

Note sull'“antipedagogia” in Leopardi

Michele Zedda

Nella vastità della produzione leopardiana, è possibile cogliere un itinerario pedagogico non esiguo, pieno di spunti originali e degni della più attenta considerazione. Tale area tematica, non centrale né per lui prioritaria, è però inevitabile poiché legata ai suoi più vivi interessi speculativi, come la condizione esistenziale. È quindi una pedagogia confusa lungo altri percorsi teorici, di natura etica, estetica, politica e autobiografica. A ben definirla, è una pedagogia *sui generis*, frammentaria e occasionale, dispersa nel vasto magma dei versi e della prosa. Una realtà variegata e non ben circoscrivibile, al cui interno convivono più tensioni. Una pedagogia, inoltre, lasciata in ombra dalla critica, a parte qualche rara, molto veloce incursione; e ciò a dispetto della ben nota rivisitazione¹, tesa a valorizzare non più il solo poeta lirico, ma pure il *filosofo*, sensibile alla storia e ai problemi dell'umanità.

A grandi linee se ne può delineare uno schema, notando anzitutto, specie nel primo Leopardi, un impegno educativo verso la gioventù italiana, in senso risorgimentale e nazionale. Non meno pedagogica è l'ampia riflessione sulla fanciullezza, l'*età beata* non solo vagheggiata con vivo rimpianto, ma consegnata in affreschi vividi e penetranti. Vi è anche una teoria sulla vita mentale, l'apprendimento e la conoscenza, ruotante sul cruciale concetto di *assuefazione*. Un altro plesso è la formazione del giovane inesperto del mondo, da istruire e smaliziare con indicazioni pratiche. Ancora, densa di risonanze formative è la sua analisi della condizione umana, a cui può guardare con favore ogni pedagogia sensibile alla “gettatezza” e alla precarietà del soggetto.

Tutto ciò non esaurisce l'escursione del discorso leopardiano. Va pure segnalata, dinanzi all'educare del suo tempo, una forte tensione critica e demolitiva, sfociante in un teorizzare scettico, venato da un profondo pessimismo e definibile, senza enfasi, una vera e propria “antipedagogia”. A questa tendenza del discorso è dedicato il seguente lavoro, finalizzato a compierne una ricognizione

¹ Dal secondo dopoguerra, grazie soprattutto alle posizioni di Walter Binni, Cesare Luporini e Sebastiano Timpanaro, è stata avviata una feconda stagione critica che ha saputo valorizzare il pensiero e la cultura di un Leopardi non più solo poeta “idillico”, ma filosofo, moralista e politico.

critica. Non prima di aver anticipato un punto. Questa posizione leopardiana ha la sua ragion d'essere all'interno del contesto storico, del clima culturale del tempo e, quindi, non è suscettibile di andare attualizzata, né si presta a un semplificante confronto con l'odierno. In conclusione, se Leopardi si pone in antitesi alle convinzioni pedagogiche del tempo, dando vita a una polemica *a tutto tondo*, non va dimenticato che il suo discorso prende forma sullo sfondo di una pedagogia ancora pre-freudiana, pre-attivistica e pre-sperimentale; precisazione, questa, essenziale per capire talune sue tesi, evitando di scambiarle per ingenuità.

* * *

È intanto da notare come la vena di pessimismo emerga là dove Leopardi considera le finalità dell'educazione, il suo senso e la sua utilità. Ancor prima del "come" e del "quanto", conta capire "se" bisogna educare, ovvero se vale la pena di avviare l'azione formativa. Leopardi è su ciò alquanto scettico, al punto da compatire l'educatore fiducioso e zelante. A suo dire, la speranza di riuscita è quasi sempre mal riposta, come la realtà dei fatti dimostra ogni giorno. Per quanto ragionevole, la stessa previsione di un buon esito non ha fondatezza e va considerata illusoria.

A più riprese, tale pessimismo educativo si palesa con un teorizzare *destruens*, teso a demolire le convinzioni di fondo più riconosciute. Ben lontana dal vivo entusiasmo diffuso dalle *lumières*², la sua posizione è sconsolante e ben poco concede all'eccezione. A dispetto di ogni premura, l'esito sociale sarà infatti la malvagità del giovane. Vi è un pensiero dello *Zibaldone*, recante peraltro una chiara eco rousseauiana, in cui l'idea di un'educare vano è resa con chiarezza. Nel domandarsi cosa possa sperare un uomo da suo figlio, sempreché non desideri farlo vivere nelle selve, lontano dalla civiltà, Leopardi giunge a una conclusione senza rimedio.

Il suo matrimonio non frutterà al mondo altro che qualche malvagio di più. E questo non ostante qualunque indole, qualunque cura o arte di educazione ec. Perché da che un uomo qualunque dovrà entrare nella società, è quasi matematicamente certo che dovrà divenire un malvagio, se non tutto a un tratto, certo a poco a poco; se non del tutto, certo in gran parte, a proporzione degli ostacoli ch'esso gli opporrà, ma che in tutti i modi certamente saranno vinti. E parimente dovrebb'esser dolorosissimo per l'uomo da bene il considerare nel mentre che alleva i suoi figli, che qualunque sua cura, qualunque immaginabile speranza di virtù, ch'egli ne possa concepire, è certissimo per infallibile e continua esperienza, che saranno, almeno in gran parte, inutili e vane. Sicché tutto quello che può ragionevolmente sperare e cercare il buon educatore, è d'istillare ne' suoi figli tanta dose di virtù, che venendo senza fallo a scemare, pur ne resti qualche poco, a proporzione della prima quantità³.

² L'influenza del Settecento francese su Leopardi è precisata bene nei saggi di Mario Sansone e di Alberto Frattini contenuti nel volume AA. VV., *Leopardi e il Settecento*, Firenze, Olschki, 1964.

³ *Zibaldone*, p. 284 (17 ottobre 1820).

Questa concezione è ribadita con tono più lapidario nei *Pensieri*, là dove pone in guardia maestri e genitori, suggerendo di evitare ogni illusione e di pensare 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»⁴. È senz'altro, questo, un monito scoraggiante, con cui Leopardi statuisce il nesso fra malvagità e pratica del mondo, attribuendo così alla società il più incisivo ruolo di formazione.

La personalità dell'educando prende forma nell'ambiente sociale e non può non conformarsi a questo. Per non soccombere e finire schiacciato, il giovane si dovrà giocoforza adeguare e uniformare alla condotta dei più. Va da sé come un'umanità bieca e corrotta sia destinata fatalmente a riprodursi, poiché opera da subito il suo condizionamento, vanificando l'impegno educativo. Nelle sue linee di fondo, tale schema rinvia al romanzo pedagogico di Rousseau, tant'è che Emilio, non senza stravaganza, andava formato lontano dai suoi simili, per non subirne la nefasta influenza.

