

Note sull'apprendimento nella teoria di Leopardi

Michele Zedda

Nella vasta opera leopardiana è contenuto un pensiero pedagogico quanto mai originale. Per quanto Leopardi *filosofo*¹ avesse altre priorità teoretiche, l'inevitabile incontro con le questioni educative ha dato vita a intuizioni feconde, senz'altro degne di un attento esame. Aspetto peculiare di questa pedagogia è il suo essere variegata, disorganica, formulata in più luoghi, in forma sia esplicita sia implicita, cosicché la sua ricognizione va svolta *a tutto tondo*, lungo piste testuali le più diverse, dalla prosa alla poesia, dai carteggi alle note private. Per grandi linee, se ne può tratteggiare il quadro: la mitizzata vita fanciullesca, l'avversione alla didattica in uso, l'educazione nazionale, la formazione del giovane inesperto del mondo nonché la fenomenica dell'apprendimento. A quest'ultima Leopardi dedica un vivo interesse, di certo legato alla sua vocazione letteraria e al fortunato autodidattismo. Nel materiale diaristico dello *Zibaldone* il tema ricorre più volte, configurando una linea teorica quanto mai densa di pedagogia.

Leopardi è stato un sottile osservatore dell'agire umano. Ne ha consegnato affreschi minuziosi, ma talora si è spinto più avanti con ipotesi esplicative non prive di profondità. Con molto acume ha analizzato la vita mentale nel suo farsi, cogliendone movimenti e sfumature, dando così luogo a una *tranche* specifica del suo discorso pedagogico, delineata in senso tematico e definibile, per più versi, "didattica". Animato da altri moventi, il suo pensiero non è finalizzato a una pratica educativa, né a un più ampio disegno pedagogico. Nonostante ciò, il discorso presenta i caratteri dell'argomentazione pedagogica e, del resto, è facile inferirne più conseguenze di tipo pratico. A ogni modo, si è dinanzi a un'elaborazione a lungo meditata, frutto di un vivo interesse, con la quale il poeta si cimenta a più riprese; tutt'altro, perciò, che una veloce incursione tematica.

È senz'altro lecito parlare qui sia di *pedagogia* sia di *psicologia*, in quanto la riflessione lambisce una zona di confine, comune ai due campi epistemici. Va

¹ Nel secondo dopoguerra è stata inaugurata una stagione critica valorizzante non più il solo poeta, ma pure il filosofo, moralista e politico. Artefici di tale svolta sono Walter Binni, Cesare Luporini e Sebastiano Timpanaro; al riguardo, si rimanda ai seguenti testi: Binni W., *La protesta di Leopardi*, Sansoni, Firenze, 1973; Luporini C., *Leopardi progressivo*, Editori Riuniti, Roma, 1996; Timpanaro S., *Classicismo e illuminismo nell'Ottocento italiano*, Nistri-Lischi, Pisa, 1969.

poi rilevato che l'argomentazione prende forma alla luce dell'epoca, dinanzi a una psicologia per lo più filosofica, pre-scientifica, pre-sperimentale e pre-skinneriana – una psicologia ancora ben lontana dall'attuale, moderno assetto. Nel primo Ottocento non si sapeva granché sull'apprendimento, a parte qualche cognizione di didattica tradizionale. Ciò va segnalato a favore di Leopardi, andando valutate, le sue idee, sullo sfondo di una tale realtà epistemica. Per quanto attiene al sostrato filosofico, tale teorizzare non emerge dalla sua vena romantica, né da quella classica, ma è innervato da sensismo, empirismo, naturalismo nonché materialismo di cifra illuministica².

L'assuefazione

Leopardi spiega l'apprendimento e la vita mentale con l'*assuefazione*, l'*alfa* e l'*omega* della sua speculazione, da lui definita una «seconda natura»³ ed esistente un duplice significato, di *processo* e di *risultato*. A tale figura teoretica dà il più alto ruolo euristico e la chiama in causa un'infinità di volte, come vuole uno stile discorsivo che non procede linearmente, ma per salti, pause, ritorni e sempre nuove aperture. È bene notare come questa riflessione maturi nei primi anni venti⁴, subito dopo la svolta «filosofica» del '19, quando è ben vivo il suo interesse linguistico e gnoseologico; ciò è da leggere in chiave personale e, per così dire, «autodidattica», in vista del creare letterario.

Nel discorso leopardiano, l'assuefazione è talmente decisiva e pregnante da potervi scorgere una teoria della conoscenza nonché una quantità di nuclei pedagogici. Ancor prima di esaminarne la natura, va rilevato quanto la rende possibile, vale a dire la «conformabilità»⁵.

Per Leopardi l'essere umano è un ente molto plasmabile, suscettibile di assumere quasi ogni forma. Niente dà ora miglior sostegno di una metafora⁶: la cera modellata dall'educatore. Con tale uso retorico, il discorso echeggia i

² Sull'influenza filosofica del Settecento nella riflessione di Leopardi, si segnala il saggio di Mario Sansone, *Leopardi e la filosofia del Settecento*, in AA. VV., *Leopardi e il Settecento*, (Atti del I Convegno internazionale di studi leopardiani), Firenze, Olschki, 1964. La gnoseologia di Leopardi è condizionata anche da filosofi precedenti, in particolare da John Locke.

³ Un'attenta disamina del concetto leopardiano di «seconda natura» è contenuta nel saggio di Andrea Malagamba, «*Seconda natura*», «*seconda nascita*». *La teoria leopardiana dell'assuefazione*, in AA. VV., *La prospettiva antropologica nel pensiero e nella poesia di Giacomo Leopardi*, (Atti del XII Convegno internazionale di studi leopardiani), Firenze, Olschki, 2010.

⁴ Nello *Zibaldone* gli appunti sul tema si addensano nei primi anni venti, fino al 1823.

⁵ Cesare Luporini evidenzia che Leopardi ha sostituito il concetto di «conformabilità» a quello settecentesco di «perfettibilità». Leopardi nega la «perfettibilità», nozione molto legata all'antistoricismo dell'età illuministica e permeata di platonismo (Cfr. Luporini, *Leopardi progressivo*, Roma, Editori Riuniti, 1996, p. 64).

⁶ Sull'utilizzo della metafora in pedagogia, si rimanda allo studio di Angelo M. Franza, *Retorica e metaforica in pedagogia*, Milano, Unicopli, 1988.

tòpoi della pedagogia classica; la figura è senz'altro datata, ma sempre attuale nella sua efficacia: «Ciascun uomo è come una pasta molle, suscettiva d'ogni possibile figura, impronta ec. S'indurisce col tempo, e da prima è molto difficile, finalmente impossibile di darle nuova figura ec. Tale è ciascun uomo, e tale diviene col progresso dell'età»⁷. Pertanto, si può conseguire un'ampia gamma di forme così come i più notevoli, diversi esiti. Nell'essere umano, questa possibilità è un vero punto di forza, una risorsa molto efficace per potersi affermare sulla natura e, al riguardo, si può convenire con Adriano Tilgher quando nota che, «con profondità di sguardo Leopardi vede in questa indefinita *conformabilità* dell'uomo precisamente la condizione della sua potenza sulla natura, maggiore di quella di ogni altro vivente»⁸.

