Progetti e riforme scolastiche nel mezzogiorno tra XVIII e XIX secolo

2. – Il ruolo degli intellettuali: Antonio Genovesi

Il movimento di idee provocato dai nuovi orientamenti di pensiero e dal conseguente mutamento di indirizzi politici, provocò in gran parte dei paesi europei una profonda innovazione nella concezione dello Stato e del potere politico che si fece più dinamico, *illuminato*[1]. Sotto questa spinta l'azione dei governi si estese ad attività che fino a quel momento erano rimaste nelle mani della Chiesa e dei privati, come la istruzione scolastica e l'assistenza che cominciarono a divenire vere e proprie funzioni pubbliche[2] per cui il dibattito pedagogico si intrecciò con il più ampio dibattito anticurialistico innescato da preoccupazioni di carattere politico in quanto i principi settecenteschi ravvisarono nelle numerose congregazioni monastiche, dotate di larghe autonomie e di considerevoli patrimoni, una forza privilegiata a causa delle immunità di cui godevano e temibili per l'influenza che esercitavano sulla società soprattutto tramite l'insegnamento. La manifestazione più grave di questa ostilità si ebbe con la polemica contro i gesuiti sia perché questi si erano assunta la difesa del papa ed avevano condotto aspramente la lotta contro il Giansenismo filo-statale sia perché il loro ordine era considerato una forza temibile per l'influenza che riusciva ad esercitare sulle famiglie più potenti dei vari paesi tramite i collegi in cui erano educati i rampolli delle famiglie nobili di tutta l'Europa[3].

L'esigenza di un intervento diretto dello Stato in materia scolastica fu espressa, in questo stesso periodo, da molti intellettuali europei, fra questi La Chalotais, nel suo *Essai d'éducation national*, così affermava in proposito: "Je prétends révendiquer pour la Nation une éducation qui ne dépende que de l'Etat, parce qu'elle lui appartient essentiellement; parce que toute Nation a un droit inaliénable et imprescriptibile d'instruire ses membres; parce qu'enfin les enfans de l'Etat doivent étre élevés par des membres de l'Etat".

Egli non intendeva combattere la religione ma la subordinava agli interessi dello Stato, per cui al suo insegnamento anteponeva quello della lingua nazionale, della storia, della geografia, del disegno, della matematica, della fisica e dell'educazione fisica convinto com'era che "le bien public, l'honneur de la nation, demande qu'on y substitue une éducation civile qui prepare chaque generation naissante à remplir avec succès les diffèrentes professions de l'Etat"[4].

Allo stesso modo anche Adamo Smith attribuiva al sovrano il dovere di "erigere e mantenere quelle pubbliche istituzioni le quali, benché possano essere estremamente vantaggiose ad una grande società, sono tuttavia di natura tale che il profitto non potrebbe mai rimborsare la spesa a qualsiasi individuo". Tra queste Smith includeva l'istruzione della popolazione che egli divideva in due categorie: "quelle per l'educazione dei giovani e quelle per l'istruzione della popolazione di tutte le età". Tuttavia, a suo parere, l'intervento dello Stato avrebbe dovuto mirare più alla educazione della massa che a quella della gente agiata o nobile, poiché mentre quest'ultima svolgeva occupazioni miranti ad esercitare più la mente che il braccio ed aveva generalmente molto tempo a disposizione per perfezionarsi nelle varie discipline, il popolo comune era costretto a dedicarsi fin da piccola età al lavoro per guadagnarsi da vivere, svolgendo, in genere, un mestiere "così semplice e uniforme da consentire scarso esercizio all'intelligenza mentre al tempo stesso il suo lavoro è così continuo e duro da lasciarle poco tempo disponibile e ancor meno voglia per applicarsi o anche soltanto per pensare a qualcos'altro". Per questo motivo, secondo Smith, non solo lo Stato doveva istituire le scuole soprattutto per la popolazione meno abbiente, ma doveva anche imporre a tutti il dovere di apprendere le parti più essenziali dell'istruzione perché, comunque, esso stesso ne avrebbe tratto un vantaggio non trascurabile in termini di ordine sociale, in quanto, se istruito, il popolo, a suo parere, "è sempre più decente e ordinato di un popolo ignorante" e di conseguenza, "ognuno si sente individualmente più rispettabile e più degno di considerazione da parte dei suoi superiori ed è quindi più disposto a rispettarli"[5].

Nel corso della seconda metà del Settecento si accentuò anche in Italia la convinzione che, nell'ambito della società, vi era un solo ordinamento primario e sovrano, lo Stato, al quale competeva "dirigere le opinioni" mentre alla Chiesa si riconosceva una mera sovranità spirituale per cui, oltre ad emanare leggi intese a riordinare in un'ottica laica le università, i vari sovrani illuminati accentuarono anche la tendenza ad avocare allo Stato le strutture formative dell'ordine medio che furono organizzate secondo principi di uniformità nei programmi e nei metodi[6]. Per altro, l'incubo della Inquisizione che aveva colpito Giannone, e che forse consigliava prudenza allo stesso Muratori, non tormentava più gli intellettuali italiani i quali avevano preso forza dall'atteggiamento ormai apertamente anticurialistico dei principi. Napoli e Parma avevano espulso i gesuiti e Pietro Leopoldo non perdeva occasione per alimentare la sua Chiesa nazionale dimostrandosi molto interessato alle iniziative di Scipione de' Ricci vescovo di Pistoia, in odore di giansenismo; in Austria poi, andava prendendo forza il *giuseppinismo* che doveva portare di lì a non molto, come si è già accennato avanti, a statalizzare i seminari, ad espropriare i beni dei monasteri,

a favorire apertamente la corrente giansenista capeggiata da Tamburini e Zola, ambedue professori dell'Università di Pavia. Le riforme, comunque, furono ora moderate e limitate, ora più profonde; in alcuni paesi rivolte più agli ordinamenti politico-sociali, in altri alla organizzazione della vita economica, sempre, comunque, intese a rafforzare il potere dello Stato.

Tale nuovo obiettivo, comunque, andò ben oltre l'arida *ragion di stato* e anticipò, in maniera più o meno consapevole, tematiche che prenderanno più concretamente corpo nel periodo rivoluzionario quando, caduta la società ceturalizzata, si poté guardare all'individuo, al suo ruolo nella società e, conseguentemente, alla sua formazione *ut singulus* e *ut socius* in una scuola concepita come pubblica funzione, di cui ogni competenza fu attribuita allo Stato.

Infatti, come ha osservato F. Diaz, se in Francia i rapporti fra le idee più generalmente philosophiques di Voltaire e i principi di riforma economica furono complessi, talora di convergenza e di reciproca influenza, talora di netta differenziazione e di aperto contrasto, l'irradiazione europea delle lumières tese in genere ad accomunare i due influssi in un generale sommovimento di spiriti, in una concorde suggestione di riforme politiche ed economiche[7].

La più vivace atmosfera culturale che si stabilì a Napoli nel corso della seconda metà del secolo con Intieri, Galiani, Genovesi, Capecelatro, Filangieri, dimostrando una maggiore consapevolezza storica, sociale e soprattutto pedagogica, mise a fuoco sia i problemi sollevati dal giurisdizionalismo giannoniano sia quelli relativi al miglioramento economico e sociale: il riordino dei demani, la riduzione della manomorta, l'istruzione del popolo, il rinnovamento della cultura.

L'istituzione della cattedra di "meccanica economica" voluta da Bartolomeo Intieri per Antonio Genovesi, intesa a scavare le ragioni dell'economia generale per garantire migliori condizioni di vita, influire sui rapporto tra governati e governanti, e, soprattutto, legittimare il potere come attività di coordinamento delle forze dei singoli, ci porta alle origini dello stato moderno-liberale che, rifiutando gli eccessi del potere assoluto e lo strapotere della feudalità, vedeva nel sovrano illuminato un elemento di ordine in difesa dei più deboli e di promozione di possibilità formative.

Antonio Genovesi fu un convinto sostenitore di questo nuovo indirizzo di pensiero. Inizialmente chiamato da Celestino Galiani a insegnare Metafisica nell'Università di Napoli, dopo qualche anno occupò la cattedra di Filosofia economica e di Economia civile istituita grazie a una rendita annua di 300 ducati messa a disposizione da Bartolomeo Intieri, amministratore delle proprietà di alcune ricche famiglie toscane in Campania, dalla quale si propose di insegnare cose utili al popolo e ai governanti, indicando al primo le vie attra-

verso le quali civilmente e politicamente poteva concorrere al benessere suo e a quello della patria e al sovrano la maniera per rendersi pienamente capace di promuovere la pubblica felicità, cioè il benessere comune. La sua disciplina, che dal campo filosofico passava a quello scientifico e pratico, doveva spiegare i diritti e i doveri dei governanti e dei governati e soprattutto la libertà di commercio e di lavoro passati al vaglio dell'indagine scientifica.

Genovesi ebbe fede grandissima nella istruzione da lui vista come mezzo per promuovere lo sviluppo della ragione, che egli non concepiva senza storia cioè senza esperienza, e come strumento di moralità e di benessere per cui, aderendo alle teorie dei fisiocratici[8], individuò nella scuola pubblica istituita dallo Stato lo strumento più idoneo per "diffondere i lumi" e promuovere, in tal modo, il rinnovamento sociale ed economico del Napoletano.

Il suo progetto pedagogico iniziò a manifestarsi in maniera esplicita fin dalla pubblicazione del *Discorso sopra il vero fine delle lettere e delle scienze* (1753) in cui egli si esprimeva con toni molto polemici sulla tradizionale cultura napoletana, e italiana, volta soprattutto allo *studio delle idee e delle sterili contemplazioni* alle quali egli contrapponeva le scienze utili che permettono il potenziamento della ragione *delle divine e delle umane cose regina* per cui affermava: "L'industria è cieca senza le buone conoscenze che perfezionano le arti, e le buone conoscenze sono inseparabili dal lume delle lettere accrescitrici ed emendatrici della ragione (...) egli è manifesto essere difficilissima cosa, per non dire impossibile, ch'una nazione possa essere saviamente industriosa, e per ciò ricca, grande, possente senza sì bel lume delle menti umane"[9]. E per dare impulso alle industrie e promuovere la grandezza della nazione, invece di continuare ad insistere con la retorica o a perdere tempo dietro i principi metafisici e teologici, discipline privilegiate fino a quel tempo in tutte le scuole dell'Europa, Genovesi proponeva di adottare "i più pronti e più potenti mezzi da rinvigorire gl'ingegni, il coraggio e l'industria" diffondendo "le buone conoscenze e le arti in quella classe degli uomini onde i primi e i più necessari comodi della società dipendono"[10].

Il *Discorso*, che fu scritto come prefazione all'opera di Ubaldo Montelatici che trattava dei mezzi più necessari per far rifiorire l'agricoltura, esprimeva già quasi compiutamente l'istanza innovatrice di Antonio Genovesi e conteneva parecchi degli elementi della sua pedagogia poi più ampiamente sviluppata negli scritti successivi. Vi troviamo, infatti, la polemica contro la cultura tradizionale, un insistente richiamo alla ragione intesa illuministicamente come la sola guida attendibile per l'agire umano, l'esigenza di una istruzione *utile* in cui fossero presenti anche i problemi della vita pratica: agricoltura, commercio, arti meccaniche, la necessità di estendere l'educazione a tutto il popolo, che egli voleva istruito come quello delle grandi nazioni europee ed educato,

sin dall'infanzia, alla virtù, da lui considerata come la sola forza regolatrice delle facoltà umane perché, a suo parere, "la felicità di una nazione è inseparabile dalle vere virtù; le quali è difficile di conoscere e praticare senza delle solide e buone cognizioni di Dio, del mondo, dell'uomo, e in mezzo al buio di una immensità di opinioni e pregiudizi disonoranti e degradanti la natura umana".

Bisognava dunque istruire ed educare tutto il popolo, per liberarlo, in adesione all'etica illuministica, dai pregiudizi rivenienti dalla cultura tradizionalista, dal rischio di rimanere "allievi della natura", selvaggi e primitivi[11] e da una fallace religiosità e provvedendo a formare la ragione mediante "il leggere, lo scrivere, l'aritmetica, arti necessarie a dirozzare e ingrandire la ragione e dirizzarla, non solo ai gentiluomini, ma anche agli artisti, ai contadini più comodi e a qualche parte delle donne, nell'interesse della intera società che ne avrebbe ricavato una utilità generale in civiltà e gentilezza di costume" e in capacità produttiva, indispensabili per promuoverne il benessere materiale e la elevazione morale.

