

Modernità, scienza e democrazia

A cura di Marcello Ostinelli



Carocci editore

4

Educare l'uomo o il cittadino? Un esame critico della concezione dell'educazione di Rousseau

di *Marcello Ostinelli**

4.1

Un autore problematico

Il pensiero di Jean-Jacques Rousseau è tuttora un problema per i suoi interpreti. Rousseau non amava i filosofi, come provano le sue polemiche con i *philosophes* e in particolare con Voltaire; né si considerava un filosofo (*Émile*, OC, IV, p. 348¹), ma «il pittore della natura e lo storico del cuore umano» (*Rousseau juge de Jean-Jacques*, OC, I, p. 728). Rousseau non gradiva i vincoli posti dal ragionamento filosofico; molte sue opere sono prolisse e poco sistematiche, scritte «senza ordine e quasi senza seguito» (*Émile*, OC, IV, p. 241), come egli stesso ammise a proposito dell'*Émile*; il loro svolgimento può talvolta apparire contraddittorio e il lettore è esposto facilmente al rischio di fraintenderle. Non è un caso che le sue opere abbiano prodotto un conflitto delle interpretazioni che non ha pari tra gli autori moderni; nel corso della seconda metà del Novecento la sua dottrina politica è stata giudicata volta a volta totalitaria o democratica, liberale o repubblicana; gli uni lo hanno considerato un pensatore reazionario, altri invece hanno scorto in lui un precursore del marxismo. Ha notato giustamente Helena Rosenblatt che pochi pensatori hanno prodotto interpretazioni altrettanto discordanti e persino incompatibili quanto quelle che sono state scritte sulle opere politiche di Rousseau (Rosenblatt, 1997, p. 1).

* Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana.

1. Le citazioni dalle opere di Jean-Jacques Rousseau sono tratte dall'edizione delle *Oeuvres complètes*, éds. B. Gagnebin, M. Raymond, Gallimard, Paris 1959-96, indicata nel testo con la sigla OC, seguita dal volume in cifre romane e dalla pagina in cifre arabe. Per le lettere ho utilizzato l'edizione della *Correspondance complète de Jean-Jacques Rousseau*, éd. R. A. Leigh, Institut et Musée Voltaire, Genève (poi The Voltaire Foundation, Oxford 1965-98), nel testo indicata con la sigla C, seguita dal volume in cifre romane e dalla numerazione della lettera in cifre arabe. Dove non diversamente indicato, le traduzioni sono mie.

Per altro, Rousseau è un autore classico del pensiero politico occidentale, uno di quegli autori che, oltre ad essere un interprete autentico del proprio tempo, è considerato tuttora attuale, avendo prodotto una teoria capace di interpretare anche una società come quella odierna che è ben diversa da quella in cui egli visse (Bobbio, 1981, pp. 215-6)². Se facciamo nostra questa prospettiva potremmo considerarlo un autore contemporaneo, benché siano trascorsi quasi 250 anni dalla sua morte.

Anche per questo motivo Rousseau è per noi un problema. Le sue considerazioni sulla natura umana e sulla società civile, benché siano state espresse in un contesto profondamente diverso da quello attuale, continuano infatti ad interrogarci. Notava Ernst Cassirer che «la sua dottrina ci appare subito come una problematica viva e attualissima. I problemi posti da Rousseau al suo secolo non sono per nulla antiquati oggi, né possiamo dirli senz'altro "liquidati"» (Cassirer, 1938, p. 9); e ciò vale tanto per i tempi tragici di Cassirer, quanto per i nostri. Perciò il valore dell'opera di Rousseau è rimasto immutato, malgrado il tempo trascorso dalla sua composizione. In effetti i suoi problemi sono anche i nostri.

Ciò vale anche per il pensiero pedagogico. Anche in questo caso l'opera di Rousseau è per noi un problema sia perché alcuni suoi giudizi ci possono sembrare contraddittori o quanto meno all'origine di un conflitto delle interpretazioni; sia perché le sue riflessioni ci interrogano su questioni che noi consideriamo ancora attuali. È così che qui vogliamo considerare il pensiero pedagogico di Rousseau: come una fonte per noi di interrogativi attuali³.

2. Ci si potrebbe chiedere se i criteri che furono indicati da Norberto Bobbio siano compatibili, ovvero se un autore possa essere l'interprete autentico del suo tempo e al tempo stesso un pensatore sempre attuale. Perché lo siano si sarebbe costretti a pensare che le differenze tra la società in cui visse Rousseau e la nostra non siano abissali: un giudizio con il quale difficilmente si può consentire.

3. Seguo qui il suggerimento di Robert Nozick: «Io non esigo dai miei lettori un'attenzione estrema; spero invece in lettori che leggano come faccio io – cercando qualcosa da cui imparare, qualcosa da usare e trasformare per i propri scopi. Penso che i filosofi del passato, per quanto tenessero ad essere capiti in modo esatto, avrebbero preferito questa risposta ad un meticoloso e solidale resoconto della loro posizione in tutti i suoi elementi e rapporti. Il *loro* rispetto per i propri predecessori era da filosofi, non da eruditi. Non preferirebbero che parlassimo con loro, anziché ascoltarli? (Ma per parlare con *loro* dobbiamo ascoltare molto bene)» (Nozick, 1987, pp. 22-3). Nel caso dei testi filosofici classici è comunque essenziale la loro lettura diretta; non basta l'«incorporazione» delle loro teorie in altri scritti: «Gli autori di queste opere inseguono delle verità, ma considerano anche importante che i loro lavori siano letti direttamente, che sia ascoltata la *loro* voce, e scrivono con questa intenzione» (ivi, p. 680).

Il rapporto tra società ed educazione

Tra i problemi che si ricavano dalle opere di Rousseau vi è quello del rapporto tra società ed educazione – una sorta di questione preliminare alla trattazione di qualsiasi tema pedagogico.

