre negli ultimi decenni si sarebbe parlato di «metodo naturale» e di «metodo intuitivo». Sul tema, si vedano, a titolo

la manualistica del tempo, con i volumi di Rosi, Taverna e Aporti, che sulla scorta di opere di caratura europea, provano a tracciare il piano operativo per l'apprendimento: Rosmini ha presente ed è pienamente informato delle ricerche più recenti¹⁵. Dall'altro, e veniamo al tema affrontato dall'autore nel saggio del 1839-1840, si parla di metodo nel senso di 'metodica', intendendo con tale termine la teoria generale dell'educazione¹⁶.

Come detto, è proprio Rosmini a offrire nella *Logica* (1853) una distinzione esplicita di questa duplice connotazione semantica del termine 'metodo'. Nella sezione intitolata *Del Metodo*, nella quale l'autore descrive la scienza del metodo generale, si trovano per l'appunto due livelli metodologici che vanno analizzati in questa sede. In primo luogo viene evidenziata la specificità del metodo didattico rispetto ad altri metodi. Nell'interpretazione dell'autore il metodo didattico è caratterizzato da una serie di «regole speciali» che riguardano in particolare la distinzione e la chiarezza delle idee, a cui va associata una raffinata capacità di utilizzo delle parole¹⁷.

Tramite queste caratteristiche, colui che insegna può far sì che le verità vengano «distribuite in una serie nella quale la prima verità non

esemplificativo: C. Pellandra, (a cura di), *Grammatiche, grammatici, grammatisti. Per una storia dell'insegnamento delle lingue in Italia dal Cinquecento al Settecento*, Goliardica, Pisa 1989. A. Howatt, H. Widdowson, *A History of English Language Teaching*, Oxford University Press, New York 2004; N. Minerva, C. Pellandra (a cura di), *Insegnare il francese in Italia. Repertorio di manuali pubblicati dal 1625 al 1860*, Clueb, Bologna 1997.

¹⁵ Si pensi ai manuali citati direttamente dal Rosmini nel saggio della *Metodica*, come per l'appunto quello di Rosi o quello di Taverna.

¹⁶ Si pensi alla tempestiva traduzione italiana, nel 1821, del volume dell'austriaco Joseph Peitl, a opera di Francesco Cherubini, a sua volta autore di un'opera nel 1834, ma si pensi pure al Manuale del Parravicini, con varie edizioni dal 1843, e al volume di Rayneri del 1850. Si rimanda a F. De Giorgi, *Antonio Rosmini e il metodo italiano*, «Sophia», 13, 2021, n. 2, pp. 275-288.

¹⁷ L, nn. 1016-1030.

abbia bisogno per essere intesa delle verità che vengono appreso»¹⁸. Questa definizione rappresenta a tutti gli effetti la connotazione didattica del metodo, che fra l'altro si associa alla legge di gradazione enunciata da Rosmini proprio nel primo libro della *Metodica*. Una legge che per decenni sarà tra i principi cardine di uno degli allievi principali di Rosmini, Giovanni Antonio Rayneri, professore per decenni della cattedra di Metodo generale dell'Università di Torino.

In secondo luogo, sempre nella medesima sezione della *Logica*, trova spazio l'analisi del metodo inventivo, che rappresenta un'altra declinazione del metodo. Con esso Rosmini intende l'insieme dei criteri volti a trovare e imparare la verità¹⁹: in questo senso, il metodo rappresenta «l'arte di educare sé medesimo» alla ricerca della verità e al cammino formativo verso la sapienza²⁰. La pedagogia, o teoria dell'educazione, va considerata a tutti gli effetti parte del metodo inventivo, in quanto rappresenta un progetto di crescita umana da realizzare nell'apertura al mondo, secondo uno specifico sguardo riflessivo e di adesione alla verità. In questo secondo senso, il metodo dispiega quella dimensione formativa che si estende lungo tutto l'arco dell'esistenza umana.

Se teniamo presente questa distinzione tracciata nella *Logica*, si comprende adeguatamente il duplice livello di analisi pedagogica proposto da Rosmini nella *Metodica*. Difatti, considerando il metodo didattico, Rosmini tratta di indicazioni circa la pratica dell'arte educativa; in questa direzione vanno interpretate le pagine del testo che accennano a specifici aspetti, offrendo brevi incursioni nelle pratiche di insegnamento. Tuttavia il tema centrale della *Metodica* è a tutti gli effetti l'indagine sui principi generali della scienza di tale arte pratica: l'obiettivo di Rosmini è di fornire l'itinerario per un'educazione che, progressivamente, definisca sempre più l'adesione dell'essere umano

¹⁸ *Ibi*, n. 1013.

¹⁹ *Ibi*, n. 749.

²⁰ *Ibi*, n. 870.

alla Verità. In questo senso l'obiettivo resta quello presentato nel saggio giovanile *Sull'unità dell'educazione*, ma in questa sede, nella *Metodica*, l'articolazione del discorso pedagogico è ramificata tra dimensione didattico-pragmatica e teoria generale dell'educazione. Chiaramente i collegamenti e i rimandi sono continui tra un livello e l'altro, ma è altrettanto evidente come una corretta interpretazione del saggio possa sorgere solo avendo consapevolezza della differenza semantica tra i due termini e le due aree di riflessività proposte.

Una distinzione che nella prima metà del diciannovesimo secolo non è ancora istituzionalizzata. Basti pensare ai metodi teorici e didattici all'unisono che si sviluppano nell'Europa del primo Ottocento da parte di educatori-pedagogisti che hanno segnato la storia delle idee pedagogiche²¹. Non solo: anche sul versante delle istituzioni pubbliche, il quadro terminologico delle prime istituzioni pedagogiche resta confuso. Prendiamo il caso del Regno di Sardegna, dove da un lato prendono avvio corsi per formare maestri elementari chiamati Scuole di Metodo, che vanno dalla prima sperimentazione avviata nel 1844 con Ferrante Aporti fino ai successivi sviluppi a seguito della legge Boncompagni e all'avvio delle Scuole normali nel decennio successivo, con la legge Lanza. Dall'altro, a partire dal 1847, viene istituita la cattedra di Metodo generale (chiamato successivamente di Pedagogia) presso l'Università di Torino, di cui il già citato Giovanni Antonio Rayneri è primo professore.

Esplicitare questa distinzione semantica del termine 'metodo' – tra arte e teoria dell'arte – nella pedagogia rosminiana, può permetterci

²¹ Si pensi al metodo pestalozziano e al metodo herbartiano nella prima metà dell'Ottocento o, nel campo dell'educazione dell'infanzia, il dibattito tra metodo aportiano e metodo froebeliano ai quali, nel Novecento, farà seguito il confronto fra il metodo Pasquali-Agazzi e il metodo Montessori. Su alcuni di questi, nel rapporto madre-figlio, torneremo in seguito per evidenziare proprio le differenze rispetto al metodo rosminiano e agli esiti cui la nostra ricerca conduce.

di comprendere meglio, nelle pagine che verranno, le analisi sul sorriso neonatale. Infatti la fenomenologia del sorriso nella prima infanzia tracciata da Rosmini consente da un lato di evidenziare gli aspetti pratici – in termini descrittivi e di azioni proposte per sollecitare la risposta espressiva del neonato – dall'altro di iscrivere la riflessione sul sorriso all'interno di un'interpretazione teorica globale del gesto, delle sue origini e delle sue funzioni in chiave filosofica e pedagogica. Evidenziare questi aspetti, preliminarmente rispetto all'analisi stessa, consentirà di individuarli facilmente nei prossimi paragrafi.

Possiamo ora concentrarci sullo scritto rosminiano della *Metodica*, composto negli anni della maturità dell'autore. Nelle intenzioni, l'opera avrebbe dovuto essere un trattato – all'interno di una *summa* pedagogica in tre volumi di *Pedagogia e Metodologia* – che desse ragione scientifica dei fini, dei processi e delle azioni pedagogiche e didattiche da compiere per supportare lo sviluppo umano nelle varie tappe che compongono la vita umana. Si parla di fasi di sviluppo nel saggio rosminiano, e ciò in virtù dell'influenza che hanno sull'autore le opere pedagogiche di scuola francese dei primi decenni del XIX secolo. In particolare, l'impostazione 'stadiale' si associa al confronto che l'autore svolge con l'*Èmile* (1762) di Jean-Jacques Rousseau e l'*Education progressive ou étude du cours de la vie* (3 voll., 1828, 1832, 1838) di Albertine Necker de Saussure.

Il nucleo argomentativo del testo propone l'analisi dello sviluppo umano secondo un modello epistemologico basato sull'osservazione e sulle conseguenti istruzioni diramate in area cognitiva e morale. I temi trattati sono molti, e rappresentano l'insieme di molte riflessioni qui non approfondibili (dallo sviluppo linguistico al sorgere della coscienza, dalla legge di gradazione alla benevolenza, etc.). Sul tema, e sull'originale problematicità di un testo così complesso e unico nel panorama del diciannovesimo secolo, rimandiamo ad altre ricerche²².

²² Bonafede, *L'altra pedagogia di Rosmini*, cit., pp. 316-332.

È funzionale però a questa riflessione evidenziare come Rosmini comprenda che per sviluppare il discorso pedagogico sia necessario servirsi di «quell'arte di osservare che uscendo dalla culla del bambino si fa gigante nello spirito di un Galileo; e rivela ogni dì all'uomo novi segreti della natura»²³. Ponendosi il problema di individuare secondo quale legge si deve mettere in luce la parte positiva dell'educazione, nota:

Ecco ciò che, moltiplicandosi le esperienze e le osservazioni, le quali grazie al cielo si cominciano già a fare (ed è pur tempo che si tolga ad applicare alla pedagogia l'arte dell'osservare e dell'esperimentare) si potrà giungere a determinare²⁴.

In altri termini, Rosmini non fa che auspicare l'applicazione del metodo di Galilei, cioè il metodo dell'osservare e dello sperimentare, quindi il metodo scientifico, alla pedagogia.

Le pagine sul sorriso, e più in generale il progetto stesso della *Metodica*, rappresentano un tentativo di questa applicazione del metodo galileiano alla pedagogia²⁵. Un progetto ambizioso, sia in termini eu-

²³ PSM, n. 110.

²⁴ *Ibi*, n. 206.

²⁵ Già Dante Morando aveva evidenziato il carattere sperimentale dell'indagine rosminiana della *Metodica*, rinvenibile in particolare nel metodo osservativo che pone alla base dell'analisi infantile, e nelle riflessioni antropologiche di cui ora ci occupiamo: «è notevole rilevare che il Rosmini ha compiuto abbastanza chiaramente anche il passo decisivo verso la metodologia sperimentale. L'educatore, egli afferma, deve, osservare e sperimentare. Questa è anzi l'unico modo per evitare il pericolo di un metodismo astratto che contrasti con le esigenze naturali e reali dell'insegnamento. Chi non si vale dell'introspezione, dell'osservazione diretta, dei dati statistici e delle esperienze proprie ed altrui per conoscere esattamente le condizioni fisiopsicologiche dell'educando, rischia di far cadere la propria azione fuori del ritmo educativo, di ubbidire all'arbitrio dell'immaginazione intellettuale e di causare più danni che vantaggi [...]. In *Del principio supremo della metodica* il Rosmini chia-

ristici che in termini di estensione tematica: come detto, l'obiettivo dell'autore è di offrire l'itinerario formativo per le diverse età dello sviluppo umano. Un progetto quindi che risulta estremamente vasto, sicuramente troppo ampio rispetto alle energie personali e alle risorse scientifiche che Rosmini poteva mettere in campo; tuttavia proprio quella vastità del compito prospettatosi rappresenta il motivo di maggiore fascino e interesse.

Rosmini si propone di trattare in cinque libri l'evoluzione educativa e psicologica dell'uomo, dall'infanzia all'età adulta utilizzando questo metodo osservativo che, nel campo delle riflessioni sull'umano, era stato al tempo applicato solo per le analisi medico-fisiologiche. Probabilmente proprio l'audace ambizione del progetto, innovativo e troppo avanzato per il tempo, rappresenta la ragione principale per la quale l'opera è giunta a noi incompiuta, arrestandosi ai primi due libri, sul principio supremo del metodo e sullo sviluppo infantile, quest'ultimo peraltro inconcluso²⁶.

2. *Il sorriso nella Metodica*

Introduciamo ora le riflessioni sul sorriso del neonato effettuate da Rosmini, che trovano spazio nel capitolo due della seconda sezione del secondo libro, numeri 121-136, del saggio della *Metodica*. È in questa

ramente approva il metodo fondamentale dell'osservazione diretta delle cose applicato all'insegnamento» (D. Morando, *Principi teoretici e direttive pratiche nella metodologia e nella didattica rosminiana*, in AA.VV., *Convegno Nazionale di Pedagogia, Atti*, Tipografia Mercurio, Rovereto, 1957, pp. 81-82).

²⁶ Il volume prevedeva per ogni età la distinzione in sezioni, corrispondenti a passaggi di crescita e sviluppo, suddivise a loro volta in due diversi parti sullo sviluppo intellettuale o sullo sviluppo delle facoltà attive. Sulla base di queste declinazioni Rosmini delineava i compiti d'istruzione e di educazione morale in altrettanti capitoli.

sede che Rosmini effettua un'accurata analisi dei primi istanti e delle prime settimane di vita dell'essere umano. Nell'esaminare il processo di crescita, l'autore individua due tappe – o età – nello sviluppo neonatale.

Il primo momento è quello dominato dalla sensazione, intesa come accidente, che agisce sul soggetto e finisce in sé – cioè non porta a nessun atto riflessivo o intellettuale a essa connesso. In questo primo significato la sensazione non rimanda a determinate capacità del neonato: non vi è né vi può essere alcun tipo di operazione intellettuale: «le sensazioni non sono enti, ma sono certi attualità di enti. Analizzando le sensazioni, noi abbiamo trovato che in esse vi hanno due elementi; un elemento soggettivo e un elemento extra-soggettivo»²⁷. Con il primo fattore Rosmini considera ciò che il soggetto sente entrando in contatto con un ente esterno; il secondo rappresenta proprio l'ente esterno, che causa nel soggetto la sensazione.

Rosmini ritiene che questa prima età si estenda lungo l'arco delle settimane intra-uterine, nelle quali il feto è avvolto e unito al sentire materno, e si prolunghi fino al mese e mezzo di vita. Questo arco di tempo è necessario per far sì che il bambino, attraverso l'alternarsi delle attività nervose²⁸, attivi uno dei principi alla base della teoria antropologica rosminiana: il sentimento fondamentale. Il sentimento – o reale primitivo, come lo chiama più volte Rosmini, anche in *Degli studi dell'Autore* – è parte costitutiva dell'uomo nella concezione gnoseologica rosminiana, «sostanziale e individuale, che riceve modificazioni accidentali e in vario modo attivo»²⁹. Tramite esso, il neonato – più in generale, l'essere umano – entra in comunicazione con gli altri oggetti e gli individui esterni, cominciando ad aprirsi al mondo circostante

²⁷ PSM, n. 102.

²⁸ Secondo quanto descritto nell'*Antropologia in servizio della scienza morale*, dove i tratti fisiologici assumono per l'autore una rilevanza centrale nella individuazione degli elementi della natura umana (cfr. ASSM, nn. 355-365).

²⁹ IF, pp. 127-128.

tramite il canale comunicativo sensoriale. Allo stesso modo, servono sempre quaranta giorni circa per far sì che i bisogni fisici, che si esprimono nel contatto sensoriale con altri esseri umani, mettano in moto l'attività intellettuale: l'inquietudine e la richiesta di cura che nascono dai bisogni primari (appetito, sonno, etc.) conducono il neonato ad attivare risorse prima sopite: per Rosmini queste risorse mettono capo all'attività intellettuale, e prendono il nome di intelligenza.

Seppur sia difficile spiegare le modalità con cui si attivano queste risorse intellettive, Rosmini ha chiaro che c'è un segno esteriore che sancisce il fatto che l'intelligenza si sia attivata nell'infante: un segno che apre il bambino all'esplorazione del mondo circostante e alla sua conoscenza oltre il livello meramente sensibile: questo segno è il «primo riso». La pagina citata di seguito, a nostro avviso, è tra le più belle e poetiche scritte da Rosmini. In essa l'autore mostra tutto il trasporto e l'emozione nel registrare questo evento, dando risalto all'infanzia in un tempo in cui il bambino, per la prima volta, sta diventando oggetto di interesse³⁰.

Con questa ineffabile espressione della sua gioia, egli pare, che il bambino saluti l'alba del giorno, che a lui traluce. L'anima sua ragionevole rallegrarsi della verità, che ritrova, e a se stringe quasi di slancio. Ah! Che il primo atto dell'intendimento deve pur essere all'anima umana un grande istante, un istante solenne, il sentimento d'una nova vita ed immensa, la scoperta della propria immortalità! È egli possibile, che un avvenimento sì stupendo e sì repente nel bambino (quantunque l'adulto non possa formarsene alcuna idea) non si manifesti al di fuori con segni di esuberante letizia?³¹

³⁰ S. Polenghi, *Scoperta dell'infanzia e cultura infantile: problemi di metodo*, in M. Ferrari (a cura di), *I bambini di una volta. Problemi di metodo. Studi per Egle Becchi*, Franco Angeli, Milano 2006, pp. 107-122.

³¹ PSM, n. 123.

Appare in primo luogo evidente come il sorriso si associ alla dimensione intellettuale, e con essa alla capacità di conoscenza. Vedremo nel prossimo paragrafo come questa lettura non sia l'unica che l'autore ci consegna del sorriso neonatale.

A queste parole fa subito seguito nel testo rosminiano l'elogio della maternità, che per assonanza richiama da vicino le considerazioni effettuate a più riprese da Johann Heinrich Pestalozzi. L'agire educativo materno, naturalmente 'amorevole' in quanto depositario del compito di guidare ogni figlio alla piena formazione della sua natura integrale, assume in Pestalozzi le fattezze di un vero e proprio dispositivo pedagogico in grado di intrecciare, nella cornice di una nuova *Bildung*, alcuni principi metodologici e contenutistici tipicamente illuministici – come l'attenzione alla situazione concreta, la centralità dell'istruzione universale, la ricerca della pubblica felicità – con quelli legati al filantropismo tedesco, basato sulla personalizzazione di una didattica basata sull'apprendimento intuitivo e sulle caratteristiche specifiche degli allievi³².

Saggi del calibro di *Wie Gertrud Ihre Kinder lehrt* (1801) e *Mutter und Kind* (1818-1819) rendono evidente la prospettiva pestalozziana – canonizzata dagli studiosi come «pedagogia dell'amorevolezza»³³.

³² F. Blättner, *Storia della pedagogia*, I.C. Angle, P. Massimi (a cura di), Armando, Roma 1994, pp. 117-122.

³³ Il tema della «pedagogia dell'amorevolezza» è stato studiato nell'ultimo decennio da alcuni storici dell'educazione italiani, come Paolo Bianchini e Simonetta Polenghi, al fine di identificare una teoria e una prassi dell'educazione animate da una «carità dolce, amorevole e calda» e ispirate alla figura del Cristo circondato da fanciulli nell'episodio evangelico del *sinite parvulos venire ad me*. Essi partono dalla constatazione che un 'addolcimento' dei processi educativi e di istruzione, contro la tradizionale pederterità dei maestri e l'abuso di metodi coercitivi, sia avvenuto in diverse esperienze condotte dall'Umanesimo in avanti, a opera di educatori come Vittorino da Feltre, Filippo Neri, François de Sales, François de Salignac de la Mothe-Fénelon. A questo primo dato, occorre aggiungerne un secondo legato alle 'utopie' delineate nelle riflessioni di Rabelais, Erasmo da Rotterdam, Tommaso Moro,

In essa l'esaltazione delle radici 'concrete' e 'reali' dell'educazione in chiave euristica si coniuga con l'affermazione della natura profonda della pedagogia come *pais-agogein*, cioè «pedagogia e vita», pertanto vivificata da una circolarità ricorsiva di teoresi, poiesi e prassi³⁴. L'amore pensoso pestalozziano fa eco, in termini poetici, alla carità intellettuale di matrice rosminiana, più elaborata sul piano teosofico. L'agire educativo amorevole rappresenta per il pedagogista svizzero quella fonte naturale da cui scaturisce un patrimonio di competenze posto nelle mani di ogni madre, basato sul riconoscimento dei doveri educativi e sulla responsabilità di condurre al bene i propri figli. L'esercizio tempestivo della potenza di giudizio e la costante abitudine di riflettere della madre costituiscono per Pestalozzi le chiavi di volta di quel processo educativo che dà luogo anzitutto a un sereno cammino di maturazione. Un itinerario nel quale il bambino può, fin dai primi giorni, attivare i suoi segni di natura spirituale, come «il riso della gioia» e le «lacrime della compassione»³⁵.

Anche Rosmini considera la madre il soggetto che sollecita la crescita infantile, specie nella primissima infanzia; pur senza presentare una riflessione sul ruolo educativo della madre così elaborata come quella pestalozziana, l'autore della *Metodica* illustra in particolare il rapporto madre-bambino attraverso la dinamica del sorriso. La funzione materna diventa, nella prospettiva dello studioso trentino, quella di essere custode paziente e stimolo efficace per l'apertura alla vita intellettuale del bambino.

Comenio e Pascal. Si rimanda, per approfondimenti, a: P. Bianchini, *L'educazione delle élites nell'età moderna*, in G. Chiosso (a cura di), *Educazione, pedagogia e scuola dall'Umanesimo al Romanticismo*, Mondadori, Milano 2012, pp. 10-11; S. Polenghi, *Ruoli parentali e sentimento dell'infanzia in età moderna*, «La Famiglia», 206, 2001, pp. 5-25.

³⁴ E. Scaglia, *La madre come prima educatrice: una rilettura dei contributi di Pestalozzi e Froebel*, «Nuova Secondaria», 35, 2017, n. 3, pp. 73-86.

³⁵ J.H. Pestalozzi, *Madre e figlio. L'educazione dei bambini*, G. Sanna (a cura di), La Nuova Italia, Venezia 1927, pp. 46-55 (IX lettera, 20 novembre 1818).

Avete dunque ragione voi, o madri, che aspettate così gran desiderio, che provocate, che accogliete con sì gran tremito dei vostri visceri il primo sorridere dei vostri figliuoli. Ah! Voi siete le interpreti veritiere di quella prima parola infantile, che in forma di riso si espande sulle labbra, e negli occhi, e in tutto il volto di quel piccolo essere intelligente; voi sole ne intendete il mistero; intendete che egli da quell'ora vi conosce, e vi parla; e voi, il primo oggetto dell'intelligenza umana, sapete voi sole rispondere a quel linguaggio d'amore, e rendervi, quasi direi, immagini e tipo della verità, che è intelligibile, e che luce per sé medesima³⁶.

Giova ricordare che questo sorgere dell'intelligenza corrisponde per Rosmini alla percezione intellettiva, cioè al riconoscimento che si fa tramite la sensazione acquisita dall'esterno e l'idea dell'essere – il lume interiore e principio d'intelligenza alla base delle riflessioni del *Nuovo Saggio* – di un ente esterno determinato dalla caratteristica offerta da quella sensazione.

Il tutto viene sintetizzato in questo testo ricorrendo da un lato al riso, espressione esteriore comunicativa della percezione intellettiva, dall'altro al concetto di parola interiore, che verrà in seguito esaminato.

La prima parola adunque, che dice interiormente il fanciullo e la più imperfetta, si è quella che formolata da noi in parole, che egli non conosce, risponderebbe a questa 'un *ente* io sento nel mio senso'. Con questa parola egli non determina nulla delle qualità dell'*ente* da lui sentito, ma fa consistere tutta la *determinazione*, che egli dà a quell'ente, nella relazione di esso con l'attuale sua sensazione, nella quale la tiene il modo di *agente*³⁷.

³⁶ PSM, n. 121.

³⁷ *Ibi*, n. 109.

L'indagine qui presentata sui suddetti numeri della *Metodica* consente nei prossimi paragrafi di evidenziare i riferimenti e i collegamenti tra sorriso – gesto esterno – e parola interiore, concetto di matrice agostiniana, utilizzato da Rosmini per suggerire la presenza dell'idea dell'essere nell'uomo fin dalla fase neonatale. Ma non è soltanto questo aspetto che si può ritrovare nella riflessione dell'autore trentino: preliminarmente, sempre Rosmini mette in risalto le connessioni tra sorriso neonatale e istintualità animale – in accordo con la prima parte del volume *Antropologia in servizio della scienza morale* (1838) – e con quella che viene da lui definita 'simpatia', ovvero la capacità interna all'essere umano di sviluppare una forza emulativa che genera nel neonato la risposta del sorriso all'incontro con l'altro uomo/donna. Ciò rappresenta l'esempio concreto di quella che viene definita un'aurorale forma di comunicazione tra gli spiriti umani.

Il sorriso neonatale si fa quindi per Rosmini l'espressione primigenia dell'intelligibilità umana e del suo legame con la dimensione naturale, in una prospettiva antropologica integrata tra dimensione razionale e animale. In questo modo tale gesto viene inoltre a rappresentare il prerequisite, o meglio il chiaro esempio pedagogico, dell'originarietà della dimensione interpersonale. Nei prossimi paragrafi, partendo dagli aspetti animali, si proverà a dare ragione della peculiarità della riflessione rosminiana sul sorriso infantile, mostrando come essa rappresenti un *unicum* inesplorato nella storia delle idee filosofico-educative.

3. Il sorriso nell'interpretazione rosminiana

3.1 Un gesto primordiale

Abbiamo già evidenziato in precedenza come per Rosmini il sorriso rappresenti il tratto espressivo che rende manifesto il passaggio dalla vita animata alla vita umana. Se l'aspetto più evidente di questo passaggio, quello su cui si concentra in maniera più approfondita l'autore, è senz'altro l'apertura alla vita intellettuale, ciò non toglie che si possano scorgere,

quindi esaminare, altri livelli di significato, che forniscono un quadro analitico polivalente e decisamente interessante sul sorriso neonatale.

Il primo livello è quello dell'animalità. Rosmini mette in risalto le connessioni tra sorriso infantile e istintualità animale – in accordo con la prima parte del volume *Antropologia in servizio della scienza morale* e in seguito con la *Psicologia* (1846-1848) – dove si prendono in esame gli aspetti dell'essere umano inteso a un primo livello come essere animato, vivo, quindi, al pari degli altri animali, soggetto al criterio del sentire. Il sentire è frutto del sentimento fondamentale, che per Rosmini permette al corpo di avvertire il contatto con gli altri corpi e i movimenti stessi del proprio corpo³⁸. In questa concezione è interessante osservare le modalità di percezione sensoriale, che vengono spiegate da Rosmini attraverso il movimento continuo delle terminazioni nervose che collegano corpo e sistema nervoso centrale:

Io immaginavo tutto il sistema nervoso come avente due estremità, l'una delle quali termina principalmente nell'organo cutaneo, e l'altra nel cervello e nella midolla spinale. Questi nervi, organi del sentire, vengono mossi pure da due specie di stimoli, gli *esterni*, che sono stranieri al nostro corpo,

³⁸ «Nello stesso *sentimento fondamentale* egli è uopo ammettere un *sentimento d'eccitazione*; giacché nell'animale vivente v' ha moto continuo (di continuità fisica), il quale continuamente eccita lo stesso sentimento. Diciamo dunque che là dove manca il *sentimento fondamentale d'eccitazione*, dove manca la suscettività delle parti d' essere eccitate cioè a ricevere que' moti intestini ed immediati che producono le sensioni, ivi pare che manchi la sensitività: tale è il concetto che mi sembra doversi formare nelle parti del corpo umano così dette *insensibili*. I nervi in questa supposizione sono le parti organate in modo da poter ammettere quella estensione, frequenza, rapidità e metro di movimenti istintivi che generano la sensazione. Quindi quantunque in tutti i tessuti del corpo umano v' abbia il sentimento fondamentale di continuità, manca nondimeno in alcuni la sensitività eccitabile, e però essi ricevono i movimenti più tosto da' nervi su cui agisce l'anima con grand'effetto, cioè coll'effetto de' grandi movimenti muscolari, che dall'anima stessa immediatamente» (PS, nn. 371-373).

o per dir meglio, sono tutta la materia straniera agli organi delle sensazioni, e l'*interno*, cioè la forza motrice dell'anima. Or si supponga, che i filamenti nervosi abbiano due movimenti periodici. Col primo movimento il filamento nervoso lentissimamente si protenda dall'interno all'esterno, e vada spargendo i suoi capezzoli verso al di fuori, quasi come si stendono fino in fuori le corna della lumaca, o in altro modo simigliante. Ma questa protensione de' nerviccioli [...] non può dimorare a lungo [...] senza provarne lassezza. Questa lassezza del nervo proteso al di fuori, giunta a certo grado, è cagione del movimento contrario del nervo stesso, il qual nervo toglie a muoversi dall'esterno all'interno [...]; nel quale stato dee avvenire, che come le estremità esteriori del nervo son chiuse e tirate addietro, così e converso sien protese e sporgenti le estremità o capezzoli interiori del nervo stesso. [...] E questi due lentissimi movimenti periodici si alternano senza posa nell'umana vita³⁹.

In questa prima fase di vita, il bambino è guidato nella relazione con il mondo proprio da questa capacità sensoriale, comune anche al regno animale. Attraverso essa, il neonato esprime nelle prime settimane esclusivamente i «bisogni animali» – primari o fisiologici – e dunque non può che esserci un'attività prevalentemente istintuale, riconducibile alle due forme dell'istinto presentate da Rosmini nell'*Antropologia in servizio della scienza morale*, che rimandano agli studi fisiologici condotti al tempo: l'istinto vitale⁴⁰ e l'istinto sensuale⁴¹. Sulla base di questi

³⁹ ASSM, nn. 355-357.

⁴⁰ L'istinto vitale è l'attività del sentimento fondamentale che anima il corpo, di cui non si ha coscienza: «quell'atto col quale interviene alla produzione del sentimento, [...] non può essere sentito dall'anima stessa». «Il sentimento fondamentale, in quanto occupa il corpo e tende a mantenere la vita» (*ibi*, n. 374).

⁴¹ L'istinto sensuale induce l'animale a ricercare sensazioni piacevoli, tentando al contempo di evitare quelle dolorose (cfr. *ibi*, n. 695).

due istinti principali, richiamati direttamente nelle pagine della *Metodica*, l'autore elenca una serie di attività rinvenibili nelle primissime fasi di vita dell'infante:

- 1° l'istinto nascente dal bisogno di evitare uno stato doloroso; questo è l'istinto nel suo stato primitivo;
- 2° l'istinto nascente dal bisogno di sentire semplicemente e di godere sensazioni piacevoli;
- 3° l'istinto verso le cose animate, onde si genera la *simpatia*;
- 4° l'istinto d'imitazione nascente dalla simpatia;
- 5° l'istinto e bisogno di agire semplicemente pel piacere, che trova nell'esercitare le sue forze;
- 6° l'abitudine⁴².

Come vedremo tra poco, ognuno di questi istinti ha un ruolo decisivo per la formazione del primo sorriso infantile. Prima di addentrarci nella spiegazione occorre ricordare come nella riflessione sull'animalità di Rosmini sia presente un principio ordinatore, chiamato 'forza unitiva', che si fonda sulla teoria dell'associazionismo – teoria per la quale le sensazioni si danno all'individuo in forma sintetica, e *pluribus unum*⁴³ – che si era sviluppata nel diciottesimo secolo sulla base delle riflessioni di David Hume e nel diciannovesimo secolo di Thomas Brown e del suo metodo dell'introspezione⁴⁴. È la forza unitiva che rappresenta il

⁴² PSM, n. 131.

⁴³ La forza unitiva opera associando le sensazioni in modo differente, e su più livelli: sensazioni presenti appartenenti a diversi organi sensoriali; immagini (memorie di sensazioni) e sensazioni specifiche presenti; immagini e sensazioni molteplici – che generano l'affezione e causano i movimenti degli animali; sentimenti passivi e attivi: cfr. Bonafede, *L'altra pedagogia di Rosmini*, cit., pp. 147-159.

⁴⁴ Thomas Brown (1778-1820) si fa portatore di un metodo dell'auto-osservazione sistemica da parte di una persona di quanto avviene nella sua stessa mente. Nelle sue *Lectures on the Philosophy of the Human Mind* (1820), Brown

collante tra le sei forme di attività del neonato. Su queste basi minime della teoria rosminiana attorno agli elementi tipici dell'animalità – gli stessi che caratterizzano la primissima stagione della vita umana – è possibile ora sviluppare il discorso attorno al sorriso.

Se proviamo prima di tutto a ridurre l'analisi di Rosmini all'elemento fondamentale, allora ci accorgiamo che è la 'simpatia', ovvero la capacità interna di immedesimazione irriflessa tra individui, il perno della questione. Difatti essa permette di sviluppare quella forza emulativa, chiamata istinto di imitazione, che genera nel neonato la risposta del sorriso all'incontro con l'altro essere umano, il *caregiver*.

Tuttavia il discorso dell'autore è decisamente più complesso, e merita di essere approfondito. L'istinto sensuale si mette in moto attraverso il bisogno di respirazione e nutrizione; sono questi i primi elementi di vitale importanza per il bambino, e su di essi si genera la prima capacità, per quanto incontrollata e irriflessa, di azione del neonato. È la bocca a rappresentare, quasi in termini pre-freudiani⁴⁵, il primo organo sensoriale operativo, con il quale il bambino appena nato può relazionarsi col mondo attraverso un doppio livello: respiratorio e nutritivo.

In particolare è questo secondo aspetto, il bisogno di nutrirsi, che conduce alla suzione: lo mostra anche Rosmini, quando afferma che

afferma: «lo sforzo costante di adeguare il lavoro di sistemazione teorica, la definizione delle leggi dell'attività intellettuale ed emotiva, all'immensa varietà delle loro manifestazioni, il campo sterminato dei mental phenomena». L'enunciazione delle norme e dei criteri metodologici che guidano la ricerca browniana rivela un'ispirazione di fondo dalla schietta ascendenza baconiana, fondata sull'osservazione dei fenomeni e la generalizzazione dei *Principia*, che verrà utilizzata anche da Rosmini proprio nelle ricerche antropologiche e pedagogiche. Cfr. C. Giuntini, *Tra Hartley, Hume e Reid. La mental physiology di Thomas Brown*, «Annali dell'Istituto e Museo di Storia della scienza di Firenze», 6, 1984, pp. 147-164.

⁴⁵ La sollecitazione non è casuale: Rosmini in una nota (cfr. PSM, n. 126, nt. 3) offre una breve ma interessante rappresentazione dell'oralità nei primi mesi di vita.

«il movimento de' labbri, co' quali egli s'attacca al seno materno»⁴⁶, fornisce risposta al bisogno di nutrizione, permettendo di risolvere quello stato doloroso che è all'origine dello stato primitivo del neonato. Dunque è proprio la suzione a costituire l'atto più evidente con cui il neonato, nel suo essere creatura indifesa, trova la figura materna, colei che corrisponde al suo bisogno di nutrimento, e con la quale costruire un primo e decisivo momento relazionale. Dal bisogno nasce il piacere, inteso come risposta a una situazione deficitaria – in questo caso la fame – e in seguito come ricerca di sensazioni piacevoli⁴⁷.

Proprio le sensazioni che il bambino riceve attraverso l'azione del nutrimento e dell'accudimento rappresentano un elemento chiave per la comunicazione interpersonale, che comincia già dal livello animale. Per dare ragione di questa dimensione relazionale Rosmini parla di sentimenti animastici, espressione con la quale richiama nel regno della natura e della sensazione il rapporto tra anime⁴⁸. Di tale comunicazione primordiale l'autore, prendendo spunto sia dal mondo animale⁴⁹ che dagli istinti di genitorialità, è fermo sostenitore:

⁴⁶ *Ibi*, n. 126.

⁴⁷ Qui si trova il legame con le prime volizioni, dette «*affettive*, in cui il soggetto sensitivo e volitivo vuole l'oggetto percepito senz'averlo giudicato bono, ma solamente per averlo sentito piacevole» (PSM, n. 132). Le volizioni affettive rappresentano il primo atto volontario morale, seppur anteriore al sorgere della coscienza. Esse si basano essenzialmente su sensazioni piacevoli di enti esterni animati – dette dal Rosmini «sensazioni animastiche» (*ibi*, n. 133) – che generano simpatia e imitazione in quanto rispondono al bisogno soggettivo di cura e piacere del neonato, e portano conseguentemente ad azioni d'affetto, a volte anche immotivate. Un bisogno di sentire, così lo definisce Rosmini, che però può essere potente e sregolato rispetto al formarsi dell'individuo (cfr. *ibi*, n. 127).

⁴⁸ *Ibi*, n. 129, nt. 2.

⁴⁹ *Ibi*, n. 128.

Tutto ciò che riguarda la convivenza per cagione della generazione e l'allevamento dé figliuoli pare che suppongo a questo principio della comunicazione delle anime. [...] Io inclino anche a credere, che non solo soggetto insieme con le sensazioni, che riceve da una persona, provi un sentimento, che effetto immediato dell'anima intelligente, che opera nelle sensazioni cagionate, ma che è una simile comunicazione avvenga pure tra l'anime meramente sensitive⁵⁰.

L'aspetto interessante è per l'appunto che tale comunicazione non è prerogativa esclusiva dell'individuo che abbia maturato intelligenza e raziocinio: si tratta proprio di un tratto animale-istintuale per Rosmini, che arriva ad affermare che «nel primo riso adunque parmi che l'una (comunicazione o affinità sensuale) e l'altra (comunicazione dell'anima intellettiva) incominci»⁵¹.

Tornando alle fasi di quel processo – coordinato e sintetizzato dalla forza unitiva – che dà luogo al sorriso del neonato, ecco che tramite la sensazione generata dalla ricerca di soddisfare un bisogno, la comunicazione istintuale tra individui si avvia per il tramite della simpatia. Infatti il neonato si trova nel momento del contatto con l'adulto di riferimento a «sentire l'anima compagna in un dato stato»⁵². C'è tanto di vero – almeno empiricamente – in quanto afferma Rosmini. Chi ha avuto a che fare con un neonato sa che, nel momento dell'addormentamento, non c'è cosa peggiore dell'avere fretta. Il bambino percepisce il nervosismo dell'adulto, il voler essere da un'altra parte, che non permette al neonato di trovare quella sponda di serenità nella quale lasciarsi coccolare e abbandonare.

Ebbene, per Rosmini questa comunicazione misteriosa passa attraverso la simpatia, che viene definita come «quel fenomeno onde avvie-

⁵⁰ *Ibid.*

⁵¹ *Ibid.*

⁵² *Ibi*, n. 129.

ne, che vedendo noi, o immaginando lo stato misero o felice di alcun nostro simile, noi subitamente partecipiamo del suo dolore o del suo contento»⁵³. La rosminiana simpatia è la capacità di sentire come nostri quei mali o beni di altre creature, in un'immedesimazione irriflessa e, a volte, in contrasto rispetto alle leggi e ai criteri di godimento e di immediatezza dell'agire animale.

Questo effetto è tutto animale: ed ha per sua origine i primi movimenti nervosi eccitati dall'apprensione fantastica dell'altrui male, e la spontaneità dell'anima che si solleva tosto a secondarli, a propagarli, e a produr così un'affezion dolorosa o triste, che tien più o men somiglianza allo stato del misero veduto o immaginato da noi in mezzo alle sofferenze⁵⁴.

In questo modo i criteri di piacere e facilità dell'azione istintuale vengono messi in discussione, e per l'appunto la causa dell'imprevedibilità comportamentale insita nel comportamento è rinvenibile nei «fantasmi» che «inizia[no] il movimento nervoso che suscita la spontaneità dell'anima»⁵⁵. In questo senso, per Rosmini, già la fase neonatale dell'esistenza umana, legata agli istinti, rende manifesta l'impossibilità di un'educazione meccanica, automatizzata e deterministica. La ragione è proprio nella presenza della simpatia⁵⁶.

⁵³ ASSM, n. 489.

⁵⁴ *Ibid.*

⁵⁵ *Ibid.*

⁵⁶ In ASSM l'istinto è una modalità autonoma di interpretazione operativa del mondo esterno. La teoria dell'istinto di Rosmini non dà luogo a una psicologia animale ingenua, ma piuttosto delinea una teoria fisiologica complessa del comportamento animale, nella quale il ruolo chiave è svolto dall'immaginazione e da una versione basilare e non riflessa delle forme trascendentali kantiane: cfr. C. Brentari, *Between instinct and imagination*, «Rosmini Studies», 4, 2017, pp. 187-200.

Alla simpatia, intesa come forza ricettiva, si accompagna una forma di immaginazione istintuale, tramite cui vengono prodotti dei *phantasmata*. L'immaginazione consente di prefigurarsi, tramite immagini, l'immedesimazione nello stato dell'altro: un fenomeno spontaneo, con cui vengono rese proprie quelle sensazioni, in realtà percepite extra-soggettivamente, che sono attive su altri individui. Se dunque negli esseri umani la ragione contribuisce nell'attuazione del comportamento empatico⁵⁷, la causa di tale comportamento, afferma Rosmini, è rinvenibile nella dimensione animale: «è a dire, che la ragione non faccia che aggiunger qualche grado di forza alla fantasia, e renderla più attiva che non sarebbe. Il fenomeno in se stesso appartiene all'animalità»⁵⁸.

La sommatoria finale di questo insieme di forze conduce in ultima analisi ad attivare l'imitazione, quale capacità attiva e ultima componente animale di un processo così elaborato di natura istintiva: l'imitazione è l'atto che ricomprende univocamente la pluralità sensoriale che il neonato ha esperito in precedenza, e ne permette un'attiva rielaborazione. Per Rosmini quindi il neonato arriva a sorridere, corrispondendo all'incontro con l'altro, perché in esso riconosce la risposta a un suo bisogno (per esempio, la fame), la fonte di un piacere (per esempio, la sazietà), un'emozione che viene condivisa (per esempio, la cura che il *caregiver* offre nell'atto della nutrizione).

È questo itinerario a rappresentare il meccanismo che porta all'attivazione dei muscoli facciali nel movimento della suzione e a essere sollecitati dall'esterno, in particolare dalla figura materna che nutre il neonato, in direzione di una comunicazione di quel piacere sensibile che viene esternato dall'infante per il tramite del sorriso.

⁵⁷ «Egli è mediante la ragione che l'uomo meglio conosce ed apprezza l'infelicità o la gioia altrui; ma né sola la ragione è cagione di un tal fatto, né ella n'è la causa prossima» (ASSM, n. 489). Qui utilizziamo il termine 'empatico' *lato sensu*; nel terzo capitolo tratteremo tale concetto secondo l'interpretazione fenomenologica di Husserl e di Stein.

⁵⁸ *Ibid.*

Concludendo questo primo livello, tramite il sorriso del neonato Rosmini offre un quadro descrittivo decisamente dettagliato sul livello dell'animalità all'interno della sua teoria antropologica. La primissima infanzia consente infatti all'autore di chiarire ciò che è proprio della dimensione animale, nel duplice livello del sentire e dell'agire istintuale, fornendo un modello capace di funzionare secondo quella spontaneità irriflessa, guidata dalla forza unitiva nel coordinamento di attività quali simpatia, immaginazione e imitazione. In questo modo Rosmini offre a tutti gli effetti dignità e autonomia alla dimensione animale e primitiva del soggetto umano, tratteggiando nell'esperienza del sorriso una fenomenologia del sensibile e dell'istintuale che è già incentrata sulla dimensione della cura dell'adulto e sull'ineludibile centralità della relazione con il *caregiver*, precorrendo così analisi del ventesimo secolo⁵⁹.

3.2 Un gesto intellettuale

Passiamo ora al livello intellettuale dell'analisi rosminiana. Il sorriso del neonato rappresenta non solo l'attivazione di dinamiche istintuali, ma si fa espressione di quella scintilla d'intelligibilità che è racchiusa nella rosminiana idea dell'essere. Essa è il motore degli ordini di intellezioni; prendiamo ad esempio il primo ordine di intellezioni,

⁵⁹ Si fa riferimento in particolare all'ormai classica teoria del sorriso di René Spitz. Per lo studioso austriaco nei primi due mesi di vita si assiste nei neonati a un tipo di sorriso involontario, chiamato sorriso endogeno, che è frutto dello stato interiore di benessere percepito dal neonato (per esempio, a seguito di una poppata). A seguire ecco comparire anche il sorriso esogeno, ossia un sorriso che nasce da stimoli esterni. Per esempio se qualcuno gli sorride, il neonato sorride di rimando, tuttavia non lo fa ancora a scopo comunicativo, ma per pura e semplice imitazione. Cfr. R.A. Spitz, *Il primo anno di vita del bambino. Genesi delle prime relazioni oggettuali*, Giunti, Firenze 2009. Sorriso endogeno ed esogeno sono già presenti, seppur ancora non distinti, nella riflessione rosminiana appena illustrata.

quello che si sviluppa nel primo anno di vita. Per Rosmini, in questa fase, il bambino sviluppa

le percezioni, le memorie delle percezioni [...], le idee specifiche imperfette aventi per base l'immagine, le *associazioni* varie di percezioni e memorie e idee specifiche imperfette, e finalmente, gl'istinti e operazioni volontarie⁶⁰

ciascuna di queste forme di conoscenza e di rapporto con la realtà è possibile per l'unione di differenti sensazioni, che vengono sentite dal soggetto, a cui si associa l'idea dell'essere, che dà modo di riconoscere l'esistenza di tali oggetti e così di dare avvio al processo conoscitivo.

Occorre ricordare come Rosmini affronti con il *Nuovo saggio sull'origine dell'Idee* (1830) il problema gnoseologico, tema centrale della modernità, a maggior ragione dopo la ricezione del criticismo kantiano. In quest'opera in tre volumi, Rosmini afferma l'oggettività della conoscenza, fondata essenzialmente su tre elementi: il sentimento fondamentale, l'intuizione dell'idea dell'essere e la percezione intellettiva. Se il sentimento è il criterio della dimensione primitivo-animale, che come abbiamo visto nella riflessione precedente garantisce la validità delle sensazioni, il livello razionale è invece attivato dall'unione delle sensazioni stesse con l'intuizione dell'idea dell'essere. Il livello del sentire e quello dell'intelligibile sono co-implicati nella percezione intellettiva.

⁶⁰ Le percezioni esteriori rappresentano in particolare il primo e vero passaggio, e avvengono quando alle sensazioni si unisce l'idea dell'essere, con una prima affermazione di sussistenza che Rosmini in quest'opera chiama «parola interiore» rifacendosi ad Agostino: «la percezione è un atto semplice dello spirito, che si fa in un istante, perocché ciò che è essenziale alla percezione si riduce a un atto, col quale lo spirito pone un diverso da sé, e propriamente un oggetto, a quell'atto dico, col quale egli s'accorge, che sussiste un *qualche cosa*» (*PSM*, n. 104, nn. 110-111).

È chiaro però che è l'idea dell'essere a determinare la possibilità della conoscenza: senza l'intuizione intellettuale dell'essere, non c'è intelligenza umana. Essa costituisce l'unica idea che possa essere pensata senza pensare ad altro ed è il substrato implicitamente incluso in qualsiasi pensiero, concreto o astratto. Sulla base di questa idea si genera la possibilità della pensabilità, che equivale a dire che per Rosmini non ci può essere pensiero senza idea dell'essere: per questo essa costituisce naturalmente il soggetto intelligente⁶¹, in quanto ne è il tratto costitutivo. L'idea dell'essere non è dunque un prodotto del soggetto, ma un suo dato, che giustifica l'oggettività del conoscere, in quanto dato universale e necessario, principio assoluto di qualsiasi intelligibilità.

Tornando alle pagine della *Metodica*, l'analisi del sorriso come gesto intellettuale racchiude i significati appena delineati: vedere la madre (sensazione) porta tramite l'intelligenza che si attiva (idea dell'essere) ad affermare l'esistenza di quella persona davanti al bambino (percezione intellettuale). In questo senso il sorriso è un segno di riconoscimento, che dà luogo a questa prima conoscenza: «un *ente* io sento nel mio senso». All'interno di questa configurazione del sorriso come gesto intellettuale è quindi possibile osservare tre aspetti. Occorre in primo luogo evidenziare come Rosmini intrecci la riflessione sul riso infantile non solo con la dimensione intellettuale, ma anche con la sfera del linguaggio. Riso, percezione intellettuale e parola diventano un trinomio irriducibile nel processo di sviluppo neonatale. La sintesi di questa corrispondenza, ed è questo il secondo aspetto, la offre il concetto di 'parola interiore', che Rosmini utilizza proprio per dare ragione di questa interdipendenza tra area espressiva, comunicativa e intellettuale dell'essere umano. Infine,

⁶¹ Cfr. F. Evain, *Etre et personne chez Antonio Rosmini*, Beauchesne-Università Gregoriana, Paris-Roma 1981. Nell'analisi di Evain il focus si colloca propriamente sul terreno di confine tra antropologia e ontologia. Da questa particolare prospettiva lo studioso francese avverte la profondità speculativa del personalismo rosminiano, giungendo a scorgerne l'autentica cifra, che consiste nella teorizzazione della coappartenenza reciproca di essere e persona.

questa triangolazione prende corpo in virtù del riconoscimento che il bambino fa dell'adulto significativo con il quale si rapporta. Ciò dà modo a Rosmini di mostrare come l'accesso al mondo della conoscenza prenda avvio dalla relazione educativa, dando così un ruolo preminente all'intenzionalità pedagogica nello sviluppo umano.

Partendo in questa disamina, abbiamo già osservato in altri studi come il processo educativo sia intimamente connesso allo sviluppo linguistico, perché esso è perno della crescita intellettuale e morale⁶². Il linguaggio assume un ruolo mediatore tra i diversi assi dell'orizzonte antropologico e anche qui, verrebbe da dire, Rosmini precorre i tempi⁶³. In tutto questo, l'attività pedagogica è finalizzata all'acquisizione delle competenze di lingua fondamentali, secondo tappe di un itinerario forse eccessivamente rigido, ma che è in linea con le teorie stadiali da cui Rosmini trae spunto⁶⁴.

Del resto è lo stesso Rosmini che osserva in *Degli studi dell'Autore* (1850) come

l'uomo non può applicare un segno vocale, un nome, se non a quello che conosce. Ora l'uomo non potrebbe conoscere ciò che cade nel suo sentimento, se non riferisse il sensibile all'idea, rendendolo così intelligibile. Al contrario l'idea non ha bisogno per essere intesa della presenza della realtà sensibile⁶⁵.

⁶² Cfr. P. Bonafede, *Tra pedagogia e linguaggio. Analisi dello sviluppo infantile secondo Rosmini*, «Rosmini Studies», 3, 2016, pp. 61-89.

⁶³ Si pensi a Vygotskij: cfr. Bonafede, *L'altra pedagogia di Rosmini*, cit., pp. 316-332.

⁶⁴ Rousseau e de Saussure, seppur in modo completamente differente, sono le principali fonti dirette. Per l'analisi delle fonti più completa si rimanda al classico R. Lanfranchi, *Genesi degli scritti pedagogici di Antonio Rosmini*, Città Nuova, Roma 1986.

⁶⁵ IF, p. 115.

Eppure l'idea senza sentimento risulta cieca possibilità, poiché senza la sensazione non si dà modo di accedere al reale, prima tappa per lo sviluppo intellettuale e morale del soggetto umano, preso in esame nella *Metodica*. Con le pagine sul sorriso neonatale quindi Rosmini indica la corrispondenza tra conoscenza, espressività facciale e linguaggio. Una corrispondenza che porta l'autore a utilizzare un concetto col quale provare a racchiudere questa compenetrazione dei livelli espressivo, cognitivo e linguistico: parola interiore.

Pur non essendo propriamente linguaggio, la parola interiore costituisce nella riflessione di Rosmini la *conditio* di quell'apertura alla dimensione linguistica che è anche orizzonte di possibilità della conoscenza, con la quale l'essere umano ha accesso al resto della realtà e può basare la certezza stessa della conoscenza⁶⁶. Ciò avviene in virtù del fatto che in Rosmini pensiero e giudizio sono intimamente connessi, al punto da farsi cardini di un binomio indissolubile, nel quale il sorriso infantile giunge a fare da capolino, quale esito espressivo e rivelativo, del sorgere di questa duplice capacità umana:

Il dire poi qualche cosa a se stesso, il pronunciare una parola interiore, non è che un affermare o un negare qualche cosa; e ogni affermazione e negazione si può sciogliere in un giudizio. Il pensiero dunque comincia con un giudizio: il giudizio è il primo atto che fa l'uomo colla sua facoltà di pensare: con un giudizio è che l'uso della ragione si schiude; e l'errore fondamentale delle Logiche e delle Psicologie

⁶⁶ «Nella notizia delle cose naturali c'è un primo lume interiore, e un primo lume interiore c'è pure nella notizia delle cose soprannaturali; quel primo lume è la verità che veste poi varie forme, le quali costituiscono tutte le cognizioni che non eccedono la natura, scientifiche o no, comprese le ultime speculazioni della Filosofia; quest'altro primo lume è ancora la verità che veste varie forme, le quali costituiscono tutte le cognizioni soprannaturali, comprese le più alte contemplazioni della Teologia: quel primo lume è il criterio della naturale certezza, lui si consulta dall'uomo in ogni dubitazione» (*ibi*, n. 85).

moderne è di mettere nel primo luogo le idee acquisite e di parlare della facoltà di formarsi le idee come anteriore e indipendente dalla facoltà di giudicare⁶⁷.