Nelle *Lezioni di commercio*, Genovesi ampliò ulteriormente quanto aveva scritto in altre sue opere intorno al problema educativo e formativo offrendo un quadro abbastanza preciso delle sue proposte di politica educativa.

Nelle *Lezioni*, infatti, dopo aver ribadito la sua opposizione alle tesi di Rousseau, già ampiamente contestato nella Diceosina, sugli effetti negativi delle arti e delle scienze, affermava che una nazione giusta, onesta, saggia e umana non si costruisce lasciando vivere la natura selvaggia degli uomini ma diffondendo l'educazione[12]. A suo parere la natura intrinseca di ogni persona poteva essere plasmata, modellata, cambiata in mille modi dalla educazione, dai continui esercizi, dai rapporti sociali; compito primo dell'educazione, dunque, doveva essere quello di far capire all'uomo che se egli è un animale socievole, il suo primo intendimento deve essere, oltre quello di aver coscienza dei propri diritti, di rispettare soprattutto i diritti altrui, di rendersi utile agli altri. Anche i diritti dell'uomo a suo parere potevano essere modificati se da una giusta loro modificazione dipendeva la pubblica felicità; per questo appariva necessaria una salda disciplina che instaurasse un equilibrio tra i bisogni, le passioni, le forze e i diritti, ossia tra l'egoismo e l'amore per il prossimo tra quelle che Genovesi definiva *forza concentrativa* e *forza diffusiva*.

E' ricorrente in Genovesi l'esigenza di educare l'uomo per la società, in quanto, se abbandonato alla sua natura, egli seguirebbe le leggi naturali che non permetterebbero una convivenza pacifica, per cui sottolineava ancora una volta il suo antiroussonianesimo sostenendo la opportunità di adattare anche gli esseri naturali ai bisogni dell'uomo, modificando le loro naturali proprietà. Ma, per piegare gli uomini, ossia plasmarli, appariva necessario edu-

carli perché potessero vivere insieme ed evitare che essi diventassero come "un esercito che non abbia ancora ricevuto la sua disciplina" e preferissero "una vita libera e vagabonda agli onesti benché faticosi mestieri". Subito dopo, però, Genovesi si affretta ad osservare che una buona educazione non doveva annientare o soffocare la natura dell'uomo ma soltanto regolarla, dirigerla, avviarla verso una sana costituzione, aliena dalla violenza.

L'uomo, dotato di fantasia più di tutti gli altri animali, mediante l'educazione doveva imparare ad usarla saggiamente per il bene comune essendo necessario che anche nei più umili mestieri si adoperasse la ragione.

Una concezione tipicamente cameralista che trovò larga adesione in Genovesi fu quella che riguardava la struttura della società. In proposito egli, infatti, sosteneva la necessità che in ogni Stato si formasse una gerarchia di ceti con a capo il sovrano il quale doveva assumere nell'azione di governo, un ruolo *paterno*; un padre, severo, fermo e nello stesso tempo principe e pontefice al quale spettava non solo la funzione di difendere e sostenere il popolo ma anche quella ben più importante di ammaestrarlo e di assicurargli la felicità; è per questo che tutto ciò che riguardava l'educazione e l'istruzione dei giovani doveva diventare suo compito. A tal fine anch'egli, come Muratori, era del parere che anche quanti circondavano il sovrano come ministri o consiglieri, conoscessero i principi delle arti e delle scienze oltre alle questioni di diritto pubblico e privato; in quanto, questa classe di cittadini, doveva essere più istruita di tutte le altre.

Strenuo fautore della scuola pubblica, Genovesi non ammetteva il pluralismo scolastico perché, a suo parere, la coesistenza di diversi tipi di scuole avrebbe potuto provocare confusione, pregiudizi, inimicizie e gelosie tra gli uomini con danno per l'intero corpo sociale. Conseguentemente, egli approvava pienamente l'avocazione delle scuole allo Stato convinto che "se il costume, l'opinione, i pregiudizi, più che le leggi, governano le Nazioni, una delle più gelose cure dei Sovrani dovrebbero esser le Scuole; perché quinci formansi il costume pubblico, l'opinioni, i pregiudizi" perché i popoli, a suo parere, dovevano essere governati più con le opinioni che con la forza delle armi e le grandi opinioni nascono nelle scuole e si diffondono poi tra il popolo. Se, quindi, egli affermava, le opinioni reggono uno Stato, il sovrano che è il primo e supremo moderatore del corpo civile deve esserlo anche delle opinioni comuni e perciò di tutte le scuole da cui queste nascono e si diffondono.

Nelle *Lezioni di commercio* Genovesi sottolineò più volte gli stretti legami esistenti tra l'educazione e lo sviluppo economico. Una delle componenti più importanti di un popolo colto, egli affermava in proposito, è il commercio il quale non serve allo Stato solo per mantenersi, ma anche per rendersi ricco, potente e saggio. Dove infatti esso manca, le arti languono e gli ingegni s'infiacchiscono, inoltre, il commercio serve a mantenere i popoli più tranquilli,

a farli più osservanti delle leggi e dell'ordine e a rispettare il governo. Il commercio, affermava Genovesi, è parte dell'ordine pubblico e del corpo civile per cui deve essere sottoposto alle leggi generali e servire all'ingrandimento e conservazione della società civile, ma perché ciò avvenga è necessario che esso, così come l'istruzione, sia ordinato al bene pubblico e non al privato. Attribuendo al commercio l'accrescimento delle ricchezze e la potenza delle nazioni e lo sviluppo di quelle che egli chiamava le scienze meccaniche, Genovesi sosteneva che incrementando gli scambi commerciali sarebbero state incrementate anche le arti di un popolo, cioè le sue capacità creative.

La sua attività di promotore di cultura ebbe tra i suoi scopi la diffusione delle conoscenze relative all'agricoltura, alle manifatture e al commercio, considerate preliminari allo sviluppo civile, nella convinzione che tali conoscenze, ed il probabile effetto economico delle stesse, avrebbero portato poi alla rinascita della nazione napoletana, in quanto egli era convinto che decisiva era sempre stata la civiltà, non l'economia. Ma perché la civiltà potesse tornare a caratterizzare la nazione napoletana occorreva anche un certo grado di agiatezza perché, egli sosteneva: "niuno Stato (...) non sarà giammai, né ricco, né potente (...) se l'industria e una ben animata e regolata fatica non vi somministri abbondevolmente a tutti di quelle cose che servono al bisogno, alla comodità, al piacere della vita".

Ecco che il problema pedagogico diventava economico e, come tale, esigeva risposte omogenee: non gli studi "delle astratte cose, né quelli delle parole, affermava in proposito Genovesi, ma sì bene quelli delle cose che migliorano l'uomo e gli sono giovevoli", ed in particolare, data la netta prevalenza della economia agricola in quella situazione in cui egli viveva, lo studio dell'agricoltura "scuola onorata (...) come la maestra dell'arte mantenitrice della vita umana". Lo studio dell'economia, infatti, come ha notato R. Moscati, aveva messo Genovesi a contatto con la effettiva realtà del Mezzogiorno e lo aveva spinto a caldeggiare la trasformazione del regno di Napoli in un paese agricolo moderno[13] per cui non si limitò soltanto ad indicare la strada da lui ritenuta più idonea per procurare la *pubblica felicità* ma, trasformandosi da teorico di economia, qual era, in divulgatore delle idee e delle pratiche attinenti la scienza agraria[14], indicò chiaramente anche quale ceto sociale avrebbe dovuto essere il protagonista del rinnovamento delle tecniche di coltivazione della terra. Infatti, nella prefazione alla seconda edizione dell'*Agricoltore sperimentato* di Cosimo Trinci, pubblicato nel 1769, egli scriveva: "vuol essere dunque l'agricoltura impiego di gentiluomini e di scienziati. Hanno più intelligenza e sanno meglio profittare dell'occasione e dei lumi, che la natura ci somministra per poco che ci applichiamo; hanno più lettura: possono sapere ciò che di meglio si è fatto altre volte (...) quel che si fa oggi da altre più serie e

accorte nazioni. Possono più facilmente aver da spendere, se hanno giudizio, e vi prendono affezione (...) finalmente essi soli possono avere del coraggio dell'intraprendere senza temere di dare altro conto che a se stessi"[15].

Era un elogio alla borghesia, a quel *ceto mezzano* che tanto sembrava promettere ed in cui Genovesi tanto credeva, oltre che un invito a dedicare intelligenza e mezzi economici allo sviluppo dell'economia agricola, ed a trasformarsi, quindi, da ceto redditiero e parassitario in ceto imprenditoriale.

Le idee e l'insegnamento del Genovesi si diffusero lentamente ma con sicurezza e profondamente, tanto da influenzare per lungo tempo la politica economica e culturale del Paese. I diffusori naturali delle sue idee e del suo programma di rinnovamento intellettuale furono le migliaia di suoi allievi ed i numerosi suoi corrispondenti *provinciali* che egli, come ha notato Franco Venturi, "spingeva a raccogliere statistiche, a esplorare con ogni mezzo la realtà economica che li circondava (...) pungolava a creare e frequentare scuole di agricoltura e di meccaniche, a organizzare delle accademie agrarie[15]. A questi gentiluomini di provincia, oltre a consigliare letture quali i volumi di Melon, gli *Elementi del commercio* di Forbeneis (Forbonnais) e *La coltivazione* di Duhamel[17], Genovesi chiedeva insistentemente notizie sui metodi di coltivazione del grano, su alcune sue malattie quale quella detta del *grano bufo o negro*, sulla produttività delle sementi, sul sistema di rotazione delle semine e sull'altezza degli steli, raccomandando loro anche di promuovere l'istituzione di Accademia di agricoltura in cui egli consigliava di "fare a gara d'istruire se, e gli altri con vero zelo e di dedicarsi a qualche utile scoperta nelle cose di campagna"[17].

Genovesi tentò di calare tutte le sue proposte e idee sparse nel Discorso, nelle Lezioni di commercio, nella Diceosina, nella Logica per giovanetti ed in altri suoi scritti in una concreta struttura formativa quando il re di Napoli, Ferdinando IV, gli chiese di indicare il nome di professori idonei ad occupare nel collegio Massimo di Napoli i posti lasciati vacanti dai gesuiti espulsi dal regno nel 1767. Egli, andando oltre la richiesta del sovrano propose un piano organico di studi[19], ben diverso da quello previsto dalla *Ratio studiorum* che, forse, Ferdinando IV avrebbe voluto in qualche modo conservare come si può dedurre dalla lettera inviata da B. Tanucci al consigliere Fragianni in cui sottolineava che il re non intendeva apportare grandi cambiamenti alle scuole ma le voleva "le più simili alle scuole che facevano li gesuiti riguardo al sistema, e migliori riguardo al metodo"[20].

Premesso che erano da ritenersi nazioni perfettamente colte quelle in cui tutte le arti erano in grande splendore e dove venivano coltivati lo spirito, le belle lettere e le scienze, per Genovesi la vera cultura di una nazione doveva avere le sue radici nei *collegi delle scienze*, come egli chiamava le nuove istituzioni scolastiche che andavano sostituendo i collegi dei gesuiti, poiché dalle lettere e dalle scienze poste al servizio della ragione egli si attendeva il miracolo della rinascita del popolo napoletano.

Il piano di studi elaborato da Genovesi si presenta come un compromesso tra le tesi di Vico e le nuove proposte dei fisiocratici, mirando egli, con la proposta di una educazione utile, non solo alla formazione etica e civile ma anche alla formazione professionale e tecnica dei giovani. Nel suo piano, Genovesi, rompendo con una antica tradizione e in coerenza con quanto egli stesso andava facendo nelle sue lezioni all'Università, proponeva di istituire, preliminarmente a tutti gli altri insegnamenti, una cattedra di lingua, eloquenza e poesia Toscana[21], da lui ritenuta indispensabile per diffondere la cultura e la conoscenza delle scienze tra tutto il popolo. In secondo luogo, aderendo a quanto in proposito aveva già sostenuto G. B. Vico, proponeva gli insegnamenti di greco, latino ed ebraico. Ma subito dopo, proprio per sostenere la diffusione delle scienze utili, proponeva l'istituzione degli insegnamenti di Trigonometria piana e sferica, di Sfera e di Geografia, Geometria solida, istituzioni di Meccanica, Disegno, Architettura teorica, Agricoltura, Logica, Antichità cristiane, Antichità romane e Diritto canonico, Diritto di natura e delle genti, Storia naturale, Chimica, Aritmetica e Algebra e, infine, una Scuola catechistica in sostituzione dell'insegnamento di Teologia Scolastica, da Genovesi ritenuta una perdita di tempo "da guastare in mille modi i cervelli".