Nella concezione leopardiana, l'unico espediente atto a offrire qualche garanzia sta nel *quantum* di azione. Vale a dire, se la pratica educativa è più insistente, si può sperare un effetto più durevole. Ma questo scetticismo non è rivolto al solo futuro, poiché il nodo pedagogico è individuato nel momento in cui l'uomo vede la luce nel *jardin de souffrance*, allorché ha inizio la sventura del vivere. Sui genitori grava perciò tutto l'onere di una scelta delicata, piena di conseguenze, la cui crucialità è da valutare in senso pedagogico. Avendo procreato un figlio, sarà dovere dei genitori prodigarsi per rendergli più lieve l'esistenza. Con l'opera formativa si onora perciò una sorta di debito, così da bilanciare, sia pure in parte, la causata sofferenza. Così formulata, la questione pedagogica non è disgiunta dal più ampio problema esistenziale in cui finisce per confluire e confondersi. Non è quindi assunta come questione autonoma, né prioritaria, ma è coinvolta entro un quadro speculativo più ampio. L'educazione è qui pensata *insieme* alla condizione esistenziale e va vista, in fondo, come un alleviamento, un lenitivo per mitigare il dolore. A ben vedere, il pessimismo non manca di venare la pedagogia sin dai punti più generali e fondanti.

Così tosto come il bambino è nato, convien che la madre che in quel punto lo mette al mondo, lo consoli, accheti il suo pianto, e gli alleggerisca il peso di quell'esistenza che gli dà. E l'uno de' principali uffizi de' buoni genitori nella fanciullezza e nella prima gioventù de' loro figliuoli, si è quello di consolarli, d'incoraggiarli alla vita; perciocché i dolori e i mali e le passioni riescono in quell'età molto più gravi, che non a quelli che per lunga esperienza, o solamente per essere più lungo tempo vissuti, sono assuefatti a patire. E in verità conviene che il buon padre e la buona madre studiandosi di racconsolare i loro figliuoli, emendino alla meglio, ed alleggeriscano il danno che loro hanno fatto col procrearli. Per Dio! perché dunque nasce l'uomo? e perché genera? per poi racconsolar quelli che ha generati del medesimo essere stati generati?⁵

⁴ XIV dei *Pensieri*.

⁵ *Zibaldone*, p. 2607 (13 agosto 1822).

Non può non colpire, di queste parole, tutta la tragicità insita nell'esistere umano. Pervaso da una sfiducia cronica, il discorso pedagogico è già vincolato *in nuce*, curvato da subito lungo una china di rassegnazione. Vi è dunque un punto nevralgico anteposto al nodo dell'educabilità, ovverosia la scelta del porre in vita l'essere umano. Una questione basilare, fondante, gravida di responsabilità e coinvolgente a pieno la pedagogia, quale riflessione critica sulla genitorialità nonché sulle prassi di cura, intese ora da Leopardi come una forma di "riparazione". Non a caso, l'azione formativa è configurata come un rincuorare, un dare sollievo a chi è nato. Un problema pedagogico, questo, delineato molto bene in alcuni versi del XXIII Canto.

Nasce l'uomo a fatica,
ed è rischio di morte il nascimento.
Prova pena e tormento
per prima cosa; e in sul principio stesso
la madre e il genitore
il prende a consolar dell'esser nato.
Poi che crescendo viene,
l'uno e l'altro il sostiene, e via pur sempre
con atti e con parole
studiasi fargli core,
e consolarlo dell'umano stato:
altro uffizio più grato
non si fa da parenti alla lor prole.
Ma perché dare al sole,
ma reggere in vita
chi poi di quella consolar convenga?⁶

Nel pensiero di Leopardi, la *nascita* assume il contorno di una questione pedagogicamente decisiva, quanto mai vincolante nel suo creare un obbligo di cura ben preciso, cosicché l'educazione è anzitutto una doverosa opera di sgravio e di risarcimento al dolore causato. Vanta dunque, il neonato, una specie di credito sui genitori poiché non ha scelto "se" venire al mondo. Non è secondario notare, di tale concezione, tutta la profondità e la rilevanza esistenziale, nel suo rinviare subito a una riflessione critica sul ruolo genitoriale oltretutto alla nozione di "gettatezza" heideggeriana.

Vi è senz'altro, in questa visuale, molta attualità pedagogica, come comprovano alcune recenti posizioni, molto sensibili al tema. Un evento così cruciale come la nascita è stato indagato con finezza da Rita Fadda e definito, come la morte, "destinale". Va tenuto in conto che «ogni esistenza umana, ogni storia di formazione ha inizio con e grazie ad un evento per antonomasia quale è la nascita»⁷; questa realtà è sempre dominata dall'alea e la si deve co-

⁶ *Canto notturno di un pastore errante dell'Asia*, vv. 39-54.

⁷ R. Fadda, *Sentieri della formazione. La formatività umana tra azione ed evento*, Roma, Armando, 2007, p. 43.

munque accettare, senza poterne fare un'opzione. L'assenza di scelta è quindi un punto qualificante: «Evento, in quanto noi non abbiamo scelto nulla: non lo spazio (il dove), non il tempo (il quando), non abbiamo scelto i genitori e il contesto storico-culturale, non le caratteristiche genetiche e soprattutto non abbiamo scelto *di nascere*»⁸.

Nella visuale leopardiana, il momento della *scelta* è cruciale nel suo avviare la vicenda esistenziale. Questo tema, inoltre, dà un orientamento all'intero discorso. La sua linea teorica è ora rassegnata e rinunciataria e ne discende un invito a salvare il salvabile e a rendere meno amara l'esistenza.

A parte Leopardi, quando si pensa l'educazione in termini di efficacia, si è soliti aderire a posizioni molto varie, oscillanti fra l'*ottimismo* più roseo e il *pessimismo* più cupo, sicché il sapere pedagogico rivela, qui più che altrove, la sua essenziale natura antinomica⁹. Questa opzione di fondo, quanto mai vincolante, orienta la teoresi e le imprime un corso alquanto definito. Verificare tale assunzione è perciò molto utile per inquadrare un discorso pedagogico e porne in luce le linee di tendenza interna.

Nel caso in esame, Leopardi condensa le sue convinzioni nel corno del pessimismo, senza cercare sintesi, né mediazioni o formule di equilibrio, così da escludere ogni forma di *realismo* possibilista. Sostiene ora una posizione netta, marcata, la cui radicalità aiuta però a veder meglio la fisionomia del discorso, evitando l'ambiguità di chiaroscuri e sfumature. Tale pessimismo di fondo, comunque, non è totalizzante nell'universo leopardiano e lascia spazio, altrove, a linee di pensiero più possibilista.

Con la dovuta cautela, non è esagerato insistere nel definire “antipedagogica” la riflessione in esame, così critica e demolitiva di fronte alle convinzioni più condivise. Ne dà piena conferma la sua continua diffidenza verso lo studio. Questo è nient'altro che un'attività dannosa, recante debolezza e disadattamento al mondo. Giorno dopo giorno, il giovane studente si allontana dalla natura e subisce un'alterazione negativa. Leopardi non esita a denunciare la perdita di entusiasmo, senso pratico e flessibilità nelle situazioni più varie, sia in quelle richiedenti forza, coraggio e fisicità, sia in quelle più sociali e mondane. Al percorso di studio corrisponde un lento discostarsi da uno stato di normalità secondo natura. Ne deriva perciò un venir meno di efficienza, freschezza e adattabilità.

È il caso di riferire per esteso una nota zibaldoniana dove è illustrata, con dovizia di dati, quest'alterazione nefasta, cui segue l'esigenza di recuperare, non senza stento, la condizione iniziale.

