

**J.J. ROUSSEAU**

## **EMILIO**

**commento di Cristian Mazzoni**

### *Educare e istruire*

Il tema dell'*Emilio* è l'educazione, vale a dire: come educare?

Ogni pratica educativa presuppone una teoria dell'educazione. La Pedagogia è quella scienza che fonda la pratica educativa su di una teoria generale dell'educazione.

In questo senso, l'*Emilio* di Rousseau è un testo pedagogico. Si noti che *educare* ed *istruire* non sono la stessa cosa: l'educazione riguarda la persona umana nella sua componente emotiva (in ciò rientra il *come* una persona si comporta dinnanzi alle circostanze della vita), l'istruzione consiste nella trasmissione di nozioni e interessa il solo intelletto o capacità di raziocinio. Così, ad esempio, chi ci insegna a far di conto ci sta istruendo, chi ci insegna come comportarci dinnanzi alle future difficoltà della vita, anche semplicemente col suo esempio, ci sta educando. Rousseau è ben consapevole di tale distinzione, infatti leggiamo:

Nell'ordine naturale, essendo gli uomini tutti uguali, la loro vocazione comune è lo stato d'uomo; e chiunque sia bene educato per tale stato non può esserlo male per quelli che ne sono specificazioni. Che si destini il mio allievo alla spada, alla chiesa o alla toga, poco m'importa. Prima che la vocazione sceltagli dai genitori, la natura lo chiama alla vita umana. Il mestiere di vivere è quello che voglio insegnargli. E uscendo dalle mie mani egli non sarà, ne convengo, né magistrato, né soldato, né prete; sarà prima di tutto uomo: tutto ciò che un uomo dev'essere, egli saprà esserlo, all'occorrenza, altrettanto bene che chiunque altro; e la fortuna lo faccia pur cambiar di condizione, egli sarà sempre al suo posto. (Libro I, paragrafo 4, pg. 59)

Ancora:

Infatti questa parola *educazione* aveva presso gli antichi un altro senso che non è più il nostro: significava nutrimento. *Educit obstetrix*, dice Marrone, *educat nutrix*, *innstituit paedagogus*, *docet magister*. In tal modo, l'educazione, l'istituzione, l'istruzione, sono tre cose altrettanto differenti nei loro oggetti quanto la governante, il precettore e il maestro. Ma queste distinzioni sono male intese; e, per essere ben allevato, il bambino non deve seguire che una sola guida. (Libro I, paragrafo 4, pg. 60)

Qui, dopo aver distinto l'educare dall'istruire, Rousseau sostiene che, per essere ben allevato, chi educa, deve anche istruire e viceversa. L'educatore di cui parla Rousseau è, perciò, anche maestro, ma, fra le due cose, è innanzitutto educatore. Si noti bene: se è maestro, lo è solo accidentalmente, in quanto ai fini di un corretto e coerente sviluppo della persona è necessario che chi educi, anche istruisca, e viceversa.

La necessità di educare l'uomo, anziché limitarsi a fornirgli specifiche e circoscritte nozioni che lo avviino ad un mestiere in senso lato (anche fare il Principe è un mestiere), viene argomentata con l'instabilità sociale che regna e regnerà sempre più nella società. Più oltre si legge:

Se gli uomini nascessero indissolubilmente attaccati al suolo di un paese, se la stessa stagione durasse tutto l'anno, se ciascuno fosse legato alla sua fortuna in modo da non poterla cambiar mai, la pratica costituita sarebbe buona per certi rispetti; il bambino educato per il suo stato, non dovendone mai uscire, non potrebbe essere esposto agli inconvenienti di un altro. Data però la mobilità delle cose umane, dato lo spirito inquieto e volubile di questo secolo che tutto sconvolge ad ogni generazione, si può concepire un metodo più insensato che di educare un fanciullo come se mai dovesse uscire dalla sua camera, come se dovesse essere incessantemente circondato dai suoi?

(Libro I, paragrafo 4, pg. 60)

### *Suddivisione interna dell'opera*

L'opera è suddivisa in cinque libri. Il primo libro riguarda infanzia (l'"*infans*", usando un termine latino); il secondo l'età che va dalla fine dell'infanzia (collocata da Rousseau nel momento in cui il bambino inizia a parlare), ai dodici anni (esso ha per oggetto il "*puer*" usando un termine latino); il terzo, l'età che va dai dodici ai quindici anni, detta da Rousseau "*fanciullezza*"; il quarto

l'adolescenza; il quinto è riservato alla presentazione del personaggio femminile (Sofia) che si accompagnerà, nella vita adulta, ad Emilio Il titolo deriva dal nome dell'allievo immaginario che Rousseau ha scelto per se stesso, "Emilio".