Al quesito che riguarda le condizioni alle quali un popolo possa « apprezzare i sani principi della politica e seguire le regole fondamentali della ragion di Stato» o, detto diversamente, sia possibile istituire una società giusta, Rousseau rispondeva che «bisognerebbe che l'effetto potesse diventare la causa» (*Contrat social*, OC, III, p. 383), ovvero che «lo spirito sociale, che dev'essere opera dell'istituzione, presiedesse all'istituzione stessa» (*ibid.*). Per istituire una repubblica occorrono cittadini che sappiano apprezzarne i principi e i valori, i doveri prima ancora dei diritti, così come per istituire una società giusta ci vorrebbero degli individui giusti. Per Rousseau però essi sono un effetto dell'ordinamento sociale, piuttosto che la sua causa. Com'è possibile allora che l'effetto diventi la causa? La risposta al quesito può forse essere trovata nell'educazione. Potremmo immaginare che sia l'educazione a creare le condizioni indispensabili per l'istituzione di una società giusta, cioè «lo spirito sociale» necessario; ciò malgrado che l'educazione sia solitamente considerata l'effetto di un determinato ordinamento della società. Che l'educazione ne sia invece in ultima istanza «la causa» potrà forse sembrare un'ipotesi inverosimile; essa non contrasta tuttavia con la concezione dell'educazione di Rousseau.

L'esperimento pedagogico narrato nell'*Émile* fornisce infatti la prova di come sia possibile preservare la natura umana nella sua «forma originale» (*Émile*, OC, IV, p. 261) dai condizionamenti della società. La narrazione della formazione morale di Emilio non si esaurisce nell'educazione di una singola persona; per Rousseau essa ha anche un significato politico: «Occorre studiare la società attraverso gli uomini e gli uomini attraverso la società: coloro che vorranno trattare separatamente la politica e la morale non capiranno nulla di nessuna delle due» (ivi, p. 524). Come in ogni esperimento, anche nell'*Émile* il ruolo dell'immaginazione è essenziale; a Rousseau non sfugge perciò che il lettore possa essere indotto a trovare in quest'opera «le fantasticherie [*rêveries*] di un visionario sull'educazione» invece di considerarla un usuale «trattato di educazione» (ivi, p. 241).

Pertanto, sulle orme di Rousseau, possiamo giudicare plausibile l'ipotesi che l'effetto diventi la causa, se il fattore in questione è l'educazione. L'immaginazione pedagogica ci offre la possibilità di rovesciare il rapporto usua-

le tra società ed educazione, di trovare il modo di preservare la natura umana dai condizionamenti negativi della società attuale e di disporre così delle condizioni necessarie per istituire un ordinamento politico e sociale giusto.

Rousseau non è rimasto il solo a porre la questione; nel corso dei secoli successivi essa sarà nuovamente esaminata e ulteriormente approfondita. Per alcuni dei pensatori che dal Settecento ad oggi se ne sono occupati, tra cui Immanuel Kant, Émile Durkheim e John Dewey, educazione e società stanno «in un rapporto di complementarità» (Honneth, 2012, p. 430). Ciò significa che un ordinamento politico repubblicano che funzioni conformemente ai propri principi richiede un popolo di cittadini istruiti ed educati da un sistema scolastico pubblico (Kant, 1968, t. IX, p. 453). Parimenti l'istruzione e l'educazione dei cittadini richiedono un ordinamento politico democratico, perché al di fuori di esso non c'è alcun interesse a formare dei cittadini, ma soltanto dei sudditi. Ciò spiega secondo Dewey la particolare «devozione» della democrazia all'educazione (Dewey, 2011, p. 82).

Peraltro il rapporto di complementarità tra società ed educazione è analogo a quello che si stabilisce tra la teoria della società giusta e la teoria dell'educazione: l'una non potrebbe sussistere senza l'altra. Una teoria della giustizia priva di una teoria normativa dell'educazione (di una teoria delle istituzioni educative in grado di formare persone libere ed eguali, cittadini e non sudditi) sarebbe inadeguata, oltre che incompleta. Per questa ragione chiunque oggi si ritenga l'erede di questa tradizione di pensiero dovrebbe considerare la pedagogia «la sorella gemella della teoria democratica» (Honneth, 2012, p. 430).

4.3

La scelta obbligata tra l'educazione dell'uomo e quella del cittadino

A quale concezione dell'educazione è opportuno affidare la soluzione del problema di Rousseau?

La risposta non è semplice né immediata. Non lo era neppure per Rousseau. Infatti, nelle sue opere, sono considerate e confrontate forme diverse di educazione: quella della natura, quella degli uomini e quella delle cose; l'educazione domestica e quella pubblica; l'educazione negativa o indiretta e quella diretta. Il loro rapporto è problematico così come lo è quello tra l'*Émile* e gli altri testi nei quali Rousseau si occupa di educa-

4. EDUCARE L'UOMO O IL CITTADINO?

zione, ovvero l'articolo sull'*Économie politique*, la *Lettre à D'Alembert* e le *Considérations sur le gouvernement de Pologne*. La questione principale è se la concezione dell'educazione che Rousseau espone nell'*Émile* e che denomina educazione dell'uomo sia compatibile con quella di cui tratta negli altri scritti che egli dedica all'educazione e che riguarda l'educazione del cittadino; oppure se l'una escluda l'altra.

A questo proposito pare che per Rousseau non sussistano dubbi. Nelle pagine iniziali dell'*Émile* l'autore dichiara infatti che «bisogna scegliere se formare un uomo o un cittadino: formare l'uno e l'altro insieme non si può» (*Émile, OC, IV, p. 248*). Formare un uomo significa «educarlo per sé stesso» (*ibid.*), un compito che compete all'ambito domestico (*ivi, p. 250*); formare un cittadino invece significa «educarlo per gli altri» (*ivi, p. 248*) ed è l'ufficio fondamentale dell'educazione pubblica (*ivi, p. 250*). Perciò le finalità di queste due forme istituzionali «contrarie» dell'educazione sono «opposte» (*ibid.*). Pare così che secondo Rousseau l'educazione dell'uomo escluda l'educazione del cittadino, così come l'educazione «particolare» che si compie all'interno della famiglia persegua degli scopi non soltanto diversi, ma pure inconciliabili con quelli dell'educazione «comune» (*ibid.*), che è assicurata invece dalle istituzioni pubbliche. La scelta è obbligata; anzi, per Rousseau sembrerebbe che non sussistano dubbi sul suo esito.