Va notato come Rosmini ricorra a questo concetto recuperandolo dalla riflessione di Agostino. Modificando il significato originario⁶⁸, la parola interiore è l'espressione con cui Rosmini vuole affermare l'esistenza di un'intelligenza attiva nei neonati dopo le prime settimane di vita esclusivamente sensoriale. Per l'autore della *Metodica*, già dopo due mesi i bambini riconoscono nell'altro posto di fronte a loro un ente/individuo (da qui l'uso del termine 'parola', veicolo di tale riconoscimento) prima ancora che la vocalizzazione linguistica permetta agli adulti di verificare l'effettivo sviluppo intellettuale infantile (da qui la connotazione interiore).

In altri termini, la parola interiore è la metafora concettuale che viene utilizzata da Rosmini per inquadrare, nella corrispondenza tra linguaggio e pensiero, la sorgiva manifestazione di quel principio che va sotto il nome di 'idea dell'essere' e che sta alla base dell'intelligen-

⁶⁷ NS, n. 228.

⁶⁸ La parola interiore, in senso rosminiano, mantiene una propria specificità rispetto alla riflessione agostiniana. Essa è l'espressione della prima percezione intellettuale, manifestata dal riso del neonato, con cui si rivela l'intuizione dell'idea dell'essere. Il bambino non potrebbe sorridere alla madre se non a condizione di una simultanea percezione intellettuale con cui riconosce l'esistenza della madre sentita. Rispetto alla teoresi agostiniana, il concetto di parola interiore assume quindi una connotazione del tutto differente: se con parola interiore Agostino si riferisce al *verbum*, intimamente connesso al Maestro Interiore, fonte della verità, in Rosmini invece la parola interiore è collegata alla percezione intellettuale, mantenendo in questo senso una radicale origine naturale, sensitiva e razionale. Essa non viene a coincidere con l'idea dell'essere, ma si compone necessariamente anche di sensazioni. Pertanto mi sembra del tutto evidente come tale concetto in Rosmini non possa avere quel radicamento esclusivo nel divino che caratterizza la concezione di Agostino.

za umana. Chiaramente, nell'esprimere tale manifestazione aurorale dell'intelligenza, ritroviamo gli elementi caratteristici della teoria gnosologica rosminiana: da un lato le sensazioni, che in questo caso sono date dalla vista e dal contatto del neonato con la madre. Da sole esse non possono mettere in movimento l'intelligenza: occorre il secondo elemento, la luce dell'intelletto o idea dell'essere – ossia quel principio ideale che insieme al corporeo definisce la capacità umana di conoscere – da cui si dispiega la percezione intellettiva, atto esplicito dell'intelligenza. È questo intreccio di sentimento e idea che rappresenta il primo atto di conoscenza:

È appunto questa mirabile connessione del senso e dell'intendimento, che riesce sommamente difficile a intendersi a molti, ond'avviene, che rifiutino la nostra filosofia, perché non pervengono a superare questa non piccola difficoltà. Desidereremmo assai, che costoro meditassero molto sull'unità e identità del soggetto sensitivo e intellettivo; compresa la quale, ogni difficoltà sparisce. Perocché colui, che giunge con la sua mente a vedere questa identità, vede ancora incontimente come il soggetto (lo spirito umano) possa trovare nel senso la determinazione di quell'ente che vede e afferma con l'intendimento [...]. Quello dunque, che l'intendimento percepisce nella prima sua e più imperfetta percezione di un oggetto, si è l'azione che è un ente diverso dal soggetto fa nel soggetto, ma nulla più; non pensa al modo di quest'azione, che viene fatta nel senso; e rimanendo questo modo fuori dell'attenzione intellettiva, rimane pur fuori della cognizione dell'oggetto ogni sua qualità o proprietà speciale. Il soggetto sa solamente che c'è un ente agente, e sente, ma non sa, come agisca⁶⁹.

Questa parola interiore viene fatta corrispondere da Rosmini con il primo sorriso del fanciullo, la cui citazione abbiamo già utilizzato in

⁶⁹ PSM, nn. 109-110.

precedenza. Lo slancio con cui il bambino intende, e nell'intendere riconosce l'altro di fronte a sé, è un vero sussulto di gioia, secondo l'autore, perché dischiude la possibilità del conoscere.

In questo senso il sorriso infantile si fa manifestazione osservabile della percezione intellettuale, quindi della connessione tra sensazione e idea dell'essere, rivelando così quel principio ideale senza il quale ogni intellesione e volizione risulterebbe impossibile da compiere. Ciò significa quindi che il sorriso non è esclusivamente un gesto inserito all'interno della dimensione animale: il primo riso infantile è l'espressione di un riconoscimento dell'altro. Il bambino sorride alla madre perché simultaneamente ne percepisce la presenza a livello sensibile e intellettivamente ne riconosce l'esistenza. In questo senso il sorriso rappresenta un atto di intelligenza che, in virtù della presenza dell'idea dell'essere, fornisce alla sensazione una certezza non solo relativa, ma metafisica⁷⁰.

L'associazione che Rosmini compie tra idea e parola, l'una innata e l'altra interiore, da questo momento accompagna l'evoluzione e la costitutiva interdipendenza dell'una con l'altra⁷¹. La pertinenza dell'o-

⁷⁰ «Si consideri bene la natura del verbo interiore, cioè dell'affermazione che fa lo spirito di un reale, la quale è l'atto con cui conosce la sussistenza di lui. Che cosa dice lo spirito, dicendo seco stesso che un dato ente, per esempio un arancio, sussiste? Traducendo la sua parola in lingua esatta e filosofica, cioè analizzata, ella suona così: 'L'essenza dell'arancio da me intuita è realizzata'. Se questa è la forma che esprime esattamente l'affermazione dello spirito quando percepisce un reale, come non è da dubitarsene da chi ha ben meditata quell'operazione; dunque la realizzazione si predica di quella essenza appunto, che prima s'intuiva solo come possibile ad essere realizzata, la quale realizzazione è l'atto come tante volte abbiám detto, pel quale l'essenza è come operante. Dunque il reale è quella stessa essenza realizzata» (T, n. 164).

⁷¹ La parola interiore, in senso rosminiano, mantiene una propria specificità rispetto alla riflessione agostiniana. Essa è l'espressione della prima percezione intellettuale, manifestata dal riso del neonato, con cui si rivela l'intuizione dell'idea dell'essere. Il bambino non potrebbe sorridere alla madre se non a condizione di una simultanea percezione intellettuale con cui riconosce l'esi-

rizzonte ontologico dell'essere nello sviluppo psicopedagogico viene così ricompresa per il tramite di un'espressione facciale dei neonati, considerata manifestazione dell'essere. In questo senso la riflessione pedagogica si fa criterio e spiegazione concreta della teoria gnoseologica dell'autore. Come Rosmini evidenzia nel *Nuovo saggio*, l'idea dell'essere si manifesta nell'uomo attraverso l'intuizione, senza che vi sia mediazione offerta dal mondo. Essa rimane l'unica 'parola data', concessione e criterio trascendente, che permette all'essere umano di *intus legere*, di comprendere e conoscere intellettivamente.

Se questo è il significato e il ruolo assunto dall'idea dell'essere, allora è possibile inserirla, senza identificarsi totalmente, all'interno del concetto di parola interiore. Quest'ultima, come detto, è il giudizio prelinguistico con cui il bambino riconosce un diverso da sé⁷², e quindi ben si coniuga con il primo sorriso del neonato, riflesso inconsapevole con cui l'infante incontra il viso materno. Per questo motivo agli elementi presentati nel livello animale, il concetto di parola interiore aggiunge quella dimensione che permette l'inserimento del gesto del sorriso all'interno del livello intellettuale: l'idea dell'essere, connessa alle sensazioni colte nell'incontro con la madre, permette di riconoscerne l'esistenza e di esprimere tale

stenza della madre sentita. A dimostrazione di ciò, la misteriosa comunicazione tra infante e madre – definito qui come 'istinto di comunicazione' – si fa *conditio sine qua non* per l'effettuazione di quella prima e fondamentale percezione intellettuale del neonato, che ha per oggetto la madre. In sintesi, la parola interiore rosminiana recupera elementi del *verbum* agostiniano, ma si fa fondamento reale dell'evoluzione conoscitiva e morale. Nel far questo s'evidenziano le premesse di un rapporto analogico, non pienamente unificabile tra linguaggio e pensiero, con significative differenze rispetto all'origine stessa di tale parola. Cfr. L. Alici, *Il linguaggio come segno e testimonianza. Una rilettura di Agostino*, Studium, Roma 1976; V. Brugiattelli, *Il problema filosofico del linguaggio in Rosmini*, EDB, Bologna 2000; P. Marone, *Il silenzio e la parola in Agostino: dalla conoscenza di sé alla conoscenza di Dio*, «Sapienza. Rivista di Filosofia e Teologia», 63, 2010, pp. 354-361.

⁷² PSM, n. 103.

riconoscimento attraverso l'espressione ridente del viso. Da questo primo sorriso infantile, il bambino non torna più indietro: comincia il cammino della conoscenza, e più in generale, il cammino della vita.

Prima di concludere, va specificato che tale legame tra l'intuizione dell'idea dell'essere e la prima infanzia, seppur si collochi per Rosmini nel preciso istante in cui il bambino compie la prima percezione intellettuale, non conduce alla consapevolezza dell'idea stessa: essa non è avvertita dall'uomo nella piena consapevolezza del ruolo fondativo che assume per la conoscenza umana⁷³. Se così fosse, intuizione e coscienza, idea e conoscenza, sarebbero riunite in un semplice e immediato atto, senza distinzione tra criteri conoscitivi e materia da conoscere. Invece Rosmini, osservando lo sviluppo del bambino, riconosce fin da subito che la consapevolezza delle conoscenze acquisite non appartiene ai primi stadi di sviluppo, ma è frutto di un lento processo di maturazione, che nel percorso da lui delineato investe anche l'ambito morale.

A maggior ragione, l'idea dell'essere, fonte della conoscenza e culmine stesso del conoscere, non può essere acquisita da subito come esplicito e originario presupposto, ma viene percepita gradualmente, man mano che se ne acquista consapevolezza: «non è un lavoro che il bambino compie in un istante»⁷⁴. La conoscenza di tale idea avviene solo nell'uomo adulto, quando nasce in lui il bisogno di scoprire ciò che lo caratterizza, ed è proprio qui che interviene il linguaggio sull'intuizione prima: attraverso le parole, la percezione dell'idea dell'essere assume concretezza e, finalmente, un ancoraggio linguistico proprio nell'espressione 'idea dell'essere'. Ma tra il primo momento in cui essa

⁷³ Rosmini afferma a riguardo: «sebbene noi usiamo quell'idea in tutti i nostri pensieri, tuttavia non vi badiamo punto» (NS, n. 471).

⁷⁴ PSM, n. 104. Le riflessioni della *Metodica* sono elaborate sulla base dei risultati tracciati nel testo del *Nuovo Saggio*: «non è dunque assurdo né strano, che anche l'idea dell'ente si giaccia ne' primi istanti di nostra esistenza nell'anima nostra inosservata, e in tal modo che noi non possiamo annunziarla» (NS, n. 469).

viene intuita e diventa presupposto gnoseologico, e il secondo in cui si matura la consapevolezza di tale presupposto, passa la vita stessa, nel suo dispiegarsi come cammino formativo e di adesione alla verità.

3.3 Un gesto educativo

Veniamo infine alla terza dimensione del sorriso neonatale da esaminare, che prendendo vigore dai due livelli già analizzati fa emergere la rilevanza della dinamica educativa: la prima parola, detta interiormente e manifestata nel riso infantile, conduce il neonato a esprimere l'esistenza di un ente sentito, sconfessando con quella percezione la possibilità della solitudine e scoprendo così la presenza relazionale della realtà. Una relazionalità che è presente nelle dinamiche di cura e di accudimento già considerate sul piano animale, dei bisogni primordiali.

Ciò permette di trovare nella dimensione dell'interdipendenza e nell'apertura all'alterità la chiave di volta del sorriso neonatale. Il sorriso è possibile solo in quanto incontro – a livello animale e razionale – con l'altro. La struttura relazionale costitutiva del sorriso diventa quindi alfa e omega del processo, e ciò rivela l'attenzione pedagogica globale presente nella riflessione rosminiana.

Utilizzando il vocabolario di Rosmini, con il sorriso si dispiega quindi una dimensione morale come esito della contemporanea presenza del livello sensibile e di quello intellettuale. In questo modo il gesto del riso si iscrive complessivamente nell'orizzonte della socialità, e permette di interpretare il sorgere della persona alla stregua di un fenomeno interpersonale, sollecitato e avviato dalla relazione di cura e dal rapporto educativo⁷⁵.

Non è un caso che nella riflessione proposta da Rosmini la percezione intellettuale si definisca sulla base del riconoscimento che il soggetto

⁷⁵ Sul tema della comunicazione spirituale, si veda PSM, n. 123, nt. 2; nn. 133-134.

fa di un ente fuori da sé: è l'altra persona a farsi chiave del sentire e dell'intendere nel riso neonatale. Ciò significa altresì che l'autore individua nella relazionalità l'elemento fondamentale per lo sviluppo di qualsiasi forma d'intelligenza. Proprio in virtù di questa consapevolezza Rosmini sostiene che il «primo oggetto dell'intelligenza umana»⁷⁶ sia la figura materna, lodata a più riprese in queste pagine della *Metodica*. È la madre, come abbiamo visto, che ha la capacità di sollecitare e mettere il bambino in condizione di aprirsi all'incontro con l'altro. È sempre la madre – in questo caso una madre pedagoga, come Necker de Saussure – a dare modo a Rosmini di associare riso, intelligenza e riconoscimento.

L'educazione sorge quindi a partire da questo contesto relazionale, in cui adulto e neonato si incontrano, dando modo a quest'ultimo di accedere al sentire e all'intendere; nel fare questo, proprio la persona che offre le cure all'infante rappresenta l'oggetto della prima percezione intellettiva. Emerge così la dimensione sovrabbondante della relazione di cura: nel bambino che sorride non si può ridurre tale gesto a un dato meramente biologico-primordiale; allo stesso modo, questo gesto non dischiude solo l'accesso alla conoscenza e all'uso dell'intelletto. È l'uno e l'altro, e questo in virtù della relazione pedagogica che si instaura, che è accadimento nella reciprocità. Ciò significa, in altri termini, che l'interpersonalità si palesa nella sua originarietà e originalità: nel primo senso è definito come tratto originario dell'umano perché solo sulla base di questa relazione può cominciare la crescita umana. In secondo senso tale rapporto è irripetibile e dispiega potenzialmente infiniti percorsi, frutto dell'unicità dei due attori coinvolti.

Forse è anche per questa centralità assunta dalla relazione pedagogica che Rosmini, osservando ed esaminando la questione, ipotizza la presenza di un istinto di comunicazione come condizione di tale relazionalità. Rosmini non usa il termine istinto, probabilmente

⁷⁶ *Ibi*, n. 123.

te per evitare di entrare in contraddizione con i testi precedenti, o di inserire un concetto utilizzato al livello primordiale dell'analisi antropologica: parla di «maniera recondita di comunicazione tra gli spiriti, il cui mezzo è la sensazione», e afferma che «l'intelligenza bambinesca riceverebbe il primo suo moto in virtù di quella comunicazione misteriosa»⁷⁷.

Ricapitolando il percorso tracciato in questo secondo livello di analisi, si può a ragione affermare che, se la prima fase dell'esistenza è dominata dall'attività animale di cui il sorriso si fa in parte esito istintuale, è altrettanto indubitabile che proprio la manifestazione del riso infantile porti a osservare già in questa prima età l'inizio dell'intelligenza. Tuttavia, prese singolarmente, né l'una né l'altra dimensione possono ragionevolmente dar modo di spiegare il gesto del sorriso: la loro unione di per sé si nutre sull'eccedenza che la relazione tra la madre (o l'adulto significativo) e il neonato genera.

Ciò avviene perché, come scrive Rosmini, i bisogni fisici eccitano l'attività intellettuale: la richiesta di soddisfare il livello primordiale, (fame, sete, sonno) che per il bambino non sono bisogni a cui egli stesso può dare risposta, conduce a cercare risposta all'esterno:

vero è che questi bisogni fisici, che accettano l'attività intellettuale del bambino, devono sorgere assai presto, e con essi l'inquietudine il tentativo di soddisfarli, il quale durerà anche esso qualche tempo prima di riuscire all'intento di chiamare in aiuto l'intelligenza⁷⁸.

Questa insistenza nel ricercare il soddisfacimento delle proprie necessità fa supporre, nell'argomentazione rosminiana, l'esistenza di un istinto di comunicazione interpersonale, che induce il neonato a fissare la maggior parte delle sensazioni sulla figura materna – colei che effet-

⁷⁷ *Ibi*, n. 123, nt. 2.

⁷⁸ *Ibi*, n. 123.

tivamente nutre e accudisce il nuovo nato. Così facendo la dinamica interagente composta dalla richiesta neonatale e dalla risposta da parte dell'adulto significativo conduce alla possibilità di compiere quella prima percezione intellettuale, che si esprime esteriormente nel sorriso e apre le porte della conoscenza e del linguaggio.

In questo senso l'intima unione tra livello animale e intellettuale si nutre della relazionalità educativa offerta dalla madre, che pazientemente stimola e accudisce il nuovo nato. Non è un caso che il riso emerga nel bambino in seguito a quel periodo di attivazione delle funzioni vitali e, in generale, di soddisfacimento dei bisogni primari che hanno priorità nel mantenere l'istinto vitale (ovvero la vita nel bambino) e che esso si manifesti in presenza di quell'adulto che accudisce e risponde a tali bisogni. Tutto ciò guida alla conclusione, proposta dall'autore, per cui l'oggetto di questa prima percezione intellettuale non può che essere la madre del neonato.

In altri termini, finché lo spirito umano si trova nella condizione di doversi risvegliare dal torpore e dallo stordimento della nascita, resta diviso da ogni reale. Mano a mano che il senso animale si attiva, si dischiude anche quella misteriosa forma di comunicazione tra spiriti, che già di per sé è istinto comunicativo e apre l'orizzonte della relazione. Quando infine lo spirito umano trova un 'altro fuori da sé' nell'oggetto – che è posto davanti a lui per soddisfare «quei bisogni penosi o di piacere»⁷⁹ – e lo riconosce come tale attraverso la percezione intellettuale, si manifesta esplicita quella relazione che viene riconosciuta finalmente attraverso il riso infantile, giudizio di realtà interno, ovvero sia «parola interiore».

⁷⁹ «I bisogni penosi rimangono sempre, anche in appresso, stimoli efficacissimi alle operazioni dell'istinto sensuale. [...] L'istinto sensuale adunque, che nel primo suo apparire non è mosso che dal dolore, bentosto viene attratto anche dal piacere; Il piacere diventa per lui un bisogno. [...] da queste fonti nasce quel bisogno di sentire che accompagna poi l'uomo per tutta la sua vita» (*ibi*, n. 127).

Ci troviamo di fronte a pagine di grande densità filosofico-pedagogica, in cui emergono riflessioni educative, ontologiche, antropologiche: in questo passaggio iniziale della vita umana c'è un fondamentale contributo del *caregiver*, in particolare la madre. Essa è la prima che provoca, suscita, attiva l'attenzione del neonato, in modo che possa concentrarsi sulla sensazione vissuta e coniugare l'idea dell'essere. Per Rosmini dunque è la relazione di accudimento, il rapporto educativo nella prima fase dell'esistenza, che permea lo sviluppo umano e fa da chiave di volta al sorgere delle capacità umane e alla loro crescita. Il sorriso del neonato non è altro che la manifestazione di questa evidenza.

4. Il sorriso nella riflessione pedagogica

4.1 Prima di Rosmini

La rilevanza della riflessione rosminiana sui significati del sorriso neonatale assume ulteriore peso specifico se confrontata con altri autori che, proprio su questo gesto sul rapporto tra neonato e madre, hanno offerto un contributo⁸⁰. In questa sede mi limito a prendere in considerazione un numero ristretto di autori, che proprio con la figura del Rosmini hanno attinenza, per essere stati fonti o aver interloquuto con il pensiero rosminiano⁸¹.

⁸⁰ Si ricorda che la storia dell'infanzia è già di per sé una storia di «silenzi», per la scarsa disponibilità di fonti in grado di fornire una ricostruzione della vita dei neonati e degli infanti, nonostante nel mondo antico, medievale, moderno e pre-industriale «i bambini fossero dappertutto» (P. Laslett, *Il mondo che abbiamo perduto. L'Inghilterra prima dell'era industriale*, Jaca Book, Milano 1979, pp. 128-129).

⁸¹ Senza oltrepassare, in questo breve sentiero, la soglia del primo Novecento, per evitare poi confronti inadeguati dal punto di vista teoretico e metodologico con studiosi che utilizzeranno strumenti affinati di psicologia e analisi sempre più sperimentali.

Se in sede introduttiva abbiamo già verificato come uno spunto significativo sia offerto dai versi virgiliani – che rappresentano un punto di riferimento e una sollecitazione per diversi autori della modernità⁸² – possiamo trovare un altro riferimento sul sorriso infantile nella figura di Agostino d'Ipbona (354-430). Con lui è possibile infatti trovare una sintesi compiuta delle tensioni sviluppatasi nei primi secoli del Cristianesimo, che convergono tra novità e tradizione i richiami alla cultura classica e le considerazioni degli autori della patristica tardo-antica. È con Agostino che si presentano chiaramente questioni filosofico-educative, come ad esempio la questione dell'origine della parola, presa in considerazione nel *De Magistro* (389), tra le fonti dirette della *Metodica* di Rosmini.

Tuttavia, riferendoci all'infanzia, e in particolare al tema da noi affrontato, il testo di riferimento rimane quello delle *Confessioni* (398), che rappresenta il primo esempio di «autobiografia dell'infanzia»⁸³. Infatti la rilettura che Agostino offre della sua esistenza costituisce un modello letterario da cui è possibile ricavare diverse testimonianze sulla prima età: in particolare nei primi libri si combinano racconti su di sé fatti da altre persone, rievocazioni di alcuni ricordi dei propri primordi e le considerazioni ricavate dall'osservazione di altri bambini della medesima età.

⁸² Si pensi, tra gli altri, a Jacopo Stellini (1669-1770), aristotelico moderno, che ripensò la lezione dello Stagirita tramite l'apporto della filosofia inglese e francese. Professore di Etica all'Università di Padova dal 1739, fu figura di spicco nel diciottesimo secolo, e alcuni testi sono presenti nella Biblioteca rosminiana di Casa Rosmini. Nei suoi scritti etici dedica una sezione alla riflessione pedagogica (*Etica volgarizzata da F. Bottini*, Venezia 1843, vol. 4, lib. VI, cap. III-XI). Sulla scorta di Virgilio il sorriso si fa prima manifestazione della facoltà conoscitiva del bambino. Cfr. F. Cicchitti-Suriani, *La pedagogia di Jacopo Stellini*, «Rivista italiana di Filosofia», VI, 1891, n. 1, pp. 191-221; F. Deva, *L'educazione nella filosofia morale di Jacopo Stellini*, Loescher, Torino 1957; E. Garin, *Storia della filosofia italiana*, voll. III, Einaudi, Torino 1966, pp. 1023-1029.

⁸³ E. Becchi, *Medioevo*, in AA.VV., *Storia dell'infanzia*, cit., vol. I, p.61.

Nella cornice delle *Confessioni*, Agostino consegna in particolare un passaggio per noi estremamente significativo: all'inizio del primo libro il neonato inizia a sviluppare una prima forma di consapevolezza del mondo circostante proprio con la comparsa del riso, che rappresenta a tutti gli effetti la manifestazione dell'interazione del piccolo con gli altri esseri umani che di lui si prendono cura⁸⁴.

Poi cominciai a ridere, prima nel sonno, quindi da sveglia. Così almeno mi fu detto di me, e io ci ho creduto, dal momento che vediamo far così gli altri bambini: io, non posso ricordare queste cose di me. Ed ecco che a poco a poco comincio a rendermi conto di dove ero e volevo far capire i miei desideri a coloro che avrebbero potuto esaudirli, ma non ne ero capace, poiché quelli erano dentro di me, questi fuori e incapaci a loro volta di entrare nel mio animo con l'aiuto di qualche senso. Così m'agitavo e strillavo, lanciando segnali che somigliassero ai miei desideri, quei pochi che potevo e come potevo: vale a dire, ben poco somiglianti. E quando non mi si accontentava, o perché non mi ero fatto capire o per non danneggiarmi, mi arrabbiavo con i grandi che non mi assecondavano e con i liberi che non mi servivano, e mi vendicavo di loro piangendo. Così son fatti i bambini, come ho poi appreso; e che così fossi anch'io, me l'hanno insegnato più essi stessi senza saperlo che non chi mi ha nutrito sapendolo⁸⁵.

Il riso diventa nel testo agostiniano il segno di un'apertura al mondo, ed è collegato a una consapevolezza di ciò che sta attorno che via via cresce nell'infanzia, e con essa dei bisogni da comunicare al di fuori. In questa

⁸⁴ Cfr. E. Scaglia, *La scoperta della prima infanzia. Per una storia della pedagogia 0-3. Dall'antichità a Comenio*, vol. I, Studium, Roma 2020.

⁸⁵ Agostino, *Confessioni*, J. Fontaine, J. Guirau, M. Simonetti, G. Chiarini, M. Cristiani, L.F. Pizzolato, P. Siniscalco (a cura di), 5 voll., Fondazione Lorenzo Valla/Mondadori, Milano 1992, vol. I, lib. I, 8, p. 15.

prospettiva, la lezione virgiliana⁸⁶ viene letta da Agostino sulla base di uno sguardo introspettivo, lo sguardo delle *Confessioni*: sorridere quindi si fa anzitutto modalità espressiva istintuale dell'infante, atto del neonato che sopraggiunge a prescindere dalle sollecitazioni materne, ed è prima di tutto una risposta naturale all'interno dell'ordine provvidenziale guidato dalla volontà divina⁸⁷. Rispetto a Rosmini, la riflessione di Agostino non contiene ulteriori indicazioni: si tratta di un breve passaggio in un racconto autobiografico. Nonostante questo limite, il brano delle *Confessioni* evidenzia diversi elementi che abbiamo già esaminato nella teoria rosminiana, come il lato comunicativo, l'espressività e l'apertura al mondo del sorriso, mezzo con il quale il neonato si appropria e riconosce ciò che lo circonda.

È pur vero che anche in Agostino, come nel caso di Virgilio, non troviamo un'analisi del fenomeno, ma suggestioni, che oltretutto si collegano a una più ampia interpretazione dell'infanzia intesa come ambiguità. Nel medesimo passaggio infatti troviamo riferimenti al lamento, alla rabbia, alla vendetta: complessivamente il pianto viene inteso come segno di una colpa, e non di un naturale stato di fragilità. In questo senso la prima infanzia si fa per Agostino l'esempio lampante della colpa originaria dell'uomo. Non a caso il peccato originale viene definito come «peccato della mia infanzia» e, in quanto tale, al di là di qualsiasi ricordo: il bambino quindi, che da un lato è simbolicamente il *puer* dell'incarnazione, l'agnello senza macchia, è anche colui che da subi-

⁸⁶ Tra le fonti classiche che accompagnano la riflessione agostiniana, come egli stesso afferma (*ibi*, lib. I, 20-23, pp. 32-37).

⁸⁷ «Tu mi davi anche di non voler di più di quanto mi davi, e a coloro che mi nutrivano di volermi dare quello che tu davi loro: per un sentimento preordinato, esse volevano dare a me ciò di cui avevano in abbondanza grazie a te. Per loro era infatti un bene il bene che da loro mi veniva, e che pure non veniva da loro, bensì attraverso loro; poiché da te proviene ogni bene, Dio, dal mio Dio tutta la mia salute» (*ibi*, lib. I, 7, p. 15).

to è espressione del peccato dell'uomo al cospetto di Dio⁸⁸. Gli istinti primordiali del neonato rivelano la natura corrotta dell'essere umano, una sorta di 'stimmate della corruzione primordiale', da cui deve partire il percorso educativo come confessione, ritorno alla relazione con il Padre. In questo senso il sorriso in Agostino non assume valenze ontologiche o pedagogiche decisive quanto quelle offerte da Rosmini: resta prima di tutto un gesto ancorato alla dimensione istintuale, che non offre ulteriori chiavi di lettura.

Del resto l'infanzia, nel modello delle *Confessioni*, resta un passaggio da rileggere *ex post*, sul quale costruire il senso di un ritorno. Infatti, se il libero arbitrio aveva spinto già il primo uomo a cadere nel peccato, Agostino ritiene che per potersi risollevare occorra il concorso della grazia divina, che sostenga la volontà dell'uomo nel compiere l'opera di redenzione. Per questo motivo l'itinerario spirituale e il cammino educativo si fondono nel comune richiamo all'interiorità, dove si può scoprire quella radice divina, da riconoscere e sprigionare, per intraprendere la via della beatitudine⁸⁹. All'interno di questa cornice il sorri-

⁸⁸ «Ma si può parlare di innocenza, quando la fonte del latte materno fluisce ubertosa e abbondante e non si sopporta di spartirla con chi abbia assoluto bisogno di soccorso e potrebbe restare in vita solo grazie a quell'unico alimento?» (*ibi*, lib. I, 11, p. 21) Il peccato costituisce per Agostino un connotato dell'infanzia fin dalle sue origini, a causa della corruzione provocata nella natura umana dalla disobbedienza di Adamo ed Eva. La ragione di questa lettura della natura del neonato è dovuta alla controversia con Pelagio, sostenitore della purezza originaria dell'uomo e fautore di una teoria dell'auto-salvazione, possibile grazie al semplice compimento di buone opere, a prescindere dall'intervento divino. Cfr. Scaglia, *La scoperta della prima infanzia*, cit., pp. 102-111.

⁸⁹ Dio, onnipotente e buono, ad aver creato il bambino con un corpo fornito di sensi, munito di membra, abbellito di forma e dotato di tutti gli istinti di un essere animato per la sua integrità e incolumità. Egli solo era il fine a cui giungere per confessare i propri peccati, maturare una coscienza della propria fragilità e scegliere liberamente di abbandonarsi con fiducia filiale alla sua misericordia (cfr. *ibi*, p. 108).

so del neonato è un primo segno di questo itinerario, mentre lo scritto delle *Confessioni* rappresenta l'esempio dell'azione metodologica da compiere per celebrare la «misericordia educatrice di Dio che è andata incontro a un uomo»⁹⁰.

L'inquadramento del sorriso in questa direzione viene confermata nel XVI libro della *De Civitate Dei* (426), dove si insiste sulla natura corrotta dell'infante:

se anche i bambini, come vuole la fede autentica, nascono peccatori non di per sé ma per origine, e quindi riconosciamo la necessità per loro della grazia della remissione dei peccati, come sono peccatori sono certamente riconosciuti anche trasgressori della legge emanata nel paradiso⁹¹.

In questo senso pianto e rabbia si fanno segno di quella condizione di peccato iniziale che tuttavia non segna il destino umano: al contrario, proprio il sorriso traduce, in modo istintivo e irriflessivo, quella connessione con il divino che sorge nel neonato e accompagna l'essere umano nella sua formazione⁹².

⁹⁰ G. Faggin, *Agostino*, in AA.VV., *La pedagogia: storia e problemi, maestri e metodi, sociologia e psicologia dell'educazione e dell'insegnamento*, Vallardi, Milano 1972, vol. VIII, p. 270.

⁹¹ Agostino, *La Città di Dio*, C. Carena (a cura di), Einaudi, Torino 1992, lib. XVI, cap. XXVII, p. 730. Il maschio non circonciso all'ottavo giorno, la cui anima perisce poiché ha infranto il patto di Dio.

⁹² In conclusione del libro VIII, che tratta il processo della conversione, Agostino osserva come il sorriso (secondo la traduzione di De Monticelli) o lo scherno (secondo la traduzione del volume preso a riferimento) e la levità della sobria signora della Continenza prefigurino l'incontro con la Grazia: cioè con il gratuito favore di una Volontà Altra, sola salvezza dal peccato originale. «E mi scherniva con scherno (sorriso, ndr) di incoraggiamento, come per dirmi: Non sarai tu capace di fare ciò che han fatto questi uomini e queste donne?»

Se Agostino quindi resta un riferimento, seppur indiretto e limitato, del tutto differente è il peso specifico e la correlazione tra la riflessione rosminiana sul sorriso neonatale e la più ampia attenzione analitica rivolta all'infanzia da autori del diciottesimo secolo e degli albori del diciannovesimo secolo. Tra tutti diventa decisiva l'interpretazione proposta da Adrienne-Albertine Necker de Saussure (1766-1841)⁹³. Il suo scritto principale, come noto, si intitola *L'éducation progressive, ou Étude du cours de la vie* (3 voll., 1828, 1832, 1838), e rappresenta il tentativo dell'autrice di raccogliere e ordinare i criteri educativi dall'infanzia all'età adulta, secondo una scansione che viene largamente influenzata dall'*Émile* di Jean-Jacques Rousseau.

Sappiamo che l'*Émile* rappresenta a tutti gli effetti il primo grande saggio di pedagogia della modernità – laboratorio e occasione di riflessione educativa con il quale viene esaminata la vita neonatale e la relazione madre-bambino. Eppure, la distanza con il pensiero pedagogico di Rosmini è ragguardevole, anche in virtù della mediazione operata dalla riflessione di Pestalozzi e Necker de Saussure. Troviamo rilevante osservare in questa sede come, all'interno del saggio, Rousseau sottolinea – nonostante l'impostazione secondo cui lo stato di natura sarebbe segnato da inconsapevoli innocenza e felicità – che la prima voce del bambino non è il riso, bensì il pianto; nella sezione dedicata alla puericultura nel primo libro dell'*Emilio*, l'autore ginevrino evidenzia che la prima voce dell'infanzia è una voce di lamento e di pianto, con cui il neonato esprime il disagio di sensazioni e bisogni che non sono soddisfatti. Già questo rappresenta una netta differenza, che esalta la

O forse questi uomini e queste donne son capaci da sé stessi e non nel signore Dio loro? Il signore Dio mi ha dato a loro. Perché vuoi star ritto da solo e non stai ritto? Gettati in lui, senza paura: non si ritirerà per farti cadere!» (Agostino, *Confessioni*, cit., vol. III, lib. VIII, 27, p. 99).

⁹³ In realtà l'opera di De Saussure fu fonte di ispirazione per la maggior parte dei pedagogisti italiani della prima metà del diciannovesimo secolo, tra i quali si ricorda Gino Capponi e Raffaello Lambruschini.

peculiarità della posizione di Rosmini, il quale al contrario riscontra nel riso l'origine dello sviluppo e del rapporto con l'altra persona⁹⁴. Inoltre va ricordato come la figura materna rappresenta una 'grande assente' nel romanzo di formazione di Rousseau. Al contrario di quanto narrato nella *Julie ou La nouvelle Héloïse* (1761), in cui l'autore descrive minuziosamente le cure e l'impegno educativo di Julie nei confronti dei suoi tre figli⁹⁵, l'*Émile* (1762) fa sua la scelta, tipica dell'alta società, di affidare la prima educazione a nutrici e governanti, generando una serie di contraddizioni che complicano la ricerca di quell'unitarietà dell'azione educativa necessaria a guidare l'educazione infantile secondo natura⁹⁶. Rispetto a tale opera, l'interpretazione di de Saussure è critica e segue la scia delle perplessità espresse da Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), altro autore che, come visto, influenza la riflessione rosminiana.

Pestalozzi ritiene infatti che l'educazione naturale non coincida con quel principio di bontà originaria dell'uomo affermato da Rousseau fin dalle prime battute dell'*Émile*. Pestalozzi coglie fra le righe dell'*Émile* uno scollamento teorico fra la natura, intesa come libertà umana, e l'insegnamento, concepito e dell'obbedienza al maestro⁹⁷. In questo senso

⁹⁴ Per certi versi, Rousseau giustifica questa necessità di strillare dei nascituri sulla base della tradizione dell'infasciamento; azione con la quale il bambino veniva avvolto in bende che lo immobilizzavano per combattere eventuali deformazioni ossee, o possibili rachitismi.

⁹⁵ III lettera, V parte del volume.

⁹⁶ J.J. Rousseau, *Emilio, o dell'educazione*, Studium, Roma 2016, pp. 80-81. Per questo motivo, Rousseau sostituì nella narrazione dell'*Émile* la figura materna con quella del *gouverneur*, incaricato di occuparsi della prima educazione sensoriale del neonato, fondata sui dati percepiti attraverso i cinque sensi, poiché l'esperienza era la fonte primaria dell'apprendimento infantile. Il neonato, lasciato libero dalle fasce, poteva costruire attraverso l'esplorazione sensoriale quell'indispensabile rapporto diretto e immediato con la realtà esterna.

⁹⁷ Scaglia, *La madre come prima educatrice: una rilettura dei contributi di Pestalozzi e Froebel*, cit., p. 76.

«Pestalozzi sostiene che l'eccessivo valore che Rousseau attribuisce alla libertà dell'allievo lo porta a non riconoscere il significato dell'obbedienza e, quindi, a produrre un pensiero educativo astratto che difficilmente può essere applicato»⁹⁸. Nella sua esaltazione dell'educazione secondo natura promossa da mamma Gertrude, questo divario viene superato a favore di un rapporto reciproco e biunivoco fra la libertà del fanciullo e l'obbedienza all'adulto, lasciando intendere come solamente l'eteronomia dell'educazione così fondata costituisca l'arena nella quale far germogliare ed esercitare l'autonomia del singolo.

In questo modo il neonato viene concepito come possessore di germi invisibili da far crescere, una sorta di «bocciolo non ancora dischiuso» e di «tenero arboscello» per Pestalozzi, affidato alle cure della madre, che rappresenta a tutti gli effetti il perno attorno al quale ruota la famiglia, prima sfera di vita dell'uomo e realtà intermedia decisiva fra l'individuo e la società⁹⁹. Come abbiamo avuto modo di osservare, Rosmini è sensibile a quella «pedagogia della madre» che Pestalozzi prima e de Saussure poi sviluppano in relazione al bambino neonato.

L'idea di sviluppo che anima la proposta pedagogica di Pestalozzi e del suo collaboratore Hermann Krüsi – col quale scrive il *Buch der Mütter oder Anleitung für Mütter ihre Kinder bemerken und reden zu lehren. Erstes heft* (1803) – si estende in senso integrale alla formazione di tutte le dimensioni del bambino. Per sviluppare tale progetto peda-

⁹⁸ A. Potestio, *Le influenze della pedagogia di Rousseau sulla riflessione educativa di Pestalozzi*, «Cqia rivista – Formazione, lavoro, persona», 21, 2017, pp. 98-107.

⁹⁹ La rivoluzione pedagogica soggiacente al pestalozzismo assume i contorni di una «nuova rivoluzione protestante» in grado di proporre i migliori fermenti del pensiero luterano sul piano educativo, grazie a una felice sintesi fra l'istanza di universalizzazione dell'istruzione e dell'educazione sostenuta da Jan Amos Comenio e l'istanza rousseauiana dell'educazione personalizzata secondo natura, per giungere a promuovere una «educazione domestica del popolo secondo natura». Cfr. E. Scaglia, *La scoperta della prima infanzia. Per una storia della pedagogia 0-3. Da Locke alla contemporaneità*, vol. II, Studium, Roma 2020, p. 59.

gogico il perno è rappresentato dalla madre, guida educativa e formativa che supporta il piccolo a imparare a dirigere i primi sforzi della sua attenzione al corpo, alla mente e al cuore¹⁰⁰. Il legame madre-neonato in tutta la sua naturalità – confermata dall'esperienza, ma non per questo in contraddizione con lo spirito cristiano – era uno 'specchio' di quel sentimento primordiale di amore e fiducia che legava ogni uomo al suo Creatore e che, sul piano strettamente educativo, vedeva la madre come colei che faceva da 'sentinella' nell'osservare e cogliere, con coraggio e umiltà, le prime espressioni dello sviluppo fisico, sensoriale, razionale e spirituale del neonato¹⁰¹.

Sul sorriso infantile però Pestalozzi non consegna riflessioni approfondite: il suo pensiero educativo si incentra perlopiù sul ruolo della madre, quindi dell'educatore, inteso nella sua dimensione vocazionale e quale compito di elevazione spirituale. Ciò che l'autore svizzero consegna è l'osservazione della gratitudine e della naturale *sympatheia* espresse dal neonato nei confronti delle cure materne; cure con le quali si mantiene il benessere fisico del bambino e la sua «tranquillità morale e spirituale» in vista del futuro¹⁰².

È a partire da queste riflessioni pestalozziane che si innesta la proposta di Necker de Saussure. L'autrice sviluppa le sue riflessioni sulla prima infanzia affrontando il rapporto madre-figlio e dedicando pagine al sorgere del sorriso nel neonato. Nelle intenzioni dell'autrice il saggio *Education progressive* ha due obiettivi, tra loro correlati: da un lato si concentra sull'educazione della donna nella società ottocentesca, dall'altro, proprio per il tramite di questo fine pragmatico, intende presentare il cammino formativo dell'essere umano in generale. Su queste

¹⁰⁰ J.H. Pestalozzi, *Buch der Mütter oder Anleitung für Mütter ihre Kinder bemerken und reden zu lehren. Erstes heft*, Gessner, Zurich und Bern 1803, pp. V-XIV.

¹⁰¹ Scaglia, *Tracce di una storia della pedagogia del neonato in Europa dall'Umanesimo al primo Novecento*, cit., p. 11.

¹⁰² Pestalozzi, *Madre e figlio. L'educazione dei bambini*, cit., pp. 34-35.

due direttrici il testo mantiene costante l'attenzione, in modo che l'una richiami l'altra: infatti l'autrice si sforza di presentare la riflessione sull'educazione della donna nei suoi tratti più universali, riducendo al minimo distinzioni di tempi, di condizioni sociali, di interessi professionali e facendone un prototipo universale dell'essere umano e del suo percorso di sviluppo.

All'interno di questa ricerca antropologica si innesta la dimensione diacronica, che rende il saggio una delle prime proposte di modello formativo per l'arco della vita: Necker de Saussure cerca di analizzare l'evolvere delle varie facoltà, le tendenze e le caratteristiche sviluppabili in ogni età. Un progetto cui fa eco il disegno originario della *Metodica* rosminiana¹⁰³, che non a caso parte dal medesimo presupposto teorico: l'educazione non ha limiti di tempo, ma è un itinerario co-estensivo al concetto di vita. In questo senso si può parlare di *lifelong learning*, o di progetto formativo, per utilizzare categorie più prossime al vocabolario pedagogico contemporaneo¹⁰⁴.

Ovviamente, rispetto alle categorie odierne, troviamo numerose differenze: su tutte, si evidenzia come l'autrice incentri la sua teoria sulla categoria di vita spirituale. L'istruzione e l'educazione valgono soprattutto per i loro effetti morali sullo spirito umano, che in questo

¹⁰³ Rosmini «aveva divisato e promesso d'aprirci i suoi pensieri con tre volumi di *Pedagogica e Metodologia* fino dal 1836 (Collez. delle Opp., Clas. IV). Ma la divina Provvidenza, che per la legge di celerità nell'operare "abbrevia la vita de' grandi uomini, talora non lascia loro né manco compire affatto l'opera che intraprendono, purché essa sia tanto avanzata o avviata, che ne sia assicurato il successo" (*Teod.*, pp. 527-528), dispose che di questa, come di altre sue opere, non ci lasciasse più che un avanzato avviamento» (F. Paoli, *Agli educatori italiani*, in A. Rosmini, *Scritti pedagogici*, Sodalitas, Stresa 2009, p. 9).

¹⁰⁴ M. Benetton, *Una pedagogia per il corso della vita*, Cleup, Padova 2008; Id., *La vita umana come educazione. La pedagogia del corso di vita di A. Necker de Saussure fra storia e attualità*, Cleup, Padova 2009, pp. 75-136; Id., *La visione pedagogica del corso di vita: attualità del pensiero di A. Necker de Saussure*, «Studium Educationis», 12, 2011, n. 2, pp. 7-22.

senso si oppongono all'ottimismo naturalistico di Rousseau¹⁰⁵. Parlare di spirito significa innanzitutto elidere una visione meccanicistica e consequenziale del processo educativo: non si tratta di un progressivo impiantarsi di una facoltà sull'altra, bensì di un'unità organica, basata sull'interdipendenza e la crescita parallela di diversi fronti. Un'armonia delle facoltà da curare integralmente, come anche Rosmini afferma, richiamandosi a un principio organico e sintetico, di raccordo fra le parti e il tutto. Anche per questo motivo Necker de Saussure è il riferimento ideale per l'autore roveretano¹⁰⁶.

In questa cornice il contributo più interessante dell'autrice è a livello metodologico: lo studio del fanciullo viene posto programmaticamente alla base della scienza e dell'arte dell'educazione, rendendo in

¹⁰⁵ Se roussoiana si può dire la concezione generale di un'educazione che si svolge secondo lo sviluppo naturale delle umane capacità, nel resto de Saussure procede dietro la guida della personale esperienza e secondo una visione autonoma e acuta dei problemi. L'educazione deve essere positiva, invece che negativa. La simpatia deve fino dal principio avviare ai sentimenti sociali, morali, religiosi; l'obbedienza deve avviare alla libertà, aspetto essenziale del carattere da formare. Se roussoianamente de Saussure riconosce che «l'obbedienza all'uomo ferisce la volontà e la snerva», kantianamente afferma che «l'obbedienza alla legge sottomette la volontà senza affievolirla» e la porta alla libertà che sta nel rispetto della legge. Cfr. G. Calò, *Albertine Neckèr de Saussure*, in «Enciclopedia Italiana Treccani», (1934).

¹⁰⁶ A ciò si aggiunga che, fra tutte le facoltà, prevale la volontà: nulla giova se questa non si rafforza e non conquista la funzione egemonica che le è propria. Ma nulla vale a conferirle energia e fiducia in sé e nei suoi compiti, quanto la religione. L'educazione religiosa quindi si fa chiave di volta della riflessione di de Saussure: essa deve essere parte dello sviluppo sin dalle prime fasi di vita, sebbene con metodo non catechistico, e permeare tutto il resto dell'opera educativa. In ogni caso, seppur guidata da un fervido cristianesimo protestante, de Saussure non insiste mai sulla parte dogmatica della religione, né dà mai all'educazione religiosa proporzioni e aspetti che la pongano in contrasto con il naturale sviluppo psicologico del fanciullo e con le esigenze della ragione, che restano le priorità della sua riflessione pedagogica.

questo senso il saggio dell'autrice d'oltralpe il primo testo, modernamente inteso, di psicologia delle età evolutive – a cui seguirà poco dopo proprio la *Metodica* di Rosmini – guidato da un'osservazione analitica dei comportamenti e delle azioni dell'educando. In virtù di questa connotazione euristica, Necker de Saussure osserva e descrive nel volume sull'infanzia la dinamica del sorriso neonatale. La percezione della cura e dell'affetto ricevuto si concretizza nella faccia ridente, che viene interpretata dall'autrice come il segno di una naturale e istintuale predisposizione del bambino alle cosiddette «dolci emozioni»¹⁰⁷. In questo senso, Necker de Saussure afferma l'origine primordiale della simpatia:

Non è evidente che questo fenomeno dipende dall'istinto? Non è un effetto analogo a quel presentimento inesplicabile che fa fuggire la gallina alla vista di un punto nero appena visibile, in alto, per aria? Questa, che non è mai veduto lo sparpiero, ne prevede la crudeltà e la ferocia; il bambino, che non ha ancora discernimento, prevede la bontà e l'amore¹⁰⁸.

Questa ipotesi viene corroborata dall'evidenza che nessuno insegna al bambino a sorridere:

Chi, dunque, ha mai insegnato al bambino che una certa disposizione dei lineamenti esprime la tenerezza? Come mai, egli, cui è ignota la propria fisionomia, potrebbe imitare quella di un altro, se un'emozione corrispondente non imprimesse lo stesso carattere ai suoi lineamenti?¹⁰⁹

Sensazione ed esperienza quindi non vengono considerate l'origine del sorriso, perché esse verranno a svilupparsi in seguito, con lentezza,

¹⁰⁷ A. Necker de Saussure, *Educazione progressiva, ossia studio sul corso della vita*, G. Santini (a cura di), Cappelli, Bologna 1925, p. 86.

¹⁰⁸ *Ibid.*

¹⁰⁹ *Ibid.*

come l'autrice afferma descrivendo la capacità prensile e l'uso del tatto, tramite la bocca e le mani, che cominciano a palesarsi dal quinto mese in avanti in virtù di quell'interesse verso il mondo esterno. Un interesse che, in origine, nasce come attrazione per il volto di un altro essere umano¹¹⁰. Il processo viene brillantemente descritto in questi termini:

È facile osservare i tentativi dell'esperienza, guardando al modo con cui il fanciullo impara a servirsi del tatto. Questo senso, che deve esercitarsi prima degli altri, è lento a obbedire agli ordini della volontà. Ecco ciò che avviene: il bambino guarda e gioisce: sorride alle facce e finisce col sorridere a tutto. Il piacere di contemplare ciò che brilla lo agita; vibra, gesticola, e spesso la mano incontra la cosa che attirava l'attenzione. Allora egli prova una sensazione inattesa, si meraviglia che un ostacolo arresti i suoi movimenti; finalmente, quando il ripetersi delle stesse cause ha invariabilmente prodotto gli stessi effetti, egli prevede ciò che risulterà dei propri gesti. Allora tende con intenzione la manina; ma, siccome non sa valutare le distanze, toccare o non toccare per lui è un caso. A forza di ripetere questo giuoco, diventa un po' più abile, ma solamente dopo i sette o gli otto mesi afferra con sicurezza¹¹¹.

Appare quindi evidente come, nell'impostazione di Necker de Saussure, il sorriso sia la manifestazione di un istinto originario – per questo frutto di un dono indeterminabile – che «equivale a rendere necessario il riconoscimento di un ordine di cose più elevato»¹¹², per il quale «l'uccello» ha «l'idea del nido», il neonato «l'idea dell'affetto», l'uomo adulto l'idea «della perfezione, dell'immortalità, dell'infinito, di tutto ciò che

¹¹⁰ «Quando le cose materiali sono incapaci di fissare i suoi sguardi, già la simpatia agisce in lui: una faccia ridente, un accento carezzevole ottengono dalla sua bocca un sorriso» (*ibid.*).

¹¹¹ *Ibi*, p. 89.

¹¹² *Ibi*, p. 88.

è troppo grande e troppo bello perché egli possa averlo incontrato sulla terra»¹¹³. Presentando proprio l'origine del sorriso nel neonato, l'autrice ritiene di aver mostrato come l'essere umano, e più in generale le creature animate, non possa essere interpretabile come sommatoria di sensazioni fisiche: l'operazione serve a Necker de Saussure per criticare l'ipotesi materialistica e meccanicistica del sensismo e i suoi effetti in campo educativo.

In accordo con Rosmini, il contributo che Necker de Saussure offre in chiave di antropologia pedagogica consiste nell'affermare che l'uomo, già a livello animale, possiede tracce minime di quella che si svilupperà come una soggettività cosciente. Tracce che proprio l'istinto del sorriso palesa:

la persona che si avvicina alla culla non è sempre la nutrice: magari non ha mai fatto altro che disturbarlo, assoggettarlo a seccature, eppure se gli sorride, egli sente di essere amato, e ama, come se l'anima nuova indovinasse l'altra e le dicesse: ti conosco¹¹⁴.

Sono aspetti che abbiamo già osservato nella riflessione di Rosmini.

Ciò che distingue in maniera evidente i due autori è il tentativo del pensatore trentino di fare del sorriso un gesto pluridimensionale: non si tratta di solo istinto, come per de Saussure. Quel 'ti conosco', che proprio l'autrice consegna nel suo scritto, viene richiamato dal roveretano nella *Metodica* ed è all'origine del tentativo che Rosmini compie di oltrepassare il livello primordiale sotteso all'espressione ridente. Con buona probabilità è sempre questa sollecitazione, e la disamina che ne segue nella riflessione rosminiana, a determinare quella ricchezza di considerazioni, in cui organicamente si richiamano il livello istintivo, intellettuale e volitivo, consegnando quell'analisi del sorriso infantile

¹¹³ *Ibid.*

¹¹⁴ *Ibi*, p. 86.

che anche nel seguito del diciannovesimo secolo farà scuola nel panorama filosofico-pedagogico nazionale e internazionale.

4.2 Dopo Rosmini

In questa direzione, sospingendo lo sguardo oltre Rosmini, troviamo diverse conferme del valore analitico-culturale di questa riflessione sul sorriso. In primo luogo, la rilevanza delle riflessioni rosminiane nella storia dell'educazione può essere letta andando a confrontare la sua riflessione con quella del più celebre pedagogista dell'infanzia europeo del diciannovesimo secolo: Friedrich Fröbel (1782-1852). L'autore tedesco è stato tra i primi studiosi a meditare e perfezionare le intuizioni pestalozziane all'interno della propria opera pedagogica, sviluppando la sua prospettiva a partire dalle medesime fonti del Rosmini e nei medesimi anni.

