



Il contributo del pensiero moderno alla teoria dell'abitudine nella riflessione pedagogica di Vittorio D'Alessandro

Adamas Fiucci
Università G. d'Annunzio, Chieti
adamasfiucci@yahoo.it

Abstract

This paper aims to identify and to understand Vittorio D'Alessandro's position on modern philosophy of habit, expressed through his pedagogical work *Il problema delle abitudini nell'educazione* (1961). Starting from an analysis of the concept of habit, defined since antiquity as moral disposition, repetition of acts and set of social attitudes, the author observes that both the Aristotelian conception of immutable habits and the sophist concept of plasticity of habit are present in modern philosophy. He continues showing continuities and discontinuities between modern theories of habit and contributions of contemporary human sciences, until he comes to the conclusion that the dominant critique of traditional education and dogmatic teaching began with Descartes and empirists in 17th century sounds very similar to the Activist Pedagogy, according to which habit is not only a repetitive behaviour, but also a practical skills that implies a relationship between automatism and flexibility.

Keywords: Vittorio D'Alessandro, Aristotelian tradition, pedagogy.

Nato a Bagheria nel 1913, Vittorio D'Alessandro fu professore universitario ed esponente dell'attivismo pedagogico¹. Dopo una giovinezza

¹ D'Alessandro fu allievo di Gino Ferretti, pedagogista siciliano, il quale, dopo lo sbarco americano in Sicilia, ricevette dalla «sottocommissione per l'istruzione del governo militare alleato, presieduta da Carleton Washburne, allievo di Dewey ed esponente di riguardo dell'attivismo», l'incarico di redigere nuovi programmi scolastici in sostituzione di quelli vigenti sotto il Fascismo (Bonetta (2020: 272)).

Adamas Fiucci

“Il contributo del pensiero moderno alla teoria dell'abitudine nella riflessione pedagogica di Vittorio D'Alessandro”

© 2020 Isonomia, Rivista online di Filosofia – Storica – ISSN 2037-4348

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo

<http://isonomia.uniurb.it/storica>

caratterizzata da interessi estetici ed artistici, che lo spinsero a fondare insieme a Renato Guttuso e ad Ignazio Buttita il gruppo futurista della “Conca d’oro”, insegnò dapprima nella scuola secondaria, quindi divenne docente di Pedagogia presso la facoltà di Lettere e Filosofia di Palermo, città dove rimase fino al 1983, anno della sua morte². Oltre alla pedagogia, a cui dedicò progetti di ricerca teorica e indagini sul campo, si interessò alla storia della filosofia, alla psicologia generale e alla psicologia dell’educazione.

Tale prospettiva multidisciplinare è decisamente riscontrabile in uno dei suoi saggi più fortunati, *Il problema delle abitudini nell’educazione* (1961), in cui vengono analizzati criticamente i contributi alla teoria dell’abitudine provenienti dalla filosofia e dalle scienze umane³. D’Alessandro muove dal pensiero di Gino Ferretti per elaborare una pedagogia filosofica critica nei confronti della tradizione e dell’idealismo⁴. Da un lato, condivide col maestro la necessità di concepire la filosofia «immanentisticamente», ossia «non come una verità trascendente o rivelata», ma come la verità che l’uomo stesso inventa e produce, come la verità della sua esperienza, della sua azione, del suo fare e farsi nel reale; dall’altro, intende chiarire ed approfondire la concezione ferrettiana della filosofia come «autocoscienza integrale dell’esperienza»⁵. Lungi dall’essere una mera sintesi dei risultati ottenuti nei diversi ambiti del sapere⁶, la filosofia è il principio regolatore stesso del pensiero, che permette di problematizzare costantemente la realtà, ossia di mettere in dubbio qualsivoglia sistema consolidato di certezze⁷; essa

² Cfr. M.C. Venuti (1986).

³ D’Alessandro ha lasciato anche un resoconto delle sue esperienze didattiche nella scuola materna ed elementare del Centro educativo italo-svizzero di Rimini nel 1967, che si può leggere nella seconda edizione del lavoro sull’abitudine (cfr. D’Alessandro (1970: 318-47)).

⁴ D’Alessandro illustra il proprio punto di vista filosofico nel capitolo *Verso un concetto genetico della filosofia come pedagogia (una ‘filosofia dell’abitudine’)* del suo lavoro sull’abitudine (cfr. D’Alessandro (1970: 271-85)); si tratta di una rielaborazione di quanto già abbozzato nei saggi *Esteticità e arte (e sogno e commedia) della vita* (1949), *Gino Ferretti e il rinnovamento della pedagogia* (1959) e *Testimonianze sul metodo della drammatizzazione* (1960).