### Libri I e II

La nostra educazione<sup>1</sup> è determinata da tre fattori: la natura, le cose e gli uomini. L'educazione della natura consiste nello sviluppo interno dei nostri organi e delle nostre facoltà (ad esempio c'è chi diviene, crescendo, alto, e chi rimane basso, c'è chi ha un'inclinazione naturale a fare questo piuttosto che quello, il matematico piuttosto che il letterato, etc.); quella degli uomini dagli ammaestramenti che riceviamo dagli altri uomini, fosse anche col solo loro esempio (ad esempio se vediamo uno fare una cosa e se qualcuno ci dice come si fa qualche cosa); quella delle cose proviene dalle esperienze che noi facciamo nell'arco della nostra vita (ad esempio scottandomi toccando il fuoco). Cito il testo:

Questa educazione ci viene o dalla natura, o dagli uomini, o dalle cose. Lo sviluppo interno delle nostre facoltà e dei nostri organi è l'educazione della natura; l'uso che ci insegna a farne è educazione degli uomini; l'acquisto di una nostra propria esperienza sugli oggetti che ci colpiscono è l'educazione delle cose. (Libro I, 1)

Laddove questi tre fattori contrastino fra loro (ad esempio se la natura mi dice di fare una cosa che m'è stato proibito di fare o se m'è stato ordinato di fare una cosa che mi risulta ripugnante secondo la mia natura), l'individuo risulterà scisso al suo interno, non avendo perciò un io coerente. Nel testo leggiamo:

Ciascuno di noi è dunque formato da tre specie di maestri. Il discepolo in cui le loro diverse lezioni si contraddicano, è male allevato e non sarà mai d'accordo con se stesso: colui nel quale esse concorrono pienamente e tendono agli stessi fini, è il solo che va verso il suo scopo e vive con coerenza. Ed è il solo ad essere educato bene. (Libro I, 1)

E' evidente che, per quanto sugli ultimi due fattori sia possibile una qualche forma di controllo (più sul penultimo, cioè l'educazione degli uomini, che sull'ultimo, cioè quella delle cose), non si può avere alcun controllo sul primo (la natura). Dunque, poiché, a che l'individuo si sviluppi in modo coerente, è necessario che i tre fattori summenzionati non contrastino fra di loro, occorrerà che quelli d'essi su cui abbiamo una qualche forma di controllo si adeguino all'unico sul quale non abbiamo nessun controllo, cioè la natura. Nel testo:

Poiché il concorso delle tre educazioni è necessario alla loro perfezione, è su quella sulla quale non abbiamo alcun potere che occorre dirigere le altre due. (Libro I, 1)

Rousseau è, in questo senso, fautore di un'educazione che potremmo definire "naturale" (lui stesso così la definisce, ad esempio al *Libro II*, 8: "Ma vi ho forse detto che un'educazione naturale sarebbe stata una cosa facile?"), ossia che non pretende di annullare o di vincere la natura, ma che vuole, invece, comprenderla e assecondarla. Secondo quest'impostazione, che il Rousseau dell'*Emilio* condivide col Rousseau dei *Discorsi*, tutti i mali (l'infelicità) dell'uomo derivano dall'essersi costui allontanato dalla sua condizione "naturale". In apertura dell'*Emilio*, leggiamo, infatti:

Tutto è bene quando esce dalle mani dell'Autore delle cose, tutto degenera fra le mani dell'uomo. Egli sforza un terreno a nutrire i frutti di un altro, mescola e confonde i climi, gli elementi, le stagioni; mutila il suo cane, il suo cavallo, il suo schiavo; sconvolge tutto, sfigura tutto, ama la deformità, i mostri; non vuol nulla come l'ha fatto la natura, nemmeno l'uomo; bisogna che lo addestri per sé, come un cavallo da maneggio, che lo configuri a suo modo, come un albero da giardino. (Libro I, 1)

---

<sup>1</sup> Per "educazione", lasciando cadere tutte le distinzioni di cui al paragrafo precedente, s'intenda qui la formazione dell'individuo in senso lato, ossia tutto ciò che concorre a fare di lui quell'individuo e non un altro.