Proprio sulla scia delle riflessioni di Pestalozzi, Fröbel contribuisce a gettare le basi di una 'pedagogia dell'infanzia', cioè di una teoria e di una pratica dell'educazione pensate in maniera specifica per dare ragione dei bisogni, delle esigenze e delle dinamiche evolutive dei primi anni di vita umana. Del pedagogista svizzero, Fröbel apprezza in primo luogo la centralità metodologica data all'osservazione – come visto tratto distintivo degli autori che nella prima metà del diciannovesimo secolo si avvicinano allo studio dell'infanzia – nel favorire una conoscenza profonda del mondo esterno; in secondo luogo fa sua la centralità della madre, custode di quella «prima scuola dell'uomo» volta a porre le basi dello sviluppo¹¹⁵. La proposta di esercizi di osservazione pensati per

¹¹⁵ In virtù di questa centralità della figura materna nel 1843 Fröbel scrive *Mutter-und Koselie der Dichtung und Bilder zur edlen Pflege des Kinderheit-lebens: ein Familienbuch*: una guida teorico-pratica per formare a una «maternità educante», con l'obiettivo di offrire un valido ausilio per attrezzare dal punto di vista pedagogico-didattico le donne, in vista di una progressiva assunzione di consapevolezza del loro ruolo di «maternità educante»: si tratta

i bambini e proposti dalle madri fin dal primo anno di vita avrebbe contribuito a stimolare le loro capacità di riconoscimento, intuizione e linguaggio, all'interno di una cornice pedagogico-didattica più ricca ed elaborata di quella pestalozziana, in virtù della cosiddetta «legge sferica» che regola l'unità esistente fra essere e divenire e che costituisce la base per la formazione spirituale degli uomini:

In tutto esiste, opera e domina una legge eterna. Essa si manifestò e si manifesta sempre con la stessa chiarezza e determinatezza: all'esterno, nella natura, all'interno, nello spirito, e nella vita che li congiunge, tanto a colui, che, in virtù del sentimento e della fede, è interamente compenetrato ed animato dalla necessità che ciò sia così e non altrimenti, quanto a colui, il cui sguardo spirituale, sereno e tranquillo, vede l'interno nell'esterno e mediante l'esterno, e dall'essenza dell'interno procedere necessariamente e sicuramente l'esterno. Fondamento necessario di questa legge, che domina dappertutto, è un'unità, che tutto pervade, chiara a se stessa, vivente, consapevole di sé, e quindi eterna¹¹⁶.

della pubblicazione di un volumetto, ancora oggi poco noto in Italia per mancanza di recenti traduzioni.

¹¹⁶ F. Fröbel, *L'educazione dell'uomo e scritti scelti*, A. Saloni (a cura di), Paravia, Torino 1930, p. 3. Si tratta della stessa legge che Fröbel utilizza per validare la sua teoria del gioco. Infatti il gioco diventa la struttura portante dello sviluppo infantile, e viene concepito come il 'lavoro' dell'infante, in una visione mistica che rilegge l'attività ludica come trama connettiva tra il bambino e il divino. Un divino che si cela in tutte le cose, e quindi da ricercare nell'apertura relazionale con il mondo. Per questo Fröbel promuove il gioco con l'ausilio di materiali di autoeducazione dal valore simbolico – i cosiddetti doni – che nella loro stessa struttura riproducono l'unitarietà di tutte le cose garantita dal principio della legge sferica. Cfr. Polenghi, *Ruoli parentali e sentimento dell'infanzia in età moderna*, cit., pp. 13-16; Scaglia, *La madre come prima educatrice: una rilettura dei contributi di Pestalozzi e Froebel*, cit., p. 81.

Proprio nell'opera *Die Menschenerziehung* (1826) Fröbel comincia a intrecciare il riconoscimento della educabilità del bambino neonato con la promozione della cura offerta dalla madre. Cura materna e sviluppo infantile risultano, in tale cornice, complementari, in quanto si fondano sulla valorizzazione della naturale e irrinunciabile «missione educativa» delle donne in famiglia, da espletarsi secondo le modalità più conformi all'essere una «madre cristiana»¹¹⁷.

All'interno di questo quadro relazionale, Fröbel offre anche alcune riflessioni sul sorriso infantile. Il riconoscimento degli oggetti da parte del bambino appena uscito dall'«oscurità nebbiosa e informe» e dalla «confusione caotica» esperiti alla nascita, così come il suo processo di progressiva identificazione, avvengono grazie alla «parola dei genitori, la parola materna, che presto si interpone, separando anzitutto il bambino e il mondo esterno e quindi ricongiungendoli; tali oggetti sono dapprima isolati e rari, poi vari e più frequenti, rigidamente distinti nelle loro qualità»¹¹⁸. I sensi così permettono di mettere in moto la relazione con l'esterno, secondo una circolarità che permette al bambino di «rappresentare esternamente il suo interno», in un modo simile a ciò che egli fa con la natura, ma che effettua in questo caso nei rapporti umani¹¹⁹.

Su queste basi Fröbel analizza il sorgere del primo sorriso; esso viene considerato come l'evento che distingue l'essere umano dalle altre creature, mostrando che il bambino diventa una creatura coscienziosa e consapevole di se stessa. Il sorriso è il modo con cui il nuovo nato entra in comunicazione con l'altro essere umano, ed è frutto della sollecitazione materna; in questo modo esso diventa – in termini froebeliani – un sentimento del divino, espressione della sorgiva formazione di una

¹¹⁷ Scaglia, *La madre come prima educatrice: una rilettura dei contributi di Pestalozzi e Froebel*, cit., p. 82.

¹¹⁸ Fröbel, *L'educazione dell'uomo e scritti scelti*, cit., p. 34.

¹¹⁹ *Ibi*, p. 39.

mente umana che allo stesso tempo è indipendente e correlata agli altri, in una visione relazionale che implica il divino¹²⁰.

Il primo sorriso del bambino segna una divisione ben netta nel tempo e nello svolgimento della sua vita; perché quel primo sorriso è non pure indizio del ritrovare che il bambino fa se stesso, ma del sorgere di un sentimento, che lo lega dapprima alla madre, quindi al padre, ai fratelli e alle sorelle, e da ultimo agli altri uomini. Questo sentimento che dapprima congiunge il fanciullo ai genitori, ai fratelli e alle sorelle, e che ha per origine l'unione delle anime, al quale in seguito si accompagna l'osservazione perché le persone di famiglia e gli uomini in generale fanno parte del genere umano e tutti si sentono in unione con Dio; questo sentimento è il germe e il primo principio della religiosità, e del desiderio di unirsi interamente con l'eterno, con Dio¹²¹.

Emergono quindi diversi elementi – quali la comunicazione spirituale e il passaggio verso una mente consapevole – che permettono di vedere una sintonia di fondo tra le riflessioni rosminiane e quelle froebeliane¹²². Le seconde anticipano le prime di oltre un decennio, ma non c'è ragione di credere che abbiano potute influenzarle, vista la mancanza di riferimenti froebeliani sul tema nella *Metodica*, a differenza dell'ampio uso fatto delle teorie di Necker de Saussure. Inoltre, come già rilevato nel confronto con altri autori, le riflessioni rosminiane presentano un

¹²⁰ T. Bruce, P. Elfer, S. Powell, L. Werth (a cura di), *The Routledge International Handbook of Froebel and Early Childhood Practice*, Routledge, New York 2019, p. 246.

¹²¹ Fröbel, *L'educazione dell'uomo e scritti scelti*, cit., p. 25.

¹²² Anche la traduttrice statunitense della *Metodica* rosminiana, William Grey, evidenzierà le similitudini tra la riflessione rosminiana e quella froebeliana. Cfr. F. Bellelli, *La ricezione statunitense di Rosmini tramite Del principio supremo della metodica*, «Nuova Secondaria», 36, 2019, vol. 3, pp. 26-29.

carattere di maggiore organicità e complessità, facendo del sorriso quel passaggio di sviluppo co-estensivo dei livelli animale, intellettuale e morale, che anche in Fröbel non viene presentato.

Un secondo modo per comprendere la portata delle riflessioni di Rosmini sul sorriso è quello che si riferisce agli eredi – diretti o meno – della riflessione rosminiana. Su tutti, si segnala in particolare Giovanni Antonio Rayneri (1810-1867), personalità di spicco della pedagogia e della didattica a livello nazionale, anche per merito delle sue numerose opere, rivolte sia alla formazione degli insegnanti sia a quella degli alunni. Rispetto al suo maestro trentino, Rayneri ebbe un influsso maggiore nella pedagogia del secondo Ottocento, grazie ai rapporti con le istituzioni del Regno di Sardegna¹²³. Al passo con le più aggiornate

¹²³ Nel 1840 redasse per conto del Comune di Torino l'*Istruzione ai maestri delle scuole elementari*, che doveva servire ad avviare l'opera di rinnovamento della scuola primaria nel Regno di Sardegna. Attraverso l'aggiornamento degli insegnanti. Nel 1844 fu nominato assistente di Ferrante Aporti, il quale era stato invitato nella capitale sabauda per tenervi il primo corso di Metodica per gli insegnanti. Il corso riscosse un grande successo, tanto che fu riproposto negli anni successivi e venne attivato in altre province del Regno, dando origine a quella che sarebbe poi diventata la scuola magistrale. In qualità di ottimo conoscitore della pedagogia aportiiana e di valido insegnante, Rayneri prima fu nominato direttore della Scuola provinciale di metodo di Saluzzo (1846), quindi insegnò presso quella di Genova (1847). Negli anni successivi partecipò con profonda convinzione alle iniziative volte alla diffusione dell'alfabetizzazione e al miglioramento delle condizioni di docenti e alunni: fu tra i promotori della Società d'istruzione e d'educazione, che prese ufficialmente vita l'8 marzo 1849 sotto la presidenza di Vincenzo Gioberti e di cui lo stesso Rayneri sarebbe divenuto presidente l'anno successivo. Della Società fecero parte molti dei protagonisti della vita educativa sabauda di quegli anni, da Domenico Berti a Casimiro Danna, da Carlo Boncompagni a Giovanni Maria Bertini, oltre a numerosi senatori e deputati; Rayneri fece anche parte della Società per l'istituzione delle scuole infantili e per il patrocinio degli alunni fondata da Carlo Boncompagni, e si associò ai primi organi di rappresentanza degli insegnanti. Fu, inoltre, membro del Consiglio superiore della Pubblica

e accreditate teorie dei pedagogisti coevi – tra i quali citiamo Vincenz Milde, Joseph Peitl, Johann Heinrich Pestalozzi e Jean-Baptiste Girard – Rayneri parte nelle sue riflessioni dalla filosofia e dalla pedagogia rosminiana, che unisce con l'esperienza acquisita a fianco di Ferrante Aporti come docente e formatore di insegnanti. Se i *Primi principii di metodica* (1850) rappresentano il testo più popolare nella formazione degli insegnanti del Regno di Sardegna prima e di Italia poi nel secondo Ottocento¹²⁴, l'opera magna del Rayneri è senz'altro *Della pedagogica* (1859). È in questo testo che l'autore riprende le considerazioni del Rosmini sul sorriso neonatale, essenzialmente in due punti dell'opera, offrendo così anche la possibilità di divulgare le posizioni rosminiane¹²⁵.

Inizialmente Rayneri sviluppa il discorso nel secondo capitolo, dedicato alle facoltà intellettuali. Per l'autore l'insegnamento necessita della conoscenza degli stati mentali dell'alunno, quindi della comprensione, tramite quello che viene definito metodo sperimentale¹²⁶, delle

Istruzione, prima del Regno di Sardegna e poi del Regno d'Italia, collaborando con i ministri Gabrio Casati e Terenzio Mamiani (1858-66). Il punto più alto della carriera pedagogica di Rayneri fu la nomina a titolare dell'insegnamento di metodo generale, detto poi di pedagogia, presso l'Ateneo di Torino, nel 1847. Si trattava della prima cattedra di pedagogia istituita in una università italiana, incarico che il sacerdote carnagnolese conservò per tutta la vita. Cfr. P. Bianchini, *Giovanni Antonio Rayneri*, in «Dizionario Biografico degli Italiani - Volume 86 (2016)».

¹²⁴ Intensa fu anche la sua attività divulgativa e di sostegno didattico agli insegnanti per mezzo di articoli apparsi sulle più note riviste pedagogiche del tempo, come «L'Educatore primario», il «Giornale della Società d'istruzione e d'educazione» e «L'Istituto», per le quali redasse numerosi saggi inerenti a tematiche didattiche e all'organizzazione delle scuole di metodo in Italia e all'estero.

¹²⁵ Si segnalano in questa sede, i riferimenti al sorriso e alla teoria rosminiana rinvenuti nelle riviste «Il progresso educativo», III, 1871-72, pp. 518-522 e «L'Istituto», XXXIII, 1885, pp. 602-606.

¹²⁶ Il metodo sperimentale «comincia dallo studio dei fatti esterni per riscoprire con l'induzione ai fatti interni e segreti che sono la causa di quelli e risalire

fasi di sviluppo infantile. Per quanto riguarda lo sviluppo intellettuale Rayneri individua nella parola e nella facoltà del linguaggio il criterio fondamentale per comprendere rosminianamente gli ordini di riflessione¹²⁷ a cui il fanciullo è arrivato. L'autore delinea uno schema, col quale distingue i periodi della vita intellettuale in sei fasi: «Percezioni confuse, percezioni distinte, fede, immaginazione, scienza e filosofia»¹²⁸. Il passaggio tra la prima e la seconda fase dipende proprio dall'apparire del sorriso, manifestazione del riconoscimento della madre¹²⁹, e quindi primo atto di distinzione percettiva, che avvia poi il bambino alle fasi successive, consequenziali e allo stesso tempo organicamente co-implicate¹³⁰. Non viene argomentato ulteriormente dal Rayneri; si tratta più

finalmente la causa generale o universale di entrambi» (G.A. Rayneri, *Della pedagogica, Libri cinque*, Tipografia scolastica di Seb. Franco e figli, Torino 1859, p. 136).

¹²⁷ Rosmini a dire il vero parla di ordini di intellesione, distinguendo in questo senso la riflessione come attività successiva e più complessa, che si basa sulle diverse percezioni intellettive che il bambino, a seconda dell'età, può compiere. La dinamica e la logica di sviluppo dell'intelligenza però resta la medesima in Rayneri: «lo svolgimento dell'intelligenza si effettua per via di atti riflessivi, con il quale la mente prima si chiarisce l'oggetto dell'intuito, quindi il risultato della riflessione precedente e così di seguito. Indi è che gli atti riflessivi, e le cognizioni che Nick se ne ricavano, si devono distinguere in vari ordini dipendenti l'uno dall'altro e che sei una cognizione richiede, ad esempio, una riflessione di secondo ordine, di cui il fanciullo non sia ancora capace, quella cognizione sarà per lui impossibile» (*ibi*, p. 139).

¹²⁸ *Ibi*, p. 141.

¹²⁹ *Ibi*, p. 142.

¹³⁰ «In tutti i periodi della vita umana via tutto l'uomo e si esercitano più o meno tutte le facoltà. In qualunque periodo dell'età riflessiva noi percepiamo confusamente e distintamente, crediamo all'altri parola, immaginiamo, giudichiamo, e via discorrendo; così che questi atti hanno due specie di relazioni fra loro, relazione di dipendenza e relazione di concomitanza o parallelismo» (*ibi*, p. 144).

che altro di un breve accenno, che attinge direttamente dalla riflessione del Rosmini¹³¹.

Il secondo punto in cui Rayneri tratta del sorriso neonatale è invece nel capitolo quarto, inerente all'educazione morale. Qui il sorriso infantile viene utilizzato per spiegare l'evoluzione della capacità etica:

Oltrepassato lo stadio della vita puramente animale, l'uomo è guidato primieramente dal piacere. Tuttavia questo non è il solo piacere fisico derivante dal soddisfacimento dei corporali bisogni; ma ancora quello che in lui nasce dalla compagnia dei suoi simili e precipuamente della madre. Il sorriso che spunta sulle labbra del bambino verso il quarantesimo giorno all'aspetto della madre, e l'agitarsi che egli fa per avvicinarsi a lei e goderne le carezze, sorriso esclusivamente proprio dell'umana natura, è per una parte indizio di intelligenza, e per l'altra dell'istinto della benevolenza che in lui si desta, quasi comunicazione del materno affetto. Non v'è nella vita umana alcun fatto più importante di questo, che dicesi simpatia, il quale, chi ben miri, dimostra esservi fra le anime umane uno spirituale contatto analogo a quello dei corpi¹³².

Rayneri così riprende quel livello morale, già presentato dal Rosmini, sostenendo come la comunicazione umana sia una comunicazione tra spiriti, che permette un livello di relazionalità differente. Le cure materne gettano il «germe degli atti morali»¹³³, un seme che è anzitutto il primo bivio dell'educazione: «aver cura continua e delicata dei sentimenti che si suscitano nell'animo dell'infanzia è il primo dovere della madre e di chi le coopera in fatto di educazione»¹³⁴. Su questo aspetto il

¹³¹ Con la *Metodica* pubblicata postuma dal Francesco Paoli proprio due anni prima del volume del Rayneri.

¹³² Rayneri, *Della pedagogica*, cit., p. 436.

¹³³ *Ibi*, p. 445.

¹³⁴ *Ibid.*

riferimento del Rayneri, così come lo era stato per Rosmini, è il saggio di Necker de Saussure, citato ampiamente per le indicazioni che offre sulla strutturazione di regolarità e calma nelle prime fasi della vita umana. A queste condizioni, il sorriso diventa espressione di un riconoscimento affettivo, permettendo all'istinto di benevolenza contenuto nella natura umana di sprigionarsi.

Emerge così da questi pochi riferimenti testuali la distanza teorica che passa tra l'analisi del Rayneri rispetto a quella precedentemente presentata da Necker de Saussure. In mezzo, come spartiacque concettuale, sta proprio il contributo di Rosmini, che offre le argomentazioni funzionali a inscrivere il sorriso riconoscente del neonato all'interno di una dimensione che oltrepassa il livello istintuale, e ne fa il seme per l'intelligenza e la moralità.

Si può infine aggiungere, come accenno conclusivo, che anche Giovanni Gentile (1875-1944), profondo conoscitore di Rosmini, negli *Appunti di pedagogia* (1919-1920) recupera la lezione del filosofo trentino, inserendola all'interno della visione circolare propria del neoidealismo¹³⁵, in cui madre e figlio si fanno protagonisti di un vicendevole richiamarsi nell'atto dell'educazione:

¹³⁵ «Tutto il movimento della nostra vita interiore noi possiamo schematizzarlo dicendo che si ha in essa un passaggio continuo dall'ideale al reale: anche quando ci abbandoniamo all'inerzia, in tanto noi la gustiamo, in quanto abbiamo dovuto desiderarla. Non occorre però che la realtà sia sempre modificata materialmente dall'ideale: all'inizio dell'opera umana con cui si impone nel mondo il regno dell'uomo dobbiamo vedere un semplice giudizio: non appena l'uomo dinanzi a un albero o dinanzi a un animale concepì il pensiero che potessero divenire suoi, da allora egli cominciò a vedere il mondo sotto un aspetto diverso da quello naturale; da questo primo giudizio si iniziò il diritto di proprietà, prima che fosse compiuto l'atto materiale di difesa della proprietà. Basta dunque l'attività interiore dell'uomo, perché questi, anche sembrando dall'esterno inerte, operi e viva» (G. Gentile, *Lezioni di pedagogia*, H.A. Cavallera (a cura di), Le Lettere, Firenze 2001, p. 90).

I due esseri sono moralmente uniti, sono due membri di uno stesso organismo: tuttavia ognuno ha la sua personalità. Infatti la madre convive con suo figlio non come con le cose materiali o con gli animali: il rapporto tra la madre e il figlio è diverso da quello con gli esseri inferiori, in quanto il figlio è animato ed ha coscienza umana. Quindi il riconoscimento della madre rispetto al fanciullo dovrà ricambiarsi con quello del fanciullo rispetto alla madre. Il sorriso del figliuolo risponderà a quello di lei; e questo primo sorriso rappresenterà il primo frutto dell'educazione materna, perché dimostrerà il riconoscimento che il bimbo fa di chi per prima gli dimostra amore¹³⁶.

La relazione tra soggetto e oggetto di cui è costituita la vita spirituale nella prospettiva neoidealista – relazione che, almeno nell'intenzione, è a tutti gli effetti originaria – si palesa quindi anche nella dinamica del sorriso. In questo modo Gentile afferma la connotazione pedagogica della riflessione rosminiana, pur declinandola secondo la sua visione: «fin da quando il fanciullo comincia a entrare in rapporto con altre personalità, fin da quando egli comincia a riconoscere col sorriso la madre (*risu agnoscere matrem*), fin d'allora, si deve pensare che in questa situazione primitiva già sia sona la relazione tra soggetto e oggetto, già si sia iniziata la dualità interiore»¹³⁷.

¹³⁶ *Ibi*, p. 92.

¹³⁷ *Ibi*, p. 122.

Capitolo II

Ontologia, antropologia e morale

Emanuele Pili

1. Ancora su Gentile e Rosmini

Il riferimento a Gentile, con il quale abbiamo chiuso il primo capitolo, è quanto mai significativo per rendersi conto della notevole influenza della riflessione pedagogica di Rosmini almeno fino alla prima metà del Novecento, sebbene essa trovi nel filosofo di Castelvetrano una sua revisione in senso idealistico e, più precisamente, attualistico. Vale la pena, quindi, soffermarsi ancora una volta sul confronto tra le due prospettive educative, poiché consentono altresì di comprendere quanto l'impostazione filosofica, e propriamente ontologica e antropologica, determini l'orientamento di fondo delle rispettive pedagogie. Se, infatti, Gentile mostra di intendere il sorriso – come si è visto – quale figura di una 'primitiva' e 'duale relazionalità interiore', occorre rilevare anche la distanza da Rosmini rispetto alla comprensione di tale relazionalità.

1.1 Relazione come difetto?

Nelle note e negli appunti che confluiranno organicamente nel *Sommario di pedagogia come scienza filosofica* (1912), Gentile delinea l'im-

presa educativa come un luogo di perpetua tensione tra l'uno e i molti¹; eppure – questa è la tesi che vorremmo sostenere² – in lui rimane una carsica predominanza dell'uno, probabilmente legata a un'impostazione in definitiva immanentistica, che rischia di soffocare il dato relazionale, il quale invece in Rosmini appare effettivamente co-originario a quello dell'unità³. Da un lato, infatti, intorno alla socialità e all'organi-

¹ Cfr. Gentile, *Lezioni di pedagogia*, cit., p. 69: «l'unità spirituale non è immediata. Né è immediata la molteplicità. Ma l'unità spirituale si media attraverso la molteplicità; e nella mediazione di realizza»; e ancora: «Unità dello spirito che si moltiplica senza annientarsi mai. Nel molteplice il *tempo*, lo *spazio*, il *limite*, il *meccanismo* ma, alla radice, sempre l'unità. Questa unità si realizza perciò attraverso la molteplicità, fuori dalla quale c'è il mistico uno, sopra-spirituale. Così fuori dell'unità c'è il caos della materia, tenebra impenetrabile» (*ibi*, p. 70). Enfatizza l'equilibrio tra unità e molteplicità, anche grazie all'interazione nella teologia trinitaria, la lettura di C. Meazza, *Note, appunti e variazioni sull'attualismo... passando per Heidegger*, ETS, Pisa 2005; e di P. Zyglusky, *Giovanni Gentile e il Noi in Dio*, «Sophia», XI, 2019, n. 2, pp. 293-305. Cfr. anche V. Vitiello, *Ut pictura in tabula. Concreto e astratto nella Logica di Giovanni Gentile*, in F. Croci (a cura di), *La logica non è tutto. Rileggendo Giovanni Gentile*, InSchibboleth, Roma 2016, pp. 13-34, che sostiene la presenza di forti, ma feconde, aporie nella riflessione gentiliana sull'unità. Nell'idea di un recupero dell'alterità come realtà, cfr. la significa prospettiva di V. La Via, *L'idealismo attuale di Giovanni Gentile. Esposizione sistematica*, B.G. Muscherà (a cura di), Mimesis, Milano-Udine 2021; Id., *Dall'idealismo al realismo assoluto*, Sansoni, Firenze 1941.

² Tesi peraltro non nuova, ma almeno già presente – pur a partire da altre premesse – nella critica di Benedetto Croce a Gentile (penso soprattutto alla polemica del 1913 su «La Voce» di Giuseppe Prezzolini). Cfr. G. Cacciatore, *Dal "logo astratto" al "logo concreto", dal tempo all'eternità. Gentile e la storia*, in P. Di Giovanni (a cura di), *Giovanni Gentile. La filosofia italiana tra idealismo e anti-idealismo*, Franco Angeli, Milano 2003, pp. 97-122. Per una ricostruzione completa, anche in riferimento alla filosofia europea, cfr. M. Ciliberto, *Croce e Gentile. Biografia, filosofia*, Edizioni della Normale, Pisa 2021.

³ Si vedano, in proposito, le acute osservazioni di Francesca Rizzo (cfr. *Il Rosmini di Gentile. Una costruzione storiografica esemplare (e tendenziosa)*, «Pensiero

cità dello spazio educativo, Gentile scrive frasi che denotano l'indiscutibile profondità del suo pensiero e che certamente sarebbero condivise da Rosmini:

La compagnia degli altri non va intesa come la semplice convivenza, il semplice trovarsi l'uno a fianco all'altro, come pecore nel gregge; [...] vi è invece una compagnia più profonda, la sola compagnia veramente intesa, che è il trovarsi con chi collabora con noi nella vita spirituale; onde siamo soli con noi stessi in mezzo a una folla di indifferenti; e siamo a volte non soli di fronte alla natura, di fronte alla divina bellezza di un paesaggio, quando esso venga vivificato dall'anima nostra, e con essa si compenetri, e le divenga familiare⁴.

Dall'altro lato e nel medesimo tempo, a queste affermazioni se ne alternano altre che riflettono quella tendenza all'uno *ab-solutus* che, almeno intenzionalmente e in più luoghi esplicitamente, Gentile vorrebbe evitare:

Finché educatore ed educando costituiscono due spiriti, due personalità, manca la condizione essenziale dell'educazione, la quale mai deve

Italiano. Rivista di studi filosofici», II, 2018, nn. 1-2, pp. 43-68), perché ha rimarcato che la differenza tra Gentile e Rosmini, proprio nel Gentile interprete di Rosmini, si gioca intorno alla definizione del rapporto tra pensiero ed essere, laddove per Gentile, diversamente da Rosmini, quest'ultimo deve essere inteso come un rapporto di perfetta identità. Cfr. anche la ricostruzione puntuale di F. Fidelibus, *La traduzione gentiliana di Rosmini*, «Rosmini Studies», 8, 2021, pp. 119-132. Il tema della co-originarietà di unità e relazione implica un certo dinamismo nell'essere, che tuttavia non è esprimibile nei termini di un 'divenire' inteso in senso hegeliano, poiché non ne condivide i presupposti dialettici. Su ciò e sul rapporto tra Rosmini e la filosofia italiana del Novecento, anche oltre il Neoidealismo, cfr. F. Mancini, F. Saccardi, G.P. Soliani (a cura di), *Rosmini e il pensiero italiano del Novecento*, Edizioni Rosminiane, Stresa 2016.

⁴ Gentile, *Lezioni di pedagogia*, cit., p. 131.

entrare dal di fuori nell'animo dello scolaro, ma deve essere qualcosa di opposto o opponibile al suo spirito. [...] Infatti, appare che, se nella stessa anima nostra fosse il maestro, se in noi stessi trovassimo quell'altezza cui miriamo, non avremmo bisogno di essere educati, e si ha quindi la necessità di una distinzione tra educando ed educatore, corrispondente nell'interno dello spirito umano alla distinzione tra il momento in cui esso è in difetto, e il momento in cui acquista la conoscenza. [...] Permane] questa dualità, nonostante la identità tra maestro e scolaro⁵.

Il passaggio esprime chiaramente un permanere di identità e distinzione tra educatore ed educando, eppure – questo è il punto – tale distinzione è concepita come ‘difetto’, e cioè è destinata a essere tolta, cancellata. La relazionalità, di conseguenza, appare sì come un elemento costitutivo del processo educante, ma solo nella misura in cui permette il proprio oltrepassamento. La relazione, in altri termini, permane come *prò-blema* da superare in vista dell'unità:

In rapporto agli educandi, il maestro non è più la semplice sua personalità, ma acquista valore universale: non è più un soggetto che deve creare se stesso, ma il soggetto già creato; la sua parola non appartiene più all'individuo, ma al fine in cui tutti gli individui si unificano. Solo comprendendo l'universalità che ciascuno realizza in sé, possiamo concepire il maestro e lo scolaro come due personalità che, collaborando a uno stesso fine, si fondono in una persona sola⁶.

Qui, si badi bene, la difficoltà non è data tanto dal divenire-uno (interpretiamo così il comunque non pacifico verbo ‘fondersi’), quanto piuttosto dal fatto che il divenire-uno tenda a eliminare la relazione,

⁵ *Ibi*, p. 119.

⁶ Gentile, *Lezioni di pedagogia*, cit., pp. 132-133.

la quale permane solo in quanto l'atto educativo non può compiersi definitivamente, poiché percorre l'intero arco dell'esistenza. Tale è l'impostazione che confluisce poi nel *Sommario*, laddove – pur nella ricerca di un appropriato bilanciamento tra unità e relazione – si spiega che «la vera società in cui il linguaggio si celebra, non è quella che trascende l'individuo per collegarlo con altri individui, bensì quella che l'individuo, soggetto universale, stringe in sé con se stesso»⁷. L'idea stessa di 'patto' o 'alleanza' è da Gentile esclusa *de facto*, in quanto prima espressione di un 'monadismo' – espressione per sé rivelativa, nella sua flessione dispregiativa – preludio dei vari 'dualismi' che attraversano la storia del pensiero. In positivo, Giuseppe Tognon rileva che Gentile intende l'accendersi dell'atto educativo come il momento spirituale in cui i «due coincidono pur nella distinzione», nell'idea di «rompere il diaframma nella relazione educativa tra maestro e allievo, per trasformare l'educazione in autoeducazione»⁸. Tuttavia, ribadiamo, l'equilibrio gentiliano appare piuttosto precario, in quanto tende nuovamente a superare le singolarità, sulla scia di un hegelismo riletto dopo Marx e dopo l'ontologismo di Gioberti⁹:

Il soggetto nella sua attualità è la negazione della particolarità, per cui ogni singolo si distingue dagli altri. Ma l'analisi presuppone l'unità dell'atto, che è la soppressione della distinzione. Io posso bensì distinguere me dagli altri uomini, e ciascuno di questi dagli altri e da me; ma questa distinzione è resa possibile dall'unità del mio soggetto che pensa

⁷ G. Gentile, *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*, Sansoni, Firenze 1954, vol. II, p. 36.

⁸ G. Tognon, *Giovanni Gentile*, in F. De Giorgi (a cura di), *Storia della pedagogia, Morcelliana*, Brescia 2021, p. 198.

⁹ In questa linea interpretativa, si veda anche M. Borghesi, *Augusto Del Noce. La legittimazione critica del moderno*, Marietti, Genova-Milano 2011, pp. 204-234, in particolare p. 212.

a un tratto me e gli altri come distinti. Sicché tutti gli altri e io stesso come uno dei tanti siamo *distinguibili* bensì come *oggetti del pensare*, non come soggetto¹⁰.

Poiché il soggetto è uno e uno solo, la distinzione si manifesta come momento – benché necessario – del procedere e del realizzarsi dello spirito: in definitiva, l'alterità risulta una finzione o, ancor meglio, è pensata in funzione del progredire soggettivo¹¹. Rosmini, in tal senso, annovererebbe Gentile tra coloro i quali tendono a «invaghirsi dell'unità»¹², rinunciando «troppo presto» – direbbe in altro contesto Simone Weil¹³ – alla relazionalità. La questione, a nostro avviso, raggiunge uno dei suoi punti apicali quando Gentile discorre dell'amore,

¹⁰ Gentile, *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*, cit., p. 19.

¹¹ In proposito, non appaiono risolutive, e anzi sembrano invece manifestare una certa preoccupazione delle critiche crociane, le riflessioni poste in chiusura alla *Teoria generale dello spirito come atto puro*, laddove Gentile specifica, manifestando la propria intenzionalità, che «l'unificazione di cui si tratta, è unificazione assai più profonda di quel che non possa parere a chi si arresti all'affermazione, che nell'atto del pensare si risolve la natura e la storia; e non vuol sentir altro. Tale unificazione infatti è nello stesso tempo la conservazione, o meglio l'instaurazione di un'infinita ricchezza di categorie [...] non s'intende di un assorbimento unico, e in massa, di tutta codesta realtà, ma dell'eterna risoluzione di essa, che si dispiega per tutte le forme che l'esperienza ci addita nel mondo» (Id., *Teoria generale dello spirito come atto puro*, Sansoni, Firenze 1959, p. 263).

¹² T, n. 196. È curioso che, nell'orizzonte della sua polemica, Croce affermi che Gentile sia «divorato dall'ansia religiosa dell'unità» (B. Croce, *Una discussione tra filosofi amici*, in Id., *Conversazioni critiche*, serie II, Laterza, Bari 19504, p. 71).

¹³ Cfr. S. Weil, *Quaderni*, I, G. Gaeta (a cura di), Adelphi, Milano 2004, p. 227. In proposito, si veda il recente studio di M. Marianelli, *Tra hasard e necessità: l'ontologia weiliana come ricerca di intermediari*, «Studium», 116, 2020, n. 3, pp. 341-370.

di cui il sorriso del bambino restituisce una delle sue figure più alte: «amare – afferma Gentile – non è già respingere da sé, ma inchiudere in sé, non considerar l'altro come estraneo, bensì come parte di noi, anzi noi stessi!»¹⁴. Se, certamente, è quasi ovvio che amare non possa coincidere con il pensare all'altro come a un estraneo da respingere, dall'altra è assai meno ovvio che possa intendersi come un 'inchiudere' l'altro in se stessi, fino a considerarlo indistinto dal proprio sé. Ciò vale ancor più se si considera lo sfondo operante e ben presente nelle riflessioni poc' anzi riportate, alle quali si può oltretutto affiancare il celebre *Frammento di una gnoseologia dell'amore* (1918), da Gentile incluso nella sua *Teoria generale dello spirito come atto puro* (1938⁶). Qui, egli descrive il «punto di vista morale»¹⁵ come lo sguardo di chi non astraie dal fatto che «la vera realtà [...] è non quella che c'è, ma quella che ci deve essere»¹⁶; egli, inoltre, spiega che l'ideale ha una chiaro primato sul reale, in quanto esso sarebbe «più reale del reale»¹⁷. Ne conclude, quindi, che «amare è volere»¹⁸ quell'ideale dover essere della realtà che abita nell'«intimità all'animo nostro»¹⁹:

Quello che noi vogliamo, appunto perché lo vogliamo, non c'è già nel mondo. Noi non vogliamo la terra, ma il possesso della terra, ossia la terra che sia nostra, da noi posseduta, ed entrata a far parte della nostra vita [...]. Allo stesso modo amiamo un essere animato; allo stesso modo amiamo un essere spirituale od umano, una persona. La quale, amata da noi, è ricreata dal nostro amore. È ricreata immediatamente e mediatamente: essa, cioè, è un nuovo essere per noi fin da quando

¹⁴ Gentile, *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*, cit., p. 19.

¹⁵ Id., *Teoria generale dello spirito come atto puro*, cit., p. 12.

¹⁶ *Ibid.*

¹⁷ *Ibid.*

¹⁸ *Ibid.*

¹⁹ *Ibid.*

prendiamo ad amarla; ma si fa realmente un essere sempre nuovo, si trasforma continuamente in conseguenza del nostro amore, che agisce su di essa, conformandola a grado a grado sempre più energicamente al nostro ideale²⁰.

1.2 Co-originarietà, 'tra' e 'non'

A partire dall'ultimo testo menzionato, che intende «allo stesso modo» il volere il possesso della terra e delle persone (dato tutt'altro che innocuo in un prospettiva rosminiana), l'amore di cui parla Gentile delinea un movimento assai distante da quello presente nella riflessione di Rosmini, il quale da un certa angolatura si muove in una direzione addirittura contraria. In Gentile, l'amore è possesso, ricreazione e conformazione dell'altro al proprio (ma universale) ideale, in correlazione profonda con il gesto conoscitivo, poiché «conoscere è identificare, superare l'alterità come tale. L'*altro* è semplicemente una tappa attraverso la quale dobbiamo passare, se dobbiamo obbedire alla natura immanente del nostro spirito. Passare, non fermarci»²¹. In Rosmini, il conoscere e l'a-

²⁰ *Ibi*, pp. 12-13.

²¹ *Ibi*, pp. 16-17. Lo stesso Gentile ritiene che questa affermazione possa risultare assurda e senza senso (cfr. *ibi*, p. 17) se slegata dal contesto dell'attualismo, per il quale occorre tener ferma la distinzione tra Io trascendentale e Io empirico. Così, «empiricamente, [...] tutti gli oggetti dell'esperienza, quale si sia il loro valore, sono non pure distinti, ma separati tra loro [...]. E sul terreno dell'esperienza tutti i nostri problemi morali sorgono appunto da questa opposizione assoluta in cui l'io empiricamente si distingue da tutte le persone, e deve tuttavia instaurare, come suprema aspirazione del proprio essere, un'armonia, un'unità, con tutti gli altri e con tutto l'altro» (*ibid.*). Ma i problemi morali «non si risolvono, se non quando l'uomo arrivi a sentire [...] la propria vita [...] non chiusa nell'angusta cerchia della sua empirica personalità, ma intesa sempre ad espandersi nell'attuosità di uno spirito superiore a tutti gli interessi particolari, e pure immanente al centro stesso della sua personalità» (*ibi*, p. 18). Si tratta di capire, però, se questa 'attuosità' dell'Io trascendentale non elimini

mare (o il ri-conoscere) riflettono invece un'esigenza ben differente: il primo consiste nell'accogliere in sé l'alterità, consentendole però di mantenersi altra dal soggetto, ossia, in altri termini, di essere recepita oggettivamente. Conoscere, infatti, non è assoggettare o inchiudere in sé, ma è permettere all'alterità di essere guardata e pensata nell'altro da sé per come essa è in se stessa²². Amarla è volerla nella sua irriducibile differenza, desiderando la sua peculiare realizzazione nella sua precipua relazione con l'ideale che la abita²³. Con ciò, si esprime una forma

l'Io empirico. Gentile ne è pienamente cosciente e, perciò, specifica: «L'individuo particolare non svanisce nel seno dell'Io assoluto e veramente reale. Perché questo Io assoluto, che è uno e in sé unifica ogni io particolare ed empirico, unifica, non distrugge» (*ibid.*). Questa precisazione è di indubbio valore, ma appare soprattutto come una buona intenzione (tant'è vero che è accompagnata dal ribadire che l'Io trascendentale è sintesi, «Persona che non ha plurale», *ibid.*): l'alterità, insomma, è salvata *in actu signato*, ma negata *in actu exercito*. Si veda anche quanto Gentile afferma nella sua *Filosofia dell'arte*: da un lato, «una differenza ci vuole sempre. Senza di che l'amore precipiterebbe al livello di un istinto naturale, e di quell'immediatezza, in cui non è possibile nulla di spirituale» (G. Gentile, *La filosofia dell'arte*, Sansoni, Firenze 1950, p. 180); dall'altro lato, affinché «i due sentimenti si affermino reciprocamente e si confermino in un solo sentimento, occorre un processo che elimini l'alterità» (*ibid.*).

²² Si può leggere da questa angolatura la funzionalità dell'idea dell'essere, la quale non è solo oggetto, bensì 'via' – 'ponte', 'medium', 'metaxù' – dell'incontro con l'altro (cfr. M.F. Sciacca, *Interpretazioni rosminiane*, Marzorati, Milano 1958, p. 145) in uno spazio, 'tra', oggettivo originario: l'idea dell'essere «è quella che costituisce la possibilità che abbiamo d'uscir di noi, per così dire, cioè di pensare a cose da noi diverse [...] L'uomo ha [...], in certo modo, innato in se medesimo questo ponte di comunicazione, se si vuol pure usare di tali metafore, poiché percepisce l'ente in sé, e l'ente è la qualità comune e più essenziale di tutte le cose, che le fa essere ciò che sono, indipendenti da noi e divise da noi soggetti» (NS, n. 1081). Cfr. anche M. Dossi, *Oggettività e alterità nel pensiero di Rosmini*, in M. Dossi, M. Nicoletti (a cura di), *Antonio Rosmini tra modernità e universalità*, Morcelliana, Brescia 2007, pp. 127-141.

²³ «Dilectio in alterum tendit» (Gregorio Magno, *XL Homiliae in evangelia*, hom. XVII, 1; PL 76, col. 1139). È questa l'affermazione su cui Rosmini

dell'unità in cui la relazione non è un passaggio o un momento difettoso, ma una vera e propria bene-dizione ontologica, poiché permette non solo la conoscenza e l'amore, bensì l'unità stessa, della quale è anzi condizione di possibilità.

Anche per Rosmini si potrebbe dire che gli atti autenticamente conoscitivi e amativi sono creativi²⁴, ma solamente nel senso che distinguono correttamente (nell'unità) il sé dall'altro, il che è l'opposto dell'inglobare in sé: soppressa la distinzione, infatti, è tolta l'unità del *leghein*, e dunque del conoscere e dell'amare. Gentile, in queste parole, vedrebbe la riproposizione di un 'dualismo', laddove per Rosmini l'opposizione correlativa di soggetto e oggetto si presenta come un originario spazio – 'tra' – relazionale che, in quanto 'tra' i due, esprime lo stesso differire quale prima forma dell'unità dei distinti²⁵. Nell'evento amativo e morale, poi, questa unità espressa dalla differenza dischiude un'ulteriore dinamica. In esso, infatti, non solo l'uno non è sé senza l'altro (il soggetto non è soggetto senza l'oggetto), ma l'uno vive la differenza affinché l'altro sia. Così, l'unità iniziale si apre, nella *koinonìa*

torna a più riprese (cfr. *St. Sist. Prin. Mor.*, pp. 400-401). La direzione dell'amore è quella dell'*eteros*, del diverso, mai dello stesso: l'amore è amore se cerca la differenza. Tale verità ontologica appare così evidente a Rosmini che egli quasi fatica a giustificare l'amore di sé, giungendo all'acuta conclusione che il corretto amore di se stessi consiste nell'amarsi «come un altro» (T, n. 741), proprio a ribadire l'unica autentica direzionalità dell'*agape*.

²⁴ Cfr. N. Ricci, *In trasparenza: ontologia e dinamica dell'atto creativo in Antonio Rosmini*, Città Nuova, Roma 2005.

²⁵ Cfr. M. Marianelli, E. Pili, "Tra" l'uno e i molti. *L'unità che è relazione*, in Id. (a cura di), *Unità. Metafisica, teologia, cosmologia*, Città Nuova, Roma 2022, pp. 14-22; più in generale, cfr. M. Marianelli (a cura di), «Entre». *La relazione oltre il dualismo metafisico*, Città Nuova, Roma 2021. Su una possibile metaxiologia nell'orizzonte dell'entre, cfr. E. Gabellieri, *Le phénomène et l'entre-deux. Pour une métaxologie*, Hermann, Paris 2019.

inaugurata dalla moralità²⁶, a una unità ancora più ricca e profonda, non perché rimuova la differenza, ma perché, al contrario, la esalta, la percorre e la ripercorre, scoprendola appunto come condizione di possibilità e arricchimento dell'unità stessa. Esaltando la differenza, quindi, l'uno e l'altro sono tanto più se stessi ('per' e 'in sé') quanto più sono 'per' e 'nell'altro'. Restano ancora magistrali, in proposito, le parole di Michele Federico Sciacca, il quale – non più alla scuola di Gentile, ma di Rosmini – scrive:

Riconosco l'altro nel suo essere e nell'ordine dell'essere morale nella misura in cui mi metto al suo posto per soffrire come mie le sue sofferenze, per desiderare come miei i suoi desideri, per prendermi, se posso, le sue pene, per dargli le mie gioie; anniento tutto ciò che è mio e me stesso per essere lui e quanto più sono lui tanto più sono io. Questo esigono l'amore e la sua 'violenza': non posso mai prevedere fin dove mi spinge il suo slancio [...]; ma meno sono io e più son lui, più io sono io e lui è lui: nel dono reciproco, reciproco annientamento, ci costruiamo sempre più persone, singole ed inassimilabili. Perciò la vigoria del dono spietato, nel saldare al fuoco dell'essere morale il vincolo di due 'niente', fa vivida la fiamma del loro essere, di due persone unite e distinte, sempre più distinte quanto più unite e sempre più unite quanto più distinte²⁷.

L'intenso passaggio, mantenendo un preciso equilibrio tra unità e molteplicità, consente peraltro di vivificare le migliori intuizioni gentiliane, anche quelle specularmente più impegnative (come quando poc' anzi si parlava della 'fusione' dei due in unità²⁸), poiché nel dettato di Sciacca –

²⁶ Cfr. E. Pili, *Se l'uno è altro. Ontologia e intersoggettività in Antonio Rosmini*, Edizioni di Pagina, Bari 2020.

²⁷ M.F. Sciacca, *Atto ed essere*, Marzorati, Milano 1963, pp. 120-121.

²⁸ Si veda anche Gentile, *La filosofia dell'arte*, cit., p. 179: «[...] noi non ci ameremmo se i nostri occhi non s'incontrassero, se le nostre mani non si

sulla scia di Rosmini – si attestano chiaramente nell'originarietà di un dato relazionale che tiene saldamente insieme identità e differenza²⁹. Ma, nelle parole di Sciacca, si affaccia inoltre un ulteriore elemento, su cui torneremo, relativo a un 'annientamento', a un 'non' che attraversa la reciprocità relazionale. Per adesso, basti osservare che quand'esso è valutato (come nelle affermazioni sciacchiane) nel contesto di una piena e vivificante reciprocità interpersonale, quasi non si avverte e si deve esplicitarne la presenza. Quando invece la reciprocità è assente o fatica ad affermarsi, quel 'non' assume un peso etico-antropologico rilevante, aprendo a questioni teoriche ed esistenziali non indifferenti. Se si guarda all'opera complessiva di Rosmini, inoltre, occorre riconoscere che l'esigenza di questo 'non' è particolarmente presente, più che nell'interpersonalità, nel rapporto tra l'umano e il divino³⁰, laddove tale esigenza può talvolta emergere come una richiesta assai severa³¹, che a tratti quasi pare proporre l'annullamento del soggetto nell'oggetto. Con ciò procedendo in una direzione uguale e contraria a quella di Gentile, e

stringessero, se, per quel che ciascuno è dentro il suo animo, non avesse modo di unirsi agli altri, e intrecciare quasi le file onde le nostre radici s'affondano e diramano nel suolo [...]: le anime come tali, cioè come sentimento, s'intendono naturalmente pur che si volgano l'una all'altra; s'intendono perché si trovano d'un solo sentire, e tutte un'anima sola».

²⁹ In tal senso, è certamente interessante quanto rilevava Del Noce, che rimarcava quanto «una seria critica a Gentile è l'occasione perché si manifesti tutta la grandezza di Rosmini» (A. Del Noce, *L'idea di Risorgimento come categoria filosofica in Giovanni Gentile*, «Giornale critico della filosofia italiana», XLVII, 1968, p. 165).

³⁰ Cfr. E. Pili, «*In questa gran parola sta ogni cosa*». *La negazione nella mistica di Antonio Rosmini*, in F. Bellelli (a cura di), *Pedagogia del sapere di Dio. Una prospettiva storico-culturale*, Mimesis, Milano-Udine 2019, pp. 35-60.

³¹ Pietro Prini, ad esempio, ha parlato della presenza di «una componente rigoristica, o stoica» (P. Prini, *Introduzione a Rosmini*, Laterza, Roma-Bari 1997, p. 100) nell'etica rosminiana; sia come sia, è indubbia una certa influenza di Kant e della sua categoricità.

per giunta rischiando di ripresentare i medesimi problemi in lui rinvenuti (almeno nella nostra lettura), ma dal versante dell'oggetto³².

Anche in virtù di questo variegato groviglio di questioni, l'evento del sorriso risulta di estremo interesse: verso quale reciprocità etica indirizza? Quale ontologia antropologica dischiude? Come rapporta i soggetti che lo vivono? È l'inizio dell'abbandono nell'altro o il primo tentativo di inglobarlo?

Prima di addentrarsi in alcuni dei principali nodi concettuali racchiusi nelle domande poste, non è secondario riconoscere che proprio grazie alla scuola idealistica si deve non solo buona parte della circolazione del pensiero rosminiano³³ – pur inquadrato in una certa lettura di cui si è detto –, ma anche una delle prime e maggiori sottolineature del sorriso come di un tema che acquisisce nel rosminianesimo una curvatura peculiare. Gli studi 'classici' sulla pedagogia rosminiana³⁴, animati da altri obiettivi,

³² Roberto Nebuloni, ad esempio, ha rimarcato con grande lucidità come Rosmini tenda a stimare talmente l'idea dell'essere, «che sembra a tratti prescrivere all'uomo morale l'amore del concetto ideale dell'altro uomo, non della sua persona individuale, dell'uomo reale in carne ed ossa [...]. Questa particolare curvatura 'oggettivistica' del discorso morale rosminiano [...] è bilanciata tuttavia da testi che, nella *Teosofia come in altre opere rosminiane*, sottolineano il valore assoluto ed irripetibile delle singole persone, cui deve indirizzarsi l'amore morale» (R. Nebuloni, *Ontologia e morale in Antonio Rosmini, Vita e Pensiero*, Milano 1994, pp. 181-183, nt. 69).

³³ Non è di poco momento rammentare che Gentile ha curato la prima ristampa degli scritti pedagogici rosminiani, originariamente raccolti da Francesco Paoli (cfr. A. Rosmini, *Scritti vari di metodo e pedagogia*, F. Paoli (a cura di), Unione Tipografico-Editrice, Torino 1883), con titolo *Del principio supremo della metodica e l'educazione dell'infanzia con altri scritti pedagogici*, Paravia, Torino 1916.

³⁴ Cfr., in particolare, M. Casotti, *La pedagogia di Antonio Rosmini e le sue basi filosofiche*, La Scuola, Brescia 1944; D. Morando, *La pedagogia di Antonio Rosmini*, La Scuola, Brescia 1948; Prenna, *Dall'essere all'uomo*, cit.; R. Lanfranchi, *Genesi degli scritti pedagogici di Antonio Rosmini*, Città Nuova, Roma 1983.

effettivamente non entrano nella questione così come Giovanni Giraldi, intellettuale di matrice gentiliana e crociana, il quale dedica invece preziose pagine all'argomento³⁵. Egli, infatti, da subito rileva la presenza di un ininterrotto interesse – da Virgilio a Necker de Saussure – per il fenomeno del sorriso; tuttavia, prosegue, «sembra che ancora nessuno [come Rosmini] avesse mostrato tanto lodevole stupore per la equazione del riso e dell'intelligenza»³⁶. Pur leggendo l'avventura dell'idealismo italiano come quell'esperienza che permette di perfezionare Rosmini, specialmente nella comprensione del rapporto tra pedagogia e filosofia, Giraldi apprezza lunghi tratti della proposta rosminiana, non senza contestarne qualche aspetto. Proprio intorno al riso, ad esempio, egli non concorda con Rosmini a proposito dell'idea per la quale non si dovrebbe ridere di se stessi³⁷: Giraldi, peraltro, sostiene tale opinione richiamando celebri *auctoritates* – come Leopardi o Bergson (ma si sarebbe potuto richiamare lo stesso Nietzsche)³⁸. Se, da un lato, sembra che Rosmini, talora, calchi eccessivamente – specie con riferimento alla sensibilità odierna – l'esigenza di un senso di contegno e di compostezza da far maturare nel fanciullo, è d'altra parte vero che il contesto dell'affermazione è quello in cui l'autore descrive quei comportamenti i quali, in quanto disordinati, non dovrebbero ricevere il plauso e l'incoraggiamento dell'adulto. Dunque, all'affermazione secondo cui non si ride di se stessi, potrebbe aggiungersi: posto che la ragione abbia giudicato negativamente il movimento irrifles-

³⁵ Cfr. G. Giraldi, *Paideia grande (Rabelais, Rosmini, Boncompagni, Gentile)*, Pergamena, Milano 1983, pp. 91-139.

³⁶ *Ibi*, p. 110.

³⁷ Cfr. PSM, n. 281: «Quello che è singolare si è che il fanciullo trova ben presto qualche cosa di bernesco nei suoi giochi: egli ve lo trova di mano in mano che si sviluppa in lui la ragione [...] Ride di ciò che fa egli stesso e che vede fare agli altri fanciulli: tuttavia egli non ride propriamente di se stesso, perocché mai di sé non si ride».