Si è detto che l'educazione del cittadino compete esclusivamente alle istituzioni pubbliche. Essa costituisce infatti «una delle massime fondamentali» di un governo repubblicano (*Sur l'économie politique, OC, III, p. 261*), che per Rousseau è l'unico governo legittimo in quanto è il solo a reggersi sulla sovranità popolare.

Formare dei cittadini richiede la rinuncia di ognuno al proprio interesse particolare e la dedizione totale a quello di tutti, cioè all'interesse generale. Si tratta però di una concezione della cittadinanza che appartiene al mondo antico e che nella cultura moderna sopravvive soltanto in alcune concezioni politiche marginali, come quelle di alcuni epigoni della tradizione repubblicana, tra cui in particolare Machiavelli e Rousseau.

C'è in effetti una differenza fondamentale tra la concezione moderna e quella antica della cittadinanza (Ostinelli, 2004). La prima ripone il valore nell'individualità di ogni persona; la seconda (quanto meno nel modo in cui la intendeva Rousseau) avrebbe richiesto invece il suo annullamento. L'esempio si può trovare nella Roma repubblicana: «Un cittadino di Roma non era né Caio né Lucio, era un Romano: giungeva ad amare la patria più di sé stesso» (*Émile, OC, IV, p. 249*).

È però Sparta che rappresenta al meglio questa concezione della cittadinanza. Rousseau la illustra nel libro I dell' *Émile* con un episodio emblematico narrato da Plutarco, un autore che egli conosceva fin dall'infanzia⁴:

Una donna, che aveva mandato tutti e cinque i suoi figli in guerra, stava ferma davanti alla città, attendendo con ansia l'esito della battaglia. Non appena giunse un tale, chiese notizie, e quello le raccontò che i suoi figli erano morti tutti. «Ma io non ti ho domandato questo, vile schiavo» disse, «bensì qual è la sorte della patria». Avendo quello risposto che era vittoriosa, disse: «Allora accetto con gioia anche la morte dei miei figli» (Plutarco, *Apoftegmi di donne spartane*, 7, 241c, in Plutarco, 2017, p. 449).

Il commento di Rousseau è inequivocabile: «Ecco la cittadina» (*Émile*, OC, IV, p. 249).

Per Rousseau essere cittadini significa esistere «per gli altri»: il cittadino è «un'unità frazionaria» che appartiene a una società particolare, la cui esistenza è «relativa» e «il cui valore deriva dal suo rapporto con l'intero, che è il corpo sociale» (*ibid.*). Per contro l'uomo naturale è «l'intero assoluto» che appartiene soltanto a sé stesso: è «l'unità numerica» ed è «tutto per sé» (*ibid.*). Ciò spiega perché l'educazione dell'uomo e quella del cittadino rispondano a due opposte esigenze: «educarlo per sé stesso» se si vuole formare l'uomo; «educarlo per gli altri» se si vuole formare il cittadino (ivi, p. 248). Occorre scegliere tra l'una o l'altra: «l'accordo tra di loro è impossibile» (*ibid.*): «Costretti a contrastare o la natura o le istituzioni sociali, bisogna scegliere se formare un uomo o un cittadino: perché formare insieme l'uno e l'altro non si può» (*ibid.*).

4.4

Educare per sé o educare per gli altri

Educare comporta dunque un'azione di contrasto: nel caso dell'educazione dell'uomo si contrasta la società per assecondare la natura; ed è pertanto opportuno che egli sia isolato dagli altri e separato dalla società. Infatti l'educazione dell'uomo si svolge in un ambiente rurale, «in mezzo ai campi» (*Émile*, OC, IV, p. 277), lontano dalle città e dai loro «costumi corrotti»

4. «A sei anni Plutarco mi capitò tra le mani, a otto lo sapevo a memoria» (*Lettres à M. de Malesherbes*, 12 gennaio 1762, OC, I, p. 1134).

4. EDUCARE L'UOMO O IL CITTADINO?

che seducono i fanciulli (ivi, p. 326) e che sono «l'abisso» per la condizione umana (ivi, p. 277). Se per contro si sceglie di formare un cittadino occorrerà «snaturare l'uomo»⁵: «Le buone istituzioni sociali sono quelle che meglio riescono a snaturare l'uomo, a privarlo della sua esistenza assoluta per dargliene una relativa e a inserire l'io nell'unità comune, di modo che ogni singolo individuo non si creda più uno, ma parte dell'unità» (ivi, p. 249)⁶.

Le finalità dell'educazione dell'uomo e di quella del cittadino sono nettamente distinte: l'una mira a formare una persona che sia «padrone di sé» (ivi, p. 422); l'altra è diretta verso gli altri, anche se non si tratta indistintamente dei doveri verso chiunque, ma soltanto di quelli verso i propri compatrioti. Il tratto saliente della concezione dell'educazione del cittadino di Rousseau è infatti il patriottismo⁷.

Il patriottismo può avere un valore morale quando è inteso come quel sentimento di amore per i propri compatrioti che non impedisce l'amore per coloro che sono stranieri. L'argomento che giustifica moralmente questa forma mite di patriottismo asserisce che si impara a rispettare, a onorare e ad amare gli esseri umani, rispettando, onorando e amando una persona e delle persone particolari, nella fattispecie i propri compatrioti. Il patriottismo costituirebbe insomma un momento intermedio di un processo che interessa dapprima le persone più vicine (come i membri della propria famiglia e gli amici intimi) e che si estende per finire all'intera umanità. Per il patriottismo mite l'esistenza di obblighi speciali verso i propri concittadini non esclude l'esistenza di doveri morali universali nei confronti del resto dell'umanità.