Rousseau si propone perciò di riformare l'educazione del suo tempo, cercando di ridare voce a quella naturalità che era stata sopita. Tuttavia è ben conscio che, allo stato attuale delle cose (vale a dire entro una società già costituita ed in cui ciascuno di noi è collocato fin dalla nascita), la natura non basta più a se stessa, ma ha bisogno di un'adeguata "protezione". Il pericolo costante è, infatti, quello dello snaturamento dell'uomo ad opera della società. Si tratta, nella concretezza, di creare un ambiente protetto e condizioni favorevoli a che la natura possa espletare il proprio compito. Cito:

In quello che è ormai lo stato delle cose, un uomo che fosse abbandonato a se stesso in mezzo agli altri, sarebbe il più deformato di tutti. I pregiudizi, l'autorità, la necessità, l'esempio, tutte le istituzioni sociali nelle quali ci troviamo sommersi, soffocherebbero in lui la natura e non metterebbero nulla al suo posto. Avverrebbe di quella ciò che avviene di un arboscello che il caso fa nascere in mezzo a una strada, e che i passanti fanno ben presto perire, urtando da tutte le parti e piegandolo in tutti i sensi. (Libro I, 1)

La domanda è perciò la seguente: come dare spazio alla natura? Il che è quanto dire: quali condizioni approntare per annullare l'azione della società?

Evidentemente, per annullare l'azione della società, si tratterà innanzitutto di allontanare sin dalla nascita Emilio dalla società: egli verrà allevato in campagna (la campagna è assunta da Rousseau come modello di naturalità, di contro alla città che assurge a modello della società). Inoltre, anche in tale situazione protetta, occorrerà eliminare o, se ciò risulti impossibile, ridurre al minimo, l'azione di altri soggetti che non siano l'educatore: l'allievo dovrà essere per lo più ed essenzialmente in rapporto col proprio educatore.

Posta questa condizione generale (che attribuisce al progetto educativo prospettato nell'*Emilio* in certo modo un carattere utopistico), riferita all'educazione dell'infante, la domanda suona a questa maniera: come dare spazio alla natura nella condizione infantile dell'umanità?

Rousseau sostiene a più riprese questa tesi apparentemente paradossale: ciò che occorre fare è impedire che qualcosa sia fatto. Per l'educatore si tratta unicamente di vegliare l'infante (e poi il bambino), assicurandosi che la natura svolga il suo compito.

L'infante (e poi il bambino) possiedono, secondo Rousseau, un principio attivo che tende ad estrinsecarsi in certi atteggiamenti esteriori e che va favorito, piuttosto che annullato. E' bensì vero come, specie nell'infante, tale principio d'attività tenda ad assumere una connotazione distruttiva (nel senso che egli è portato a distruggere le cose che lo circondano) ed aggressiva (nel senso che spesso compie atti di forza e prevaricazione, come schiacciare gli insetti o sezionare le rane). Tuttavia questo, se può apparire un elemento negativo ed un vizio, non è da considerarsi tale, giacché le categorie del vizio e della virtù non possono applicarsi a chi ignora il bene e il male.

La ragione soltanto ci insegna a conoscere il bene e il male. La coscienza che ci fa amare l'uno ed odiare l'altro, quantunque indipendente dalla ragione, non può svilupparsi senza di essa. Prima dell'età della ragione facciamo il bene e il male senza conoscerli; non vi è affatto moralità nelle nostre azioni, sebbene ce ne sia qualche volta nel sentimento delle azioni altrui che hanno rapporto con noi. (Libro I, 9)

Il bambino non è malvagio, anche laddove lo sembri, ma semplicemente:

sente in sé, per così dire, abbastanza vita per animare tutto ciò che lo circonda. Che faccia o disfaccia, non importa; è sufficiente che egli cambi lo stato delle cose, ed ogni cambiamento è un'azione. Infatti, se egli mostra maggior inclinazione a distruggere, non è già per malvagità, ma perché l'azione che forma è sempre lenta, mentre quella che distrugge, essendo più rapida, meglio conviene alla sua vivacità. (Libro I, 9)

Inoltre, il danno materiale che ne può venire, è comunque limitato, avendo provveduto la natura a bilanciare l'aggressività che ha posto nell'infante con la sua scarsa forza. Cito:

Nel tempo stesso che l'Autore della natura dà ai fanciulli questo principio attivo, egli provvede anche a che sia poco nocivo, lasciando loro poca forza da dedicargli. (Libro I, 9)

La prima massima a cui deve essere improntata l'educazione dell'infante riguarda perciò il consentirgli di disporre di tutte le sue forze per espletare quel principio attivo che è nella sua natura. Le altre tre massime sono derivate dal seguente principio generale: la felicità per l'uomo è data da un certo rapporto fra i suoi bisogni e le forze di cui dispone per soddisfarli. Per essere felici occorre che le forze eccedano i bisogni. Tuttavia, la società ha generato una mole smisurata di bisogni eccedente quelli strettamente naturali e, dunque, ha reso l'uomo debole e, con ciò, infelice. Cito:

L'uomo veramente libero non vuole che ciò che egli può e fa ciò che gli piace. Ecco la mia massima fondamentale. [...] La società ha reso l'uomo più debole, non soltanto togliendogli il diritto che aveva sulle sue proprie forze, ma soprattutto rendendole insufficienti. Ecco perché i suoi desideri si moltiplicano con la sua debolezza [...] (Libro II, 3)

Ancora:

Donde viene la debolezza dell'uomo? Dalla disparità che esiste fra la sua forza e i suoi desideri. Sono le nostre passioni che ci rendono deboli, perché per soddisfarle occorrerebbero più forze di quante non ce ne dia la natura. Diminuite dunque i desideri, è come se aumentaste le forze: colui che può più che non desideri ne ha d'avanzo; egli è certamente un essere molto forte. (Libro III, 1)

Ora, si tratta, dovendo educare Emilio, di ridurre i suoi bisogni a quelli strettamente naturali, evitando che egli faccia propri i bisogni artificiali generati dalla società (quelli che Rousseau chiama "fantasie"). La lontananza della società favorisce certamente questo compito (ad esempio, se un bambino non vede certi giocattoli di cui dispongono altri bambini, neppure li reclama, ma sia accontenta di ciò che ha o che può fabbricarsi da sé: si pensi alla modestia dei giocattoli delle nonne rispetto a quelli odierni: eppure non si può dire che i bimbi di allora, nonostante la modestia dei loro giochi, si divertissero di meno). In specifico ciò che occorre fare è:

- 1) distinguere accuratamente, nelle pretese dell'infante e poi del bambino, ciò che v'è di necessario e naturale, da ciò che v'è di artificiale e superfluo;
- 2) soddisfare solo i primi bisogni e non i secondi.

Dopo aver sostenuto, con la seconda massima che

Occorre aiutarli [i bambini] e supplire a ciò che loro manca sia in intelligenza, sia in forza, rispetto a tutto ciò che è loro bisogno fisico. (Libro I, 9)

Rousseau, infatti, precisa, nella terza:

Negli aiuti che si dan loro occorre limitarsi unicamente all'utile reale, senza nulla concedere alla fantasia o al desiderio senza ragione, giacché la fantasia non li tormenterà punto se non la si sarà fatta nascere, atteso che essa non viene dalla natura. (Libro I, 9)

Inoltre, Rousseau raccomanda di lasciare soddisfare da sé l'infante (e poi il bambino) ai propri bisogni, laddove questi possa farlo. Il genitore e l'educatore, dunque, devono intervenire in suo soccorso solamente: 1) laddove si tratti di bisogni naturali ("reali") e non superflui ("fantasie"), 2) laddove l'infante (o il bambino) non possa attendervi con le proprie sole forze.

Vanno abolite le punizioni e i castighi. Laddove si voglia impedire ad Emilio di assumere una certa condotta, bisogna rendergliela impossibile: così, ad esempio, se si vuole che non mangi un certo cibo, lo si mescoli a del sale o a qualcosa a lui sgradito, se non si vuole che vada in una certa stanza, si chiuda a chiave la porta, etc. Cito:

Mantenete il fanciullo nella sola dipendenza delle cose ed avrete seguito la natura nel progresso della sua educazione. Non contrapponetevi ai suoi desideri indiscreti mai altro che ostacoli fisici o punizioni che nascano dalle azioni stesse, e di cui si ricordi all'occasione: senza proibirgli di fare il male è sufficiente impedirglielo. (Libro II, 4)

Ancora, al *Libro II*, 5:

Ho già detto che il vostro fanciullo non deve ottenere nulla perché lo domanda, ma perché ne ha bisogno, né far niente per obbedienza, ma soltanto per necessità: così le parole ubbidire e comandare saranno proscritte dal suo dizionario, e ancor più dovere e obbligazione; ma le parole forza, necessità, impotenza e costrizione vi devono tener gran posto.

Gli esempi addotti da Rousseau di “ostacoli fisici o punizioni che nascono dalle cose stesse” sono questi:

Il vostro allievo è un discolo che guasta tutto ciò che tocca: non datevene pensiero; mettete fuori della sua portata quello che può guastare. Rompe i mobili di cui si serve! non affrettatevi affatto a dargliene degli altri: lasciategli sperimentare il danno dell’esserne privo. Infrange le finestre della sua stanza; lasciate che il vento soffi su di lui notte e giorno senza preoccuparvi dei raffreddori; perché è meglio che sia raffreddato che pazzo. (*Libro II, 10*)

Circa gli insegnamenti impartiti ai bambini: non bisogna insegnare, ma occorre, anche qui, lasciar fare alla natura. Cito:

La nostra mania didascalica e pedantesca è sempre pronta ad insegnare ai bambini ciò che essi imparerebbero molto meglio da soli, ed a dimenticare quello che noi soli avremmo potuto insegnare loro. C’è niente di più sciocco della pena che si dà per insegnar loro a camminare, come se se ne fosse visto qualcuno che, per negligenza della nutrice, non sapesse camminare da grande? Quanti si vedono al contrario camminar male per tutta la loro vita, perché male si è loro insegnato.