³⁸ Giraldi, *Paideia grande*, cit., pp. 111-112.

so propiziatore del riso³⁹. La lettura di Giraldi, in ogni caso, ha il merito di individuare e articolare i principali snodi che danno corpo alla proposta educativa rosminiana, illuminando efficacemente – pur su basi idealistiche – il supremo principio della gradualità (prodromo, nota acutamente Giraldi, di intuizioni montessoriane), la centralità della moralità, il ruolo del linguaggio, il significato della religione (sebbene non colto pienamente nella sua profondità), la fisiologia della sensorialità e così via. Il tutto nell’attestazione del perpetuo compenetrarsi di filosofia e pedagogia, laddove – come afferma Rosmini nel richiamato *Sistema filosofico*, sulla scia di Platone e in coerenza al discorso sapienziale – il frutto più prezioso dell’esercizio della filosofia «diventa la vera pedagogia dello spirito umano»⁴⁰. Infatti, come ereditato anche nella nuova generazione di studiosi, è ormai acclarato che «Rosmini fa pedagogia mentre fa filosofia e fa filosofia mentre fa pedagogia»⁴¹. Tant’è vero che Fernando Bellelli, curatore dell’edizione critica, ha voluto altresì pre-

³⁹ In queste e altre pagine rosminiane s’avverte, seppur implicita, la lezione di Tommaso d’Aquino sul rapporto tra ragione, volontà e passioni: in merito, cfr. L. Mauro, «Umanità» della passione in S. Tommaso, Le Monnier, Firenze 1974; e il più recente R. Miner, *Thomas Aquinas on the Passions*, Cambridge University Press, Cambridge 2009.

⁴⁰ IF, p. 302. Da questa particolare angolatura, si può indubbiamente affermare che «la prospettiva educativa e di teoria della formazione assum[e] in Rosmini un ruolo centrale, subordinando a sé tutte le altre discipline, in modo da riuscire, quando dalla teoria si passa alla vita, ad includere in sé tutta la filosofia» (P. Bonafede, *Tra pedagogia e linguaggio. Analisi dello sviluppo infantile secondo Rosmini*, cit., p. 62). Declinato nel dinamismo sociale, emerge così il grande tema di un’educazione “civile”: cfr. P. Marangon, *L’educazione civile in Rosmini*, in M. Dossi, M. Nicoletti (a cura di), *Antonio Rosmini tra modernità e universalità*, Morcelliana, Brescia 2007, pp. 229-245; e A. Baggio, *Incivilimento e storia filosofica nel pensiero di Antonio Rosmini*, Università degli Studi di Trento, Trento 2016.

⁴¹ G. Gabbi, *La pedagogia di Antonio Rosmini*, in F. Bellelli, G. Gabbi (a cura di), *Profezia e attualità di Antonio Rosmini*, Edizioni rosminiane, Stresa 2016, pp. 179-261, qui: p. 243.

cisare che «la pedagogia rosminiana interagisce direttamente con l'antropologia e con la psicologia, oltre che con la gnoseologia, la logica, la filosofia morale, l'ontologia e la teologia»⁴². È dunque entro questo orizzonte che è possibile dischiudere la virtualità racchiusa nelle pagine rosminiane consacrate allo sbocciare del sorriso sul volto neonatale.

2. *Bene-dire sé nel bene-dire l'altro*

All'interno della *Metodica*, ossia di quell'opera che potrebbe definirsi, in senso largo, come una grande genealogia o fenomenologia della soggettività, la tematica del sorriso, di cui Rosmini parla in più luoghi, rimane come il sottofondo delle diverse fasi dello sviluppo del bambino: essa, dunque, è la cifra dell'intrinseca relazionalità dell'impresa pedagogica.

2.1 Personalità e interpersonalità

Come precisato nel primo capitolo, per Rosmini il sorriso coincide con lo svegliarsi all'essere dell'intelligenza, per cui pare che «con questa ineffabile espressione della sua gioia [...] il bambino saluti l'alba del giorno, che a lui traluce»⁴³. Sebbene sia tipico dell'essere umano anche il pianto – anch'esso, secondo il Roveretano, non riscontrabile negli animali –, il sorriso porta con sé una *novitas*. L'«istante solenne»⁴⁴ del suo accadere è permesso dalla costante interazione e comunicazione degli esseri umani nel 'tra' della loro origine, attraverso le

⁴² F. Bellelli, *Introduzione*, in PSM, p. 10.

⁴³ PSM, n. 123.

⁴⁴ *Ibid.* Sul tema dell'istante, che in Rosmini ha chiara ascendenza platonica, cfr. M. Martino, *D'improvviso. La via del «non», a partire da Platone*, Città Nuova, Roma 2020.

impressioni sensibili e le sensazioni animali. Come si afferma in un significativo passaggio della *Teodicea*:

Se noi fossimo abbandonati puramente a noi stessi, alle nostre forze interne onde la nostra natura risulta, se da nessuna delle forze, che stanno fuori di noi, noi venissimo tocchi od affetti, giammai non potremmo cominciare a muoverci, a fare il menomo atto di nostra intelligenza, non daremmo un passo, né concepiremmo un pensiero, ancorché fossimo conservati dall'Onnipotente migliaja d'anni, in uno stato così isolato dagli altri esseri sussistenti. Tutto in noi rimarrebbe in piena quiete, il più piccolo moto nella nostra mente sarebbe impossibile, ci mancherebbero i moventi, ci mancherebbero i termini: una vita priva di moto, simile alla non esistenza sarebbe la nostra⁴⁵.

L'altro è pertanto necessario affinché la persona possa nascere a se stessa e, quindi, conoscersi, fino allo sviluppo della capacità di dirsi 'Io'⁴⁶. Rosmini doveva essere particolarmente legato a questo passaggio, poiché, quando pubblica la quinta edizione del *Nuovo Saggio* (nel 1851), modifica appositamente il testo, inserendo il brano della *Teodicea* appena riportato⁴⁷. Inoltre, proprio in queste pagine del *Nuovo Saggio*, egli sviluppa la tematica e si addentra nella distinzione dei possibili altri che intervengono e promuovono la riflessione umana. In un primo momento, soffermandosi nello studio delle sensazioni e delle percezioni

⁴⁵ *Teod.*, n. 90.

⁴⁶ Come è stato notato, ciò risulta pienamente rilevabile anche nella concezione rosminiana del diritto, la quale è essenzialmente legata alla moralità: «il concetto rosminiano di diritto include una dimensione relazionale, interpersonale: il diritto presuppone un'attività personale, un agire, un iniziare consapevole e libero, ma perché possa esservi un'attività personale, la persona stessa ha da essere inserita in un universo comunicativo di più soggetti, di più persone» (M. Nicoletti, F. Ghia, *Introduzione*, in FD, v. 27, p. 29).

⁴⁷ Cfr. NS, n. 514.

legate al mondo e alla natura, afferma che esse non sono in grado di elevare la mente alla sua dimensione propriamente umana⁴⁸, infatti:

ove si sono trovati degli uomini perduti nelle selve fino dalla loro infanzia, privati del consorzio degli altri uomini e dell'aiuto della favella, e dalle sole sensazioni naturali stimolati, essi non hanno dato alcun buono indizio di sé; ma bensì mostrano evidentemente, non essersi potuti sollevare un po' su dalle sensibili cose [...], non vennero mai alla condizione del vivere veramente umano, che i nati e cresciuti nelle società sogliono usare⁴⁹.

Senza la relazione interpersonale, fenomeni quali il sorriso sembrerebbero potersi manifestare a un livello istintuale, ma non potrebbero ancora rivelare l'avvio dell'intelligenza, poiché è proprio nella comunicazione intersoggettiva che la persona compie un salto di qualità, un «gran passo»⁵⁰, nella propria capacità di ri-flettersi. Il bambino che sorride non è un evento riducibile a un dato meramente biologico; non è 'solo' una semplice esigenza di accudimento o un espediente evolutivo (si pensi alle successive ricerche di Darwin⁵¹). Rosmini non negherebbe

⁴⁸ Cfr. *ibi*, n. 515.

⁴⁹ *Ibi*, n. 518. Cfr. N. Ricci, *La «prossimità» come fondamento delle relazioni umane nella filosofia morale di Antonio Rosmini*, in M. Dossi, F. Ghia (a cura di), *Diritto e diritti nelle «tre società» di Rosmini*, Morcelliana, Brescia 2014, pp. 111-125. Anche per questa ragione, Beschin rileva che «quanto più scendo in me, tanto più trovo gli altri e quanto più mi apro agli altri tanto più approfondisco me stesso» (G. Beschin, *La comunicazione delle persone nella filosofia di A. Rosmini*, Marzorati, Milano 1964, pp. 9-10). Affermazione certamente indicata per l'interpretazione di Rosmini, ma già presente in altro contesto, in L. Stefanini, *Personalismo sociale* (1952), La Scuola, Brescia 1985, p. 54.

⁵⁰ ASSM, n. 532.

⁵¹ Cfr. C. Darwin, *L'espressione delle emozioni nell'uomo e negli animali* (1872), P. Ekman (a cura di), Bollati Boringhieri, Torino 2012.

che sia ‘anche’ questo, ma – conformemente all’organicità del sistema del sapere e ispirato da filosofi-scienziati quali Pascal e Galilei – spiegherebbe che qualsiasi ente/evento, per essere adeguatamente conosciuto, andrebbe studiato non solo da una, bensì da più prospettive disciplinari, comprese la filosofia e la teologia, in quanto esse offrono differenti sguardi destinati a dialogare e a integrarsi – nel rispetto delle diverse metodologie – in una visione pluridimensionale e unitaria dell’oggetto⁵².

Così, dall’evento fenomenologicamente ‘noto’ del sorriso, Rosmini dischiude l’ontologia ivi sottesa e ‘ignota’: lo scambio del sorriso rivela la natura essenzialmente ri-conoscente dell’umano. Riconoscimento che è – inscindibilmente – un sussulto di gioia, poiché l’esperienza attesta la reciproca coappartenenza di gestualità corporale e sentimento interiore: «il riso e il sentimento della gioia sono uniti, l’uno produce l’altra, e viceversa»⁵³. Come si è visto, infatti, in questa fase chiunque

⁵² Si coglie, in tal senso, quella che Lorena Catuogno ha compreso come l’istanza *ante litteram* transdisciplinare del pensiero rosminiano: cfr. L. Catuogno, *Restaurare l’unità del sapere: Antonio Rosmini verso l’istanza transdisciplinare*, «Rosmini studies», 5, 2018, pp. 79-89. Cfr. anche P. Pagani, *Rosmini e l’organismo delle scienze*, in Bellelli, Gabbi (a cura di), *Profezia e attualità di Antonio Rosmini*, cit., pp. 123-177; P.P. Ottonello (a cura di), *Rosmini e l’enciclopedia delle scienze*, Olschki, Firenze 1998; Id., *L’enciclopedia di Rosmini*, Marsilio, Venezia 2009. Più in generale, in rapporto con la modernità, cfr. W. Tega, *L’unità del sapere e l’ideale enciclopedico nel pensiero moderno*, il Mulino, Bologna 1983.

⁵³ PSM, n. 129, nt. 3. Ecco la descrizione di Rosmini per intero: «Convien sapere che, dati certi sentimenti nell’anima, p.e. la gioia, si manifestano per l’istinto sensuale certi movimenti nel corpo, p.e. il riso. Viceversa, nel riso del compagno l’uomo percepisce l’anima giubilante. Percepita questa, alla stessa forma compare il suo sentimento; e dalla stessa gioia interiore nasce lo stesso effetto esteriore del riso. – Avviene forse anche talora il contrario, cioè vedendo il volto ridente, egli, per la forza che unisce la percezione (passiva) e la riproduzione (attiva), lo imita in sé; da questo passa alla gioia (cioè simpatizza)» (*ibid.*).

si avvicini al bambino con l'intenzione benevolente del sorriso riceverà, in tutta risposta, un sorriso. Rosmini lo ribadisce anche seguendo Necker de Saussure:

la persona, che sta presso la sua culla, non è talora neppure la sua nutrice [...]. Non importa, ella gli ha sorriso, ed egli ha sentito di essere amato, ed ama. Sembra che quell'anima novella ne indovini un'altra, e le dica: io ti conosco⁵⁴.

Quando sorride, Rosmini ritorna con insistenza sul fatto, il bimbo ammira ed ama⁵⁵ chi per primo lo ha bene-voluto e bene-detto. Con il sorriso, insomma, si dice bene l'altro. Si tratta di una forma di reciproco riconoscimento, come già annunciato, nella quale «al riso del volto umano il bambino risponde col primo atto d'intelligenza, che è un atto ad un tempo di sua benevolenza»⁵⁶. A partire da questa esperienza fondante di bene, nel bambino si mostra un'apertura radicale e universale all'alterità e, per Rosmini, ciò attesta una verità, prima che antropologica, ontologica: l'essere intelligente, in quanto è una precisa realtà, tende all'unione con le altre realtà⁵⁷. Come conferma la *Teosofia* in senso ancora più ampio:

Tutte le nature delle cose sono connesse, e fra loro inanellate, l'una chiama l'altra, l'una all'altra si continua e si appoggia, e reciprocamente si sorreggono: quindi la mirabile unità del tutto senza confusione delle

⁵⁴ *Ibi*, n. 123, nt. 2.

⁵⁵ Cfr. *ibi*, n. 282.

⁵⁶ *Ibi*, n. 366.

⁵⁷ Cfr. *ibi*, n. 241: «Il sentimento è ciò in cui consiste la realtà. Un essere reale come tale, cioè in quanto è sentimento, non cerca che il reale, non ha attrazione ad altro, non inclina a congiungersi se non sol suo simile, cioè un altro essere reale».

parti, quindi ancora l'armonia e la consonanza di queste che dagli abissi intimi visceri dell'essere esce e risuona⁵⁸.

La comunicazione tra gli esseri è dunque un dato che riguarda tutto ciò che è. Tornando alla *Metodica*, infatti, perfino gli animali, nota Rosmini pensando al gatto che gioca con una pallina, sembrano pienamente coinvolti in questo dinamismo dell'essere⁵⁹, il quale rivela nell'umano il suo più alto grado di consapevolezza, poiché «nel fondo della natura, trovasi una cotale necessità primitiva di dare stima ed amore a qualsivoglia essere intelligente ch'egli conosca. Questo è il gran *fatto* sul quale come sopra saldissima base sta fondata tutta la moralità»⁶⁰.

L'esercizio pedagogico, di conseguenza, consiste quindi nel mantenimento di questa apertura universale ad amare, da favorire e accompagnare verso tutto ciò che si presenta come oggetto. Si coglie, peraltro, come moralità e pedagogia siano intimamente connesse non solo perché ogni educazione deve essere anche buona, ma poiché entrambe hanno come fondamento una ben determinata ontologia della persona. In questa direzione, la moralità (così come la pedagogia) è chiamata a seguire e, potremmo dire, ad assecondare l'originaria apertura all'essere che costituisce la persona; apertura o feritoia che si allarga tanto quanto l'orizzonte dell'essere mostra. Quanto più la persona riconosce quanto le si offre, tanto più essa fiorisce; quanto più si chiude, tanto meno germoglia. La morale rosminiana, da questa angolatura, potrebbe essere ridefinita come un'etica del sorriso. Nella misura in cui il bambino continua a sorridere, e cioè a riconoscere l'altro come bene, egli persevera nell'assecondare la sua originaria apertura all'orizzonte dell'essere. Ecco perché, rileva Rosmini nei *Principi di scienza morale*, se dovessimo defi-

⁵⁸ T, n. 2188.

⁵⁹ Cfr. PSM, n. 128.

⁶⁰ *Ibi*, n. 285. Sulla cifra metafisica della moralità, cfr. G.P. Soliani, *Essere, libertà, moralità. Studi su Antonio Rosmini*, Orthotes, Napoli-Salerno 2018.

nire il principio morale è lo stesso «il dire ‘Segui il lume della ragione’, e il dire ‘Ama gli esseri tutti’»⁶¹. Perché ‘seguire’ non è altro che ri-conoscere, ossia amare, quella porzione di essere che la ragione contempla nel suo puro guardare. E non si tratta, si badi bene, di un amore indistinto, da distribuire ingenuamente allo stesso modo verso chiunque, poiché «in ogni essere [si presenta] un ordine interiore»⁶², ossia – per dirlo con terminologia contemporanea – in ogni alterità si contempla una precipua differenza, che definisce ciò/chi essa, e solo essa, è. L'amore non è diretto all'indistinto essere, come se si potesse amare chiunque allo stesso modo, ma mira a custodire quella determinata differenza che è. È precisamente in questa direzione che Rosmini può distinguere (certo, in una forma talora un poco macchinosa) gli oggetti che meritano maggiore o minore stima: non per proporre una sterile gerarchia, ma per rispettare la verità delle differenze (si consideri inoltre che tale minore o maggiore quantità di stima vale in senso quantitativo, non qualitativo: poiché, proporzionalmente, ognuno riceve sempre tutto l'amore richiesto dal suo essere).

Ora, tale dinamismo riconoscente si sviluppa, evidentemente, con gradualità. Pertanto, l'infante vive una primitiva forma di moralità destinata ad affermarsi con sempre maggior vigore, quanto più maturano le sue facoltà sensoriali, intellettive e volitive. Tuttavia, siccome la riconoscenza segue la conoscenza, occorre osservare che il bambino, nel sorriso, riconosce tutto ciò che conosce. Sicché la sua moralità, nella misura in cui si può realizzare, è massima⁶³: infatti, nei confronti di chi

⁶¹ *Pr. Sc. Mor.*, p. 107. Sui fondamenti della morale, cfr. M. Krienke, «Ama gli esseri tutti». *Il problema della fondazione dell'etica in Antonio Rosmini*, «Rivista teologica di Lugano», 14, 2009, pp. 151-176.

⁶² *Pr. Sc. Mor.*, p. 107.

⁶³ È da collocarsi a questo livello la sottolineatura rosminiana sull'origine della moralità. In coerenza con quanto esposto, infatti, Rosmini sostiene l'apparentemente ardita tesi che la moralità preceda (e non segua) l'autocoscienza. Criti-

lo accudisce – Rosmini lo afferma quasi con commozione –, il bimbo

cato da molti, tra i quali anche Gentile (cui fa eco Giraldis: cfr. *Paideia grande*, cit., p. 120), poiché – a loro parere – senza la capacità di dirsi Io non può darsi azione propriamente morale, Rosmini contesta la centralità data all’Io da una certa linea della modernità. A ben vedere, infatti, l’Io è un prodotto di una riflessione, per cui esso è – per definizione – attività seconda, non prima. Prima e sotto l’Io, che – ribadiamo – è un’entità frutto del pensiero, deve dunque darsi un sostrato, e precisamente una ‘sostanza relazionale’ (= persona) la quale, in quanto tale, risulti predisposta alla riflessione. Ne consegue che – anche quando non è ancora sorta la capacità di nominarsi col monosillabo ‘Io’ – la persona già agisca, sebbene spontaneamente, seguendo il lume della ragione e che essa, pertanto, possa già qualificarsi come morale. È poi evidente che si tratta di una moralità originaria, vocata a realizzarsi pienamente e con maggior merito quando è guidata da una libertà consapevole di sé: ma questo non implica che la moralità non sia originaria al darsi operativo della persona. A parere di Rosmini, il motivo per il quale «i più non veggono la moralità nell’età prime, si è perché sono adulti quelli che ve la cercano, e vi cercano la moralità dell’adulto» (PSM, n. 296). Cfr., sul tema, ASSM, nn. 808-811; P, Appendice, n. 138; e soprattutto TCM, n. 39: «L’essenza della legge naturale si riassume in questo modo: “quando un essere intelligente, avendo percepito degli esseri, li riconosce e stima per quel che sono, egli opera onestamente”. Non fa dunque bisogno ch’egli abbia il concetto astratto di legge, acciocché adoperi moralmente; non fa bisogno ch’egli conosca esplicitamente, ch’egli sappia pronunciare, per esempio, il principio, che conviene dare a tutti il suo. Basta, che egli di fatto dia il suo a quegli esseri che concepisce, ancorché egli non rifletta ad altro, acciocché il suo atto sia giusto, e però morale. Questo riconoscimento secondo la verità, cioè secondo l’entità dell’ente percepito, può esser naturale, istintivo; cioè l’uomo può farlo senza riflettere ad altro; di guisa che col suo atto non dica dentro di sé altro che quest’unica parola: “il tal ente ha tanto di entità, io lo stimo per tanto”: ed egli senza bisogno d’altro, 1° ha operato intellettivamente, 2° volontariamente, 3° e secondo la norma del giusto, la qual norma è l’entità da lui percepita: dunque ha operato altresì umanamente e moralmente». Intorno a queste tematiche risulta centrale il confronto con il sistema di Fichte: cfr. E. Pili, *L’altro nell’Io. Fichte fonte di Rosmini*, «Philosophia», VI (1/2018), pp. 75-100. Per una ricostruzione puntuale e originale, in dialogo con la contemporaneità, cfr. F. Bellelli, *Etica originaria e assoluto affettivo. La coscienza e il superamento della modernità nella teologia filosofica di Antonio Rosmini*, Vita e Pensiero, Milano 2014.

«si compiace di darsi tutto, di abbandonarvisi»⁶⁴ con ogni suo gesto, nella massima 'semplicità', ma senza alcun residuo⁶⁵.

⁶⁴ PSM, n. 367, nt. 1. Non è qui il caso di approfondirlo, ma *en passant* si osservi che la semantica del 'dare tutto', in Rosmini, è precisamente ciò che ritma niente meno che la vita intima dell'*arché*: «l'atto del principio fontale della divina Trinità è un atto che tende sempre in un altro, e in un altro, e quest'altro e altro, l'ha sempre *ab aeterno* raggiunto e promanato [...]. Onde, in questa costituzione della divina Trinità, nell'operazione del principio si distinguono logicamente, non realmente, due note o condizioni: 1. Un dare tutto ad altri; 2. Un ritenere tutto, ossia un mettere tutto in atto in se medesimo» (T, n. 1383). Cfr. P. Coda, *La Trinità delle persone come attuazione agapica dell'essere uno. Il contributo di A. Rosmini per un rinnovamento della teo-onto-logia trinitaria*, in K.-H. Menke, A. Staglianò (a cura di), *Credere pensando. Domande della teologia contemporanea nell'orizzonte del pensiero di Antonio Rosmini*, Morcelliana, Brescia 1997, pp. 251-272. Cfr. anche F. Bellelli, *Connessioni tra la teologia trinitaria e l'antropologia in Rosmini*, «Rosmini Studies», 6, 2019, pp. 269-281; e M. Bennardo, *Uno e trino. Il fondamento dell'antropologia nel pensiero teologico-filosofico di Rosmini*, Edizioni Rosminiane, Stresa 2007.

⁶⁵ Cfr. PS, nn. 1428-1430, laddove viene specificato che l'atto morale, proiettando il soggetto fuori di sé, comporta anche un «dimenticare» (*ibi*, n. 1430) la propria soggettività; dallo sviluppo di questa capacità, vissuta con libertà e gratitudine, scaturisce la «bella semplicità del giusto, consistendo questa pleclarissima dote in operare il bene senza pur volgere l'occhio agli stimoli soggettivi, come pure s'appalesa qui l'origine della generosità, della magnanimità, del sacrificio» (*ibid.*). Ma sulla 'semplicità' rimane paradigmatico quanto affermato in FD, v. 27, p. 127: «A giudicare dunque con rettitudine è sola necessaria la semplicità; la quale, scevra di prevenzioni, abbandonasi alla verità che viene per così dire incontro all'uomo. A giudicare poi tortamente, ci è del tutto necessario di contrariare alla natura, d'inventare un'astuzia, di fare una violenza. Ad esser buoni, noi non abbiamo quasi a far altro che esser passivi al vero, e seguir la natura; ad esser cattivi ci convien dispiegare un'infelice attività, ed andare contro al vero che sta pure in noi». Nel *Principio supremo della morale*, Rosmini rileva, con fine sensibilità psicologica, che in assenza della 'semplicità' si scopre che «l'errore è tutto individuale, è tutta produzione nostra»: «è per questo, che nell'errore l'orgoglio dell'uomo tanto si compiace, perché sente in produrlo, che è opera sua, ch'egli mette fuori

Nell'utilizzo di questa terminologia riecheggiano le riflessioni intorno al 'trasportarsi in altro' o all' 'inaltrarsi' – neologismo rosminiano di matrice dantesca⁶⁶ – consegnate alla *Teosofia* nella sezione dedicata alla dottrina dell'inoggettivazione⁶⁷. In essa, come ha rilevato Beschin, si ammira «la tensione più intima di tutto il pensiero rosminiano»⁶⁸, poiché lì – nota Nebuloni – «può ricondursi, direttamente o indirettamente, tutta la teoria morale rosminiana»⁶⁹. In questa sede, si potrebbe altresì aggiungere che il sorriso è uno degli eventi che, massimamente, esemplificano e testimoniano quanto descritto in quelle pagine; ma aggiungendo, forse, qualcosa in più.

Rosmini, anzitutto, indica quattro livelli dell'inoggettivazione, distinguendo le diverse alterità in cui il soggetto può 'inaltrarsi': 1. l'altro come puro oggetto della mente: l'idea dell'essere è infatti altro dal sentimento fondamentale ('inoggettivazione oggettiva'); 2. l'altro da sé che è l'Io stesso del soggetto ('inoggettivazione soggettiva d'identità'); 3. l'altro da sé che è l'altro soggetto ('inoggettivazione soggettiva di diversità'); 4. l'altro da sé che è Dio stesso ('inoggettivazione oggettivo-soggettiva'). Di queste, la forma di inoggettivazione che qui interessa maggiormente è indubbiamente la terza, alla quale peraltro corrisponde – nelle parole del Roveretano – «il meglio e il più meravi-

un'energia maggiore in formar l'errore che in riconoscere semplicemente la verità: questo maggior uso che fa l'uomo nell'errore della propria potenza, è quel titolo infelice, al quale tanti cercano una gloria tristissima, e tanti danno» (*Pr. Sc. Mor.*, p. 135).

⁶⁶ Cfr. Dante Alighieri, *Divina Commedia, Paradiso*, IX, 81: «S'io m'intuassi come tu t'inmii».

⁶⁷ T, nn. 869-902.

⁶⁸ G. Beschin, *L'inoggettivazione in Antonio Rosmini*, «Rivista rosminiana», 69 (1975), p. 43.

⁶⁹ Nebuloni, *Ontologia e morale in Antonio Rosmini*, cit., p. 178.

gioso dell'inoggettivazione medesima»⁷⁰. Attraverso la descrizione di tale articolato e ricco movimento, Rosmini cerca di rendere ragione del reciproco rimando e della reciproca contenenza dei modi fondamentali dell'essere, eppure la sua analisi – ben al di là del suo esplicito intento – presenta, come affermato da Giulio Nocerino, «osservazioni di straordinaria modernità»⁷¹, poiché – come mostreremo nel prossimo capitolo – s'inoltra nello studio, per dir così, delle strutture trascendentali della soggettività e di quei dinamismi antropologici (quali ad esempio la simpatia e l'imitazione, trattati diffusamente anche in altre opere)⁷² che permettono l'esperienza dell'intersoggettività e che hanno

⁷⁰ T, n. 872.

⁷¹ G. Nocerino, *Coscienza e ontologia nel pensiero di Antonio Rosmini*, Edizioni Rosminiane, Stresa 2004, p. 77.

⁷² Più oltre approfondiremo la questione. Non è fuori luogo, però, rilevare che Rosmini cerca di precisare alcune nozioni. Egli, infatti, distingue tra l'inoggettivazione e l'oggettivazione: la prima, come annunciato, coinvolge un movimento, un trasporto in altro, mentre la seconda implica solo l'essere di-fronte all'altro, il contemplarlo intellettivamente come oggetto conosciuto (cfr. T, n. 867, nt. 1). Ma il Roveretano distingue l'inoggettivazione anche dalla simpatia e dall'amore: la prima dice due persone che patiscono la medesima cosa (laddove l'inaltrarsi interessa solo una persona che si abbandona per e in un'altra); il secondo, invece, può accompagnare la o conseguire a l'inoggettivazione, rendendola perfetta. Non c'è perfetta coincidenza, dunque, tra inoggettivazione e amore (sulla simpatia e sull'amore, cfr. T, n. 873). Tuttavia, a proposito di quest'ultima distinzione, ci si potrebbe domandare se sia possibile inoggettivarsi in assenza di un desiderio, e cioè senza una qualche forma di amore, per l'altro. Seguendo il dettato rosminiano, difatti, bisogna ammettere che l'inoggettivazione, da principio, appare come un movimento originario della soggettività (assai vicina a quella che nella *Psicologia* viene denominata 'sensività psichica': cfr. PS, n. 710; letta in questo senso, l'inoggettivazione pare davvero vicina al fenomeno empatico; Manferdini, invece, suggerisce di leggervi la costitutiva intenzionalità dell'intelligenza (cfr. T. Manferdini, *Essere e verità in Rosmini*, ESD, Bologna 1994, p. 165), la quale però si può sviluppare solo grazie alla volontà, e pertanto all'amore: com'è

interessato notevolmente diversi filoni del pensiero contemporaneo, e fenomenologico in particolare⁷³.

Ebbene, nel suo grado più alto, l'“inaltrarsi” (che, come vedremo, dapprima appare almeno parzialmente riconducibile, nella sua forma principale, al fenomeno dell'empatia) diviene l'atto morale *par excellence* quando coinvolge l'intera persona, nel dispiegarsi di ogni sua risorsa intellettuale e volitiva, affinché la relazionalità attraverso la quale si vive l'altro sia percorsa senza ripensamenti, e (per quanto possibile) integralmente. Le affermazioni rosminiane, in proposito, acquisiscono una radicalità notevole, poiché non intendono concedere alcunché alle più sottili forme di autoreferenzialità: l'amore che realizza la moralità richiede infatti di evitare il 'per sé' soggettivo, il quale rischia di ostacolare la vita nell'oggetto. Quest'ultimo, in quanto di-fronte, esprime un'alterità, ed esige che l'io abbandoni totalmente, senza residui, ciò che lo ha determinato come tale: chi ama, se non sa fare a meno di sé, non ama. E amare è disporsi nella totale accoglienza, affinché l'altro, nell'abisso silenzioso di tale disposizione, possa dirsi/darsi nella sua reale alterità.

possibile, altrimenti, il movimento in altro? Quando il soggetto si muove verso altro sta già compiendo un primo ri-conoscimento, per cui – con Sciacca e con Gentile (cfr. M.F. Sciacca, *La filosofia morale di Antonio Rosmini*, Edizioni Rosminiane, Stresa 1999, p. 189) – sembra che già il conoscere, ferma la distinzione, sia intriso d'amore: «chi conosce non sa ancora veramente; chi riconosce sa profondamente, ama» (*ibid.*).

⁷³ Sul rapporto tra Rosmini e la fenomenologia, cfr. M. Galvani, *Uno sguardo sull'umano. Antropologia e metafisica in Antonio Rosmini e Edith Stein*, tab edizioni, Roma 2020; M. Nobile (a cura di), *Rosmini e la fenomenologia*, Università degli Studi di Trento, Trento 2020; F. Bellelli, E. Pili (a cura di), *Ontologia, fenomenologia e nuovo umanesimo. Rosmini ri-generativo*, Città Nuova, Roma 2016; per la sua affinità, anche con diverse tematiche di filosofia rosminiana dell'educazione, cfr. P. Manganaro (a cura di), *Fenomenologia della vita. Senso, valore, cura*, Carabba, Lanciano 2022.

2.2 Abbandono e reciprocità

È il caso, tuttavia, di analizzare più dettagliatamente le parole usate da Rosmini. Il soggetto, egli scrive, «parte da se stesso e si abbandona per andare in un altro»⁷⁴: «rimane escluso e per così dire annullato, rimanendo solo l'essere in sé, oggetto, termine, e sede dell'atto»⁷⁵. Dunque, non si esita nell'utilizzo del lessico dell'«annullamento», che nelle pagine ascetiche (oltremodo pertinenti, giacché l'inoggettivazione è anche «disciplina mistica»⁷⁶) viene avvicinato a quello di «alienazione»⁷⁷. In un lungo e denso passaggio, inoltre, il Roveretano precisa alcune caratteristiche che accompagnano il soggetto che si inoggettiva: da un lato, (1) egli è «temente che gli sfugga [...] la propria individualità»⁷⁸ e, dall'altro, (2) se il suo trasporto è perfetto, «perde l'attualità della coscienza propria»⁷⁹. In Rosmini, la coscienza – intesa sempre in senso empirico – non gode di un primato insuperabile, in quanto *stricto sensu* essa potrebbe esserci o non esserci, perché è prodotta dalla riflessione, ma non per questo non vi sarebbe la persona, la quale ha luogo di sostanza⁸⁰. È questa sostanza individuale, che è a sua volta relazione e «relazione sussistente»⁸¹ (poiché altrimenti le sarebbe impossibile riflettersi) ad essere insuperabile. Pertanto, il soggetto può (2) giungere a perdere la propria coscienza, ma può solo (1) 'temere' di perdere la propria individualità, poiché al di fuori della 'relazione sussistente' verrebbe meno la persona

⁷⁴ T, n. 867.

⁷⁵ *Ibid.*

⁷⁶ *Ibi*, n. 884.

⁷⁷ DC, p. 87.

⁷⁸ T, n. 877.

⁷⁹ *Ibid.*

⁸⁰ Cfr. PS, nn. 61-68.

⁸¹ T, n. 903; cfr. anche ASSM, n. 833, nt 50.

in quanto tale. Quindi, la persona si inoggettiva, spogliandosi e, se si vuole, svuotandosi (*kenosi*) di quanto in lei è determinato; agendo così, essa teme di perdere se stessa *absolute*, ma in realtà – mentre perde realmente anche l'atto con il quale dichiara 'Io', poiché il suo dire Io, in definitiva, è l'Io dell'altro dinamicamente presente nel proprio spazio personale – si perde solo relativamente, e cioè solo in-relazione all'oggetto nel quale si inoggettiva. È lo stesso Rosmini, infatti, a riferire che «nell'inoggettivazione il subietto non si perde assolutamente, ma si perde relativamente all'oggetto in cui si trova posto»⁸².

L'abbandono di sé, in altri termini ancora, è dedizione per l'altro che non comporta l'ingresso in un 'nulla assoluto' (reale), ma in un 'nulla relazionale' (morale). Nella *Teodicea*, tra l'altro, Rosmini specifica che non bisogna confondere «l'annichilamento morale e volontario coll'annichilamento reale»⁸³. Si riaffaccia, così, quel 'non' cui abbiamo accennato con le parole di Sciacca nelle pagine precedenti. Esso non è assoluto/reale, come accade in Parmenide, per cui si direbbe che 'qualcosa semplicemente non è'; e non è neppure un 'non' di diversità, particolarmente significativo in Platone, per il quale 'qualcosa non è qualcos'altro'. Piuttosto, esso potrebbe essere definito come un 'non dell'amore', parafrasando l'espressione 'annichilimento morale' poc'anzi incontrata. Un 'non', quindi, che non spersonalizza, ma che anzi consente la piena fioritura della persona, la quale – nel ritmo paradossale dell'evento 'agapico' – si riceve donandosi, vive morendo, s'afferma negandosi; e dunque, in termini ontologici, 'è non essendo'. D'altra parte, il già menzionato Sciacca procede in questa direzione quando specifica che la dinamica dell'inaltrarsi è quella per la quale «meno sono io e più son lui, più io sono io e lui è lui»⁸⁴. Quanto più maturo in quella gratuità⁸⁵

⁸² T, n. 867.

⁸³ *Teod*, n. 724.

⁸⁴ Sciacca, *Atto ed essere*, cit., p. 120.

⁸⁵ Cfr. T, 887, laddove Rosmini privilegia il termine 'imparzialità', riflettendo

che mi permettere di dire: 'Io sono te', tanto più Io sono davvero Io. Il che è come dire: proprio perché non sono, proprio così sono. Meno la soggettività è, più è; o, ancor meglio, proprio perché essa non è, proprio così è, in quanto è se stessa essendo l'altro⁸⁶.

In questo senso, sembra necessario difendere Rosmini dallo stesso linguaggio da lui adoperato, quando afferma, ad esempio, che l'inoggettivazione ha il dovere di rendere «impersonale»⁸⁷ chi si inoggettiva. A ben vedere, nel ribadire la rilevanza del «vivere nell'altro»⁸⁸, Rosmini intende rimarcare che la persona accede a una dimensione, per dir così, 'iper-' o 'sovra-personale'⁸⁹; ossia una dimensione nuo-

però una dinamica assai vicina a quella 'gratuità' di cui, da diverse prospettive, si parla più frequentemente nel nostro tempo: cfr. L. Bruni, *L'arte della gratuità. Come il capitalismo è nato dal cristianesimo e come lo ha tradito*, Vita e Pensiero, Milano 2021.

⁸⁶ Per una discussione circa questa terminologia, anche intorno alla celebre aporetica del nulla, cfr. M. Cardenas, E. Pili, *Rosmini, Fichte e il «non dell'amore»*. *Un dialogo a partire da «Se l'uno è l'altro» di Emanuele Pili*, «Sophia», XIV, 2022, n. 1, pp. 229-239. Sulla questione del negativo, si veda altresì l'acuta interpretazione di F. Croci, *Absurdissima res: Antonio Rosmini e la semantizzazione del nulla*, «Rosmini Studies», 5, 2018, pp. 133-140.

⁸⁷ T, n. 881.

⁸⁸ *Ibid.*

⁸⁹ La critica rosminiana ha preferito parlare – ispirata dal personalismo (cfr. le recenti e feconde prospettive contenute in C. Ciancio, G. Goisis, V. Possenti (a cura di), *Persona. Centralità e prospettive*, Mimesis, Milano-Udine 2022) – di 'disindividualizzazione' (Beschin, *L'inoggettivazione in Antonio Rosmini*, cit., p. 56), o di 'di-soggettivazione' (G. Giannini, *La comunicazione come "inoggettivazione" in Rosmini*, «Rivista rosminiana», 78, 1984, p. 212). Secondo Manferdini, invece, occorre prendere Rosmini in senso letterale, perché parlare di 'disindividualizzazione' «non basta a farci capire il senso della inoggettivazione» (Manferdini, *Essere e verità in Rosmini*, cit., p. 170), la quale chiede che «questa fase dell'alienazione spersonalizzante [debba] essere comunque messa in conto e accettata, quasi come un pedaggio da pagare per entrare nella dimensione dell'autentico essere oggettivo» (*ibi*, p. 171). Ad ogni buon

va, nella quale finalmente ella può incontrare la verità di sé nell'altro:

il subietto che s'inoggettiva nell'altro, sentirà tutto quello che sente l'altro, e vivrà d'una vita medesima, restando lui stesso che nell'altro si trasporta, ma, conservata l'unità del principio della persona, sentendo una duplicità in se stesso, sentendosi uno in due⁹⁰.

Partecipando della vita e della dignità altrui, la persona, una volta abbandonatasi, si ritrova in quanto restituita a se stessa dall'altro⁹¹. Tale dimensione di reciprocità, tuttavia, riceverebbe pieno compimento qualora si mettesse a tema il mutuo e scambievole 'inaltrarsi' tra persone. Rosmini, però, pur ammettendo che «non sarebbe impossibile concepire una comunicazione tra i due subietti intellettivi tra i quali, presi nella loro esistenza relativa, segue l'inoggettivazione»⁹², evita di discutere questa forma di reciprocità intersoggettiva; e con ciò, come abbiamo argomentato in altra sede⁹³, la questione del ritrovarsi nel dono sincero e completo di sé rimane un dato non pienamente giustificato della *Teosofia*⁹⁴ (opera peraltro incompiuta e mancante, tra il resto, del

conto, la questione dell'«impersonale» meriterebbe un serio approfondimento, magari in dialogo con Simone Weil, la quale utilizza la medesima categoria proprio nell'intenzione di salvaguardare quanto di più vero vi sia nella persona: cfr. S. Weil, *La persona e il sacro*, M.C. Sala (a cura di), Adelphi, Milano 2012.

⁹⁰ T, n. 893.

⁹¹ Cfr. anche *ibi*, n. 882: «l'uomo [...] non può esser morale se non dimenticando e dimettendo la propria personalità, per ritrovarla e recuperarla poi nell'oggetto».

⁹² *Ibi*, n. 892.

⁹³ Cfr. Pili, *Se l'uno è altro*, cit., pp. 216-221.

⁹⁴ Non appare risolutivo nemmeno quanto Rosmini afferma in T, n. 1037: «Come dunque si concilierà questo movimento morale che tende sempre in un altro, col quale l'umano subietto abbandona sempre se stesso, si nega costantemente, come si concilierà colla felicità dell'uomo? Facilmente se si

libro sul 'morale'). È precisamente in questa direzione che la *Metodica*, nelle sue pagine sul sorriso, aggiunge qualcosa di assai significativo – come s'accennava – a quanto nella *Teosofia*, di fatto, manca. Quando infatti Rosmini attesta che il bambino si compiace di 'darsi tutto' e di 'abbandonarsi', egli – pur esplicitando, appunto, il dono completo di sé – non accenna in alcun modo alla paura di perdersi o al brivido da attraversare per consegnarsi autenticamente nelle mani dell'altro⁹⁵. Per spiegare adeguatamente tale assenza, occorre osservare che, nella *Metodica*, la reciprocità intersoggettiva è pienamente in azione, mentre non accade così nella *Teosofia*. È il luogo evenemenziale della reciprocità, difatti, che consente il vissuto sereno e coerente della negazione, poiché nel circuito della comunicazione essa è fiduciosamente (e, nel caso del bambino, inconsapevolmente) attraversata e riattraversata nel consegnarsi l'uno all'altro vicendevolmente.

considera che quest'altro in cui la tendenza morale spinge e porta l'uomo è quello da cui l'uomo riceve tutto ciò che è e che ha. Il tendere dunque incessantemente in quest'altro (abbandonato se stesso), è tendere nel fonte di se stesso, in quel fonte da cui zampilla per così dire la sua realtà propria, dove questa realtà trova l'essenza, la vita, l'intelligenza, la perfezione di tutte queste cose, il bene, la felicità. Convieni riflettere che la natura dell'ente contingente è quella che sta in un continuo 'ricevere'. In quest'atto puramente di ricevere consiste tutto ciò che egli è. Tendere nell'essere non è altro che acconciarsi a ricevere dall'essere». Nonostante l'indubbio fascino, il passaggio riprende non problematicamente quanto invece problematicamente si diceva proprio in riferimento a questa 'inoggettivazione oggettiva' (cui la citazione si riferisce): infatti, proiettarsi nell'astratto essere indeterminato (senza che esso manifesti un soggetto attivo che reciprochi l'abbandono della persona) significava giungere, sempre nelle parole di Rosmini, su di «un abisso profondo nel quale c'è tutto, ma per cupa sua oscurità nulla si vede» (*ibi*, n. 881). Il che, occorre riconoscerlo, assomiglia più all'esperienza dell'inferno che a quella della 'ricezione' della felicità.

⁹⁵ Nelle pagine sull'inoggettivazione, Rosmini parla addirittura di un senso di «terrore» e di un «certo raccapriccio», i quali, dovuti al timore di perdersi, accompagnano il movimento in altro: cfr. *ibi*, n. 877.

Torna alla mente, in proposito, uno dei temi della discussione rosminiana – contenuta in particolare nella *Storia comparativa e critica de' sistemi intorno al principio della morale* – con il francese Victor Cousin, secondo il quale non esisterebbe virtù senza sforzo, sacrificio e dolore⁹⁶. Rosmini risponde, in merito, che si dà ordine morale «anche senza sacrificio, o sforzo di sorte alcuna»⁹⁷. A suo parere, infatti, il rapporto tra soggetto e oggetto non è un'opposizione per sé contraddittoria, ma – come abbiamo rilevato – correlativa. Inoltre, da Rosmini sappiamo che il desiderio soggettivo è sbilanciato⁹⁸ in-oggetto per costituzione; sicché esso tende sempre in altro, proprio perché il soggetto non è sé senza l'altro; tuttavia, rimane vero che il soggetto è anche portato – per via di una tensione meno originaria della prima – a concentrarsi su di sé. Ora, il soggetto può percepire come contraddittoria, ossia come mera e assoluta negazione di sé, l'opposizione all'oggetto e alle sue esigenze solo quand'esso asseconda questa forza che lo spinge su di sé; quand'egli pensa e agisce, cioè, come se potesse esser sé senza l'altro, contraddicendo non solo l'oggetto, ma altresì la sua natura di soggetto. Al contrario, la morale rosminiana invita a esser sé lasciando essere l'altro, poiché si è sé se e solo se è anche l'altro. Pertanto, laddove non cade in contraddizione, la negazione non implica necessariamente sforzo o dolore (può comportarli, ma non inevitabilmente). Tant'è vero che, quanto più si vive nella 'semplicità', tanto più si è docili e lieti alla chiamata dell'altro; e così si vive la negazione di sé per quello che davvero è: la propria affermazione. Si viene cioè a sperimentare che «il ritrovare ciascuno se stesso nel

⁹⁶ Cfr. V. Cousin, *Cours de philosophie professé à la faculté des lettres pendant l'année 1818, par M.V. Cousin*, Librairie classique et élémentaire de L. Hachette, Paris 1836, p. 386.

⁹⁷ *St. Sist. Prin. Mor.*, p. 326. Qui si intende sacrificio non come negazione (ché questa per Rosmini è necessaria), ma come sforzo, fatica, dolore.

⁹⁸ Cfr. M.F. Sciacca, *L'uomo questo squilibrato*, L'Epos, Palermo 2000.

suo altro, vien dopo il fuggire ciascuno da se stesso nel suo altro»⁹⁹. Nel bambino, il grado di semplicità, specie nelle primissime fasi della nascita, è massimo. Per questo, nella *Metodica*, l'innocenza del neonato sorridente che si consegna senza residui – stendendo le piccole braccia e agitando ogni muscolo del corpo – nelle mani di chi lo cura è il perfetto paradigma di un autentico abbandono, in vista del puro riceversi dall'altro¹⁰⁰. Nell'asimmetria della relazione pedagogica, l'adulto è chiamato a educare questo sorriso per non spegnere la fiamma della serena apertura a quell'alterità, ovunque essa si trovi, dalla quale è continuamente vivificato. La *Metodica*, dunque, da questa angolatura è chiaramente più avanti della *Teosofia* nella disamina della reciprocità interpersonale.

3. Dalla chiusura autoreferenziale alla terzietà liberante

Da quanto si evince dalla *Metodica*, il bambino, più che centrato su di sé (nonostante abbia modo di chiedere attenzioni e cure), si mostra

⁹⁹T, n. 1035.

¹⁰⁰ Cfr. l'acuta osservazione rosminiana in PSM, n. 328, nt. 2: «la benevolenza speciale che attacca il bambino alla madre, non è che una cosa meramente accidentale; essa è tratta dal tesoro del suo cuore, nel quale sta l'inclinazione alla benevolenza universale. Acciocché questa benevolenza sia tratta dal fondo dell'animo e applicata a degli oggetti particolari, si esige che questi sieno conosciuti come esseri intelligenti e buoni; e la madre ha l'occasione di mostrarsi tale al bambino. Per altro, non sa il bambino di dovere a lei l'origine, e però non si attacca a lei pel titolo della maternità; ma per quello che è l'essere intelligente e buono che ha da fare con lui, che egli conosce, di cui sperimenta la bontà. Ad un'altra donna si affezionerebbe egli egualmente. Il fanciullo dunque sente di dovere universalmente accordare la propria volontà all'altrui, quando questa sia buona; e solo per accidente egli attua e determina questo principio universale a certe persone particolari». Qui, assai modernamente, è possibile rinvenire il senso più profondo della genitorialità, che non è principalmente un fatto biologico, ma di cura: sicché, spiega Rosmini, i legami d'amore sono più forti dei legami di sangue.

più originariamente aperto all'altro da sé. Non si creda, tuttavia, che Rosmini si proponga come l'ingenuo sostenitore di una teoria che non bada alle chiusure e alle incertezze, ben riscontrabili – e precocemente – nell'età del fanciullo¹⁰¹. Anzi, secondo lui vi sono due rischi opposti da evitare: quelli di considerare l'infanzia come «tutta bona» o come «malvagia per intiero»¹⁰². Per tale ragione, si diceva, la relazione educativa deve andare nella direzione di custodire il sorriso, ossia di non spegnere la capacità di bene-dizione dell'altro: «dee provvedersi [...] che il suo cuore a niuna intelligenza dotata di bontà si chiuda, e più ancora che a niuna opponga alcun sentimento di malevolenza»¹⁰³. Rosmini, difatti, rileva che, intorno al primo anno d'età, quel fanciullo che inizialmente «sorride imparzialmente a quel volto femminile che prima a lui ride»¹⁰⁴, ora percepisce una «sinistra impressione»¹⁰⁵ quando incontra persone nuove, divenendo «rispettoso, ritroso, ruspo, ispido agli stranieri, e gli bisogna buon tempo a dimesticarvisi»¹⁰⁶. Contestualmente, gli oggetti sembrano farsi una cosa sola con lui, tanto che, staccandoglieli «se ne risente, come se gli si dividesse una parte di se stesso»¹⁰⁷.

Come rendere ragione di tali disposizioni autoreferenziali? Nello scritto *Della speranza. Saggio sopra alcuni errori di U. Foscolo*, Rosmini spiega che il desiderio di felicità insito nell'umano inclina verso un bene reale, poiché è propriamente nell'incontro vitale con un reale che

¹⁰¹ Cfr. PSM, n. 296: «nel bambino poi appariscano per tempo de' vestigi manifesti di un principio di errore e di disordine morale, questo è quello che hanno riconosciuto sempre tutti i savi uomini che hanno considerata la natura umana senza sistemi precedenti».

¹⁰² *Ibid.*

¹⁰³ *Ibi*, n. 366.

¹⁰⁴ *Ibi*, n. 234.

¹⁰⁵ *Ibid.*

¹⁰⁶ *Ibid.*

¹⁰⁷ *Ibi*, n. 283.

esso scopre la possibilità di realizzarsi. Egli è profondamente convinto di questo fatto, tanto da notare che perfino «i volgari mettono, è vero, spessissimo in isperanze ridicole il loro bene; ma credono almeno, che quello in cui sperano, sia cosa reale»¹⁰⁸. Piuttosto, sono gli intellettuali e, in generale, le persone di spiccata capacità d'astrazione coloro che rischiano di infatuarsi di ideali sganciati da un reale bene, fino alla possibile e paradossale conclusione per cui «l'infimo fra la plebe, nel giudizio intorno alla felicità (cioè intorno al tutto dell'uomo), è più saggio, ed è più giusto del filosofo»¹⁰⁹. A partire da queste indicazioni, si comprende come la figura del neonato, sviluppando gradualmente l'astrazione, tende ad assecondare il desiderio che lo porta alla ricerca dell'alterità che gli si presenta di fronte: ciò, da un lato, è un bene, poiché è indice di oblatività dell'abbandono (perché, come visto, il fanciullo si dona senza pensare a sé) in un bene reale; dall'altro, si deve vedere anche la difficoltà del distacco, come se l'unione con l'oggetto si confondesse con sé, aprendo a una forma illusoria dell'unità (poiché senza distinzione).

Rosmini, per la verità, nel caso specifico è più preciso e, nella *Metodica*, individua diversi fattori scatenanti l'autoreferenzialità, riconducendoli ai quattro fondamentali modi della relazione con l'alterità. I primi tre afferiscono alla difficoltà del fanciullo di lasciarsi ridefinire da nuove realtà, le quali vengono a mettere in discussione il complesso equilibrio che lui deve, ogni volta, ricostruire o almeno modificare. Ri-conoscere l'altro implica anche accoglierlo nella propria interiorità, ma se quest'ultima non è pronta a riorganizzarsi, il riconoscimento non risulterà un'impresa facile a compiersi¹¹⁰. Il quarto – che Rosmini

¹⁰⁸ *Fel*, p. 67.

¹⁰⁹ *Ibi*, p. 68. Sulla centralità di questo scritto, cfr. P. Pagani, *La felicità secondo Rosmini*, in G. Picenardi (a cura di), *Felicità e cultura dell'anima*, Edizioni Rosminiane, Stresa 2012, pp. 83-128.

¹¹⁰ Cfr. *Fel*, nn. 235-238.

considera con una grande attenzione, anche rinviando implicitamente a quanto si diceva nello scritto *Della speranza* – riguarda la forma d’amore del bambino, la quale ha un modo precipuo di dirigersi verso gli oggetti del suo desiderio. Nonostante il fatto che ogni ente partecipi di due forme comuni, ossia l’idealità (che è principio di universalità e infinitezza) e la realtà (che è principio di particolarità e finitezza), il bambino confonde l’elemento ideale – poiché non è ancora in grado di pensarlo – nel reale, e così l’universalità potenziale del suo amore si concentra integralmente in un particolare, non riuscendo più a dilatarsi e a diffondersi nelle nuove realtà che gli vengono presentate. Seguendo ancora Rosmini, è solo con la nascita del concetto di legge, e dunque di un principio ideale e universale, che il soggetto viene liberato dalla logica di mero attaccamento agli oggetti, nei quali tende – ingenuamente – a concentrare in maniera esclusiva il suo amore, riconoscendoli come ‘tutto’ quando ‘tutto’ non sono. L’idealità, quindi, ha la funzione di inserirsi nella relazione intersoggettiva come un terzo, che non è sintesi hegeliana, ma luogo unitivo e relazionale, il quale permette all’amore circolante tra i due di non esaurirsi in se stesso, ma di espandersi tanto quanto l’oggettività suggerisce, cioè all’infinito¹¹¹: «siccome la formola dell’intelligenza è la vista dell’essere universale – si afferma nei *Principi di scienza morale* –, così la formola della morale è *l’amore universale*, l’amore di tutti gli esseri, di tutti i beni, l’amore che tanto si stende quanto si stende la cognizione, cioè a dire all’infinito»¹¹².

