

La pedagogia di Leopardi. Le fonti e l'influenza rousseauiana.

Michele Zedda

Abstract

Leopardi's pedagogy contains other authors' influences, it is therefore necessary to deal with the problem of sources. Rousseau's works (Emil in particular) are very relevant to this kind of study. Leopardi and Rousseau consider some pedagogical questions from a similar point of view. It's the case of childhood, of educator, of experience, of criticism against official educative theories.

Keywords

Sources; influence; suggestion; analogy; derivation

Nell'universo letterario di Giacomo Leopardi è dato di notare una gran quantità di pensieri e frammenti sull'educazione. Tale insieme fa emergere un discorso pedagogico di grande interesse, pieno di feconde intuizioni, capace di recare, ancor oggi, spunti e suggestioni di sicura utilità per meglio pensare la formazione dell'uomo. Esito di una riflessione quasi sempre occasionale, il discorso prende forma strada facendo, là dove altre esigenze teoriche o pratiche ne favoriscono lo sviluppo. Quella di Leopardi è una pedagogia variegata, disorganica, disseminata in più luoghi testuali. Per averne un'immagine più definita, è utile indicare alcuni plessi tematici, come l'educazione nazionale della gioventù italiana, la fascinosa vita fanciullesca, la teoria dell'assuefazione, la critica alla didattica in uso, la formazione del giovane inesperto del mondo.

Nei confronti della pedagogia leopardiana non vi è mai stato molto interesse; solamente poche, veloci incursioni¹ le quali, pur esaminando qualche aspetto teorico e metodologico, non affrontano il discorso nella sua interezza e lasciano in ombra varie zone. Una di queste concerne le fonti pedagogiche, questione nodale e nient'affatto semplice, data la sterminata quantità di letture svolte, tale da intimorire il ricercatore più zelante. Le note seguenti tentano di fare un po' di chiarezza sul punto e si soffermano, in particolare, sull'influenza di Jean-Jacques Rousseau.

¹ Sul pensiero pedagogico di Leopardi si rimanda alle riflessioni di Giovanni Calò, *Leopardi e l'educazione*, in *Pedagogia del Risorgimento*, Sansoni, Firenze, 1965 e di Maria Teresa Gentile, *Leopardi e la forma della vita*, Bulzoni, Roma, 1991.

Le fonti

Per decifrare il discorso leopardiano è molto utile delineare il mosaico testuale a cui può aver attinto spunti e idee. In altre parole, bisogna avere nozione delle sue letture, nelle quali la sua pedagogia trova fondamento epistemico e storico. Nella sua interezza, tale ricognizione è tutt'altro che facile, se si pensa all'infinità di letture svolte, anche fuori dal microcosmo della biblioteca paterna. L'esame di tale realtà documentaria è però un passo basilare, capace di recare preziosi elementi di comprensione, purché si osservino alcune cautele.

Anzitutto, la pedagogia leopardiana non merita una banale riduzione alle fonti testuali, ma è pur vero che non è spiegabile unicamente in virtù del suo genio. Né va solo riferita alla singolare educazione ricevuta, né al solo ambiente recanatese, così incisivo e pregnante nel suo creare artistico. Pertanto, è bene evitare ogni semplificazione, così da tenere in conto più aspetti. Visionare le fonti è un passo comunque necessario, più che mai proficuo per intendere la sua pedagogia.

Prendere in esame le sue letture implica uno sforzo contestualizzante, un "calarsi" nella realtà libraria e bibliografica del tempo, così da cogliere le sue idee radicate in un *humus* peculiare, permeato da esigenze, valori e problemi specifici, sia del suo tempo sia dei secoli precedenti. Solo così è possibile capire alcuni passi e allusioni il cui senso può sfuggire al lettore attuale. Una tale ricerca non può limitarsi a una mera elencazione di testi la cui lettura è stata sicura o probabile. Vi è infatti da individuare gli autori più influenti nonché le teorie che più hanno inciso sul pensiero leopardiano. Vi sono autori – viene subito da citare Rousseau – la cui teoria è stata per più versi decisiva, nel senso di avere "spianato", per così dire, il terreno alla speculazione di Leopardi, così da costituirne un riferimento d'obbligo.

L'esame delle fonti è agevolato dalla sua strabiliante competenza linguistica, tale da fugare ogni perplessità sull'eventuale lettura di testi originali o di traduzioni e, dunque, di edizioni in lingua italiana, straniera e nelle lingue antiche. Non si pone alcun dubbio su ciò, in quanto Leopardi poteva leggere qualsiasi testo senz'alcuna difficoltà. Nonostante questo vantaggio, va segnalato un limite non esiguo: la mancanza di studi *ad hoc*. A ben vedere, la critica delle fonti è interessata a quanto può aver influenzato la sua creazione poetica, al più il discorso politico e filosofico, mai però quello pedagogico.

Dinanzi all'universo librario di Leopardi – un vero *mare magnum* – recano un aiuto prezioso i dati contenuti nell'*Elenco di letture (1823-1830)*, nella *Crestomazia* della prosa, nell'*Indice del mio Zibaldone di pensieri* nonché nel *Catalogo della Biblioteca Leopardi in Recanati* – dati senz'altro molto preziosi, pieni di significato, grazie ai quali è dato di puntualizzare le sue letture.

Non sono pochi i testi di pedagogia letti con assoluta certezza, poiché annotati da lui stesso nell'*Elenco di letture (1823-1830)*, in cui compaiono altresì molte opere di altra cifra tematica, ma sempre riconducibili, sia pure di riflesso, al problema educativo. Va rilevato che l'*Elenco* abbraccia un arco di quasi

sette anni², dunque non dà completo conto dei suoi studi. A ben guardare, quest'ampia lista di 479 titoli contiene vari testi senz'altro "pedagogici" in senso tematico. È curioso notare la presenza sia di testi "classici", come il *Galateo* di Della Casa, il *Principe* di Machiavelli, gli *Avvertimenti civili* (i celebri *Ricordi*) di Guicciardini, *Dell'educazione dei fanciulli* di Locke, le *Letters to his son with miscellaneous pieces* di Chesterfield, sia di testi meno conosciuti, ma di analoga, chiara cifra pedagogica come il *Discorso se lo studio della lingua possa pregiudicare a quello delle scienze* di A. M. Salvini, il *Dialogo del padre di famiglia* di Tasso, l'*Apologie de l'étude* di D'Alembert, nonché *Della educazione dei figli, tradotto dal greco, con alcuni discorsi e una lettera di A. Poliziano tradotta dal latino* di Angelelli. Va segnalata, in particolare, l'antologia *Les pensées de J. J. Rousseau*, letta nel maggio 1829, su cui si avrà modo di tornare.

Altri dati utili giungono dalla *Crestomazia* prosastica, la cui compilazione, peraltro, fu motivata da un fine formativo³. Limitata al panorama italiano, rinvia a testi non sempre letti nella loro interezza, ma di certo ben conosciuti, come da lui precisato nella *Prefazione*: «Io medesimo ho letto tutta intera, o per lo meno scorso accuratamente, ciascuna delle opere che sono citate in questa *Crestomazia*»⁴. Nelle tredici sezioni tematiche⁵, figurano sia alcune opere pedagogiche *stricto sensu*, sia testi di più ampia curvatura umanistica, tali però da includere, sia pure in via secondaria, il tema pedagogico. Fra i testi più apprezzati da Leopardi, è bene segnalare il *Cortegiano* di Castiglione, *Della cura familiare* di Speroni, *Della maniera d'ammaestrare la gioventù nelle umane lettere* di Tagliazucchi nonché gli *Avvertimenti per lo incamminamento di un giovane alla pittura* di Zanotti. Nella *Crestomazia* compaiono pure tre lettere di cifra pedagogica: quella di Lorenzo de' Medici al figlio Giovanni e quelle di Monsignor Della Casa ai nipoti Pandolfo e Annibale Rucellai; l'intento educativo è quanto mai palese, poiché gli autori dispensano con affetto preziosi consigli per condurre gli studi, ben presentarsi e farsi valere nel mondo.