⁵ D’Alessandro (1970: 271 e 273).

⁶ Secondo D’Alessandro, proprio a questa conclusione porta la trattazione di Ferretti, il quale non ha adeguatamente chiarito lo statuto della filosofia e il suo rapporto con le altre scienze (cfr. D’Alessandro (1970: 273n)).

⁷ Cfr. D’Alessandro (1970: 284). Tuttavia, D’Alessandro confuta il problematicismo filosofico, che, assolutizzando il problematizzare, finisce per non proporre soluzioni concrete (cfr. D’Alessandro (1970: 280)); (cfr. D’Alessandro (1949: 422-39)). Sul

è perciò alla base delle scienze, le quali, rivedendo i propri paradigmi e le proprie metodologie di ricerca secondo gli sviluppi sempre nuovi dell'esperienza, evitano il rischio di cristallizzarsi in teorie rigide e astratte e possono contribuire realmente al progresso umano, civile e sociale⁸.

In aperto contrasto con l'idealismo gentiliano, «che risolve la pedagogia, come la didattica», in una metafisica (l'«attualismo») che prescinde «dall'esistenza dell'individuo, in rapporto al mondo e alla società»⁹, D'Alessandro rivendica la natura intrinsecamente educativa e formativa della filosofia, che, proprio grazie al coinvolgimento della sfera più intima e personale di ciascuno, permette di raggiungere una consapevolezza circa i costumi e le abitudini che distinguono «storicamente» il proprio ambiente e consente perciò di costruire autonomamente «una propria concezione di vita»¹⁰. In altre parole, attraverso un'autentica educazione filosofica incentrata sulla promozione dell'intelligenza, dell'emotività e della creatività è possibile formare soggetti capaci di dibattere e mettere in discussione precetti tacitamente ammessi¹¹.

Per garantire una società democratica in cui ognuno, possedendo «attitudini critiche e costruttive», possa contribuire concretamente al miglioramento sociale, occorre dare risalto al problema della «formazione delle abitudini» nell'educazione: «di quelle abitudini che come attitudini pratiche e mentali strutturano ogni forma dell'attività umana, sì da potere condizionare positivamente, oppure ostacolare o inibire il perseguimento di finalità così vitali»¹². Visto che «la funzione pratica dell'abitudine» nella formazione dei giovani e il nesso tra buone abitudini e intelligenza hanno sempre interessato pensatori e educatori, D'Alessandro ritiene opportuno guardare anche al passato, avvalendosi delle lenti delle recenti scoperte in campo psicologico e pedagogico, allo scopo di individuare le strategie migliori per educare «alla libertà e alla socialità, oltre ogni barriera di classe, di nazione, di religione, di opinione»¹³.

problematicismo e sul suo nesso con l'attualismo – anch'esso criticato da D'Alessandro –, si veda Bontadini (1996).

⁸ Cfr. D'Alessandro (1970: 277-9).

⁹ D'Alessandro (1970: 272). Secondo D'Alessandro, Gentile e gli idealisti hanno individuato «la funzione della scempi per lo sviluppo della filosofia», ma l'hanno concepita «come un momento destinato ad essere risolto nella dialettica dello spirito» (D'Alessandro (1970: 279)).

¹⁰ D'Alessandro (1970: 277).

¹¹ Cfr. D'Alessandro (1970: 285).

¹² D'Alessandro (1970: IX).

¹³ D'Alessandro (1970: X-XII).

La storia del pensiero filosofico, oltre a mostrare il perenne tentativo dell'uomo di affermare la propria autocoscienza critica, mostra il percorso ideale che ciascuno deve compiere per raggiungere la consapevolezza di sé e del mondo. Il passaggio dall'infanzia all'età adulta, ossia da una fase iniziale prevalentemente passiva, in cui si formano le 'verità' acquisite attraverso l'abitudine, al «risveglio dal sonno dogmatico»¹⁴ – ossia a quell'autocoscienza critica che contribuisce allo sviluppo di sé e della società – rispecchia quello compiuto da quei pensatori che, in controtendenza rispetto al pensiero dominante, hanno messo in discussione le credenze del proprio tempo¹⁵.