Il fanciullo è sempre franco e disinvolto, e perciò pronto ed attissimo all'azione, quanto portano le forze naturali dell'età. Le quali egli adopera in tutta la loro estensione. Se però non è alterato dall'educazione, il che può succedere

⁸ *Ibidem*.

⁹ È merito di Antonio Banfi e di Giovanni Maria Bertin l'aver individuato l'antinomia come espressione della complessità e della problematicità del fenomeno educativo.

più presto o più tardi. E tutti notano che la timidità, la diffidenza di sé stesso, la vergogna, la difficoltà insomma di operare, è segno di riflessione in un fanciullo. Ecco il bello effetto della riflessione: impedir l'azione; la confidenza; l'uso di se stesso, e delle sue forze; tanta parte di vita. Il giovane alterato dall'educazione è timido, legato, irresoluto, diffidentissimo di se stesso. Bisogna che col frequente e lungo uso del mondo, egli ricuperi quella stessa qualità che aveva già da natura, ed ebbe da fanciullo, cioè l'abito di non riflettere, senza il quale è impossibile la franchezza, e la facoltà di usar di se stesso secondo tutta la misura del suo valore. E ciò si vede in tutti i casi della vita, e non già nelle sole occasioni che abbisognano di coraggio, e che spettano a' pericoli corporali. Ma chi non ha ricuperato fino a un certo punto l'abito di non riflettere, non val nulla nelle conversazioni, non può nulla colle donne, nulla negli affari, e massime in quelle circostanze che portano, dirò così, un certo pericolo, non fisico, ma morale, e che abbisognano di franchezza e disinvoltura, e di una, dirò così, intrepidezza sociale. Qualità impossibile a chi per abito riflette, e non può deporre al bisogno la riflessione, e non può abbandonarsi, e lasciar fare a se stesso, che sono le cose e più ricercate e pregiate, e più necessarie a chi vive nella società, e generalmente in quasi ogni sorta e parte di vita. E vedi gli altri miei pensieri sulla impossibilità delle stesse azioni fisiche senza l'abito di non riflettere, abito che rispetto a queste azioni, avendolo tutti da natura, pochi lo perdono, ma perduto, rende impossibile le operazioni più materiali, e giornalieri, e naturali¹⁰.

Dietro queste amare parole, vi è di sicuro tutta l'ipoteca del suo caso privato. La vita relegata nel chiuso del palazzo paterno, la gracilità fisica, la sofferenza patita, la timidezza, l'impaccio provato in società, di fronte a un esercizio di studio davvero smisurato e senza pari. Nel dato personale si può dunque individuare sia una radice teorica¹¹, sia una realtà esperienziale che dà alla tesi riscontro e fondatezza. Questo nesso fra studio e inettitudine è sostenuto senza esitazione, in quanto è da lui vissuto in prima persona. Come scrive al conte Giulio Perticari, in una missiva del marzo 1821, dall'età di dieci anni,

Io mi diedi furiosamente agli studi, e in questi ho consumata la miglior parte della vita umana. Ma forse non sapete che degli studi non ho raccolto finora altro frutto che il dolore. La debolezza del corpo; la malinconia profondissima e perpetua dell'animo; il dispregio e gli scherni di tutti i miei cittadini [...] La fortuna ha condannato la mia vita a mancare di gioventù: perché dalla fanciullezza io sono passato alla vecchiezza di salto, anzi alla decrepitezza sì del corpo come dell'animo¹².

¹⁰ *Zibaldone*, pp. 1063-1064-1065 (19 maggio 1821).

¹¹ La relazione fra teoria ed eventi biografici è un criterio ricorrente nella critica leopardiana. Per esempio, Cesare Luporini ha evidenziato la tendenza di Leopardi a far derivare la teoria dalle vicende personali-esistenziali; e ha segnalato che «quasi sempre in Leopardi la formulazione oggettiva e generalizzata di un'idea è preceduta da analisi del proprio vissuto, di carattere psicologico-esistenziale» (Cfr. Luporini C., *Decifrare Leopardi*, Macchiaroli, Napoli, 1998, p. 227).

¹² Lettera a Giulio Perticari, Recanati, 30 marzo 1821.

È la sua esperienza, il dato biografico, perciò, a influenzare questa scelta teorica, come comprova la chiusa del seguente passo, dove tale senso di esclusione è stimato ben più intenso nell'uomo di alto ingegno.

Quanto giovi la riflessione alla vita, quanto il sistema di profondità, di ragione, di esame sia conforme alla natura; quanto sia favorevole, anzi compatibile coll'azione, vediamo anche da questo. Considerando un poco, troveremo che l'abito di franchezza, disinvoltura, ec. che tanto si raccomanda nella società, che è indispensabile pel maneggio degli affari d'ogni genere, e che costituisce una gran parte dell'abilità degli individui a questo maneggio, non è altro che l'abito di non riflettere. Abito che il giovane alterato dall'educazione, non riesce a ricuperare se non appoco appoco, e spesso mai, specialmente s'egli ha grande ingegno, e di genere profondo e riflessivo (come quello di Goethe, il cui primo abordo dice Madama di Staël ch'è sempre *un peu roide*, finch'egli non si mette à son aise)¹³.

Non si può fare a meno di notare come tale generalizzazione, a partire dal fanciullo Giacomo, presti il fianco a una critica fondata, poiché la sua è una vicenda quanto mai eccezionale, da vero *enfant prodige*. Non si deve dunque dare credito a questo suo generalizzare a maglie davvero molto larghe. Ciò va senz'altro rilevato, così come va denunciata questa debolezza della sua teoresi pedagogica, molto, talvolta *troppo* legata agli schemi della sua esistenza.

Di là dal punto biografico, l'antipedagogia leopardiana non si limita a denunciare lo studio e l'inutilità dell'educazione, ma si spinge oltre, sostenendo la superiorità dell'educazione antica su quella moderna. Così frequente nel suo argomentare, l'antinomia *antico-moderno* getta luce sul discorso pedagogico e, sia pure *per differentiam*, ne delinea il contorno con più nitidezza.

A parte Leopardi, non è fuori luogo precisare che il richiamo al “tempo passato” è una figura consueta nel tessuto di un discorso pedagogico, specie nei sistemi teorici classici. Carmela Metelli Di Lallo ha chiarito come il fatto storico, con tale richiamo, sia svincolato dall'originaria delimitazione spazio-temporale e venga recuperato nonché inserito nel discorso, dove viene riproposto, in molti casi, come modello etico¹⁴. Di tale uso leopardiano è utile notare il ruolo euristico, condizionante la teoresi per via paradigmatica, nel

¹³ Zibaldone, pp. 1062-1063 (19 maggio 1821).