Oltre l'*Elenco di letture (1823-1830)* e la *Crestomazia* prosastica, per risalire alle fonti di Leopardi non può certo mancare lo *Zibaldone*, insostituibile nel

² L'*Elenco* dà un resoconto puntuale delle letture svolte dal Giugno 1823 al Marzo 1830. Sul documento, si segnala il saggio di Manfredi Porena, *Un settennio di letture di Giacomo Leopardi*, in Id., *Scritti leopardiani*, Zanichelli, Bologna, 1959.

³ Compilata per conto dell'editore Stella e pubblicata a Milano nel 1827, la *Crestomazia Italiana* dei prosatori è definita nel sottotitolo come una «scelta di luoghi insigni o per sentimento o per locuzione raccolti dagli scritti italiani in prosa di autori eccellenti di ogni secolo per cura del conte Giacomo Leopardi». Quest'antologia di «autori eccellenti di tutti i secoli» fu scritta affinché «dilettasse e giovasse, non solo ai giovani, ma anche agli uomini fatti; e non solo agli studiosi dell'arte dello scrivere, o della lingua, ma ad ogni sorte di lettori» (Cfr., G. Leopardi, *Crestomazia Italiana. La prosa*, Einaudi, Torino, 1968, p. 4). L'opera contiene circa 80 autori, 300 brani e 13 sezioni distinte per genere retorico. Con analogo intento formativo d'istruzione, Leopardi compilò la *Crestomazia Italiana* dei poeti, pubblicata nel 1828.

⁴ Cfr. *Ivi*.

⁵ Per un'esauriva presentazione dell'opera si rinvia all'*Introduzione* di Giulio Bollati al volume G. Leopardi, *Crestomazia Italiana. La prosa*, cit.

dar conto sul novero di umanisti, più o meno vicini al sapere pedagogico, a lui ben noti. È bastevole una veloce scorsa per apprezzarne l'ampiezza. Per limitarsi a qualche nome, si può citare Cicerone, Epitteto, Erasmo, Filangieri, Genovesi, Goethe, Kant, M.me de Lambert, Marco Aurelio, Melantone, Montaigne, Pascal, Pico della Mirandola, Platone, Plutarco, Quintiliano, Schiller, Senofonte, Stael; ma la lista può continuare a lungo. Per averne un'idea compiuta si rimanda sia all'*Indice del mio Zibaldone*, da lui compilato⁶, sia al minuzioso *Indice analitico* curato da Walter Binni ed Enrico Ghidetti⁷.

Non è meno utile vagliare i contenuti del *Catalogo della Biblioteca Leopardi in Recanati*⁸, relativo al fondo di Monaldo nell'anno 1848. Senz'altro necessario a ogni leopardista, tale documento consente di muoversi con sicurezza nel dedalo delle fonti, poiché elenca con cura i numerosi volumi. Grazie al *Catalogo* il problema si delinea con più precisione, in quanto vi compaiono, se non le letture svolte con certezza, almeno l'ampio materiale a sua disposizione. Un suo attento esame è quindi essenziale, non prima di aver precisato alcuni punti.

Primo. Le letture di Giacomo vanno ben oltre i volumi paterni. Ne reca conferma il soggiorno in varie città⁹ – Roma, Firenze, Pisa, Bologna, Milano, Napoli – dove ha luogo un'intensa frequentazione di biblioteche, sia private sia pubbliche. Pertanto, il fondo monaldesco non coincide con il suo universo di letture, risultando una realtà incompleta e parziale. *Secondo.* Fra i testi, elencati a migliaia nel *Catalogo*, sono senz'altro da scartare quelli stampati dopo il 1827, anno della sua partenza da Recanati; partenza pressoché definitiva in quanto vi farà ritorno solo per pochi, veloci soggiorni. *Terzo.* Dopo la sua morte – 14 giugno 1837 – il fondo paterno continuò a crescere, con libri aventi datazione la più varia, anche anteriore al 1827. Ne segue che Giacomo non poté fruire di una parte dei volumi, sia pur datati *ante* 1827. *Quarto.* A parte i testi menzionati specificamente da Leopardi, sui rimanenti non vi è alcuna certezza di lettura, anche se le parole del conte padre inducono a essere alquanto possibilisti. Non senza una punta di vanità, nel gennaio 1815 Monaldo si premura di scrivere a Carlo Antici sul giovane figlio, allora sedicenne: «Devo continuamente sgridarlo perché non tolga al sonno, al cibo, al sollievo ogni momento che può, per darlo allo studio. Delli 12 mila volumi, circa, che

⁶ La stesura dell'*Indice del mio Zibaldone di pensieri* ha inizio nel luglio 1827 a Firenze.

⁷ Cfr., G. Leopardi, *Tutte le opere*, (2° vol.), Sansoni, Firenze, 1969, [a cura di Walter Binni e Enrico Ghidetti].

⁸ Il *Catalogo della Biblioteca Leopardi in Recanati* fu pubblicato in Ancona nel volume IV del 1899 degli «*Atti e Memorie della Reale Deputazione di Storia Patria per le province delle Marche*» in occasione del Centenario leopardiano. Come disponeva la volontà di Monaldo, la compilazione fu svolta dopo la sua morte (1847) dal figlio Pierfrancesco e dai suoi collaboratori. Per una presentazione accurata dell'opera, si rimanda al saggio introduttivo di Andrea Campana nel volume *Catalogo della Biblioteca Leopardi in Recanati (1847-1899)*, Olschki, Firenze, 2011, [a cura di A. Campana].

⁹ Sul soggiorno di Leopardi nelle varie città italiane, si segnala il volume AA.VV., *Le città di Giacomo Leopardi. Atti del VII Convegno internazionale di studi leopardiani*, Olschki, Firenze, 1991.

ho nella mia Libreria non credo siavene un solo a lui sconosciuto, e di cui non possa darne ragione»¹⁰.

Benché destinato a esiti non privi d'incognite, l'esame del *Catalogo* è di certo essenziale per configurare il patrimonio testuale da cui trae linfa la pedagogia leopardiana. A una scorsa dell'elenco, balza subito all'occhio la quantità di testi teologici e religiosi; ma sono altresì numerosi i libri di scienze, medicina, filosofia e di materie le più varie. Negli scaffali di Monaldo la pedagogia è presente sia con volumi specifici, pedagogici *a tutto tondo*, sia con testi di contenuto affine, definibili tali solo in parte o in senso più lato. Per limitarsi a quelli strettamente pedagogici, è da notare la presenza di più generi. Si spazia dai "classici" sull'educazione ai relativi saggi critici, dai galatei alla manualistica *ad usum vivendi*, dalla didattica alla metodologia, fino ai testi sul gioco e la ginnastica. Per segnalare qualche titolo, si consideri il *Traité de l'éducation des enfants avec une dissertation sur la civilté et sur les attributs de la vertu* di A. Barthelemi, il *Cours d'études pour l'instruction du duc de Parme* di Condillac, *Della educazione delle fanciulle* nonché *Ricordi alle Madri per la educazione delle Figlie* di Fénelon, *Analisi delle idee per uso della gioventù* di M. Gigli, *Scuola della verità aperta ai principi, nell'educazione di Carlo Emanuele Duca di Savoia* di L. Giuglaris, *L'uomo di corte* di Gracian, *Ginipedia, ovvero avvertimenti civili per Donna nobile* di V. Nolfi, *Della maniera d'imparare ed insegnare la lingua latina, italiana e greca* di G.D. Pisceria, *Sopra l'educazione del volgo* di G.A. Pozzi, *Maniera d'insegnare e studiare le belle lettere* di C. Rollin.