Dalla trattazione di D'Alessandro emerge tuttavia che anche coloro che hanno avanzato ideali opposti al criticismo – come il conservatorismo o l'astratta sistematicità – sono stati decisivi nello stimolare le istanze di pedagogia libertaria e di rivoluzione culturale presenti, in forma più o meno latente, nelle diverse epoche. Non è infatti un caso che all'interno della sua ricostruzione trovi ampio spazio la filosofia moderna, momento decisivo dello sviluppo culturale, in cui molti pensatori hanno affermato con decisione «l'autonomia del pensiero, l'inventività dell'individuo, la creatività dello spirito [...] contro la dogmaticità del costume, o la meccanizzazione abitudinaria»¹⁶. Obiettivo del presente lavoro è allora proprio quello di illustrare l'*excursus* storico-critico delineato da D'Alessandro, riservando particolare attenzione a quelle posizioni da lui indicate come preconizzanti le più recenti riflessioni sul tema.

1. La polisemia di abitudine e le linee di pensiero dominanti

D'Alessandro rintraccia le diverse accezioni di 'abitudine' all'interno del pensiero classico, evidenziando la rilevanza pedagogico-morale della diade platonico-aristotelica *héxis-éthos*¹⁷.

Con *héxis* intende dunque l'«abito», che intende come «capacità di agire» in una determinata maniera nelle diverse circostanze quale «risultato della ripetizione delle azioni», e che contrappone allo «stato», cioè al «possesso

¹⁴ D'Alessandro (1970: 284).

¹⁵ Cfr. D'Alessandro (1970: 285).

¹⁶ D'Alessandro (1970: 216-7).

¹⁷ D'Alessandro rintraccia queste due nozioni in Platone (cfr. *Teet.* 167a; *Rep.* III 8, 395, IV 4, 424, 18, 444; *Leggi* I 8, 635, 12, 643) e più approfonditamente in Aristotele, in particolare modo nell'*Etica Nicomachea* (1099a) e nella *Politica* (II 5, 1269). Una recente e accurata trattazione delle due nozioni è presente nel saggio di T.C. Lockwood (2013: 19-36).

statico» della propensione ad agire, che non si traduce in operosità¹⁸. L'abito non equivale nemmeno «ad una forma tecnica dell'abilità», poiché «si addentra nell'io», creando una sinergia tra pensiero e azione¹⁹.

Il meccanismo di ripetizione o esercizio, in quanto frutto di una deliberazione, corrisponde a una prima accezione di *éthos*, ossia all'«abitudine», la quale favorisce la formazione di abiti, non naturali né primigeni, che promuovono lo sviluppo di abilità in campo pratico e morale²⁰. La stessa virtù «non è una dote innata, ma [...] si forma attraverso l'abitudine corrispondente, per via dell'esercizio dell'attività»: per «agire bene ed essere virtuosi» non è dunque sufficiente conoscere la virtù, ma è necessario metterla continuamente in pratica²¹. Posto che l'abitudine sia «il risultato della ripetizione delle azioni», a loro volta «volute a principio dall'uomo», ciascuno è perciò «la causa o il responsabile delle proprie abitudini»²².

Nell'altra sua accezione *éthos* corrisponde al «costume», all'insieme delle credenze proprie di un determinato contesto sociale e culturale, che contribuiscono a dare «fondamento concreto alla legge» e a rafforzarne l'autorità, visto che quando si concretizza «in abito del comportamento umano» l'imposizione non è più sentita come tale²³. E a tale proposito è necessaria l'educazione, che permette ai cittadini di interiorizzare quell'*éthos* che «fonda e conserva» la forma dello Stato», condizionando «il raggiungimento del suo fine», ossia «il bene di tutti»²⁴. I termini «abitudine» e «costume» sono, dunque, strettamente correlati: se infatti l'individuo dipende dalla «comunità dalla quale deriva», subendo «l'influsso delle forme di vita, di attività e delle abitudini collettive», la comunità è a sua volta «prodotta e modificata» dai rapporti che si instaurano tra le diverse abitudini individuali²⁵.

¹⁸ D'Alessandro (1970: 14 e 12).

¹⁹ D'Alessandro (1970: 12).

²⁰ Va sottolineato che D'Alessandro utilizza spesso «abitudine» per indicare l'abito, come nel caso del seguente enunciato: «L'abitudine è dunque il risultato della ripetizione delle azioni» (D'Alessandro (1970: 14)). Tale intercambiabilità dei due termini è attestata nella edizione del 1854 del *Nuovo dizionario dei sinonimi della lingua italiana* di N. Tommaseo, dove si legge che il costume «è la frequente ripetizione d'un atto» e l'abito «l'effetto d'essa ripetizione» (Tommaseo (1854: 947)), mentre nell'edizione precedente al posto di «abito» c'era il termine «abitudine» (cfr. Tommaseo (1844: 6)).

²¹ D'Alessandro (1970: 11).