¹⁴ Nel volume *Analisi del discorso pedagogico* (Marsilio, Venezia, 1966), la studiosa padovana svolge un attento studio sull'utilizzo teorico del “tempo passato” nel discorso dei pedagogisti, notandolo più frequente nei tempi di decadenza; infatti, degli antichi ci si avvale «a sussidio di un recupero di civiltà dove e quando l'umana società si è dissipata nella frammentarietà di interessi angusti, o irrigidita in condotte stereotipe e in funzioni conformistiche» (p. 366). Metelli Di Lallo pone in guardia dal tempo passato utilizzato in senso sia “manipolativo”, come *point d'appui* a difesa di un'ideologia, sia “disertativo” dalle urgenti questioni del tempo presente. I modelli dell'“antico” e del “classico”, per via della dignità posseduta, conferiscono forza e consistenza al discorso pedagogico, condizionandone la teoricità. Validi esempi sono contenuti nelle teorie di Rousseau, Pestalozzi e Dewey. È anche da notare che «nel discorso pedagogico contemporaneo, il richiamo al “tempo passato” non ha più quel posto e quel rilievo che si riscontra nei testi classici» (p. 378).

senso di fungere da pietra di paragone con cui definire il presente. Per mondo antico, Leopardi intende il mondo classico, la greicità e la civiltà romana; un mondo che, per più motivi, è preferibile al moderno¹⁵. Questa superiorità sussiste pure in campo pedagogico, come sostiene nei *Pensieri*, là dove, traendo spunto dal divario fra la morale pagana e quella odierna, segnala tutta la bontà di un'educazione libera, virile, fondata sull'esempio vivo, sull'immersione nel mondo e non già, come avviene ora, sull'isolamento.

Laddove gli educatori moderni temono il pubblico, gli antichi lo cercavano; e dove i moderni fanno dell'oscurità domestica, della segregazione e del ritiro, uno schermo ai giovani contro la pestilenza dei costumi mondani, gli antichi traevano la gioventù, anche a forza, dalla solitudine, ed esponevano la sua educazione e la sua vita agli occhi del mondo, e il mondo agli occhi suoi, riputando l'esempio atto più ad ammaestrarla che a corromperla¹⁶.

Qui come altrove, ad avanzare il raffronto è il Leopardi moralista-filologo¹⁷, la cui predilezione verso il mondo classico è reale, convinta, fondata su una profonda conoscenza di una civiltà i cui valori e costumi confermano ancora maestra di vita. Non va mai dimenticata, inoltre, la subita influenza della filosofia ellenistica e, in particolare, dell'ultimo stoicismo¹⁸, la cui morale Leopardi trovò a sé congeniale. Va poi notato, nel finale, il valore dato all'esperienza¹⁹ per conoscere il mondo, di contro a ogni modalità pedante, formale, avulsa dal concreto, destinata solo a recare noia e scontentezza. Leopardi è molto sensibile a tale questione di metodo e non manca di criticare quanto nuoce al giovane; in particolare, l'aspetto coercitivo dell'educazione.

Per comprendere a pieno l'avversione allo studio, bisogna scomodare un tema fra i più cruciali, l'infelicità. La fanciullezza, unico tempo in cui si può gustare a pieno la vita, si consuma nel desolante affanno dell'istruzione. La vivacità, l'entusiasmo, il gioco, l'assenza di crucci e responsabilità: quanto favorisce un vivere felice è impedito da un duro esercizio volto a inseguire cultura e civiltà. Non solo. Lo scotto da pagare è ben più alto, poiché non è compromessa la sola *stagion lieta*, ma l'intero futuro. Anche l'adulto sarà infelice per via della cultura, cui è senz'altro da preferire un vivere più semplice e naturale. Al riguardo, è molto eloquente un altro pensiero dello *Zibaldone*.

¹⁵ Per un utile inquadramento della posizione leopardiana sul tema, si rimanda all'interessante saggio di Domenico Consoli, *Alcune osservazioni sul rapporto antichi-moderni e sul concetto della storia in Leopardi*, in AA. VV., *Leopardi e l'Ottocento*, Firenze, Olschki, 1970.

¹⁶ LXXXV dei *Pensieri*.

¹⁷ Sulla cultura filologica di Leopardi è doveroso segnalare il saggio di Sebastiano Timpanaro, *La filologia di Giacomo Leopardi*, Roma-Bari, Laterza, 1978.

¹⁸ L'influenza dello stoicismo in Leopardi è illustrata con cura nel saggio di Timpanaro, *Il Leopardi e i filosofi antichi*, in Id., *Classicismo e illuminismo nell'Ottocento italiano*, Pisa, Nistri-Lischi, 1969. Si veda inoltre Anna Dolfi, *Lo stoicismo greco-romano e la filosofia pratica di Leopardi*, in Ea., *La doppia memoria. Saggi su Leopardi e il leopardismo*, Roma, Bulzoni, 1986.

¹⁹ Sulla validità dell'esperienza nel mondo antico, si rimanda anche al LXXXII dei *Pensieri*.

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. E perché così tormentata e fatta infelice quella povera età, nella quale l'infelicità parrebbe quasi impossibile a concepirsi? Perché l'individuo divenga colto e civile, cioè acquisti la perfezione dell'uomo. Bella perfezione, e certo voluta dalla natura umana, quella che suppone necessariamente la somma infelicità di quel tempo che la natura ha manifestamente ordinato ad essere la più felice parte della nostra vita. Torno a domandare. Perché fatta così infelice la fanciullezza? E rispondo più giusto. Perché l'uomo acquisti a spese di tale infelicità quello che lo farà infelice per tutta la vita, cioè la cognizione di se stesso e delle cose, le opinioni, i costumi, le abitudini contrarie alle naturali, e quindi esclusive della possibilità di esser felice; perché colla infelicità della fanciullezza si compri e cagioni quella di tutte le altre età; o vogliamo dire perché ei perda colla felicità della fanciullezza, quella che la natura avea destinato e preparato siccome a questa, così a ciascun'altra età dell'uomo, e ch'altrimenti egli avrebbe ottenuta in effetto²⁰.

Va qui evidenziata, sullo sfondo, un'antitesi fra le più pregnanti del pensiero leopardiano: quella fra la natura e la ragione. Va da sé come la ragione coincida ora con l'istruzione e come il tirocinio per acquisirla sia un progressivo contrariare la natura. A ben guardare, nella fanciullezza tale contesa è molto intensa e lo *stato soave* rischia di andarne pregiudicato. Prima di esaminare più a fondo l'antitesi, è bene notare un'affinità con la dottrina di Rousseau e riferire un brano dell'*Emilio*, a cui le idee leopardiane sembrano aderire in misura elevata: «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? Quand'anche supponessi ragionevole questa educazione nel suo oggetto, come vedere, senza indignazione, dei poveri disgraziati sottomessi a un giogo insopportabile, e condannati a lavori continui, come tanti galeotti, senza essere sicuri che tutte queste cure saranno loro mai utili? L'età della gaiezza passa in mezzo ai pianti, ai castighi, alle minacce, alla schiavitù. Si tormenta lo sventurato per il suo bene [...]»²¹. Anche qua l'educazione è deplorata per il suo esito incerto e per il suo negare la felicità. Non si può non notare una marcata similarità fra le due posizioni, a conferma dell'influenza pedagogica del Ginevrino²².

²⁰ Zibaldone, pp. 3078-3079 (1 agosto 1823).

²¹ J.-J. Rousseau, *Opere* [a cura di P. Rossi], Firenze, Sansoni, 1989, p.384.

²² Su questo condizionamento si rimanda ai testi seguenti: Nicolas Serban, *Leopardi et la France*, Paris, Champion, 1913; Michele Losacco, *Indagini leopardiane*, Lanciano, Carabba, 1937; Alberto Frattini, *Leopardi e Rousseau*, Pagine Nuove, Roma, 1951; Vanna Gazzola Stacchini, *Leopardi politico*, Bari, De Donato, 1974.