Questo breve elenco, tanto incompleto quanto indicativo, comprova la presenza del genere pedagogico nella libreria paterna. Insieme ai dati già menzionati, quelli del *Catalogo* delineano una base documentaria molto utile per studiare la pedagogia di Leopardi; ne consegue, inoltre, un giudizio senz'altro favorevole sulla sua cultura umanistica, nel senso di poterla definire *anche* pedagogica. Del resto, il materiale a sua disposizione e l'infinità di letture non potevano non dare tale conclusione. Tutto ciò è un sicuro punto d'avvio per analizzare la pedagogia leopardiana e verificare quanto la teoria di Rousseau ne condizioni la formulazione.

Rousseau

Non si può non considerare l'eredità teorica del filosofo francese; un'eredità notevole, vistosa e perciò indagata da alcuni studiosi, i quali però insistono sulle ascendenze di matrice politica e morale¹¹. Questa influenza non deve stupire se vista quale esito del più ampio movimento culturale francese, così

¹⁰ Cfr. Graziella Pulce [a cura di], *Il Monarca delle Indie. Corrispondenza tra Giacomo e Monaldo Leopardi*, Adelphi, Milano, 1988, p.298.

¹¹ Al riguardo sono da segnalare alcuni lavori: Nicolas Serban, *Leopardi et la France. Essai de littérature comparée*, Champion, Paris, 1913; Michele Losacco, *Indagini leopardiane*, Carabba, Lanciano, 1937; Alberto Frattini, *Leopardi e Rousseau*, Pagine Nuove, Roma, 1951; Vanna Gazzola Stecchini, *Leopardi politico*, De Donato, Bari, 1974.

fecondo nel dare tono e gusto ai pensatori italiani dell'Ottocento. Molti sono i francesi – filosofi e letterati, ma non solo – di cui Leopardi compie attenta lettura. Per limitarsi ai più insigni, non si può non citare Bousset, Condorcet, D'Alembert, Descartes, Fénelon, Molière, Montesquieu, Pascal, Racine e Voltaire. Ma l'incontro con l'autore dell'*Emilio* è, sul piano pedagogico, senz'altro decisivo, destinato a esiti teorici di rilievo, cosicché non è esagerato definire Rousseau come “precursore”, tanto è forte la sua impronta concettuale. Se ben si guarda, non solo è citato più volte – specie nelle ultime pagine dello *Zibaldone* – e talora ne è allegata l'autorità¹², ma la sua influenza teorica è visibile in più luoghi testuali, dalle *Operette morali* ai centoundici *Pensieri*. L'originalità e la profondità delle idee, l'eleganza del linguaggio usato: tutto concorre a suscitare in Leopardi la più viva ammirazione, al punto da indurlo a definire Rousseau un esempio insigne «degl'ingegni maggiori e più delicati»¹³.

Quando si valuta tale ascendenza, non è superfluo notare l'evidente affinità di carattere. Vi è in entrambi una sensibilità vivissima, un difficile rapporto con la società, un certo radicalismo, uno spiccato gusto del paradosso, un'avversione al compromesso nonché una smaniosa ricerca del vero. Va da sé come tale affinità sia un dato a favore del legame teorico. A ogni modo, per verificare l'influenza di Rousseau è bene volgersi alle fonti, ai testi di lettura certa o presunta, con uno speciale riguardo al romanzo pedagogico.

Non è dato di sapere se la lettura dell'*Emilio* fu diretta o solo mediata da compendi antologici. L'unica nota giunge da un elenco¹⁴ inclusivo del titolo *Emilio*, ma non vi è alcuna certezza che questo elenco sia di libri letti, potendosi anche trattare di una lista di testi ancora da cercare, da richiedere, dei quali Leopardi aveva in animo di occuparsi. Nessun documento dà notizia di una lettura integrale del romanzo, ma una cosa è certa: molte di quelle idee riecheggiano nello *Zibaldone* come in altre opere. È comunque sicura la lettura di un'antologia, *Les pensées de J.J. Rousseau*, inclusiva di passi del romanzo – una lettura svolta nel maggio 1829, come riferisce l'*Elenco di letture (1823-1830)*. Questo florilegio in due volumi, compilato dall'Abbé de Laporte, pubblicato nel 1786 ad Amsterdam, è la sola, sicura prova di una conoscenza, ancorché non integrale, dell'*Emilio*. Negli scaffali di Monaldo ne è presente una copia, di fianco ad altri volumi del filosofo francese.

A ben guardare, il fondo paterno contiene anche *La nouvelle Héloïse* (Genève 1793), *Les Confessions, édition enrichie d'un nouveau recueil des ses lettres* (Londres, 1790), *Il buon governo degli affari domestici (tratto dalla Nuova Eloisa)* (Venezia, 1768), *Discorso sopra la origine e i fondamenti della inegua-*

¹² Per esempio nei *Pensieri* XLIV e XCII.

¹³ G. Leopardi, *Detti memorabili di Filippo Ottonieri*, in *Tutte le opere, cit.*, (vol. 1°), p. 143.

¹⁴ Presente nelle carte napoletane, l'elenco è un autografo comprensivo di 10 testi, (V Elenco, Fava X 12, 22); su questo e su un altro elenco indicante alcune decine di autori tra cui Rousseau (IX Elenco, Fava X 12, 22), si segnala il saggio di Giuseppe Pacella, *Elenchi di letture leopardiane*, nel *Giornale storico della letteratura italiana*, volume CXLIII, Loescher, Torino, 1966.

glianza fra gli uomini (Venezia, 1766), *Del Contratto Sociale, ossia principii del diritto politico* (Venezia, 1797), *Reflexions sur le discours de I. I. Rousseau sur l'Inégalité etc.* (Turin, 1778). Ne risulta un Rousseau molto ben rappresentato, anche se va rimarcata l'assenza sia dell'*Émile*, sia della sua versione italiana. Un'assenza forse spiegabile, come già nel 1913 proponeva Nicolas Serban¹⁵, con il diniego di Monaldo a causa della *Professione di fede del Vicario Savoiano*, incluso nel quarto libro del romanzo, uno scritto molto scomodo poiché Rousseau vi espone la sua filosofia religiosa, ben distante dal cristianesimo storico.

Nonostante questo vuoto, è però lecito supporre la cognizione, sia pur parziale, mediante l'antologia dell'Abbé. Non solo. È sensato presumere una lettura dell'*Emilio* avvenuta al di fuori della biblioteca paterna; una possibilità, questa, per niente remota, vista sia l'incompletezza delle sue liste, sia l'assidua frequentazione di altre biblioteche, private e pubbliche. Non è poi da escludere un incontro con Rousseau per via indiretta, ovverosia tramite altri autori, come M.me de Stael e Chateaubriand – una tesi, questa, avanzata da Sebastiano Timpanaro¹⁶. Del resto, nel primo Ottocento la dottrina del filosofo francese è, in Italia, un *topos* letterario molto diffuso nei più diversi ambienti culturali. Ancora, come rilevato da Maria De Las Nieves Muñoz Muñoz¹⁷, vi è un'altra possibilità di lettura: nella biblioteca di Monaldo sono presenti opere di apologisti¹⁸ della religione, intenti a citare brani di Rousseau per poi confutarli. Altra notizia non trascurabile giunge da un elenco¹⁹ di letture compilato durante il suo primo soggiorno romano²⁰. Fra le altre, Leopardi segna l'ultimata lettura di *Abrégé de la vie de Jean-Jacques Rousseau par Jean-Bruno Forest. à Paris 1808*. Tutto ciò fa ritenere verosimile un approccio alla dottrina rousseauiana precedente il 1829, anno in cui legge l'antologia dell'Abbé.