Leopardi vede l'assuefazione nel suo farsi, come un processo, cioè come un lento e graduale abituarsi, adattarsi, acquisire nuova forma. Anziché avere, alla nascita, una determinazione fissa, costituendo perciò una "datità", l'uomo è molto conformabile; a ciò si devono risultati grandi e i più diversi, purché vi sia volontà, costanza, ripetizione nonché una lunga esposizione al fattore causale. A influenzare tale visione, vi è un punto autobiografico degno di nota. Leopardi era ben consapevole della *sua* facilità di adattarsi molto velocemente, in altre parole, della sua speciale assuefabilità.

Io, nel povero ingegno mio, non ho riconosciuto altra differenza dall'ingegni volgari che una facilità di assuefarlo a quello che io volessi e quando io volessi, e di fargli contrarre abitudine forte e radicata in poco tempo. Leggendo una poesia, divenir facilmente poeta; un logico, logico; un pensatore, acquistar subito l'abito di pensare nella giornata; uno stile, saperlo subito o ben presto imitare [...]»⁹

Parole, queste, molto chiare nell'evidenziare il ruolo giocato del dato biografico nell'elaborazione teorica. Nel pensare la vita mentale, qui come altrove, Leopardi ha dinanzi a sé il mero caso personale, la sua vicenda di studio e d'istruzione – vicenda più che mai peculiare, irripetibile, il cui esempio mal si presta a estensioni di sorta¹⁰.

A ben vedere, il potenziale dell'assuefazione è davvero notevole, ma non al punto di eliminare le diversità iniziali le quali, peraltro, sono dai più sovra-stimate. Leopardi conferisce all'assuefazione un ruolo molto ampio, ma non totalizzante, come si premura di precisare: «non intendo con ciò di negare che non v'abbiano diversità naturali fra i vari talenti, le varie facoltà, i vari primi-

⁷ Zibaldone, p. 1452 (4 Agosto 1821).

⁸ Tilgher Adriano, *La filosofia di Leopardi*, Bologna, Boni, 1979, p. 123.

⁹ Zibaldone, pp. 1254-1255 (1 Luglio 1821).

¹⁰ Sulla validità del dato introspettivo a conforto della costruzione teorica, è sempre attuale e imprescindibile la lezione di Carmela Metelli Di Lallo contenuta nella sua *Analisi del discorso pedagogico*, Padova, Marsilio, 1966. Le considerazioni svolte si riferiscono in particolare al discorso pedagogico di Rousseau, caratterizzato da un uso quanto mai largo dell'introspezione così detta "a distanza".

tivi caratteri degli uomini; ma solamente affermo e dimostro che tali diversità assolutamente naturali, innate, e primitive sono molto minori di quello che altri ordinariamente pensa»¹¹. Con l'assuefazione si spiegano quindi le più varie situazioni. È l'esercizio prolungato, il continuo contatto con la materia, con il testo, con l'autore, a infondere via via un dato abito mentale, come in una sorta di graduale impregnamento. Per esempio, un uomo diventa eloquente «a forza di leggere libri eloquenti» e così deve dirsi per un uomo «inventivo, originale, pensatore, matematico, ragionatore, poeta»; questo vale altresì per quei romanzieri «la cui fecondità ec. d'invenzione ci fa stupire», i quali tuttavia «hanno per lo più letto gran quantità di romanzi, racconti ec»¹². Non può non colpire la cifra pedagogica di questi pensieri, chiarificanti, con elegante semplicità, il nesso fra l'apprendimento e il contatto col modello. Pertanto, le più diverse facoltà umane sono da ricondurre all'assuefazione: «Facoltà umana è sinonimo di abitudine. – Uomo o ingegno colto o grande: uomo o ingegno assuefatto o esercitato. – Facoltà di generalizzare: abitudine di generalizzare, ec.»¹³.

La forza del processo assuefativo è quindi smisurata, tale da consentire i risultati più singolari. È solo una questione di quantità, di azione svolta più volte, in altre parole, di esercizio a lungo ripetuto poiché l'assuefazione è una «seconda natura, e s'introduce quasi insensibilmente»¹⁴. Alla radice di ogni risultato umano vi è dunque l'esercizio: «Tutto è esercizio nell'uomo»¹⁵; inoltre, «L'esercizio assolutamente parlando è superiore alla natura»¹⁶. Molti uomini si stupiscono nel vedere altrui esiti, cui loro stessi sarebbero giunti con facilità, se solo si fossero ben esercitati. Anche il talento è nient'altro che frutto dell'assuefazione; un punto di vista, questo, di sicura rilevanza didattica, in quanto si conferisce un ruolo prezioso alla volontà, al lavoro, all'impegno individuale. Con tale opzione teorica, Leopardi privilegia il fattore *culturale* di fronte a quello *naturale*, in piena linea, perciò, con l'anti-innatismo proprio dell'empirismo sia lockiano, sia settecentesco.

Il talento non essendo nella massima parte che opera dell'assuefazione, è certo che coloro che ammirano in altrui questo o quel talento, abilità, opera ec. ammirano e si stupiscono di quello, di cui essi medesimi in diverse circostanze, sarebbero stati appresso a poco capacissimi¹⁷.

Questa visuale ridimensiona il ruolo dell'intelligenza, dando perciò ampio risalto all'esercizio, al metodo, all'impegno. È quindi la *quantità* a consentire l'effetto, potendosi ora scorgere, in parte almeno, una sorta di “behaviorismo”

¹¹ Zibaldone, pp. 3197-3198 (19 Agosto 1823).

¹² Zibaldone, p. 1541 (21 Agosto 1821).

¹³ Zibaldone, p. 2039 (3 Novembre 1821).

¹⁴ Zibaldone, p. 208 (13 Agosto 1820).

¹⁵ Zibaldone, p. 1610 (2 Settembre 1821).

¹⁶ Zibaldone, p. 1634 (5 Settembre 1821).

¹⁷ Zibaldone, p. 2017 (30 Ottobre 1821).

ante litteram per il valore dato al ripetere, al reiterare, al rinforzare. A distanza di un secolo, peraltro, il comportamentismo di Watson sarà caratterizzato da un analogo entusiasmo nei confronti del condizionamento.

A dispetto di uno scetticismo altrove presente¹⁸, qui Leopardi ripone piena fiducia nell'educazione, palesando un ottimismo di cifra illuministica. Non è poi fuori luogo accostare tale posizione a teorie pedagogiche non elitarie. Viene subito in mente Comenio¹⁹, con l'esaltazione del *metodo* e l'idea di poter insegnare *tutto a tutti*, così com'è logico pensare a pedagogie valorizzanti l'impegno e la volontà.