²² D'Alessandro (1970: 14).

²³ D'Alessandro (1970: 9-10).

²⁴ D'Alessandro (1970: 11).

²⁵ D'Alessandro (1970: 29).

Secondo D'Alessandro, oltre a queste definizioni, la modernità eredita dall'antichità due concezioni dell'abitudine, facenti capo rispettivamente alla visione sofistico-protagorea e a quella aristotelica²⁶. La prima, delineata nel *Teeteto* di Platone, rivendica la possibilità di «modificare o educare con tecnica sapiente» le opinioni e le abitudini²⁷, obiettivo di cui gli stessi educatori devono farsi carico, formando i giovani «a comportarsi nel modo più conveniente», insegnando loro ad assumere «un “abito”, piuttosto che un altro» in relazione alle circostanze²⁸; in altre parole, non solo è sempre possibile modificare le abitudini, ma è indispensabile farlo per perseguire ciò che è utile di volta in volta.

A tale concezione è contrapposta quella dell'abitudine come «prodotto imm modificabile di una scelta fatale»²⁹. Secondo questa linea di pensiero, l'uomo sceglie «determinate forme di comportamento» che poi, attraverso la ripetizione, diventano abitudini non più trasformabili o estirpabili³⁰; dato che il fanciullo imita i comportamenti degli educatori ed acquisisce abiti decisivi per il resto della sua esistenza, abituarli «in un modo o in un altro è della massima importanza»³¹.

Secondo D'Alessandro, la maggior parte degli autori moderni ammette la possibilità di modificare le abitudini, e solo una minoranza vede l'uomo come prodotto del costume³². Ma all'interno di questa linea maggioritaria – e persino in uno stesso autore – convivono conservatorismo e progressismo, ovvero la necessità di salvaguardare gli usi e i costumi esistenti in nome dell'ordine sociale, da un lato, e la tendenza a rigettare i dettami della tradizione in nome del libero sviluppo individuale, dall'altro.

²⁶ Cfr. D'Alessandro (1970: 21-2).

²⁷ D'Alessandro (1970: 20).

²⁸ D'Alessandro (1970: 5).

²⁹ D'Alessandro (1970: 20). Questa visione è stata in parte rifiutata dalla studiosa Julia Annas, secondo cui nella teoria aristotelica, sebbene sia ben evidenziata la difficoltà di modificare quanto acquisito originariamente, è implicita la possibilità di cambiare le abitudini e le propensioni «tramite un esercizio ripetuto e costantemente tenuto sotto controllo da una riflessione vigile», armonizzando le passioni con i giudizi (Annas (1997: 91)).

³⁰ D'Alessandro (1970: 14).

³¹ D'Alessandro (1970: 20).

³² In tal senso la sofistica, secondo D'Alessandro, prelude alla modernità. Vedere i sofisti come degli anticipatori dell'Umanesimo e dell'Illuminismo è una posizione da tempo presente nella storiografia italiana, si vedano, ad esempio: Saitta (1938) e Reale (1972: 231).

2. L'uomo come prodotto dell'abitudine

Secondo D'Alessandro, il punto di vista aristotelico dell'ineluttabilità dell'abitudine raggiunge il culmine nel Settecento con l'empirismo radicale di David Hume e il materialismo di Claude-Adrien Helvétius.

Hume si disfa dei «presunti principi oggettivi o metafisici sia della sostanza [*non solo materiale, ma anche spirituale*] che della causa, e quindi di ogni metafisica quale scienza della realtà oggettiva fondata su tali principi», riducendo la causalità a una disposizione umana ad attendere un fenomeno a seguito di un altro «secondo la ripetizione di analoghe successioni fenomeniche già verificatesi nell'esperienza», e facendo della sostanza un prodotto dell'immaginazione che «tende a considerare le percezioni, che sono soltanto simili, come identiche, o a riferirle a qualcosa d'ignoto che rimanga permanente»³³. Questi due concetti – causa e sostanza – si formano grazie all'abitudine, per mezzo della quale quanto ciascuno esperisce quotidianamente assume la forma di qualcosa di extrasoggettivo e assoluto.