Nel tornare al pensiero leopardiano, è bene vedere più da vicino quest'antinomia *natura-ragione*²³, quanto mai nodale per capire la posizione *destruens* e l'intero congegno²⁴ della sua pedagogia. Fra i due termini, la preferenza è data senz'altro alla natura. Una natura, beninteso, da vedere inizialmente con pieno favore, nei termini di un vitalismo assiologico, del tutto contrario all'idea di *natura matrigna*; infatti la natura,

Può supplire e supplisce alla ragione infinite volte, ma la ragione alla natura non mai, né anche quando sembra produrre delle grandi azioni: cosa assai rara: ma anche allora la forza impellente e movente non è della ragione, ma della natura. Al contrario togliete le forze somministrate dalla natura, e la ragione sarà sempre inoperosa e impotente²⁵.

Uno dei più frequenti errori dei filosofi è quello di considerare allineate la ragione e la natura e, anzi, di confonderle, cosicché «non si viene mai a capo di dicifrare il mistero dell'uomo[...]»²⁶. Per Leopardi, l'antitesi è dunque insannabile. Almeno in un primo tempo²⁷, la natura coincide con il bene, mentre la ragione, se eccessiva, è propria dell'uomo corrotto. Una ragione, inoltre, tesa a investigare le leggi della natura e a strapparne il velo magico, così da separare l'uomo dai miti e dall'entusiasmo eroico. Anche in questa concezione, è patente l'eco del naturalismo rousseauiano e non è arduo, a questo punto, capire una così viva contrarietà verso lo studio, con cui la ragione deborda dal suo alveo naturale e si rivela nociva.

La ragione è nemica della natura, non già quella ragione primitiva di cui si serve l'uomo nello stato naturale, e di cui partecipano gli altri animali, parimente liberi, e perciò necessariamente capaci di conoscere. Questa l'ha posta nell'uomo la stessa natura, e nella natura non si trovano contraddizioni. Nemico della natura è quell'uso della ragione che non è naturale, quell'uso ec-

²³ Adriano Tilgher nota che da quest'antitesi «prendono le mosse così il poetare come il filosofare di Leopardi» (Cfr. Tilgher, *La filosofia di Leopardi*, Bologna, Boni, 1979, p.60); anche altre polarità sono da ricondurre ad essa: «l'antitesi tra illusioni e immaginazione da una parte e ragione dall'altra si configura agli occhi di Leopardi come antitesi fra Natura e Ragione» (*Ibidem*).

²⁴ Il termine "congegno", usato per la prima volta da Metelli Di Lallo nel suo *Analisi del discorso pedagogico*, è stato rilanciato da Franco Cambi ne *Il congegno del discorso pedagogico*, Bologna, CLUEB, 1986.

²⁵ *Zibaldone*, p. 333 (17 novembre 1820).

²⁶ *Zibaldone*, p. 341 (20 Novembre 1820).

²⁷ Com'è noto, nel pensiero di Leopardi vi sono due diverse concezioni della natura. Per dirla con le parole di Sergio Solmi, vi è, inizialmente, «una Natura teleologica, provvidenziale, fondamentalmente benigna, ordinante le proprie cause ai relativi effetti, derivata dal Rousseau, e l'altra, successiva, e con essa contrastante, di una Natura 'matrigna', sorta di divinità cieca e insensata, indifferentemente creatrice e distruggitrice, identificantesi con la deità del male, Arimane» (Cfr. S. Solmi, *Scritti leopardiani*, Scheiwiller, Milano, 1969, p. 108). Sulle due concezioni, la datazione e il passaggio dall'una all'altra, si rimanda anche all'esauritiva disamina svolta da Sebastiano Timpanaro in *Classicismo e illuminismo nell'Ottocento italiano*, cit., p. 379 e segg.

cessivo ch'è proprio solamente dell'uomo, e dell'uomo corrotto: nemico della natura, perciò appunto che non è naturale, né proprio dell'uomo primitivo²⁸.

Nell'insieme, sembra di vedere schierate due parti: da un lato, la natura, la felicità, le illusioni e il senso pratico; dall'altro, lo studio, la ragione, la riflessione, l'infelicità e l'incapacità di adattarsi al mondo. A sostegno di tale antitesi, Leopardi chiama in causa la mitologia nonché la stessa *Genesis* e rinviene nozioni alquanto chiare sul nesso fra conoscenza e infelicità. Benché premetta di non credere alle allegorie, sostiene tuttavia che

la favola di Psiche, cioè dell'Anima, che era felicissima senza conoscere, e contentandosi di godere, e la cui infelicità provenne dal voler conoscere, mi pare un emblema così conveniente e preciso, e nel tempo stesso così profondo, della natura dell'uomo e delle cose, della nostra destinazione vera su questa terra, del danno del sapere, della felicità che ci conveniva, che unendo questa considerazione, al manifesto significato del nome di Psiche, appena posso discredere che quella favola non sia un parto della più profonda sapienza, e cognizione della natura dell'uomo e di questo mondo²⁹.

Dopo aver ricordato che nel racconto della *Genesis* è il sapere la vera radice dell'infelicità e del decadimento umano, Leopardi chiude la riflessione con tre massime le quali, a suo dire, sono «ultimo frutto ed apice della più moderna e profonda, e della più perfetta o perfettibile filosofia che possa mai essere»³⁰. Queste sentenze sono: *l'uomo non è fatto per sapere; la cognizione del vero è nemica della felicità; la ragione è nemica della natura*³¹.

È ormai evidente come il pensiero pedagogico sia condizionato dal nodo dell'infelicità e del perfezionamento. Non meno palese, al riguardo, è l'influenza del primo Rousseau, l'autore del *Discorso sulle scienze e sulle arti*³². Più volte Leopardi ha notato che l'uomo ha perso la felicità quando si è separato dalla natura, lasciandosi sedurre da bisogni e desideri sempre più grandi. Con ironia e lucidità ha svelato come l'arte e la civilizzazione abbiano alterato la vita, rendendola senz'altro più infelice.

L'uomo, mediante ciò che si chiama perfezionamento, e io chiamo corruzione, s'è posto in relazione con tutto il mondo, s'è procurata un'infinità di bisogni ec. ec. ha dovuto con infinite difficoltà ridurre tutte le cose a uno stato idoneo al suo servizio; e le stesse cose che la natura avea destinate al suo uso, non es-

²⁸ *Zibaldone*, p. 375 (3 dicembre 1820).

²⁹ *Zibaldone*, p. 637 (10 Febbraio 1821).

³⁰ *Zibaldone*, p. 638 (10 Febbraio 1821).

³¹ In corsivo nel testo.

³² Nel *Discorso sulle scienze e sulle arti*, pubblicato nel 1750 sul *Mercur de France*, Rousseau sostiene che il progresso delle arti, della scienza e delle lettere ha reso l'umanità più infelice. Va precisato come, a differenza di altri, tale testo rousseauiano non compaia nella biblioteca di casa Leopardi, dov'è però presente *Les pensées de J.-J. Rousseau*, un corposo florilegio in due volumi. La biblioteca di Monaldo non è comunque l'unico luogo in cui Leopardi ha compiuto le sue letture.

sendo più buone a servirlo nel suo nuovo stato, ha dovuto, parte abbandonarle, parte ridurle a una condizione diversissima ed anche opposta alla naturale³³.