Curiosamente, nella *Metodica*, Rosmini legge in quest’ottica anche il problema della gelosia nella relazione di coppia. In tal caso, come se si

¹¹¹ Cfr. *ibi*, n. 239 (Rosmini utilizza altre parole, ma il cuore della sua riflessione è quello presentato. Semmai, la sensibilità odierna potrebbe trovare non strettamente necessario proporre alcune distinzioni, che talvolta paiono appesantire eccessivamente la spontaneità e la semplicità – di cui lo stesso Rosmini tratta – che pur dovrebbero accompagnare l’atto d’amore).

¹¹² *Pr. Sc. Mor.*, p. 107.

trattasse appunto di bambini, uno dei due o entrambi i membri della coppia non accettano che l'amore – fermo restando l'evidente peculiarità del *partner* – possa essere diretto anche in altro in virtù dell'idealità (se così non fosse, il loro amore non sarebbe amore, poiché smetterebbe di transitare in altro). E così diventano gelosi di questo stesso amore, poiché lo percepiscono come una privazione a se stessi¹¹³. Pertanto, uscendo dall'esempio della gelosia, fintanto che l'amore del bambino ha per oggetto il mero reale, «di natura sua esaurisce tutte le proprie forze nel suo oggetto»¹¹⁴. Solo quando la capacità d'astrazione porta alla scoperta dell'idealità e della sua legge, allora «l'attività della volontà trova uno spazio immenso dove spiegarsi, perocché quell'*elemento buono* che vuole, si realizza in infiniti oggetti de' quali l'uomo qui pervenuto va in cerca senza posa»¹¹⁵. Pertanto, quando «l'amor del reale non manca, ma regolato dall'idea è l'amor sempre dell'idea realizzata, e però si riman libero, non rinserrato, non cieco, non esclusivo»¹¹⁶. La verticalità ideale, si potrebbe dire, salva l'orizzontalità intersoggettiva-reale: la relazione con l'infinito tutela e cura le relazioni finite.

Affinché accada la scoperta della dimensione ideale occorre un processo graduale e attendere la terza fase dello sviluppo del bambino. Infatti, è solo grazie alla nascita e alla pratica del linguaggio¹¹⁷ che è possibile formarsi concetti astratti ed esplorare il mondo ideale: ne segue che «deve finalmente spuntare quel momento»¹¹⁸ – Rosmini non specifica esattamente 'quando' – nel quale il fanciullo non subisce più il mero fascino

¹¹³ Cfr. PSM, n. 239.

¹¹⁴ *Ibi*, n. 242.

¹¹⁵ *Ibi*, n. 184.

¹¹⁶ *Ibi*, n. 243.

¹¹⁷ Cfr., tra gli altri, il prezioso contributo di B.G. Muscherà, *Oltre l'interiorità. Rosmini e l'invenzione del linguaggio*, in F. Bonicalzi, S. Facioni (a cura di), *L'intrico dell'io*, Jaca Book, Milano 2014, pp. 211-226.

¹¹⁸ PSM, n. 396.

dell'altro, bensì esercita anche una sua stima (è con quest'atto, peraltro, che inizia a emergere la dimensione elettiva della libertà): «egli si è formato una norma più elevata, colla quale giudica gli enti stessi e le loro azioni»¹¹⁹. Per dirlo con Hannah Arendt, siamo innanzi a una «seconda nascita»¹²⁰, ossia a un nuovo inizio dell'azione (o, rosminianamente, della moralità), la quale – pur cominciando nel fatto della nascita – ora ritrova il suo esordio nell'accedere al discorso, aprendo alla «realizzazione della condizione umana della pluralità, cioè del vivere come distinto e unico essere tra uguali»¹²¹. Ne consegue, in Rosmini, che in un primo momento gli elementi dell'agire sono solo due: i due soggetti tra i quali intercorre l'azione. In un secondo e completo momento, invece, sono almeno tre (garanzia di unità e distinzione, verticale e orizzontale): i soggetti tra cui intercorre l'azione, con la mediazione terza del linguaggio, fondato nell'oggettività ideale della legge¹²².

¹¹⁹ *Ibid.* Cfr. anche *ibi*, n. 397: «Nel primo stadio morale del fanciullo la norma ossia la legge non aveva ancora un'esistenza a sé; ma era immedesimata cogli enti, verso i quali la morale si esercita. Nel secondo stadio, una cotal legge esiste indipendentemente dagli enti, oggetti della moralità: esiste nel mondo ideale, nel mondo delle possibilità». In direzione analoga, ma con precipuo riferimento alla dinamica del riconoscimento, cfr. *Pr. Sc. Mor.*, pp. 134-140; *FD*, vol. 27, pp. 115-117.

¹²⁰ H. Arendt, *Vita activa. La condizione umana*, A. Dal Lago (a cura di), Bompiani, Milano 2008, p. 128.

¹²¹ *Ibi*, p. 129.

¹²² Cfr. *PSM*, n. 397: «Nel primo stadio gli elementi dell'atto morale sono due soli: 1° quegli, che opera il bene e il male; 2° e l'oggetto, verso cui il bene e il male viene operato. – Nel secondo stadio tutti e tre gli elementi della morale sono a pieno sviluppati e distinti: 1° vi è, chi opera il bene o il male; 2° vi è l'oggetto, verso cui si opera; 3° vi è finalmente la norma o regola, secondo la quale si opera. – Solamente in quest'ultimo caso la moralità s'è resa completa». Ciò non significa, però, che al darsi della moralità possa bastare il legame tra dimensione reale e ideale: il morale, nella sua forma più compiuta, domanda l'unione di un reale con un altro reale, mediato dall'ideale:

Parallela a questa questione del linguaggio e del concetto di legge, il Roveretano avverte, però, che il migliore tra tutti gli strumenti possibili, grazie al quale aiutare e sostenere il respiro universale dell'amore, «si è quello di volgere fin dall'infanzia il corso del [...] cuore verso la prima sua origine, il Creatore»¹²³, poiché in quell'origine giace «implicito l'amore ordinato ad ogni cosa»¹²⁴. «Iddio è il nodo che stringe insieme l'universo, la ragione delle cose, il principio e il fine del tutto»¹²⁵, tanto che «dando l'uomo a Dio tutti i suoi affetti non li toglie alle altre cose, perocché queste in Dio stesso si riscontrano»¹²⁶. È davvero significativo il modo in cui Rosmini introduce la nozione di Dio nella sua argomentazione: egli infatti rileva che, siccome l'amore non può crogiolarsi in sé, allora l'etica del reciproco riconoscimento richiede una terzietà, che spezzi, per dir così, la binarietà della relazione, per renderla almeno triadica e aprirla in direzione universale (verso un quarto, un quinto e così via). Rosmini ritiene fondamentale un'attenzione alla dimensione religiosa – almeno in queste pagine – non perché, ciecamente, la persona debba essere credente; piuttosto, egli invita a stimolare una tensione per il religioso perché è solo nel *re-ligare sé* con l'universale che si è autenticamente liberi nella relazione con gli altri. In questo senso, la terzietà della legge scoperta (non costruita) nella e dalla relazione interpersonale offre la possibilità, a educatore ed educando, di vivere pienamente la relazione con se stessi e con gli altri, in quella piena unità che 'non è' senza effettiva distinzione. A ben vedere, il modo con cui

«Il *principio positivo* [ossia l'ente reale] adunque ha un prezzo infinitamente maggiore del *principio negativo* [ossia la legge ideale...]: il negativo mostra la via del luogo dove si dee giungere, ma il principio positivo è il luogo stesso, termine del cammino» (*St. Sist. Prin. Mor.*, p. 319).

¹²³ *Ibi*, n. 245.

¹²⁴ *Ibi*, n. 246.

¹²⁵ *Ibid.*

¹²⁶ *Ibid.*

Rosmini introduce Dio nella riflessione è molto laico e, a tratti, quasi funzionale: da un lato, infatti, la sua nozione garantisce una migliore comprensione dell'oggettività della moralità e, dall'altro, non conduce – almeno immediatamente – alla scoperta di un al-di-là personale, ma semplicemente di un orizzonte oggettivo grazie al quale è permesso l'incontro vivo con gli altri, e solo eventualmente con un Dio persona¹²⁷.

¹²⁷ Giraldi ritiene che lo scritto rosminiano *Sull'unità dell'educazione* (1826) sia *de facto* viziato da apologetica devozionale, mentre la *Metodica* sarebbe invece più aperta e schiettamente filosofica (cfr. Giraldi, *Paideia grande*, cit., pp. 126-130). In Rosmini, tuttavia, il legame tra principio religioso e principio filosofico è estremamente delicato, articolato e più profondo di quanto non possa sembrare a una prima lettura (cfr. S.F. Tadini, *Il problema di Dio nella metafisica rosminiana*, Vita e Pensiero, Milano 2015; E. Pili, *La Trinità è laica. Rosmini e il rapporto tra filosofia e rivelazione*, «Quaderni di InSchibboleth», 12, 2019, n. 2, pp. 173-186; G. Lorizio, *Filosofia cristiana e teologia. La lezione di Antonio Rosmini*, «Lateranum», 55, 1989, pp. 369-392). Il primato del religioso e, più specificamente, del cristianesimo, non è infatti compreso confessionalmente (sebbene sia possibile rintracciare una maturazione di Rosmini in proposito), ma alla luce di una rivelazione critica universale, assai vicina – per diversi aspetti – a quella messa a tema da una Weil o da un Blondel (cfr. S. Weil, *La rivelazione greca*, M.C. Sala, G. Gaeta (a cura di), Adelphi, Milano 2014; M. Blondel, *La Pensée*, 2 voll., PUF, Paris 1948-1954; sulla questione, cfr. M. Marianelli, *Rivelazione e Legge. Riconoscimento e corrispondenza all'ordine in Simone Weil*, in Id. (a cura di), *Per un nuovo Umanesimo. Francesco d'Assisi e Simone Weil*, Città Nuova, Roma 2012, pp. 65-80). La questione è ben individuata da Alberto Baggio, quando specifica che «per Rosmini Cristo è ontologicamente 'piantato' nell'umanità prima della sua venuta; l'uomo è costitutivamente cristiano per quella intuizione dell'essere ideale che è il suo proprium» (A. Baggio, *Inciviltà e storia filosofica nel pensiero di Antonio Rosmini*, cit., pp. 335-336). Nel pubblicare i testi pedagogici rosminiani, Gentile ha indubbiamente avvertito la forza di tale concezione della rivelazione, la quale apre a tutti senza chiudere a nessuno: anche con riferimento al saggio *Sull'unità dell'educazione*, infatti, egli afferma che «[...] il pensiero svolto dal Rosmini in questo scritto è profondamente vero oggi come nel 1826, quando fu scritto. Vero per i cattolici e per i non cattolici, e fin per coloro che si credono di non credere in nessun Dio» (in A.

Proseguendo poi l'analisi, l'ingresso del linguaggio non solo discioglie l'avvento della nozione di legge e l'introduzione all'amore di Dio, bensì propizia un *novum* qualitativo dal punto di vista relazionale. Grazie al linguaggio e alla relativa esperienza del dialogo, il bambino «acquista un nuovo mezzo di comunicazione della sua colle anime da lui stimate e care. Gli si comunica una nuova luce: vede dentro a quelle anime: discuopre in esse pensieri e volontà»¹²⁸. In altre parole, il linguaggio si manifesta come la forma nuova, evoluta, del sorriso: ora il bambino legge dentro (nel senso dell'*intus-legere*) l'interiorità degli altri, s'interna nei loro pensieri e nei loro desideri e, quindi, può affinare i suoi atteggiamenti, i quali – soprattutto quando questa esperienza linguistica è appena emersa – sono da cima a fondo attraversati dalla 'credulità', ossia dal desiderio di essere in perfetta unità di pensiero con l'altro, e dall'ubbidienza', cioè dallo stare in ascolto dell'altro (*ob-audire*), conformando i propri desideri ai suoi¹²⁹: è la soggettività, difatti, che chiede di «vivere in [altro], senza nulla pensare di sé. Anche questo è un atto eminentemente morale»¹³⁰. Tali sentimenti sono così radicati che la stessa esperienza dell'inganno e, più in generale, del male è certamente posteriore, conseguenza di un'esperienza negativa¹³¹. Si

Rosmini, *Del principio supremo della metodica e l'educazione dell'infanzia con altri scritti pedagogici*, Paravia, Torino 1916, p. 230).

¹²⁸ PSM, n. 284.

¹²⁹ Cfr. *ibid.*

¹³⁰ *Ibi*, n. 367. Dove si aggiunge che questa tensione è tanto migliore quanto «più amorosamente [il bambino] viene trattato [...]. Questo spiega primariamente il perché l'ubbidienza del fanciullo non sia la medesima verso tutte le persone, ma anzi, somma per certe, e per altre quasi nulla: spiega perché egli mostri di sentire un gran rimorso quando disubbidisce, poniamo, alla madre, e piccolissimo o nullo quando ad altri; e perché la volontà della madre diventi la sua regola costante, e non così quella di altri».

¹³¹ Cfr. *ibi*, n. 286: «L'idea di essere ingannato non può venire al fanciullo se non dall'esperienza; come pure dalla sola esperienza gli può venire l'idea che

comprende, così, la rilevanza decisiva di alcune dinamiche antropologiche fondamentali, quali l'imitazione, la simpatia, l'empatia e l'immedesimazione – di cui già s'è accennato e di cui diremo diffusamente nel prossimo capitolo, in dialogo con il movimento fenomenologico –, poiché descrivono i processi che, su di un preciso sfondo ontologico, fondano la possibilità reale dell'incontro con l'altro.

In conclusione, si osservi che Rosmini, meditando intensamente lo schiudersi di questi gesti – tutto sommato – ordinari, in più luoghi pare incredibilmente sorpreso e si sente seriamente provocato: «questo bisogno di uniformità che sentono tra loro le anime tosto che si conoscono, è veramente cosa profonda, misteriosa»¹³²; ed è proprio in virtù di questa «comunicazione misteriosa»¹³³, come abbiamo visto, che sulle labbra del bambino affiora il sorriso. L'atto stesso del bacio, si afferma nella *Filosofia del diritto*, racchiude un vibrante mistero di comunione di vita¹³⁴, laddove il bacio è precisamente uno dei nomi attraverso cui Rosmini denota, in senso ontologico, l'essere morale¹³⁵. Il Roveretano, insomma, trova nella semantica del 'mistero' il registro più adeguato per narrare l'inesauribilità dell'evento di unità e distinzione testimoniato nel rapporto interpersonale: «ripeto – afferma il Roveretano – che qui ci covano dei misteri, nei quali non voglio io ora entrare, ma dico solo che il fatto sta così; me n'appello a tutti, perché non vi ha creatura umana, la quale non ami»¹³⁶.

dall'aderire all'altrui volontà gl'incolga alcun male. Lo stesso concetto dell'errore o del male è posteriore a tutto ciò nella mente del fanciullo.

¹³² *Ibi*, n. 285.

¹³³ *Ibi*, n. 123, nt. 2.

¹³⁴ Cfr. FD, vol. 28/A, n. 1051: «Qual mistero poi, qual comunicazione di vita nel bacio s'acchiuda [...]».

¹³⁵ Cfr. *St. Sist. Prin. Mor.*, p. 188: il morale è qui definito come «mistico bacio».

¹³⁶ PSM, n. 285.

Come si spiega in *Degli studi dell'Autore*, 'mistero' è un lemma dal significato ben preciso¹³⁷: esso non esprime un'assurdità, ma qualcosa che oltrepassa sistematicamente l'intelligenza, pur a lei consegnandosi integralmente. Il mistero, in altri termini, si declina nella vivace dinamica del 'già e non ancora', cioè in una realtà che è 'già' ora consegnata, ma che è sempre e 'ancora di più' intelligibile poiché 'non ancora' ultima e definitiva. Si tratta di qualcosa di non appropriabile, poiché la sua verità è in quell'essere condivisibile il cui senso è inesauribilmente custodito «nel religioso segreto dell'ontologica dottrina»¹³⁸. Tale è, per Rosmini, il 'tra' della reciprocità del riconoscimento tra madre e figlio e, più generalmente, la comunione e la consuetudine d'amore tra due o più persone¹³⁹. Questa esperienza dell'essere 'tra', come ha rilevato – sebbene in riferimento a Platone – Marco Martino, «non appartiene né alla coscienza né alla cosa, né al soggetto né all'oggetto, ma è il punto di intersezione di entrambi, ciò di cui l'osservatore e l'oggetto osservato,

¹³⁷ IF, pp. 76-77: «si dice avervi mistero quando in una data proposizione v'ha qualche cosa che non s'intende, che non può intendersi da una ragion limitata. Non è già in quella proposizione non s'intendano molte cose, ma basta che ne resti una inintelligibile. [...] Così accade, che noi vediamo un fenomeno, un avvenimento, e che tuttavia non lo sappiamo spiegare perché ne ignoriamo la causa, il che è frequentissimo. [...] quando d'una data cosa, di cui conosce qualche parte, ne ignora qualche altra, e per quanto faccia non può venire a conoscerla, allora si dice che c'è un *mistero*».

¹³⁸ PSM, n. 285.

¹³⁹ Cfr. le densi pagine che chiudono l'ASSM, n. 894: «tutti gli esseri intelligenti, che sono gli esseri che hanno ragion di fini, e ne' quali e fra' quali nasce il bene morale, sono ordinati a stimarsi per quel che sono scambievolmente ed amarsi, e colla cognizione e coll'amore comunicare se stessi altrui mutuamente: e in questa comunicazione delle intelligenze fra loro, e in questo amore universale sta l'esser felice; che non è altro che un godere di tutta la pienezza dell'essere, pienezza che ha sede e consumazione nella prima intelligenza, nell'intelligenza infinita, in Dio». E poi chiude: «questa comunicazione, questa società mutua degli enti coll'ente e tra sé, è il fine dell'universo» (*ibi*, n. 906).

il conoscere e l'essere sono in unità, perché (nel 'tra') la loro esistenza come separati è diventata semplicemente inconcepibile»¹⁴⁰. Tale *mysterium reciprocitatis*, che è mistero del 'tra', è custodito e coltivato solo da chi ne fa grata esperienza: nel nostro caso, allora, dal bambino, le cui «idee – rileva Rosmini, riferendosi al gesto con cui egli si abbandona nelle mani di chi lo accudisce – valgono sempre più delle idee de' filosofi»¹⁴¹; e, con ben maggiore coscienza, dalle madri: «voi sole siete le interpreti veritiere di quella prima parola infantile, che in forma di riso si espande sulle labbra, e negli occhi, e in tutto il volto di quel piccolo essere intelligente; voi sole ne intendete il mistero»¹⁴².

¹⁴⁰ M. Martino, *Σὺλ μεταξὺ in Platone. Un itinerario*, Guerini e Associati, Milano 2022, p. 99.

¹⁴¹ PSM, n. 366, nt. 1.

¹⁴² *Ibi*, n. 123.

Capitolo III

In dialogo con la fenomenologia

Martina Galvani

1. Rosmini-Husserl: un incontro fuori dal tempo

Lo studio dello sviluppo affettivo e cognitivo del bambino riceve rinnovato impulso dalle diverse prospettive del movimento fenomenologico. Rosmini, come abbiamo visto nei capitoli precedenti, si interroga sull'origine dell'intelligenza e sul suo sviluppo, soprattutto nella *Metodica* (1839-1840), e individua nell'intersoggettività un momento essenziale nella maturazione intellettivo-affettiva del bambino, sottolineando l'importanza del suo primo sorridere dinanzi al volto umano. In questo gesto così significativo il Roveretano riconosce il momento dell'apertura dell'intelligenza.

Quasi un secolo dopo, il padre della fenomenologia Husserl studia le medesime questioni, in particolare in un breve testo parzialmente inedito e recentemente tradotto e commentato da Angela Ales Bello, *Das Kind* (1935). Qui egli riflette, segnatamente, sulla genesi del sentire e del conoscere l'altro, focalizzandosi sulla dimensione intersoggettiva come struttura originaria. Lo sviluppo dell'attività intellettuale del bambino, infatti, è descritto come inscindibile dallo sviluppo della dimensione affettiva, in quanto è proprio la relazione con l'altro a renderlo possibile.

In virtù di queste affinità tematiche, istituire un dialogo tra Rosmini e Husserl (così come tra Rosmini, Stein, Theodor Lipps e Max Scheler)

si rende quindi non solo lecito, ma assai opportuno, poiché consente di contribuire ulteriormente, pur nella differenza di impostazione, alla comprensione delle peculiarità dei due. Tale confronto, in particolare, sarà qui articolato immaginando una sorta di incontro 'fuori dal tempo'¹, al fine di consentire un'adeguata e puntuale comparazione, la quale non rinnega i contesti e i motivi che animano le rispettive iniziative, bensì li illumina evidenziandone l'originalità e la rilevanza teorica.

L'orizzonte originario [Husserl]

Qual è il fondamento del primo atto umano? si domanda Husserl riflettendo sulla struttura cognitiva del neonato. Egli individua una dimensione originaria che l'io possiede fin dal principio, ossia l'orizzonte del mondo: orizzonte originario, iniziale e implicito. L'essere umano, secondo il fenomenologo, non nasce come tabula rasa, ma possiede delle potenzialità di carattere cognitivo, che si sviluppano durante tutto il suo percorso di crescita e, in particolare, grazie alle relazioni con gli altri. Tra queste potenzialità, ha una certa rilevanza l'orizzonte originario del tempo, tema introdotto da Husserl nel testo dedicato al senso della storia, intitolato *Diverse forme della storicità* (1934)². Il fenomenologo aveva parlato di un 'comune mondo-circostante-della-vita', dunque di un unico «orizzonte di validità» che sta a fondamento della storia dell'umanità³. Il bambino appena nato, e nei suoi primi anni di vita, non ha certamente alcuna padronanza di questo senso comune del tempo, ma solo in seguito sarà in

¹ Il confronto tra Husserl e Rosmini, circa la genesi delle facoltà cognitivo-affettive del bambino, sarà sviluppato in questo primo paragrafo mantenendo la struttura del testo husserliano *Das Kind*.

² Scritto contenuto in E. Husserl, *L'univocità del senso della storia dell'umanità. Tre scritti sulla filosofia della storia*, N. Ghigi (a cura di), Città Nuova, Roma 2017.

³ Per approfondire questo argomento si veda, tra gli altri, N. Ghigi, *Il concetto di storia e le sue significatività in alcuni scritti husserliani degli anni Trenta*, in A. Ales Bello (a cura di), *Edith Stein. Tra passato e presente*, Castelveccchi, Roma 2019, pp. 53-72.

grado di comprendere il senso della temporalità e della storia in cui vive. Tuttavia, l'orizzonte originario del tempo viene ricevuto in eredità dal neonato: esso inizialmente è 'vuoto' e successivamente, nel momento in cui il soggetto è affettato dalla dimensione materiale, sarà riempito dalla *hyle*, colta fin nei primi istanti di vita.

Il fenomenologo parla della condizione del bambino già nel grembo materno e lo definisce come un pre-io, ancora non vigile dal punto di vista cognitivo-affettivo. Nonostante ciò, nella vita intrauterina, grazie alla strettissima connessione con le strutture percettive delle madre, egli possiede già il mondo nella pre-modalità, un mondo comune inattuale in cui egli però non è ancora desto⁴. Anche Stein tratta questo tema, seppur brevemente, in *Dell'arte materna di educare*⁵, dove sostiene addirittura che il bambino nel ventre materno riceva impressioni sensoriali e influssi che lo determineranno successivamente⁶.

Husserl ritiene che con la nascita l'io venga poi 'affettato' dalla materia perché, come si diceva, riceve la *hyle* come primissimo riempimento e le strutture già presenti in lui si attivano. Nonostante la sua incoscienza iniziale, il bambino, mediante questo primo incontro percettivo col mondo, partecipa anche al mondo dei soggetti egoici viventi, che erano già da prima in connessione con lui. Nascendo, infatti, il soggetto entra in contatto con una comunità di io viventi ed è proprio questo insieme di relazioni che condurrà il neonato dalla condizione di totale passività a una prima forma di attività, che si perfeziona sempre di più nel suo percorso di crescita. In un certo senso, il neonato passa dal sonno, in

⁴ Cfr. E. Husserl, *Il bambino. La genesi del sentire e del conoscere l'altro*, A. Ales Bello (a cura di), Fattore Umano Edizioni, Roma 2019, p. 31.

⁵ Lo scritto *Mütterliche Erziehungskunst (Dell'arte materna di educare)* riproduce il testo di due conferenze tenute da Stein alla Radio Bavarese nel 1932; oggi pubblicato in E. Stein, *La vita come totalità. Scritti sull'educazione religiosa*, T. Franzosi (a cura di), Città Nuova, Roma 1999.

⁶ Cfr. *ibi*, p. 153.

cui era immerso nel grembo della madre, alla veglia grazie al rapporto con gli altri; scrive Husserl: «i viventi svegliano il non vivente»⁷, utilizzando il termine ‘non vivente’ (*Unlebendigen*) solamente per indicare la condizione di incoscienza in cui si trova il neo-nato.

La legge dell’umana intelligenza [Rosmini]

Anche Rosmini nella *Metodica* si sofferma sull’origine della struttura cognitiva umana. Come abbiamo visto in dettaglio nel primo capitolo, qui egli tratta tale argomento con uno scopo educativo, in quanto cerca di individuare il ‘principio supremo della metodica’, ossia il principio che permetta a ogni fanciullo di conoscere gradualmente e quindi di sviluppare la propria intelligenza. Questo tema si innesta nel terreno dell’ideologia, la scienza che rappresenta uno dei pilastri del pensiero rosminiano e di cui il filosofo parla in particolare nel *Nuovo saggio sull’origine dell’Idee*, infatti l’idea dell’essere è intesa quale principio di intelligibilità. In quest’opera di pedagogia, il tema gnoseologico, e quindi l’individuazione delle strutture cognitive umane, fa da sfondo all’analisi del percorso di crescita del bambino, dal punto di vista sia cognitivo sia affettivo. «Entriamo adunque nella mente umana – scrive Rosmini – e veggiamo quale sia la legge invariabile del suo andamento, qual sia quella scala naturale di pensieri pei quali ella ascende. Questa legge deve venire adempita da tutti gli intelletti, perché è intrinseca alla natura della intelligenza umana»⁸. Discutendo del metodo migliore con il quale il precettore può avvicinarsi al bambino e facilitare la sua comprensione del mondo e il suo sviluppo intellettuale, Rosmini risale necessariamente a una struttura implicita e originaria, che egli definisce «la legge dell’umana intelligenza»⁹.

Il filosofo individua un ‘ordine di pensieri’ che non può essere modificato, poiché ritiene che la complessità dei pensieri cresca al crescere

⁷ Cfr. Husserl, *Il bambino*, p. 31.

⁸ PSM, n. 16 (corsivo mio).

⁹ *Ibi*, n. 79.

del fanciullo. Tuttavia, egli si domanda quando inizi tale sviluppo intellettuale. Per spiegarlo, anche Rosmini, come farà Husserl, risale fino alla vita intrauterina: «Non vi ha forse un istante di vita, nel quale il bambino non abbia delle sensazioni accidentali almeno interne, sensazioni che cominciano fin nell'utero materno?»¹⁰. Le percezioni del bambino nel grembo materno sono definite «interne» e Rosmini specifica che la condizione del feto nell'utero della madre è una condizione simile a quella del sonno. Nell'*Antropologia in servizio della scienza morale*, egli affermava che sono le prime affezioni materiali a 'svegliarlo', in quanto aria e luce colpiscono il bambino al momento della nascita e tali stimoli sensoriali gli permettono di entrare in contatto con l'esterno¹¹.

La nascita [Husserl]

Dunque, con la nascita inizia la vita desta che, scrive Husserl, scorre in modo 'originariamente istintivo'. Il soggetto neonato è definito «eredita senza ricordo», poiché non è consapevole delle potenzialità che possiede; il neonato, nel venire al mondo, compie atti di ridestamento, come associazioni, coincidenze ed identificazioni, in quanto riemergono in lui alcune conoscenze acquisite nel grembo materno. Husserl parla anche della presenza di cinestesi, ossia della capacità di connettere estensione spaziale, movimento e contenuti sensibili in modo ancora non cosciente. Il neonato, infatti, possiede un insieme di strutture com-

¹⁰ *Ibi*, n. 122.

¹¹ Cfr. ASSM, n. 359: «E giacché siamo sul far conghietture, aggiungerò sembrarmi assai verisimile, che l'alterno movimento de' nervi, che io suppongo avvenire nell'animale, cominci coll'uscire dal ventre materno all'aria e alla luce; sicché fin a tanto ch'egli si trova nello stato di feto, manchi il detto movimento, e forse i nervi sieno raccolti a stato di sonno o di sopore costante; ma che poi in virtù de' nuovi stimoli esterni dell'aria e della luce cominci il detto movimento nervoso insieme colla respirazione. E il molto dormir de' bambini proverebbe appunto quella gradazione, secondo la quale l'animale assopito impara un po' alla volta a svegliarsi, a metter, cioè a dire, in gioco i nervi nel modo detto».

plesse, che inizialmente non sono consce, poiché egli non è in grado di riflettere su se stesso¹². I suoi movimenti, ad esempio, sono di natura psico-sensibile, si tratta cioè di reazioni involontarie a stimoli esterni.

Inoltre, come già si diceva, il bambino appena nato non ha alcuna concezione del tempo, in quanto non è ancora consapevole dell'orizzonte temporale e della storia comune in cui è immerso e di cui fa parte: egli è «senza una temporalità sviluppata, senza una rimemorazione disponibile, [è solo] presente fluente con ritenzione e protenzione»¹³. Dal momento della nascita in poi, nonostante la presenza di strutture potenziali, il bambino è totalmente in formazione; la sua conoscenza del mondo esterno deve ancora svilupparsi, così come quella del proprio corpo vivente in movimento (*Leib*). Anche il distacco dal corpo della madre non è ancora cosciente, poiché inizialmente la relazione fisica con lei è simbiotica. Husserl nota che probabilmente, per molto tempo, la madre resta per il neonato l'unità corporea primordiale e vi è una totale identificazione con lei e con il suo corpo; la distanza dal corpo materno si crea gradualmente e il lavoro di riconoscimento della propria corporeità è lungo e complesso. «Soltanto molto tardi il bambino si costituisce uno spazio con corpi spaziali e la madre come corpo (*Körper*) nel suo campo spaziale»¹⁴.

Ciò che muove il bambino in queste prime settimane è il desiderio che i propri bisogni siano soddisfatti e il corpo della madre, oltre a essere vissuto come se fosse il proprio, è anche la fonte per il soddisfacimento di tali esigenze primordiali; in questo meccanismo il pianto è istintivo e funzionale. Non c'è ancora entropatia, poiché la relazione con l'altro è esclusivamente legata ai bisogni fisici primari. Tuttavia, nonostante il legame con la madre rimanga per molto tempo prevalente-

¹² Cfr. Husserl, *Il bambino*, cit., p. 33: «Il neonato è già un io con abitudini più elevate, ma senza capacità di riflettere su se stesso».

¹³ *Ibi*, pp. 33-35.

¹⁴ *Ibi*, p. 35.

mente fisico, proprio attraverso questa relazione, il neonato pian piano scoprirà l'alterità. Egli, infatti, vede gli occhi della madre, vede il suo volto, sente la sua voce e percepisce i suoi movimenti, finché a un certo punto, tramite la relazione con lei, inizierà a riconoscere la fisionomia umana; anche se la coscienza di tale conoscenza sopraggiunge molto più tardi. Da quel momento in poi il bambino sorriderà di fronte a un volto che gli sorride, mostrando così di averlo riconosciuto come tale.

Husserl parla solamente del rapporto del neonato con la madre, ma potremmo estendere tale descrizione a tutte le relazioni con le figure che si prendono cura di lui in modo costante fin dai primi giorni. La figura del padre non viene assolutamente citata dal fenomenologo, probabilmente perché la psicologia e la pedagogia del tempo la ritenevano secondaria per lo sviluppo del neonato, in particolare nelle sue prime fasi di crescita, diversamente da quanto sostengono gli approcci contemporanei della psicologia dello sviluppo¹⁵.

La nascita e il primo atto dell'intendimento [Rosmini]

Anche Rosmini, interrogandosi sullo sviluppo intellettuale infantile, nota che inizialmente il neonato è mosso esclusivamente dal «sentimento d'un bisogno», che è istintivo e scaturisce dalla percezione di sensazioni fisiche tra loro collegate. I bisogni sono immediati, poiché il bambino li avverte nel primo istante in cui viene al mondo, così come immediata è la capacità di ricevere la materialità delle sensazioni, che

¹⁵ Scrivono a tal proposito Ammaniti e Gallese: «Mentre in passato gli studi sull'infanzia e sulla genitorialità hanno enfatizzato soprattutto una psicologia fra due persone, concentrando la propria attenzione sulla relazione tra madre e bambino, recentemente l'interesse è stato spostato su una psicologia fra tre persone, orientata all'esplorazione delle interazioni tra madre, padre e bambino» (M. Ammaniti, V. Gallese, *La nascita dell'intersoggettività. Lo sviluppo del sé tra psicologia e neurobiologia*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2014, p. 109).

vanno a soddisfare tali bisogni¹⁶. Questo legame tra bisogno e soddisfazione, successivamente, sarà accompagnato dall'intelligenza e quindi da una prima forma di coscienza, testimoniata dal primo sorriso del neonato, che Rosmini colloca a circa sei settimane di vita¹⁷. Prima di questo momento, e in particolare nella prima settimana, il bambino è solamente 'affettato' dalla materia, che incontra sotto forma di stimoli:

Il bambino occuperebbe la prima settimana della sua esistenza, nel mezzo dell'aria esterna e degli altri stimoli che già dappertutto il circondano e premono, a rinvenire dallo stato di sonno, in cui il sentimento è interno e tutto in sé raggomitato, allo stato di perfetta veglia, in cui si rende presente al mondo di fuori spiegando la sua attività sensitiva coinvolta, e rivolgendola e ponendola in comunicazione cogli oggetti corporei a lui stranieri¹⁸.

L'evento del sorriso, definito dal Roveretano «primo atto dell'intendimento», è centrale all'interno dell'analisi rosminiana dello sviluppo cognitivo ed è da lui descritto come una vera e propria nascita spirituale del soggetto, come un istante solenne in cui l'anima avverte se stessa e la propria immortalità. Il sorriso, quindi, sarebbe la manifestazione esterna di una gioia tutta interiore. In tale esternazione gioiosa, la madre ha un ruolo essenziale, perché la sua relazione con il bambino stimola questa «prima parola infantile, che in forma di riso si espande sulle labbra, e

¹⁶ PSM, n. 103: «Ora il bisogno dell'uomo ne' primi istanti ne' quali egli esiste, riguarda interamente verso i corpi esteriori, da quali solo, egli cerca le grate sensazioni, di cui è vago, e di cui abbisogna. Egli non pone adunque la sua attività intellettuale nella sensazione in quant'ella è una passività sua propria, ma in quant'ella è un'attività degli oggetti esterni, verso i quali egli, per così dire, si protende per averne sempre di nuove e di maggiori».

¹⁷ Cfr. *ibi*, n. 123.

¹⁸ *Ibi*, n. 123, nt. 25.

negli occhi, e in tutto il volto di quel piccolo essere intelligente»¹⁹. La scoperta dell'alterità, quindi, viene conquistata dal neonato soprattutto grazie alla relazione con la madre, descritta come «il primo oggetto dell'intelligenza umana». Infatti, era prevalentemente la figura materna che si occupava del bambino in modo esclusivo ma, come già dicevamo, oggi potremmo aggiungere che la relazione con chiunque si prenda amorevolmente cura del neonato è essenziale per lui e per la sua scoperta dell'altro da sé. Il Roveretano aggiunge poi che non si tratta solamente di un incontro fisico, ma di un vero e proprio incontro tra anime, ossia di una relazione spirituale e misteriosa²⁰: una maniera recondita di comunicare, in cui comunque la sensazione resta fondamentale.

Anche in altri testi il filosofo mette in luce la peculiarità della relazione interpersonale e l'importanza della sensazione fisica, come veicolo per una sorta di percezione spirituale. Nella *Psicologia* descrive una sensitività speciale, chiamata 'sensitività pneumatica', che è presente nel momento in cui vi è una relazione tra gli esseri umani e scrive: «intendiamo per questa specie la facoltà di sentire gli spiriti altrui o di ricevere da essi un sentimento, che ce li rappresentino»²¹. Il filosofo afferma che si tratta di una facoltà poco studiata, ma che è evidente all'osservazione. L'essere umano è un «essere misto», ossia corporeo-spirituale, perciò la sua anima non potrà avere come termine uno spirito puro, ma la dimensione spirituale dell'altro è veicolata dalla sua presenza fisico-corporea: «io credo che un'anima senta l'altrui anima od altro spirito coll'intermezzo del corpo e nel

¹⁹ *Ibi*, n. 123.

²⁰ Il carattere misterioso del legame tra madre e figlio è evidenziato anche da Stein: «Vi è qualcosa di misterioso nella relazione tra madre e figlio. La ragione non giungerà mai ad afferrare appieno come possa avvenire che nell'organismo materno si formi un nuovo organismo. Allo stesso modo incomprendibile, ma non meno vero, è il dato di fatto che, dopo la separazione di madre e figlio che interviene alla nascita, continui a sussistere un legame invisibile» (Stein, *La vita come totalità. Scritti sull'educazione religiosa*, cit., p. 153).

²¹ PS, n. 991.

corpo»²². Infatti, un corpo vivo, dunque animato, comunica sensazioni differenti da quelle che comunica un corpo senza vita. Inoltre, in alcune relazioni, come nell'amicizia²³ e nell'amore, vi è addirittura «qualche cosa di vivo e di spirituale» che non si può attribuire alla sola materia. Rosmini afferma che in queste relazioni è addirittura come se le due anime potessero sentirsi e quindi comunicare silenziosamente tra di loro.

La genesi dell'entropatia [Husserl]

L'incontro con l'altro, secondo Husserl, è inscindibilmente legato al vissuto dell'*Einfühlung* ma, riflettendo sullo sviluppo cognitivo-affettivo del bambino, egli afferma che è molto complesso comprendere la prima forma di entropatia²⁴. Infatti, perché il bambino riesca a instaurare vere e proprie relazioni con l'altro non basta il costituirsi del suo corpo vivente, dotato degli organi di senso deputati alla percezione passiva del mondo esterno, ma è necessaria anche la coscienza di sé. Il possesso del proprio corpo vivente, la cognizione dello spazio in cui esso si muove o resta in quiete e della distanza dagli altri soggetti sono conquiste graduali, poiché «l'io [è] nascosto nella misura in cui non è tematizzato dal bambino in quanto io»²⁵. Finché non matura la capacità di conoscersi interiormente, ossia finché il soggetto non è in grado di riconoscersi come tale e di indicarsi pronunciando il monosillabo «Io», la relazione con l'altro non sarà caratterizzata dall'*Erlebnis* dell'empatia.

²² *Ibi*, n. 992.

²³ Sul tema dell'amicizia in Rosmini si veda: A. Rosmini, *Dell'amicizia. Alcuni inediti giovanili*, E. Pili (a cura di), InSchibboleth, Roma 2020.

²⁴ Il termine *Einfühlung* viene tradotto con 'empatia' o 'entropatia'. L'*Einfühlung* non è descritta dai fenomenologi come un vissuto che protende positivamente verso l'altro, così come viene frequentemente intesa nel linguaggio comune, quanto piuttosto come un vissuto per così dire 'neutro' che permette a chiunque di rendersi conto di avere a che fare con un'altra persona.

²⁵ Husserl, *Il bambino*, cit., p. 37.

La prima forma di relazionalità, come già si diceva, è solamente istintiva, poiché il bambino è mosso dai bisogni fisiologici che avverte e che vuole soddisfare. È solo con la conquista del proprio centro interiore che il soggetto sarà in grado di riconoscere attivamente l'altro come altro da sé e, contemporaneamente, come portatore di una struttura umana comune, ossia universale. L'Io, afferma Husserl, resta il centro sia dell'azione sia dell'affezione, nonché il polo a partire dal quale si costituisce il rapporto io-tu. La capacità di autocoscienza si evince dal linguaggio e la parola diventa il mezzo per manifestare il riconoscimento di sé e dell'altro.

La prima forma di relazione [Rosmini]

Rosmini descrive l'evoluzione del rapporto con l'altro, partendo dalla relazione istintuale che muove il neonato a soddisfare il suo bisogno di nutrimento. Venendo al mondo, il bambino inizia a respirare e questa attività è per lui un faticoso dispendio di energia, che deve immediatamente essere compensato con la nutrizione. Tale meccanismo è regolato da quella che Rosmini chiama «attività animale», la quale comprende i sentimenti ricevuti passivamente, la successiva irrequietezza rappresentata dalle affezioni e infine gli istinti che entrano in atto per soddisfare i bisogni. Inizialmente, quindi, l'istinto è mosso dal dolore causato dal bisogno, ma successivamente la soddisfazione dei bisogni è avvertita come piacevole. A tal proposito, il Roveretano parla di una «comunicazione tra le anime stesse mediante le sensazioni»²⁶; addirittura egli ritiene che questo tipo di comunicazione si possa osservare anche negli animali, che provano piacere a giocare tra loro mostrando una certa affinità sensuale²⁷. «Or poi, data questa comunicazione delle

²⁶ PSM, n. 128.

²⁷ «Egli è indubitato – scrive Rosmini – che vi ha tra gli animali della stessa specie una tutto speciale domestichezza somiglievole all'amicizia. Quanto piacer non provano a giocular, tra loro [...]. Intanto si può mettere tra i fatti

anime sensitive, ella deve aver luogo anco nel fanciullo, ma non penso che ella giochi prima della comunicazione dell'anima intellettiva: nel primo riso adunque parmi, che l'una e l'altra incominci»²⁸.

La capacità di sorridere, però, è esclusivamente umana e il primo sorriso – che come abbiamo visto nel primo capitolo è anche gesto primordiale – rappresenta per Rosmini un evento denso di significato, in quanto esprime l'emergere di una capacità relazionale di natura contemporaneamente sensitiva e intellettiva. Nel descrivere lo sviluppo di questa abilità, il filosofo fa riferimento alla predisposizione umana alla simpatia e alla capacità d'imitazione, tematiche che, seppur in modo parzialmente differente, saranno affrontate anche dalla fenomenologia. Scrive Rosmini:

un'anima sente la sua compagna in un dato stato, a ragion d'esempio in quello della gioia: dalla naturale benevolenza nasce la *simpatia*, cioè il comporsi a' medesimi sentimenti: dalla simpatia l'*istinto d'imitazione*. La *simpatia* in tal caso è l'operazione passiva, l'*imitazione* la sua attività corrispondente²⁹.

La simpatia è descritta dal filosofo come quel fenomeno che permette all'essere umano di sentire gli stessi sentimenti dell'altro, grazie alle sue manifestazioni fisiche³⁰, e quindi implica un determinato contagio emotivo. Infatti, vedendo o anche immaginando un dato stato emozionale, la persona è in grado non solo di riconoscerlo con la ragione, ma

al tutto certi che gli animali si cagionano tra loro tali sensazioni, quali non possono avere da nessuno degli oggetti inanimati» (*ibi*, n. 128).

²⁸ *Ibi*, n. 128.

²⁹ *Ibi*, n. 129.

³⁰ Rosmini ritiene che la manifestazione fisica di un dato sentimento e il sentimento stesso, ad esempio il riso e la gioia, siano strettamente legati, tanto che non solo la gioia scatena il riso, ma anche la vista di qualcuno che sorride può causare nell'osservatore la gioia e il conseguente riso (cfr. *ibi*, n. 129, nt. 36).

prima di tutto di avvertirlo fisicamente³¹. A differenza del fenomeno dell'*Einfühlung*, di cui parlerà la fenomenologia, la simpatia descritta da Rosmini appartiene all'ordine dell'animalità e scaturisce dall'istinto verso le cose animate. Essa permette una vera e propria immedesimazione e fusione a partire dal sentire passivamente l'altro e perciò, come vedremo, si può dire che sia molto simile all'unipatia (*Einsfühlung*).

In questa prima fase dello sviluppo infantile, non vi è ancora una relazione interpersonale matura la quale, come sosterrà anche Husserl, necessita dello sviluppo della coscienza di sé³²: «l'uomo percepisce e intende molte altre cose prima di intendere se stesso, e che egli non conosce il vero valore del monosillabo IO prima di essere giunto al quarto o quint'ordine d'intellezioni»³³. Infatti, l'uomo sarà in grado di ripiegare la propria attenzione su di sé, e quindi di conoscersi, solo mediante il linguaggio. Anche il Roveretano riconosce l'importanza del ruolo del linguaggio affinché si possa instaurare un rapporto intersoggettivo consapevole.

Il linguaggio [Husserl]

Nel suo testo dedicato alla genesi del sentire e del conoscere l'altro, Husserl descrive in modo dettagliato l'evoluzione linguistica infantile, perché ritiene che il linguaggio segni una tappa essenziale per lo sviluppo della capacità relazionale del bambino. *In primis*, egli nota che il neonato emette espressioni vocali non volontarie, come dei risvegli che accadono in modo induttivo. Successivamente i vocalizzi vengono ripetuti senza

³¹ Rosmini ritiene che la simpatia e il conseguente istinto d'imitazione appartengano all'animalità dell'essere umano e approfondisce queste tematiche nell'*Antropologia in servizio della scienza morale*: cfr. ASSM, nn. 487-490.

³² Prima di approfondire lo sviluppo della coscienza di sé all'interno della *Metodica*, Rosmini si era già soffermato su questo tema in *ibi*, nn. 805-811.

³³ PSM, n. 311.

un vero e proprio significato, ma come esercizio preparatorio alla parola; inoltre, il neonato usa questi primi suoni senza significato per portare l'attenzione dell'altro al suo fare o per esprimere un desiderio. Scrive:

Il parlare, il nominare le cose comuni. Segni, prodotti in modo tale che altri li riconoscano, in modo che siano compresi da loro come comunicazione del proprio fare, del proprio volere rivolto a loro. Prima l'induzione, una cosa ricorda un'altra in certe circostanze, poi la produzione involontaria di tali segni del ricordo; in particolare, espressioni vocali originariamente non volontarie come risvegli³⁴.

Quando finalmente i vocaboli vengono usati per nominare le cose essi saranno funzionali a una prima forma di comunicazione, che però ancora non è caratterizzata dall'entropatia. L'apprendimento in questa fase avviene per imitazione: «il bambino impara dalla madre a comprendere i suoni pronunciati come rimandi, come segni, che sono riferiti a ciò che è indicato»³⁵ e inizia a ripetere i suoni emessi da chi gli sta intorno. Solo nella relazione con l'altro e grazie all'imitazione è possibile lo sviluppo del linguaggio, che altrimenti resterebbe una potenzialità non attivata³⁶. Husserl specifica che, in questa fase, la ripetizione arbitraria dei suoni compiuta dal bambino è ancora legata alla dimensione *hyletica*, ma pian piano si danno cinestesi-zero, ossia le ripetizioni cessano di essere puramente meccaniche, e inizia la produzione autonoma di vocaboli.

³⁴ Husserl, *Il bambino*, cit., p. 39.

³⁵ *Ibid.*

³⁶ Cfr. A. Ales Bello, *Analisi e commento del testo di Husserl*, parte III, in Husserl, *Il bambino*, cit., p. 58: «Da solo il bambino non riuscirebbe a parlare. Ciò è dimostrato anche da bambini che sono stati allevati da animali e poi ritrovati, i quali si esprimevano con suoni simili a quelli degli animali. Il bambino è capace di emettere suoni, d'altra parte, anche gli animali emettono suoni, i quali, secondo Stein, sono segnali che non possiedono la stessa intensione dei suoni umani articolati».

Questa importante fase, nella quale il bambino comincia a nominare le cose, ha come presupposto la comprensione del mondo oggettivo; prima di allora il bambino non ha piena consapevolezza della distanza tra il proprio mondo interno e quello esterno. Grazie alla relazione con i genitori e con le persone che si relazionano a lui, il neonato riesce a dare un nome ai soggetti e alle cose; prima di tutto impara a pronunciare i nomi 'mamma' e 'papà', comprendendo «che l'uno nomina l'altro, che uno chiama l'altro»³⁷. Inoltre, i genitori nominano se stessi utilizzando prevalentemente le parole 'mamma' e 'papà' e non il pronome 'io' («Mamma viene», 'Mamma porta»), perciò anche Husserl – come già Rosmini – si domanda come sia possibile per il bambino giungere a utilizzare correttamente i pronomi e, in particolare, arrivare alla capacità di nominarsi con il pronome 'io'.

Un'altra grande difficoltà che il bambino deve superare è quella legata all'orientamento spaziale e temporale. Tutte le locuzioni utilizzate per indicare lo spazio, come 'qui', 'vicino', 'lontano' ecc., e quelle per indicare il tempo, come 'ora', 'prima', 'dopo' ecc., presuppongono la consapevolezza della propria soggettività, in relazione con un mondo esterno oggettivo. Finché il bambino non riesce a indicarsi con il monosillabo 'io' non riuscirà nemmeno a orientarsi in modo pienamente consapevole nello spazio circostante e nel tempo. Tale orientamento all'interno del mondo esterno avverrà in modo graduale.

Il linguaggio senza parola [Rosmini]

In quella che Rosmini chiama la seconda età³⁸, ossia durante il primo anno di vita a partire dal primo sorriso³⁹, il bambino passa da uno

³⁷ Husserl, *Il bambino*, cit., p. 41.

³⁸ La prima età viene indicata da Rosmini come quel periodo che va dalla vita del bambino nel grembo della madre fino al primo sorriso, quando inizia appunto la seconda età: cfr. PSM, nn. 121-124.

³⁹ Cfr. *ibi*, n. 154: «L'intelligenza del fanciullo si apre col riso che segna il principio della seconda età».

stato di totale passività ad uno di attività sempre crescente. Desidera e vuole gli oggetti intorno a sé, semplicemente perché ne è incuriosito o perché li avverte come piacevoli, anche se non ha ancora la capacità di giudicarli come buoni. Con lo sviluppo dell'attività intellettuale, il suo modo di interagire con la realtà si complica ed egli sviluppa sentimenti animistici, ossia crede che tutte le cose siano vive e abbiano dunque un'anima. Questa convinzione scaturisce dalla percezione della vita nelle persone che incontra:

percepisce l'anima della madre sul suo volto, e tosto simigliantemente nell'altre cose tutte cerca la vita e l'anima; di maniera che è da credere che ben tardi il bambino giunga a persuadersi a pieno di questa gran meraviglia, che esistano degli enti inanimati⁴⁰.

Egli si rivolge agli oggetti che gli sono cari colmo di affetto e di benevolenza, proprio perché tutte le cose gli paiono vive e intelligenti e a loro si affeziona.

Questo slancio spontaneo del bambino verso le persone, ma anche verso le cose, viene sottolineato da Rosmini come prova del fatto che egli ha già sviluppato una prima forma di moralità, seppure implicita⁴¹. Già dopo i sei mesi, infatti, il fanciullo sembra cogliere la bontà delle cose e perciò Rosmini descrive non solo la presenza di volizioni affettive, ma anche di volizioni apprezzative⁴². Grazie a queste ultime

⁴⁰ *Ibi*, n. 133.

⁴¹ «Le osservazioni adunque sulla naturale benevolenza de' bambini confermano quanto ho affermato nel *Trattato della coscienza* sull'esistenza d'una moralità anteriore alla coscienza» (PSM, n. 134).

⁴² Rosmini distingue tra volizioni affettive, apprezzative e apprezzative. Le prime caratterizzano la capacità relazionale del bambino nei primi sei mesi di vita, tramite tali affezioni il fanciullo vuole l'oggetto che percepisce senza essere in grado di giudicarlo buono, ma lo vuole solo perché lo sente come piacevole. Le volizioni apprezzative, invece, nascono dopo i sei mesi, quando

egli riesce a giudicare una cosa come buona, senza però ancora essere in grado di paragonarla a un'altra.

In tale fase del suo sviluppo, il bambino inizia a utilizzare anche i suoni per manifestare il proprio interesse verso le persone e verso gli oggetti. Inizialmente si tratta solamente di «piccoli gridi giubilosi e penetranti», volti ad attirare l'attenzione degli altri; non si può parlare di un vero e proprio linguaggio, perché «il fanciullo non domanda niente, non chiama, non attende dalla sua musica verun affetto»⁴³. Pian piano, però, egli svilupperà la facoltà di indicare le cose mediante dei segni convenzionali, dunque sarà in grado di attribuire una data parola a uno specifico oggetto, ossia di nominare le cose. Il linguaggio rappresenta uno stimolo fondamentale per lo sviluppo intellettuale del bambino, che passerà dalle intellezioni di prim'ordine a quelle di second'ordine, proprio grazie alla società dalla quale apprende il linguaggio⁴⁴. L'importanza della relazione con l'altro per l'apprensione del linguaggio è evidente anche nella predisposizione all'imitazione che caratterizza il bambino, «onde egli è inclinato a ripetere i suoni uditi»⁴⁵.