Alla rivoluzione humiana D'Alessandro attribuisce ripercussioni negative sul piano pedagogico: se la mente riceve passivamente i dati dall'esterno, risultando simile a un teatro «dove le diverse impressioni appaiono, passano, ripassano» e si associano, è impossibile qualsivoglia sviluppo autonomo rispetto al già consolidato³⁴. Ad essere vanificato, nel pensiero humiano, è dunque il senso stesso dell'educazione umana, intesa come sviluppo e capacità di modificare le abitudini inveterate, poiché ciascun individuo, subendo continuamente l'influsso di ciò che proviene dall'esterno, può solo illudersi di controllare le proprie azioni e i propri pensieri. Gli stessi adulti (educatori), secondo Hume, sono a loro volta schiavi dei costumi del contesto in cui vivono, conformando «giustamente o ingiustamente che sia, i fanciulli alla loro società»³⁵. Segue necessariamente

³³ D'Alessandro (1970: 52-3), il corsivo è un'aggiunta di chi scrive. D'Alessandro prende in considerazione solo il saggio *A Treatise of Human Nature: Being an Attempt to Introduce the Experimental Method of Reasoning Into Moral Subjects* e precisamente il primo e il terzo libro.

³⁴ D'Alessandro (1970: 55). Perlomeno, aggiunge D'Alessandro, Hume non chiarisce come dall'esperienza sensibile possa svilupparsi «quel pensiero o quella ragione» che distingue l'uomo dall'animale (D'Alessandro (1970: 55n)).

³⁵ D'Alessandro (1970: 56).

l'impossibilità di mutare le abitudini, «di trasformare l'ambiente che le determina, e d'intraprendere così un'efficace azione morale-sociale»³⁶.

Dall'idea della stretta dipendenza dell'uomo dall'ambiente sociale circostante muove anche il contributo di Helvétius, secondo cui sin dai primi momenti della vita si delineano in base agli influssi esterni le capacità delle menti, le quali, nello stato 'puro' in cui si trovano al momento della nascita, sono tutte sullo stesso piano (*égalité des esprits*)³⁷: sono dunque le primissime esperienze a «condizionare in un senso o nell'altro [*e una volta per tutte*] lo sviluppo affettivo e intellettuale del bambino»³⁸. Determinato dall'ambiente sociale in cui vive, fatto di vincoli psicologici e politici, l'uomo è ricettore passivo delle impressioni e spettatore inerme del succedersi delle proprie rappresentazioni, condannato ad essere un «prodotto della esperienza e dell'istruzione» e all'incapacità di comprendere che ciò che ritiene giusto e naturale è solamente una «prima abitudine»³⁹. Secondo D'Alessandro, pur ricostruendo attentamente la genesi delle credenze umane, Hume ed Helvétius riconducono lo sviluppo individuale alla ricezione passiva degli influssi esterni, negando completamente «l'individualità e l'iniziativa dell'uomo» e, di conseguenza, «il progresso della società e della storia umana»⁴⁰.

3. Il rispetto dei costumi come garanzia di ordine sociale

Nel contesto dei pensatori moderni che, anche afferenti a diverse correnti filosofiche, auspicano la liberazione dai vecchi costumi e il progresso dell'umanità, Thomas Hobbes, teorico dell'assolutismo, individua nell'abitudine uno dei fattori per garantire l'obbedienza dei sudditi. Secondo D'Alessandro, il contributo di Hobbes si riallaccia a quello aristotelico per quanto concerne l'idea dell'abitudine come forza che favorisce la

³⁶ D'Alessandro (1970: 146). Di diverso avviso è, ad esempio, Peter S. Fosl, secondo cui Hume non escluderebbe la possibilità di modificare continuamente le proprie abitudini (cfr. Fosl (2013: 143-5)).

³⁷ Cfr. D'Alessandro (1970: 64). Di Helvétius, D'Alessandro considera solamente il trattato *De l'homme*.

³⁸ D'Alessandro (1970: 65), il corsivo indica una mia aggiunta.

³⁹ D'Alessandro (1970: 66). A conclusioni analoghe giunge Natasha Gill, secondo cui il determinismo di Helvétius inficia qualsivoglia tentativo di delineare una coerente proposta pedagogica (cfr. Gill (2010: 180)).

⁴⁰ D'Alessandro (1970: 55 e 71). D'Alessandro critica queste conseguenze del pensiero di Hume e di Helvétius, parafrasando Marx, il quale rimprovera ai materialisti il dimenticare la capacità umana di modificare l'ambiente e di rieducare chi ne è succube (cfr. Marx (2008: 71)).

«formazione delle qualità veramente umane degli uomini, delle attitudini loro occorrenti per conservarsi e vivere in una condizione di civiltà»⁴¹, ma se ne distanzia profondamente nel momento in cui pone il principio per cui «l'uomo non è sociale per natura, ma lo diventa per educazione»⁴². Lo Stato non è per Hobbes un prodotto spontaneo, ma una costruzione artificiale, frutto di un calcolo utilitaristico, che spinge gli individui a passare dall'originario isolamento egoistico al patto sociale mediante cui si istituiscono leggi per limitare l'arbitrio di ognuno e garantire così la sicurezza individuale e collettiva.