Questo è il tanto agognato perfezionamento: nient'altro che una forma di corruzione. Del resto l'uomo, alterandosi, «ha trovato la natura imperfetta per lui. Ciò vuol dire ch'egli non s'è dunque perfezionato, ma corrotto; ciò vuol dire che egli non corrisponde più al sistema delle cose, e per conseguenza ch'egli è in uno stato vizioso»³⁴. Nel volersi affinare sempre più, l'uomo ha rincorso un illusorio dominio e si è via via straniato dalla natura che è *perfetta maestra* e, nel separarsene, l'ha trovata «renitente, ripugnante, mal disposta a' suoi vantaggi, a' suoi piaceri, a' suoi desiderii, a' suoi fini»³⁵; senonché, la civiltà e il perfezionamento hanno reso l'uomo sempre più infelice.

Quanto più egli s'avanza verso la sognata perfezione del suo essere tanto meno si trova in armonia colle cose quali elle sono, e gli conviene, raddoppiando proporzionatamente l'arte, e vincendo sempre maggiori difficoltà, cambiar le cose, e farle essere diversamente. Quanto più l'uomo è perfetto, cioè in armonia col sistema delle cose esistenti, e di se stesso, tanto più gli è difficile e faticoso il vivere, e l'esser felice³⁶.

Leopardi è ben consapevole dell'impossibilità di un ritorno al passato. La sua esaltazione dell'antico³⁷ non è una fuga dal presente, ma una mera predilezione culturale, il cui sostegno teorico aiuta a chiarificare l'avversione al progresso. Come nota Salvatore Natoli, quando celebra l'umanità fanciulla Leopardi la rappresenta come «un paesaggio d'Arcadia, di nostalgia. Tutto ciò può essere anche vero, ma non è meno vero che lo stato naturale di cui parla Leopardi è soprattutto una figura pedagogica, denuncia un errore della specie, il delirio che sottende l'idea arbitraria di perfezionamento, la filosofia dell'emancipazione incondizionata»³⁸. Queste parole invitano a guardare l'educazione più estesamente, inserendola nel più ampio movimento del divenire umano.

È da segnalare come la sfiducia verso il perfezionamento, almeno in parte, faccia il paio con il suo scetticismo verso l'educazione, aiutando perciò a spiegarne il movente teorico. Vi è dunque, in Leopardi, uno scetticismo ricorrente, rivolto sia all'impegno formativo, sia alle più generali attività umane. A essere più precisi, è bene distinguere fra progresso sociale e progresso

³³ Zibaldone, p. 1559 (25 Agosto 1821).

³⁴ Zibaldone, p. 1560 (25 agosto 1821).

³⁵ Zibaldone, p. 1561 (25 agosto 1821).

³⁶ Zibaldone, p. 1562 (25 agosto 1821).

³⁷ Il vagheggiamento e la mitizzazione dei tempi più antichi trovano la più alta espressione poetica nei due canti – VII e VIII – *Alla primavera o delle favole antiche*, del gennaio 1822 e *Inno ai Patriarchi, o de' principii del genere umano*, composto nel luglio 1822.

³⁸ S. Natoli e A. Prete, *Dialogo su Leopardi. Natura, poesia, filosofia*, Milano, Mondadori, 1998, p. 140.

tecnico, evitando di farne un'unica questione³⁹; ma l'esame di questo punto condurrebbe lontano, implicando un inquadramento storiografico e una ricognizione complessiva delle diverse tensioni ideologiche. Va comunque notato come il pensiero pedagogico confluisca ora in una speculazione più ampia e concorra a delineare una teoria critica della società, di cui costituisce un vero caposaldo.

L'antipedagogia è altresì palese quando Leopardi esamina la relazione educativa, realtà verso cui è molto sensibile e nella quale, peraltro, coglie a fondo tutta la tensione fra le due parti. Va subito rilevato un punto. Per ben formare un giovane è bene che l'educatore sia stato a sua volta ben formato. Ciò avviene molto di rado, cosicché tutta l'opera è minata *ab imis* e si perpetua un circolo vizioso. Come puntualizza nei *Pensieri*, «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 che non hanno ricevuto, e che per altra via non si acquista»⁴⁰. Ma non è solo, la sua, un'accusa sprezzante verso maestri poco capaci o impreparati⁴¹. Non meno criticabile è la relazione educativa per la sua dialettica fallace, viziata da un'incomprensione di fondo. Ne segue, quasi sempre, l'uso di un metodo inadeguato, così da pregiudicare l'esito formativo.

Leopardi esclude che fra l'anziano e il giovane sia possibile un dialogo franco, leale, amichevole. Vi è un frammento dello *Zibaldone* dove questo “corto circuito” fra le generazioni è precisato con la consueta chiarezza.

Il gran torto degli educatori è di volere che ai giovani piaccia quello che piace alla vecchiezza o alla maturità; che la vita giovanile non differisca dalla maturità; 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; di volere che gli ammaestramenti, i comandi, e la forza della necessità suppliscano l'esperienza ecc.⁴²

Va notata nel finale, ancora una volta, una predilezione di metodo in cui è visibile l'influenza di Locke, di Chesterfield e di Rousseau. Come scelta didat-

³⁹ Su tale problema, la posizione di Leopardi è ben chiara nel *Dialogo di Tristano e di un amico* e nella *Ginestra*.

⁴⁰ X dei *Pensieri*.

⁴¹ Nel determinare questa posizione è, con tutta probabilità, presente un elemento autobiografico. I suoi educatori (V. Diotallevi, S. Sanchini e G. Torres) non lasciarono in lui un buon ricordo e ben presto non ebbero più da insegnargli niente, come ricorda Monaldo nei suoi scritti. Rileva Timpanaro che i vari precettori di casa Leopardi «non esercitarono sulla formazione della personalità leopardiana nessun influsso importante»; inoltre, l'influsso di Monaldo è stato sopravvalutato, mentre quello di Carlo Antici è da studiare con attenzione (Cfr. S. Timpanaro, *Classicismo e illuminismo nell'Ottocento italiano*, cit., p.142).

⁴² *Zibaldone*, p. 1473 (9 agosto 1821).

tica, l'esperienza è valutata con estremo favore, in quanto è la più confacente alla natura del giovane, anche se ciò non sempre viene compreso. A ogni modo, l'antinomia *giovane-vecchio* innerva più volte il discorso pedagogico, a cui dà una chiave di lettura sensata e feconda.

Leopardi si sofferma a lungo su tale frizione, ne precisa la dinamica e ne dà un'esaustiva illustrazione. A monte di tutto, vi è una netta divergenza di valori e di vedute, cosicché ognuno non comprende l'altro e sta chiuso nelle sue posizioni: «Il giovane deride, accusa, non concepisce, condanna i gusti, i pareri, i costumi, i desiderii ec. del vecchio, e viceversa. Tutti due s'ingannano, e nel fatto loro hanno piena ragione»⁴³.