Va ora precisato un punto. Se da un lato il condizionamento è sicuro, d'altro lato è bene non semplificare più di tanto, né stabilire frettolosi nessi causali, dovendosi dare il giusto peso al genio leopardiano e al suo prodigioso laboratorio mentale. Pertanto, dinanzi ai punti di consonanza con Rousseau, è bene avere un atteggiamento cauto e ammettere con prudenza l'eventuale derivazione. Non sempre il nesso è sicuro e tassativo; del resto, niente fa escludere, in più punti, una spiegazione *casuale*, cioè una fortuita coincidenza, come ha rivelato la critica di Michele Losacco e Alberto Frattini²¹.

¹⁵ Cfr. N. Serban, *Leopardi et la France*, cit., p. 29.

¹⁶ Cfr. S. Timpanaro, *Classicismo e illuminismo nell'Ottocento italiano*, Nistri-Lischi, Pisa, 1969, p. 39.

¹⁷ Cfr. M. de la Nieves Muñoz Muñoz, *Il Rousseau di Leopardi: tracce di lettura*, in F. Cacciapuoti [a cura di], *Giacomo dei Libri. La Biblioteca Leopardi come spazio delle idee*, Electa, Milano, 2012, p. 128.

¹⁸ Si tratta delle opere di G.R. Carli, N.S. Bergier, A. Valsecchi e dell'abate Roberti.

¹⁹ Sull'elenco, comprensivo di 53 opere, si rimanda al saggio di M. Porena, *Le letture del Leopardi nella prima dimora a Roma*, in Id., *Scritti leopardiani*, cit.

²⁰ Il primo soggiorno a Roma è svolto da novembre 1822 ad aprile 1823.

²¹ Cfr. M. Losacco, cit., p.73 e A. Frattini, cit., p. 55.

Fra le risposdenze più generali, va segnalata la concezione della natura²², almeno nella fase iniziale, quella del così detto “pessimismo storico”, per usare una vecchia formula ancora in uso. Come Rousseau, Leopardi vagheggia oltremodo la natura e la vede quale entità valoriale, regolativa, nel senso che quanto le è conforme è benefico all’essere umano. Assegna poi un ruolo esplicativo allo “stato di natura”²³, di cui si vale, per contrasto, al fine di meglio definire l’attuale società. D’altronde, l’*homo silvestris* fa da *pendant* all’uomo moderno, cosicché tale modello svolge un ruolo didascalico, aiutando a capire l’angoscia e il dolore della civiltà. Non meno condivisa è una viva simpatia per i popoli primitivi e, sopra tutto, un’ammirazione per la civiltà antica²⁴, i greci e i romani primi fra tutti, sempre esemplari per virtù, coerenza e fermezza. Anche l’avversione allo studio e al raziocinio è un tratto teorico comune, così come lo è, talvolta, un certo sospetto verso la filosofia, in quanto genera sempre un esagerato, deleterio amor proprio. A parte questi nessi più generali, l’influenza del Ginevrino è molto visibile nel discorso pedagogico. Ancor prima di entrare nel vivo del confronto, è bene segnalare qualche punto di consonanza.

Vi è un’evidente affinità teorica quando il poeta disquisisce sulla fanciullezza, sapendone ben cogliere il divario dal mondo adulto e, quindi, la presenza di esigenze, interessi e modalità cognitive di tutt’altro tipo. Non meno lieve è l’influsso là dove Leopardi critica la didattica in uso, poiché formale, pedante, lontana dal vivo dell’esperienza. Anche la relazione fra maestro e alunno nonché taluni aspetti generali dell’educazione sono visti in maniera pressoché simile.

Non tutta la sua pedagogia, però, subisce l’ipoteca teorica del filosofo francese. Tutt’altro che sistematico, il discorso di Leopardi si configura come un mosaico di frammenti, nel quale si distinguono più tracce tematiche; alcune ne sono condizionate a fondo, al contrario di altre svolte perlopiù in autonomia oppure sotto l’influenza di altri autori. Si avrà modo di tornare su ciò, potendosi qui notare come la matrice rousseauiana segni la pedagogia del poeta, fissandone alcune coordinate di fondo. Non è eccessivo parlare di un sostrato epistemico comune, di un’intensa suggestione teorica, non riducibile a pochi punti di mera consonanza; pertanto, la dottrina di Rousseau merita un’attenzione speciale allorché si esamina il discorso pedagogico di Leopardi, sia nei suoi elementi più fondativi, sia nel suo più complessivo *congegno*²⁵.

²² Al riguardo si segnala il saggio di A. C. Bova, *Illaudabil meraviglia. La contraddizione della natura in Giacomo Leopardi*, Liguori, Napoli, 1992.

²³ Si veda in particolare Robert Derathé, *Rousseau e la scienza politica del suo tempo*, il Mulino, Bologna, 1993.

²⁴ Sulla funzione teorica del “tempo passato” nel discorso pedagogico di Rousseau, si rimanda alla riflessione di Carmela Metelli Di Lallo in *Analisi del discorso pedagogico*, Marsilio, Padova, 1966, pp. 370-378.

²⁵ Usato inizialmente da Carmela Metelli Di Lallo, il termine “congegno” è stato valorizzato da Franco Cambi ne *Il congegno del discorso pedagogico*, CLUEB, Bologna, 1986.

Ancor prima di visionare le analogie, va focalizzato un punto nodale. Il poeta di Recanati *non* intende dare vita a un sistema pedagogico. Elaborare e formalizzare una tale teoria non è affatto una sua ambizione. Ben altre sono le priorità speculative e artistiche, sicché il suo cimentarsi con le questioni dell'educazione avviene *in itinere*, là dove qualche esigenza teorica o pratica ne richiede la riflessione. Leopardi, quindi, non deve confermare le posizioni altrui, né sottoporle a vaglio critico, né svolgere un esercizio *destruens-construens*, niente di questo. Ciò va ribadito per intendere la vera natura di questa ascendenza. In breve, Leopardi non si premura di conoscere il pensiero di Rousseau in vista di un teorizzare pedagogico. Avido lettore, viene comunque a contatto di tali idee – valide per sé stesse – e ne subisce a pieno la suggestione, come evidenzia l'analisi dei suoi passi pedagogici.

Va ricordato come, tra le varie unità tematiche, alcune ne risentano più di altre. Per darne uno schema generale, si può dire come sull'educazione nazionale della gioventù italiana non vi sia una chiara, vistosa influenza, forse per via della peculiarità del problema, pur notandosi, quale punto di consonanza, l'ideale di una gioventù forte, robusta, virile, dedita al dovere e al sacrificio. Sul tema dell'assuefazione – altro plesso nevralgico – è dato sì di notare una suggestione, ma solo nei termini di uno spunto d'avvio; oltretutto, tale concetto era stato già proposto da altri filosofi. Quando Leopardi riflette sull'educare al vivere, un'educare pratico, abilitante, rivolto al giovane inesperto del mondo, non è avvertibile il pensiero di Rousseau, se non in una generale premessa. Ma le più vistose, preganti influenze sono sia là dove Leopardi pensa la vita del fanciullo e la sua relazione con l'educatore, sia quando avversa la didattica del tempo, così formale, noiosa, lontana dalla concretezza del vivere. Non a caso, la pedagogia di Rousseau²⁶ echeggia qui con forza e chiarezza, mostrandosi alquanto incisiva nell'elaborazione teorica. A questo punto, è bene valersi dell'analisi comparativa e focalizzare le derivazioni più vistose, non senza documentarle con i passi rivelanti più spiccata similarità.