Sulla base di questi principi, Hobbes ritiene che il potere debba farsi carico dell'urgenza di educare – e quindi di 'abituare' – i soggetti alla pacifica convivenza, pena la caduta, o ricaduta, in uno stato di natura, di lotta di tutti contro tutti⁴³. Bisogna che i soggetti rinuncino «all'arbitrio e alla sfrenatezza dell'impulso» e che vengano diretti «verso forme intrinsecamente sociali e morali», ossia verso le «leggi naturali» fondate razionalmente⁴⁴. In altre parole, è bene che si acquisiscano le virtù di cui parlava Aristotele, ossia la disposizione ad agire bene, non per automatismo ma 'spontaneamente', vale a dire 'sentendo' gli atti che si compiono come propri⁴⁵; un'azione buona solo formalmente ed esteriormente può infatti non escludere tentativi di rovesciare l'ordine sociale costituito.

Tuttavia, osserva D'Alessandro, in Hobbes l'abitudine non ha una funzione esclusiva. Pur riconoscendone il potere – la ripetizione di quelle cose che inizialmente offendono l'inclinazione naturale diviene sopportabile e ciò che si è contratto dall'infanzia è difficile da estirpare (dal bere all'odio per le opinioni contrarie alle proprie) –, Hobbes introduce altri fattori, quali

⁴¹ D'Alessandro (1970: 31). Ad Hobbes D'Alessandro aveva già consacrato l'articolo *Il problema pedagogico nel pensiero filosofico e politico di Hobbes* (D'Alessandro (1953)); egli è inoltre ritornato a parlare di Hobbes nella monografia *Hobbes filosofo dell'educazione* (D'Alessandro (1968)). Nella trattazione qui considerata, il riferimento è soprattutto al *De homine*, precisamente al capitolo sulla natura umana.

⁴² D'Alessandro (1970: 30).

⁴³ D'Alessandro precisa che per Hobbes lo stato di natura è un espediente volto a mostrare la necessità dello Stato, piuttosto che a identificare un momento storico ben preciso (cfr. D'Alessandro (1970: 31)). Tuttavia, come osserva Ermanno Vitale, nel *Leviatano* Hobbes rintraccia come esempi di stato di natura «la vita familistico-tribale dei popoli primitivi, le relazioni internazionali e, soprattutto, la guerra civile» (Vitale (2008: 223)).

⁴⁴ D'Alessandro (1970: 32).

⁴⁵ Cfr. D'Alessandro (1970: 32). Tuttavia, come osserva Martin Rhonheimer, in Hobbes «la virtù – la giustizia, comunque – [...] sarebbe una costruzione dell'uomo. L'uomo-cittadino, civilizzato, virtuoso e giusto ha abbandonato l'ambito "naturale", pericoloso e nocivo per l'uomo, e vive in un mondo nuovo che è il prodotto artificiale del suo ingegno» (Rhonheimer (1997: 103)).

il temperamento e l'esperienza, che possono spingere al cambiamento e quindi al disordine e alla discordia⁴⁶. Per questa ragione, dunque, i cittadini devono essere guidati all'obbedienza, e alla consapevolezza della razionalità del diritto, inizialmente mediante l'educazione e, successivamente, tramite l'apparato coercitivo dello Stato, ossia tramite leggi e costumi implicanti il premio e il castigo, la lode e il biasimo. La dottrina hobbesiana – secondo D'Alessandro – ha certamente il grande merito di far luce su «certi dati effettuali relativi alla indole o natura degli uomini» utili per impostare e intraprendere «un'adeguata azione educativa e didattica»⁴⁷, ma nega «lo slancio innovatore umano» e il «divenire delle forme dell'esistenza sociale», degenerando in un assolutismo antitetico tanto alla modernità che alle future idee della pedagogia attivistica⁴⁸.