Nel valutare le cause del successo formativo, Leopardi non tralascia le differenze individuali, ma le riconduce a una più o meno grande facilità d'assuefazione; inoltre, è dato di vedere uomini goffi in alcune situazioni, benché altrove siano disinvolti e molto abili. Ancora una volta, è l'assuefazione a dar conto del destino personale.

L'ingegno umano, non è che abitudine, le facoltà umane pure abitudini, acquistabili tutte da tutti, benché più o meno facilmente, con più lunga o più corta assuefazione. Vuol dire che quel tale si è fin da fanciullo, o lungamente esercitato ed abituato in quel genere di cognizioni, e di abilità, o deve quest'abilità alle pure circostanze che gli hanno procurato quell'assuefazione²⁰.

Tale dinamica è a base non solo di abilità e cognizioni, ma di ogni comportamento. Grazie a questa, inoltre, si facilita la vita e si allevia qualsiasi male. Ciò vale anche per la noia, *punctum dolens* verso cui Leopardi ha sempre mostrato acuta sofferenza; d'altronde l'uomo, con il tempo, «si può assuefare anche all'intera e perfetta noia, e trovarla molto meno insopportabile che da principio»²¹. Al riguardo, una prova calzante viene dai carcerati «i quali talvolta si sono anche affezionati a quella vita»²². Analogo principio vale per il fisico, la cui assuefazione avviene «come quella del puro spirito»; anche qui è l'azione abituale, l'uso reiterato a favorire l'esito: «L'esercitazione generale del corpo rende capaci o meglio disposti alle facoltà particolari. Il corpo si rende capace di agire, di soffrire ec. a forza di fare, di agire, di soffrire. Prima di ciò egli non ne ha che la disposizione»²³. A titolo d'esempio, Leopardi cita il caso di una persona «sveltissima e agilissima» la quale è «dispostissima al ballo»; a ben considerare, questa persona «non però ha la facoltà del ballo, se non l'im-

¹⁸ Il riferimento è in particolare ad alcuni passi dei *Pensieri* e dello *Zibaldone* dove Leopardi sostiene l'inutilità dell'educazione. (Si vedano il XIV e il CIV dei *Pensieri* nonché le pagine 284, 1063, 1064, 1065, 1473, 2607, 3078 e 3079 dello *Zibaldone*).

¹⁹ Nella biblioteca di Monaldo sono presenti due volumi di I.A. Comenius: *Ianua linguarum quatuor graecae, latinae, germanicae et polonicae et omnium scientiarum* (1643) e *Ianua aurea quatuor linguarum, latinae, germanicae, gallicae et italicae* (1676).

²⁰ *Zibaldone*, p. 2163 (24 Novembre 1821).

²¹ *Zibaldone*, p. 280 (17 Ottobre 1820).

²² *Ibidem*.

²³ *Zibaldone*, p. 1726 (17 Settembre 1821).

para, ma solo una disposizione a poterlo facilmente e perfettamente imparare ed eseguire»²⁴. Così come avviene nel mentale, anche nel fisico vi è modo di bilanciare le disparità iniziali e perfino di capovolgerle.

L'esercizio del corpo agguaglia il meno robusto, al più robusto inesercitato. In parità d'esercizio, chi è nato debole non potrà mai agguagliarsi a chi è nato robusto. Ma se a costui manca affatto l'esercizio, egli ancorché nato il più robusto degli uomini, sarà non solo uguale, ma inferiore al più debole degli uomini che abbia fatto notevole esercizio²⁵.

L'assuefazione è perciò la vera chiave di volta per spiegare l'uomo, il suo agire, ogni suo esito. Ne segue tutta la gravidanza pedagogica del concetto, vero punto "cardinale" nel suo discorso sull'educazione e senz'altro meritevole di più riguardo dalla critica²⁶. Vale quindi la pena di esaminarlo più a fondo, specie nella sua cifra didattica, non prima di richiamare un punto. Nel suo schematismo razionale, la teoria dell'assuefazione dà senz'altro spiegazione alla natura umana, purché si tenga conto del suo "rovescio", cioè, per dirla con Sergio Solmi, della "vitalità", «l'intensità del sentimento della vita, madre dell'azione come della poesia»²⁷ – realtà euristica, questa, non meno cruciale per capire l'uomo, benché non sia direttamente implicata nella teoria dell'istruzione.

Imitazione, assuefazione, dissuefazione

A base dell'assuefazione vi è anzitutto la facoltà di attendere, la quale, con un nesso di circolarità, è dovuta alla stessa assuefazione. Del resto, l'adattamento può aversi solo con perseveranza: «La facilità, anzi quasi la facoltà di *attendere* che tanto è necessaria all'assuefazione, o la facilità, l'abbrevia, e la produce, anch'essa però si accresce e perfeziona, e quasi nasce mediante l'assuefazione»²⁸. A ben vedere, la stessa capacità di assuefarsi è frutto di assuefazione, in quanto l'essere umano, all'inizio, non ha altro fuorché una mera disposizione, sicché tale capacità «non è propriamente innata ma acquisita»²⁹. Ancora una volta, al principio vi è una volizione, un impegno, un esercizio volto a modificare il sé, così da potersi vedere la realtà assuefattiva nei termini

²⁴ Zibaldone, p. 1662 (10 Settembre 1820).

²⁵ Zibaldone, p. 1634 (5 Settembre 1821).

²⁶ Ben consapevole di questa carenza, Maria Teresa Gentile ha rilevato quanto segue: "Nello Zibaldone del '21 ha largo posto l'«assuefazione», raramente sostituita da *abitudine*, quasi mai da *esercizio*, mai da *educazione*. Parola non sottoposta a speciale attenzione da parte della critica, la quale non ha rivelato il nugolo di titubanze o gli eccessi di attribuzioni di cui è oggetto, né la curiosa tautologia a cui dà luogo, né le virate dal significato comune a quello carico di responsabilità eccezionale, né la tranquillità con cui è giudicata elogiabile in ogni caso sebbene, senza avvertimento speciale, possa essere intesa come routine" (Cfr. M.T. Gentile, *Leopardi e la forma della vita*, Roma, Bulzoni, 1991, p.25).

²⁷ S. Solmi, *Scritti leopardiani*, Milano, Scheiwiller, 1969, p.61.

²⁸ Zibaldone, p. 1378 (23 Luglio 1821).

²⁹ Zibaldone, p. 1682 (12 Settembre 1821).

di "educazione". A lato di tale nozione nevralgica, Leopardi pone un concetto affine ma non equivalente, l'*imitazione*, da lui vista come una specie di assimilazione, il cui ruolo non è meno nodale nel processo d'apprendimento.

La facoltà d'imitazione non è che facoltà di assuefazione; perocché chi facilmente si avvezza, vedendo o sentendo o con qualunque senso apprendendo, o finalmente leggendo, facilmente, ed anche in poco tempo, riducesi ad abito quelle tali sensazioni o apprensioni, di modo che presto, e ancor dopo una volta sola, e più o manco perfettamente, gli divengono come proprie³⁰.