Dopo aver trattato della opportunità di sostituire le lezioni di cose alle lezioni di parole, della riforma della istruzione superiore e della necessità di insegnare nella Università usando la lingua toscana e non più il latino, Genovesi proponeva: "subalterna a tutte queste Scuole stimo di doversi piantare un'ampia Scuola di leggere, di scrivere, di abaco pratico, di piccolo Catechismo, dove si allevino nei primi anni i figli degli artisti e dei bassi cortigiani, e si preparino alle scuole più alte quei fanciulli che si destinano per le scienze. Niuna scuola, aggiungeva Genovesi, mi sembra necessaria quanto questa. Perché la prima perfezione delle arti nasce dal dirozzamento di quei che vi si impiegano, e i paesi dove il leggere, lo scrivere, l'abaco è più universale, sono anche i più gentili, i più destri e atti a far ogni cosa".

Tutto il discorso di Antonio Genovesi mirava a mettere in evidenza gli stretti legami intercorrenti tra l'educazione e l'ordine sociale da un lato, e, dall'altro, il rapporto tra l'educazione, la produttività e lo stile di vita dell'intera società. A suo parere l'uno richiamava l'altro, per cui, per dare impulso alle industrie e promuovere il commercio, egli sosteneva che il sapere, l'istruzione, dovesse interessare anche la classe degli artigiani e dei bassi cortigiani e dovesse avere una funzione operativa comprendendo anche i problemi della vita pratica: agricoltura, commercio, arti meccaniche.

Formare buone teste e corpi sani, reciprocamente mezzo e fine le une agli altri; questo, a tutti i livelli, il compito della scuola pubblica a cominciare dalla elementare per l'apprendimento del leggere, scrivere e far di conto. Non si possono avere buone teste, affermava Genovesi in proposito, senza sani e robusti corpi, il corpo sano, robusto e ben fatto, secondo Genovesi, agevola la formazione di una buona testa, poiché in ogni uomo l'anima viene modellata dal corpo e quindi l'educazione che guasta il corpo non può giovare alla mente. Genovesi non temeva, come invece accadeva ad altri pensatori, che la diffusione dell'alfabeto tra il popolo avrebbe potuto provocare l'allontanamento di molti dalle occupazioni manuali o una maggiore licenziosità tra le donne, anzi, a proposito di queste ultime, sottolineava che essendo in ogni famiglia l'intera economia nelle loro mani, affinché tale economia potesse essere saggiamente amministrata occorreva che esse fossero saggiamente istruite ed esercitate nella scrittura e nel conteggio.

In queste sue proposte Genovesi rivela tutta la modernità delle sue intuizioni pedagogiche che videro una prima concretizzazione allorquando, dopo l'espulsione dei gesuiti dal regno, avvenuta nel 1767, auspice il Tanucci[22], Ferdinando IV provvide ad avocare allo Stato i loro beni e i loro collegi.

Note

1. V. In proposito: G. Astuti, *La formazione dello stato moderno in Italia*, Torino, Giappichelli, s. d..
2. Di particolare interesse l'avvio di una politica di assistenza a favore dell'infanzia abbandonata. In proposito v. A. Lazzaro, *Le Opere Pie di Napoli, Studi storico-critici e proposte di riforma*, Napoli, 1874; L. Trisciuzzi - D. De Rosa, *I bambini di sua maestà*, Milano, F. Angeli, 1986. Quanto all'assistenza scolastica vera e propria si deve convenire con D. Marrara che in qualche modo aveva avuto inizio fin dal XVI secolo. Cfr. D. Marrara, *L'università di Pisa come università statale nel granducato mediceo*, Milano, Giuffrè, 1965, p. 34 e ss.
3. Cfr. F. Venturi, *Settecento riformatore, la chiesa e la repubblica dentro i loro limiti*, Torino, Einaudi, 1976, p. 32 e ss. Nel 1749, anno in cui fu effettuato l'ultimo censimento dei collegi gesuitici prima dello scioglimento della Compagnia avvenuto nel 1773, furono censiti 89 collegi in Francia, 133 in Italia, 105 in Spagna e circa 300 fra Germania, Paesi Bassi ed Europa orientale. Cfr. A. Judges, *La nuova pedagogia*, in *Storia del mondo moderno*, v. VIII, Milano, Garzanti, 1969, p. 205. Il movimento di rivolta contro i gesuiti ebbe inizio nel 1759 in Portogallo, di dove furono espulsi ad opera di Sebastiano José de Carvalho, detto Pombal, il quale colse come pretesto per la loro espulsione un attentato contro il re Giuseppe I, e culminò con la sua soppressione avvenuta nel 1773 ad opera di Clemente XIV. Cfr. F. Venturi, cit., pp. 4-7.
4. L. R. De Careduc De La Chalotais, *Essai d éducation nationale ou plain d'études pour le jeunesse*, Genève, 1763, p. 17.
5. A. Smith, *La ricchezza delle nazioni*, a c. di A. e T. Bagiotti, Torino, UTET, 1975, pp. 887-88.

6. In proposito si possono vedere: G. P. Brizzi (a c. di), *Istituzioni scolastiche e organizzazione dell'insegnamento nei domini estensi nel XVIII secolo*, Biblioteca municipale, Reggio Emilia, 1982; A. De Maddalena E. Rotelli G. Barbarisi (a c. di), *Economia, istituzioni, cultura in Lombardia nell'età di Maria Teresa*, voll. 3, Bologna, Il Mulino, 1982; M. Peset Reig J. L. Peset Reig, *El reformismo de Carlos III y la universidad de Salamanca*, Universidad de Salamanca, 1969, A. M. Oriol Moncanut, *La ensenanza en Barcelona a fines del siglo XVIII*, Madrid, Consejo superior de investigaciones cientificas, 1959; A. Zazo, *L'istruzione pubblica e privata nel Napoletano*, Città di Castello, il Solco, 1927.
7. F. Diaz, *Per una storia illuministica*, Napoli,Guida, 1973, p. 267.
8. Cfr. M. Albertone, *Fisiocrati Istruzione e Cultura*, Torino, Fondazione L. Einaudi, 1979, pp. 9-12.
9. A. Genovesi, *Discorso sopra il vero fine delle lettere e nelle scienze*, in "La letteratura italiana, storia e testi", t. V, vol. 46, *Riformatori napoletani*, a c. di F. Venturi, Milano-Napoli, Ricciardi, 1962, p. 107.
10. Il testo del Discorso è in F. Venturi, *Illuministi italiani, Riformatori napoletani*, vol. 46, t. V, de "La Letteratura italiana", Milano-Napoli, Ricciardi, 1962, pp.84-131.
11. A. Genovesi, *Della Diceosina, o sia della Filosofia del giusto e dell'onesto*, Napoli, 1799,t. III, cap. III.
12. A. Genovesi, *Lezioni di commercio o sia d'Economia civile*, a spese di Remondini, Bassano, 1769.
13. R. Moscati, *I Borboni d'Italia*, Roma, Newton Compton Italiana, 1973, p. 66.
14. La predicazione di Antonio Genovesi, sostenuta dalla esigenza di migliorare la rendita della terra sulla quale, dopo gli editti del 1771 e del 1776 che avevano reso alienabili i beni ecclesiastici tenuti in enfiteusi o in affitto da oltre un decennio, cominciavano ad investire medi e piccoli commercianti, liberi professionisti ed altre categorie abituate, come ha sottolineato Galasso, "a considerare il possesso fondiario come l'assise dell'ordine sociale e della fortuna economica". G. Galasso, *Mezzogiorno medievale e moderno*, Torino, Einaudi, 1975, provocò un notevole movimento di studi e di sperimentazioni in numerosi centri e favorì la nascita di istituzioni indirizzate a promuovere il progresso delle conoscenze in materia agricola che ebbero la loro massima espressione nella capitale con la istituzione dell'Orto botanico e della Facoltà di Scienze naturali a seguito della riforma universitaria del marchese Beccadelli Bologna (1777).
15. Rip. in F. Venturi, Riformatori napoletani, *cit.*, p. 164 ss. Nelle *Lezioni* Genovesi ribadisce il concetto ripetendo: "In ogni paese culto, come siamo in Europa, non è mai né la plebe, né i grandi, che (...) vi danno il tuono, ma il ceto mezzano, cioè i Preti, i Frati, i Professori delle lettere, i Giureconsulti, e tutti i gentiluomini privati".
16. F. VENTURI, *La Napoli di Antonio Genovesi* in: *Settecento riformatore, Da Muratori a Beccaria*, Torino, Einaudi, 1969, p. 521.
17. A. Genovesi, *Lettere familiari*, Venezia, Saviani, 1787. Per un approfondito esame della influenza che ebbero le teorie economiche inglesi e francesi su A. Genovesi v. F. Venturi, *Settecento riformatore*, cit., p. 564 e ss.
18. Ibidem, lettera XXX dell'8 marzo 1755. Informazioni ancora più dettagliate vennero richieste da Genovesi in proposito con la successiva lettera del 10 febbraio 1759 nella quale chiedeva precisazioni su: 1) La quantità dei granelli che si getta di spazio in spazio. 2) La distanza tra l'un pugno e l'altro. 3) La fecondità del germogliare, o procchiare relativamente ai campi seminati col metodo comune. 4) L'altezza dei piedi del grano. 5) La grandezza delle spighe, e la quantità dei granelli di ciascuna...».
19. Questo piano, dato per perduto, è riportato in appendice a: A. Zazo, *Antonio Genovese e il suo contributo alle riforme scolastiche nel Napoletano*, in "Samnium", 1929, I, pp. 41-65.

20. "Non doveva interrogarsi di questo, sottolineò in proposito Bernardo Tanucci in un'appunto inviato al marchese Fraggianni, ma delle persone atte alle scuole che il re ha già formato le più simili alle scuole che facevano li gesuiti riguardo al sistema, e migliori riguardo al metodo". ARCHIVIO DI STATO NAPOLI, *Casa reale antica,* fascio 1473.
21. Sul problema dell'insegnamento linguistico nel pensiero degli illuministi italiani si v. L. ROSIELLO, *Il pensiero linguistico dell'Illuminismo,* in AA.VV., *Lezioni sull'Illuminismo,* Milano, Feltrinelli, 1980.
22. L'espulsione della compagnia di Gesù fu portata a termine quasi contemporaneamente a Napoli, a Parma ed a Firenze. Come il d'Aguirre ed il Maffei a Torino, così in questi altri stati vi erano, accanto ai sovrani, ministri e consiglieri già preparati a questo passo; anzi, si può dire che essi ne furono i più decisi promotori. Così Tanucci a Napoli, Du Tillot e Paciaudi a Parma e Scipione de' Ricci a Firenze. In Lombardia e in Austria, invece, l'espulsione dei gesuiti e la statalizzazione delle scuole avvenne soltanto dopo il *breve* pontificio del 1773.

4. – Gaetano Filangieri

Mentre si stava esaurendo l'impegno riformistico di Ferdinando IV a causa delle allarmanti notizie provenienti dalla Francia e prima ancora che in quel Paese iniziasse il dibattito sui progetti di riforma che prevedevano un impegno globale dello Stato per garantire l'istruzione a tutti i cittadini, Gaetano Filangieri elaborava il suo piano educativo e scolastico inserito in un progetto astratto e ideale di società che investiva la politica, l'economia, il diritto, la religione, l'educazione. L'immagine della società che Filangieri riteneva più valida per il regno di Napoli restava la monarchia, ma una monarchia modernizzata, in cui l'assolutismo doveva essere razionalmente limitato non solo dalle leggi, ma anche dai magistrati, esecutori delle stesse e concepiti come pubblici funzionari competenti e stimati[1]. Il piano educativo di Filangieri, al quale è dedicato il libro quarto della sua Scienza della legislazione, se per un verso contemplava ancora una società suddivisa in due parti, nobiltà e borghesia da una parte e lavoratori dall'altra, per altro verso poneva tutti su un piano di uguaglianza nel riconoscimento del bisogno di avviare il processo educativo per tutti mediante un metodo che rispettasse la natura, cioè dalla educazione dei sensi e, in linea con la pedagogia "politica" genovesiana, nell'esigere che lo Stato, e per esso i magistrati, garantisse lo svolgimento del processo educativo in una scuola pubblica in quanto responsabile della formazione morale ed economica di tutti i cittadini.