Emilio non avrà né cercini, né panieri mobili, né carrozzine, né dande; o, almeno, da quando comincerà a saper mettere un piedi davanti all’altro, non lo si sosterrà che sugli acciottolati, e passandovi in fretta. Invece di lasciarlo marcire all’aria viziata di una camera lo si porti ogni giorno in mezzo ad un prato. Là che corra, che ruzzi, che cada cento volte al giorno, tanto meglio: imparerà più presto a rialzarsi. (*Libro II, 2*)

Il modello educativo proposto da Rousseau per l’infante e il bambino, perciò, non prevede affatto aule, lezioni frontali, comandi e proibizioni coi relativi premi e castighi: il bambino deve essere libero, deve giocare tutto il giorno. E’ attraverso il gioco e la sua attività spontanea che egli impara. Così come sono abolite le aule, sono aboliti anche i libri (almeno sino ai dodici anni).

Togliendo così tutti i doveri dei fanciulli, tolgo lo strumento della loro più grande miseria, cioè i libri. La lettura è il flagello dell’infanzia e quasi la sola occupazione che le si sappia dare. Appena a dodici anni Emilio saprà cos’è un libro. (*Libro II, 14*)

### Libro III

Si domanderà: quando si comincia ad impartire un insegnamento all’allievo? La risposta è: a partire dai dodici anni. L’età fra i dodici ed i quindici anni rappresenta, per R., il periodo della vita in cui l’essere umano è più ricettivo e meglio disposto ad apprendere, questo poiché in quell’età i bisogni sono così esigui che le forze di cui il fanciullo dispone, per quanto ancora deboli in senso assoluto, sono più che sufficienti per soddisfarli: in tal maniera gli restano riserve d’energia superflue da riversare in altro che non sia il soddisfacimento dei suoi bisogni. Si direbbe che il fanciullo in quest’età trabocchi d’energia e, per quanto meno forte in assoluto dell’uomo adulto, è assai più forte in senso relativo, essendo di gran lunga, come detto, le sue forze eccedenti a quelle occorrenti per soddisfare i suoi bisogni. Cito R.:

Benché fino all’adolescenza tutto il corso della vita sia un tempo di debolezza, c’è un momento durante questa prima età nel quale, il progresso delle forze avendo sorpassato quello dei bisogni, l’animale che cresce, pur assolutamente ancora debole, diventa forte per relazione. Non essendo i suoi bisogni tutti sviluppati, le sue forze attuali sono più che sufficienti per provvedere a quelli che ha. Come uomo sarebbe molto debole, come fanciullo è molto forte. [...] Che farà dunque di quest’eccedenza di facoltà e di forze che ora ha di troppo, e che invece mancherà in un’altra età? Procurerà di impiegarla in cure che possano riuscirgli utili in caso di bisogno; getterà, per così dire, nell’avvenire, il superfluo del suo essere attuale; il fanciullo robusto farà delle provviste per l’uomo debole; ma non userà per suoi magazzini né forzieri che gli possono esser rubati, né granai che gli sono estranei; per far proprio veramente l’acquisto,

è nelle sue braccia, nella sua testa, e in lui stesso che lo collocherà. Ecco dunque il tempo dei lavori, delle istruzioni, degli studi, e notate che non sono io che faccio arbitrariamente questa scelta, ma è la natura stessa che ce la indica. (Libro III, 1)

L'insegnamento in questione non consiste, tuttavia, in una trasmissione di informazioni da docente a discente, bensì nella posizione, volta a volta, di problemi che il discente stesso dovrà poi risolvere. Il discente, perciò, assume un ruolo fortemente attivo nel rapporto educativo e non meramente passivo, come nella pedagogia tradizionale. Ad esempio, si può porre l'allievo dinnanzi ad un bastone, dei pesi e lo schienale di una sedia, chiedendogli di mettere i pesi in equilibrio. Gli si può domandare di disegnare la piantina della casa, o delle vicinanze, o del quartiere, etc. Gli si può mostrare che una candela si spegne nel momento in cui viene collocata entro un bicchiere capovolto e posato su una superficie chiusa, invitandolo al contempo ad individuare il motivo di quel comportamento.