Analogie teoriche

Nell'argomentare sulla natura dell'allievo, la diversità dall'adulto e la loro relazione, le due pedagogie convergono con evidenza, potendosi supporre più d'una derivazione teorica. A ben vedere, nel discorso di Leopardi sono visibili marcati tratti rousseauiani, da ricondurre a spunti puerocentrici e a idee con-

²⁶ Sul pensiero di Rousseau si segnalano alcuni testi di riferimento: F. Cambi, *Tre pedagogie di Rousseau*, il Melangolo, Genova, 2011; P. Casini, *Introduzione a Rousseau*, Laterza, Bari, 1981; E. Cassirer, *Il problema Gian Giacomo Rousseau*, la Nuova Italia, Firenze, 1956; M. Einaudi, *Il primo Rousseau*, Einaudi, Torino, 1979; Flores d'Arcais G., *Il problema pedagogico nell'Emilio di J.-J. Rousseau*, La Scuola, Brescia, 1954; H. Gouhier, *Filosofia e religione in Jean-Jacques Rousseau*, Laterza, Bari, 1977; M. Viroli, *Jean-Jacques Rousseau e la teoria della società ben ordinata*, Il Mulino, Bologna, 1993; C. Xodo Cegolon, «Maitre de soi». *L'idea di libertà nel pensiero pedagogico di Rousseau*, La Scuola, Brescia, 1984.

trarie alla didattica in uso, idee definibili, almeno in parte, di *antipedagogia*. Un punto, in particolare, è ben condiviso: l'esigenza di "calarsi" nel mondo giovanile, di saperne cogliere più da vicino le idee, i desideri, la peculiare sensibilità. Qui, in effetti, l'elaborazione del poeta si compie sulla scia del discorso di Rousseau, come prova il seguente brano, nel quale, nell'agosto 1821, Leopardi lamenta un grande torto degli educatori:

Volere che ai giovani piaccia quello che piace alla vecchiezza o alla maturità; che la vita giovanile non differisca dalla matura; di voler sopprimere la differenza di gusti di desiderii ec., che la natura invincibile e immutabile ha posta fra l'età de' loro allievi e la loro, o non volerla riconoscere, o volerne affatto prescindere; di credere che la gioventù de' loro allievi debba o possa riuscire essenzialmente, e quasi spontaneamente diversa dalla propria loro, e da quella di tutti i passati, presenti e futuri [...].²⁷

Questo pensiero è in totale sintonia con quanto teorizzato sessant'anni prima da Rousseau, cioè quel geniale capovolgimento che riconosce al fanciullo un universo mentale peculiare, tutto suo, con modalità cognitive ben altre da quelle adulte. Un'intuizione davvero felice, di valore paradigmatico, destinata a modificare a fondo la visione dell'allievo nonché la stessa pedagogia nel suo impianto epistemico. Un'idea capace, inoltre, di far luce sul disagio comunicativo e indicarne adeguato rimedio. Esposta in un noto passo dell'*Emilio*, tale idea dà risalto alla distanza cognitiva fra le parti.

Noi non sappiamo mai metterci al posto dei fanciulli; non entriamo nelle loro teste, ma prestiamo loro le nostre; e, seguendo sempre i nostri ragionamenti, con delle catene di verità non accumuliamo se non stravaganze ed errori nella loro testa.²⁸

Tale concezione è confermata dall'ultimo Leopardi²⁹, nei centoundici *Pensieri*, là dove si sofferma sulla relazione educativa, a suo dire viziata da una dannosa rivalità, da ricondurre all'invidia provata dal vecchio verso il giovane. Ne segue un metodo educativo basato su fatica, lavoro, sacrificio, obbedienza; un metodo che tende a privare «del maggior bene della vita, che è la giovinezza». È curioso notare quanto una tale didattica cagiona.

Frutto di tale cultura malefica, o intenta al profitto del cultore con rovina della pianta, si è, o che gli alunni, vissuti da vecchi nell'età florida, si rendono ridicoli e infelici in vecchiezza, volendo vivere da giovani; ovvero, come accade più spesso, che la natura vince, e che i giovani vivendo da giovani in dispetto dell'educazione, si fanno ribelli agli educatori [...].³⁰

²⁷ G. Leopardi, *Zibaldone*, p. 1473 (9 Agosto 1821).

²⁸ J.-J. Rousseau, *Opere*, [a cura di P. Rossi], Sansoni, Firenze, 1989, p. 460.

²⁹ Sul pensiero di Leopardi negli anni trenta, si segnala il saggio di Angiola Ferraris, *L'ultimo Leopardi*, Einaudi, Torino, 1987.

³⁰ G. Leopardi, *Pensieri*, CIV.

Queste parole ricalcano con singolare somiglianza un celebre passo dell'*Emilio*, con cui Rousseau chiarifica molto bene sia l'esigenza di assecondare con gradualità lo sviluppo, sia l'esistenza di una vita mentale *propria* del fanciullo, alla quale è fuori luogo suggerire pensieri e idee dell'adulto.

La natura vuole che i fanciulli siano fanciulli prima di essere uomini. Se vorremo pervertire quest'ordine, produrremo dei frutti precoci, che non avranno né maturità né sapore, e non tarderanno a corrompersi: avremo dei giovani dottori e dei vecchi fanciulli. L'infanzia ha delle maniere di vedere, di pensare, di sentire che le sono proprie; niente è meno assennato che il volervi sostituire le nostre [...].³¹

Qui l'affinità teorica è davvero elevata, tale da far ammettere la derivazione con ragionevole certezza. Pieno di ricadute operative, questo pensiero rinvia alla relazione fra maestro e allievo, la cui modalità è essenziale per la riuscita del processo formativo. Non priva di criticità, questa relazione è minata in partenza dal divario fra le parti, da un'asimmetria di fondo che ne pregiudica l'armonia. Anche qui, i due pensatori colgono il punto da una visuale pressoché analoga. Si è ora dinanzi a un classico problema pedagogico, definibile dal gioco dialettico fra due tesi opposte, la puerocentrica e l'adultocentrica; un problema molto delicato, che rinvia a un'altra antitesi nodale, autorità/libertà.

Memore di un'esperienza scolastica molto sgradevole³², Leopardi vede nel rapporto un vivo antagonismo e ne scorge la poca franchezza, la diversità di condizione, l'invidia strisciante che creano un tono conflittuale. Nel discorso del poeta incide, perciò, anche la componente privata, biografica, esperienziale. Ciò rilevato, va comunque rimarcata l'adesione allo schema concettuale di Rousseau. Sono esemplari, al riguardo, alcune righe del CIV dei *Pensieri*.

I vecchi vengono a dire ai giovani: fuggite i piaceri propri della vostra età, perché tutti sono pericolosi e contrari ai buoni costumi, e perché noi che ne abbiamo presi quanti più ne abbiamo potuto, e che ancora, se potessimo, ne prenderemmo altrettanti, non ci siamo più atti, a causa degli anni. Non vi curate di vivere oggi; ma siate ubbidienti, soffrite, e affaticatevi quanto più sapete, per vivere quando non sarete più a tempo.³³

Venata di crudo realismo, l'osservazione del poeta svela una specie di raggio a danno del giovane. È pure dato di cogliervi un riflesso pedagogico del suo dramma esistenziale, a conferma di quanto il vissuto di Leopardi condizioni la formulazione teorica³⁴; in altre parole, qui come altrove, il discorso

³¹ J.-J. Rousseau, *cit.*, pp. 393-394.