Il suo piano non ebbe addentellati con la storia della monarchia meridionale ma rappresentò il risultato di una cultura che, delusa nelle sue aspettative riformistiche, mirava a creare un utopico mondo ideale. Egli, infatti, appartenne a quella scuola di ottimismo sociale che si rivolgeva fiduciosa alla legislazione, ritenendola sufficiente a sconfiggere i mali dell'uomo in quanto capace di rimuovere ogni ostacolo al raggiungimento della felicità del genere umano, alla libertà del pensiero, del lavoro, dello scambio e, nello stesso tempo, in grado di educare e di istruire i cittadini dirigendone le passioni.

Ispirandosi a Rousseau, ma anche a Locke, a Vico e a Genovesi, Filangieri interpretò l'educazione come acquisto lento e graduale della psiche che si svolge per gradi, fino alla consapevolezza e alla libertà del volere, alla conquista di un sano carattere morale e alla felicità, mediante l'istruzione educativa

prevista dalla legge e assicurata dalla società civile a suo parere nata insieme con l'uomo e destinata a perfezionarsi con esso.

"L'uomo, egli scriveva dimostrando la sua acuta psicologia pratica e discostandosi in questa analisi dalle tesi di Rousseau, nasce, la sua anima è nuda come il suo corpo, egli non ha né idee né desideri. Il primo istante della sua vita lo trova inviluppato in una indifferenza anche dei propri bisogni. Un sentimento cieco, molto inferiore a quello dei bruti è il primo regolatore dei suoi sentimenti. Le facoltà di sentire, di pensare, di volere sono in lui, ma le cause dello sviluppo di queste facoltà sono fuori di lui. Queste facoltà, queste potenze non sono eguali in tutti gli uomini, ma sono in tutti gli uomini. La disuguaglianza tra un uomo e un altro dipende meno dall'intrinseca e originaria diversità delle attitudini, dalla loro facoltà di sentire, di pensare e di volere che dalla diversità delle cause che si combinano per svilupparlo. Queste cause sono le circostanze nelle quali si ritrova l'uomo e, tra queste circostanze, quelle che dipendono dall'educazione, siccome sono le prime, così sono anche quelle che hanno la più gran parte di questo sviluppo"[2].

La sua proposta educativa, basata sulla conoscenza dei modelli epistemologici del tempo che si rifacevano a Locke e a Helvetius, tendeva a promuovere in ciascun individuo e con l'aiuto dell'insegnante, il graduale sviluppo delle quattro facoltà fondamentali dell'intelletto: percezione, memoria, immaginazione e raziocinio, per cui egli affermava che la prima operazione dell'intelletto è la percezione, cioè l'impressione che i nostri sensi ricevono da un oggetto qualsiasi. Le conoscenze acquisite attraverso la percezione si conservano, si riproducono, si riconoscono, grazie alla memoria e vengono ordinate grazie alla istruzione e a un lungo lavoro intellettuale, percettivo e mnemonico che, in tal modo, da vigore alla sua intelligenza consentendogli di combinare immagini e rappresentazioni. La ragione, ultima a svilupparsi, combina e compone non le immagini reali percepite ma idee generalizzate, di qualità, di proprietà, di rapporti tra esseri che non hanno alcunché di reale ma sono soltanto nostri modi di vedere e di pensare, cioè pure astrazioni.

Secondo Filangieri, le facoltà di sentire, di volere e di pensare, trovando fuori dell'uomo le condizioni ideali per il loro sviluppo mediante l'educazione e l'istruzione, sono acquisibili soltanto all'interno di una società la quale, in quanto rappresentante di tutte le volontà, impone delle norme indirizzate al conseguimento del bene comune che esigono una certa limitazione delle libertà individuali, garantendo, in cambio, sicurezza e ordine.

Filangieri poneva il bene comune all'origine delle società civili, e pertanto vedeva in esso l'origine e il motivo delle leggi, e, di conseguenza, l'oggetto unico ed universale della legislazione, soprattutto di quella relativa alla istruzione in quanto era convinto della sua necessità per promuovere proprio il bene comune. Ma perché ciò fosse possibile, l'educazione, diversificata secondo il ceto di appartenenza, doveva essere pubblica, universale e regolata dalla costituzione. "In qualunque governo, osservava Filangieri in proposito, presso qualunque popolo, l'opinione pubblica era ciò che vi era di più forte nello stato, la sua influenza così nel bene come nel male era massima perché era superiore così all'azione come alla resistenza alla pubblica autorità e per conseguenza era di somma importanza che venisse rettificata, diretta e corretta".

Ammettendo che l'educazione è in gran parte fondata sull'imitazione e che il governo destinandovi ottimi educatori, doveva proporsi di formare negli educandi quei tratti di somiglianza (diremmo oggi i tratti della personalità di base) necessari per costituire il carattere nazionale, Filangieri così affermava: "l'uomo nasce nell'ignoranza, ma non negli errori. Questi sono tutti acquisiti. L'infanzia, essendo l'età della curiosità, è ordinariamente l'epoca di questo fatale acquisto", per cui il problema consisteva nel tenere i fanciulli lontani dalla fonte dell'errore mediante l'apporto di una educazione pubblica, regolata dal magistrato e dalla legge. Bisognava evitare che i fanciulli vivessero in solitudine, che rende tristi e aggressivi, e fossero fin da subito educati alla socialità facendoli vivere insieme nella scuola pubblica, lontani dalle famiglie, affinché apprezzassero il contributo che ciascuno di essi poteva offrire, finanche per i loro giochi, e nascesse in loro l'amore per la società, la consapevolezza dell'importanza dell'aiuto reciproco e della necessità di confrontarsi con gli altri e di "essere schietti ed indulgenti, benefici e grati, di aborrire l'ostinazione ed i trasporti dell'ira, e circoscrivere nei giusti confini il naturale istinto per la loro libertà". Vivendo insieme durante gli anni cruciali della loro formazione, anche la disuguaglianza delle condizioni e delle fortune avrebbe perduto gran parte dei suoi tristi effetti e la voce potente della natura, che intima e ricorda agli uomini la loro uguaglianza, avrebbe indotto tutti i cittadini ad ascoltarla.

"Se una sola classe di cittadini, egli sosteneva in proposito, venisse esclusa dalla pubblica educazione, il mio piano sarebbe imperfetto e vizioso. Esso non estirperebbe il lievito della corruzione, perderebbe una gran parte dei vantaggi che noi abbiamo attribuito all'educazione pubblica, lascerebbe nella società una porzione dei suoi individui privi di quei soccorsi che la legge offrirebbe agli altri per condurli ai suoi disegni; renderebbe la legislazione parziale ed iniqua". Tuttavia, a suo parere, l'educazione pubblica, per essere universale non aveva bisogno di essere né uniforme nè comune a tutti.

Ispirandosi alla educazione spartana, Filangieri sosteneva che la prima educazione, non limitata alla istruzione scolastica, doveva avvenire fuori della famiglia poiché una saggia educazione richiede un ambiente sano e idoneo

a ottimizzare l'attività dell'educatore, la cui azione continua sull'educando doveva fare in modo che gli esempi virtuosi fossero intenzionalmente ripetuti fino a diventare abitudini grazie alla presenza costante di modelli da imitare, il che non sarebbe stato possibile qualora, pur ammettendo la eventuale collaborazione delle famiglie, tutta l'educazione fosse stata limitata alle poche ore di lezioni quotidiane impartite in una scuola tradizionale.

Filangieri intese l'educazione nel suo significato più ampio di sviluppo di tutte le energie naturali dell'uomo in ordine al suo fine ma, tutto il complesso delle attività educative doveva mirare a collocare i vari individui nel mondo, tenendo sì presenti le loro diverse inclinazioni ma subordinandole all'interesse generale della società per cui riteneva necessario che l'artigiano potesse ricevere durante la sua infanzia e adolescenza "quella istruzione che è atta ad allontanarlo dal vizio, a condurlo alla virtù, all'amore della patria, al rispetto delle leggi, ed a facilitargli i progressi nella sua arte" ma non quella istruzione necessaria per governare o per esercitare una professione liberale. "L'educazione pubblica, egli sottolineava, per essere universale, richiede che tutti questi ordini, tutte queste classi vi abbiano parte; ma non richiede che tutti questi ordini, queste classi vi abbiano la stessa parte". Per questa ragione, durante i primi anni, l'educazione doveva mirare principalmente a sviluppare il carattere morale anziché le conoscenze necessarie all'artigiano o al professionista. Infatti, i primi elementi di educazione fisica, di educazione intellettuale e di educazione morale previsti nel suo piano di educazione erano di carattere generale, per cui proprio per realizzare quella comune personalità di base alla quale egli mirava affinché poi tutti si sentissero appartenenti ad un solo popolo, era opportuno che fossero impartiti a tutti con le stesse modalità, secondo i canoni del metodo normale che a quel tempo andava diffondendosi anche a Napoli.

Il piano di Filangieri era analitico, perché prevedeva i contenuti culturali, le competenze professionali, i modelli di comportamento necessari per favorire nei futuri artigiani e contadini non solo le abilità manuali, ma anche quella robustezza fisica e morale che potesse trasformarli in soldati pronti a difendere la patria in sostituzione delle truppe mercenarie.

Il piano di educazione di Filangieri era diviso in tre parti. La prima riguardava la parte fisica, la seconda riguardava la parte morale e la terza riguardava la parte scientifica. Con l'avvertenza che la parte fisica dell'educazione non doveva prevalere sulla parte scientifica tra gli allievi appartenenti al ceto agiato, mentre poteva accadere il contrario per quelli che appartenevano al ceto popolare, in quanto il processo educativo doveva tenere presente la diversa destinazione dei fanciulli nelle attività lavorative: non la condizione nella quale erano nati, ma quella alla quale le circostanze li avrebbero destinati.

Lo Stato, in quanto rappresentante del potere sociale, doveva occuparsi dell'educazione senza delegarla ad istituti particolari che potevano avere finalità non sempre collimanti perfettamente con il bene comune. Perciò Filangieri nel suo piano di educazione escluse la cooperazione della famiglia, del municipio e della parrocchia.

Egli riconosceva la libertà di scelta ma, dimostrando di conoscere molto bene la triste realtà morale ed economica della popolazione napoletana del tempo[3], non ritenne che l'educazione privata potesse assicurare il raggiungimento degli obiettivi da lui ipotizzati per cui ribadiva il compito educativo dello Stato soprattutto perché riteneva che in famiglia una buona educazione sarebbe stata resa difficile oltre che dalla corruzione dei costumi, a quel tempo diffusa in tutte le classi, in tutti gli ordini della società, soprattutto dall'ignoranza e dalla miseria, dalla tanto frequente mortalità prematura, cui faceva seguito l'abbandono degli orfani nei "conservatori", dal precoce avvio al lavoro nelle famiglie dei contadini e degli artigiani, dalla dissipazione e dalla eccessiva ricerca di piaceri nelle famiglie agiate, dalle distrazioni causate dalla vanità e dall'ambizione nelle famiglie nobili, dall'eccessivo impegno dei magistrati e degli alti funzionari dediti all'esercizio delle cariche e dei pubblici impieghi, dal rischio di essere esposti a comportamenti ispirati a pregiudizi contrari ai sani principi dell'educazione, dall'amore male inteso e dalla debolezza così frequente nei genitori da cui conseguiva una cura eccessiva per la salute dei figli che portava ad aiutarli anche quando non ve ne era bisogno, con la conseguenza di suscitare in essi una certa pusillanimità ed una certa debolezza d'animo che distruggevano il coraggio e la confidenza nelle proprie forze.

Per tutte queste ragioni si imponeva la necessità di allontanare dalla casa paterna sia il fanciullo povero che il ricco per sottoporli ad una disciplina severa e comune garantita dal magistrato incaricato dell'educazione pubblica al quale i padri dovevano presentare i propri figli al compimento del quinto anno di età. Filangieri riteneva che l'obbedienza alla legge, per essere un atto morale, doveva muovere la libera volontà di chi agiva e previde che il beneficio futuro che ne avrebbero tratto i figli, più che la minaccia di una sanzione, sarebbe stato il migliore incentivo per indurre i genitori ad inviarli a scuola. Tuttavia, per favorire l'accettazione della obbligatorietà dell'istruzione da parte dei fanciulli appartenenti ai ceti meno abbienti, Filangieri, con grande lungimiranza, oltre a prevedere la gratuità, previde anche la refezione scolastica gratuita e la distribuzione di abiti, di scarpe, di libri e di altri oggetti.