Per dirla in altro modo, l'imitare è un abituarci a ciò che col tempo sarà fatto proprio, poiché «il buono imitatore deve aver come raccolto e immedesimato in se stesso quello che imita, sicché la vera imitazione non sia propriamente imitazione, facendosi d'appresso se medesimo, ma espressione»³¹. Va da sé come il saper imitare sia valutato con pieno favore. Questa posizione rinvia a un quesito pedagogico di antica data, ovvero sia la validità formativa dell'imitare³². Leopardi giudica quest'abilità davvero preziosa, poiché condiziona l'apprendere, come precisa nel seguente appunto.

Io spererò sempre bene di quel fanciullo, che dimostri nelle minime cose questa facilità, che sia singolarmente portato all'imitazione, che facilmente e presto contragga le maniere, la pronunzia ec. ec. e gli stessi difetti di coloro con cui vive, e presto se ne divezzi e le perda secondo la novità delle circostanze ec. ec. che trasportato in un nuovo paese o in un nuovo circolo, ne pigli subito le virtù e i vizi³³.

Leopardi definisce la facoltà imitativa come «una delle principali parti dell'ingegno umano» e la fa consistere in una «attenzione esatta e minuta all'oggetto e sue parti, e una facilità di assuefarsi». Per specificarne meglio la natura, si vale di un altro ricordo personale: «Esempio mio, che con una sola lettura, riusciva a prendere uno stile, avvezzandomicisi subito l'immagina-

³⁰ *Zibaldone*, pp. 3941-3942 (6 Dicembre 1823).

³¹ *Ibidem*.

³² La capacità imitativa è considerata dai pedagogisti con molta attenzione. I soggetti in età evolutiva, data l'esigenza di adattarsi al mondo circostante, sono molto disposti all'imitazione che è, come il gioco, una forma di apprendimento (il bambino impara l'uso del linguaggio per imitazione). A parte le forme prive di vero significato pedagogico come la "scimmiettatura" e la "xenofilia", la tendenza imitativa va considerata con favore, ma non deve precludere l'affermazione della personalità. Più confacente alle società statiche, dove i cambiamenti sono lenti e i giovani riproducono i modelli della generazione adulta, l'imitazione ha conosciuto momenti di fortuna nel pensiero pedagogico, come testimonia la teoria di Claparède. Grande favore sarà espresso da Piaget che considera l'imitazione una funzione molto importante per l'apprendimento di informazioni e per lo sviluppo del pensiero; in particolare, Piaget dà importanza alla "imitazione differita", ovvero la capacità di imitare quando il modello non è presente (cfr. Piaget, *Play, Dreams and Imitation in Childhood*, London 1951). Altrettanto favore al ruolo dell'imitazione sarà dato da L.S. Vygotskij (1931) e da M.G. Donaldson (2010).

³³ *Zibaldone*, p. 1553 (23 Agosto 1821).

zione, e a rifarlo ec.»; inoltre, «leggendo un libro in una lingua forestiera, mi assuefaceva subito dentro quella giornata a parlare, anche meco stesso e senza avvedermene, in quella lingua»³⁴. Anche se il suo caso privato, viene ancora da chiosare, non è certo emblematico, né si presta a estensioni gratuite, in quanto è l'eccezione di un autentico *enfant prodige*. Sul suo giudizio, inoltre, non può non risuonare l'eco della *querelle* letteraria sull'imitazione dei classici e sul ruolo degli *auctores*, luogo di un confronto critico, più che mai vivo nel primo Ottocento, a cui Leopardi ha partecipato con pieno interesse.

Nel tornare all'assuefazione, va segnalato il fenomeno che in un certo senso la completa, costituendone peraltro l'antitesi concettuale: la "dissuefazione". Così com'è feconda la facoltà di assuefarsi, così deve dirsi per il suo contrario. Per Leopardi, la facoltà di cambiare in relazione alle circostanze è senz'altro proficua, pur essendo ben diversa tra i vari individui; l'uomo evita così di essere «servo dell'assuefazione». A ben vedere, la vera differenza di talento risiede nella «maggiore o minor facilità d'assuefarsi e dissuefarsi». Non a caso, l'una e l'altra non mancano nell'individuo talentuoso: «La facilità di contrarre abitudine, qualità ed effetto essenziale de' grandi ingegni» reca con sé per conseguenza ed effetto «la facilità di disfare le abitudini già contratte, mediante nuove abitudini opposte che facilmente si contraggono»³⁵. Va poi notato come l'esito non sia mai definitivo, ma destinato a venir meno, indebolirsi e svanire del tutto col fluire del tempo.

Una cosa è sicura: è la natura plastica, dinamica, reversibile dell'assuefazione, a spiegarne l'alto potenziale modificativo e, per più versi, "formativo". Quando la si osserva più da vicino, non è difficile coglierne la sostanza pedagogica. Nel pensiero leopardiano, tale dinamica è così notevole, decisiva e fruttuosa, da poterle associare una teoria didattica. Ogni realtà di studio e apprendimento fa capo a tale nucleo teorico, sicché è agevole rilevare una linea di vera e propria pedagogia, senza doverla scorgere lungo altri piani epistemici. Nel tematizzare l'apprendimento, la pedagogia leopardiana assume una fisionomia più convenzionale e, difatti, la sua formulazione è simile a quella classica e ufficiale. In fondo, è la tematica svolta a favorire un tale "taglio" teorico.

Nel "congegno"³⁶ del discorso, il tema dell'istruzione si delinea quindi con relativa chiarezza, in quanto è fondato su una ben precisa matrice concettuale, l'assuefazione. A dispetto di questa evidenza, va ricordato che la trattazione non è mai organica, ma sparsa e frammentaria, a conferma di un "interesse" per la pedagogia non prioritario, ma nato *in itinere*, allorché Leopardi si cimenta con altri campi teorici. Nel suo universo di discorso, la tematica dell'as-

³⁴ Zibaldone, p. 1365 (21 Luglio 1821).

³⁵ Zibaldone, p. 1254 (1 Luglio 1821).

³⁶ Il termine "congegno", usato per la prima volta da Carmela Metelli Di Lallo nella sua *Analisi del discorso pedagogico*, cit., è stato riproposto da Franco Cambi ne *Il congegno del discorso pedagogico*, Bologna, CLUEB, 1986.

suefazione coincide comunque, per più versi, con una teoria dell'istruzione. A ben vedere, istruzione, apprendimento e insegnamento sono nient'altro che una questione di assuefazione. Ne risulta che l'intera vita scolastica non può non ruotare su tale perno metodologico. È il caso di estrapolare, dai fitti quaderni dello *Zibaldone*, alcune brevi frasi evidenzianti con molta chiarezza l'equivalenza³⁷: a) «L'imparare non è altro che assuefarsi»³⁸; b) «L'imparare in gran parte non è che imitare»³⁹; c) «L'insegnare non è quasi altro che assuefare»⁴⁰; d) «L'uomo si assuefà ad assuefarsi, ed impara ad imparare, e ne ha bisogno»⁴¹. Pensieri, questi, per davvero eloquenti; capaci, pur nella loro brevità, di significare l'intera teoria in esame.