L'insegnamento, se è legittimo ancora utilizzare questo termine, si risolve pertanto: 1) nella posizione di un problema che il discente dovrà risolvere; 2) nel mostrare come la risoluzione di quel problema abbia una ricaduta pratica, cioè nel mostrare l'utilità di quello specifico sapere. Infatti, circa la 2, posto che il discente non debba studiare per costrizione (altrimenti lo studio cesserebbe nel momento stesso in cui cessasse la costrizione), è evidente che lo farà solo a condizione che ciò che impara gli risulti piacevole o, se non piacevole, almeno utile. Del resto, l'utilità pratica deve essere sul breve periodo e non sul lungo, cioè deve essere tale per cui il bambino immediatamente possa sperimentarla. Non è sufficiente dirgli: "vedrai che, quando sarai grande, questa cosa ti sarà utile"; occorre che la cosa gli risulti immediatamente utile. Questo poiché il bambino non sa giudicare sul lungo periodo.

Circa la 1, leggiamo:

Rendete il vostro allievo attento ai fenomeni della natura, ben presto lo renderete curioso; ma, per nutrire la sua curiosità, non affrettatevi mai a soddisfarla. Mettete le questioni alla sua portata, e lasciatele risolvere. Che non sappia nulla perché voi glielo avete detto, ma perché lo ha capito lui stesso; che non impari la scienza, ma la inventi. (Libro III, 2)

Circa la 2, già a proposito dell'apprendimento della lettura, Rousseau aveva detto:

Se non si deve esiger niente dai bambini per obbedienza, ne segue che non possono imparare nulla di cui non sentano il vantaggio presente ed attuale, sia di diletto, sia d'utilità; altrimenti che motivo li indurrebbe ad apprendere? (Libro II, 14)

Al Libro III, 6 Rousseau fornisce un chiaro esempio di utilità pratica immediata del sapere.

Osservavamo la posizione della foresta a nord di Montmorency, quando egli m'interruppe con la sua importuna domanda: A che serve ciò? Avete ragione, gli dico, bisogna pensarci con comodo; e se troveremo che questo lavoro non serve a niente, non lo riprenderemo più, giacché non ci mancano certo i divertimenti utili. Ci si occupa d'altro, e per il resto della giornata non si parla più di geografia.

Il racconto poi prosegue:

L'indomani mattina gli propongo una passeggiata prima di colazione; egli non domanda di meglio: per correre i bambini sono sempre pronti e questo ha buona gambe. Entriamo nella foresta e percorriamo i prati, ci sperdiamo, non possiamo più ritrovare la nostra strada. Il tempo passa, viene caldo, cominciamo ad aver fame; ci affrettiamo, erriamo vanamente da una parte all'altra, dappertutto non troviamo che boschi, cave, spianate, nessun indizio per raccapezzarci. [...] Dopo qualche istante di silenzio gli dico con aria inquieta: Mio caro Emilio, come faremo ad uscire di qui?

Emilio:

Non lo so. Sono stanco; ho fame; ho sete; non ne posso più.

Gian Giacomo:

Credete che io stia meglio di voi? E pensate che mi asterrei dal piangere se potessi far colazione con le mie lagrime? Non si tratta di piangere, si tratta di raccapezzarci. Vediamo il vostro orologio; che ora è?

Emilio:

E' mezzogiorno e sono digiuno.

Gian Giacomo:

E' vero, è mezzogiorno e sono digiuno.

Emilio:

Oh! Che fame dovete avere!

Gian Giacomo:

Il male è che il mio desinare non mi verrà a cercare qui. E' mezzogiorno: è precisamente l'ora in cui ieri, da Montmorency, osservavamo la posizione della foresta. Se noi potessimo anche osservare dalla foresta Montmorency?

Emilio:

Sì; ma ieri noi vedevamo la foresta, e da qui non vediamo la città.

Gian Giacomo:

Ecco il male..... se potessimo fare a meno di vederla per trovare la sua posizione?

Emilio:

O mio buon amico!

Gian Giacomo: Non dicevamo che la foresta era...

Emilio:

A nord di Montmorency.

Gian Giacomo:

Di conseguenza Montmorency dev'essere.....

Emilio:

A sud della foresta.

Gian Giacomo:

Noi abbiamo un mezzo di trovare il nord a mezzogiorno.

Emilio:

Sì, con la direzione dell'ombra.

Gian Giacomo:

Ma il sud?

Emilio:

Come fare?

Gian Giacomo:

Il sud è l'opposto del nord.

Emilio:

Questo è vero; basta cercare l'opposto dell'ombra. Oh! Ecco il sud! Ecco il sud! Certo Montmorency è da quest parte; cerchiamo da questa parte.

Gian Giacomo:

Potete aver ragione: prendiamo questo sentiero attraverso il bosco.