Rosmini nota un'altra interessante caratteristica nel bambino di questa età, ossia una grandissima curiosità per il mondo esterno; le persone e le cose che gli stanno attorno sono per lui fonte di grande interesse e ciò significa che pian piano egli riconosce l'altro da sé, distinguendolo da se stesso. Inizia, quindi, la distinzione tra mondo interiore e mondo esteriore.

sembra che il bambino giudichi buona una cosa, senza però ancora paragonarla ad altre. Infine, intorno al quarto anno di vita, Rosmini colloca le volizioni apprezzative, che sono le sole a potersi dire morali, poiché implicano un giudizio di valore sulla cosa apprezzata.

⁴³ PSM, n. 136.

⁴⁴ Cfr. *ibi*, n. 163.

⁴⁵ *Ibi*, n. 164.

Già a sei mesi egli non vive più concentrato in se stesso; la sua giovane esistenza si spande al di fuori, e lo spirito comincia a formare coteste relazioni sì estese che debbono un giorno sommettergli il mondo materiale, e s'occupa a tendere le fila, nelle quali egli poi avvilupperà le cose tutte⁴⁶.

Nonostante il fanciullo non abbia ancora coscienza piena del mondo oggettivo fuori di lui, il suo interesse per l'esterno è fortissimo e lo occupa totalmente; egli si diverte a scoprire e non è mai sazio di novità, anche se gli è ancora preclusa la consapevolezza dello spazio che lo circonda e quella dello scorrere del tempo. Infatti, secondo Rosmini, un primordiale concetto di temporalità⁴⁷ si svilupperà nel bambino solo con le intellezioni di terz'ordine, ossia intorno al terzo anno d'età.

L'entropatia nell'adulto [Husserl]

La relazione tra ogni essere umano e il mondo esterno, costituito da altre persone e da oggetti, secondo Husserl, è caratterizzata dagli *Erlebnisse* che fluiscono e dei quali l'essere umano può rendersi conto a livello cosciente⁴⁸. Scrive il fenomenologo: «Nel mio vivere [si dà] il mondano,

⁴⁶ *Ibi*, n. 136.

⁴⁷ Cfr. *ibi*, n. 317: «non parliamo già del tempo interamente astratto dagli avvenimenti, ma del tempo considerato come una qualità, un predicato di questi. Che un avvenimento cessi d'esistere quando un altro incomincia, o che un avvenimento ad un altro succeda, questo rimane nella ritentiva del bambino come un fatto anche solo per la forza unitiva dell'animalità. Di poi gli avvenimenti s'incatenano mediante associazione d'idee. Questo non è ancora il concetto del tempo negli avvenimenti. Egli è uopo che il bambino noti un avvenimento che fu ieri, e lo distingua con quello che accade oggi, mettendolo con questo in paragone; ovvero distingua quel d'oggi da quello che sarà domani; acciocché si possa dire ch'egli s'è formato il concetto del tempo presente e del passato, o del presente e del futuro».

⁴⁸ Per approfondire il tema del flusso dei vissuti si veda Husserl, *Idee per una*

nella mia vita si danno altri esseri umani e me stesso come essere umano appartenente al mondo»⁴⁹. In particolare, è il vissuto dell'entropatia che interviene nel momento in cui mi relaziono all'altro. Tale vissuto presuppone la capacità di distinguere in modo consapevole «ciò che è soggettivo e ciò che è oggettivo»⁵⁰ e quindi si sviluppa pienamente nel bambino solo dal momento in cui egli comprende tale distinzione. Ales Bello, commentando il testo di Husserl, scrive: «Abbiamo conseguito faticosamente la distinzione del sé dall'altro, quando siamo nati, ma non ricordiamo di aver compiuto tale processo, però, continuiamo a compierlo ogni volta che, anche da adulti conosciamo»⁵¹.

La capacità umana di riconoscere la realtà esterna, quindi l'alterità, rimanda alla sua capacità di conoscere anche il proprio mondo interiore, in quanto fa da sfondo l'orizzonte di valore del mondo. Tale orizzonte di senso condiviso, come abbiamo visto, secondo Husserl è presente in forma potenziale e implicita addirittura nella vita intrauterina del bambino, ma acquisisce un'importanza fondamentale una volta che il soggetto raggiunge la piena maturazione cognitivo affettiva. Da quel momento in poi, egli è in grado d'intenzionare le cose materiali che incontra, attribuendo loro un senso; dunque si concretizzerà una vera e propria «connessione soggettiva» basata su significati condivisi.

Il mondo concreto, ossia l'ontico, si dà alla persona come unità di diversi modi ontico-soggettivi dei quali egli fa esperienza, ma tale esperienza non è solitaria, bensì vissuta nel rapporto reciproco con l'altro. La capacità intersoggettiva, infatti, rende possibile molteplici relazioni tra il soggetto e altri esseri umani, che si danno a lui oggettivamen-

fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica, vol. 1, Vincenzo Costa (a cura di), Einaudi, Torino 2002.

⁴⁹ Husserl, *Il bambino*, cit., p. 43.

⁵⁰ *Ibid.*

⁵¹ Cfr. A. Ales Bello, *Analisi e commento del testo di Husserl*, parte III, in Husserl, *Il bambino*, cit., p. 61.

te, ma che sono portatori di una vita altrettanto soggettiva: «gli altri [sono] sì esseri umani, sì oggettivi, ma soggetti della loro vita, della loro attività, delle loro validità e dei loro scopi»⁵². Le mie attività e il mio pensiero sono in stretta connessione reciproca con quelli degli altri e le relazioni si fondano su di un significato valido per tutti – anche se vissuto soggettivamente – che rende possibile la vita di comunità. Si tratta dell'orizzonte del mondo, di cui abbiamo già parlato, che non si riferisce solo alla cognizione di una dimensione temporale comune, ma a tutto un insieme di valori condivisi⁵³, che il soggetto coglie nel suo rapporto con il mondo esterno e con l'altro.

Husserl parla di un'infinità che si trova nella reciprocità, perciò il vissuto dell'empatia diventa essenziale. Io conosco l'altro come apparizione oggettiva che mi si dà nel mondo esterno, in quanto corpo materiale (*Körper*), ma lo conosco anche mediante l'*Einfühlung*, che mi permette di riconoscerlo a livello cosciente come corpo vivente (*Leib*) simile al mio, ossia come me portatore di una vita. Viceversa, l'altro conoscerà me nello stesso modo, ossia contemporaneamente come *Körper* e come *Leib*: «un 'rispecchiamento' reciproco infinito, che naturalmente è soltanto un'implicazione intenzionale, un'interazione, che consiste in una potenzialità di gradi di empatia»⁵⁴.

La capacità relazionale e il suo sviluppo mediante il linguaggio [Rosmini]

La capacità di riconoscere l'altro da sé che, secondo Rosmini, il bambino sviluppa in modo ancora immaturo intorno ai sei mesi, non è da

⁵² Husserl, *Il bambino*, cit., p. 43.

⁵³ Come vedremo successivamente in questo lavoro, Stein parla di una vera e propria ontologia dei valori, riprendendo il tema dal pensiero di Max Scheler: cfr. E. Stein, *Il problema dell'empatia*, E. Costantini, E. Schulze Costantini (a cura di), Studium, Roma 2014.

⁵⁴ Husserl, *Il bambino*, cit., p. 47.

considerarsi ancora una vera e propria capacità di distinguere il mondo soggettivo da quello oggettivo. Anche se il filosofo non si sofferma a lungo su questo tema, le sue riflessioni sulla volontà e sulla moralità del fanciullo ci danno indicazioni in questo senso. Egli, infatti, parla degli atti spontanei della volontà del bambino e li descrive come più forti, più decisi e più abbondanti rispetto a quelli degli adulti, nonostante egli non ne abbia piena coscienza. La ragione di ciò è da lui riconosciuta nel fatto che «gli oggetti di tali volizioni sono semplici, onde la volontà tutta con quanto ha forza si butta in essi»⁵⁵. Il bambino, diversamente dall'adulto, non concepisce l'oggetto astrattamente, ma la sua volontà si dirige immediatamente verso di esso, senza la mediazione del pensiero astratto. Possiamo dire che il suo è un atteggiamento legato quasi esclusivamente alla dimensione sensibile.

Il Roveretano si concentra sull'osservazione delle caratteristiche intellettivo-affettive del bambino, soprattutto per descrivere i precetti che l'educatore deve tenere in considerazione nella sua attività educativa, ossia per stimolare in modo adeguato l'apprendimento del fanciullo. In questo contesto è però molto interessante che, anche Rosmini, come farà Husserl, dia grande importanza alla percezione, considerata la prima facoltà mediante la quale il bambino entra in relazione con il mondo esterno. Il primo grado dell'educazione deve perciò guidare il fanciullo nell'osservazione degli oggetti esterni e nella sperimentazione di questi ultimi, anche se le percezioni in questa fase saranno tra loro slegate e disordinate. Scrive Rosmini: «La percezione, che dalla natura è stata messa a fondamento di tutta la piramide dell'umano sapere, dee essere anco quella che costituisce il fondamento di tutta l'umana educazione»⁵⁶.

Ripercorrendo i primi stadi evolutivi della relazione con il mondo esterno, la prima età è caratterizzata solo dalla risposta meccanica agli

⁵⁵ PSM, n. 139.

⁵⁶ *Ibi*, n. 148.

stimoli⁵⁷; nella seconda età il rapporto si complica, perché si tratta di mettere in armonia le sensazioni del tatto e della vista⁵⁸, dunque il bambino conoscerà il mondo mediante la percezione e la sperimentazione, anche se non ne ha ancora piena consapevolezza. Infine, nella terza età del fanciullo⁵⁹, con lo sviluppo del linguaggio, e quindi con le intellezioni che Rosmini definisce di second'ordine, vi è una vera e propria svolta nella conoscenza della realtà esterna: «l'apprendimento de' *segni* delle cose – scrive il filosofo – è veramente un nuovo e gran passo dell'umana intelligenza»⁶⁰. L'apprendimento del linguaggio, però, non sarebbe possibile fuori da una comunità, quindi senza una rete di persone intorno al fanciullo.

Il Roveretano ritiene che, inizialmente, il linguaggio per il bambino sia prima di tutto un insieme di suoni uditi, sui quali egli potrà poi riflettere e ricavare nuove intellezioni. Sia l'essere umano sia l'animale sono in grado di emettere dei suoni, tuttavia c'è una notevole differenza poiché, anche se i primi vocaboli uditi dal bambino sono solo sensazioni uditive e i primi suoni emessi sono solo un 'materiale grezzo', il linguaggio successivo acquisirà una forma sempre più compiuta e sarà utilizzato dall'individuo con determinati scopi:

⁵⁷ Cfr. *Ibi*, n. 158: «Ora gli stimoli che eccitano l'attività intellettuale nella prima età abbiamo detto che non sono altro che i primi *bisogni fisici* i quali danno moto a tutta l'attività dell'uomo, per averne aiuto a soddisfarsi, e però muovere anco a ciò l'attività intellettuale, che fa allora quel primo passo che solo può fare».

⁵⁸ La capacità di unificare le sensazioni della vista e quelle del tatto è la prima funzione della forza unitiva; questa unità tra dati visivi e dati tattili è essenziale, secondo Rosmini, per la corretta percezione della distanza: cfr. ASSM, nn. 458-462.

⁵⁹ Con 'terza età del fanciullo' Rosmini intende il periodo di crescita che va dal primo al terzo anno di vita.

⁶⁰ PSM, n. 155.

L'uomo adunque volgendo l'attenzione sua intellettiva a tutte le cose sensibili che lo circondano per giovarsene, egli la mette, quest'attenzione, anco al linguaggio che ode, e che non è da principio per lui, se non una serie di sensazioni dell'udito. Ma egli ben presto si accorge che può trarre da questi suoni uditi e scambiati de' grandi vantaggi, e farsi ubbidire dalle persone, cioè prestar soccorso: ond'è, ch'egli pone tutta l'attenzione ad apprendere come può usarne per giungere a questo fine⁶¹.

Il linguaggio ha una funzione essenziale per entrare in relazione con l'altro e anche il soggetto in via di sviluppo si rende conto della sua importanza e dei vantaggi che ne scaturiscono, perciò sarà stimolato ad apprenderlo. Rosmini sottolinea che l'essere umano è predisposto all'utilizzo del linguaggio⁶² e ciò rende possibile il passaggio da capacità potenziale a capacità in atto. Il filosofo descrive in modo dettagliato questo passaggio, che contraddistingue lo sviluppo linguistico. Le prime tappe appartengono alla sola animalità e sono le seguenti: inizialmente il vocabolo è solo una sensazione uditiva, che poi si lega a una immagine e così il bambino comprende il legame tra la sua voce e la risposta degli altri, che verranno da lui imitati meccanicamente. Successivamente, il vocabolo stimolerà vere e proprie operazioni intellettuali: si tratta di una sensazione che si lega alla percezione intellettuale, poi alla memoria di percezioni passate e, infine, che riesce a richiamare alla mente determinate idee⁶³.

Rosmini associa l'apprendimento del linguaggio a un sentimento di grande gioia provato dal bambino, sentimento che ricorda il suo primo sorriso gioioso in risposta al primissimo atto di conoscenza. Infatti,

⁶¹ *Ibi*, n. 164.

⁶² Secondo Rosmini i fattori che predispongono al linguaggio sono in particolare tre: la capacità sensitiva, la simpatia insieme all'istinto d'imitazione e lo sviluppo intellettuale: cfr. *ibi* n. 164.

⁶³ *Ibi*, nn. 168-170.

anche il linguaggio 'apre l'intelligenza' del fanciullo, sia perché viene soddisfatta sempre di più la sua spontanea curiosità intellettuale, sia perché la parola lo mette in relazione con la madre e con gli altri. Scrive il Roveretano:

Ogni idea nuova nel fanciullo è una gioia: per ogni adito che gli s'apra davanti, la sua intelligenza irruisce precipitoso. Come il primo atto di conoscenza scioglie le labbra del bambino al riso, così si manifesta in lui con molti atti d'esultanza il piacere d'intendere il linguaggio materno, e appena può pronunciare i vocaboli, egli è difficile il farlo più tacere, perché sarebbe contrariar la natura privandolo dell'uso della loquela, che equivale per lui al nuovo uso da lui acquisito della intelligenza, che è il meglio di sé⁶⁴.

La relazione che si instaura grazie al linguaggio è molto proficua, perché dà all'intelligenza del fanciullo nuovi stimoli e rende possibile la comunicazione con le altre persone. Inoltre, il linguaggio è essenziale anche per la cognizione di sé e, Rosmini, come farà Husserl, nota la difficoltà del bambino nell'utilizzare correttamente i pronomi personali 'io' e 'tu'⁶⁵. Vista l'importanza fondamentale del linguaggio, per la comprensione di se stessi, del mondo esterno e dell'altro, il Roveretano suggerisce all'educatore di stimolare nel modo corretto questa capacità, senza eccedere nelle richieste e favorendone il naturale sviluppo⁶⁶.

La dimensione relazionale dell'essere umano viene 'attivata' proprio dallo sviluppo del linguaggio, che rende possibile la comunicazione tra i soggetti. Tuttavia, l'essere in-relazione della persona, secondo Rosmini, precede lo sviluppo della capacità di parlare, in quando – come abbiamo visto nel secondo capitolo – è una caratteristica ontologica dell'essere

⁶⁴ *Ibi*, n. 185.

⁶⁵ Cfr. *ibi*, n. 315.

⁶⁶ Cfr. *ibi*, nn. 203 e ss.

umano. In questo senso, la nota dottrina rosminiana del sintesiismo delle forme dell'essere (reale, ideale e morale)⁶⁷, o ontologia triadica, deve essere assunta come nervatura della prospettiva sulla persona umana.

La capacità relazionale propria dell'individuo sarà descritta da Rosmini in particolare nella successiva *Teosofia*, quando si sofferma sul tema dell'inoggettivazione. Con questo termine egli descrive l'atto con il quale un soggetto intelligente è in grado di «trasportarsi col pensiero nell'entità che gli è presente»⁶⁸. Ciò presuppone la coscienza della distinzione tra mondo soggettivo e mondo oggettivo, che invece non è ancora del tutto sviluppata nel bambino. Qui non ci soffermeremo su tale tematica, poiché è già stata approfondita nel capitolo precedente.

2. *Empatia, simpatia e istinto d'imitazione*

Nel dialogo tra Husserl e Rosmini, proposto nel primo paragrafo di questo terzo capitolo, è emersa l'importanza dell'*Einfühlung*, ma anche della simpatia e dell'imitazione per lo sviluppo e la maturazione della capacità relazionale umana, presente sin dai primi momenti di vita. Abbiamo detto che Husserl analizza in particolare la genesi dell'entropatia

⁶⁷ Cfr. ASSM, n. 906: «Tutto è connesso nell'uomo, tutto tendente ad un solo fine. La materia è investita dal sentimento animale, che tende a dominarla pienamente. Nel sentimento s'inizia e procede e s'acchiude l'istinto: l'unità d'istinto costituisce l'individuo. Ma sopra l'animal sentimento sorge un principio maggiore, intuente l'essere ideale, destinato a dominare per intero il sentimento medesimo. Questo principio soggettivo si manifesta sotto le forme di ragione e di volontà: così esiste la persona che esprime la primazia di tutte le attività razionali. Egli è dominato alla sua volta da leggi ideologiche e fisiche, le quali sortono dall'ordine intrinseco dell'essere ideale e dell'essere reale. Le leggi che emanano dall'essere reale tengono una determinata relazione colle leggi che emanano dall'essere ideale, e di qui la moralità».

⁶⁸ T, n. 867.

e afferma che tale vissuto non è 'in atto' nel bambino finché egli non sviluppa la coscienza di sé, infatti fino ad allora la sua capacità relazionale è basata solamente sull'istinto e sull'imitazione. Rosmini, invece, parla della simpatia e dell'imitazione come di due fenomeni istintivi, che rendono possibile nel bambino la percezione dei sentimenti altrui e la loro riproduzione. Inoltre, riflette sull'importanza della coscienza di sé, e quindi della pronuncia del vocabolo 'io', per la maturazione della relazione con l'altro e per lo sviluppo della moralità.

Come vedremo in questo secondo paragrafo, Stein analizza ulteriormente il concetto di entropatia, istituendo un confronto con Lipps e Scheler. Le sue analisi ci permettono di approfondire il confronto tra la prospettiva rosminiana e quella fenomenologica che, nella loro diversità, descrivono la persona come originariamente relazionale.

2.1 Che cos'è l'«Einführung»?

Prima di tutto è indispensabile far luce sul significato dell'empatia, o entropatia, che rappresenta una delle più importanti novità teoretiche proposte dalla fenomenologia. Infatti, nonostante essa sia vissuta dal soggetto solo a partire dal momento in cui acquisisce coscienza di sé, secondo Husserl e Stein, resta l'*Erlebnis* essenziale nel rapporto con l'alterità. Il riconoscimento dell'essere umano come tale avviene proprio grazie all'entropatia, che mi permette di comprendere oggettivamente l'altro come corpo vivente (*Leib*) simile al mio, ossia come portatore di una struttura umana trascendentale. Come già abbiamo detto, le relazioni del bambino, finché egli non sviluppa la piena consapevolezza di sé, non sono caratterizzate dall'empatia, ma sono istintive, volte a soddisfare i propri bisogni fisiologici; anche le prime capacità comunicative non si basano sull'empatia, ma solo sull'imitazione. Tuttavia, con la successiva conquista del proprio centro interiore, il soggetto sarà in grado di distinguere in modo consapevole ciò che è soggettivo da ciò che è oggettivo e quindi di riconoscere consapevolmente l'altro come altro da sé.

Questo tema è posteriore alle riflessioni di Rosmini, eppure il modo con il quale il filosofo di Rovereto affronta la questione dello sviluppo della dimensione relazionale nel bambino presenta alcune caratteristiche di profonda vicinanza con la fenomenologia. Anche il Roveretano, infatti, ci parla dell'importanza dell'imitazione e della simpatia, nonché dello sviluppo della coscienza di sé, tematiche che interesseranno particolarmente i fenomenologi. Nella sua tesi dottorale, come è noto, Stein si sofferma soprattutto sull'atto empatico, distinguendolo da quelli dell'unipatia e della simpatia, inoltre, si confronta anche con la teoria dell'imitazione.

Ci soffermeremo prima di tutto sulla descrizione dell'*Einfühlung* proposta da Stein nella sua nota tesi di dottorato, intitolata *Zum Problem der Einfühlung* (1917). Il tema era già stato trattato da Husserl, ma Stein lo approfondisce ulteriormente e le sue ricerche in questo campo sono tuttora fondamentali⁶⁹. Al principio delle sue analisi, la filosofa precisa quali strumenti di ricerca utilizzerà e quale sarà il suo ambito d'analisi. Il metodo adottato è quello fenomenologico della doppia riduzione, fenomenologica e trascendentale, che permette di cogliere il senso del vissuto analizzato, mentre il campo d'indagine è quello della coscienza pura. La domanda che la filosofa si pone è immediata: nel momento in cui sono di fronte a un soggetto, com'è possibile che io mi renda conto di ciò che egli prova? Nello specifico l'esempio che ella propone è l'incontro con un amico che soffre per la perdita di un fratello. Come mai io riesco a comprendere il suo dolore? Che cos'è questo 'rendermi conto'⁷⁰? Chiaramente, nota Stein, non è possibile la percezione esterna del dolore altrui, poiché esso non può essere 'afferra-

⁶⁹ Hanno lavorato sul tema dell'*Einfühlung* nel pensiero di Stein, tra gli altri, L. Boella, *Sentire l'altro. Conoscere e praticare l'empatia*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2006; P. Manganaro, *Empatia*, EMP, Padova 2014; A. Calcagno, *Lived Experience from the Inside Out. Social and Political Philosophy in Edith Stein*, Duquesne University Press, Pittsburgh 2014.

⁷⁰ Cfr. Stein, *Il problema dell'empatia*, cit., pp. 71-72.

to' in carne ed ossa, cioè non mi si dà fisicamente; questa stessa considerazione è presente anche nelle riflessioni antropologiche di Rosmini, il quale descrive così la vista di un uomo che soffre:

Il corpo dell'addolorato cade sotto i miei sensi, e produce in me sensazioni; il suo dolore all'incontro non cade sotto i miei sensi, ma sta tutto in lui solo: il corpo che cade sotto i miei sensi è il termine dell'attività de' sensi miei; il dolore di quell'uomo non è punto il termine di questa attività de' sensi miei, né può essere; egli non passa fuori dal *soggetto*, nel quale egli è: perciò la natura di questo dolore si dice *soggettiva*, come quella che non è altro che una modificazione o passione tutta interna del soggetto stesso⁷¹.

Entrambi concordano nell'affermare che ciò che viene percepito esternamente, ad esempio l'espressione di un uomo sofferente, non coincide con il vissuto interiore di quell'uomo, che nella sua specificità resta precluso a chi non lo vive direttamente. Per spiegare tale fenomeno, Stein chiarisce che «l'empatia non ha il carattere di percezione esterna»⁷², ma ha il carattere di originarietà⁷³, cioè appartiene solamente al soggetto che empatizza. Ciò però non significa che sia originariamente offerente, ossia che sia originario per il suo contenuto. Il vissuto dell'empatia, così come quelli del ricordo, della fantasia e dell'attesa, non sono originariamente offerenti, perché negli ultimi tre vissuti elencati il con-

⁷¹ ASSM, n. 58. Per un approfondimento del tema mi permetto di rimandare a M. Galvani, *Uno sguardo sull'umano*, cit., in particolare: §3.1.2 L'essere umano come soggetto sensitivo-intellettivo, pp. 261-288.

⁷² Stein, *Il problema dell'empatia*, cit., p. 73.

⁷³ La distinzione tra originario e non-originario introdotta da Stein è fondamentale per comprendere l'essenza dell'entropatia: il vissuto è originario, mentre il suo contenuto, ossia lo stato d'animo altrui, è sempre non-originario, perché non appartiene a chi empatizza.

tenuto non è *hic et nunc*, mentre nel caso specifico dell'*Einfühlung* il contenuto non appartiene a colui che empatizza:

Mentre io vivo quella gioia che è provata da un altro, non avverto alcuna gioia originaria: essa non scaturisce in maniera viva dal mio Io, né ha il carattere di essere stata viva in precedenza come la gioia ricordata, tanto meno essa è meramente fantastica, priva cioè di una reale vita, ma è precisamente l'altro Soggetto quello che prova in maniera viva l'originarietà, sebbene io non viva tale originarietà; la sua gioia che scaturisce da lui è originaria, sebbene io non la viva come originaria⁷⁴.

Nel momento in cui sono di fronte a un altro soggetto, io vivo l'entropatia originariamente, tuttavia il contenuto di questo *Erlebnis* non è per me originario perché, anche se esso mi attrae dentro di sé e io mi immedesimo nello stato d'animo altrui, successivamente tornerò a oggettivarlo riconoscendolo come appartenente a un altro⁷⁵. L'empatia è dunque un vissuto *sui generis*, perché è l'esperienza della coscienza estranea, non l'immedesimazione con essa: «così appare l'esperienza che un Io in genere può cogliere di un altro Io in genere»⁷⁶ e può coglierlo nella sua struttura psicofisica, che è trascendentale o universale.

⁷⁴ Stein, *Il problema dell'empatia*, cit., p. 79.

⁷⁵ Analizzando il concetto di *Einfühlung* nell'opera di Stein, Anna Donise descrive in modo preciso i tre distinti livelli di tale vissuto: l'emergere dell'esperienza vissuta, che mi permette di distinguere il mio vissuto da quello altrui, poi l'esplicitazione riempiente, momento di massima vicinanza con il vissuto dell'altro e, infine, l'oggettivizzazione o presentificazione riassuntiva dell'esperienza vissuta esplicitata, momento nel quale ciò che l'altro vive si presenta al soggetto di nuovo nella sua distanza e oggettività (cfr. A. Donise, *Critica della ragione empatica. Fenomenologia dell'altruismo e della crudeltà*, il Mulino, Bologna 2019, p. 71).

⁷⁶ Stein, *Il problema dell'empatia*, cit., p. 79.

L'entropatia, quindi, è vissuta da tutti gli esseri umani, in quanto coincide con il rendersi conto di ciò che l'altro sta vivendo, e questo può avvenire proprio grazie a una comune struttura umana. Ma esistono diversi gradi di empatia, dal più basso fino a quello più alto, nel quale ci troviamo 'presso' l'altro Soggetto e insieme a lui siamo rivolti al suo Oggetto. Stein specifica che anche quest'ultima forma di empatia, però, non arriverà mai a creare una completa immedesimazione con l'altro Io. La gioia, o qualunque altro sentimento ed emozione estranei, resta appartenente all'altro e quindi per me non-originaria. Dunque, i due soggetti non potranno mai diventare uno solo.

Tale precisazione viene espressa nel momento in cui ella si confronta con le riflessioni di Lipps sull'*Einfühlung*⁷⁷, individuando punti di accordo⁷⁸, ma anche alcune divergenze. In particolare, il fenomenologo considera empatia piena solamente l'esperienza totale dei vissuti altrui, che invece secondo Stein deve essere considerata unipatia (*Einsfühlung*). Con questo termine ella si riferisce a un fenomeno mediante il quale un soggetto si identifica completamente con un altro, in modo involontario e inconscio, facendo del proprio io un tutt'uno con quello dell'altro. Stein, dunque, contesta il fatto che i due Io possano sovrapporsi e diventare uno solo: «Lipps confonde – scrive – due atti distinti: l'essere tratto dentro un vissuto dato prima oggettivamente e il riempimento delle tendenze implicite con il passaggio dall'esperienza vissuta non-origina-

⁷⁷ Quando Stein sceglie di dedicare la propria tesi di dottorato al concetto di *Einfühlung* il maestro Husserl la spinge a iniziare le sue ricerche proprio confrontandosi con quelle di Lipps, così ella scrive nella sua autobiografia: «dovevo ingoiare l'amara pillola, cioè studiare a fondo la lunga serie delle opere di Theodor Lipps» (E. Stein, *Dalla vita di una famiglia ebrea e altri scritti autobiografici*, Città Nuova, Roma 1992, p. 246).

⁷⁸ Scrive Stein: «Lipps descrive l'empatia come 'partecipazione interiore' ai vissuti estranei, che coincide probabilmente col grado di attuazione più elevata dell'empatia da noi descritto» (Stein, *Il problema dell'empatia*, cit., p. 80).

ria all'esperienza vissuta originaria»⁷⁹. In altre parole, la fenomenologa specifica che il vissuto dell'empatia ed il suo riempimento sono distinti, così come accade ad esempio nel ricordo: l'atto presente del ricordare è originario, ma non potrà mai coincidere con il suo contenuto, ossia con ciò che ricordo. Ad esempio, una gioia vissuta nel passato e poi ricordata oggi non è originaria; anche se ricordando quella gioia passata io gioisco di nuovo, i due vissuti restano distinti e la gioia passata non sarà più originaria, ma sarà solo il contenuto non originario della gioia presente, che invece è originaria. Lo stesso è per l'empatia: anche se gioisco della gioia dell'altro, il mio vissuto è originario e non coinciderà mai con quello altrui, perché i due Io resteranno sempre distinti.

Dunque, Stein ritiene essenziale sottolineare la differenza tra empatia (*Einfühlung*) e unipatia (*Einsföhlung*), che invece Lipps confonde; ella afferma che l'*Einfühlung* non conduce mai a un'auto-dimenticanza di se stessi in favore di una fusione con l'altro, perché ciò annullerebbe la differenza e creerebbe una pericolosa sovrapposizione dei vissuti. Come precisato nel capitolo secondo, anche nel pensiero rosminiano non si genera confusione tra identità e differenza; e anche l'incontro più intimo e profondo con l'altro, quello che genera unità, è un incontro che può avvenire solo in virtù della differenza reciproca. Secondo la prospettiva fenomenologica, noi incontriamo gli altri sempre mediante l'empatia, la quale potrebbe anche precedere un sentimento di unipatia, in cui i due soggetti si sentono un unico io, ma in quest'ultima situazione c'è il rischio che l'io e il tu si dissolvano l'uno nell'altro, poiché manca il riconoscimento della differenza. Nel vissuto dell'empatia, invece, l'io e il tu restano sempre distinti, anche se da loro emerge un noi. Scrive in modo molto chiaro ed efficace la fenomenologa:

io', 'tu' e 'lui' vengono conservati nel 'noi', e il soggetto dell'unipatia non è un 'Io' ma un 'Noi'. E noi esperiamo gli altri non attraverso

⁷⁹ *Ibi*, p. 81.

l'unipatia, bensì attraverso l'empatia, e questa rende possibile tanto l'unipatia quanto l'arricchimento della propria esperienza vissuta⁸⁰.

2.2 Entropatia e simpatia

Diverso ancora è il co-sentire (*Mitfühlen*), che è una forma di simpatia e si articola nella capacità di due soggetti di provare contemporaneamente uno stesso sentimento, ad esempio gioire insieme per una stessa notizia lieta. Secondo Stein nemmeno il co-sentire è identificabile con l'empatia, infatti io sono in grado di cogliere il senso del vissuto dell'altro, ad esempio la sua gioia, mediante l'empatia – che è un vissuto per così dire 'neutro' –, successivamente potrò co-sentire quel vissuto, dunque gioire con lui, ma ciò non è scontato; può addirittura succedere che io sia rattristata a causa della gioia che prova l'altro o invidiosa o semplicemente indifferente.

Su questo tema fondamentale la fenomenologa non si confronta solamente con le riflessioni di Lipps ma, come lei stessa racconta nella sua autobiografia⁸¹, anche con quelle di Scheler, prendendo in considerazione in particolare l'opera intitolata *Zur Phänomenologie und Theorie der Sympathiegefühle von Liebe und Hass*⁸². Nell'analisi dell'afferramen-

⁸⁰ *Ibi*, p. 89.

⁸¹ Raccontando del periodo che Scheler trascorse a Gottinga per tenere alcune conferenze, Stein scrive: «In quei giorni parlò anche delle questioni che formavano il tema del suo libro, da poco pubblicato, *Sulla fenomenologia e teoria del sentimento di simpatia*. Per me esse assunsero un'importanza particolare, poiché cominciai proprio allora ad occuparmi del problema dell'*Einfühlung*» (cfr. Stein, *Dalla vita di una famiglia ebrea e altri scritti autobiografici*, cit., p. 237).

⁸² Questo scritto venne pubblicato in «Jahrbuch», Halle 1913. Successivamente Scheler si servì del testo per scrivere una delle sue opere più significative: M. Scheler, *Wesen und Formen der Sympathie*, Bonn, Cohen 1923; ed. it.

to della coscienza altrui, Scheler ritiene che l'Io estraneo venga percepito con la sua esperienza vissuta non meno di come viene percepito interiormente l'Io proprio, ma tale identificazione Io-Tu non può essere accettata da Stein⁸³, sulla base di ciò che abbiamo messo in luce fino a ora. Scheler, infatti, parla di un flusso indifferenziato di esperienza vissuta, che descrive così:

Non è dunque che noi, [...] dobbiamo formarci le immagini delle esperienze altrui in base ad un materiale, dato 'inizialmente', delle 'nostre' proprie esperienze, per poi riversare queste esperienze – che mai ci si potrebbero presentare inizialmente come 'estrane' – nelle manifestazioni corporee degli altri; si tratta piuttosto di un flusso di esperienze, *indifferente per rispetto all'io-tu*, che 'in un primo tempo' scorre e mantiene di fatto indivisi e commisti l'un nell'altro il proprio e l'estraneo. E in questo flusso si formano, solo gradualmente, vortici più precisamente configurati, che lentamente attraggono nei loro cerchi sempre nuovi elementi del flusso, e in questo processo vengono associati successivamente e assai gradualmente diversi individui⁸⁴.

L'idea di «un 'flusso indifferenziato di esperienza vissuta', da cui solo un po' per volta fuoriescono, cristallizzandosi, i vissuti 'propri' e quelli 'estranei'»⁸⁵ è definita da Stein seducente, ma non accettabile, proprio perché non permetterebbe la distinzione del proprio Io da un altro Io e dunque nemmeno il loro incontro. Infatti, prendendo sul serio il discorso del flusso indifferenziato, diventerebbe impossibile comprendere la distinzione tra i propri vissuti interiori e quelli estranei, ma – scrive la fenomenologa – «ogni vissuto, checché se ne dica, è essenzialmente il

Essenza e forme della simpatia, L. Pusci (a cura di), Città Nuova, Roma 1980.

⁸³ Cfr. Stein, *Il problema dell'empatia*, cit., p. 104.

⁸⁴ Scheler, *Essenza e forme della simpatia*, cit., p. 347.

⁸⁵ Stein, *Il problema dell'empatia*, cit., p. 104.

vissuto di un Io ed ogni vissuto da un punto di vista fenomenico è, in modo assoluto, inscindibile dall'Io»⁸⁶.

Stein ritiene che questa confusione, in cui cade la teoria scheleriana, sia stata generata dal fatto che egli non conosce il concetto di Io puro⁸⁷, perché non applica in modo completo la riduzione, e quando parla di Io si riferisce sempre a un individuo psichico dotato di certe qualità e caratteristiche. Stein, invece, adotta il punto di vista husserliano: mettendo fuori circuito sia il mondo esterno della percezione esteriore, sia il mondo interno della percezione interiore, resta l'Io puro, che è il «Soggetto dell'esperienza vissuta privo di qualità e non altrimenti descrivibile»⁸⁸. In tale prospettiva, domandarsi se un vissuto sia mio o estraneo non ha alcun senso, poiché appartiene necessariamente al soggetto che lo sta vivendo, mentre nella prospettiva empirico-psicologica i vissuti rimandano necessariamente ad un soggetto empirico. Mettendo fuori circuito tale esistenza empirica, quindi tutte le sue caratteristiche contingenti, resta l'Io puro con il suo flusso di vissuti puri e, grazie alla riflessione, lo sguardo viene diretto verso l'esperienza vissuta attuale: «Questi vissuti propri – i puri vissuti dell'Io puro – mi sono dati nella riflessione, nell'atto di volgersi indietro in cui l'Io, distogliendo lo sguardo dall'Oggetto, lo rivolge all'esperienza vissuta di quest'Oggetto»⁸⁹.

La riflessione, specifica Stein, non coincide con la percezione interna, infatti quest'ultima è l'insieme dei miei vissuti interiori, che include anche i vissuti inattuali e rimanda a un Io empirico; mentre la riflessione è il risultato della doppia riduzione – fenomenologica e trascenden-

⁸⁶ *Ibi*, p. 105.

⁸⁷ Per approfondire il concetto di Io puro si veda E. Stein, *Essere finito e Essere eterno. Per una elevazione al senso dell'essere*, A. Ales Bello (a cura di), Città Nuova, Roma 1999, in particolare §6. L'«Io puro» e i suoi modi di essere, pp. 84-91.

⁸⁸ *Il problema dell'empatia*, cit., p. 120.

⁸⁹ *Ibi*, p. 106.

tale – e grazie a essa viene colto l'essere assoluto di un'esperienza vissuta attuale, il cui soggetto è l'Io puro⁹⁰. Siamo quindi di fronte a due livelli differenti: quello empirico, della percezione interiore propria dell'io empirico, e quello della riflessione trascendentale, grazie alla quale emerge l'Io puro coi suoi puri vissuti. Per spiegare ulteriormente la distinzione tra percezione interiore e riflessione, che Scheler sembra aver travisato, Stein afferma che la percezione interiore può ingannarmi, mentre la riflessione no. Infatti se, ad esempio, mediante la riflessione colgo un mio sentimento d'amore attuale, questo è un dato assoluto, che non si può rigettare, mentre potrei ingannarmi «sull'Oggetto del mio amore, vale a dire che la persona sia in verità diversa da quella che mi è sembrato di cogliere con quell'atto [...], ciò nondimeno l'amore è stato genuino»⁹¹. La percezione interiore può ingannarmi circa il valore di un sentimento, ma il sentimento stesso che colgo nella riflessione sussiste incontestabilmente come vissuto puro.

Stein rileva una certa affinità tra la percezione interiore e l'empatia, infatti nei vissuti percepiti interiormente si manifesta la propria individualità e nei vissuti empatizzati si manifesta l'altro⁹². Tuttavia, vi è anche un'importante differenza: come abbiamo già sottolineato, nel primo caso la datità dei vissuti è originaria, mentre nell'altro è non originaria. Perciò, chiarisce Stein: «è proprio la *non-originarietà* dei vissuti empatizzati che m'induce a rifiutare il titolo comune di 'percezione interna' per indicare l'afferramento tanto dell'esperienza vissuta propria

⁹⁰ Scrive la fenomenologa: «Noi abbiamo messo fuori circuito l'intero mondo della percezione interna, il nostro individuo e tutti gli altri individui, come pure abbiamo escluso dall'ambito delle nostre ricerche il mondo esterno; essi non appartengono alla sfera della datità assoluta, alla pura coscienza, ma sono trascendenti rispetto ad essa. Nella sfera suddetta, però, l'Io' ha un altro significato e non è nient'altro che il Soggetto dell'esperienza vissuta che vive nella stessa esperienza vissuta» (*ibid.*).

⁹¹ *Ibi*, pp. 108-109.

⁹² Cfr. *ibi*, pp. 113-114.

quanto di quella estranea»⁹³. Secondo la fenomenologa non è possibile parlare di percezione interiore dei vissuti estranei, perché questi ultimi sono colti mediante l'entropatia, che non annulla la distanza con l'alterità. Scrive a tal proposito Nicoletta Ghigi:

l'atto empatico non deve essere confuso con la riflessione che si fa su tale atto, nella percezione interna. Quest'ultima infatti può dirmi soltanto che sto percependo un mio vissuto, ma non mi dice altro riguardo a quello che sta sentendo chi mi sta di fronte. [...] L'atto empatico, invece, è un sentire ciò che l'altro sta sentendo. In seguito, poi, mediante la percezione interna, questo sentire può essere riconosciuto come il sentire dell'altro che si diversifica dal mio sentire⁹⁴.

L'*Einfühlung*, per come viene descritta da Stein, quindi, non coincide con il *Mitfühlen* (simpatia o co-sentire) di cui parla invece Scheler, anche perché l'entropatia non ha alcun valore morale, ma solamente conoscitivo. Come già affermavamo, è possibile comprendere il dolore dell'altro, mediante l'entropatia, eppure non provare per lui alcuna compassione. Scrive a tal proposito Paolo Zordan: «Nell'economia delle analisi scheleriane, dunque, la simpatia (o co-sentire) ha un ruolo centrale, poiché essa possiede, insieme al sentimento dell'amore, una rilevanza morale. Non accade lo stesso nella trattazione della Stein, all'interno della quale l'interesse conoscitivo prevale su quello morale: la preoccupazione principale dell'autrice sembra essere quella di mostrare come il co-sentire possa aver luogo solamente sulla base di una presentificazione empatica»⁹⁵. Infatti, la preoccupazione principale del-

⁹³ *Ibi*, p. 114.

⁹⁴ N. Ghigi, *L'orizzonte del sentire in Edith Stein*, Mimesis, Milano-Udine 2011, pp. 62-63.

⁹⁵ P. Zordan, *Edith Stein e Max Scheler. Un confronto a partire dalle analisi del problema dell'empatia* in «Segni e comprensione», XIX, 2005, n. 54, p. 72.

la Stein è quella di individuare l'essenza dell'*Einfühlung* per comprendere come sia possibile per l'essere umano cogliere il senso di ciò che vive un altro, a prescindere dal suo eventuale coinvolgimento emotivo. Ciò le permette di rilevare che l'oggetto dell'esperienza empatica, ossia i vissuti estranei, sono del tutto autonomi rispetto agli atti del soggetto empatizzante, poiché il loro contenuto resta 'non-originario'.

2.3 La simpatia secondo Rosmini

Chiarito il senso dell'*Einfühlung*, è possibile affermare che la simpatia di cui parla Rosmini si avvicina piuttosto all'unipatia e, a tratti, al *Mitfühlen* (co-sentire). Infatti, abbiamo visto che l'empatia, secondo Stein, è un vissuto che mi permette di comprendere i sentimenti altrui, dunque di 'rendermene conto', e non necessariamente di provarli io stessa. L'individuazione di tale vissuto presuppone un'analisi specificamente fenomenologica, mediante la quale viene individuato l'io puro, inteso come Soggetto dell'esperienza vissuta⁹⁶.

L'unipatia, invece, rende possibile sentire ciò che sente l'altro e conduce anche all'emulazione istintiva. Rosmini descrive qualcosa di analogo parlando di simpatia, perché si riferisce a un fenomeno che rende possibile vivere uno stato emotivo simile a quello di un altro: «vedendo noi o immaginando lo stato misero o felice di alcun nostro simile, noi subitamente partecipiamo del suo dolore o del suo contento»⁹⁷. Mediante la vista nell'altro di determinati sentimenti o anche solo grazie

⁹⁶ Cfr. Stein, *Essere finito e Essere eterno*, cit., p. 85: «Husserl chiama *Io puro* quello di cui si ha immediata coscienza nell'*Erleben*. [...] Ciò significa che l'io vive in ogni '*io percepisco*', '*io penso*', '*io tiro conclusioni*', '*io gioisco*', '*io desidero*' ecc. [...] la sua vita è il flusso in cui si vanno formando sempre nuove unità di esperienze vissute».

⁹⁷ ASSM, n. 489.

all'immaginazione⁹⁸, il soggetto li sentirà in se stesso, cioè ne sarà in qualche modo 'contagiato'. Non si tratta di vivere propriamente ciò che l'altro sta vivendo, ma di provare qualcosa di molto 'simile'. Inoltre, il Roveretano descrivendo le cause di questo fenomeno specifica che non è la ragione a determinarlo. In altre parole, non si tratta di un atteggiamento morale-volontario, ma piuttosto istintivo-animale⁹⁹ e per questo motivo assomiglia all'unipatia. La simpatia, afferma Rosmini, appartiene all'animalità, perché implica un vero e proprio coinvolgimento fisico, ovvero il sentimento che vedo o immagino viene da me avvertito a livello corporeo, in quanto eccita il mio sistema nervoso:

Questo effetto è tutto animale; ed ha per sua origine i primi movimenti nervosi eccitati dall'apprensione fantastica dell'altrui male, e la spontaneità dell'anima che si solleva tosto a secondarli, a propagarli, e a produr così un'affezione dolorosa o triste, che tien più o meno somiglianza allo stato del misero veduto o immaginato da noi in mezzo alle sofferenze¹⁰⁰.

Questa capacità di sentire qualcosa di simile a ciò che sente l'altro è differente da soggetto a soggetto, a seconda di «quanto è maggiore la delicatezza degli organi, e l'abituale loro attuazione», potremmo dire in base alla differente sensibilità di ciascuno. Tale aspetto ci ricorda le considerazioni di Stein circa la maggiore o minore predisposizione di un soggetto a co-sentire l'altro e, nello specifico, a co-sentire la sua gioia.

⁹⁸ Rosmini riporta l'esempio presente nel II libro del *De ira* (4, 25, 2) di Seneca, relativo al Sibarita Mindiride, il quale era stato reso così sensibile dal lusso nel quale viveva da non poter nemmeno vedere uno schiavo faticare senza avvertire la sua stessa fatica (*ibid.*).

⁹⁹ Cfr. *ibid.*: «in questo avvenimento la ragione di cui l'uomo è dotato ha la sua gran parte, perocché egli è mediante la ragione che l'uomo meglio conosce ed apprezza l'infelicità o la gioia altrui; ma né sola la ragione è cagione di un tal fatto, né ella n'è la causa prossima».

¹⁰⁰ *Ibid.*

Infatti, ella afferma che in generale la gioia co-sentita è meno intensa di quella originaria, tuttavia può verificarsi anche il contrario, sia perché i soggetti che vivono la gioia, dopo averla vista in un altro, magari sono in grado di provare sentimenti più intensi, sia perché eventualmente si tratta di persone ‘altruiste’, per le quali i ‘valori per gli altri’ sono più importanti dei ‘valori per se stessi’¹⁰¹.

Rosmini sottolinea anche il valore che la simpatia ha nel processo di crescita del fanciullo e afferma che la simpatia, fase passiva del sentire, e l’imitazione, fase attiva della riproduzione, appartengono ai primi bisogni istintivi del bambino¹⁰², che egli sviluppa grazie alla relazione con gli altri¹⁰³. Simpatia e imitazione sono descritte come necessariamente connesse e, in questo senso, è possibile rilevare determinate analogie con la teoria dell’imitazione proposta da Lipps e commentata da Stein ne *Il problema dell’empatia*.

2.4 La teoria dell’imitazione

L’intento che Stein esplicita nel suo trattato sull’entropatia, come abbiamo visto, è cogliere l’essenza di questo fenomeno. Ella si domanda che cos’è l’esperienza vissuta estranea secondo la sua datità e sottolinea la differenza tra l’approccio fenomenologico e quello della psicologia genetica¹⁰⁴, che invece si interessa solo delle cause dell’*Einfühlung*, presupponendo l’indagine sull’essenza.

¹⁰¹ Cfr. Stein, *Il problema dell’empatia*, cit., p. 84.

¹⁰² Stein non prende in esame il ruolo di empatia, simpatia e unipatia nella relazione tra il bambino e gli altri, mentre Scheler descrive la relazione madre-figlio proprio come una forma di unipatia: cfr. Scheler, *Essenza e forme della simpatia*, cit., pp. 75-78.

¹⁰³ Cfr. PSM, n. 129.

¹⁰⁴ Sul rapporto tra fenomenologia e psicologia si veda: A. Ales Bello, *Il senso dell’uomo. Tra fenomenologia, psicologia e psicopatologia*, Castelvecchi, Roma 2016.

Tra le varie teorie genetiche viene analizzata anche quella dell'imitazione esposta da Lipps¹⁰⁵, il quale propone l'atto di imitare come causa della comprensione dell'altro¹⁰⁶. L'imitazione è da lui descritta come quell'impulso del soggetto a reiterare un gesto che vede compiersi; tale ripetizione, secondo il filosofo, anche se non avviene esteriormente, avviene però 'interiormente' e quindi permette di conoscere l'altro e i suoi stati emotivi¹⁰⁷. L'esempio utilizzato da Lipps, e riportato da Stein, è quello dello spettatore che, osservando un acrobata, imita tutti i suoi movimenti interiormente e in parte anche esteriormente, quasi senza accorgersene¹⁰⁸. Nel momento in cui si compie un'imitazione, anche quando questa avviene in modo spontaneo e impulsivo come nel caso dello spettatore,

assieme a quel gesto si associa pure il vissuto corrispondente, ma, dato che questo viene vissuto 'nel' gesto estraneo, ne consegue che lo stesso vissuto mi si manifesti non in quanto mio, bensì in quanto vissuto dell'altro¹⁰⁹.

¹⁰⁵ Cfr. T. Lipps, *Empatia, imitazione interna e sensazioni organiche*, in «Archivio di storia della cultura», XXXI, pp. 471-489.

¹⁰⁶ Scrive a tal proposito G. Brunetti commentando l'analisi critica che Stein fa del concetto di imitazione così come viene descritto da Lipps: «[Lipps] pretende di spiegare l'atto empatico nei termini di un rapporto causa/effetto, tale per cui se un bambino ne vede un altro piangere, piange anche lui. In questo caso, a verificarsi è piuttosto un contagio, una trasmissione di sentimenti: una simpatia fisica e non emozionale» (G. Brunetti, *L'apertura emozionale in Edith Stein e Max Scheler*, «Dialegesthai», 21, 2019).

¹⁰⁷ Cfr. Stein, *Il problema dell'empatia*, cit., p. 96.

¹⁰⁸ Questo esempio viene descritto da Stein sia nella sua tesi di dottorato, dove parla della differenza tra empatia e unipatia (cfr. *ibi*, pp. 86-87), sia in *Psicologia e scienze dello spirito*, dove tratta del contagio psichico e dell'imitazione (cfr. *Psicologia e scienze dello spirito. Contributi per una fondazione filosofica*, A. Ales Bello (a cura di), Città Nuova, Roma 1999, pp. 206-207).

¹⁰⁹ Stein, *Il problema dell'empatia*, cit., p. 96.

Dunque, secondo Lipps, la propria esperienza vissuta e l'esperienza estranea vissuta sono differenti solo perché legate a diversi corpi, mentre Stein sottolinea che sono esperienze diverse in se stesse. Ella, infatti, ritiene che mediante la capacità imitativa non sono in grado di afferrare la coscienza estranea, come sostiene Lipps, in quanto non giungo al vissuto estraneo, nonostante il mio vissuto sia determinato dal gesto estraneo che ho visto compiersi.

Stein, quindi, esprime il suo disaccordo e distingue in modo chiaro empatia e imitazione. L'atto di fare ciò che un altro fa o, addirittura, di vivere uno stesso stato emotivo, dipende solamente dal contagio di sentimenti o, come lo chiamerò successivamente, dal 'contagio psichico' (*Ansteckung psychische*)¹¹⁰ e non dalla comprensione altrui. La filosofa, ne *Il problema dell'empatia*, fa l'esempio di un bambino che scoppia a piangere nel vedere un altro bambino che piange: ciò non significa che il secondo comprenda il primo, ma solamente che c'è stata un'influenza dell'uno sull'altro; così come il cattivo umore oppure l'allegria si trasmette tra persone che vivono o trascorrono del tempo insieme¹¹¹. Questi atteggiamenti, generati da un contagio emotivo, non mi permettono di cogliere il vissuto dell'altro, ma scatenano solamente in me un vissuto che ha la sua causa in un altro soggetto col quale mi relazio; addirittura

quando noi siamo riempiti da siffatti sentimenti 'trasmessi', i quali con ciò vivono in noi, veniamo ostacolati nell'indirizzarci o nell'immergerci nell'esperienza vissuta estranea, che è l'atteggiamento caratteristico dell'empatia¹¹².

¹¹⁰ In *Psicologia e scienze dello spirito*, Stein evidenzia che il contagio psichico si verifica in particolare nella massa: cfr. *ibi*, pp. 258-270.

¹¹¹ Cfr. *Il problema dell'empatia*, cit., p. 97.

¹¹² *Ibid.*

Mediante l'imitazione, infatti, viene solamente assunto un sentimento estraneo, ma non ne viene colto il senso. Per questa ragione Stein rifiuta la teoria di Lipps dell'imitazione come spiegazione genetica dell'empatia. Tramite l'*Einführung* mi rendo conto di avere dinanzi un essere umano, posso riconoscere in lui determinati sentimenti ed, eventualmente, tali sentimenti possono contagiare il mio sentire, ma il contagio resta successivo al riconoscimento entropatico del vissuto altrui.

Il contagio psichico, come si diceva, viene analizzato in modo approfondito in *Beiträge zur philosophischen Begründung der Psychologie und der Geisteswissenschaften* (1922), dove la filosofa si domanda se sia possibile essere stimolati dalla vita psichica estranea, senza la cooperazione di una funzione spirituale. Ella individua proprio l'imitazione istintiva come quel processo in cui avviene un contagio psichico che non coinvolge la dimensione spirituale¹¹³. Distingue tre tipologie di imitazione: la partecipazione a movimenti estranei, la partecipazione a forme espressive estranee e l'essere catturati da stati psichici estranei. In tutte e tre le forme ella si riferisce a un imitare che è spontaneo e impulsivo, come quello del gregge che segue il pastore (movimento), ma anche come il bambino che imita un'espressione facciale o che viene contagiato dal pianto altrui e, infine, l'essere contagiati, ad esempio, dalla gioia altrui. In queste forme di imitazione manca il momento della percezione attenta e consapevole, ma si tratta piuttosto di reazioni spontanee, stimulate da qualcosa di estraneo, così come la luce abbagliante ci stimola a chiudere gli occhi. Stein afferma che questo imitare è propriamente animale, poiché è del tutto psichico; manca il momento spirituale della motivazione a compiere quell'atto.