Per Leopardi la metodologia educativa gravita dunque su tale nucleo, la cui ragion d'essere, come visto, è autonoma, in senso circolare, in quanto la stessa assuefabilità è l'esito di un esercizio, di un'abitudine: «Non solamente tutte le facoltà dell'uomo sono una facoltà di assuefarsi, ma la stessa facoltà di assuefarsi dipende dall'assuefazione. A forza di assuefazioni si piglia la facilità di assuefarsi, non solo dentro lo stesso genere di cose, ma in ogni genere»⁴². Viene fuori, dunque, un'elaborazione venata di entusiasmo e fiducia, tanto è il credito dato a questo processo. Al contrario di altri luoghi pedagogici, qui Leopardi manifesta un vero ottimismo e giustifica in pieno la fondatezza dell'agire formativo; va però notato come non si occupi ora né del *come* né tanto meno del *quanto* educare, bensì della mera educabilità, della *possibilità* di giungere all'esito auspicato, evenienza valutata con il più pieno favore. Non è poi fuori luogo notare una chiara suggestione rousseauiana. Nel primo Libro dell'*Emilio* è contenuta un'affermazione concisa, in qualche modo anticipante la posizione in esame: «L'educazione non è certamente che un'abitudine»⁴³. È comunque, questo, solo un possibile spunto, poiché la teoria dell'assuefazione è ampia, articolata e, in ogni caso, quanto mai originale.

Apprendere e memorizzare

A questo punto, dopo aver esaminato la teoria leopardiana, è bene desumerne qualche nota didattica. Secondo questa visuale, l'*assuefabilità* non può non essere la facoltà più preziosa per uno studente, in quanto è a base di ogni percorso educativo. Non solo. Per acquisire una solida istruzione – è lecito dedurne – sembra valere un unico criterio: l'*assuefare ad assuefarsi*. Criterio, questo, non tematizzato bensì implicito e da lui quasi suggerito. Viene a mente, per

³⁷ Il corsivo è nostro.

³⁸ *Zibaldone*, p. 1255 (1 Luglio 1821).

³⁹ *Zibaldone*, p. 1364 (21 Luglio 1821).

⁴⁰ *Zibaldone*, p. 1727 (18 Settembre 1821).

⁴¹ *Zibaldone*, p. 2028 (1 Novembre 1821).

⁴² *Zibaldone*, p. 1370 (22 Luglio 1821).

⁴³ J.-J. Rousseau, *Opere*, [a cura di P. Rossi], Firenze, Sansoni, 1989, p.352.

analogia, lo slogan del sociologo neo-funzionalista Luhmann⁴⁴, *l'apprendere ad apprendere*, una formula senz'altro controversa⁴⁵, indicata come la metodica più felice per far fronte a un mondo sempre più complesso e più veloce, dove ogni contenuto d'istruzione è già superato nel torno di poco tempo.

Per Leopardi l'apprendimento si alimenta da sé, in una spirale virtuosa, in quanto più si apprende, più si è in grado di apprendere: «Più l'uomo è avvezzo a imparare (cioè assuefarsi), più facilmente impara»⁴⁶. Va da sé come un bambino, per via dell'età, del poco esercizio e di un'assuefazione minima, incontri non lieve disagio sia nel ricordare sia nell'apprendere.

Il fanciullo non ha ancora un abito di assuefazioni, e perciò è difficile ad assuefarsi, e ad imparare. [...] I fanciulli mancando ancora di esercizio, poco sanno imparare a memoria, ma cominciando da poche righe, arriveranno ben presto ad imparare libri intieri, perché i loro organi sono meglio disposti all'assuefazione che quelli d'ogni altra età, e per isviluppare questa facoltà non hanno bisogno che di esercitarla, cioè di assuefarla essa stessa⁴⁷.

Va però notato che un bambino ha possibilità notevoli, poiché i suoi «organi dell'ingegno» sono più idonei a far propria qualsiasi abilità, mentre nell'adulto sono di gran lunga meno duttili. Ne segue un suggerimento: a quest'età l'educando va seguito con grande cura, in quanto più avanti sarà arduo ricavarne altrettanto. Leopardi nota pure come ogni studente sia un caso a sé, con caratteri peculiari. A seconda del bambino, sarà necessario un esercizio più o meno intenso, ma ognuno, a quest'età, reca in sé smisurate potenzialità. Un punto, questo, in linea con la più moderna didattica; infatti non si danno formule *standard* o universali, essendovi, per ciascun allievo, tempi e modalità d'istruzione più confacenti.

Non c'è quasi abilità possibile di cui qualunque fanciullo non sia capace, con più o meno esercizio; e capace anche di riuscirvi in tutta la perfezione possibile. Ma passata la fanciullezza le disposizioni degli organi variano di più, secondo la maggiore o minor facoltà *generale* che l'individuo ha contratto, mediante maggiori o minori esercizi, che producono essi stessi una maggiore o minor capacità di contrarre abitudini ec. e d'imparare⁴⁸.

⁴⁴ Si rimanda al testo di Niklas Luhmann, *Il sistema educativo. Problemi di riflessività*, Roma, Armando, 1988.

⁴⁵ Al riguardo si segnala la lucida critica svolta da Rita Fadda ne *I sentieri della formazione*, dove il paradigma di Luhmann è definito una teoria della formazione che si presenta «come riduttivamente cognitiva, strumentale, adattiva, formale» e che è «niente più che una formula metodologica, tecnica, in ultima analisi, improntata ad un vuoto formalismo, autoreferenziale, perché rende circolare l'apprendimento che viene prodotto nel vuoto, senza alcun contenuto necessario, senza obiettivi formativi rivolti alla globalità e integralità dell'uomo, esistenziali, affettivi, etici, ecc.» (Cfr. R. Fadda, *I sentieri della formazione*, Roma, Armando, 2002, pp. 178 e 181).

⁴⁶ *Zibaldone*, p. 1786 (24 Settembre 1821).

⁴⁷ *Zibaldone*, pp. 1370-1371 (22 Luglio 1821).

⁴⁸ *Zibaldone*, p. 1433 (1 Agosto 1821).

Come si è visto, Leopardi non aderisce all'innatismo e minimizza il ruolo delle diversità naturali. Valorizza quindi la volizione, l'esercizio e le circostanze favorevoli, sostenendo una parità naturale e, dunque, una posizione socio-educativa non elitaria. A conferma, esclude ogni legame fra ingegno e classe sociale, come spiega in un'altra nota densa di acume critico: «È certo che vi sono fra i contadini tante persone proprie a divenir geni, quante nelle altre classi in proporzione del numero rispettivo di ciascuna»⁴⁹. Ancora una volta, bisogna chiamare in causa questo fenomeno cruciale; non si è «genio» per nascita, ma lo si diviene, svelandosi perciò l'arcano con l'assuefazione.