Un altro principio affermato da Filangieri fu quello della laicità, non solo relativa ai contenuti della istruzione ma anche alla condizione dell'insegnante e dell'educatore, perché, a suo parere, era interesse della società formare "cittadini laboriosi ed industriosi in tempo di pace e difensori intrepidi in tempo

di guerra, buoni coniugi e migliori padri; istruiti nei loro doveri, come nei loro diritti; dominati da quelle passioni che dovevano condurre alla virtù; penetrati dal rispetto per le leggi e dall'idea della propria dignità" e tale formazione non gli sembrava possibile che potesse essere garantita da chi viveva lontano dalle cose del mondo e considerava la vita terrena come semplice preparazione a quella ultraterrena.

L'educazione doveva mirare a formare principalmente la personalità economica, e durare tanto tempo quanto bastava ad avviare all'esercizio di un'arte, che rappresentava il mezzo per procacciarsi la propria felicità in armonia con gli interessi generali della società. A tal fine, in ciascuna comunità dovevano essere scelti i "custodi" tra i cittadini più esperti nelle varie arti e professioni ai quali doveva essere affidato un gruppo di fanciulli, non superiore a quindici, che essi dovevano seguire fino al compimento del diciottesimo anno di età.

L'organizzazione era prevista su base provinciale ed era posta sotto la direzione di un magistrato supremo. In ogni comunità era previsto un magistrato inferiore dell'educazione al quale doveva essere affidato il compito di istruire i custodi nei loro doveri e vigilare che le attività educative fossero conformi a quanto previsto dalla legge. Al magistrato supremo spettava il compito di vigilare sui custodi e sui magistrati di ciascuna comunità con visite frequenti.

L'assegnazione del fanciullo ad un custode, che doveva accoglierlo nella sua casa, provvedere al vitto e al vestiario e avviarlo al proprio mestiere, doveva avvenire sulla base delle indicazioni dei genitori ai quali Filangieri riconosceva il diritto d'indicare l'arte a cui intendevano avviare i loro figli salvo la approvazione del magistrato di educazione al quale incombeva l'obbligo di tenere presente l'interesse generale. Per questa ragione, allo stesso magistrato spettava di verificare se tra i fanciulli ve ne fosse qualcuno non adatto all'arte alla quale era stato destinato o se ve ne fosse qualcuno che prometteva di "risplendere nella classe di coloro che erano stati destinati per servire la società con i loro talenti".

Nel primo caso sarebbe stato facile il passaggio ad un'altra arte, dopo avere ascoltato il parere dell'alunno, nel secondo caso il passaggio sarebbe stato più difficile poiché subentrava il problema delle spese di mantenimento visto che la formazione per le professioni liberali era prevista a carico dei genitori. Per ovviare a questo inconveniente Filangieri prevedeva la fondazione di una cassa di educazione per il mantenimento di un certo numero di alunni poveri nei collegi destinati ai ceti agiati. Nello stesso tempo, egli sosteneva che si doveva frenare la tendenza dei figli dei contadini o degli artigiani a scegliere un'arte diversa da quella paterna che permettesse loro di trasferirsi in città, dove si riteneva che vi fossero condizioni di lavoro più favorevoli e meglio remunerate.

Per una saggia educazione si doveva formare il corpo come uno strumento della ragione ed un aiuto efficace della personalità morale, abituandolo in particolar modo, come avevano suggerito Locke e Rousseau, a sopportare il caldo e il freddo, il sole e l'acqua. Per quanto riguardava gli esercizi fisici, Filangieri raccomandava che il movimento fosse libero, spontaneo e vario, per cui privilegiava il nuoto, mentre vietava i movimenti ordinati, cadenzati ed uniformi, che erano i soli esercizi ordinativi in uso nelle scuole del tempo, che invece annoiavano i fanciulli e non favorivano la perfezione dei sensi e la sveltezza della mente. Anche gli esercizi notturni suggeriti da Rousseau nell'Emilio, ed attinti da questi dalle opere di Buffon, erano ritenuti validi da Filangieri "per garantire i fanciulli dai timori che le tenebre ispirano e dagli errori visuali che esse cagionano".

A somiglianza di Genovesi, una considerazione particolare riservava Filangieri alla educazione morale, il cui fine era di sviluppare le facoltà dell'educando a seconda del ruolo che egli avrebbe assunto e dell'interesse della società alla quale premeva avere "cittadini laboriosi ed industriosi in tempo di pace e difensori intrepidi in tempo di guerra; buoni coniugi e migliori padri, consapevoli dei loro doveri, come dei loro diritti, dominati da quelle passioni che conducono alla virtù; penetrati dal rispetto per le leggi e dall'idea della propria dignità".

Il programma di educazione morale doveva essere sviluppato per via di osservazioni e di applicazioni e doveva mirare a far comprendere l'importanza delle virtù, il valore della patria, i diritti e i doveri del cittadino, far riconoscere gli errori più ricorrenti nella opinione pubblica, far capire il significato della vera grandezza, della vera gloria, e l'importanza del lavoro.

Seguace della dottrina di Locke, il quale aveva sostenuto che le ricompense ed i castighi erano le grandi molle di tutte le azioni degli uomini, Filangieri non poté esimersi dall'ammettere nel suo sistema di educazione l'uso dei castighi e dei premi. Egli vietava nel modo più assoluto l'uso della sferza: nè il magistrato nè i custodi dovevano avere il diritto di battere un fanciullo in qualsiasi modo e per qualsiasi motivo perché, a suo parere, i fanciulli portati a provare e temere la sferza ed il castigo, oltre a venire lesi nella salute e nella sensibilità naturale, diventavano vili, feroci, ipocriti e crudeli. L'educatore doveva sapere adottare i mezzi appropriati per indurre i fanciulli all'obbedienza spontanea e voluta dalle regole. A tal fine, gli sembrava sufficiente una parola affettuosa o un segno di dispiacere per influenzare la volontà del fanciullo. Quanto ai premi, egli osservava che ogni distinzione rappresentava un premio, ma ogni premio non era una distinzione per cui dovevano essere preferiti i premi "di opinione" per educare fanciulli a non desiderare niente più della gloria: una corona di alloro, assegnata nel corso di una cerimonia, doveva rappresentare per il fanciullo la più grande soddisfazione.

Filangieri assegnò all'educazione religiosa un posto rilevante escludendo, tuttavia, ogni insegnamento dogmatico ed ogni catechismo confessionale. Il concetto di Dio doveva derivare dalla cognizione del mondo e doveva risalire all'autore di tutto: dalle cose create, dal sensibile al soprasensibile, dal finito all'infinito.

Nel piano di educazione di Filangieri erano contemplati il leggere e lo scrivere nel proprio idioma, gli elementi di aritmetica pratica, l'istruzione negli esercizi militari, la conoscenza delle leggi necessarie a regolare il proprio comportamento, oltre all'apprendistato teorico-pratico dell'arte scelta, agli elementi di geometria pratica e al disegno, affidati a due istruttori, al magistrato di educazione e al custode che doveva curare l'apprendimento dell'arte.

Per l'educazione dei fanciulli appartenenti al ceto più agiato, Filangieri proponeva la istituzione di collegi, a pagamento, ciascuno specializzato in uno o due indirizzi di studio conducenti alle libere professioni, al commercio, al sacerdozio, alla carriera militare, all'insegnamento, e così via[4], lasciando ai genitori la scelta o l'assenso per un eventuale cambiamento di indirizzo qualora il giovane non dimostrasse interesse per la professione scelta.

Dopo aver ricordato che il suo piano comprendeva l'educazione fisica, la morale e la scientifica, Filangieri sottolineava che, secondo la destinazione sociale del bambino una delle tre educazioni doveva prevalere sulle altre e se nella classe degli artigiani doveva emergere l'educazione fisica in quanto preparatoria alle fatiche del lavoro materiale, per la classe dei cittadini avviati alle professioni liberali dovevano essere più curate l'educazione scientifica e quella morale. Quest'ultima doveva essere fondata sui dettami del diritto di natura, sui bisogni universali e le esigenze comuni della società, sui principi di umanità, di uguaglianza e di rispetto dell'uomo. Le forme esteriori dell'umanità e della bontà dovevano essere le buone maniere che dovevano essere inculcate mediante l'esempio offerto dal comportamento dei custodi piuttosto che da precetti o da regole tratti dai libri. A queste nozioni di etica individuale e sociale dovevano seguire insegnamenti circa i doveri verso la Patria, le istituzioni politiche e le leggi.

L'ordine progressivo dell'insegnamento secondario doveva essere conforme all'ordine seguito dalla natura nel progressivo sviluppo delle facoltà intellettuali e il processo naturale della conoscenza doveva rappresentare la norma per la distribuzione delle materie di studio e per il metodo di insegnamento. Per cui, all'apprendimento della lettura, della scrittura e di una lingua straniera, doveva seguire lo studio dell'aritmetica e del disegno, e poiché per lo sviluppo della percezione bisognava fornire ai sensi idee semplici e numerose, oltre al disegno, Filangieri raccomandava l'osservazione costante dei fenomeni naturali e la conoscenza diretta del mondo animale, vegetale e minerale mediante, l'assistenza a esperimenti di chimica, tanto di moda in quel periodo, l'attenta osservazione dell'alternarsi del giorno alla notte e delle stagioni, della varietà del clima, del corso dei pianeti, delle eclissi e delle fasi lunari.

Lo sviluppo della facoltà di percepire doveva essere favorito dalla acquisizione di idee grazie alle impressioni generate dagli oggetti sui sensi, impressioni che poi sarebbero diventate conoscenze. Tramite il disegno poi, gli alunni avrebbero acquisito l'abitudine ad osservare le piccole differenze ed apprendere il modo di formare le idee nette e distinte delle cose. Seguiva lo studio della storia naturale, agevolata da visite ai musei in cui erano conservate le raccolte degli esemplari delle varie specie di animali, di piante e di minerali per facilitare l'esercizio della associazione delle idee.

All'inizio del quarto anno era previsto lo studio della storia accompagnato dalla critica saggia dell'insegnante il quale doveva presentare i fatti avvenuti con riferimento ai luoghi oltre che ai tempi. Per questa ragione all'insegnamento della storia doveva accompagnarsi sempre quello della geografia con illustrazioni delle diverse civiltà succedutesi su uno stesso territorio.

Filangieri, in proposito, consigliava di accennare alla incertezza dei fatti, alla oscurità dei tempi, all'alternarsi delle tradizioni, alla parzialità dei primi storici ed esortava gli alunni a non giudicare il passato con il presente, o viceversa.

Dal nono al dodicesimo anno di età i giovani dovevano studiare gli elementi della lingua latina, la flessione dei nomi e dei verbi e le regole più semplici e più indispensabili, a cui doveva far seguito l'educazione dell'immaginazione e del gusto mediante una efficace ginnastica mentale di concentrazione, riflessione e lavoro immaginativo su tutto ciò che essi avevano visto ed appreso con l'osservazione costante della natura e delle opere d'arte prodotte dall'uomo nelle varie epoche[5].

Nella indicazione delle discipline da studiare nelle classi successive, Filangieri sembra riproporre gran parte delle discipline indicate da Genovesi come "scienze utili" raccomandando ai maestri di rifuggire dalle definizioni e di adottare un metodo pratico che si basasse sulla osservazione dei corpi e delle loro proprietà per giungere, attraverso il metodo induttivo, alla esatta valutazione delle leggi scientifiche. Il corso di studi proseguiva con i principi del diritto naturale e delle genti, la metafisica delle lingue, dal Filangieri detta grammatica filosofica, il diritto del regno seguito dai principi di diritto pubblico e di economia.

Una particolare attenzione poneva Filangieri alle belle arti, precisando che l'idea del bello doveva riflettere le bellezze reali esistenti in natura e quindi doveva essere frutto della percezione, ritenersi con la memoria e combinarsi con l'immaginazione. La ragione doveva venire in soccorso di queste tre facoltà per dirigerne le operazioni, poiché un uso ben regolato delle opera-

zioni intellettuali doveva risultare necessario tanto per la formazione dell'artista quanto per quella dello scienziato e del filosofo.