³² Leopardi è stato istruito da precettori anziani, con metodiche tutt'altro che moderne e coinvolgenti. La singolare vicenda educativa è ricostruita con cura nel saggio di Elio Gioanola, *Leopardi, la malinconia*, Jaca Book, Milano, 1995.

³³ G. Leopardi, *Pensieri*, CIV.

³⁴ Su tale condizionamento, si rimanda alle considerazioni svolte in C. Luporini, *Decifrare Leopardi*, Macchiaroli, Napoli, 1998, p. 227.

si riferisce a un “allievo” che è pur sempre il piccolo Giacomo. Al contempo, questo pensiero sembra ispirarsi a un brano dell'*Emilio* che mostra l'antitesi generazionale nella sua tensione.

Mostrate le vostre debolezze al vostro allievo, se volete guarirlo dalle sue: veda egli in voi gli stessi conflitti ch'egli prova, impari a vincersi seguendo il vostro esempio, e non dica come gli altri: «Questi vecchi, stizziti di non essere più giovani, vogliono trattare i giovani da vecchi: e poiché tutti i loro desideri sono spenti, considerano i nostri come un delitto».³⁵

A ben vedere, il problema pedagogico coincide ora, né più né meno, con la figura dell'educatore. È infatti la sua formazione, il suo esser stato così educato a garantire l'eventuale riuscita, sicché il vero punto sta nello scegliere un maestro di conveniente cultura. Non tanto, perciò, una questione di metodo d'insegnamento, quanto di adeguata formazione del docente. Anche questa è senz'altro un'idea condivisa, esposta in forma alquanto simile, sia pure in diversi contesti. Leopardi le dedica uno dei suoi *Pensieri* – il X – nel quale, dopo aver formulato il concetto, finisce per scusare lo stesso maestro, il quale, anche a volerlo, non può educare altrimenti.

La maggior parte delle persone che deputiamo a educare i figliuoli, sappiamo di certo non essere state educate. Né dubitiamo che non possano dare quello non hanno ricevuto, e che per altra via non si acquista.³⁶

Vi è pure qui, con molta probabilità, la suggestione dell'*Emilio*. Nel ragionare sulla questione del precettore (risolta con una figura fantasiosa e improponibile), Rousseau pone un quesito lapidario: «Com'è possibile che un fanciullo sia allevato bene da chi non è stato allevato bene egli stesso?»³⁷. Problema cruciale, per entrambi, è perciò la formazione del maestro.

Come si è visto, Leopardi e Rousseau concordano nel criticare l'educatore – incapace di porsi sul piano del fanciullo – nonché il metodo in uso, poiché pedante, libresco, avulso dalla concretezza. Non solo. È l'intera pratica scolastica, la sua generale impostazione, fondata su lavoro, paura e punizioni, a suscitare la più viva riprovazione. Ecco come Leopardi coglie la sofferenza recata dal processo formativo.

La più bella e fortunata età dell'uomo, la sola che potrebb'esser felice oggidì, ch'è la fanciullezza, è tormentata in mille modi, con mille angustie, timori, fatiche dall'educazione e dall'istruzione, tanto che l'uomo adulto, anche in mezzo all'infelicità che porta la cognizion del vero, il disinganno, la noia della vita, l'assopimento della immaginazione, non accetterebbe di tornar fanciullo colla condizione di soffrir quello stesso che nella fanciullezza ha sofferto.³⁸

³⁵ J.-J. Rousseau, *cit.*, p. 595.

³⁶ G. Leopardi, *Pensieri*, X.

³⁷ J.-J. Rousseau, *cit.*, p. 361.

³⁸ G. Leopardi, *Zibaldone*, p. 3078 (1 Agosto 1823).

Queste parole sembrano ispirarsi a una denuncia corrosiva, svolta nell'*Emilio*, verso la didattica in uso. Con vero sdegno, Rousseau si domanda sulla futura utilità di un tirocinio così duramente concepito.

Che si deve dunque pensare di questa educazione barbara che sacrifica il presente a un avvenire incerto, che carica un fanciullo di catene di ogni specie, e comincia col renderlo miserabile, per preparargli, in un lontano avvenire, non so qual pretesa felicità, di cui, com'è a credere, non godrà mai? [...] Come vedere, senza indignazione, dei poveri disgraziati sottomessi a un giogo insopportabile, e condannati a lavori continui, come tanti galeotti? [...] L'età della gaiezza passa in mezzo ai pianti, ai castighi, alle minacce, alla schiavitù.³⁹

È qui visibile, con molta chiarezza, il germe della riflessione leopardiana; in effetti, è molto simile la visione del percorso formativo, così preciso, metodico, efficace nel soverchiare il fanciullo e sottrargli il tempo più felice. Non si può dubitare più di tanto sulla derivazione, tanta è ora l'evidenza del nesso. Ma non è tutto. Altra influenza non esigua è là dove Leopardi descrive l'esito educativo della società, la cui azione è forte, incisiva e – quel che più conta – destinata a formare individui malvagi.

Non sarebbe piccola infelicità degli educatori, e soprattutto dei parenti, se pensassero, quello che è verissimo, che i loro figliuoli, qualunque indole abbiano sortita, e qualunque fatica, diligenza e spesa si ponga in educarli, coll'uso poi del mondo, quasi indubitabilmente, se la morte non li previene, diventeranno malvagi.⁴⁰

Piena di pessimismo, questa riflessione sembra discendere direttamente dalla dottrina del filosofo francese, dall'*Emilio* in particolare. Stante tale condivisione, va però notato un ben diverso svolgimento teorico. È vero che Leopardi denuncia la realtà del tempo, ma è pur vero che rinuncia a teorizzare un'educazione ideale, alternativa, volta a migliorare la società; mentre di fatto tratteggia, nei centoundici *Pensieri*, le linee di un'educazione pratica, abilitante, finalizzata a evitare l'altrui sopraffazione. È quindi comune la premessa, ma vi è poi un pieno divergere nello sviluppo e nell'esito teorico, come si avrà modo di chiarire.

Non meno condiviso è pure il valore dell'esperienza, vero caposaldo nella didattica dell'*Emilio*, in cui detiene un ruolo formativo di centralità. Va rilevato come tale punto fosse già stato teorizzato da altri pensatori, da Locke in particolare, autore ben conosciuto da Leopardi, per via sia diretta sia indiretta. Com'è noto, l'esperienza è una grande maestra e nessun libro può davvero sostituirla. Molte sono le pagine in cui Rousseau sostiene l'idea, così recuperando e rilanciando chiare istanze dell'empirismo lockiano e del sensismo. Non minore è l'apprezzamento di Leopardi, nella cui pedagogia l'esperienza

³⁹ J.-J. Rousseau, *cit.*, pp. 383-384.

⁴⁰ G. Leopardi, *Pensieri*, XIV.

ha sempre un ruolo formativo centrale, come illustra questo pensiero dello *Zibaldone*.