Rousseau ritiene invece che il patriottismo sia incompatibile con il sentimento di umanità. Ad esempio nelle *Lettres écrites de la montagne* del 1764 aveva sostenuto che «il patriottismo e l'umanità sono [...] due virtù

5. «Una comunità coesa non può essere costruita da coloro che amano l'io umano. Ecco perché l'educazione civica e l'educazione dell'individuo non hanno nulla in comune» (Shklar, 1969, p. 160).

6. La stessa idea è espressa nel celebre capitolo VII del Libro II del *Contrat social* dedicato al legislatore: «Colui che osa accingersi a istituire un popolo deve sentirsi in grado di cambiare, per così dire, la natura umana; di trasformare ogni individuo, che in sé stesso è un tutto perfetto e solitario, in una parte di un tutto più grande, da cui questo individuo riceve in qualche modo la sua vita e il suo essere; di alterare la costituzione dell'uomo per rafforzarla; di sostituire un'esistenza parziale e morale all'esistenza fisica e indipendente che abbiamo tutti ricevuto dalla natura» (*Contrat social*, OC, III, p. 381).

7. Ho discusso la questione del rapporto tra educazione civica ed educazione patriottica in Rousseau in Ostinelli (2014), a cui mi permetto di rinviare.

tra loro in contrasto [...]. Il legislatore che le vorrà ambedue, non otterrà né l'una né l'altra; questo accordo non si è mai visto e non si vedrà mai, perché è contrario alla natura, e non si possono dare due scopi alla stessa passione» (*OC*, III, p. 706). L'educazione patriottica che ha in mente Rousseau ha in effetti un forte carattere nazionalistico ed esclusivistico: comporta degli obblighi verso i compatrioti, ma nessun dovere morale verso gli stranieri. Egli lo dichiara in una lettera del 30 aprile 1763 al pastore protestante Leonhard Usteri: «Lo spirito patriottico è così esclusivo che ci spinge a guardare chiunque non sia uno dei nostri concittadini come uno straniero e quasi come un nemico» (*C*, XVI, 2662). L'inclinazione nazionalistica ed esclusivistica del patriottismo rousseauiano è provata *a contrario* dall'ostilità che egli manifesta in più di un'occasione nei confronti del cosmopolitismo, ad esempio in questo brano del libro I dell'*Émile*: «Diffidate di quei cosmopoliti che nei loro libri vanno a cercare lontano dei doveri che si rifiutano di compiere intorno a loro. Un filosofo ama i Tartari per essere dispensato dall'amare i suoi vicini» (*Émile, OC*, IV, p. 249).

A Rousseau il programma di educazione patriottica del cittadino moderno appariva tuttavia votato al fallimento, quanto meno da quanto risulta dalle pagine dell'*Émile*: «poiché non c'è patria non ci possono più essere neppure cittadini» (*ivi*, p. 250). Rousseau reputava che nella società moderna nessuno fosse disposto a sacrificare il proprio interesse particolare per dedicarsi esclusivamente a quello generale. Proponeva perciò di cancellare le parole patria e cittadino dal lessico delle lingue moderne (*ibid.*). Lo scopo principale dell'educazione pubblica non poteva più essere raggiunto. Il suo progetto pedagogico avrebbe dovuto seguire un'altra via, quella dell'educazione domestica. Preclusa la via dell'educazione del cittadino, per il fatto che «l'educazione pubblica non esiste più e non può più esistere» (*ibid.*), non gli restava che quella indicata dall'educazione dell'uomo, impegnata a contrastare le conseguenze sulla natura umana delle istituzioni sociali.

4.5

L'educazione dell'uomo e quella della donna

L'incompatibilità tra l'educazione dell'uomo e quella del cittadino dipende in ultima istanza dal loro diverso movente. Se si tratta di educare l'uomo per sé stesso si fa leva sull'amor di sé, che per Rousseau è il movente naturale fondamentale. Invece se si tratta di educarlo per gli altri il movente sarà l'amor proprio, che non è un sentimento naturale, ma «re-

4. EDUCARE L'UOMO O IL CITTADINO?

lativo, fattizio e nato nella società» (*Sur l'origine de l'inégalité*, OC, III, p. 219). Infatti se il movente è l'amor proprio conta soltanto la considerazione sociale, il giudizio degli altri, la reputazione: chi agisce per amor proprio desidera «occupare un posto, far numero, essere preso in considerazione» nella società (*Émile*, OC, IV, p. 421). Così facendo però siamo ormai «usciti dalla natura» (*ibid.*).

Ha posto nella pedagogia di Rousseau una concezione dell'educazione fondata su un sentimento così artificioso? Coltivare la dipendenza dal giudizio degli altri contraddice ovviamente le finalità dell'educazione dell'uomo. Tuttavia, per Rousseau, formare una persona che sia «padrone di sé», «educarlo per sé stesso» è una finalità che non si applica all'intero genere umano: vale per l'uomo, ma non per la donna.

Uomo e donna non hanno un'eguale natura. Per la loro diversa natura l'uomo e la donna «devono agire di concerto, ma non devono fare le medesime cose»; per questa ragione «non devono avere la medesima educazione» (*ivi*, p. 700). Tanto l'uomo quanto la donna ricevono pertanto un'educazione naturale; essa però è diversa, perché diversa è la loro natura. Grazie all'educazione naturale l'uomo diventa «padrone di sé», mentre la donna, che secondo Rousseau «è fatta specialmente per piacere all'uomo» (*ivi*, p. 693), impara ad agire secondo il giudizio degli altri:

Non bisogna dunque solamente che la moglie sia fedele, ma anche che sia giudicata tale dal marito, dai parenti, da tutti; è necessario che sia modesta, attenta, riservata e che porti agli occhi degli altri come nella propria coscienza la testimonianza della sua virtù. [...] Queste sono le ragioni che portano a considerare anche l'apparenza tra i doveri delle donne e rendono per loro l'onore e la reputazione indispensabili non meno della castità. Da questi principi, insieme alla differenza morale dei sessi, deriva un ulteriore motivo di dovere e di convenienza, che prescrive specialmente alle donne la più scrupolosa attenzione sulla propria condotta, sulle proprie maniere e sul proprio contegno. Sostenere genericamente che i due sessi sono uguali e che i loro doveri sono gli stessi significa perdersi in dichiarazioni vane (*ivi*, p. 698).