E' interessante notare come Filangieri, facendo sua la lezione di Genovesi, previde anche una vera e propria scuola di agricoltura particolarmente adatta per i figli dei proprietari terrieri che vi dovevano apprendere le nozioni necessarie per favorire la vegetazione delle piante, per accrescere la fecondità dei terreni, per adattare, secondo la loro natura, le diverse specie di concimi forniti dai tre regni della natura, per curare il bestiame, conservare la biada e prevenire le varie malattie.

Quanto alla istruzione universitaria Filangieri proponeva di assegnare ai giovani una guida piuttosto che un maestro, un uomo da consultare piuttosto che un oratore da ascoltare il quale, invece di "leggere" le sue lezioni, doveva conversare con i giovani che frequentavano la sua scuola, prestar loro un aiuto a selezionare ciò che si doveva studiare con minore difficoltà e con maggiore profitto.

Filangieri non previde una educazione pubblica per la donna, egli considerò la donna solo per il suo compito di madre e di sposa, auspicando una educazione conforme alle indicazioni della natura. La donna doveva istruirsi quando era nubile nella casa paterna e ricevere la sola educazione domestica dalla madre. Divenendo sposa, per piacere al marito, doveva continuare ad apprendere da lui.

Il controllo sul costume pubblico attraverso l'istruzione rappresentò per Filangieri uno dei punti principali del suo sistema. Lo scopo delle leggi sui costumi doveva essere quello di educare la volontà combinando la libertà con la dipendenza, convinto com'era che la felicità dell'uomo poteva essere conseguita soltanto osservando le leggi imposte dalla società. Per questa ragione, all'inizio del IV libro, chiedendosi se l'educazione dovesse essere pubblica o privata, dovendo scegliere tra la formazione del cittadino e quella dell'individuo, optava per la prima in quanto in cima ai suoi pensieri vi era la società con le sue esigenze, riconoscendo l'impossibilità di conciliare la realizzazione dell'individuo nell'ambito di un popolo il cui fine e ideale primo non fosse la realizzazione dell'individuo ma il benessere dello Stato. Tuttavia, non essendo possibile rinunziare alla società, vista da lui come uniformità, non era neppure possibile rinunziare a quell'individuo che il pensiero moderno aveva rivendicato e che aveva condotto alla nuova concezione pedagogica di Voltaire e di Rousseau.

Il conflitto venne risolto nel particolare concetto che Filangieri ebbe della libertà. Pochi altri pensatori posero il problema della libertà in termini così precisi e così netti. Di fronte all'ideologia rousseauiana di una libertà concepita come perfetta solo nello stato naturale e presociale, Filangieri ebbe la

precisa consapevolezza che non si poteva parlare soltanto di libertà ma anche di dipendenza e di dovere. Tra autorità e libertà egli non privilegiò nessuno dei due estremi ma pose e risolse chiaramente il problema della sintesi degli opposti, giungendo così ad un concetto di libertà che non poteva essere interpretata come arbitrio ma come volontà razionale di realizzare una norma di valore universale negando, al tempo stesso, ogni trascendenza della volontà rispetto alla legge e della legge rispetto alla volontà.

Note

1. D. Carpanetto G. Ricuperati, *L'Italia del Settecento*, Bari, Laterza, 1986, p. 366 e ss.
2. Tutti i riferimenti all'opera di G. Filangieri sono tratti da: G. Filangieri, *Delle leggi che riguardano l'educazione, i costumi e l'istruzione pubblica*, Torino, Bocca, 1922.
3. Si v. in proposito la descrizione che ne fa Giuseppe Palmieri in G. Palmieri, *Riflessioni sulla pubblica felicità relativamente al regno di Napoli*, Bari, Laterza, 1991, p. 298 e ss.
4. Alla stessa maniera Gaspare Gozzi proponeva per le scuole di Padova e di Venezia, di fare acquistare ai giovani *i lumi più appropriati a quegl'impieghi nei quali dovranno un giorno esercitarsi* sottolineando che , *la esperienza dei fatti veduti nel passato* aveva dimostrato che "il maggior numero sia un giorno per esser bisognoso di procacciarsi impieghi con la facilità della penna, con la prontezza nell'operazioni aritmetiche, con qualche piccolo traffico, e molti con qualche professione meccanica".
5. A tal proposito Filangieri consigliava di ornare i vari ambienti dei collegi con stampe riproducenti le più belle opere di pittura, scultura e architettura.

6. – Vincenzo Cuoco

Refrattario agli ideali rivoluzionari, Vincenzo Cuoco non partecipò ai circoli giacobini né alla elaborazione delle costituzioni repubblicane che, a suo parere, consideravano l'uomo avulso dalla realtà storica quale era realmente. Cuoco, in particolare, criticava il fatto che i giacobini napoletani avessero imitato pedissequamente i francesi senza curarsi dell'applicabilità di quelle istituzioni politiche alle condizioni particolari della *Repubblica napoletana*, e condannava come dottrinario ed astratto il comportamento di quanti volevano riformare il mondo con la legislazione ritenendo che le costituzioni fossero una sovrastruttura da imporre al popolo anziché il prodotto spontaneo della sua coscienza storica.

Vincenzo Cuoco vide chiaramente l'errore fondamentale dei giacobini napoletani di aver proceduto ignorando che la rivoluzione non poteva essere considerata che un anello della catena ideale della storia, un fatto storico accanto al quale, e contro il quale, continuavano a vivere ideali e necessità ad esso antecedenti[1]. Quella rivoluzione, alzando uno steccato difficilmente superabile tra gli intellettuali e la massa, non aveva considerato né le ragioni né i bisogni del popolo che, invece, avrebbe dovuto essere preparato ai nuovi ideali e alla nuova realtà mediante un processo di formazione, il vero e solo fattore capace di promuovere un consapevole consenso.

Tale suo convincimento gli fece combattere allo stesso tempo sia le idee di Rousseau, il quale a suo dire confondeva il valore spirituale dell'educazione con un dato di natura, sia l'atteggiamento di sfiducia che aveva la vecchia classe dirigente verso ogni possibilità di elevazione intellettuale del popolo. Per cui il vero fine della pedagogia cuochiana riflette la necessità di risolvere il problema della educazione del popolo come un problema politico e sociale di competenza dello Stato e non dei circoli patriottici o altre istituzioni tanto care ai giacobini. Certo, bisogna osservare insieme a Galasso[2] che al Cuoco, proprio perché egli andava collocandosi nella linea del *juste milieu*, in cui si collocherà poi il movimento culturale-politico italiano ispirato alla dottrina del liberalismo[3], sfuggiva che i legislatori napoletani del '99 e gli autori degli altri testi costituzionali di quel triennio *giacobino* difficilmente avrebbero potuto sottrarsi alla logica e agli effetti della Rivoluzione francese e delle sue fondamentali concezioni giuridiche, non fosse altro perché "essi avevano la

stessa formazione spirituale e gli stessi convincimenti ideologici che a Parigi avevano fatto l'Ottantanove"[4], ma bisogna anche osservare che egli, essendosi formato sulle idee di Vico di Genovesi e di Filangieri, era già ben convinto del ruolo che la istruzione poteva avere per la rinascita morale ed economica del popolo. Il problema dell'educazione del popolo fu, infatti, la sua più grande aspirazione convinto come era che questo era "la parte più grande della Patria (...) da cui dipende, la vita dello Stato" e che, di conseguenza, esso doveva assurgere a ruolo di protagonista politico, ma osservava che non si sarebbero avuti mai "governo saggio, leggi giuste, riforme durature" fino a quando il popolo non fosse divenuto capace di riconoscere "l'importanza delle istituzioni che lo reggono" cioè non fosse stato capace, grazie all'istruzione, di comprendere le nuove leggi[5].

Secondo Giovanni Gentile, Cuoco pervenne al problema educativo non per la via della filosofia "che, studiando la natura dello spirito, non può non occuparsi della guisa del suo nascimento, della sua formazione e del suo sviluppo", ma della politica "che, mirando a creare lo Stato, deve preoccuparsi dei cittadini"[6]. In questa ottica si poneva in Cuoco, iniziatore, come lo definì B. Croce, del "liberalismo nazionale, rivoluzionario e moderato insieme"[7], il problema dell'educazione popolare, indispensabile affinché il popolo divenisse consapevole dei propri bisogni e delle proprie responsabilità.

Della educazione popolare Cuoco si occupò in tutti i suoi scritti, dal *Saggio storico sulla Rivoluzione Napoletana del 1799*, opera in cui individuava proprio nella mancanza di istruzione del popolo le cause del fallimento della rivoluzione napoletana, al *Platone in Italia*, in cui sosteneva la necessità di istruire il popolo, per "far dell'Italia una sola città", in diversi dei suoi quasi 200 articoli pubblicati sul *Giornale italiano* il cui scopo era quello di "formare lo spirito pubblico"[8], e infine, nel *Progetto di decreto per l'organizzazione della pubblica istruzione* nel regno di Napoli presentato al re G. Murat nel 1809.

In un articolo apparso sul *Giornale Italiano*, dedicato proprio al problema dell'educazione popolare, prendendo spunto da Rousseau, il quale aveva affermato che il popolo non ha bisogno di educazione essendo abbastanza istruito dalla necessità, Cuoco osservava che quando in una società avvengono profondi sconvolgimenti il bisogno di educazione diviene maggiore. "Le rivoluzioni, egli sottolineava in proposito, sogliono svelare il gran segreto della forza di quel popolo che nei tempi di tranquillità suol essere la parte passiva di uno Stato. La rivoluzione francese lo ha messo in condizione di produrre grandi beni e grandi mali; la sua condizione è cangiata in gran parte degli Stati dell'Europa. Chiamarlo a parte della difesa dello Stato e delle leggi senza istruirlo è lo stesso che renderlo pericoloso (...) volerlo ritenere inutile è lo

stesso che voler condannare lo Stato a perpetua debolezza esterna, a frequente disordine interno" mentre "le leggi e le istituzioni politiche non hanno la loro garanzia se non nella volontà del maggior numero. (...) Tutto in Europa, concludeva Cuoco, mostra la necessità di dare al popolo, e specialmente alla classe degli artefici e degli agricoltori una nuova educazione, ed ispirargli l'amore della patria, delle armi, della gloria nazionale"[9].

Cuoco accettava, pertanto, il postulato rivoluzionario per cui dal popolo non si prescinde, ma lo interpretava in base al senso storico che egli aveva della realtà. Infatti, egli sosteneva che non era possibile al popolo accedere ai concetti di libertà, di virtù, di moralità, perché in quanto idee assolute, non le avrebbe comprese; bisognava, pertanto, mostrargli in modo semplice e accessibile l'utilità, oltre che la necessità ideale, della libertà, della virtù, della moralità. "Se voi esponete, egli aveva sottolineato nel *Platone*, in un tempo stesso al popolo tutte le verità, ne avverrà che molte non potrà intendere (...) se volete essere utile al popolo, non dovete mai mettere in contrasto la verità col potere (...) Se volete essere utile al popolo, prima di tentare il suo intelletto, guadagnate il suo cuore. Ciò che non piace non si ascolta, e ciò che non si ascolta non può persuadere. L'educatore deve conoscere tutte le verità; esporre solamente quelle delle quali il popolo ha bisogno nel presente, e preparar come in deposito le altre, delle quali potrà aver bisogno un giorno"[10].

Animato da forte sentimento nazionale, Cuoco sosteneva che il popolo non avrebbe mai potuto rivendicare la propria libertà né conquistare la propria indipendenza se non fosse stato prima in possesso di un'educazione che lo portasse a considerare la sua patria come qualcosa che accomuna gli uomini in un vincolo di fraternità e di amore, rappresentata dalla comune lingua, storia, religione, arte, tradizione, tutti elementi che fanno di un popolo quello specifico. Cuoco intuì che il problema unitario era un problema di coscienza; nazione e stato si conservano e si rinnovano nella coscienza che la scuola fonda nelle nuove generazioni, da cui deriva la funzione politica della scuola stessa[11].

Da questo principio scaturiva l'altro, derivato da Genovesi e che sarà sostenuto poi allo stesso modo da G. Gentile: se lo Stato è sovrano, e se ha una funzione etica da assolvere nello svolgimento della vita della nazione, non può disinteressarsi della formazione dei cittadini; lo Stato, pertanto, non può rinunziare a gestire direttamente la scuola, senza venire meno al compito di educare i cittadini.