Come il giovane non si persuade mai del vero prima dell'esperienza, così i genitori e quelli che hanno cura della gioventù (malgrado la prova che n'hanno in se stessi) non si persuadono mai che l'insegnamento non possa ne' giovani supplire all'esperienza. Non si persuadono dico se non dopo aver fatto essi pure esperienza di ciò; e pur troppo [...] non basta loro una o due o più esperienze, ma hanno sempre bisogno di un'esperienza individuale intorno a quel tal giovane che loro è commesso.⁴¹

Come si può vedere, Leopardi valorizza l'esperienza e ne auspica un più fattivo ruolo nell'educare la gioventù. Questa convinzione matura pure alla luce del suo caso privato e si può notare, anche qui, come il dato biografico funga da puntello alla teoria. Non a caso, del suo percorso formativo – più che mai teorico e libresco – Leopardi avverte tutta la debolezza, l'inutilità pratica, la poca spendibilità nel vivere sociale e mondano. Tale punto è ripreso nei *Detti memorabili di Filippo Ottonieri*, quando il protagonista, *alias* Leopardi « a un giovanetto, molto studioso delle lettere, ma poco esperto del mondo; il quale diceva, che dell'arte del governarsi nella vita sociale, e della cognizione pratica degli uomini, s'imparano cento fogli il dì»⁴²; risponde argutamente: «ma il libro fa cinque milioni di fogli».⁴³ Questo elogio dell'esperienza induce a trovarne la matrice teorica anche nel romanzo di Rousseau. A ben vedere, nell'*Emilio* l'esperienza è valorizzata oltremisura, mentre è bandita l'educazione libresca, ritenuta inutile, capace solo d'istruire un giovane pedante. Per darne un esempio, si consideri il seguente passo.

Non mi stanco di ridirlo: mettete tutte le lezioni dei giovani piuttosto in azioni che in discorsi, che essi non imparino nei libri niente di quello che l'esperienza può insegnar loro.⁴⁴

Rousseau denuncia tutta la pochezza di una formazione teorica. A suo dire, «si limitano i giovani a studi puramente speculativi [e dopo] senza la menoma esperienza, essi sono gettati nel mondo e negli affari»⁴⁵. Ne segue una domanda provocatoria: «Per qual bizzarro scherzo dello spirito ci si insegnano tante cose inutili, mentre l'arte di agire è contata per niente?»⁴⁶. A questo punto, è ben chiara la propensione dei due autori verso un'educare pratico, concreto, da maturare con l'uso del mondo – una scelta senz'altro preferibile, poiché consente un più felice inserimento sociale. Viceversa, è condivisa l'avversione all'educazione teorica, avulsa dalla realtà, idonea solo a generare pedanteria. Ne segue, in entrambi, un teorizzare pedagogico innervato dalla discrasia fra

⁴¹ G. Leopardi, *Zibaldone*, p. 1939, (18 ottobre 1821).

⁴² G. Leopardi, *Detti memorabili di Filippo Ottonieri*, in *Tutte le opere*, cit., (vol. 1°), p. 148.

⁴³ G. Leopardi, *Ibidem*.

⁴⁴ J.-J. Rousseau, *cit.*, p. 526.

⁴⁵ *Ivi*, p.524.

⁴⁶ *Ibidem*.

il libresco e il mondano. Leopardi pone in quota tale antinomia, usando il consueto tono ironico delle *Operette morali*.

Il giovane per bennato, e beneducato che sia, pur ch'abbia un tantino d'ingegno, è obbligato poco dopo entrato nel mondo (se vuole far qualche cosa, e vivere) a rinunziare quella virtù ch'avea pur sempre amata: che questo accade sempre e inevitabilissimamente: che anche gli uomini più da bene, sinceramente parlando, si vergognerebbero se non si credessero capaci d'altri pensieri e d'altra regola d'azioni se non di quella che s'erano proposta in gioventù, e ch'è pur quella sola che s'impara ordinariamente dai libri?⁴⁷

Vi è sottesa, nel passaggio, un'amara, lucida consapevolezza della realtà sociale. Questo concetto svolge peraltro un ruolo fondante, fungendo da premessa per ulteriori sviluppi teorici. Ancora una volta, è palese la suggestione del filosofo francese, come prova il seguente brano, estrapolato dal quarto libro del romanzo.

Appena è entrato nel mondo, vi prende una seconda educazione tutta opposta alla prima, per mezzo della quale impara a disprezzare ciò che stimava e a stimare ciò che disprezzava: gli si fanno considerare le lezioni di suoi genitori e dei suoi maestri come un gergo pedantesco, ed i doveri ch'essi gli anno predicato come una morale puerile che si deve sdegnare da grandi.⁴⁸

A ben guardare, l'analogia teorica è molto evidente, così da indurre a ipotizzare la derivazione. Qui come altrove, i due pensatori sono molto critici verso l'educazione vigente, per il suo senso generale nonché per le modalità di attuazione. Entrambi notano il netto contrasto fra la realtà sociale e i sani principi dell'educazione. Leopardi subisce la suggestione di Rousseau e ne accoglie l'idea, ma va oltre, affrontando il problema educativo con spirito diverso, senza lasciarsi irretire dall'idea di utopia. Esempio, in tal senso, è il contenuto dei suoi centoundici *Pensieri*. Per quanto sia indirizzato alla sola età giovanile, il discorso pedagogico si snoda ora lungo una linea per così dire "machiavelliana", molto sensibile al *verum*, all'esito pratico, all'abile agire, di contro all'idealità pedagogica. Difatti, nei *Pensieri* Leopardi formula una serie di aforismi utilizzabili per un'istruzione pratica⁴⁹, dedicata a un pubblico giovane, ingenuo, privo d'esperienza. Non a caso, l'opera era stata concepita come una sorta di *Principe* adattato ai giovani⁵⁰, cioè un breviario per insegnare a destreggiarsi nel mondo. Qui più che mai *allievo* di Guicciardini e Machiavelli⁵¹, l'ultimo Le-

⁴⁷ G. Leopardi, *Novella: Senofonte e Niccolò Machiavello*, in *Tutte le opere*, cit., (vol. 1°), p. 190.

⁴⁸ J.-J. Rousseau, *cit.*, p. 592.

⁴⁹ Sui centoundici *Pensieri* si rinvia a M. Porena, *Scritti leopardiani*, cit.; E. Burchi, *Il progetto leopardiano: i Pensieri*, Bulzoni, Roma, 1981; F. Mecatti, *La cognizione dell'umano. Saggio sui Pensieri di Giacomo Leopardi*, Società Editrice Fiorentina, Firenze, 2003.

⁵⁰ Sul tema si segnalano le considerazioni svolte da M. Zedda, *Leopardi e la pedagogia del saper vivere*, in *Studi sulla formazione*, University Press, Firenze, 2015, n. 2.

⁵¹ A proposito del rapporto fra Leopardi e Machiavelli, si rimanda al saggio di Paolo Paolini,

opardi condensa la sua sofferta esperienza di vita, divulgando un'idea precisa: la società è cattiva, sicché è giocoforza doversi adeguare, scaltrire, smalzire per non soccombere. Quanto mai diversa è la posizione del Ginevrino, auspicante nell'*Emilio* un'educazione radicalmente diversa, del tutto ideale, al limite dell'utopia, destinata a rigenerare una società corrotta e malvagia.

È dunque condivisa la premessa, l'avvio teorico, ma i due pensatori seguono poi due direzioni distinte, nel pensare la proposta educativa. A questo punto, è lecito un rilievo critico. A ben vedere, il discorso teorico di Leopardi è qui accostabile a modelli classici cinque-seicenteschi, vale a dire è curvato in senso pratico, manualistico, per più versi utilitaristico. Questo è quanto emerge da un'attenta lettura dei centoundici *Pensieri*, una sorta di lascito d'esperienza mondana *ad usum vivendi*. Vi si riflette a pieno l'aspetto autobiografico, cioè la vivissima sensibilità del poeta, sempre intento a fronteggiare una realtà ostile, a destreggiarsi nel sociale, a tutelare il suo equilibrio emotivo; in breve, sempre impegnato a sopravvivere. Questo approdo del discorso può certo deludere chi attende dal poeta chissà quale formula pedagogica per rigenerare l'umanità. Ma non è questo il punto.

È bene ricordare che Leopardi non è impegnato a codificare una teoria dell'educazione. Per quanto profonde, le sue riflessioni non rispondono a una tale progettualità; in altre parole, il suo discorso pedagogico è sì configurabile, ma non è l'esito di un'intenzionale costruzione. Non vi è perciò alcuna *diminutio*, né scacco teorico di sorta. Più semplicemente, Leopardi si limita a dare risposta a problemi contingenti.