Anche Rosmini parla dell'imitazione, descrivendola come l'atto grazie al quale un soggetto è in grado di ripetere ciò che ha colto in un altro: un gesto, un suono, ma eventualmente anche un sentimento e

¹¹³ Cfr. Stein, *Psicologia e scienze dello spirito*, cit., pp. 206-211.

un'emozione. Egli ne parla proprio in questi termini, ossia come di una capacità istintiva, propria dell'animalità dell'uomo:

L'imitazione è una delle più meravigliose guide data dalla provvidenza agli animali nelle loro operazioni, e con essa sembrano contraffare la stessa ragione. Questo istinto è oltremodo possente in certe specie, come in quella delle scimmie, e può anco incredibilmente nella specie umana, non esclusa nessuna età dell'uomo, non esclusi gl'interi corpi sociali; l'età fanciullesca poi è guidata quasi esclusivamente dai due bisogni di sentire e d'imitare¹¹⁴.

Rosmini, inoltre, sottolinea l'importanza dell'imitazione durante lo sviluppo cognitivo-affettivo del bambino, poiché grazie a questa capacità l'infante apprende un insieme di gesti essenziali, comprende come orientarsi nello spazio e, in particolare, proprio attraverso la ripetizione dei suoni che ha udito, impara a parlare. Il Roveretano nota che dal momento in cui il bambino è in grado di aprirsi al mondo e agli stimoli esterni, sarà incuriosito da tutto ciò che lo circonda e, soprattutto, dagli esseri umani che interagiscono con lui. Inizia così l'imitazione, che ha la sua causa nella forza unitiva, indicata da Rosmini come il «principio di *ordine* nelle operazioni dell'animale»¹¹⁵.

In particolare, egli sostiene che l'origine dell'istinto d'imitazione risieda nella quarta funzione della forza unitiva, ossia quella di unire i sentimenti passivi con i sentimenti attivi¹¹⁶. Colui che imita, infatti, prima di tutto è in grado di avvertire passivamente i movimenti e gli stati emotivi dell'altro (sentimento passivo) e successivamente è capace di compiere un'azione collegata agli stimoli percepiti (sentimenti attivi); perciò Rosmini sostiene che la simpatia (momento passivo) e l'i-

¹¹⁴ ASSM, n. 487.

¹¹⁵ *Ibi*, n. 455.

¹¹⁶ Cfr. *ibi*, nn. 479-483.

imitazione (momento attivo) siano tra loro necessariamente legate. Tale legame tra passività e attività è reso possibile dal corretto funzionamento della forza unitiva. Per spiegare ulteriormente la funzione di questa forza, che riesce ad armonizzare ed equilibrare tra loro ricezione passiva e conseguente risposta attiva, Rosmini utilizza l'esempio della musica:

Può essere che un uomo, che abbia un orecchio atto a ricevere i suoni e a provare le emozioni che suol produrre la musica; egli può avere anche una voce per sé niente discordante né ingrata; e tuttavia s'egli non ha abbastanza di quella forza unitiva di cui parliamo, colla quale possa accordare e armoneggiare i sentimenti attivi (attività vocale) co' sentimenti passivi (suoni uditi), non saprà mai eseguire colla sua voce quei suoni [...] e certo, fino a che egli non impari a compir bene questa operazione della forza unitiva, non ne farà nulla¹¹⁷

Negli atti istintivi d'imitazione i sentimenti passivi vengono uniti ai sentimenti attivi. In tali operazioni d'imitazione la ragione ha un ruolo solo secondario, in quanto la percezione dei sentimenti altrui, di cui l'essere umano è capace mediante la simpatia, è una facoltà propriamente animale. La simpatia ci permette di avvertire fisicamente in noi i beni o i mali dell'altro, scrive Rosmini: «questo effetto – scrive – è tutto animale; ed ha per sua origine i primi movimenti nervosi eccitati dall'apprensione fantastica dell'altrui male, e la spontaneità dell'anima che si solleva tosto a secondarli, a propagarli, e a produr così un'affezione dolorosa o triste»¹¹⁸. Così, come nella capacità imitativa descritta da Stein, anche in questo caso non c'è traccia di motivazione volontaria: Rosmini descrive un movimento del tutto istintivo simile al 'contagio psichico'.

Nella *Metodica*, poi, il filosofo ribadisce l'importanza della forza unitiva nel connettere ricezione passiva degli stimoli e risposta attiva

¹¹⁷ *Ibi*, n. 482.

¹¹⁸ *Ibi*, n. 489.

del soggetto, ma aggiunge che nella seconda età, ossia tra le sei settimane e l'anno di vita, il bambino non è ancora in grado di legare le operazioni intellettive agli oggetti a cui tali operazioni si rivolgono e quindi l'imitazione non permette ancora al soggetto di acquisire vere e proprie conoscenze¹¹⁹. Per questa ragione, il tipo di istruzione che il filosofo suggerisce per questo periodo consiste nell'accompagnamento all'osservazione sensibile-esteriore e alla sperimentazione: «Ecco un grande scopo: seguendo la stessa natura formare del fanciullo un *osservatore* e uno *sperimentatore*: dirigere soavemente, costantemente, sagacemente la sua *attenzione* senza però mai forzarla o contrariarla»¹²⁰. In questa fase dello sviluppo del fanciullo, infatti, la percezione è spontanea, ma le sensazioni sono ancora disordinate e slegate tra loro, dunque la percezione si perfezionerà attraverso la continua esperienza sensibile che implica il supporto paziente dell'adulto.

Infine, come già si diceva, Rosmini sostiene che la simpatia e l'istinto d'imitazione siano tra quelle potenzialità che predispongono il bambino all'apprendimento del linguaggio. Grazie a queste capacità il fanciullo è incline a ripetere i suoni che sente, anche se, scrive, ripetere «i suoni uditi non è ancora parlare, ma solo eseguire la parte materiale del linguaggio»¹²¹; perché si possa parlare in modo vero e proprio di linguaggio, il bambino deve padroneggiare la capacità astrattiva, la quale si sviluppa gradualmente. Prima di tutto i vocaboli diventano stimoli per operazioni intellettuali e servono al fanciullo per indicare 'memorie di percezioni' o per richiamare 'idee imaginali'. Dopodiché, il bambino inizia a usare uno stesso vocabolo per nominare cose simili; non si tratta ancora di vera e propria astrazione, ma del passo immediatamente precedente: per esempio se inizia «a dir 'cavallo' ogni qual volta passa un tale animale per via, non astrae incontante le note comuni del cavallo

¹¹⁹ Cfr. PSM, nn. 144-145.

¹²⁰ *Ibi*, n. 147.

¹²¹ *Ibi*, n. 164.

[...]; ma crede che il cavallo che passa sia il medesimo di quello che altra volta vide e sentì nominare cavallo [...]. Quel vocabolo adunque gli richiama la percezione e l'idea imaginale del cavallo altre volte veduto»¹²². Finalmente, poi, il bambino giunge a compiere l'operazione di astrazione quando si rende conto che una determinata parola prescinde dai singoli ai quali si applica e compie tale astrazione naturalmente, senza rendersene conto. Ad esempio, sentendo nominare molte volte il nome 'cane' e comprendendo che questo stesso nome viene applicato a diversi esemplari, capirà che quella parola indica l'elemento comune di tutti i cani.

Come diremo, secondo Rosmini, la capacità astrattiva è indispensabile anche per lo sviluppo morale del bambino e per la sua comprensione dei valori. Tali tematiche necessitano di uno scavo in ambito ontologico.

3. L'ordine oggettivo del reale e il mondo dei valori

In questo terzo paragrafo verrà affrontato il tema dell'ontologia sottesa all'agire umano, messa in luce sia da Stein sia da Rosmini. Entrambi gli autori, infatti, ritengono che in tutto ciò che esiste vi sia un ordine oggettivo, che l'essere umano è in grado di riconoscere. Tale riconoscimento riguarda anche la relazione con l'altro, la quale, come abbiamo visto, secondo i fenomenologi è resa possibile dal vissuto dell'*Einfühlung*. L'empatia, infatti, pur non permettendo al soggetto di vivere ciò che vive l'altro in modo originario, rende possibile l'afferramento del senso degli *Erlebnisse* altrui. Attraverso l'empatia, intesa come esperienza originaria di un contenuto non originario, io posso aprirmi all'altro e percepire la globalità della sua esperienza e in questo modo, cioè cogliendo l'altro nelle mie stesse caratteristiche costitutive, riesco

¹²² *Ibi*, n. 170.

addirittura a guadagnare una visione più chiara di me stesso. Come scrive Ales Bello:

[l'empatia è] la capacità umana del rendersi conto, in prima istanza, che l'altro è simile a me e che può vivere strutturalmente ciò che io vivo, che condividiamo gli stessi atti, anche se articolati nella personalità peculiare di ciascuno di noi¹²³.

Una volta compreso il significato di ciò che l'altro vive, è possibile provare anche simpatia o co-sentire (*Mitfühlen*), ma questo non è scontato, poiché dipende da una libera presa di posizione. Sia il vissuto empatico sia quello del co-sentire, nella loro diversità, ci mostrano l'importanza della dottrina dei valori, ossia l'idea che dietro alla possibilità di intessere relazioni ci sia un ordine oggettivo di valori, che l'essere umano è in grado di cogliere. Secondo Stein, la relazione interpersonale – che come abbiamo mostrato è essenziale anche per il percorso di crescita cognitivo-affettivo del bambino – si costruisce proprio a partire dalla possibilità umana di sentire in modo immediato i valori. Questo importante tema viene esplicitamente ripreso da Scheler¹²⁴, con il quale ella si confronta a lungo all'interno della sua tesi di dottorato, tanto che il suo apporto critico sarà menzionato dal filosofo stesso nella prefazione alla seconda edizione dell'opera, datata 1921¹²⁵.

¹²³ E. Stein, G. Walther, *Incontri possibili. Empatia, telepatia, comunità, mistica*, A. Ales Bello e M.P. Pellegrino (a cura di), Castelvecchi, Roma 2014, p. 14.

¹²⁴ In particolare, Stein si riferisce a *Der Formalismus in der Ethik un die materiale Wertethik. Neuer Versuch der Grundlegung eines ethisches Personalismus* Verlag Hans Niemeyer, Halle 1927; ed. it. *Il formalismo nell'etica e l'etica materiale dei valori. Nuovo tentativo di fondazione di un personalismo etico*, G. Caronello (a cura di), San Paolo, Milano 1996.

¹²⁵ «L'autore può affermare con gioia e soddisfazione che, in generale, la prima edizione ha inciso più in profondità che in estensione e che gli stimoli positivi offerti dal libro alla riflessione filosofica sull'etica hanno superato le

La dottrina dei valori, quindi, rappresenta un'ulteriore occasione di confronto tra la fenomenologa e Rosmini, poiché anch'egli descrive l'essere umano come innestato in un ordine oggettivo, che può guidarlo nel suo agire. L'individuo, infatti, secondo il Roveretano, è in grado di «valutare le cose tutte *oggettivamente*, di stimarle per quello che sono»¹²⁶.

3.1 Il mondo dei valori e la relazione io-tu secondo Stein

Nella quarta parte della sua tesi dottorale Stein mette in luce l'importanza dell'entropatia per la comprensione delle persone spirituali. La filosofa ribadisce che l'essere umano è un soggetto corporeo, cioè dotato di una dimensione fisica, ma anche psichico, ossia capace di reagire a determinati stimoli, e infine spirituale, intendendo con questo termine prima di tutto la capacità di intenzionare ciò che incontra, ossia di coglierne il senso, e secondariamente la capacità di conoscenza interiore di sé e – in modo differente – anche dell'altro. La fenomenologa afferma che nel sentire (*Fühlen*), che è appunto un sentire intenzionale¹²⁷, è sottesa una determinata 'scala di valori'¹²⁸. Come detto, ella riprende

critiche ricevute. [...] Ancor più preziosi sono stati, secondo l'autore, gli stimoli all'approfondimento destinati dalle dottrine esposte nel libro. [...] Tracce di questi diversi stimoli sono constatabili nei seguenti autori: [...] nella monografia di Edith Stein sull'empatia» (Scheler, *Prefazione alla seconda edizione de Il formalismo nell'etica e l'etica materiale dei valori*, cit., pp. 5-6).

¹²⁶ ASSM, n. 561, (corsivo mio).

¹²⁷ Il termine 'Fühlen' viene tradotto con 'sentire', ma bisogna anche tener presente la ricchezza semantica di questa parola, che fa riferimento a una particolare modalità di sentire, ovvero un 'sentire intenzionale' o 'percezione affettiva'. Anche Scheler utilizza il termine in questo senso, scrive: «Nel compimento del sentire intenzionale (*fühlen*) si 'dischiude' il mondo degli oggetti: essi però si manifestano unicamente nel loro aspetto di *valore*» (corsivo mio) (Scheler, *Il formalismo nell'etica e l'etica materiale dei valori*, cit., p. 321).

¹²⁸ Scrive a tal proposito Anna Maria Pezzella: «[...] il mondo dello spirito

questo tema dal pensiero di Scheler, il quale afferma che i valori sono assolutamente indipendenti dai loro ‘portatori’, infatti assumono la veste di ‘qualità di valori’ in relazione agli oggetti che li portano, ma non sono influenzati dai cambiamenti di questi ultimi¹²⁹. Anche Stein ritiene che il mondo dei valori abbia una sua autonomia, rispetto al soggetto che lo comprende; ognuno è in grado di cogliere il significato degli *Erlebnisse* propri e altrui, quali gioia, dolore, paura ecc., proprio in virtù dell’oggettività di tali valori. Scrive:

come negli atti percettivi (*Wahrnehmungsakten*) si costituisce la natura fisica, così nel sentire (*Fühlen*) si costituisce un nuovo regno di Oggetti: il mondo dei valori (*die Welt der Werte*). Nella gioia il Soggetto ha di fronte qualcosa di gioioso, nel timore qualcosa di terribile, nella paura qualcosa di minaccioso¹³⁰.

è soprattutto il mondo dei valori verso i quali si applica, per Husserl, come per Stein, una duplice intenzionalità: verso l’oggetto così come si presenta e verso questo stesso oggetto in quanto portatore di valore. Il soggetto che vive i valori viene considerato una persona in quanto le sue esperienze si fondano in un’unità di senso ed è perciò intellegibile. Infatti una persona può essere compresa, solo tenendo presenti i valori in cui crede e mediante i quali agisce» (*L’antropologia filosofica di Edith Stein. Indagine fenomenologica della persona umana*, Città Nuova, Roma 2003, p. 83).

¹²⁹ Scheler si sofferma sul rapporto tra valori e beni ed afferma l’indipendenza del sistema assiologico, in quanto qualitativo, dal supporto in cui si esprime: «[...] si può quindi affermare che vi sono qualità di valore *autentiche e vere*, caratterizzate da relazioni e contesti *particolari*, che costituiscono un ambito specifico di *oggetti* e che possono, proprio in quanto *qualità* di valore, occupare una posizione superiore o inferiore ecc. Se ciò è vero, possono sussistere tra loro un *ordine* ed una *gerarchia* esperibili *‘a priori’* poiché del tutto indipendenti dall’esistenza di un *mondo di beni* in cui si manifestano, come pure dall’evoluzione e dalla trasformazione di un tale mondo della storia» (Scheler, *Il formalismo nell’etica e l’etica materiale dei valori*, cit., p. 35).

¹³⁰ Stein, *Il problema dell’empatia*, cit., p. 196.

Il *Welt der Werte*, che viene colto dall'essere umano grazie al *Fühlen*, può poi motivare la volontà ad agire e dunque genera gli atti liberi. Le prese di posizione dell'io sono motivate¹³¹, in quanto non sono frutto di un processo causale, ma scaturiscono da una valutazione che può produrre un'azione libera. Possiamo affermare che anche le relazioni si innestano su un mondo di valori, che l'essere umano è in grado di riconoscere in modo immediato; infatti, nonostante ogni soggetto sia in 'contatto' con la realtà in modo differente, poiché ciascuno «perviene alla propria peculiare 'visione del mondo' (*Weltanschauung*)»¹³², è proprio la comunanza di ogni individuo con un unico sistema di valori, esistente a priori e in cui esso è inserito, a rendere possibile la comprensione dell'altro sotto il profilo assiologico.

L'apertura spirituale dell'essere umano permette tale riconoscimento valoriale, che può poi guidare le azioni nei confronti degli altri. Scrive a tal proposito Ghigi: «Alla base del nostro agire vi è sottesa una struttura di significati, una *ontologia a priori* o *filosofia prima*, che interviene ed emerge ogni volta che l'io decide di scegliere per una soluzione piuttosto che per un'altra, ogni volta, cioè, che in lui è fungente la dimensione motivazionale dello spirito»¹³³. L'essere umano, in quanto spirituale, riflette sui propri vissuti in modo cosciente, prende delle decisioni in modo volontario e compie delle azioni a partire da una riflessione sul valore delle sue azioni. I suoi atti spirituali sono legati da un nesso motivazionale e quindi costituiscono un'unità di significato, la quale sarà colta originariamente se proviene dai propri vissuti, oppure empaticamente se invece è

¹³¹ Riferendosi alla motivazione spirituale descritta da Stein, Ghigi scrive: «La motivazione si presenta dunque come la spinta propulsiva all'azione e ha la sua origine nel flusso di vissuti, nato dal legame intenzionale della coscienza con le cose e dalla reattività psichica ad esse relativa» (N. Ghigi, *L'etica fenomenologica di Edith Stein. Dalla vita emotiva all'individuo comunitario*, Fattore Umano Edizioni, Roma 2021, p. 32).

¹³² Stein, *Il problema dell'empatia*, cit., p. 201.

¹³³ Ghigi, *L'etica fenomenologica di Edith Stein*, cit., p. 81.

data a partire dal vissuto di un altro. La motivazione – scrive Stein – «è la legalità della vita dello spirito; il nesso dei vissuti dei Soggetti spirituali è una totalità significativa vissuta (originariamente o in modo empatico) e come tale *comprendibile*»¹³⁴. Ogni essere umano è in grado sia di scorgerne il valore delle cose sia di rinvenire le motivazioni nelle azioni altrui, anche nel caso in cui non le condivide o non le ritenga appropriate. Per questa ragione, la dimensione spirituale, che è quella più propriamente umana, è fondamentale per la costituzione di relazioni autentiche e quindi per la fondazione di un'etica che aiuti a vivere bene¹³⁵.

L'incontro io-tu, afferma Stein, può avvenire in superficie oppure nella profondità dell'anima. Tale incontro avverrà a un livello più profondo se la persona è disposta a conoscere se stessa interiormente. Ciò che permette all'essere umano di entrare nella propria interiorità è il sentimento (*Gefühl*), ossia un atto «[...] proveniente dall'Io oppure disvelante uno strato dell'Io»¹³⁶. Mediante il sentire (*Fühlen*) il soggetto coglie intenzionalmente il mondo secondo una connessione di senso, mentre attraverso il *Gefühl* egli può 'vivere se stesso' come una datità densa di significato. In questo modo, la fenomenologa non intende distinguere due diversi tipi di vissuti, ma solamente parlare di due direzioni diverse dello stesso: il sentire indirizzato verso un Oggetto, o un mondo di Oggetti, e il sentimento, che rende possibile l'atto di 'riflessione' sul proprio Io ed oggettiva ciò che è soggettivo¹³⁷.

¹³⁴ Stein, *Il problema dell'empatia*, cit., p. 202, (corsivo mio).

¹³⁵ A tal proposito Ghigi si esprime in questi termini: «La dimensione dello spirito, regolando il comportamento di ciascuno attraverso la struttura – o ontologia costitutiva dei valori personali posti alla base della motivazione – diviene pertanto la dimensione fondamentale per la costituzione di un'etica autentica, ossia relazionale, in cui gli individui esprimano reciprocamente la propria identità» (Ghigi, *L'etica fenomenologica di Edith Stein*, cit., p. 83).

¹³⁶ Stein, *Il problema dell'empatia*, cit., p. 205.

¹³⁷ La distinzione tra l'atto del *Fühlen*, che coglie gli oggetti esterni, ed il *Gefühl*, che invece si rivolge all'io del soggetto che indaga, può essere letta in

Si potrebbe pensare che un Soggetto che vive soltanto in atti teoretici, avesse dinanzi a sé un mondo di Oggetti, senza mai accorgersi del suo Se stesso e della sua coscienza [...]. Non appena però questo Soggetto non solo percepisce, pensa e simili, ma sente anche, ciò non è più possibile, poiché il Soggetto nel sentire non vive solo degli Oggetti, ma vive se stesso, e vive i sentimenti come provenienti dalla 'profondità del suo Io' [...] L'Io, che invece viene vissuto nel sentimento, ha strati di diversa profondità che si disvelano man mano che i sentimenti scaturiscono da essi strati¹³⁸.

Il vissuto del sentire è dunque fondamentale sia per la comprensione immediata del mondo esterno, e quindi anche degli altri esseri umani da un punto di vista valoriale, sia per la comprensione del proprio mondo interiore. Infatti, è mediante il sentimento che è possibile vivere la profondità stratificata del proprio Io personale¹³⁹. Stein approfondisce questo tema esplicitando che vi è una stretta connessione tra la gerarchia dei valori¹⁴⁰, il sentire tali valori (*Wer-*

analogia a quella tra l'atto conoscitivo intenzionale, rivolto verso l'esterno, e l'atto riflessivo che invece è sempre un cogliere intenzionale, ma rivolto verso la coscienza stessa. A tal proposito si veda E. Stein, *Introduzione alla filosofia*, A. Ales Bello (a cura di), Città Nuova, Roma 2001, p. 151: «[...] con conoscenza si intende – come abbiamo fatto – un atto nel quale si osserva un oggetto che viene poi sussunto in un concetto generale [...]. C'è anche una conoscenza (nel senso stretto del termine) della coscienza, ovvero atti della riflessione, nei quali essa è resa oggetto [...]».

¹³⁸ Stein, *Il problema dell'empatia*, cit., pp. 204-205.

¹³⁹ La profondità dell'Io personale non deve essere assolutamente confusa con la struttura trascendentale definita Io puro: «questo Io, il quale vive 'se stesso', non è l'Io puro, in quanto l'Io puro non ha alcuna profondità» (*ibid.*).

¹⁴⁰ Per quanto riguarda la gerarchia dei valori si veda Scheler, al quale Stein si riferisce in modo esplicito: cfr. Scheler, *Il formalismo nell'etica e l'etica materiale dei valori*, cit., pp. 119-120: «L'intero regno dei valori è caratterizzato da un ordine tale da porre i valori in un rapporto di reciproca correlazione:

tgeföhle) e la profondità della persona vista nelle sue 'stratificazioni' essenziali. Scrive a tal proposito:

Qui si dischiudono dei rapporti essenziali fra la gerarchia dei valori, l'ordinamento in profondità dei sentimenti assiologici e le stratificazioni della persona che si rivelano in essi. Per cui *ogni passo in avanti nel regno dei valori è simultaneamente una conquista nel regno della propria personalità*. Questa correlazione rende possibile una legalità razionale dei sentimenti, il loro ancoraggio nell'Io e una decisione in questo ambito su ciò che è 'giusto' o 'sbagliato'¹⁴¹.

Ad esempio, afferma la filosofa, se una persona vive la perdita del proprio patrimonio nella parte più profonda di sé, egli «ribalta la gerarchia dei valori, ovvero a lui manca in genere l'*intuizione emotiva* riguardo ai valori superiori e gli mancano gli strati personali correlativi»¹⁴². I diversi sentimenti, infatti, sono ancorati nei diversi strati dell'Io e sono in uno stretto rapporto con l'ordine gerarchico dei valori. La capacità di sentire i valori, correlata ai sentimenti, inerisce alla dimensione spirituale della persona; ognuno è potenzialmente in grado di cogliere l'ordine assiologico e rendersi conto, ad esempio, che i valori dell'amore, della solidarietà del rispetto e simili hanno una priorità rispetto ai valori legati all'apprezzamento estetico. Tuttavia, non è detto che il soggetto agisca rispettando tale gerarchia e questo fatto viene spiegato da Stein introducendo il concetto di forza vitale (*Lebenskraft*): si tratta di una forza fisico-spirituale, costituita da un versante psichico e da un versan-

il 'rapporto gerarchico' esistente tra i valori fa sì che un valore sia 'superiore' o 'inferiore' ad un altro. Quest'ordine nonché la differenziazione tra valori 'positivi' e 'negativi' si fondano sull'essenza dei valori stessi e non valgono solo in riferimento ai 'valori noti'».

¹⁴¹ Stein, *Il problema dell'empatia*, cit., p. 208 (corsivo mio).

¹⁴² *Ibid.* (corsivo mio).

te spirituale¹⁴³. «L'incapacità di sentire i valori o di sentirli così come essi 'meritano', quando ben si *conosce* quanto essi meritino, è determinato da uno strato profondo della forza vitale, relativo al momento o anche 'costitutivo'»¹⁴⁴. Siccome la tale forza è soggetta all'esaurimento, può essere che essa non sia sufficiente per permettere all'individuo di sentire i valori. La reintegrazione di forza vitale può venire sia dal mondo materiale sia da quello spirituale. Non solo riposo e alimentazione ristabiliscono la forza dell'individuo, ma sono valide fonti di freschezza psichica anche i rapporti interpersonali: «se l'altro è traboccante di forza e freschezza, – scrive Stein – qualcosa passa in me, sperimento un influsso 'vivificante', un incremento del mio essere spirituale, che mi rende ora nuovamente capace di una maggiore attività spirituale»¹⁴⁵. Inoltre, ogni sentimento ha come correlato il valore personale (*personal Wert*). In altre parole, di seguito al riconoscimento del valore dell'altra persona, io avverto interiormente determinati sentimenti. L'amore autentico, per esempio, sorge dopo l'afferramento del valore personale dell'altro:

ora nell'atto d'amore abbiamo un afferrare, ossia un intendere del valore personale, che non è una valorizzazione a causa di un altro valore; non amiamo una persona perché fa del bene, il suo valore non consiste nel fatto che faccia del bene (anche se forse è possibile che in ciò si manifesti il valore), ma in quanto la persona stessa è pregevole, e noi l'amiamo 'per se stessa'¹⁴⁶.

¹⁴³ Stein approfondisce il tema in *Psicologia e scienze dello spirito*, cit., pp. 111-118.

¹⁴⁴ Stein, *Introduzione alla filosofia*, cit., p. 176.

¹⁴⁵ E. Stein, *La struttura della persona umana*, A. Ales Bello (a cura di), Città Nuova, Roma 2000, p. 155.

¹⁴⁶ Stein, *Il problema dell'empatia*, cit., p. 209.

Vi è dunque un legame strettissimo ed inscindibile tra il 'valore percepito', o 'sentire assiologico' (*Wertfühlen*), il 'sentire' il valore nella sua realtà e la 'profondità del Sé' (*Ichtiefe*). Ad esempio, l'amore per una persona ('valore percepito') perdura anche se tale persona scompare e dunque rimane al di là della gioia provocata dalla sua esistenza (al di là del 'sentire' il valore nella sua realtà). Il valore non viene percepito solo perché esiste realmente, ma anche perché è stato oggettivato dal soggetto spirituale, con un atto intenzionale: «È vero che il sentire assiologico (*Wertfühlen*) si verifica allorchè ci volgiamo al valore, ma questo non è un Oggetto e pertanto dev'essere dapprima oggettivato, affinché il suo valore possa essere sentito»¹⁴⁷.

Il soggetto non ha solamente la capacità di cogliere valori tramite il sentimento, ma possiede anche quella di realizzarli, attraverso il volere e l'agire. Tale realizzazione procede sempre dal 'sentire assiologico', che si radica in strati diversi della profondità del Sé, e poi fuoriesce da essa tramite l'agire. L'idea di una 'creazione' a partire da un valore viene essa stessa percepita come portatrice di valore, che diviene addirittura indipendente: «Simultaneamente io vivo in questo creare la mia forza creativa e me stesso come chi è fornito di questa forza, ed io la vivo come un valore in sé»¹⁴⁸. Nell'atto di realizzare un valore esso mi sta davanti agli occhi ed il fatto di sentirlo gioca un ruolo peculiare per la costituzione della mia personalità. Un leggero risentimento, scrive la fenomenologa, può partire da uno strato superficiale della mia personalità, ma poi riempirla integralmente, oppure può imbattersi in una gioia profonda, che gli impedisce di diffondersi e di giungere al centro (*Kern*). Dunque, i sentimenti (*Gefühlen*) scaturiscono dalla profondità dell'Io e grazie allo stato d'animo si diffondono dal centro alla periferia; in questo modo, essi riempiono tutti gli strati personali disponibili e ne costituiscono il contenuto. Le immagini che la filosofa utilizza per de-

¹⁴⁷ *Ibi*, p. 210.

¹⁴⁸ *Ibi*, p. 211.

scrivere il rapporto tra sentimenti e stati d'animo sono quelle della luce e del colore: i sentimenti sono come sorgenti di luce per gli stati d'animo i quali, al pari dei colori, possiedono anche una luminosità propria; esemplificando ella scrive: «esiste una gioia calma ed una allegra, ma, prescindendo da ciò, è proprio della gioia avere in modo specifico un carattere 'luminoso'»¹⁴⁹. Inoltre, è chiaro che ogni sentimento ha una sua propria intensità, dunque saranno i sentimenti più forti, che come abbiamo detto sono legati all'afferramento di un valore, a dirigere maggiormente la volontà e l'azione.

Infine, anche l'azione di un altro, colta mediante il sentire empatico, può essere vissuta da me come proveniente da un determinato strato della profondità della sua persona e quindi legata a uno specifico ambito di valori. «Io vivo ciascuna azione di un altro come azione che procede da un volere e questo a sua volta da un sentire; con ciò mi è dato simultaneamente uno strato della sua persona e un ambito di valori»¹⁵⁰. Proprio per questo «una singola azione e altrettanto una singola espressione corporale – uno sguardo o un *sorriso* – possono offrirmi la possibilità di gettare uno sguardo nel nucleo della persona (*Kern*)»¹⁵¹. La capacità e la libera volontà della persona di aprirsi all'altro si declinano in differenti comportamenti, atteggiamenti ed espressioni corporali¹⁵², tra i quali Stein menziona anche il sorriso. Lo sguardo e il sorriso, infatti, indicano in linea di principio una disponibilità verso l'altro che

¹⁴⁹ *Ibi*, p. 212.

¹⁵⁰ *Ibi*, p. 218.

¹⁵¹ *Ibid.* (corsivo mio).

¹⁵² Così Stein descrive l'importanza delle espressioni nelle relazioni interpersonali: «Le relazioni reciproche tra persone umane sono fondate su espressioni sensibili che fanno conoscere la vita interiore. (Il termine "espressione" va preso qui nel senso più ampio, intendendo sia il linguaggio, sia qualsiasi altra espressione volontaria o involontaria). Ma l'espressione sensibile è una porta che conduce verso l'interno, e rende possibile il contatto e l'unione degli spiriti (entro certi limiti)» (Stein, *Essere finito e Essere eterno*, cit., p. 431).

rende possibile l'incontro autentico di un io con un tu, ossia rendono possibile l'autentica conoscenza reciproca fino all'amicizia o all'amore. In una pagina, particolarmente toccante, la filosofa descrive così l'apertura spirituale di cui la persona è capace:

Guardo un essere umano negli occhi e il suo sguardo mi risponde. Mi lascia penetrare nella sua interiorità o mi respinge. Egli è signore della sua anima e può chiudere e aprire le sue porte. [...] Quando due esseri umani si guardano, un io sta di fronte ad un altro io. Può essere un incontro che avviene sulla porta o nell'interiorità. Quando è un incontro che avviene nell'interiorità, l'altro io è un tu. Lo sguardo dell'uomo parla. Un io padrone di sé, vigile mi vede. Diciamo anche: una persona spirituale libera. Essere persona vuol dire essere libero e spirituale. L'essere umano è una persona, questo lo differenzia da tutti gli esseri naturali¹⁵³.

3.2 Il bene e lo sviluppo della moralità secondo Rosmini

L'analisi di Stein circa la dimensione spirituale del soggetto ci ha condotti al problema dei valori. Grazie al sentire (*Fühlen*) è possibile percepire il mondo esterno, l'altro e, infine, me stessa, entro una determinata connessione di senso, che rende manifesta la gerarchia dei valori. Tale sentire si radica nella struttura del soggetto umano, che quindi chiamiamo 'persona'. Ogni individuo, in quanto spirituale, sta in un rapporto inscindibile con il mondo dei valori, i quali vengono colti tramite il sentire, compresi grazie alla conoscenza e realizzati mediante la volontà.

Anche Rosmini prende in esame conoscenza e moralità quando si dedica alla descrizione della dimensione spirituale umana, in particolare nel libro terzo dell'*Antropologia in servizio della scienza morale*. Secondo

¹⁵³ Stein, *La struttura della persona umana*, cit., p. 124.

il Roveretano per comprendere la capacità umana di agire moralmente, ossia per comprendere gli atti liberi che implicano conoscenza e volontà, è necessario tenere in considerazione l'intuizione umana dell'essere ideale. Questa è la differenza più evidente con l'approccio fenomenologico, che sceglie un altro punto di partenza per comprendere l'attività morale, ossia il rapporto immediato con le cose. Tuttavia, i risultati, come vedremo, non sono dissimili.

La trattazione di Rosmini circa la dimensione etico-pratica dell'essere umano è preceduta da alcune considerazioni sull'intelletto e sull'intuizione dell'essere, dunque la volontà è descritta a partire dallo sfondo ontologico nel quale è innestata¹⁵⁴. Scrive Rosmini:

Il principio intelligente non può sottrarsi alla presenza dell'essere che a lui si manifesta: l'essere risplende nel soggetto, senza possibilità di opposizione dalla parte di questo. Ma il soggetto non è perciò meramente passivo in questa sua unione coll'essere: anzi egli è oltremodo attivo; ed è questo il suo primo atto, col quale esiste¹⁵⁵.

La nota caratteristica dell'intelletto umano è che intuisce l'essere ideale senza determinazioni¹⁵⁶; tale intuizione, costitutiva dell'umana essenza, però, si rende manifesta nell'individuo gradualmente e necessita anche

¹⁵⁴ ASSM, n. 505: «Non vogliamo qui noi investigare in qual modo si produca questa intuizione dell'essere. Egli è un fatto primigenio, e veramente trascendentale. Ciò che possiamo dire si è solamente, che l'intelletto, privato che sia dell'intuizione dell'ente, non esiste più, è perito, annullato. [...] Tuttavia vedesi, ancora, data l'intuizione, che il soggetto stesso dee mettere una qualche attività in pur ricevere il lume; perocchè ogni ricevere suppone per sua natura qualche grado di attività in chi riceve; chè un ente privo di qualsivoglia attività non potrebbe né ricevere né patire, benché non sia necessario che la detta attività preceda la ricettività, potendosi fare che l'una e l'altra esiste in un medesimo istante».

¹⁵⁵ *Ibi*, n. 522.

¹⁵⁶ *Ibi*, n. 39.

delle sensazioni: «se l'essere ideale – scrive Rosmini – presente naturalmente allo spirito umano, acquista qualche rapporto col mondo reale mediante le sensazioni; allora l'intelletto intuisce l'essere ideale fornito di qualche determinazione»¹⁵⁷. Quindi la comprensione del mondo esterno avviene perché l'uomo è capace della sintesi tra realtà sentita e idea di quella stessa realtà, sintesi che Rosmini chiama percezione intellettiva¹⁵⁸.

Lo spirito umano viene descritto da Rosmini come un principio unico e semplicissimo che soggiace al contempo alla ricettività dell'essere universale e alla passività prodotta dall'azione del corpo mediante le sensazioni. Di seguito alla ricezione passiva vi sarà poi l'attività poiché, come detto, il soggetto nel rapportarsi all'essere è anche attivo. Dunque, dopo aver descritto le facoltà passive dell'essere umano, ovvero quelle di intelletto e ragione, Rosmini si riflette su quelle attive di volontà e libertà¹⁵⁹ e definisce la volontà come «la potenza per la quale l'uomo tende al bene conosciuto»¹⁶⁰. Seguendo il pensiero di Tommaso d'Aquino, egli afferma che la volontà è preceduta dall'intendimento, infatti non possiamo volere qualcosa se prima l'intelletto non l'ha conosciuta¹⁶¹.

Soffermandosi poi a riflettere su che cosa renda un atto volontario 'morale', Rosmini introduce il tema del valore, che è colto in modo immediato dall'essere umano e che può guidare le sue azioni. Per questa

¹⁵⁷ *Ibi*, n. 510.

¹⁵⁸ «L'essere universale, intuito dalla mente, riceve le sue determinazioni dal rapporto col senso. Perocché col senso l'uomo si mette in comunicazione coll'ente reale, e ogni realtà chiama e si rapporta ad un ente ideale corrispondente. Sentire, passare all'idea corrispondente della realtà sentita, e insieme avvertire che la realtà sentita è un ente determinato, dicesi percepire intellettivamente» (*ibi*, n. 531).

¹⁵⁹ Alle facoltà attive il Roveretano dedica la Sezione Seconda del Libro III dell'ASSM.

¹⁶⁰ *Ibi*, n. 571.

¹⁶¹ Cfr. *ibi*, n. 572.

ragione, secondo il filosofo, le volizioni affettive di per sé, non possono dirsi morali, poiché «non si ha in esse un giudizio portato sul prezzo della cosa, ma la volontà concorre all'atto solamente allettata dall'istinto animale»¹⁶²; mentre le volizioni apprezzative possono dirsi morali, quando sono guidate dalla regola morale. Qui Rosmini si riferisce a una regola che «giace nel fondo dell'anima» e che nasce nel momento in cui il soggetto si rende conto che vive in relazione con altri esseri umani:

Scoperta l'esistenza di altri esseri intellettivi simili a lui [...] Egli con ciò venne al pieno possesso 'dell'idea astratta del bene oggettivo': quest'idea nella sua mente si rese determinata, applicata, si fece in una parola idonea a dirigerlo ne' suoi giudizi, e per questi nelle sue volizioni, e per queste nelle sue azioni: la prima volta dunque che questa idea parla nell'uomo, comincia l'atto morale¹⁶³.

Anche Rosmini sottolinea, come farà Stein, che la persona è in grado di riconoscere la sua similitudine con gli altri esseri umani e quindi di individuare una struttura umana universale. Proprio a partire da tale riconoscimento, la sua azione può dirsi morale, poiché egli comprende che ciò che è bene per lui lo è anche per gli altri e quindi coglie l'oggettività del bene¹⁶⁴; potremmo anche dire che coglie l'oggettività dei valori. Tuttavia, non c'è sempre corrispondenza tra l'oggettività del bene, colta dal soggetto, e la sua realizzazione mediante l'azione, in quanto l'essere umano è capace di un atto di elezione il quale, scrive Rosmini,

¹⁶² *Ibi*, n. 576.

¹⁶³ *Ibi*, n. 577.

¹⁶⁴ «Fino a tanto che alcune di quest'idee del bene oggettivo non s'è ancora formata nell'uomo, gli atti di lui non possono esser morali: da quel punto che una sola di tali idee s'è formata nel suo spirito, gli atti dell'uomo hanno acquistato il carattere di moralità» (*ibi*, n. 578).

«cade solamente in quelle volizioni apprezzative nelle quali ci stanno dinnanzi all'animo più oggetti, a ciascun dei quali noi diamo un certo valore. Allora, non potendoli noi aver tutti, scegliamo uno tra essi»¹⁶⁵.

Secondo il Roveretano la capacità umana di riconoscere il bene e di comprendere, mediante la relazione, che tale bene ha il carattere di universalità, si sviluppa in modo graduale nell'essere umano e necessita della capacità astrattiva. Inizialmente, infatti, il fanciullo desidera ciò che gli serve per soddisfare le proprie necessità e quindi la sua volontà è guidata solamente dall'impulso e dall'istinto. Si tratta, come dicevamo, delle volizioni affettive. Successivamente sarà poi in grado di passare dalla sensazione di piacevolezza all'idea di bene, ossia di provare volizioni apprezzative. In particolare, ciò avviene con lo sviluppo del linguaggio e quindi della capacità astrattiva. Scrive Rosmini a tal proposito:

Nella seconda età le norme dietro le quali il bambino dirige i suoi affetti prendono per lui un'altra forma. Avendo sonato a' suoi orecchi le voci di bello e di brutto, di bene e di male ecc.; egli non segue più co' suoi affetti i soli oggetti buoni e belli, ma già un qualche tipo di bontà e di bellezza si è formato nella sua mente, egli vagheggia quest'astrazione, egli per essa intende e pone amore anco a degli oggetti buoni e belli assenti, li desidera, impara a cercarli; e il contrario si dica dei cattivi¹⁶⁶.

Come già è stato messo in luce nel secondo capitolo, in questa fase, il bambino mostra già sentimenti di benevolenza e di ammirazione, che si esprimono nel desiderare ciò che intende come bene e nel rifuggire ciò che invece è male. Bisogna però tener presente che in questo momento della sua crescita le idee di bene e di male scaturiscono solamente dalla percezione delle cose sensibili¹⁶⁷. Si tratta, infatti, della capacità di co-

¹⁶⁵ *Ibi*, n. 580.

¹⁶⁶ PSM, n. 209.

¹⁶⁷ Cfr. *Ibi*, n. 212.

gliere un bene e un male reali e non ancora propriamente ideali. Il compimento della capacità morale avverrà quando il fanciullo sarà capace di paragonare e di scegliere, quindi di utilizzare il criterio di bene come idea guida generalissima; si tratta delle già menzionate volizioni apprezzative, le quali implicano un 'giudizio' di 'valore' sulla cosa apprezzata.

Fino ad allora, cioè finché la dimensione morale del bambino non si sarà sviluppata pienamente, l'amore che egli prova è di tipo reale, e non ideale, cioè si riferisce a una persona o a una cosa particolari, che egli non apprezza per le sue qualità, ma per il fatto di essere quella specifica persona o cosa: «ognuno che di continuo ha sotto gli occhi dei bambini – scrive Rosmini – potrà testimoniare altri fatti simili, in cui il loro amore non termina a delle belle qualità delle persone, ma alla realtà della persona stessa»¹⁶⁸. Tuttavia, un tale amore, appunto reale, nasce «in origine dall'amore ideale e universale, cioè dall'amore di qualità amabili [...], perché il cuore umano non può cominciare ad amar nulla se non *sub specie boni*»¹⁶⁹. Dunque, l'amore che ha per oggetto l'ente ideale non esclude la realtà, infatti il bene veduto nell'idea è descritto dal Roveretano come «la regola secondo la quale si amano i sussistenti: questi si amano certamente, ma non meramente perché sussistono, ma perché sussistono con quelle doti e pregi che ce li rendono amabili»¹⁷⁰. Secondo Rosmini si può quindi parlare di amore autentico quando si tratta di riconoscere e di apprezzare il 'valore' della persona in quanto tale.

Proseguendo nell'analisi, il Roveretano parla del valore morale di queste due differenti tipologie di amore: l'amore reale, come già si diceva, consiste in un sentimento, infatti «un essere reale come tale, cioè in quanto è sentimento, non cerca che il reale» e tale amore non ha alcun valore morale, poiché consiste solo in un insieme di affezioni; mentre, dal momento in cui l'essere umano dà a tali affezioni un 'prezzo', ossia

¹⁶⁸ *Ibi*, n. 239.

¹⁶⁹ *Ibid.*

¹⁷⁰ *Ibi*, n. 240.

una determinata stima, allora esse diventano morali. Scrive il filosofo a tal proposito: «se il prezzo loro dato dall'intendimento è giusto, la persona che le ha giudicate fece un atto di virtù; se è ingiusto, fece un atto riprovevole»¹⁷¹.

Il bambino, inizialmente, prova solo un amore reale e concreto, mosso dall'affezione, tuttavia, secondo Rosmini, è un errore pensare che egli non abbia per niente regole morali. Infatti, fin dal second'ordine di intellezioni, il fanciullo segue delle primissime norme, che in un certo senso possono dirsi morali, ossia: «1° 'Ciò che è bello, animato e intelligente, merita ammirazione'. 2° 'Ciò che è bello, animato e intelligente, merita benevolenza'». Pur non avendo l'idea del merito, il bambino sente la necessità «di ammirare e di amare quella cosa bella, animata e intelligente, che per le sue sensazioni egli percepisce, e colla quale vitalmente comunica»¹⁷². Tali regole restano le medesime in tutto il percorso di crescita, o meglio, ciò che non cambia è la finalità di tali regole, ossia amare e ammirare ciò che è bello, animato e intelligente; cambia solamente il linguaggio con il quale tali norme si esprimono, poiché esse si adattano allo sviluppo intellettuale del soggetto.

4. Sorriso e educazione all'amore

L'incontro con l'altro è determinante per la vita dell'essere umano e per la sua stessa realizzazione in quanto persona; tale aspetto viene sottolineato con forza sia da Rosmini sia dai fenomenologi.

Secondo Rosmini l'incontro, dal punto di vista pedagogico, inizia con il 'sorriso', prosegue nella relazione affettivo-istintiva tra il bambino e l'adulto e si consolida grazie all'educazione morale, mediante la quale l'educatore aiuta il fanciullo nell'operazione di riconoscimento del bene oggettivo, in modo tale che questo possa poi essere esercitato nell'azio-

¹⁷¹ *Ibi*, n. 241.

¹⁷² *Ibi*, n. 273.

ne. Il filosofo consiglia di aiutare il fanciullo a coltivare la benevolenza, facendo sì che essa possa rimanere «libera, illuminata, non esclusiva, ma universale»¹⁷³. In altre parole, possiamo dire che egli propone una 'educazione all'amore'¹⁷⁴. A tale scopo, il Roveretano suggerisce di educare il fanciullo all'amore verso Dio¹⁷⁵. Infatti, scrive, «dando l'uomo a Dio *tutti i suoi affetti* non li toglie alle altre cose, perocché queste in Dio stesso si riscontrano. Non fa altro che santificarli, impedire che trasmodino, renderli a un tempo e più sublimi e perenni»¹⁷⁶. L'educazione religiosa, come è già stato detto nel secondo capitolo, è infatti parte integrante ed essenziale del percorso verso l'auto compimento di sé come persona. Tale aspetto è sottolineato anche da Stein che ritiene fondamentale non solo l'educazione religiosa per il fanciullo, ma anche per l'insegnante, in quanto la pedagogia necessita di una conoscenza profonda dell'antropologia teologica¹⁷⁷. Scrive:

¹⁷³ *Ibi*, n. 244.

¹⁷⁴ L'espressione è mutuata dal testo di G. Pinelli, "Nulla di più arduo che amarsi". *Eros, affetti, educazione al tempo dei social*, Marcianum, Venezia 2021.

¹⁷⁵ Cfr. PSM, n. 245: «il principale tra tutti i mezzi positivi co' quali si possa mantenere e rendere universale e sapiente la benevolenza nell'uomo fin dall'ugne tenerelle, si è quello di volgere fin dall'infanzia il corso del suo cuore verso la prima sua origine, il Creatore».

¹⁷⁶ *Ibi*, n. 245.

¹⁷⁷ Per ulteriori approfondimenti circa la proposta pedagogica ispirata alla fenomenologia di Stein si vedano, tra gli altri: P. Bertolini, *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze 2002; A.R. Bilégué, *Educare oggi: una riflessione pedagogica a partire da Edith Stein*, in «Dialegesthai», 21, 2019; R.C. Musso, *La pedagogia dell'Einfühlung: saggio su Edith Stein*, La Scuola, Brescia 1995; A.M. Pezzella, *Lineamenti di filosofia dell'educazione: per una prospettiva fenomenologica dell'evento educativo*, Lateran University Press, Città del Vaticano 2007; A.M. Pezzella, *Istituzioni di pedagogia. L'educazione: senso, questioni, prospettive*, Lateran University Press, Città del Vaticano 2012; A. Schiedi, *Narrare la Bildung. L'itinerario pedagogico di Edith Stein*, La Scuola, Brescia 2017; M. Ubbiali, *Per un'ascesa al senso dell'educare. Vie*

Educare significa condurre altre persone a diventare ciò che devono essere. Non lo si può fare senza sapere che cos'è l'essere umano e come egli è, dove deve essere condotto e quali sono le strade possibili. Per questo, quanto la nostra fede dice sull'uomo costituisce il fondamento teoretico irrinunciabile per l'attività pedagogica pratica¹⁷⁸.

In questa prospettiva di una 'educazione all'amore', Rosmini considera il rapporto con l'educatore essenziale, infatti egli può influire in modo determinante sullo sviluppo dell'ammirazione e della benevolenza del bambino. Tale influenza emerge in modo sempre più evidente nello sviluppo morale successivo e da essa «dipende che le regole morali che si forma il fanciullo nell'età rispondente al terz'ordine, sieno vere o false, sieno conformi o difformi dalla natura delle cose, lo ingannino o lo dirigano rettamente»¹⁷⁹. Anche il linguaggio, come abbiamo visto, è una tappa essenziale, perché rende possibile un nuovo tipo di comunicazione tra il bambino «e le anime a lui stimate care. Gli si comunica una nuova luce: vede dentro a quelle anime: discuope in esse pensieri e volontà: trova con ciò nuovi lati, da cui poter se stesso a loro uniformare e acconciare»¹⁸⁰.

La capacità umana di guardare 'dentro' all'anima altrui è un aspetto peculiare del rapporto intersoggettivo, che è messo bene in luce anche da Stein, la quale ci parla dello sguardo che può penetrare nell'interiorità dell'altro. La persona, infatti, ha la capacità di aprirsi e di lasciarsi conoscere: «quando è un incontro che avviene nell'interiorità, l'altro io è un tu»¹⁸¹. La fenomenologia individua l'*Einfühlung*, che qui abbiamo analizzato in modo ampio, come il vissuto che costituisce la pre-

per la pedagogia attraverso la vita e le opere di Edith Stein, Aracne, Roma 2010.

¹⁷⁸ Stein, *La struttura della persona umana*, cit., p. 217.

¹⁷⁹ PSM, n. 276.

¹⁸⁰ *Ibi*, n. 284.

¹⁸¹ Stein, *La struttura della persona umana*, cit., p. 124.

messa necessaria per l'incontro personale. Grazie all'entropatia è possibile comprendere il senso degli *Erlebnisse* altrui, tuttavia condividerli o coglierli nella loro profondità resta il risultato di una scelta libera. L'aspetto esteriore e le espressioni della persona che ho dinnanzi – e anche Stein si sofferma sull'importanza del sorriso – mi aiutano a entrare nell'interiorità dell'altro, perché indicano disponibilità e apertura, ma tali segnali devono anche essere colti intenzionalmente e, perché l'incontro sia autentico, l'apertura deve essere reciproca¹⁸². Husserl, in alcuni scritti poco noti e recentemente tradotti¹⁸³, sviluppa ulteriormente questo tema dell'incontro autentico, parlando dell'amore personale, inteso come un vivere in comunione, dove l'amante assume su di sé il tendere e la volontà dell'amato, condividendoli¹⁸⁴. Quando la condivisione è così profonda che l'uno assume su di sé il peccato dell'altro si può parlare di 'amore etico' e con questa espressione Husserl si riferisce «all'infinito amore di Cristo per tutti gli uomini e all'amore umano in generale, che il cristiano deve suscitare in sé e senza il quale non può

¹⁸² A proposito della necessità della reciprocità nei rapporti personali Stein scrive: «Tutti gli atti sociali presuppongono un contesto di comprensione già esistente tra le persone. I rapporti sociali non sono atti di una persona, ma qualcosa che esiste tra le persone ed hanno come loro veicolo almeno due persone. [...] Solo quando due esseri umani hanno reciprocamente espresso i loro sentimenti, solo quando ciascuno conosce quelli dell'altro e li contraccambia, esiste un rapporto di amicizia» (*ibi*, pp. 188-189).

¹⁸³ Cfr. Husserl, *La preghiera e il divino. Scritti etico-religiosi*, A. Ales Bello (a cura di), Studium, Roma 2022.

¹⁸⁴ Cfr. *ibi*, p. 80: «coloro che si amano concordano non soltanto nell'intraprendere qualche particolare iniziativa in comune, cosa che naturalmente può anche, tra l'altro, accadere. In primo luogo: essi non si scambiano soltanto reciproche comunicazioni, non mettono in atto una [semplice] comunità di informazioni riguardanti il loro ambiente comune e così via. Ma, in quanto essi sono legati in una comunione d'amore, si dà [il fatto] che in modo universale ogni tendere dell'uno confluisce in tutto quello dell'altro ed anche è confluito una volta per tutte e viceversa».

essere un vero cristiano»¹⁸⁵. Tale amore ha come obiettivo la piena realizzazione del vero io della persona, che si manifesta nella volontà del bene e nella costituzione di comunità d'amore¹⁸⁶.