Leopardi non concepisce genio in natura⁵⁰, cioè non ammette alcuna persona «le cui facoltà intellettuali sieno per se stesse strabocchevolmente maggiori delle altrui»⁵¹ e non esita a definire il genio⁵² come «figlio assoluto dell'assuefazione». Oltre al tema del genio – classico *topos* ottocentesco – è qui adombrata una questione oggi molto dibattuta, la “meritocrazia”. Sembra che per Leopardi il merito si basi sulla quantità di studio, di assuefazione, di esercizio svolto, confermando così una visuale aperta, moderna, lontana da forme di elitismo culturale. Va però notato come, pur essendo consapevole del problema, non si sia spinto a considerare l'incidenza della variabile sociale sul risultato, né si è inoltrato a coinvolgere il più generale impianto politico e sociale.

Esistono senz'altro differenze tra i vari uomini, ma sempre nel senso di una facilità più o meno grande ad apprendere; infatti, come specifica nello *Zibaldone*, «ad altri bisogna più esercizio, ad altri meno, ma tutti alla fine son capaci delle stesse cose» e conclude avanzando un'ipotesi radicale, forse esagerata per amor di tesi: «il più sciocco ingegno con ostinata fatica può divenire uno de' primi matematici ec. del mondo»⁵³. Ancora una volta, l'assuefazione è al centro del discorso pedagogico, del quale costituisce una “nozione-chiave” nonché un dato euristico privilegiato. Una così netta centralità condiziona l'assetto del discorso, conferendovi senso e direzione. A ben valutare, inoltre, questa teoria è ben polarizzata in senso antinomico; Leopardi non esita fra concezione ontogenetica e filogenetica. Non persegue alcun equilibrio, né sintesi, ma sbilancia l'antitesi a favore di esercizio e ambiente, ben poco lasciando all'elemento innato, influenzato di certo, in tale scelta, dall'anti-innatismo di

⁴⁹ *Zibaldone*, p. 1647 (7 Settembre 1821).

⁵⁰ Sul tema del genio, Alessandra Aloisi puntualizza che per Leopardi «il “talento” o il “genio” non consistono in altro che nella conformabilità, vale a dire nel sapersi appropriare di questa capacità di cambiamento e di trasformazione, nel farla propria favorendola». (Cfr. A. Aloisi, *Desiderio e assuefazione. Studio sul pensiero di Leopardi*, Pisa, ETS, 2014 p. 108).

⁵¹ *Ibidem*.

⁵² La questione del genio nello *Zibaldone* è analizzata a fondo da Giuseppe Rando nel saggio *Leopardi: la pedagogia, Locke e la formazione del genio*, contenuto nel volume AA. VV., *Lo Zibaldone cento anni dopo. Composizione, edizioni, temi*, (Atti del X Convegno internazionale di studi leopardiani), 2° vol., Firenze, Olschki, 2001.

⁵³ *Zibaldone*, p. 1633 (5 Settembre 1821).

Locke⁵⁴. Va ricordato che il processo assuefattivo dà luogo a una “seconda natura”, allontanando perciò l’uomo dalla sua forma naturale.

Di là dal mero piano teorico, è bene volgersi ancora alla prassi. Nell’educando è bene sfruttare questa plasticità in vista di utili acquisizioni: «Un altr’abito bisogna ancora contrarre e massimamente nella fanciullezza. Quello cioè di applicare le dette assuefazioni alla pratica, quello di metterle a frutto, e di farle servire all’esecuzione di cose proprie»⁵⁵. Tale pensiero è subito integrato da una nota sul saper scrivere, finalità didattica del più alto valore. È di certo utile spronare un fanciullo affinché si abitui a porre le sue idee per iscritto. Ne deriverà un’assuefazione oltremodo preziosa, purché si tratti sempre di idee personali, come chiarisce nel seguente passo, non senza allegare una nota personale.

Questo esercizio è tanto necessario, che io per l’una parte loderò moltissimo, per l’altra piglierò sempre buonissima speranza di un fanciullo o di un giovane, il quale ponendosi a scrivere e comporre, vada sempre dietro alle idee proprie, e voglia a ogni costo esprimerle, siano pur frivole com’è naturale ne’ principii dello scrivere e dell’applicare i segni ai pensieri. A me pare ch’io fossi uno di questi⁵⁶.

Pur nella sua brevità, questo brano è molto eloquente nel significare la didattica leopardiana: rilevanza del saper scrivere, necessità di esercizio continuo, senza scoraggiarsi per la poca esperienza. Niente dà un’idea del metodo formativo quanto i due seguenti, concisi passaggi: «È cosa facilmente osservabile che nel comporre ec. giova moltissimo, e facilita ec. il leggere abitualmente in quel tempo degli autori di stile, di materia ec. analoga a quella che abbiamo per le mani ec.»⁵⁷; inoltre, «Nell’atto di comporre, bisogna fuggir le cattive letture, sia in ordine allo stile, o a qualunque altra cosa; perché la mente senz’avvedersene si abitua a quelle maniere, per quanto le condanni, e per quanto sia abituata già a maniere diverse»⁵⁸. Ne segue un’indicazione molto chiara: la rilevanza del compiere letture adeguate, in quantità e qualità, così da conseguire, per assuefazione, l’agognata abilità nello scrivere⁵⁹. La pratica

⁵⁴ Leopardi è alquanto chiaro su tale posizione teorica; nel maggio 1823 si pone una domanda retorica: «Qual è la principale scoperta di Locke, se non la falsità delle idee innate?» (*Zibaldone*, p. 2707 – 21 Maggio 1823). L’empirista inglese è presente nella biblioteca di casa Leopardi con tre testi: “*Della educazione de’ fanciulli*” (Venezia, 1735, vol. 2, in-12); “*Essai philosophique concernent l’Entendement humain traduit de l’anglais par Pierre Costet*” (Amsterdam, 1723, in-4); “*Saggio filosofico sull’umano intelletto, compendiato dal Dott. Winne e tradotto da Francesco Soave*” (Venezia, 1794, in-12).

⁵⁵ *Zibaldone*, p. 1542 (22 Agosto 1821).

⁵⁶ *Zibaldone*, pp. 1544–1545 (22 agosto 1821).

⁵⁷ *Zibaldone*, p. 2228 (6 Dicembre 1821).

⁵⁸ *Zibaldone*, p. 2229 (6 Dicembre 1821).