Emilio:

Ah! Io vedo Montmorency! Eccola, proprio davanti a noi, tutta in vista. Andiamo a mangiare, andiamo a desinare; corriamo presto: l'astronomia serve a qualche cosa.

Badate che se egli non dirà quest'ultima frase, la penserà; poco importa, purché solo non sia io a dirla.

Il senso globale delle prescrizioni che Rousseau fornisce all'educatore, per questo periodo della vita dell'allievo, è quello di non trasmettere nozioni, ma di suscitare interesse per lo studio. Quest'interesse può muovere soltanto da un'utilità pratica immediata. Laddove sia suscitato l'interesse dell'allievo, sarà poi questi stesso a ricercare da sé le nozioni, che, viceversa, un'educazione tradizionale gli impartisce a priori come obbligo.

Non è a caso che il primo libro sottoposto all'allievo sarà il *Robinson Crusoe* di D. Defoe (*Libro III*, 8). L'allievo dovrà sostituirsi al personaggio del libro, sino ad imparare a soddisfare da sé ai suoi bisogni. In ciò si concilieranno l'attività ludica e la ricerca del sapere: per costruire, occorre, innanzitutto, sapere.

#### Libro IV

I libro IV non riveste un particolare interesse pedagogico, né i metodi educativi proposti sono altrettanto innovativi come quelli dei primi tre libri. Qui R. cede ad un forte afflato moraleggiante, particolarmente intenso nel paragrafo IV, dal titolo *La professione di fede del Vicario Savoiardo*.

Per Rousseau, uno spartiacque nella vita dell'uomo è rappresentato dall'adolescenza: con essa l'uomo guadagna un interesse per gli altri uomini (e, specialmente, per l'altro sesso) che prima gli era sconosciuto. Il pericolo, in questa fase, è che l'amore di sé lasci il posto all'amor proprio.

La distinzione fra i due (fondamentale nel pensiero di R. e presente anche nel *Secondo discorso*) è che il primo è connesso alla sopravvivenza, ed è perfettamente naturale, il secondo si lega alla necessità sociale d'avere l'approvazione e l'ammirazione altrui: è da quest'ultimo che conseguono le infelicità maggiori cui la specie umana è esposta.

La sorgente delle nostre passioni, l'origine e il principio di tutte le altre, la sola che nasce con l'uomo e non lo lascia mai finché vive, è l'amore di sé: passione primitiva, innata, anteriore ad ogni altra, e della quale tutte le altre non sono, in un certo senso, che delle modificazioni. In questo senso, tutte, se si vuole, sono naturali. Ma la maggior parte di queste modificazioni, lungi dall'essere vantaggiose, ci sono nocive; esse mutano il primo oggetto e vanno contro il loro principio: è allora che l'uomo si trova fuori dalla natura, e si mette in contraddizione con se stesso. L'amore di sé è sempre buono e sempre conforme all'ordine. Ciascun individuo essendo particolarmente incaricato della propria conservazione, la prima e la più importante delle sue cure è e deve essere quella di vegliarvi senza posa: e come vi veglierebbe così se non vi prendesse il più grande interesse? (Libro IV, 1)

Si tratta, per l'educatore, di annullare o, quanto meno, contenere gli effetti dell'amor proprio (che si fa strada in quest'età) e di stimolare, invece, quelli dell'amore di sé. Infatti, ad avviso di R., l'amore di sé porta con sé l'istinto alla pietà, l'amor proprio quello dell'invidia. La derivazione, va da sé. Chi, infatti, vuole la propria autoconservazione (cioè tutti, secondo la nostra natura), laddove veda la conservazione altrui pregiudicata in qualche maniera (ad esempio: dal dolore fisico, dalla morte, dalla miseria, etc.), tenderà ad immedesimarsi nell'altro che soffre ed rallegrarsi per non essere egli stesso in quella condizione: sapendo cosa l'altro prova in quel momento, in quanto è la stessa cosa che egli stesso proverebbe al suo posto, è portato, tuttavia, non soltanto a rallegrarsi per sé, ma anche ad aiutare alla stessa maniera in cui vorrebbe, se fosse al posto dell'altro, essere aiutato. L'istinto alla pietà, generato dall'istinto all'amore di sé, è la fonte di tutte le condotte altruistiche dell'uomo. Viceversa, l'istinto a primeggiare (l'amor proprio) ci farà invidiare tutti coloro che primeggiano al posto nostro, tanto che, per quanto è in nostro potere, cercheremo di screditarli o di superarli, e, laddove non vi riuscissimo, ne soffriremo terribilmente.