In effetti secondo Rousseau il riconoscimento della diversità tra uomo e donna non comporta affatto la parità di sesso o di genere; al contrario, giustifica la loro disuguaglianza: «La rigidità dei doveri relativi dei due sessi non è e non può essere la stessa. Quando la donna si lamenta a questo proposito dell'ingiusta disuguaglianza che favorisce l'uomo, ella ha torto; questa disuguaglianza non è un'istituzione umana o, quanto meno, non è per niente l'opera del pregiudizio, ma della ragione» (*ivi*, p. 697).

Alla donna Rousseau assegna pertanto un sistema di educazione che non comporta soltanto un percorso diverso, bensì anche «contrario a quello dell'uomo» (ivi, p. 702). L'educazione maschile mira a formare un individuo autosufficiente; che ha un sentimento della propria esistenza; che non dipende dal giudizio degli altri, cosa che lo accomuna all'uomo selvaggio (*Sur l'origine de l'inégalité*, OC, III, p. 193). Non deve essere «un uomo dei nostri giorni; un francese, un inglese, un borghese» (*Émile*, OC, IV, p. 250), insomma qualcuno che ha smarrito la propria autenticità. Il senso profondo dell'educazione dell'uomo è infatti l'autenticità: un individuo che non è alla mercé del giudizio degli altri e che sa opporsi al confronto tra sé e gli altri che è quanto alimenta incessantemente l'amor proprio; qualcuno che è in grado di condurre l'esistenza come un individuo autonomo, che è «padrone di sé» (ivi, p. 422) perché è stato educato lontano dalla vita associata, in solitudine, nella natura: «per essere sé stessi e sempre quello, bisogna agire come si parla; bisogna essere decisi sul partito da prendere, prenderlo apertamente e seguirlo sempre» (ivi, p. 250).

Proprio il contrario vale per le donne: esse

sono alla mercé dei giudizi degli uomini: non basta che esse siano stimabili, bisogna che siano stimare; non basta che siano belle, occorre che piacciono; non basta che siano sagge, è necessario che siano riconosciute per tali; il loro onore non è soltanto nella loro condotta, ma nella loro reputazione, e non è possibile che una donna che accetta di avere una cattiva fama possa mai essere onesta. Agendo bene l'uomo dipende solo da sé stesso e può sfidare la pubblica opinione; ma la donna, seguendo la retta via, non ha fatto che la metà del suo compito; e ciò che si pensa di lei non le importa di meno di quanto essa lo è in effetti. Ne consegue che il sistema della sua educazione dev'essere sotto questo aspetto contrario a quella dell'uomo: l'opinione è la tomba della virtù tra gli uomini e il suo trono tra le donne (ivi, pp. 702-3).

Il senso profondo dell'educazione della donna è pertanto contrario a quello dell'uomo; non l'autenticità conta, ma la reputazione; non l'autonomia morale è la guida della sua condotta, ma la conformità al giudizio degli altri.

Le considerazioni che Rousseau dedica all'educazione della donna all'inizio del libro V dell'*Émile* hanno in sostanza un solo merito: quello di riunire in poche pagine molti dei peggiori stereotipi che sono stati impiegati per esporre le differenze tra il genere femminile e quello maschile e su questa base poi convalidare le diseguaglianze sociali della donna rispetto all'uomo.

4. EDUCARE L'UOMO O IL CITTADINO?

4.6

L'educazione sociale di Emilio

L'educazione alla vita sociale non riguarda però soltanto la donna. Anche Emilio ne riceve una, ciò che contraddice (o sembra contraddire) quanto affermato da Rousseau nel libro I dell'opera. Infatti, benché le finalità dell'educazione naturale dell'uomo e dell'educazione sociale del cittadino siano «opposte» (*Émile, OC*, IV, p. 250), l'educazione sociale non è un contenuto estraneo al progetto pedagogico che interessa Emilio: «C'è molta differenza tra l'uomo naturale che vive nello stato di natura e l'uomo naturale che vive in società. Emilio non è un selvaggio da relegare nei deserti, è un selvaggio fatto per abitare nelle città» (ivi, pp. 483-4). Infatti «Emilio non è fatto per restare sempre solitario; membro della società deve adempierne i doveri. Fatto per vivere con gli uomini deve conoscerli. Conosce l'uomo in generale; gli restano da conoscere gli individui» (ivi, p. 654).

Rousseau contraddice quanto aveva sostenuto all'inizio del libro I dell'opera? Secondo quanto egli dice alla fine del libro IV pare che la scelta tra l'educazione dell'uomo e quella del cittadino non si debba fare. Formare l'uno e l'altro si può, anzi si deve, visto che «Emilio non è fatto per restare sempre solitario». Formare il cittadino intanto che si forma l'uomo non si può; ma dopo aver formato l'uomo in solitudine si dovrà pensare anche alla sua vita sociale. Forse Rousseau non si contraddice, ma si limita a precisare la sua idea originaria. Certamente è difficile comprendere come due forme istituzionali «contrarie» come l'educazione domestica e quella pubblica che hanno finalità «opposte» (ivi, p. 250) possano succedersi entro un disegno coerente. Forse Rousseau non si contraddice; ma anche se così fosse, molte delle sue tesi non cesserebbero di essere contestabili e problematiche.

È giunto pertanto il momento di un esame critico della concezione pedagogica di Rousseau, in relazione in particolare al rapporto tra educazione dell'uomo ed educazione del cittadino e a quello tra educazione domestica ed educazione pubblica.