La preoccupazione politica lo portava ad assegnare, come si è già notato in Filangieri e in Galdi, un'importanza preminente all'educazione più che all'istruzione. Pertanto sosteneva che se è vero che "le scienze sono le stesse dappertutto, perché la verità è comune a tutti i popoli", è vero anche che "il

modo di stabilire l'istruzione deve esser diverso secondo che sono diverse le nazioni, perché diverso è il modo di far comprendere la stessa verità ad uomini diversi" per indole, per abitudini degli abitanti, per condizioni economiche, ecc.

L'Italia è sempre stata una terra ricca di ingegni e di uomini grandi ma proprio perché il popolo non era istruito, "essi fecero molto per la gloria loro, nulla o poco per l'utilità della patria; tra essi ed il popolo non vi era né lingua intelligibile, né mezzo alcuno di comunicazione"[12].

Nel *Progetto*, Cuoco fissò dapprima i principi generali dell'istruzione che, a suo parere, come già aveva teorizzato Genovesi, doveva essere "utile", doveva cioè rendere possibile, innanzitutto, la comprensione delle leggi da parte dei cittadini e, nello stesso tempo, doveva consentire di conoscere e praticare "l'industria", che è quanto dire promuovere lo sviluppo economico.

Affinché ciò fosse possibile, l'istruzione, coordinata da una "direzione generale, la quale mentre diriga tutte le opinioni, non ne professi alcuna", doveva essere universale, pubblica, uniforme e gratuita a livello elementare, comprendere tutte le scienze che "strettamente unite alle arti" dovevano sostenere i cittadini anche "nei più piccoli usi della vita", interessare tutto il popolo, anche se in misura diversa secondo il ceto sociale di appartenenza, ed essere impartita dai docenti delle diverse discipline con una metodologia uniforme sostenuta da libri scolastici "approvati dalla pubblica autorità". L'istruzione, inoltre, doveva essere comune agli uomini e alle donne perché "lasciar queste ineducate, è lo stesso che non voler educare gli uomini".

Fu questo un tema caro al Cuoco, il quale, influenzato da Pestalozzi, sostenne la necessità dell'educazione femminile nell'ambito della vita di una nazione. "Se mai io fossi fondatore di città, egli aveva scritto in proposito nel *Platone*, prima di tutto eguagliarei la condizione dei due sessi".

Le donne, avendo il compito di allevare i propri figli non solo nel senso comune di nutrirli, ma, soprattutto, nel senso di inculcare nel loro animo i primi valori, avevano bisogno di una preparazione adeguata, perciò lo Stato, secondo Cuoco, doveva interessarsi dell'educazione femminile ma in modo da non turbare l'ordine della natura e la sua essenza poiché, "educar le donne al modo degli uomini sarebbe lo stesso che turbare l'ordine della natura; educar tutte le donne allo stesso modo, sarebbe lo stesso che invertire l'ordine della società". Riteneva necessario, pertanto, che anche per l'educazione femminile ci fossero vari gradi, per permettere ad ogni donna di inserirsi nella vita della società, secondo le proprie attitudini e possibilità.

Affermata la necessità della istruzione pubblica, Cuoco si chiedeva: "E' necessario, dunque, che una nazione sia tutta intera istruita? Ne faremo forse di tutti i cittadini tanti sapienti? No, questo è stato un errore di molti, egli

affermava riprendendo la posizione assunta in proposito da Filangieri, volevano ciò che era impossibile, e dannoso: impossibile, perché non si può giungere alla perfezione nelle scienze, se non per la stessa via per la quale vi si perviene in tutte le arti, cioè dividendo gli oggetti del lavoro, ed occupandosi di uno solo; il che da un popolo intero non si può fare, poiché per sapere, dovrebbe egli rinunciare ai mezzi di vivere: pernicioso, perché rimanendo il popolo a mezza strada, avremmo una nazione di mezzo sapienti". Così, egli notava anche il peso della esperienza sensibile facendo riferimento alla differenza tra i bambini abituati a vivere in campagna e quelli che abitano in città, e proponeva un diverso metodo d'insegnamento da usare nei riguardi degli uni e degli altri.

Egli osservava in proposito che gli oggetti che circondano il figlio del lavoratore, sono "ben diversi da quelli che circondano la culla e l'infanzia dell'ozioso, molle superbo possessore della terra, e che debbono per necessità destare idee ed associazioni diverse, diversi affetti, diversi vizi e diverse virtù (...). Inutilmente, egli aggiungeva, dareste alla madre, al padre, che abitano un villaggio, gli stessi consigli che dareste ai genitori che abitano la città (...). Conviene sapere qual sia la vita per persuaderli, per indurli a fare: quale sia il metodo più facile per far sì che i genitori insegnino, che i figli apprendano la virtù. La mente dell'abitatore della campagna è diversa da quella dell'abitatore della città; ciò che persuade il secondo non è compreso dal primo; il fine a cui si deve tendere è lo stesso, la virtù; ma simili a due animali che siano di diversa natura e vogliano pervenire alla cima di uno stesso monte, debbono camminare per due strade diverse".

Un'altra questione posta dal Cuoco riguardò la gratuità dell'istruzione. Pur ritenendola un bisogno dei cittadini egli non voleva un'assoluta gratuità. L'istruzione elementare, necessaria ed utile a tutti, doveva essere gratuita, ma l'istruzione media e quella superiore, rispondendo più a un interesse particolare che a quello generale, doveva essere pagata da chi ne avrebbe usufruito: "Saranno esenti dal pagamento solamente coloro i quali, o per proprio ingegno diano grandi speranze alla patria, o per i servigi resi dai loro genitori rappresentino sulla medesima grandi crediti".

Ancora una volta Cuoco si mostrava concreto ed aderente alla realtà dei tempi: perché tutto il popolo fosse educato, era necessaria un'istruzione primaria gratuita in quanto necessaria per elevare il tono culturale della intera nazione, ma sarebbe stato uno spreco ed un danno da parte dello Stato rendere anche l'istruzione media e quella universitaria gratuita, salvo che, come già auspicato dal Filangieri, non ci si trovasse di fronte a un uomo "di molto ingegno e bisognoso" nel qual caso la gratuità dell'istruzione superiore veniva ritenuta giusta e utile perché avrebbe procurato "nuova gloria e nuove fonti di

utilità allo Stato". Subito dopo, Cuoco passava ad esaminare un altro carattere dell'istruzione: l'uniformità. "Un'istruzione uniforme, egli scriveva in proposito, è nel tempo stesso più facile e più efficace. Più facile, perché, connettendo bene le idee che formano il materiale dell'istruzione umana, dispensa da molte ripetizioni; più efficace, perché dalla stessa retta connessione delle idee si conoscono più facilmente gli errori nei nostri giudizi, le dispute degli studi nostri".

Per ottenere l'uniformità ciascun maestro doveva essere autorizzato dal governo, i corsi impartiti da privati non dovevano avere valore legale e i libri di testo dovevano essere esaminati e giudicati da un organismo statale, una "Direzione", o ministero di tecnici, aperta a tutti gli influssi scientifici europei, avendo di mira il progresso e lo sviluppo dell'attività spirituale.

Partendo dalla classificazione delle cognizioni umane formulata da Bacone, dopo averne analizzato i pregi e i difetti, Cuoco sosteneva la necessità, nel procedere a una riforma scolastica, di tenere presente la natura del discente e le caratteristiche peculiari della nazione in cui egli veniva educato. "La natura, egli diceva riprendendo quanto aveva già scritto Filangieri in proposito, segue un ordine che è pericoloso turbare. I sensi e la immaginazione sono le prime a svilupparsi tra le nostre facoltà; segue la memoria; l'ultimo è l'ingegno. Se voi turberete quest'ordine, stancherete l'ingegno con uno sforzo precoce, e soffocherete le altre facoltà impedendone lo sviluppo"[13].

Passando a caratterizzare la scuola primaria, Cuoco vedeva la necessità che questa, oltre a dare le prime nozioni di lettura e di scrittura, mirasse a formare la morale: "E ' necessario che ai popoli si dia, altrimenti se la formeranno da loro. Ma, se si lascia in loro balia il formarsela, sarà tanto varia, quanto sono varie le teste degli uomini, e la società ne avrà più male che bene".

Il compito di diffondere tra il popolo una morale veniva da lui affidato alla scuola primaria, ritenendo che se i fanciulli fossero stati educati dallo Stato tutti secondo criteri uniformi, l'opinione dei singoli sarebbe stata poi in armonia con la cultura della società.

Un altro concetto fondamentale sviluppato da Cuoco fu quello dell'interesse, a proposito del quale egli sosteneva la necessità che l'istruzione trovasse nello spirito dell'educando un addentellato intellettuale e morale e che andasse incontro ad un bisogno e ad un desiderio del fanciullo, in modo che il sapere riuscisse una conquista della sua libera attività. Il compito del maestro, pertanto, doveva consistere nel suscitare nel bambino, mediante l'esempio, il desiderio di apprendere, non agire al suo posto ma osservarlo ed aiutarlo amorevolmente nella sua formazione culturale e morale nella considerazione del fatto che quello che s'impara da piccoli, rimane come abito per tutta la vita. "Debolmente operano sull'animo nostro quelle verità che impariamo

già adulti, egli scriveva in proposito, profondissima impressione lasciano gli esempi che dalla fanciullezza ne circondano; utili sono quei precetti che vediamo praticare da tutti; inutili quasi sempre quegli altri che la pratica smentisce".

Tutto doveva essere ricondotto al fine educativo: la predica di un sacerdote faceva pensare al Cuoco che l'eloquenza ecclesiastica potesse giovare "per insegnare al popolo la morale", un libro di favole gli ispirava un articolo sull'efficacia educativa dei poeti, che "sono quelli che più degli altri parlano alla fantasia ed al senso, sole facoltà che siano attive nei fanciulli"[14].

Così, nell'articolo su Pestalozzi, Cuoco biasimava l'istruzione impartita secondo norme astratte, affermando che, "qualche raro bamboccio, meccanico ripetitore di nomi, che noi siamo soliti ammirare come prodigioso, dovremmo compassionar come infelice pompa della vanità puerile del maestro e della vanità crudele dei genitori"[15].

Coerentemente alla concezione che egli aveva del popolo, vichianamente, come ha osservato Borghi, Cuoco proponeva che gli insegnanti "promuovessero nelle menti dei fanciulli lo sviluppo delle forme sensibili e immaginative", in questo modo le classi inferiori che ricevevano solamente una istruzione elementare "avrebbero acquistato quelle cognizioni intuitive sfornite di carattere razionale che sole sono loro"[16].

Cuoco non si occupò in particolare dell'educazione religiosa, affermando che essa competeva "ai di lei ministri", però, in base al concetto che egli aveva dello Stato come stato etico, pensava che esso dovesse dare "una norma anche per le istruzioni che fanno i ministri dell'altare; le quali, se non sono concordi colle altre, saranno inutili; se sono discordi, diventeranno nocive". Egli considerò, tuttavia, la religione come efficace strumento di educazione e, pur affermando che essa non doveva essere insegnata nelle scuole, ritenne che il processo educativo sarebbe stato incompleto senza un'adeguata educazione religiosa.

Secondo Cuoco, l'educazione non poteva esaurirsi nella famiglia o nella scuola né poteva essere affidata soltanto agli organismi educativi istituzionali, essa, per essere formativa, doveva venire a contatto con la vita e ripetendo quanto proposto da Bocalosi affermava: "Tutto concorre all'istruzione del popolo. Una fabbrica, una manifattura è per lui una scuola. Deve essere cura di chi avrà la direzione, di far sì che tutti i pubblici stabilimenti di tal natura, diventino utili all'istruzione".

Con cura minuziosa Cuoco si preoccupò anche di indicare tutti i mezzi da lui ritenuti opportuni per rendere popolare la scuola: dal monopolio statale dei libri alle antologie poetiche, dai piccoli premi per i bambini a quelli per i genitori e per i maestri. "I fanciulli non vanno mai volontariamente alla

scuola, osservava in proposito, le madri ed i padri non curano mandarveli, perché non ne conoscono l'utilità (...) allettiamo i genitori, perché ve gl'invino, ve li spingano; e le scuole saranno piene". Soprattutto per le fanciulle per le quali si ponevano tante difficoltà per mandarle a scuola, e gli proponeva di porre la frequenza della scuola come condizione per concorrere alla assegnazione dei "maritaggi". Cuoco prevedeva anche premi per i maestri capaci di attrarre alla loro scuola un gran numero di scolari e premi per gli scolari più diligenti da distribuirsi nel corso di pubbliche manifestazioni organizzate dai comuni. In particolare Cuoco proponeva la distribuzione di libri scritti in maniera semplice.