In sintesi: l'istinto alla pietà, derivato dall'amore di sé, ci fa commiserare le sventure altrui e ci spinge a cercare, per quanto è in nostro potere, di lenirle; l'amor proprio, invece, di cui l'invidia è il portato, ci conduce ad assumere un atteggiamento aggressivo verso il prossimo, secondo il motto *mors tua, vita mea*; se l'istinto alla pietà porta con sé l'altruismo e l'invidia l'egoismo, è bensì vero che la prima concilia la felicità, mentre l'altra ce ne allontana. Dei due, leggiamo infatti:

L'immaginazione ci mette al posto del miserabile piuttosto che a quello dell'uomo felice; si sente che l'uno di questi due stati ci tocca più da vicino dell'altro. La pietà è dolce, perché mettendoci al posto di colui che soffre, ci fa sentire tuttavia il piacere di non soffrire con lui. L'invidia è amara, in quanto l'aspetto di un uomo felice, lungi dal mettere l'invidioso al suo posto, gli fa rimpiangere di non esserci. Sembra che l'uno ci esenti dai mali di cui soffre, e che l'altro ci tolga i beni di cui gode. (Libro IV, II)

Potenziare l'istinto alla pietà, nella qual cosa consiste l'opera dell'educatore, significa non solo rafforzarlo, ma generalizzarlo, estendendo la pietà, da uno o più individui, all'intera specie umana. Per rafforzarlo, occorrerà presentare all'allievo uomini in situazione di dolore, d'indigenza, di malattia, incentivandolo a prestare loro soccorso. Dice Rousseau:

Per divenire sensibile e pietoso, bisogna che il fanciullo sappia che ci sono degli esseri simili a lui che soffrono ciò che lui ha sofferto, che sentono i dolori che lui ha sentito, ed altri dolori che deve pensare che anch'egli potrebbe sentire. Effettivamente, com'è che ci lasciamo muovere a pietà, se non trasportandoci fuori di noi ed identificandoci con l'animale sofferente, abbandonando, per così dire, il nostro essere per assumere il suo? Noi non soffriamo che in quanto giudichiamo che egli soffra; non è in noi, è in lui che soffriamo. Così nessuno diventa sensibile se non quando la sua immaginazione si anima e comincia a trasporlo fuori di lui. Per eccitare e alimentare questa sensibilità nascente, per guidarla o seguirla nella sua inclinazione naturale, che dunque dobbiamo fare se non offrire al giovane degli oggetti sui quali possa agire la forza espansiva del suo cuore, tali per così dire da dilatarlo, da estenderlo sino a coprire altri esseri,



da farlo ritrovare dappertutto al di là di se stesso; e d'altra parte scartare con cura quegli oggetti che lo chiudano, lo concentrino e tendano la molla dell'essere umano: che altro, in altre parole, che eccitare in lui la bontà, l'umanità, la commiserazione, la beneficenza, tutte le passioni attraenti e dolci che piacciono naturalmente agli uomini, ed impedire che nascano l'invidia, la cupidigia, l'odio, tutte le passioni repulsive e crudeli, che rendono, per così dire, la sensibilità non solamente nulla, ma negativa, e fanno il tormento di colui che le prova? (Libro IV, 2)

R. si scaglia con veemenza contro coloro i quali ritengono l'adolescenza sia l'età dell'odio, della vendetta e dell'aggressività: se essa è queste cose, ciò è unicamente in quanto noi l'abbiamo resa tale, attraverso un'educazione distorta<sup>2</sup> negli anni che l'hanno preceduta.

L'adolescenza non è né l'età della vendetta, né dell'odio, è quella della commiserazione, della clemenza, della generosità. Sì, lo sostengo, e non ho paura d'essere smentito dall'esperienza, un fanciullo che non sia mal nato, e che abbia conservato sino a vent'anni la sua innocenza, è a quest'età il più generoso, il migliore, il più amorevole e il più amabile degli uomini. Non vi è stato mai detto nulla di simile; lo credo bene: i vostri filosofi, allevati nella corruzione dei collegi, non si curano di sapere ciò. (Libro IV, 2)

Gli studi adatti a quest'età sono quelli storici ed, in generale, umanistici, i quali, meglio di altri, ci consentono di immedesimarci nelle vicende altrui e di saggiare il comportamento umano nelle più disparate circostanze. (Libro IV, 3).

### Libro V

Il Libro V tratta della donna che si accompagnerà ad Emilio, Sofia: è qui fornito un sommario quadro dell'educazione femminile, che, per altro, risente dei luoghi comuni dell'epoca (la donna brava massaia, custode del focolare, morigerata, pudica). Nel complesso dell'opera il Libro non riveste particolare interesse.

---

<sup>2</sup> “Distorta” in quanto, anziché assecondare la natura, cioè l'inclinazione naturale del bambino, se ne è allontanata.