4.7

Una diversa interpretazione della distinzione rousseauiana

L'opera pedagogica di Rousseau non è priva di contraddizioni interne, reali o apparenti che siano; né mancano le opinioni discutibili e perfino quelle irrisolvibili. Tuttavia essa contiene anche alcune considerazioni as-

solitamente importanti: alcune molto significative sul piano metodologico, come l'idea di educazione negativa o indiretta; altre di grande efficacia nell'analisi concettuale. Tra queste sono particolarmente rilevanti quelle che riguardano il significato e il valore dell'infanzia. Esse costituiscono una cesura netta nella storia della cultura occidentale.

Distanziandosi da una concezione dell'infanzia che ebbe la sua prima enunciazione filosofica nei testi di Aristotele, secondo la quale il bambino sarebbe un essere incompiuto e imperfetto rispetto all'individuo adulto, Rousseau espone nell'*Émile* un'idea originale, nuovissima, che avrà ampio corso nella cultura pedagogica del Novecento: l'idea che «l'infanzia ha il suo posto nell'ordine della vita umana» e che l'educazione debba considerare «il bambino nel bambino» (*Émile, OC, IV, p. 303*). Rousseau fu in effetti il primo pensatore ad attribuire all'infanzia un valore intrinseco, non strumentale al raggiungimento di beni propri dell'età adulta (Ostinelli, 2019).

Pure la distinzione introdotta da Rousseau tra l'educazione dell'uomo e quella del cittadino, come pure quella tra l'educazione domestica e quella pubblica è importante. Esse hanno finalità diverse; tuttavia, a differenza di quanto asseriva Rousseau, non si tratta di forme istituzionali «contrarie» che hanno necessariamente finalità «opposte» (*Émile, OC, IV, p. 250*). È opportuno allora precisare il significato che questa distinzione ha per noi, diversamente da come la intendeva Rousseau.

L'educazione che si compie principalmente entro le mura domestiche compete ai genitori. Inizia alla nascita del bambino e prosegue fino alla sua maggiore età. Invece l'educazione comune compete alla scuola pubblica. Quella ricevuta dai genitori riguarda l'educazione comprensiva della persona, cioè un'educazione che si estende ad ogni aspetto significativo della vita buona: abbraccia pertanto ogni questione che riguardi le scelte pratiche nella vita di una persona, comprese quelle più controverse, come le questioni sul senso ultimo dell'esistenza umana, per esempio quelle religiose.

La finalità essenziale dell'educazione pubblica è identica a quella indicata da Rousseau: l'educazione del cittadino, cioè la giustificazione delle sue scelte pratiche nella vita sociale. È circoscritta pertanto ai valori politici della cittadinanza: riguarda i valori e le norme che regolano la convivenza civile all'interno di una società pluralistica; una società nella quale i cittadini si considerano reciprocamente come persone libere ed eguali ed abbracciano concezioni diverse della vita buona. A differenza però di ciò che sostiene l'autore dell'*Émile*, l'educazione pubblica non contraddice necessariamente i valori coltivati in ambito domestico, purché si tratti dei valori ricavati da una concezione comprensiva ragionevole della vita buona. L'una

4. EDUCARE L'UOMO O IL CITTADINO?

e l'altra sono pertanto sottoposte a vincoli: l'educazione pubblica riguarda la convivenza civile e non altri ambiti di scelta della persona; l'educazione domestica deve essere ragionevole, cioè deve ammettere che altri potrebbero abbracciare una diversa concezione della vita buona.

Tra questi valori vi è l'autonomia individuale. Sappiamo che pure Rousseau la considerava un valore preminente per la formazione di Emilio. Egli assegnava questo compito all'ambito domestico e privato. Tuttavia esso non è sempre il contesto appropriato per sviluppare l'autonomia morale della persona. L'educazione di una persona capace di un giudizio autonomo richiede necessariamente l'esposizione a conoscenze, idee, convinzioni, concezioni della vita buona, stili di vita diversi, virtualmente o realmente in conflitto con quelli della famiglia o della comunità di appartenenza. Nella famiglia invece vige normalmente una condivisione di valori e un modo di vivere comune. In taluni casi, i genitori possono perfino limitare le informazioni che i figli ricevono dall'esterno e i loro rapporti sociali. Lo possono fare perché l'intimità costituisce un valore fondamentale specifico della famiglia (Schoeman, 1980). Esso giustifica la libertà dei genitori di educare i figli secondo le loro convinzioni e di determinare le esperienze con cui i loro figli entreranno in contatto. Tuttavia queste libertà sono circoscritte all'ambito domestico. I genitori non le esercitano nel mondo esterno, dove è lecito che i figli possano essere esposti anche a esperienze in contrasto con i valori e con il modo di vivere dei genitori. Questa limitazione dell'estensione dell'autorità educativa dei genitori giustifica a sua volta il diritto della scuola pubblica di estendere le conoscenze degli allievi, anche nel caso in cui fossero in conflitto con le credenze condivise all'interno della famiglia, purché esse siano esposte in modo oggettivo, e di educarli ai valori e alle norme della convivenza civile, anche quando fossero in conflitto con le norme e i valori condivisi all'interno della famiglia.

Peraltro pure Rousseau riteneva che l'esposizione a pratiche sociali differenti e a diversi sistemi politici fosse opportuna alla formazione del giudizio morale sull'agire umano. Per questo prescrive a Emilio di compiere un viaggio da solo, prima del matrimonio con Sofia. Sarà proprio grazie all'esperienza del viaggio che introduce alla conoscenza delle differenze tra gli uomini che Emilio compirà la sua formazione di cittadino:

Diventando capofamiglia, diventerete membro dello Stato; sapete che cosa significa essere membro dello Stato? Avete studiato i vostri doveri di uomo, ma quelli di cittadino li conoscete? Sapete che cosa significa governo, legge, patria? Sapete a qual prezzo vi è permesso di vivere e per chi dovete morire? Voi credete di aver

imparato tutto e non sapete ancora nulla. Prima di prendere un posto nell'ordine civile, imparate a conoscerlo e a sapere qual è il rango che è adatto a voi. Emilio, bisogna lasciare Sofia (*Émile, OC*, IV, p. 823).