⁵⁹ Sull’educazione linguistica nella concezione di Leopardi si segnalano le interessanti riflessioni contenute nel saggio di Stefano Gensini, *Linguistica leopardiana. Fondamenti teorici e prospettive politico-culturali*, Bologna, Il Mulino, 1984.

della buona lettura è perciò fondamentale, come specifica in un'altra nota: «La lettura per l'arte dello scrivere è come l'esperienza per l'arte di viver nel mondo, e di conoscer gli uomini e le cose»⁶⁰.

Alla luce di quanto riferito, l'assuefazione è il vero baricentro teorico della sua concezione educativa, di fianco a nozioni che aiutano a chiarirne la natura. Come si è visto, è il caso dell'imitazione, ma altrettanto può dirsi per la memoria⁶¹, cui Leopardi assegna un ruolo di prim'ordine nella conoscenza. Come l'imitazione, anche la memoria è una sorta di assuefazione, cosicché le tre nozioni vanno a convergere, in un gioco di continui, vicendevoli rimandi, come illustra nel seguente pensiero: «l'assuefazione è una specie d'imitazione, come la memoria è un'assuefazione, e viceversa ogni assuefazione una specie di memoria e ricordanza»⁶²; la memoria, inoltre, «non è quasi altro che virtù imitativa, giacché ciascuna reminiscenza è quasi un'imitazione»⁶³ delle sensazioni passate, quindi una sorta di rievocazione. Leopardi fa notare come la memoria sia a base dell'assuefazione, contribuendo peraltro a spiegarne la natura: «quasi ogni assuefazione e quindi ogni abitudine abituale acquisita dalla mente, dipende in gran parte dalla memoria»⁶⁴; d'altro canto, è pur vero che la memoria è possibile solo grazie all'assuefazione. Vi è senz'altro, in questi mutui rinvii fra memoria, assuefazione e imitazione, un'impronta meccanicistica, naturalistica, dunque, «settecentesca».

A questo punto, se ben si esamina l'itinerario argomentativo, emerge un dato di fondo. Nel loro convergere e annodarsi, le tre nozioni rinviano a un assetto concettuale unitario, così confermando la sostanziale coerenza del discorso pedagogico, da cui emerge chiarificata, a più riprese, la fenomenica dell'apprendimento.

Nel puntualizzare la dinamica del ricordo, Leopardi sottolinea che la proprietà della memoria «non è propriamente di richiamare, il che è impossibile, trattandosi di cose poste fuori di lei e della sua forza», bensì quella di «contrattare, rappresentare, imitare» e ciò dipende «dall'assuefazione alle cose e impressioni loro, cioè alle sensazioni»⁶⁵. Di là dal mero fenomeno mnesico, la disamina talora si estende ai suoi più pratici vantaggi; difatti, senza la memoria non si avrebbe alcuna conoscenza.

Si può dire che la memoria sia l'unica fonte del sapere, ch'ella sia legata, e quasi costituisca tutte le nostre cognizioni ed abilità materiali o mentali, e che senza memoria l'uomo non saprebbe nulla, e non saprebbe far nulla. E siccome ho detto che la memoria non è altro che assuefazione, nasce (benché

⁶⁰ *Zibaldone*, p. 222 (22 Agosto 1820).

⁶¹ Un'interessante riflessione sulla memoria nell'universo leopardiano è contenuta nel saggio di Anna Dolfi, *La doppia memoria. Saggi su Leopardi e il leopardismo*, Roma, Bulzoni, 1986.

⁶² *Zibaldone*, p. 3950 (7 Dicembre 1823).

⁶³ *Zibaldone*, p. 1383 (24 Luglio 1821).

⁶⁴ *Ibidem*.

⁶⁵ *Zibaldone*, p. 1384 (24 Luglio 1821).

prestissimo) da lei, ed è contenuta in lei, così vicendevolmente può dirsi ch'ella contiene tutte le assuefazioni, ed è il fondamento di tutte, vale a dire d'ogni nostra scienza e attitudine⁶⁶.

Va poi precisato che la memoria non è una facoltà di comprensione; non va quindi confusa con l'intelligenza. Leopardi sostiene che «malamente si distingue la memoria dall'intelletto, quasi avesse una ragione a parte nel nostro cervello»; insomma, la memoria non è altro che «una facoltà che l'intelletto ha di assuefarsi alle concezioni, diversa dalla facoltà di concepire o d'intendere»⁶⁷. Un grande ingegno deve comunque disporre di un'elevata memoria, in quanto ha sempre bisogno, per il suo creare, di ritenere una gran quantità di nozioni; difatti «senza notevole facoltà di memoria nessun ingegno può acquistare, svilupparsi, assuefarsi, imparare, cioè nessun ingegno può né divenire né meno esser grande»⁶⁸. Quando vi è buona memoria, concetti, sensazioni e idee non sono momentanei, né si perdono, ma se ne creano sempre di nuovi, servendo così alla grandezza di un ingegno, le cui cognizioni «sono acquisite, e le cui facoltà sono quasi nulle, e conformi a quelle de' menomi ingegni senza la coltura dell'esperienza, la qual esperienza è vana senza la memoria»⁶⁹. Nel conferire tanta forza alla memoria vi è di certo, sullo sfondo, l'influenza dell'epoca, l'ideologia pedagogica settecentesca e del primo Ottocento, con la ferma convinzione che ogni progresso nell'istruzione sia dovuto a tale facoltà. Allo studio mnemonico la didattica in voga dava infatti il più largo credito.

Un aspetto poco piacevole della memoria è il suo declinare e, ancor più, il suo totale svanire. Fra le varie facoltà umane, Leopardi la vede come la «più labile, più facile a logorarsi, anzi più sicura d'andar col tempo a indebolirsi od estinguersi, anzi più continuamente inevitabilmente e visibilmente logorantesi in ciascun individuo»⁷⁰. Con l'andar del tempo, la memoria decresce sicché nei fanciulli è «maggiore naturalmente», ma molto minore per il poco esercizio, mentre col tempo crescono «le sue forze, per così dire artificiali e fattizie e scemano le naturali»⁷¹. Andando più avanti, la sua forza naturale viene meno, ma aumenta quella sostitutiva. Vi sono, comunque, diversità individuali molto marcate; infatti è indubitabile, scrive Leopardi, che fisicamente «altri ha maggiore, altri minor memoria, alcuni prodigiosa, altri niuna; e ciò in pari età, e supposta eziandio la parità di tutte l'altre circostanze»⁷². Considerazioni, queste, di chiara cifra pedagogica e ben integrate in una più complessiva teoria dell'apprendimento.

⁶⁶ *Zibaldone*, p. 1676 (11 Settembre 1821).

⁶⁷ *Zibaldone*, p. 1453 (4 Agosto 1821).

⁶⁸ *Zibaldone*, p. 1508 (17 Agosto 1821).

⁶⁹ *Zibaldone*, pp. 1508-1509 (17 agosto 1821).

⁷⁰ *Zibaldone*, p. 2803 (21 giugno 1823).

⁷¹ *Zibaldone*, p. 3345 (3 Settembre 1823).