Un tale atteggiamento di apertura e di benevolenza verso l'altro, secondo Rosmini, è presente in modo naturale nel bambino, il quale – scrive – «dà segni di stima e di affetto a qualsiasi persona che da principio *gli sorrida*», perché «la sua tendenza ad essere rispettoso e benevolo è universale»¹⁸⁷. La naturale benevolenza¹⁸⁸ che il bambino prova per le persone conosciute si esprime già al primo ordine d'intellezione e si esplicita nel sorriso, col quale egli risponde a chi gli ha sorriso¹⁸⁹; nel second'ordine d'intellezioni, diventa benevolenza verso la volontà che tali persone manifestano mediante il linguaggio che il fanciullo è ormai capace di intendere. Al terzo ordine d'intellezione, Rosmini parla del desiderio del bambino di uniformare la propria volontà a quella di coloro che ama e che sono per lui degli esempi e, infine, al quarto ordine, emerge la volontà di trovare pieno accordo tra la propria volontà e quella altrui. Il Roveretano dà spiegazione di questo fatto sottolineando la

¹⁸⁵ *Ibi*, p. 81.

¹⁸⁶ Scrive Stein: «Se hanno vissuto in comunità hanno amato, perché senza un minimo di amore la comunità non può esistere» (*La struttura della persona umana*, cit., p. 209).

¹⁸⁷ PSM, n. 285 (corsivo mio).

¹⁸⁸ Rosmini parla a lungo dell'importanza di coltivare la naturale benevolenza del bambino, in particolare aiutandolo a riconoscere l'ordine oggettivo della Verità: «Vedemmo che la benevolenza del fanciullo, oltre doversi rispettare altamente come cosa morale, deesi ancora coltivarla con bello studio, e questa coltura, volta a dirigere la benevolenza infantile in modo ch'ella conservi e cresca il suo pregio morale, dee, perché ottenga il suo fine, mantenere ad essa benevolenza l'universalità, sicché il fanciullo ami tutte le persone e tutto nel debito ordine. [...] Ora quest'ordine bellissimo de' pensieri non è che la VERITÀ nella sua pienezza e luce maggiore, perocché la verità è da se stessa ordinata» (*ibi*, n. 363).

¹⁸⁹ Cfr. *ibi*, n. 234.

tendenza naturale dell'essere umano ad amare e ritiene che la moralità sia fondata proprio sull'amore:

Dunque nell'essere intelligente, nel fondo della natura, trovasi una totale necessità primitiva di dare stima e amore a qualsivoglia essere intelligente ch'egli conosca. Questo è il gran *fatto*, sul quale, come sopra saldissima base, sta fondata tutta la moralità¹⁹⁰.

Egli specifica che «questo bisogno di uniformità che sentono tra loro le anime tosto che si conoscono, è cosa veramente profonda, misteriosa: per darne una soddisfacente ragione converrebbe scendere nel religioso segreto dell'ontologica dottrina»¹⁹¹. L'ontologia triadica, alla quale abbiamo brevemente accennato, è lo sfondo metafisico nel quale è possibile comprendere anche i temi antropologici, pedagogici e quindi etici. L'essere umano, infatti, è un essere reale, in quanto animato dal sentimento, ma è anche capace di intuire l'essere ideale, che lo rende un essere intelligente e, infine, è morale, perché naturalmente relazionale.

La capacità umana di entrare in relazione con l'altro, come abbiamo mostrato, è immediata – anche se soggetta a una certa evoluzione – e secondo il Roveretano inizia proprio con l'atto del sorriso, atto d'intelligenza e indice di una naturale benevolenza. L'atteggiamento benevolo del bambino è direttamente proporzionale all'amore che egli riceve, per questo Rosmini propone un'educazione amorevole¹⁹², che possa sempre stimolare e far crescere quella sua naturale disposizione, presente in lui fin dalla nascita e rafforzata dal rapporto d'amore con la madre:

¹⁹⁰ *Ibi*, n. 285.

¹⁹¹ *Ibid.*

¹⁹² Cfr. *Ibi*, n. 367: «Quanto adunque più amorosamente egli viene trattato, anche più di bontà appercepisce nell'ente che il tratta, e giustamente egli risponde colla sua benevolenza ed ubbidienza».

Al riso del volto umano il bambino risponde col primo atto d'intelligenza, che è un atto ad un tempo di sua benevolenza. Questa benevolenza, abbiamo noi osservato esser cosa morale. Di che si vede l'altissimo senno della Provvidenza, la quale nelle viscere materne pose amore ineffabile che servir deve di acconcissimo stimolo alla razionalità ed alla moralità dell'uomo tosto che entra in questo mondo¹⁹³.

Così, stimolato all'amore, il bambino imparerà a riconoscere il 'valore della persona' e, amando l'altro, amerà il suo valore in quanto persona determinata da qualità originali. A tal proposito, le parole di Stein confermano l'importanza di quella che abbiamo descritto come una 'educazione all'amore' che, attraverso il riconoscimento dei valori, eleva necessariamente dal finito all'infinito e dunque rimanda a Dio:

Amare un essere umano significa rispondere al suo valore personale e prendere parte a questo valore, inoltre, cercare di proteggerlo e conservarlo. Domandare amore significa chiedere che gli altri riconoscano il proprio valore personale, voler essere rassicurati del proprio valore attraverso gli altri e saperlo al sicuro in essi. [...] In tutto il bello e il buono che incontra in sé e intorno a sé, l'essere umano avverte la presenza di qualcosa di più grande di sé e di tutto ciò che lo circonda e si sente spinto a cercarlo e a servirlo. Ogni uomo è un cercatore di Dio e, in questo, legato nella maniera più intensa possibile all'eterno¹⁹⁴.

¹⁹³ *Ibi*, n. 366.

¹⁹⁴ Stein, *La struttura della persona umana*, cit., pp. 209-210.

Bibliografia

1. Letteratura primaria

1.1 Testi di Antonio Rosmini

Antropologia in servizio della scienza morale, F. Evain (a cura di), vol. 24 dell'ENC, Città Nuova, Roma 1981.

Antropologia soprannaturale, U. Muratore (a cura di), voll. 39-40 dell'ENC, Città Nuova, Roma 1983.

Del principio supremo della metodica, in *Scritti pedagogici*, F. Bellelli (a cura di), vol. 32 dell'ENC, Città Nuova, Roma 2019.

Del principio supremo della metodica e l'educazione dell'infanzia con altri scritti pedagogici, G. Gentile (a cura di), Paravia, Torino 1916.

Dell'amicizia. Alcuni inediti giovanili, E. Pili (a cura di), InSchibboleth, Roma 2020.

Della educazione cristiana. Sull'unità dell'educazione, L. Prenna (a cura di), vol. 31 dell'ENC, Città Nuova, Roma 1994.

Introduzione alla filosofia, P.P. Ottonello (a cura di), vol. 2 dell'ENC, Città Nuova, Roma 1979.

Filosofia del diritto, M. Nicoletti, F. Ghia (a cura di), voll. 27-28/A dell'ENC, Città Nuova, Roma 2013-2015.

Lo spirito dell'Istituto della Carità, in *Operette spirituali*, A. Valle (a cura di), vol. 48 dell'ENC, Città Nuova, Roma 1985.

- Nuovo Saggio sull'origine dell'Idee*, G. Messina (a cura di), voll. 3-5 dell'ENC, Città Nuova, Roma 2003-2004.
- Principi della scienza morale*, U. Muratore (a cura di), vol. 23 dell'ENC, Città Nuova, Roma 1990.
- Psicologia*, V. Sala (a cura di), voll. 9-10/A dell'ENC, Città Nuova, Roma 1988-1989.
- Scritti vari di metodo e pedagogia*, F. Paoli (a cura di), Unione Tipografico-Editrice, Torino 1883.
- Storia comparativa e critica de' sistemi intorno al principio della morale*, in *Principi della scienza morale*, U. Muratore (a cura di), vol. 23 dell'ENC, Città Nuova, Roma 1990.
- Sulla felicità. Saggi su Foscolo, Gioia, Romagnosi*, P.P. Ottonello (a cura di), vol. 54 dell'ENC, Città Nuova, Roma 2011.
- Teodicea*, U. Muratore (a cura di), vol. 22 dell'ENC, Città Nuova, Roma 1977.
- Teosofia*, M.A. Raschini, P.P. Ottonello (a cura di), voll. 12-17 dell'ENC, Città Nuova, Roma 1998-2002.
- Teosofia*, S.F. Tadini (a cura di), Bompiani, Milano 2011.
- Trattato della coscienza morale*, U. Muratore, S.F. Tadini (a cura di), vol. 25 dell'ENC, Città Nuova, Roma 2012.

1.2 Altri testi

- Agostino d'Ipbona, *Confessioni*, J. Fontaine, J. Guirau, M. Simonetti, G. Chiarini, M. Cristiani, L.F. Pizzolato, P. Siniscalco (a cura di), 5 voll., Fondazione Lorenzo Valla/Mondadori, Milano 1992-1997.
- Agostino d'Ipbona, *La Città di Dio*, C. Carena (a cura di), Einaudi, Torino 1992.
- Arendt, H., *Vita activa. La condizione umana*, A. Dal Lago (a cura di), Bompiani, Milano 2008.
- Blondel, M., *La Pensée*, 2 voll., PUF, Paris 1948-1954.
- Cousin, V., *Cours de philosophie professé à la faculté des lettres pendant l'année 1818, par M.V. Cousin*, Librairie classique et élémentaire de L. Hachette, Paris 1836.

- Croce, B., *Una discussione tra filosofi amici*, in Id., *Conversazioni critiche*, serie II, Laterza, Bari 1950, pp. 67-82.
- Darwin, C., *L'espressione delle emozioni nell'uomo e negli animali*, P. Ekman (a cura di), Bollati Boringhieri, Torino 2012.
- Faggin, G., *Agostino*, in AA.VV., *La pedagogia: storia e problemi, maestri e metodi, sociologia e psicologia dell'educazione e dell'insegnamento*, Vallardi, Milano 1972, vol. VIII, p. 270.
- Fröbel, F., *L'educazione dell'uomo e scritti scelti*, A. Saloni (a cura di), Paravia, Torino 1930.
- Gentile, G., *La filosofia dell'arte*, Sansoni, Firenze 1950.
- Gentile, G., *Lezioni di pedagogia*, H.A. Cavallera (a cura di), Le Lettere, Firenze 2001.
- Gentile, G., *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*, Sansoni, Firenze 1954.
- Gentile, G., *Teoria generale dello spirito come atto puro*, Sansoni, Firenze 1959.
- Gregorio Magno, *XL Homiliae in evangelia*, PL 76, coll. 1075-1312.
- Husserl, E., *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*, vol. I, V. Costa (a cura di), Einaudi, Torino 2002.
- Husserl, E., *Il bambino. La genesi del sentire e del conoscere l'altro*, A. Ales Bello (a cura di), Fattore Umano Edizioni, Roma 2019.
- Husserl, E., *La preghiera e il divino. Scritti etico-religiosi*, A. Ales Bello (a cura di), Studium, Roma 2022.
- Husserl, E., *L'univocità del senso della storia dell'umanità. Tre scritti sulla filosofia della storia*, N. Ghigi (a cura di), Città Nuova, Roma 2017.
- Lipps, T., *Empatia, imitazione interna e sensazioni organiche*, «Archivio di storia della cultura», XXXI, 2018, pp. 471-489.
- Necker de Saussure, A., *Educazione progressiva, ossia studio sul corso della vita*, G. Santini (a cura di), Cappelli, Bologna 1925.
- Pestalozzi, J.H., *Madre e figlio. L'educazione dei bambini*, G. Sanna (a cura di), La Nuova Italia, Venezia 1927.
- Pestalozzi, J.H., *Buch der Mütter oder Anleitung für Mütter ihre Kinder bemerken und reden zu lehren. Erstes heft*, Gessner, Zurich und Bern 1803.
- Quintilianus, M.F., *Institutio oratoria*, C. Moreschini (a cura di), Le Monnier, Firenze 1969.

- Rayneri, G.A., *Della pedagogica, libri cinque*, Tipografia scolastica di Seb. Franco e figli, Torino 1859.
- Rousseau, J.J., *Emilio, o dell'educazione*, A. Potestio (a cura di), Studium, Roma 2016.
- Scheler, M., *Essenza e forme della simpatia*, L. Pusci (a cura di), Città Nuova, Roma 1980.
- Scheler, M., *Il formalismo nell'etica e l'etica materiale dei valori. Nuovo tentativo di fondazione di un personalismo etico*, G. Caronello (a cura di), San Paolo, Milano 1996.
- Stein, E., *Dalla vita di una famiglia ebrea e altri scritti autobiografici*, A. Ales Bello (a cura di), Città Nuova, Roma 1992.
- Stein, E., *Essere finito e Essere eterno. Per una elevazione al senso dell'essere*, A. Ales Bello (a cura di), Città Nuova, Roma 1999.
- Stein, E., *Il problema dell'empatia*, E. Costantini, E. Schulze Costantini (a cura di), Studium, Roma 2014.
- Stein, E., Walther, G., *Incontri possibili. Empatia, telepatia, comunità, mistica*, A. Ales Bello, M.P. Pellegrino (a cura di), Castelvecchi, Roma 2014.
- Stein, E., *Introduzione alla filosofia*, A. Ales Bello (a cura di), Città Nuova, Roma 2001.
- Stein, E., *La struttura della persona umana*, A. Ales Bello (a cura di), Città Nuova, Roma 2000.
- Stein, E., *La vita come totalità. Scritti sull'educazione religiosa*, T. Franzosi (a cura di), Città Nuova, Roma 1999.
- Stein, E., *Psicologia e scienze dello spirito. Contributi per una fondazione filosofica*, A. Ales Bello (a cura di), Città Nuova, Roma 1999.
- Virgilio, *Bucoliche*, M. Geymonat (a cura di), Garzanti, Milano 2007.
- Weil, S., *La persona e il sacro*, M.C. Sala (a cura di), Adelphi, Milano 2012.
- Weil, S., *La rivelazione greca*, M.C. Sala, G. Gaeta (a cura di), Adelphi, Milano 2014.
- Weil, S., *Quaderni*, I, G. Gaeta (a cura di), Adelphi, Milano 2004.

2. Letteratura secondaria

2.1 Monografie, atti e raccolte miscellanee

- AA.VV., *Convegno Nazionale di Pedagogia, Atti*, Tipografia Mercurio, Rovereto 1957.
- AA.VV., *Virgilio: enciclopedia virgiliana*, II, *Bucoliche*, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, Roma 1996.
- Ales Bello, A., *Il senso dell'umano. Tra fenomenologia, psicologia e psicopatologia*, Castelveccchi, Roma 2016.
- Alici, L., *Il linguaggio come segno e testimonianza. Una rilettura di Agostino*, Studium, Roma 1976.
- Ammaniti, M., Gallese, V., *La nascita dell'intersoggettività. Lo sviluppo del sé tra psicologia e neurobiologia*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2014.
- Baggio, A. *Incivilimento e storia filosofica nel pensiero di Antonio Rosmini*, Università degli Studi di Trento, Trento 2016.
- Bellelli, F., *Etica originaria e assoluto affettivo. La coscienza e il superamento della modernità nella teologia filosofica di Antonio Rosmini*, Vita e Pensiero, Milano 2014.
- Bellelli, F., *Percorsi storici della pedagogia giuridica: Vico, Rosmini e la dignitas hominis*, Aracne, Roma 2020.
- Bellelli, F., Pili, E. (a cura di), *Ontologia, fenomenologia e nuovo umanesimo. Rosmini ri-generativo*, Città Nuova, Roma 2016.
- Benetton, M., *Una pedagogia per il corso della vita*, Cleup, Padova 2008.
- Benetton, M., *La vita umana come educazione. La pedagogia del corso di vita di A. Necker de Saussure fra storia e attualità*, Cleup, Padova 2009.
- Bennardo, M., *Uno e trino. Il fondamento dell'antropologia nel pensiero teologico-filosofico di Rosmini*, Edizioni Rosminiane, Stresa 2007.
- Bertolini, P., *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Milano 2002.
- Beschin, G., *La comunicazione delle persone nella filosofia di A. Rosmini*, Marzorati, Milano 1964.
- Blättner, F., *Storia della pedagogia*, Armando, Roma 1994.

- Boella, L., *Sentire l'altro. Conoscere e praticare l'empatia*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2006.
- Bonafede, P., *L'altra pedagogia di Rosmini. Dilemmi, occultamenti, traduzioni*, Università degli Studi di Trento, Trento 2019.
- Borghesi, M., *Augusto Del Noce. La legittimazione critica del moderno*, Marietti, Genova-Milano 2011.
- Bruce, T., Elfer, P., Powell, S., Werth, L. (a cura di), *The Routledge International Handbook of Froebel and Early Childhood Practice*, Routledge, New York 2019.
- Brunetti, G., *Dall'Io al Sé attraverso l'altro. Edith Stein e Max Scheler a confronto*, Morlacchi, Perugia 2020.
- Brugiatelli, V., *Il problema filosofico del linguaggio in Antonio Rosmini*, EDB, Bologna 2000.
- Bruni, L., *L'arte della gratuità. Come il capitalismo è nato dal cristianesimo e come lo ha tradito*, Vita e Pensiero, Milano 2021.
- Büchner, K., *Virgilio*, Paideia, Brescia 1963.
- Calcagno, A., *Lived Experience from the Inside Out. Social and Political Philosophy in Edith Stein*, Duquesne University Press, Pittsburgh 2014.
- Cambi, F., Ulivieri, S. (a cura di), *I silenzi nell'educazione: studi storico-pedagogici*, La Nuova Italia, Firenze 1994.
- Carrara, E., *La poesia pastorale. Storia dei generi letterari italiani*, Vallardi, Milano 1909.
- Casotti, M., *La pedagogia di Antonio Rosmini e le sue basi filosofiche*, La Scuola, Brescia 1944.
- Chiosso, G., Sani, R. (a cura di), *Dizionario biografico dell'educazione (1800-2000)*, Editrice Bibliografica, Milano 2014.
- Ciancio, C., Goisis, G., Possenti, V. (a cura di), *Persona. Centralità e prospettive*, Mimesis, Milano-Udine 2022.
- Ciliberto, M., *Croce e Gentile. Biografia, filosofia*, Edizioni della Normale, Pisa 2021.
- Cunningham, H., *Children and Childhood in Western Society since 1500*, Longman, London 1995.
- Cupaiolo, F., *Trama poetica delle «Bucoliche» di Virgilio*, Libreria scientifica editrice, Napoli 1969.

- De Giorgi, F., *La scuola italiana di spiritualità. Da Rosmini e Montini*, Morcelliana, Brescia 2020.
- De Giorgi, F., *Rosmini e il suo tempo. L'educazione dell'uomo moderno tra riforma della filosofia e rinnovamento della Chiesa (1797-1833)*, Morcelliana, Brescia 2003.
- deMause, L. (a cura di), *The History of Childhood*, The Psychohistory Press, New York 1974.
- Deva, F., *L'educazione nella filosofia morale di Jacopo Stellini*, Loescher, Torino 1957.
- Donise, A., *Critica della ragione empatica. Fenomenologia dell'altruismo e della crudeltà*, il Mulino, Bologna 2019.
- Dossi, M., *Il santo proibito*, Il Margine, Trento 2007.
- Evain, F., *Etre et personne chez Antonio Rosmini*, Beauchesne-Università Gregoriana, Paris-Roma 1981.
- Gabellieri, E., *Le phénomène et l'entre-deux. Pour une métaxologie*, Hermann, Paris 2019.
- Galvani, M., *Uno sguardo sull'umano. Antropologia e metafisica in Antonio Rosmini e Edith Stein*, tab edizioni, Roma 2020.
- Garin, E., *Storia della filosofia italiana*, vol. III, Einaudi, Torino 1966.
- Gennari, M., *Storia della Bildung*, La Scuola, Brescia 1995.
- Ghigi, N., *L'etica fenomenologica di Edith Stein. Dalla vita emotiva all'individuo comunitario*, Fattore Umano Edizioni, Roma 2021.
- Ghigi, N., *L'orizzonte del sentire in Edith Stein*, Mimesis, Milano-Udine 2011.
- Giraldi, G., *Paideia grande (Rabelais, Rosmini, Boncompagni, Gentile)*, Pergamena, Milano 1983.
- Howatt, A., Widdowson, H., *A History of English Language Teaching*, Oxford University Press, New York 2004.
- La Via, V., *Dall'idealismo al realismo assoluto*, Sansoni, Firenze 1941.
- La Via, V., *L'idealismo attuale di Giovanni Gentile. Esposizione sistematica*, B.G. Muscherà (a cura di), Mimesis, Milano-Udine 2021.
- Lanfranchi, R., *Genesi degli scritti pedagogici di Antonio Rosmini*, Città Nuova, Roma 1983.
- Laslett, P., *Il mondo che abbiamo perduto. L'Inghilterra prima dell'era industriale*, Jaca Book, Milano 1979.

- Levero, P., *Menschenbildung. L'idea di formazione dell'uomo in Johann Heinrich Pestalozzi*, Il Melangolo, Genova 2014.
- Mancini, F., Saccardi, F., Soliani, G.P. (a cura di), *Rosmini e il pensiero italiano del Novecento*, Edizioni Rosminiane, Stresa 2016.
- Manferdini, T., *Essere e verità in Rosmini*, ESD, Bologna 1994.
- Manganaro, P., *Empatia*, EMP, Padova 2014.
- Manganaro, P. (a cura di), *Fenomenologia della vita. Senso, valore, cura*, Carabba, Lanciano 2022.
- Marianelli, M. (a cura di), «Entre». *La relazione oltre il dualismo metafisico*, Città Nuova, Roma 2021.
- Marrone, A., *La pedagogia cattolica nel secondo Ottocento*, Studium, Roma 2016.
- Martino, M., *D'improvviso. La via del «non», a partire da Platone*, Città Nuova, Roma 2020.
- Martino, M., *Σὺ μὲταξὺ in Platone. Un itinerario*, Guerini e Associati, Milano 2022.
- Mauro, L., «Umanità» della passione in S. Tommaso, Le Monnier, Firenze 1974.
- Meazza, C., *Note, appunti e variazioni sull'attualismo... passando per Heidegger*, ETS, Pisa 2005.
- Miner, R., *Thomas Aquinas on the Passions*, Cambridge University Press, Cambridge 2009.
- Minerva, N., Pellandra, C. (a cura di), *Insegnare il francese in Italia. Repertorio di manuali pubblicati dal 1625 al 1860*, Clueb, Bologna 1997.
- Morando, D., *La pedagogia di Antonio Rosmini*, La Scuola, Brescia 1948.
- Musso, R.C., *La pedagogia dell'Einfühlung: saggio su Edith Stein*, La Scuola, Brescia 1995.
- Nebuloni, R., *Ontologia e morale in Antonio Rosmini*, Vita e Pensiero, Milano 1994.
- Nobile, M. (a cura di), *Rosmini e la fenomenologia*, Università degli Studi di Trento, Trento 2020.
- Nocerino, G., *Coscienza e ontologia nel pensiero di Antonio Rosmini*, Edizioni Rosminiane, Stresa 2004.
- Otonello, P.P., *L'enciclopedia di Rosmini*, Marsilio, Venezia 2009.

- Ottonello, P.P. (a cura di), *Rosmini e l'enciclopedia delle scienze*, Olschki, Firenze 1998.
- Pellandra, C. (a cura di), *Grammatiche, grammatici, grammatisti. Per una storia dell'insegnamento delle lingue in Italia dal Cinquecento al Settecento*, Goliardica, Pisa 1989.
- Pezzella, A.M., *L'antropologia filosofica di Edith Stein. Indagine fenomenologica della persona umana*, Città Nuova, Roma 2003.
- Pezzella, A.M., *Lineamenti di filosofia dell'educazione: per una prospettiva fenomenologica dell'evento educativo*, Lateran University Press, Città del Vaticano 2007.
- Pezzella, A.M., *Istituzioni di pedagogia. L'educazione: senso, questioni, prospettive*, Lateran University Press, Città del Vaticano 2012.
- Pili, E., *Se l'uno è altro. Ontologia e intersoggettività in Antonio Rosmini*, Edizioni di Pagina, Bari 2020.
- Pinelli, G., *"Nulla di più arduo che amarsi". Eros, affetti, educazione al tempo dei social*, Marcianum, Venezia 2021.
- Prenna, L., *Dall'essere all'uomo. Antropologia dell'educazione nel pensiero rosminiano*, Città Nuova, Roma 1979.
- Prini, P., *Introduzione a Rosmini*, Laterza, Roma-Bari 1997.
- Ricci, N., *In trasparenza: ontologia e dinamica dell'atto creativo in Antonio Rosmini*, Città Nuova, Roma 2005.
- Scaglia, E., *La scoperta della prima infanzia. Per una storia della pedagogia 0-3*, 2 voll., Studium, Roma 2020.
- Schiedi, A., *Narrare la Bildung. L'itinerario pedagogico di Edith Stein*, La Scuola, Brescia 2017.
- Sciacca, M.F., *Atto ed essere*, Marzorati, Milano 1963.
- Sciacca, M.F., *Interpretazioni rosminiane*, Marzorati, Milano 1958.
- Sciacca, M.F., *La filosofia morale di Antonio Rosmini*, Edizioni Rosminiane, Stresa 1999.
- Sciacca, M.F., *L'uomo questo squilibrato*, L'Epos, Palermo 2000.
- Shorter, E., *The making of the Modern Family*, Basic Books, New York 1975.
- Sola, G., *La formazione originaria*, Bompiani, Milano 2016.
- Soliani, G.P., *Essere, libertà, moralità. Studi su Antonio Rosmini*, Orthotes, Napoli-Salerno 2018.

- Spitz, R.A., *Il primo anno di vita del bambino. Genesi delle prime relazioni oggettuali*, Giunti, Firenze 2009.
- Stefanini, L., *Personalismo sociale*, La Scuola, Brescia 1985.
- Tadini, S.F., *Il problema di Dio nella metafisica rosminiana*, Vita e Pensiero, Milano 2015.
- Tega, W., *L'unità del sapere e l'ideale enciclopedico nel pensiero moderno*, il Mulino, Bologna 1983.
- Tumminelli, A., *Max Scheler sull'amore. Tra fenomenologia e Lebensphilosophie*, Orthotes, Napoli-Salerno 2018.
- Ubbiali, M., *Per un'ascesa al senso dell'educare. Vie per la pedagogia attraverso la vita e le opere di Edith Stein*, Aracne, Roma 2010.
- Uglione, R. (a cura di), *Convegno nazionale di studio su Virgilio (atti del Convegno: Torino, 1-2 maggio 1982)*, Celid, Torino 1992.
- Valle, A., *La vera sapienza è in Dio. Antonio Rosmini. Biografia spirituale*, Città Nuova, Roma 1997.

2.2 Saggi e articoli

- Ales Bello, A., *Complessità e stratificazione dell'essere umano: a proposito di antropologia e psicologia. Un confronto fra Antonio Rosmini e Edith Stein*, in F. Bellelli, E. Pili (a cura di), *Ontologia, fenomenologia e nuovo umanesimo*, cit., pp. 111-126.
- Ales Bello, A., *Intersubjectivity in Husserl, Stein and Rosmini: Community and Society*, «Rosmini Studies», 5, 2018, pp. 251-264.
- Bellelli, F., *Connessioni tra la teologia trinitaria e l'antropologia in Rosmini*, «Rosmini Studies», 6, 2019, pp. 269-281.
- Bellelli, F., *La ricezione statunitense di Rosmini tramite Del principio supremo della metodica*, «Nuova Secondaria», 36, 2019, n. 3, pp. 26-29.
- Benetton, M., *La visione pedagogica del corso di vita: attualità del pensiero di A. Necker de Saussure*, «Studium Educationis», 12, 2011, n. 2, pp. 7-22.
- Bernardi Perini G., *Virgilio, il Cristo, la Sibilla. Sulla lettura 'messianica' della quarta egloga*, «Atti e Memorie dell'Accademia Galileiana di Scienze, Lettere ed Arti in Padova», 102, 1999-2000, pp. 115-124.

- Beschin, G., *L'inoggettivazione in Antonio Rosmini*, «Rivista rosminiana», 69, 1975, pp. 43-75.
- Bianchini, P., *L'educazione delle élites nell'età moderna*, in G. Chiosso (a cura di), *Educazione, pedagogia e scuola dall'Umanesimo al Romanticismo*, Mondadori, Milano 2012, pp. 7-31.
- Bianchini, P., *Giovanni Antonio Rayneri*, «Dizionario Biografico degli Italiani - Volume 86 (2016)», Treccani online: https://www.treccani.it/enciclopedia/giovanni-antonio-rayneri_%28Dizionario-Biografico%29/
- Bilégue, A.R., *Educare oggi: una riflessione pedagogica a partire da Edith Stein*, «Dialegesthai», 21, 2019: <https://mondodomani.org/dialegesthai/articoli/angele-rachel-bilegue-02>
- Bonafede, P., *Tra pedagogia e linguaggio. Analisi dello sviluppo infantile secondo Rosmini*, «Rosmini Studies», 3, 2016, pp. 61-89.
- Brentari, C., *Between instinct and imagination*, «Rosmini Studies», 4, 2017, pp. 187-200.
- Brugnoli, G., *Bucoliche. La tradizione letteraria medievale*, in F. Della Corte, F. Castagnoli, U. Cozzoli (a cura di), *Enciclopedia Virgiliana*, I, Treccani, Roma 1984, pp. 576-577.
- Brunetti, G., *L'apertura emozionale in Edith Stein e Max Scheler*, «Dialegesthai», 21, 2019: <https://mondodomani.org/dialegesthai/articoli/giulia-brunetti-01>
- Cacciatore, G., *Dal "logo astratto" al "logo concreto", dal tempo all'eternità. Gentile e la storia*, in P. Di Giovanni (a cura di), *Giovanni Gentile. La filosofia italiana tra idealismo e anti-idealismo*, FrancoAngeli, Milano 2003, pp. 97-122.
- Calò, G., *Albertine Necker de Saussure*, «Enciclopedia Italiana Treccani»: https://www.treccani.it/enciclopedia/necker-de-saussure-albertine_%28Enciclopedia-Italiana%29/
- Cardenas, M., Pili, E., *Rosmini, Fichte e il «non dell'amore». Un dialogo a partire da «Se l'uno è l'altro» di Emanuele Pili*, «Sophia», XIV, 2022, n. 1, pp. 229-239.
- Catuogno, L., *Restaurare l'unità del sapere: Antonio Rosmini verso l'istanza transdisciplinare*, «Rosmini studies», 5, 2018, pp. 79-89.
- Cicchitti-Suriani, F., *La pedagogia di Jacopo Stellini*, «Rivista italiana di Filosofia», VI, 1891, n. 1, pp. 191-221.

- Coda, P., *La Trinità delle persone come attuazione agapica dell'essere uno. Il contributo di A. Rosmini per un rinnovamento della teo-onto-logia trinitaria*, in K.-H. Menke, A. Staglianò (a cura di), *Credere pensando. Domande della teologia contemporanea nell'orizzonte del pensiero di Antonio Rosmini*, Morcelliana, Brescia 1997, pp. 251-272.
- Croci, F., *Absurdissima res: Antonio Rosmini e la semantizzazione del nulla*, «Rosmini Studies», 5, 2018, pp. 133-140.
- De Giorgi, F., *Antonio Rosmini e il metodo italiano*, «Sophia», 13, 2021, n. 2, pp. 275-288.
- De Giorgi, F., *Il giovane Rosmini e la sua attenzione per la cultura tedesca e per Kant*, in M. Krienke (a cura di), *Sulla ragione. Rosmini e la filosofia tedesca*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2008, pp. 111-126.
- Del Noce, A., *L'idea di Risorgimento come categoria filosofica in Giovanni Gentile*, «Giornale critico della filosofia italiana», XLVII, 1968, pp. 163-215.
- Dossi, M., *Oggettività e alterità nel pensiero di Rosmini*, in M. Dossi, M. Nicoletti (a cura di), *Antonio Rosmini tra modernità e universalità*, Morcelliana, Brescia 2007, pp. 127-141.
- Fidelibus, F., *La traduzione gentiliana di Rosmini*, «Rosmini Studies», 8, 2021, pp. 119-132.
- Gabbi, G., *La pedagogia di Antonio Rosmini*, in F. Bellelli, G. Gabbi (a cura di), *Profezia e attualità di Antonio Rosmini*, Edizioni rosminiane, Stresa 2016, pp. 179-261.
- Galli, N., *La «carità intellettuale» come educazione dell'intelligenza*, «Pedagogia e Vita», 55, 1997, n. 6, pp. 46-74.
- Ghigi, N., *Il concetto di storia e le sue significatività in alcuni scritti husserliani degli anni Trenta*, in A. Ales Bello (a cura di), *Edith Stein. Tra passato e presente*, Castelvecchi, Roma 2019, pp. 53-72.
- Giannini, G., *La comunicazione come "inoggettivazione" in Rosmini*, «Rivista rosminiana», 78, 1984, pp. 209-224.
- Giuntini, C., *Tra Hartley, Hume e Reid., La mental physiology di Thomas Brown*, «Annali dell'Istituto e Museo di Storia della scienza di Firenze», 6, 1984, pp. 147-164.
- Grillo, A., *Appunti su Virgilio, le sue ecloghe e la poesia bucolica nella letteratura*

- europa*, in C.G. La Mura e P. Di Nuzzo (a cura di), *Atti del Convegno di Studi su Virgilio: Nocera Inferiore, 27-29 aprile 2006*, Duebbigrafica, Salerno 2007, pp. 29-40.
- Jaeger, W., *Paideia. La formazione dell'uomo greco*, in G. Reale (a cura di), Bompiani, Milano 2003, p. 25.
- Krienke, M., «Ama gli esseri tutti». Il problema della fondazione dell'etica in Antonio Rosmini, «Rivista teologica di Lugano», 14, 2009, pp. 151-176.
- Lorizio, G., *Filosofia cristiana e teologia. La lezione di Antonio Rosmini*, «Lateranum», 55, 1989, pp. 369-392.
- Marangon, P., *L'educazione civile in Rosmini*, in M. Dossi, M. Nicoletti (a cura di), *Antonio Rosmini tra modernità e universalità*, Morcelliana, Brescia 2007, pp. 229-245.
- Marianelli, M., *Tra hasard e necessità: l'ontologia weiliana come ricerca di intermediari*, «Studium», 116, 2020, n. 3, pp. 341-370.
- Marianelli, M., Pili, E., «Tra l'uno e i molti. L'unità che è relazione», in Id. (a cura di), *Unità. Metafisica, teologia, cosmologia*, Città Nuova, Roma 2022, pp. 14-22.
- Marianelli, M., *Rivelazione e Legge. Riconoscimento e corrispondenza all'ordine in Simone Weil*, in Id. (a cura di), *Per un nuovo Umanesimo. Francesco d'Assisi e Simone Weil*, Città Nuova, Roma 2012, pp. 65-80.
- Marone, P., *Il silenzio e la parola in Agostino: dalla conoscenza di sé alla conoscenza di Dio*, «Sapienza. Rivista di Filosofia e Teologia», 63, 2010, pp. 354-361.
- Muscherà, B.G., *Oltre l'interiorità. Rosmini e l'invenzione del linguaggio*, in F. Bonicalzi, S. Facioni (a cura di), *L'intrico dell'io*, Jaca Book, Milano 2014, pp. 211-226.
- Pagani, P., *La felicità secondo Rosmini*, in G. Picenardi (a cura di), *Felicità e cultura dell'anima*, Edizioni Rosminiane, Stresa 2012, pp. 83-128.
- Pagani, P., *Rosmini e l'organismo delle scienze*, in F. Bellelli, G. Gabbi (a cura di), *Profezia e attualità di Antonio Rosmini*, cit., pp. 123-177.
- Paoli, F., *Agli educatori italiani*, in A. Rosmini, *Scritti pedagogici*, Sodalitas, Stresa 2009, pp. 5-18.
- Pili, E., «In questa gran parola sta ogni cosa». La negazione nella mistica di Antonio Rosmini, in F. Bellelli (a cura di), *Pedagogia del sapere di Dio. Una prospettiva storico-culturale*, Mimesis, Milano-Udine 2019, pp. 35-60.

- Pili, E., *L'altro nell'Io. Fichte fonte di Rosmini*, «Philosophia», VI, 2018, n. 1, pp. 75-100.
- Pili, E., *La Trinità è laica. Rosmini e il rapporto tra filosofia e rivelazione*, «Quaderni di InSchibboleth», 12, 2019, n. 2, pp. 173-186.
- Polenghi, S., *Ruoli parentali e sentimento dell'infanzia in età moderna*, «La Famiglia», 206, 2001, pp. 5-25.
- Polenghi, S., *Scoperta dell'infanzia e cultura infantile: problemi di metodo*, in M. Ferrari (a cura di), *I bambini di una volta. Problemi di metodo. Studi per Eggle Becchi*, Franco Angeli, Milano 2006, pp. 107-122.
- Potestio, A., *Le influenze della pedagogia di Rousseau sulla riflessione educativa di Pestalozzi*, «Cqia rivista – Formazione, lavoro, persona», 21, 2017, pp. 98-107.
- Ricci, N., *La «prossimità» come fondamento delle relazioni umane nella filosofia morale di Antonio Rosmini*, in M. Dossi, F. Ghia (a cura di), *Diritto e diritti nelle «tre società» di Rosmini*, Morcelliana, Brescia 2014, pp. 111-125.
- Rizzo, F., *Il Rosmini di Gentile. Una costruzione storiografica esemplare (e tendenziosa)*, «Pensiero Italiano. Rivista di studi filosofici», II, 2018, nn. 1-2, pp. 43-68.
- Scaglia, E., *La madre come prima educatrice: una rilettura dei contributi di Pestalozzi e Froebel*, «Nuova Secondaria», 35, 2017, n. 3, pp. 73-86.
- Scaglia, E., *Tracce di una storia della pedagogia del neonato in Europa dall'Umanesimo al primo Novecento*, «Cadernos de História da Educação», 20, 2021, pp. 1-21.
- Tognon, G., *Giovanni Gentile*, in F. De Giorgi (a cura di), *Storia della pedagogia*, Morcelliana, Brescia 2021, pp. 193-203.
- Vitiello, V., *Ut pictura in tabula. Concreto e astratto nella Logica di Giovanni Gentile*, in F. Croci (a cura di), *La logica non è tutto. Rileggendo Giovanni Gentile*, InSchibboleth, Roma 2016, pp. 13-34.
- von Hofsten, O., von Hofsten, C., Sulutvedt, U., Laeng, B., Brennen, T., & Magnussen, S., *Simulating newborn face perception*, «Journal of Vision», 14, 2014, pp. 1-9.
- Ziolkowski, J.M., Putnam, M.C.J., *The Virgilian Tradition: The First Fifteen Hundred Years*, Yale University Press, London 2008.

Bibliografia

Zordan, P., *Edith Stein e Max Scheler. Un confronto a partire dalle analisi del problema dell'empatia*, «Segni e comprensione», XIX, 2005, n. 54, pp. 64-78.

Zygulsky, P., *Giovanni Gentile e il Noi in Dio*, «Sophia», XI, 2019, n. 2, pp. 293-305.

Indice dei nomi

A

Agazzi, Rosa, 34
Agostino d'Ippona, 67, 208
Ales Bello, Angela, 137, 138, 139, 150,
155, 170, 175, 176, 183, 188, 190, 202,
209, 210, 211, 216, 218
Alici, Luigi, 60, 211
Ammaniti, Massimo, 143, 211
Aporti, Ferrante, 32, 34, 85, 86
Arendt, Hannah, 14, 129, 208

B

Bacon, Francis, 31
Baggio, Alberto, 105, 131, 211
Becchi, Egle, 39, 67, 220
Bellelli, Fernando, 84, 102, 105, 106,
109, 113, 114, 117, 207, 211, 216, 218,
219
Benetton, Mirka, 76, 211, 216
Bergson, Henri, 9, 104
Bernardi Perini, Giorgio, 19, 216
Berti, Domenico, 85
Bertini, Giovanni Maria, 85
Bertolini, Piero, 200, 211
Beschin, Giuseppe, 108, 115, 120, 211,
217
Bianchini, Paolo, 40, 41, 86, 217

Blättner, Fritz, 40, 211
Blondel, Maurice, 131, 208
Boella, Laura, 163, 211
Bonafede, Paolo, 5, 6, 15, 25, 27, 30,
35, 46, 55, 105, 212, 217, 227
Boncompagni, Carlo, 34, 85, 104, 213
Borghesi, Massimo, 95, 212
Brennen, Tim, 18, 220
Brentari, Carlo, 50, 217
Brown, Thomas, 46, 47, 218
Bruce, Tina, 84, 212
Brugiatelli, Vereno, 60, 212
Brugnoli, Giorgio, 19, 217
Brunetti, Giulia, 176, 212, 217
Bruni, Luigino, 120, 212
Büchner, Karl, 17, 212

C

Cacciatore, Giuseppe, 92, 217
Calcagno, Antonio, 163, 212
Calò, Giovanni, 77, 217
Cambi, Franco, 22, 212
Capponi, Gino, 72
Cardenas, Mattia, 120, 217
Carena, Carlo, 71, 208
Caronello, Giancarlo, 183, 210
Carrara, Enrico, 17, 212

Casotti, Mario, 103, 212
 Castagnoli, Ferdinando, 19, 217
 Catuogno, Lorena, 109, 217
 Cavallera, Hervé A., 89, 209
 Cherubini, Francesco, 32
 Chiarini, Gioacchino, 68, 208
 Chiosso, Giorgio, 41, 212, 217
 Ciancio, Claudio, 120, 212
 Cicchitti-Suriani, Filippo, 67, 217
 Ciliberto, Michele, 92, 212
 Coda, Piero, 114, 218
 Copernicus, Nicolaus, 31
 Costantini, Elio, 156, 210
 Costantini, Schulze, Erika, 156, 210
 Costa, Vincenzo, 155, 209
 Cousin, Victor, 123, 208
 Cozzoli, Umberto, 19, 217
 Cristiani, Marta, 68, 208
 Croce, Benedetto, 92, 96, 209, 212
 Croci, Federico, 92, 120, 218, 220
 Cunningham, Hugh, 23, 212
 Cupaiolo, Fulvio, 17, 212

D

Danna, Casimiro, 85
 Dante Alighieri, 115
 Darwin, Charles, 11, 14, 108, 209
 De Giorgi, Fulvio, 20, 21, 31, 32, 95,
 212, 213, 218, 220
 Della Corte, Francesco, 19, 217
 Del Noce, Augusto, 95, 102, 212, 218
 deMause, Lloyd, 21, 22, 213
 Descartes, Renée, 31

Deva, Ferruccio, 67, 213
 Di Giovanni, Piero, 92, 217
 Donise, Anna, 165, 213
 Dossi, Michele, 29, 99, 105, 108, 213,
 218, 219, 220

E

Ekman, Paul, 108, 209
 Elfer, Peter, 84, 212
 Erasmo da Rotterdam, 40
 Evain, François, 54, 207, 213

F

Faggin, Giuseppe, 71, 209
 Fénelon, François de Salignac de la
 Mothe, 40
 Ferrari, Monica, 39, 220
 Fichte, Johann Gottlieb, 113, 120, 217,
 220
 Fontaine, Jacques, 68, 208
 Franzosi, Teresa, 139, 210
 Fröbel, Friedrich Wilhelm August, 81,
 82, 83, 84, 85, 209

G

Gabbi, Giovanna, 105, 109, 218, 219
 Gabellieri, Emmanuel, 100, 213
 Gaeta, Giancarlo, 96, 131, 210
 Galilei, Galileo, 31, 36, 109
 Gallese, Vittorio, 143, 211
 Galli, Norberto, 30, 218
 Galvani, Martina, 5, 6, 15, 25, 117, 137,
 164, 213

Garin, Eugenio, 67, 213

Gennari, Mario, 28, 213

Gentile, Giovanni, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 113, 117, 131, 207, 209, 212, 213, 217, 218, 220, 221

Geymonat, Mario, 17, 210

Ghigi, Nicoletta, 138, 172, 186, 187, 209, 213, 218

Giannini, Giorgio, 120, 218

Gioberti, Vincenzo, 85, 95

Giraldi, Giovanni, 104, 105, 113, 131, 213

Girard, Jean-Baptiste, 86

Goisis, Giuseppe, 120, 212

Gregorio Magno, 99, 209

Grillo, Antonino, 17, 218

Guirau, Josè, 68, 208

H

Howatt, Anthony, 32, 213

Hume, David, 46, 47, 218

Husserl, Edmund, 15, 24, 51, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 146, 147, 149, 150, 151, 154, 155, 156, 157, 160, 161, 162, 163, 166, 173, 185, 202, 209, 216

J

Jaeger, Werner Wilhelm, 22, 219

K

Krienke, Markus, 4, 20, 112, 218, 219

Krüsi, Hermann, 74

L

Lambruschini, Raffaello, 72

Lanfranchi, Rachele, 55, 103, 213

Lanza, Giovanni, 34

Laslett, Peter, 66, 213

La Via, Vincenzo, 92, 213

Leopardi, Giacomo, 104

Levrero, Paolo, 213

Lipps, Theodor, 137, 162, 166, 167, 168, 175, 176, 177, 178, 209

Lorizio, Giuseppe, 131, 219

M

Magnussen, Svein, 18, 220

Mancini, Fabio, 93, 214

Manferdini, Tina, 116, 120, 214

Manganaro, Patrizia, 117, 163, 214

Marangon, Paolo, 105, 219

Marianelli, Massimiliano, 96, 100, 131, 214, 219

Marone, Paola, 60, 219

Marrone, Andrea, 214

Martino, Marco, 106, 134, 135, 214

Marx, Karl, 95

Mauro, Letterio, 105, 214

Meazza, Carmelo, 92, 214

Menke, Karl-Heinz, 114, 218

Milde, Vincenz, 86

Miner, Robert, 105, 214

Minerva, Nadia, 32, 214

Montessori, Maria, 34

Morando, Dante, 36, 37, 103, 214

Moreschini, Claudio, 19, 209

Muscherà, Biagio Giuseppe, 92, 128,
213, 219
Musso, Renza Cerri, 200, 214

N

Nebuloni, Roberto, 103, 115, 214
Necker de Saussure, 35, 55, 63, 72, 73,
74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 84, 89, 104,
110, 209, 211, 216, 217
Necker de Saussure, Albertine, 35, 63,
72, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 84, 89, 104,
110, 209, 211, 216
Neri, Filippo, 40
Nietzsche, Friedrich, 104
Nobile, Mauro, 117, 214
Nocerino, Giulio, 116, 214

O

Ottonello, Pier Paolo, 109, 207, 208,
214

P

Pagani, Paolo, 109, 126, 219
Paoli, Francesco, 76, 88, 103, 208, 219
Pascal, Blaise de, 41, 109
Pasquali, Pietro, 34
Peitl, Joseph, 32, 86
Pellandra, Carla, 32, 214, 215
Pestalozzi, Johann Heinrich, 40, 41, 72,
73, 74, 75, 81, 82, 83, 86, 209, 213, 220
Pezzella, Anna Maria, 184, 200, 215
Pili, Emanuele, 4, 5, 6, 15, 25, 91, 100,
101, 102, 113, 117, 120, 121, 131, 146,

207, 211, 215, 216, 217, 219, 220
Pinelli, Giorgia, 200, 215
Pizzolato, Luigi F., 68, 208
Platone, 28, 105, 106, 119, 134, 135,
214
Polenghi, Simonetta, 39, 40, 41, 82, 220
Possenti, Vittorio, 120, 212
Potestio, Andrea, 74, 210, 220
Powell, Sacha, 84, 212
Prenna, Lino, 30, 103, 207, 215
Prezzolini, Giuseppe, 92
Prini, Pietro, 102, 215
Pusci, Lucio, 169, 210
Putnam, Michael C.J., 19, 220

Q

Quintiliano, Marco Fabio, 19

R

Rayneri, Giovanni Antonio, 32, 33, 34,
85, 86, 87, 88, 89, 210, 217
Ricci, Nicola, 100, 108, 215, 220
Rizzo, Francesca, 92, 220
Rosi, Gianfranco, 32
Rousseau, Jean-Jacques, 35, 55, 72, 73,
74, 77, 210, 220

S

Saccardi, Francesco, 93, 214
Sala, Maria Concetta, 121, 131, 208, 210
Sales, François de, 40
Sani, Roberto, 212
Sanna, Giovanni, 41, 209

Scaglia, Evelina, 22, 41, 68, 70, 73, 74, 75, 82, 83, 215, 220
 Scheler, Max, 137, 156, 162, 168, 169, 171, 172, 175, 176, 183, 184, 185, 188, 210, 212, 216, 217, 221
 Schiedi, Adriana, 200, 215
 Sciacca, Michele Federico, 16, 99, 101, 102, 117, 119, 123, 215
 Shorter, Edward, 23, 215
 Simonetti, Manlio, 68, 208
 Siniscalco, Paolo, 68, 208
 Sola, Giancarla, 27, 28, 215
 Soliani, Gian Pietro, 93, 111, 214, 215
 Spitz, René A., 52, 215
 Staglianò, Antonio, 114, 218
 Stefanini, Luigi, 108, 216
 Stein, Edith, 15, 24, 51, 117, 137, 138, 139, 145, 150, 156, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 180, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 192, 193, 196, 200, 201, 202, 203, 205, 210, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 221
 Stellini, Jacopo, 67, 213, 217
 Sulutvedt, Unni Laeng, Bruno, 18, 220

T

Taverna, Giuseppe, 32
 Tega, Walter, 109, 216

Tognon, Giuseppe, 95, 220
 Tumminelli, Angelo, 216

U

Ubbiali, Marco, 200, 216
 Uglione, Renato, 17, 216
 Ulivieri, Simonetta, 22, 212

V

Valle, Alfeo, 29, 207, 216
 Virgilio, Publio Marone, 14, 17, 18, 19, 23, 67, 69, 104, 210, 211, 212, 216, 218, 219
 Vitiello, Vincenzo, 92, 220
 Vittorino da Feltre, 40
 von Hofsten, Claes, 18, 220
 von Hofsten, Olov, 18, 220
 Vygotskij, Lev Semenovič, 55

W

Walther, Gerda, 183, 210
 Weil, Simone, 96, 121, 131, 210, 219
 Werth, Louie, 84, 212
 Widdowson, Henry, 32, 213

Z

Ziolkowski, Jan, 19, 220
 Zordan, Paolo, 172, 221
 Zygmalski, Piotr, 92, 221

Collana Congetture. Collana di Storia delle idee

1. *Antropocene e bene comune: tra nuove tecnologie, nuove epistemologie e nuovi virus*, a cura di Simona Langella, Marco Damonte e Alma Massaro, 2022 (ISBN versione a stampa: 978-88-3618-121-6; ISBN versione eBook: 978-88-3618-122-3)
2. Paolo Bonafede, Martina Galvani, Emanuele Pili, *Dire bene l'alterità. Filosofia e pedagogia del sorriso in e oltre Rosmini*, 2023 (ISBN versione a stampa: 978-88-3618-204-6; ISBN versione eBook: 978-88-3618-205-3)

Paolo Bonafede è docente di Filosofia dell'educazione e Pedagogia della socialità digitale presso l'Università di Trento. Si interessa di educazione dal punto di vista della storia delle idee pedagogiche. Tra le ultime pubblicazioni: *Connessioni e relazioni. Filosofia dell'educazione e socialità digitale* (2021); *L'altra pedagogia di Rosmini. Dilemmi, occultamenti, traduzioni* (2019).

Martina Galvani è docente a contratto di Storia della filosofia contemporanea presso l'Università di Perugia e borsista del CUC. Studia i temi legati all'antropologia filosofica e alla dimensione relazionale dell'umano, con particolare riguardo a Rosmini e Stein. Tra le ultime pubblicazioni: *Uno sguardo sull'umano. Antropologia e metafisica in Antonio Rosmini e Edith Stein* (2020).

Emanuele Pili è docente di Storia della filosofia moderna e contemporanea presso l'Università di Perugia. Si occupa di tematiche legate all'ontologia, alla relazionalità e al rapporto tra filosofia e teologia. Tra le ultime pubblicazioni: *Pensare l'ebraismo. Jacques Maritain e Simone Weil* (2021); *Se l'uno è l'altro. Ontologia e intersoggettività in Antonio Rosmini* (2020).

Il sorriso è essenziale espressione di una reciprocità che bene-dice i protagonisti coinvolti: esso, infatti, indica il gesto con cui il bambino mostra di riconoscere l'altro e, insieme, l'atto con cui l'altro rende possibile questo riconoscimento. Non solo, quindi, si dice l'alterità, ma la si dice bene, dischiudendo così l'orizzonte entro cui scaturisce e matura l'autenticità della vita umana. 'In' e 'oltre' la figura di Antonio Rosmini, gli autori ricercano le origini del sorriso e si interrogano sulle dinamiche dello sviluppo infantile, della relazionalità e del riconoscimento: questioni pedagogiche, filosofiche e fenomenologiche a proposito delle quali il volume intende offrire un agile e originale itinerario, percorrendo sia la storia dell'educazione, sia la storia del pensiero.

ISBN: 978-88-3618-205-3



In copertina:
Nicolaus Cusanus, *De quadratura circuli*,
in Iohannis de Regio Monte, *De triangulis omnimodis*,
Iohannis Petreus, Nuremberg 1533