Quest'antinomia svolge una funzione euristica, ponendosi quale strumento utile a smascherare un vero e proprio raggirio a danno del giovane. A ben vedere, l'educazione è per Leopardi una specie d'inganno, una frode ordita da chi non dispone più della giovinezza, da chi è ormai lontano da quel *tempo giovanil, quando ancor lungo la speme e breve ha la memoria il corso*⁴⁴. Animato da un'invidia profonda, il maestro vuole distogliere il giovane dai piaceri dell'età, osteggiati poiché pericolosi e contrari ai buoni costumi; al contempo, reclama onestà, ubbidienza e saggezza, ma pure fatica e sofferenza. Per dirla con una parola forte, vi è una "congiura" contro la gioventù, illustrata molto bene dal centoquattresimo dei *Pensieri*, molto corrosivo, forte nel denunciare una pedagogia già viziata in partenza, male impostata, fondata sopra un principio "maligno" e destinata, in fin dei conti, a privare del bene più prezioso, la giovinezza.

L'educazione che ricevono, specialmente in Italia quelli che sono educati (che a dir vero non sono molti), è un formale tradimento ordinato dalla debolezza contro la forza, dalla vecchiezza contro la gioventù. 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 ubbedienti, sofferite, e affaticatevi quanto più sapete, per vivere quando non sarete più a tempo. Saviezza e onestà vogliono che il giovane si astenga quanto è possibile dal far uso della gioventù, eccetto per superare gli altri nelle fatiche. Della vostra sorte e di ogni cosa importante lasciate la cura a noi, che indirizzeremo il tutto all'utile nostro. Tutto il contrario di queste cose ha fatto ognuno di noi alla vostra età, e ritornerebbe a fare se ringiovanisse: ma voi guardate alle nostre parole, e non ai nostri fatti passati, né alle nostre intenzioni. Così facendo, credete a noi conoscenti ed esperti delle cose umane, che voi sarete felici. Io non so che cosa sia inganno e fraude, se non è il promettere felicità agl'inesperti sotto tali condizioni. L'interesse della tranquillità comune, domestica e pubblica, è contrario ai piaceri ed alle imprese dei giovani; e perciò anche l'educazione buona, o così chiamata, consiste in gran parte nell'ingannare gli allievi, acciocché pospongano il comodo proprio all'altrui. Ma senza questo, i vecchi tendono naturalmente a distruggere per quanto è

⁴³ *Zibaldone*, p. 1660 (9 settembre 1821).

⁴⁴ *Alla luna*, vv. 13-14.

in loro, e a cancellare dalla vita umana la gioventù, lo spettacolo della quale aborriscono. In tutti i tempi la vecchiaia fu congiurata contro la giovinezza, perché in tutti i tempi fu propria degli uomini la viltà di condannare e perseguire in altri quei beni che essi desidererebbero a se medesimi. Ma però non lascia d'esser notevole che, tra gli educatori, i quali, se mai persona al mondo, fanno professione di cercare il bene dei prossimi, si trovino tanti che cerchino di privare i loro allievi del maggior bene della vita, che è la giovinezza. Più notevole è, che mai padre né madre, non che altro istitutore, non sentì rimordere la coscienza del dare ai figliuoli un'educazione che muove da un principio così maligno. La qual cosa farebbe più meraviglia, se già lungamente, per altre cause, il procurare la abolizione della gioventù, non fosse stata creduta opera meritoria. 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, i quali se avessero favorito l'uso e il godimento delle loro facoltà giovanili, avrebbero potuto regolarlo, mediante la confidenza degli allievi, che non avrebbero mai perduta⁴⁵.

Oltre a rinviare alla diade pedagogica *autorità-libertà*, quest'ampia illustrazione – vivida pagina di psicologia sociale e scolastica – con la sua efficacia didascalica pone in luce la contesa generazionale in tutta la sua escursione. Alla radice, vi è una diversità di vedute, valori e finalità. Ma vi è anche, nell'anziano, un'acerba invidia e un vivo rammarico che guastano la relazione, rendendola insincera e conflittuale. L'opera educativa, minata *ex ante* dall'età del maestro, è dunque tesa a tarpare, reprimere, svilire la vitalità del giovane. Non è eccessivo definire “contesa” una tale relazione ed è un merito di Leopardi averne smascherato la dinamica.

A ben considerare, la critica non si spinge più in là, ma lascia intendere quanto sia vantaggioso avere un educatore giovane o, quanto meno, alieno dall'invidia. Il punto è che la vecchiaia non solo è contraria alla giovinezza, ma è da lui guardata con ripugnanza, in quanto età di dolore e decadenza – un'età in cui è *incolume il desio, la speme estinta*⁴⁶. È un'avversione, la sua, viva, profonda, riconducibile anche al suo vivere desolato e costituente, in fondo, un vero *punctum dolens*, come evidenziano la prosa e i versi.

Giovane son, ma si consuma e perde
la giovinezza mia come vecchiezza;
la qual pavento, e pur m'è lunge assai.
Ma poco da vecchiezza si discorda
il fior dell'età mia⁴⁷.

È dunque notevole la sua insofferenza verso la vecchiaia, considerata sia nella sua datità anagrafica, sia quale strascico di un lento *excursus* di sventure, come chiarisce in un altro dei suoi *Pensieri*.

⁴⁵ CIV dei *Pensieri*.

⁴⁶ *Il Tramonto della luna*, v. 48.

⁴⁷ *Sogno*, vv. 51-57.

L'aspetto della gioia e della confidenza non è proprio che della prima età: e il sentimento di ciò che si va perdendo, e delle incomodità corporali che crescono di giorno in giorno, viene generando anche nei più frivoli o più di natura allegra, ed anco similmente nei più felici, un abito di volto ed un portamento, che si chiama grave, e che per rispetto a quello dei giovani e dei fanciulli, veramente è tristo⁴⁸.

Nel pensiero leopardiano, l'antitesi *giovane-vecchio* è dunque un *topos* privilegiato e si può convenire con Walter Binni, quando nota che «Leopardi costantemente esalta il fervore, la pienezza, la purezza della giovinezza e costantemente esprime l'orrore del declino di quella nella maturità e nel rapido avvento della vecchiaia»⁴⁹. Si tratta di un'età negativa, carica di amarezza e rimpianto, verso cui bisogna provare orrore. Un punto, questo, condiviso dai critici e senz'altro nodale per cogliere il significato più autentico della sua pedagogia. Come osserva Cesare Luporini «La vecchiaia è turpe per Leopardi, soprattutto la vecchiaia moderna, iperegoistica. La giovinezza rimarrà sempre per lui un valore positivo, nella sua stessa irrevocabilità esistenziale; e anche quando risulterà che in essa "ogni ben di mille pene è il frutto". Questo orrore per la vecchiaia è ineludibile in Leopardi. Essa è per lui quasi un riassunto di tutti i mali e affanni che investono l'uomo (reali o immaginari non importa)»⁵⁰.

Alla luce di tale concezione, è evidente come l'antinomia *giovane-vecchio*⁵¹ sia tutt'altro che conciliabile e come la didattica ne sia viziata in profondità; ma è pure l'intera pedagogia leopardiana a subire a fondo il peso di una tale difficoltà.