Per conoscere la varietà delle forme di governo e dei costumi non resta che lasciare Sofia almeno per un po' e partire. Il viaggio esporrà Emilio a pratiche sociali differenti e a diversi sistemi politici:

Reputo che sia una massima incontestabile che chiunque non abbia visto che un solo popolo, non conosce gli uomini, ma soltanto quelli con cui ha vissuto. Ecco dunque un'altra maniera di porre la questione dei viaggi. Basta che un uomo bene educato conosca i suoi compatrioti o gli importa di conoscere gli uomini in generale? Qui non c'è discussione e non ci sono dubbi (ivi, p. 827).

Negli scritti più tardi, come ad esempio le *Considérations sur le gouvernement de Pologne*, redatte tra il 1770 e il 1771, Rousseau contraddirà però questa idea, dichiarando che nel corso della sua educazione il futuro cittadino deve avere davanti ai suoi occhi nient'altro che la propria patria, le sue leggi, la sua storia, i suoi personaggi illustri:

Questo è l'argomento più importante. Soltanto l'educazione può dare agli animi la forza nazionale e dirigerne a tal punto opinioni e scelte, da farle diventare patriottiche per inclinazione, per passione, per necessità. Un bambino, quando apre gli occhi, deve vedere la patria, e non vedere altro fino alla morte. Ogni vero repubblicano ha succhiato col latte materno l'amore della patria, cioè delle leggi e della libertà. Tale amore costituisce tutta la sua vita; egli vede soltanto la patria, vive soltanto per lei. [...] Voglio che, imparando a leggere, legga cose del suo paese, che a dieci anni ne conosca tutti i prodotti, a dodici tutte le province, tutte le strade, tutte le città, a quindici anni tutta la storia, a sedici tutte le leggi; e che niente di tutto ciò che è avvenuto in Polonia, né una bella azione né un uomo illustre, non gli sia impresso nella memoria e nel cuore, e non possa renderne conto all'istante (*Considérations sur le gouvernement de Pologne*, IV. *Éducation*, OC, III, p. 966).

La vena nazionalistica del patriottismo geloso di Rousseau dispiega qui i suoi effetti.

4.8

L'autonomia e l'educazione del cittadino

Rousseau assegna l'educazione di un individuo autonomo all'ambito domestico, privato, come una finalità peculiare dell'educazione dell'uo-

4. EDUCARE L'UOMO O IL CITTADINO?

mo. L'autonomia morale non è comunque soltanto un valore di molte concezioni comprensive ragionevoli della vita buona, di quella descritta nell'*Émile* o di quelle ispirate alla filosofia morale di Immanuel Kant o a quella di John Stuart Mill. L'autonomia è anche un valore fondamentale della cittadinanza democratica. Può essere l'oggetto dell'educazione privata dell'uomo, come un valore di una concezione comprensiva ragionevole della vita buona; però può pure essere l'oggetto dell'educazione del cittadino. Se questo è il caso, l'autonomia è allora un valore politico: si applica alle scelte compiute nella sfera della convivenza civile e non si estende ad altri ambiti possibili dell'agire umano, come ad esempio quello delle credenze sul senso ultimo dell'esistenza umana.

L'educazione pubblica del cittadino è per un verso un'educazione neutrale rispetto alle diverse concezioni comprensive ragionevoli della vita buona; per altro verso è un'educazione impegnata rispetto ai valori politici che sono a fondamento della convivenza civile all'interno di una società pluralistica (Ostinelli, 2020). La concezione dell'educazione del cittadino descritta da Rousseau per contro richiede un'identificazione totale del cittadino con la patria; nega la possibilità di manifestare convinzioni personali discordanti da quelle comuni; riduce eccessivamente o annulla interamente il valore della vita privata della persona. L'educazione del cittadino nella scuola pubblica di uno Stato costituzionale ammette invece un rapporto più liberale nei confronti delle convinzioni private della persona e più critico nei confronti della patria, delle sue leggi, della sua storia, dei suoi personaggi illustri: ammette, per esempio, l'obiezione di coscienza e perfino la disobbedienza civile, a determinate condizioni, «come ultima risorsa quando i normali processi democratici hanno fallito» (Rawls, 1999, p. 183).

L'educazione del cittadino è ovviamente anche un'educazione della cittadina; ed è un'educazione che richiede la coeducazione delle future cittadine e dei futuri cittadini, fondata sulla parità e sul riconoscimento delle differenze di genere. Da un lato l'autonomia costituisce un valore politico fondamentale anche per la futura cittadina; dall'altro la cura, l'attenzione morale per i bisogni degli altri non sono disposizioni riservate ad un solo genere: sono invece virtù civiche fondamentali della cittadinanza democratica.

4.9

Conclusioni

Rousseau è un autore problematico. Non gradiva i vincoli posti dal ragionamento filosofico; alcune sue opere, ad esempio quelle di pedagogia, as-

somigliano a quelle di un «pittore della natura» o di uno «storico del cuore umano», più che a un trattato filosofico. Alcuni suoi pensieri sull'educazione possono apparire contraddittori o incongruenti; malgrado ciò per noi mantengono il loro valore e il loro significato come fonte di interrogativi attuali. Talune posizioni di Rousseau ci appaiono insoddisfacenti o quanto meno discutibili. La sua concezione dell'educazione non è tuttavia irrimediabilmente confinata nel passato. Rousseau pone alcuni quesiti che appartengono ancora alla riflessione attuale sull'educazione. Per questo egli non è un autore antiquato e i suoi problemi non sono liquidati: Rousseau è e rimane un nostro contemporaneo.