Istanze conservatrici sono riscontrabili anche in Descartes, il quale, pur partendo da una visione ottimistica circa il progresso dell'umanità, propone una «morale provvisoria» che prescrive di attenersi al principio («anche se “provvisoriamente” non dimostrato»⁴⁹) di impegnarsi ad obbedire alle leggi e ai costumi del proprio paese, seguendo i dettami e i precetti della religione alla quale si è stati educati fin dall'infanzia⁵⁰. Secondo D'Alessandro, questa prescrizione cartesiana, che promuove un dualismo tra «l'assoluta libertà di critica nel campo dei principi teoretici» e «un certo conformismo nel giustapposto campo della pratica ai costumi già dati», risente di circostanze storiche – le guerre di religione – che inducono a preferire la conservazione dell'ordine all'insicurezza delle rivoluzioni popolari, relegando la libertà alla sfera privata⁵¹. Ciò che in Hobbes è una diagnosi antropologica pessimista, basata sull'idea dell'*homo homini lupus*, in Descartes è una massima prudenziale, da adottare in attesa dello sviluppo storico-sociale che l'umanità raggiungerà mediante la ragione; il sapiente è dunque un lungimirante che riconosce nell'assolutismo solo una fase della storia dell'umanità, non una necessità assoluta per frenare la bramosia naturale⁵².

⁴⁶ Cfr. D'Alessandro (1970: 33).

⁴⁷ D'Alessandro (1970: 31).

⁴⁸ D'Alessandro (1970: 34).

⁴⁹ D'Alessandro (1970: 27).

⁵⁰ Cfr. Descartes (2009, trad. it.: 49).

⁵¹ D'Alessandro (1970: 28).

⁵² D'Alessandro omette di dire che quello della doppia morale è un atteggiamento plurisecolare, ritornato in auge nella prima età moderna, di cui Montaigne è uno dei massimi sostenitori (cfr. Abecassis (1995: 1067-89)). D'Alessandro riconosce però l'influenza del bordolese sulla critica descartiana alla tradizione (cfr. D'Alessandro (1970: 25)).

Quello che per Hobbes va evitato, per Descartes è invece rinviato nella prassi, ma deve sin da subito cominciare a realizzarsi nell'interiorità.

4. L'ambivalenza dell'abitudine e la sua rilevanza morale

Al di là di queste voci minoritarie, a partire dalla prima età moderna, periodo di grandi cambiamenti economico-sociali, religiosi e politici, la tendenza dominante è quella di abbandonare il principio di autorità in favore dell'«autonomia del pensiero» e della «libertà dell'indagine», mutando così il modo stesso di accostarsi al problema dell'educazione⁵³. L'abitudine rappresenta, al contempo, una forza al servizio del potere politico, utile a garantire la conservazione delle leggi e dei costumi vigenti, e un mezzo di liberazione dai vincoli prestabiliti attraverso cui perfezionare la propria vita. La sostituzione delle cattive abitudini con le buone, dovere morale che spetta a ciascun individuo in quanto dotato di ragione, è però possibile solo a partire da una critica dell'educazione al servizio della tradizione, catalizzatrice di dogmatismo e di prassi routinaria.

Sempre nella filosofia cartesiane D'Alessandro riscontra un'attenzione rivolta alla forza con cui le credenze e gli usi propri dei diversi contesti storico-sociali si impongono alla coscienza del singolo dall'infanzia sino alla maturità. Il *Discours de la méthode* è il coronamento della decostruzione del sistema di certezze etiche e politiche incominciata nel Rinascimento. Già Montaigne, nel celebre capitolo *De la coutume et de ne changer aisément une loi reçue*, osserva che le opinioni accreditate, trasmesse dai propri padri e radicatesi nell'animo di ciascuno «sembra siano quelle generali e naturali», ma in realtà sono ritenute tali per la forza dell'abitudine e dell'educazione⁵⁴; e aggiunge che solo allargando i propri orizzonti attraverso i viaggi è possibile oltrepassare «le barriere illusorie, superstiziose o metafisiche, dell'orizzonte fisico, geografico» e scoprire «la relatività e la limitatezza delle abitudini e delle opinioni, sia di quelle proprie che di quelle altrui»⁵⁵.

Dallo stesso presupposto parte anche Bacone, nel *Novum Organum*, parlando degli *idola specus*, ossia di quei pregiudizi, cause degli errori, derivanti dalla «peculiare natura dell'anima e del corpo di ognuno, e anche dalla sua educazione, dalle sue abitudini e da casi fortuiti»⁵⁶; solo

⁵³ D'Alessandro (1970: 23).

⁵⁴ Montaigne (2012, trad. it.: 205); cfr. D'Alessandro (1970: 36n).

⁵⁵ D'Alessandro (1970: 25).

⁵⁶ Bacone (2010, trad. it.: 105).

liberandosene è possibile affinare il metodo per giungere alla perfetta conoscenza e alla padronanza del mondo: obiettivo, questo, estraneo a Montaigne, la cui prospettiva scettico-pirroniana era volta piuttosto a decostruire ogni certezza⁵⁷.