⁷² *Zibaldone*, pp. 3345-3346 (3 Settembre 1823).

Considerazioni conclusive

Per una valutazione d'insieme, è senz'altro utile capire quale movente ha indotto il poeta di Recanati a occuparsi di assuefazione e vita mentale. Anzi che orientarlo a una più compiuta teoria pedagogica, tanto interesse è volto al suo, personale *iter* culturale. In altre parole, il vero problema pedagogico è il suo autodidattismo, finalizzato alla creazione letteraria. A dominare sullo sfondo, pertanto, è la sua autobiografia intellettuale. Ne risulta una teorica modulata per lo più in chiave personale, dove la fenomenica descritta è riferibile *in primis* a sé stesso. Lo studente Giacomo è, nell'argomentazione, il vero modello, il luogo elettivo per il riscontro della teoresi. Per tanti versi, l'apprendimento è da vedere come il *suo* apprendere, così come l'istruzione è il *suo* percorso d'istruzione. Non viene posta, pertanto, la questione di come educare la gioventù.

Com'è noto, Leopardi compie un'esperienza di studio del tutto straordinaria, eccezionale, senza termini di confronto⁷³. Nel rievocarne la dinamica, manifesta in pieno la sua sensibilità e il forte coinvolgimento emotivo, ma pure un acuto senso pedagogico. Nello studio «matto e disperatissimo» trova un efficace antidoto al *taedium vitae*, alla noia, stimandolo l'unico diversivo nel microcosmo asfittico di Recanati. Nel creare artistico trova un vero lenitivo, una compensazione al vivere tormentato. Ne segue, pertanto, una riflessione condizionata dal *suo* problema di fondo – un problema etico, pratico, eudemonistico, vale a dire cercare la felicità o, almeno, attenuare l'infelicità. Fondata per lo più sull'introspezione, questa teorica sottostà a un vincolo euristico: non può venire generalizzata, se non con le dovute riserve e limitazioni. Va notato un altro punto. Una speculazione così svolta – modulata in senso personale – trova piena conferma nella forma testuale scelta. Com'è noto, la raccolta diaristica dello *Zibaldone*⁷⁴ è del tutto privata, nient'affatto destinata alle stampe; Leopardi poteva al più attingervi per ulteriori creazioni. Ciò rinforza l'ipotesi di una cifra personale nella sua riflessione.

A ben vedere, la teoria dell'assuefazione costituisce, nella sua più complessiva pedagogia, una parte di rilievo e vi reca un valido portato teorico. È la specificità tematica a garantirne l'inclusione, benché la riflessione nasca con altri moventi e, in ogni caso, *non* in vista di una teoria educativa. Per quanto non vi sia una finalità scientifica, né pedagogica, il contenuto suggerisce comunque una lettura in chiave pedagogica.

⁷³ Il singolare percorso di studi è illustrato in modo critico e circostanziato nel pregevole saggio di Elio Gioanola, *Leopardi, la malinconia*, Milano, Jaca Book, 1995.

⁷⁴ Pubblicato postumo a fine Ottocento, lo *Zibaldone di pensieri* (così chiamato dallo stesso Leopardi) è un'ampia raccolta di annotazioni in 7 volumi, di 4526 pagine; copre l'arco temporale luglio 1817 - dicembre 1832.

Per ogni didattica, l'apprendimento è sempre un tema centrale; infatti l'educare prevede una modifica dell'essere, cioè far proprie nuove nozioni, abilità e abitudini, nonché eliminare quelle indesiderate. Su questa linea è possibile la costruzione (autonoma o non) del sé così come ogni percorso di crescita e cambiamento. Non solo l'apprendere, ma pure l'insegnare – attività inversa e corrispondente – si fonda su questa realtà. Come si è visto, per Leopardi *insegnare* vuol dire *assuefare*, così come *imparare* significa *assuefarsi*. A ben considerare, tutto è da ricondurre all'assuefazione, a questa sorta di *non plus ultra* metodologico, esaltato forse, in taluni punti, oltremisura. A ogni modo, questa elaborazione reca senz'altro speranza, tanta è la fiducia riposta nel metodo, invitando così a guardare con più favore l'agire educativo. Al contrario di altre *tranches* della sua pedagogia, vi è ora un forte ottimismo nonché la più ampia fiducia nelle possibilità dell'uomo. Leopardi pare davvero animato dall'entusiasmo delle *lumières*, per quanto non vada oltre un livello di analisi descrittiva. Esamina a fondo la vita mentale, ne precisa numerosi punti, ma non si spinge più in là, in quanto non intende dar luogo a una teoria pedagogica *stricto sensu*. In altre parole, la sua riflessione si limita alla sfera dell'*educabilità* e del funzionamento mentale, senza però sollevare altri problemi, né delineare un quadro teorico più compiuto, inclusivo del piano assiologico e teleologico. Non si spinge a pensare la formazione, a problematizzarne valori e finalità. Né la considera in senso sociale, vale a dire con sguardo più esteso, di là dal suo caso personale.

A ben definirlo, il discorso leopardiano è ora descrittivo-esplicativo, ben più che prescrittivo-valutativo: una pedagogia dell'“essere” anziché del “dover essere”, quindi alquanto debole in senso critico nonché mal impostata in senso epistemologico. Una pedagogia definibile pure, con parole odierne, “adattiva”, “funzionalista” e “conformatrice”, centrata sul plasmare e modellare l'allievo – una pedagogia suscettibile oggi, a quasi duecento anni, di non poche, fondate obiezioni. Valutata però alla luce del tempo, questa teoria è senz'altro da apprezzare per la profondità dell'analisi svolta, per il suo precisare e illustrare, con vera finezza, la vita mentale nella sua non semplice fenomenica.

Altro aspetto distintivo è il non subire influenze di tipo etico-politico, né di matrice poetico-immaginativa, ma di svolgersi lungo una linea per così dire “naturalistica”. Non è tutto. Come si è visto, il problema pedagogico coincide in gran parte con il suo autodidattismo. Qui come altrove, la pedagogia di Leopardi prende forma *in itinere*; la sua formulazione è sì necessaria, ma pur sempre funzionale a esigenze ulteriori, da cui rimane condizionata, risentendone per lo più in termini di difetto di compiutezza e di globale, organica sistemazione. Ciò non va visto, però, come una lacuna, né come un limite, essendovi anzitutto, per lui, altre priorità teoretiche e artistiche.

Per concludere, Giacomo Leopardi ha disquisito sul mentale con la consueta *vis* teoretica, consegnando una serie di lucide, accurate notazioni, la cui sostanza può dirsi *pedagogica* a pieno titolo. Sia pure in forma frammentaria, sia pur valendosi dell'esperienza personale, l'autore dello *Zibaldone* ha deline-

ato un'interessante teoria dell'assuefazione, la cui lettura "didattica" offre ancor oggi spunti molto utili a chi voglia pensare l'apprendimento e penetrarne le complesse dinamiche.