In questo contributo ho esaminato la distinzione che egli propone nell'*Émile* tra educazione dell'uomo ed educazione del cittadino; tra educazione domestica ed educazione comune; tra educazione privata ed educazione pubblica. La distinzione rousseauiana è tuttora valida: le due forme di educazione hanno finalità distinte – una tesi che una teoria filosofica dell'educazione adeguata al contesto pluralistico della società contemporanea deve accuratamente considerare; anche se, diversamente da quanto pensava Rousseau, queste distinte finalità non sono necessariamente opposte. I genitori hanno alcuni diritti, alcune libertà in materia di educazione dei loro figli; però anche gli insegnanti della scuola pubblica sono legittimamente degli educatori dei loro allievi, anche se limitatamente a certi valori (Ostinelli, 2016). La distinzione rousseauiana costituisce pertanto una pietra miliare per la teoria filosofica contemporanea dell'educazione, anche se per noi assume un significato diverso da quello indicato nell'*Émile*.

Peraltro in questo contributo ho chiarito che tanto la concezione rousseauiana dell'educazione dell'uomo quanto quella dell'educazione del cittadino sono per noi insoddisfacenti.

È certamente inadeguata la sua concezione dell'educazione domestica. Questa considerazione vale tanto per il modello dell'educazione della donna quanto per quella dell'uomo. In particolare ho mostrato che la convinzione rousseauiana che l'ambiente domestico sia particolarmente favorevole alla formazione morale di un carattere autonomo deve essere respinta, nonostante che la famiglia possa costituire un ambiente idoneo alla fioritura di altri valori importanti per lo sviluppo affettivo, morale e intellettuale della persona.

Pure il modello dell'educazione del cittadino è controverso. I pochi riferimenti che si trovano nell'*Émile* confermano che la concezione della cittadinanza che Rousseau aveva in mente e che sarà messa a tema soprattutto nelle *Considérations sur le gouvernement de Pologne* riduce entro

4. EDUCARE L'UOMO O IL CITTADINO?

limiti troppo ristretti la libertà di coscienza dell'individuo. L'educazione patriottica del cittadino descritta da Rousseau ha i tratti marcati di una religione civile intollerante, non quelli sobri di un'etica pubblica liberale della convivenza civile. I suoi effetti risultano perciò manifestamente in conflitto con i diritti di libertà dell'allievo della scuola pubblica di uno Stato democratico costituzionale. L'impronta patriottica della concezione rousseauiana dell'educazione del cittadino non è biasimevole in quanto tale; anzi il patriottismo può costituire una risorsa morale nel processo evolutivo che porta una persona a riconoscere i propri doveri morali nei confronti dell'umanità intera. Il patriottismo di Rousseau non è però un sentimento mite. Ha un forte carattere nazionalistico ed esclusivistico, che induce a considerare lo straniero come fosse un nemico. Si tratta di un patriottismo geloso. Sono ragioni sufficienti per respingere anche la concezione rousseauiana dell'educazione del cittadino.

In questo saggio ho mostrato il significato che riveste per noi la questione che Rousseau pose all'inizio del libro I dell'*Émile* con la scelta tra l'educazione dell'uomo e quella del cittadino. L'esame critico che ho condotto dell'una come dell'altra ha però messo in evidenza l'inadeguatezza della soluzione rousseauiana.

Riferimenti bibliografici

- BOBBIO N. (1981), *La teoria dello Stato e del potere*, in P. Rossi (a cura di), *Max Weber e l'analisi del mondo moderno*, Einaudi, Torino, pp. 215-46.
- CASSIRER E. (1938), *Il problema Gian Giacomo Rousseau*, La Nuova Italia, Firenze (ed. or. *Das Problem Jean-Jacques Rousseau*, in "Archiv für Geschichte der Philosophie", 41, 1932, pp. 177-213, pp. 479-513).
- DEWEY J. (2011), *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*, Benediction Classics, Oxford (ed. or. 1916).
- HONNETH A. (2012), *Erziehung und demokratische Öffentlichkeit Ein vernachlässigtes Kapitel der politischen Philosophie*, in "Zeitschrift für Erziehungswissenschaft", 15, pp. 429-42.
- KANT I. (1968), *Pädagogik*, in *Kants Werke Akademie Textausgabe*, Bd. 9: *Logik, Physische Geographie, Pädagogik*, Walter de Gruyter, Berlin, pp. 437-99.
- NOZICK R. (1987), *Spiegazioni filosofiche*, il Saggiatore, Milano (ed. or. *Philosophical Explanations*, Harvard University Press, Cambridge, MA, 1981).
- OSTINELLI M. (2004), *Questioni di cittadinanza*, in G. Ghisla, F. Merlini (a cura di), *Oltre il postmoderno*. Dadò, Locarno, pp. 101-34.
- ID. (2014), *Rousseau e l'educazione del cittadino*, in "Civitas Educationis. Education, Politics and Culture", 3, 1, pp. 165-84.

- ID. (2016), *Il codice di condotta dell'insegnante tra valori interni e valori esterni della professione*, in M. Ostinelli, M. Mainardi (a cura di), *Un'etica per la scuola. Verso un codice deontologico dell'insegnante*, Carocci, Roma, pp. 37-56.
- ID. (2019), *Natura umana e concezioni filosofiche dell'infanzia*, in A. Le Moli, R. Mirelli (a cura di), *Nature umane*, Palermo University Press, Palermo, pp. 249-61.
- ID. (2020), *La legittimità dell'educazione alla cittadinanza. Questioni filosofiche*, in "Rivista svizzera di scienze dell'educazione", 42, 1, pp. 23-45.
- PLUTARCO (2017), *Tutti i Moralia*, a cura di E. Lelli, G. Pisani, Bompiani, Milano.
- RAWLS J. (1999), *The Justification of Civil Disobedience*, in Id., *Collected Papers*, ed. S. Freeman, Harvard University Press, Cambridge (MA), pp. 176-89 (ed. or. 1969).
- ROSENBLATT H. (1997), *Rousseau and Geneva: From the First Discourse to The Social Contract, 1749-62*, Cambridge University Press, Cambridge.
- SCHOEMAN F. (1980), *Rights of Children, Rights of Parents and the Moral Basis of the Family*, in "Ethics", 91, 1, pp. 6-19.
- SHKLAR J. (1969), *Men and Citizens. A Study of Rousseau's Social Theory*, Cambridge University Press, Cambridge.