Per tornare a Rousseau, vale la pena di segnalare altre due tematiche condivise. In primo luogo, vi è una concordanza su quanto è a base del processo formativo. Persuaso del valore dell'assuefazione, Leopardi dichiara con sicurezza: «L'ingegno umano non è che abitudine, le facoltà umane pure abitudini, acquistabili da tutti, benché più o meno facilmente, con più lunga o più corta assuefazione»⁵². Non diversamente, nelle pagine iniziali dell'*Emilio* è premesso a chiare lettere: «L'educazione non è certamente che un'abitudine»⁵³. Va rilevato che l'idea *matrice*, per quanto riconducibile a Rousseau, è in realtà più remota, essendo già presente nei discorsi teorici di Locke e di Pascal. In ogni caso, Leopardi è andato qui ben oltre l'idea originaria, formulando una teoria dell'assuefazione⁵⁴ coerente, ben articolata, esaustiva nel chiarire le dinamiche dell'apprendimento. Tale teoria è, a tutti gli effetti, una teoria della conoscenza, avente nell'*assuefazione* il suo fulcro concettuale.

Non si può non vedere l'eredità di Rousseau anche in un tema molto sentito dal poeta, l'educazione del corpo, ciò che, nella sua vicenda privata, è un

Leopardi e Machiavelli, in AA. VV., *Il pensiero storico e politico di Giacomo Leopardi* (Atti del VI Convegno internazionale di studi leopardiani), Olschki, Firenze, 1989.

⁵² G. Leopardi, *Zibaldone*, p. 2162, (24 Novembre 1821).

⁵³ J.-J. Rousseau, *cit.*, p. 352.

⁵⁴ Per una trattazione esaustiva dell'assuefazione nella teoria di Leopardi, si rimanda al saggio di Alessandra Aloisi, *Desiderio e assuefazione. Studio sul pensiero di Leopardi*, ETS, Pisa, 2014.

vero cruccio, un *punctum dolens* sul quale non manca di riflettere a fondo. La questione psicofisica – nucleo centrale in ogni pedagogia del corpo – è concepita dai due in maniera molto affine, sia in termini concettuali, sia lessicali. Svolto sempre con viva sensibilità, il tema ricorre più volte nello *Zibaldone*, nel quale un corpo debole è descritto con disprezzo, non solo *in sé*, ma pure per il suo riflesso sull'animo: «Nel corpo debole non alberga coraggio, non fervore, non altezza di sentimenti, non forza d'illusioni ec. Nel corpo servo anche l'anima è serva»⁵⁵. Nel libro primo dell'*Emilio*, Rousseau sostiene che «Un corpo debole indebolisce l'anima»⁵⁶; inoltre, «Bisogna che il corpo abbia del vigore per obbedire all'anima: un buon servitore dev'essere robusto»⁵⁷. Non meno condivisa è la reciprocità fra le due parti. Ecco come Leopardi descrive questa relazione in un celebre passo del *Tristano*: «L'educazione non si degna di pensare al corpo, cosa troppo bassa e abietta: pensa allo spirito; e appunto volendo coltivare lo spirito, rovina il corpo; senza avvedersi che rovinando questo, rovina a vicenda anche lo spirito»⁵⁸. Un pensiero, questo, molto simile alle parole con cui Rousseau affronta la questione: «È un errore molto pietoso l'immaginare che l'esercizio del corpo nuoccia alle operazioni dello spirito; come se queste due azioni non dovessero camminare di conserva, e l'una non dovesse sempre dirigere l'altra!»⁵⁹.

Anche in questo tema, come nel precedente, è lecito ipotizzare l'influenza teorica di Rousseau, ma è pur vero che questi due àmbiti – abitudine e corpo – pongono qualche problema, in quanto si è davanti a concezioni e argomenti già trattati, da lungo tempo e da non pochi autori, così da aversi un ampio circuito d'idee simili e condivise, intorno al quale è difficile parlare di paternità e filiazioni teoriche. Oltretutto, la quantità di letture svolte da Leopardi è tale da complicare ancor più la questione. Pertanto, è qui più prudente riconoscere i punti di somiglianza, senza però spingersi più avanti, né supporre qualche possibile derivazione teorica.

Note conclusive

Alla luce di quanto esposto, è necessaria qualche considerazione. Senza niente togliere al genio di Leopardi, né al portato teorico del suo vissuto, si deve ammettere che l'influenza di Rousseau è notevole, pregnante, tale da conferire al discorso una decisa impronta. Non sono pochi i punti nei quali è visibile il condizionamento. Numerose sono le analogie e le somiglianze, sicché non è esagerato dire che Rousseau ha “preparato il terreno” alla pedagogia del poeta, fornendole uno schema concettuale di riferimento. Per più versi, il

⁵⁵ Cfr. *Zibaldone*, p. 255, (30 Settembre 1820).

⁵⁶ J.-J. Rousseau, *cit.*, p. 365

⁵⁷ *Ibidem*.

⁵⁸ G. Leopardi, *Dialogo di Tristano e di un amico*, in *Tutte le opere*, *cit.*, (vol. 1°), p. 182.

⁵⁹ J.-J. Rousseau, *cit.*, p. 417.

discorso di Leopardi segue tale scia teorica, da cui trae preziosi spunti e suggestioni. Talvolta l'idea originaria è semplicemente ripresa e riproposta, mentre altrove Leopardi accoglie sì la premessa, ma va più avanti oppure, da subito, dà vita a uno sviluppo più autonomo. A ogni modo, non è possibile decifrare il suo discorso senza rifarsi alla teoria di Rousseau, la quale, a ben pensarci, non è tanto un *modello* di pedagogia, quanto una copiosa fonte d'idee a cui ispirarsi.

Per capire l'influenza teorica, è bene focalizzare l'incontro dei due pensatori; un incontro senz'altro fruttuoso, destinato a un felice esito pedagogico, ma pur sempre *non* finalizzato. La lettura avviene sì con vivo interesse, ma non già per acquisire le basi su cui fondare una pedagogia. Non vi è mai, in Leopardi, tale intento speculativo e ciò, nel vagliarne le *fonti*, va sempre tenuto presente.

La finalità di queste pagine non è raffrontare i due discorsi per stabilire la maggiore profondità pedagogica: ciò costituirebbe una grave ingenuità critica e storiografica. Il vero scopo è invece di natura euristica; infatti, l'analisi comparativa pone in luce il condizionamento (la sua entità, la funzione, l'esito teorico), in vista di una più oculata lettura del discorso pedagogico leopardiano. Per quanto notevole, l'influenza di Rousseau non è l'unica e non deve far perdere di vista ulteriori influssi, come quelli di Locke, Guicciardini, Machiavelli e non pochi altri autori, sui quali è veramente auspicabile si compia, quanto prima e in chiave pedagogica, un'esaustiva ricerca.

Quel che distingue la pedagogia di Leopardi è l'assenza di un filo conduttore, di un asse centrale di riferimento. Non a caso, il discorso è variegato, disorganico, mal definito in senso epistemico. Nel suo svolgersi, inoltre, non si attiene ad alcun canone di costruzione teorica; ne consegue un evidente vantaggio, cioè una più alta libertà d'indagine e d'argomentazione. Lo studio delle fonti è dunque di grande utilità per decifrare il discorso pedagogico di Giacomo Leopardi; un discorso a torto sottovalutato, ma teoricamente consistente, non privo di feconde intuizioni e meritevole, perciò, di molta più attenzione da parte della ricerca pedagogica.