La parte del *Progetto* relativa alla istruzione primaria si concludeva con la riflessione su di un problema a quel tempo cruciale: la ricerca di un metodo "onde si possano istruire molti fanciulli al tempo stesso"; tale metodo, una volta scelto e stabilito dalla Direzione dell'istruzione pubblica, doveva essere appreso da tutti gli insegnanti mediante un corso della durata di tre mesi.

Nel già citato articolo su Pestalozzi, Cuoco lodava ed approvava il metodo di Pestalozzi che, seguendo Rousseau, raccomandava, come aveva già suggerito Filangieri, di iniziare dalla educazione dei sensi per giungere alle idee, assecondando la natura del fanciullo. "Il principio di Pestalozzi, scriveva Cuoco, è fondato sopra il seguente tratto dell'Emilio: Trasformiamo le nostre sensazioni in idee, ma non saltiamo troppo rapidamente dalle idee sensibili alle intellettuali. Nelle prime operazioni che fa la mente di un fanciullo, abbia sempre i sensi per guida; non altro libro che il mondo; non altra istruzione che quella dei fatti. Un fanciullo che legge non fa che leggere; egli non pensa, non s'istruisce. Che impara, dunque? Parole, solamente parole. Rendete il vostro allievo attento ai fenomeni della natura, e per tal modo lo renderete curioso. Nulla egli sappia perché voi glielo abbiate detto, ma perché lo abbia veduto; non impari la scienza, ma la inventi. Il fanciullo, dall'istante della sua nascita ha la facoltà di *sentire*, e questa è la sola che abbia: quella di *osservare* viene dopo; più tarda è quella di *paragonare*; quella d'*imitare* è l'ultima. Tale è la legge della natura: perché non sarà anche tale la norma dell'educazione, il cui fine non è già quello di opporsi alla natura, ma di secondarla?" Cuoco concludeva il suo articolo auspicando che quel metodo "destinato per l'istruzione della classe infima e media della società (...) si sperimentasse, si rendesse comune anche nell'Italia[17].

L'istruzione primaria era destinata a tutto il popolo "quanto basta perché possa trarre profitto dai sapienti", quella media, invece, doveva avere lo scopo di " facilitare la comunicazione tra i pochi ed i moltissimi" e quindi di diffondere la scienza nella vita industriale ed economica della nazione, quella sublime veniva concepita dal Cuoco in funzione del progresso delle scienze.

Passando ad esaminare l'istruzione media, Cuoco ribadiva l'importanza di un'educazione unitaria e graduale, adatta a far diventare la mente creatrice ed attiva sottolineando l'importanza dello studio delle lingue italiane, latina, e greca per le quali raccomandava di ricorrere più alla letteratura che alla grammatica. "La prima lingua che noi dobbiamo sapere, è la propria (...) Per le lingue latina e greca (...) esse sono lingue nostre, lingue dei nostri padri e delle quali abbiamo bisogno ad ogni momento, per riconoscere le origini della lingua, che noi stessi parliamo, delle leggi sotto le quali viviamo, degli usi, dei costumi, dei pregiudizi nostri per conoscere i sassi stessi che ne circondano, e dei quali non ve n'è neppure uno senza un illustre nome".

Altre utili materie di insegnamento previste erano la storia e la geografia. In particolare la storia civile, perché giova a tutte le discipline, compresa l'industria ed è "addirittura indispensabile per la politica: essa sola fa il savio legislatore". La storia però come studio di fatti: "Se fate che le riflessioni precedano i fatti, voi non date più storia, ma riflessioni, e siccome la storia tiene nelle cose morali il luogo dell'esperienza, voi rassomigliate ad un maestro di fisica, il quale, invece di esperienza, dia sistemi; invece di dati, dia conseguenza. Quale sarà dunque la storia de' giovanetti? Quella che insegna la semplice successione degli avvenimenti, che forma nella loro mente un quadro, nel quale essi col tempo andranno scrivendo al proprio sito tutti gli avvenimenti che lo studio posteriore loro farà apprendere. Ma, aver già anticipatamente formato questo quadro, renderà più facile il paragone, e più sicura la rimembranza delle idee posteriori". Insieme, però, alla geografia ed alla cronologia, con queste discipline la storia doveva formare uno studio unico, per poter essere di giovamento all'educando.

Cuoco insisteva sulla importanza di una educazione unitaria, in cui le materie fossero armonizzate tra di loro: "l'istruzione vera è quella che tutte le parti dello scibile ci presenta ben ordinate tutte ce le addita e ci mette nello stato di poter da noi stessi trattenerci intorno a quella che più ci piace".

Passando, infine, ad esaminare quello che, per lui, costituiva il terzo grado dell'istruzione, l'Università, Cuoco proponeva, accanto alle facoltà di scienze fisiche e matematiche, di medicina, di leggi, di teologia, l'istituzione della facoltà di belle lettere e filosofia, comprendente l'insegnamento di filosofia universale e di filosofia dell'eloquenza "la quale chiamar si potrebbe il complemento della filosofia strumentale, poiché il retto uso della parola è grandissimo strumento ad istruir noi stessi, ed unico mezzo ad istruir gli altri".

Non è difficile trovare, nell'opera di Cuoco, addentellati e raffronti con gli scrittori francesi del XVIII secolo, lo studio dei quali si intrecciò con quello dei maggiori esponenti della cultura napoletana del tempo: Genovesi, Filangieri, Pagano, Galanti e, soprattutto Vico del quale, in particolare ebbe sempre

presente il "De antiquissima italorum sapientia" in cui veniva proposto il nuovo criterio della verità, la coincidenza del vero con il fatto, "che per il momento trovava una applicazione solo parziale nel mondo immaginario delle matematiche, ma che potenzialmente era applicabile a tutto il dominio dei fatti umani", che è quanto dire al mondo della storia[18]. In Cuoco, il pensiero vichiano, da speculativo e teorico, si trasformò in storico e politico, lo stesso Cuoco considerò il suo *Platone in Italia*. come una elaborazione delle idee esposte da Vico nel *De antiquissima* con la differenza che al *ricorso* storico vichiano in lui si sostituisce, con anticipazione moderna, l'idea del progresso; poiché mentre Vico non aveva considerato il futuro tutto inteso alla contemplazione del passato, Cuoco, invece, guardava soprattutto al futuro legandosi al concetto vichiano dello spirito come formazione progressiva di se stesso, nella quale ogni grado suppone necessariamente il precedente, di cui è ulteriore sviluppo[19].

Cuoco sosteneva la necessità per il politico, lo storico, il pedagogista, di guardare alla realtà umana, perché, proponendosi essi la felicità dell'uomo, tenessero conto dei mezzi idonei a raggiungere il fine e quindi, considerassero ciò che l'uomo è ed i bisogni che egli sente.

Nel *Saggio*, egli lamentava la inconsapevolezza del popolo, la sua mancanza di cultura e di preparazione, da cui derivava la sua non diretta partecipazione al riordinamento dello Stato, compiuto con forme, istituzioni, indirizzi confacenti al popolo francese, così radicalmente diverso dal nostro per usi, costumi ed interessi. Una tale concezione rigorosamente politica dell'educazione, derivava in gran parte dal giannonismo da tempo serpeggiante in Italia e in Europa che a Napoli aveva portato già Genovesi e Filangieri a riconoscere allo Stato il compito e la funzione dell'educazione. "Derivava, inoltre, come ha osservato Vecchietti, dal pedagogismo rousseauniano che aveva fatto dell'istruzione un momento particolare dell'educazione. Rientrava, poi, nella politica napoleonica che vide nell'educazione una "source de force", scaturita dalla riunione delle energie disperse dei popoli su di uno stesso cammino, indicato e tracciato dall'educazione statale uguale e comune a tutti". Tuttavia, come già in Genovesi e Filangieri, tutta la concezione educativa di Cuoco poggiava sulla morale come fondamento dell'educazione e della vita stessa dell'uomo. Cuoco sosteneva che "la morale è necessaria per gli aggregati umani, ed è necessaria in se e nella sua uniformità". Essa si attua con un processo spontaneo di formazione: "Lo Stato non può ignorarlo. O esso interviene e lo promuove, allorquando prende i fanciulli nelle prime scuole e li porta giovanetti fino alle superiori, plasmando e riplasmando le loro coscienze, o esso inattivo assisterà a degli sviluppi spirituali, dei quali può anche ricevere danno".

L'Italia aveva bisogno di un'educazione nazionale indirizzata a formare una coscienza nazionale (lo spirito pubblico) affinché gli italiani acquistassero consapevolezza della propria forza e del proprio passato, in modo da realizzare quello che era il desiderio più ardente di Cuoco: l'unità d'Italia, la creazione di una nazione forte ed indipendente. Era necessario, pertanto, educare alle nuove idealità di patria e di indipendenza e sradicare dagli animi le correnti dissolventi della rivoluzione, per evitare il pericolo di un completo assorbimento della cultura italiana da parte di quella francese[20]. Fu merito indiscutibile di Cuoco essersi posto questo problema e averne indicato una possibile risoluzione.

Note

1. Cfr. T. Vecchietti, *Contributo allo studio del pensiero di Vincenzo Cuoco*, in "Rivista Storica Italiana", LVIII, 1941, XIX, fasc. II - III, pp. 204 - 205, n. 10.
2. Cfr. G. Galasso, *La Filosofia in soccorso de' governi*, Napoli, Guida, 1989, p. 541-542.
3. Della stessa opinione è Lamberto Borghi. Cfr. L. Borghi, *Educazione e autorità nell'Italia moderna*, Firenze, La Nuova Italia, 1969, p.53.
4. Cfr. C. Ghisalberti, *Le Costituzioni giacobine (1796 - 1799)*, Milano, Giuffré, 1957, p. 48.
5. Cfr. V. Cuoco, *Scritti pedagogici inediti o rari raccolti e pubblicati con note e appendice di documenti da Giovanni Gentile*, Roma-Milano, Albrighi e Segati, 1909, p. 24.
6. Cfr. G. Gentile, *Vincenzo Cuoco, Studi e appunti*, Venezia, La Nuova Italia, 1927. In proposito F. Cambi ha osservato che durante il Risorgimento politica e pedagogia, sono nozioni correlative, da cui moderati e democratici presero comunemente le mosse per elaborare le loro proposte, sia pure secondo prospettive ideali diverse, partendo da una situazione storica concreta. Cfr. F. Cambi, *La pedagogia borghese nell'Italia moderna, 1815 - 1970*, Firenze, La Nuova Italia, 1974, p. 21 - 22.
7. Cfr. B. Croce, *Storia della storiografia italiana del secolo decimonono*, Bari, Laterza, 1921, p. 9.
8. Il *Saggio*, insieme ai frammenti delle *Lettere a Vincenzio Russo*, fu pubblicato nel 1801, in una edizione curata dalla Tipografia Milanese in Strada Nuova. Nel 1803 Cuoco fu nominato direttore del *Giornale Italiano*; nel 1804 pubblicò i primi due volumi del "Platone in Italia", per incarico di L. Lizzoli, scrisse le *Osservazioni sul dipartimento della Agogna* e per incarico di Melzi d'Eril, v. presidente della Repubblica italiana, scrisse una *Statistica della Repubblica Italiana*. Con l'entrata in Napoli di Giuseppe Bonaparte, anch'egli rientrò in patria, accompagnato da una lettera del ministro dell'interno del regno d'Italia (di Breme) al ministro dell'interno di Napoli Riprese allora la sua attività di giornalista nel "Corriere di Napoli" e nel "Monitore" che poi si fuse con il "Corriere". Il 21 novembre del 1806 venne nominato membro del Sacro Real Consiglio poi Consigliere del Magistrato di Cassazione, consigliere di Stato, membro della Giunta preposta allo studio dell'ordinamento dei Tribunali, membro della Commissione per la riforma degli studi.
9. Cfr. V. Cuoco, *Educazione popolare*, in "Giornale italiano" del 21 e 23 maggio e del 23 giugno 1804, rip. in Vincenzo Cuoco, *Per l'educazione politica degli italiani*, con introduzione e commento di G. Sgaramella, Firenze, Vallecchi, 1937, p 173 - 174.
10. Cfr. V. Cuoco, *Platone in Italia*, a c. di F. Nicolini, Bari, G. Laterza, 1928,. vol. I, p. 72 - 73.