Questo contrasto, inoltre, non riceve attenuazione⁵² e permane in tutta la sua radicalità, rendendo l'educare ancor più insensato e problematico. A questo punto è facile notare, su tale posizione, l'ombra del suo percorso formativo, svolto a contatto di maestri aventi un esiguo spessore e una mentalità tutt'altro che liberale. Basta citare la figura di Giuseppe Torres, precettore gesuita già maestro del conte Monaldo. Non può poi non stupire tanta radicalità, poiché Leopardi era un conoscitore profondo e un ammiratore della classicità, di un mondo che ha tributato la più alta deferenza alla figura del maestro e a quanto essa incarna: saggezza, sapienza, autorevolezza – si pensi solo a due figure, Socrate e Pitagora. Forse per via del suo fortunato autodidattismo, Le-

⁴⁸ LXXX dei *Pensieri*.

⁴⁹ W. Binni, *La protesta di Leopardi*, Firenze, Sansoni, 1973, p. 17.

⁵⁰ C. Luporini, *Leopardi progressivo*, Roma, Editori Riuniti, 1996, p. 112.

⁵¹ Leopardi utilizza altrove un'antitesi similare, ugualmente importante per decifrare il suo discorso pedagogico, quella *fanciullo-adulto*.

⁵² Costituiscono eccezione sia il pensiero in cui considera fondata l'amicizia fra un giovane e un uomo già disingannato del mondo (*Zibaldone*, p. 104), sia quello in cui ritiene non duratura l'amicizia fra giovani, mentre è più facile tra un giovane e un vecchio o un "provetto" (*Zibaldone*, p. 4482).

opardi sembra non volere tenere in gran conto il beneficio formativo recabile da una guida più attempata.

Ancora una volta, è così confermato il tono di scetticismo e pessimismo che permea il discorso; va però ribadito che questo carattere, nel quale si suole identificare *in toto* Leopardi, è sì distintivo, ma non esclusivo. Vale a dire che in altre *tranches* pedagogiche spiccano tonalità di fondo come l'ironia, la leggerezza, l'indignazione, così come l'impegno sociale e lo zelo descrittivo.

* * *

Alla luce di quanto esposto finora, non si può non definire “antipedagogico” questo teorizzare. Non si tratta certo di un'antipedagogia *avant-lettre*, antesignana del movimento contestativo che dopo un secolo e mezzo avrebbe fatto parlare di sé. È invece, la sua, una pedagogia *anti*, in quanto innervata da un'elevata tensione oppositiva, così da svolgersi *ex adverso*, lungo una linea contraria al corso dominante. Una tensione, questa, non limitata all'elaborazione pedagogica, ma avente un suo tratto più generale. Come nota Bruno Biral, quello leopardiano è un pensiero «che si sviluppa imperterrita, audace, che non teme le conseguenze più ardite, le affermazioni più sconvolgenti: non teme di essere provocatorio e di mettersi contro le idee dominanti del suo tempo»⁵³.

Il discorso pedagogico è quindi svolto in senso anticonvenzionale, in pieno accordo con la sua visione della società e del mondo, cioè «quella lega di birbanti contro gli uomini da bene, e di vili contro i generosi»⁵⁴, un mondo in cui bisogna difendersi e nel quale si prova un intenso disagio. Un'antipedagogia, quindi, avversativa e antagonista, nel senso di preferire non già un'integrazione, bensì un distacco da una realtà sociale così fatta, di per sé disprezzabile, poiché ostile alla felicità e al benessere umano. Non solo. Nel suo prender forma, questo pensiero risente del clima politico e culturale all'epoca dominante, l'ideologia della Restaurazione. Dinanzi a questa, la personalità di Leopardi, forte e reattiva, non poteva non provare ostilità e insofferenza⁵⁵, favorendo così un simile teorizzare.

Un'antipedagogia da vedere, inoltre, del tutto congruente al suo mitizzare la fanciullezza – età felice, spensierata, che si pasce ancora di beate illusioni; anche se destinata presto a ravvedersi dinanzi al «serraglio di disperati»⁵⁶ e all'imbroglione del vivere. A ben valutare il discorso, l'apologia della *stagion lieta* è un modulo dominante, cui fa da *pendant* quest'avversione allo studio, alla ragione e, più in generale, al “congegno” del mondo adulto. Non sorprende,

⁵³ B. Biral, *La posizione storica di Giacomo Leopardi*, Torino, Einaudi, 1974, p. 139.

⁵⁴ *I dei Pensieri*.

⁵⁵ Il pensiero politico di Leopardi è ben delineato nel saggio di Luigi Salvatorelli, *Il pensiero politico italiano dal 1700 al 1870*, Torino, Einaudi, 1941. Si veda pure il volume di Fabio Russo, *Leopardi politico o della felicità impossibile*, Roma, Bulzoni, 1999.

⁵⁶ Locuzione usata nel *Frammento sul suicidio*.

perciò, la posizione di fondo non solo scettica e sfiduciata, ma altresì ostativa a un educare quale attività preparatoria/funzionale a un sistema in cui non crede. Va da sé che l'educazione, per Leopardi, dovrebbe fondarsi *non* sulla ragione che distrugge gli ameni inganni, né sulla consueta istruzione libresca, bensì sulla natura, lo slancio, le illusioni e l'entusiasmo; anche se, al riguardo, non elabora alcunché, né indica una minima traccia da seguire, a parte l'unica parentesi⁵⁷ dell'educazione civile della gioventù italiana. Questa linea di teoresi, difatti, non va oltre il piano dei principi di fondo e non punta a ideare formule didattiche nuove, né metodiche alternative.

A conclusione di questa ricognizione nell'antipedagogia, va segnalato come tale modalità di svolgere il discorso, benché non seguita da una formulazione propositiva, abbia comunque una sua portata di teoricità e sia degna della più attenta considerazione. Né si può accusare la mancanza di una *pars construens*, esigenza pregiudiziale, questa, che perde valore all'interno di un discorso più complessivo. La tensione avversativa è perciò da contestualizzare e giudicare dentro il suo più ampio quadro pedagogico, il quale, a ben vedere, è inclusivo sia di componenti osservative e descrittive, sia di non esigui elementi di pedagogia pratica. Non si può non rilevare, però, la totale assenza di una sistemazione d'insieme nonché di una connessione organica fra le varie parti, ciò che rende la pedagogia di Leopardi senz'altro mal definita sul piano epistemologico. Volerla giudicare per il suo essere o non "sistemata" è però un'ingenuità improponibile, specie se si tiene a mente un punto: il poeta di Recanati aveva altre ambizioni e altri interessi speculativi. Per quanto fruttuoso, l'incontro con la pedagogia è favorito per lo più da questioni eterogenee e avviene perciò *in itinere*, là dove altre priorità e istanze – sia teoretiche sia artistiche – offrono lo spunto per l'incursione tematica.

Anziché valutare una teoria per il suo essere "completa", aderente a canoni più o meno "codificati" e ricalcante modelli pedagogici classici, è bene valutarla, invece, per il valore e la profondità di idee e intuizioni. Con questo criterio di giudizio, la pedagogia *sui generis* di Giacomo Leopardi rivela un'acutezza di sguardo notevole, tale da poterlo affiancare a quello dei pedagogisti a pieno titolo.

⁵⁷ Anche l'educazione al saper vivere non costituisce per Leopardi l'educazione ideale, ma soltanto una modalità difensiva e di adattamento al mondo, finalizzata a subire un danno minore.