Descartes – fa notare D’Alessandro – riprende da Montaigne il principio secondo cui la ricerca del vero non consiste nella lettura di libri e nell’*otium litteratum*, bensì «nella prova del proprio sé attraverso gl’incontri e le vicende della fortuna»⁵⁸, e da Bacone il compito di smascherare quei pregiudizi che compromettono l’intelligenza e il progresso nelle scienze⁵⁹. D’Alessandro individua nel viaggio – simbolo delle grandi scoperte del Quattrocento e del Cinquecento – il fulcro del cambiamento: partendo dall’esperienza della relatività culturale e morale è infatti possibile riflettere sulle vere radici delle nostre certezze e convinzioni, diffidare «di ogni presunta verità o credenza fondata sul costume», nonché distaccarsi «dagli influssi negativi delle abitudini» per ricercare la «ragione delle cose, i cui principi sono intimi all’io»⁶⁰.

Solo con Descartes, però, «il problema delle abitudini umane, di ciò che importino la suggestione del costume e della *routine* cresciuta in un’educazione scolastica, perviene ad una consapevolezza acuta»⁶¹. A ciò che ci è stato trasmesso e insegnato egli contrappone infatti il lume naturale di ragione presente in ognuno di noi, che può essere riattivato mediante una presa di distanza dalla tradizione culturale. Di qui la regola aurea del metodo cartesiano, ossia «non accogliere mai alcuna cosa come certa finché non sia riconosciuta con evidenza come tale»⁶². Pur riconoscendo il peso della tradizione – da cui lui stesso si allontana con fatica –, Descartes ha il grande merito di teorizzare la possibilità, per ciascun individuo, di liberarsi dai limiti imposti dalle abitudini e dai costumi, facendo sì che «l’abitudine non sia un destino ineluttabile»⁶³. Ma, secondo D’Alessandro, il limite della sua proposta consiste proprio nella «morale provvisoria», ossia nell’applicazione, alla condotta, del dualismo ontologico di mente e corpo, sostenendo cioè, nello stesso tempo, l’emancipazione interiore dai

⁵⁷ Sulle analogie e sulle differenze tra il contributo di Montaigne e quello di Bacone, si veda il sempre efficace studio di Pierre Villey (cfr. Villey (1913)).

⁵⁸ D’Alessandro (1970: 24). In realtà, nel *De la solitude*, Montaigne ammette anche l’esigenza di periodi di ritiro nella dimensione privata come purificazione dai vizi e dalle ansie della vita mondana (cfr. Montaigne (2012: 425-46)).

⁵⁹ Cfr. D’Alessandro (1970: 26n-7n).

⁶⁰ D’Alessandro (1970: 26).

⁶¹ D’Alessandro (1970: 24).

⁶² D’Alessandro (1970: 27).

⁶³ D’Alessandro (1970: 29).

pregiudizi e la necessità del conformismo esteriore (che testimonia l'impossibilità, almeno nella sua epoca, di staccarsi completamente dai costumi inveterati⁶⁴).

Il giudizio negativo nei riguardi dell'abitudine, considerata staticamente e dogmaticamente come costume collettivo tramandato nel tempo e limitante il dinamismo dell'attività pensante e della ricerca, è presente anche nel pensiero moderno di orientamento empirista⁶⁵. Secondo John Locke, essendo lo spirito inizialmente una *tabula rasa* che riceve progressivamente le idee attraverso la sensazione e la riflessione, la conoscenza umana «non è un possesso originario, ma un acquisto» e, più precisamente, la risultante «non soltanto di una mera individuale “esperienza”, ma altresì dell'attività e dell'educazione degli uomini, o della loro suggestione»⁶⁶.

Alla radice della credenza nell'indiscutibilità dei principi innati Locke aveva individuato proprio l'abitudine, che fa passare per vero e indubitabile anche ciò che deriva dalla superstizione e dall'ignoranza⁶⁷. Questo avviene sin dalle prime fasi dello sviluppo umano, nell'età in cui non si è ancora in grado di vagliare le opinioni trasmesse e si introietta come unico principio quello per cui «i principi non debbono esser messi mai in discussione»⁶⁸. La mente infantile, in principio ancora priva di opinioni e non avvezza al ragionamento, accoglie, «registrandole “così come un foglio di carta bianca riceve tutti i caratteri”, quelle concezioni che i genitori vi “instillano”»⁶⁹; poi, sentendole più volte ripetute e confermate da altre persone, finisce per credere nella loro evidenza e indiscutibilità⁷⁰. Secondo Locke, sebbene sia sempre possibile liberarsi «dall'educazione del pensiero, dai dogmi delle abitudini, dalla “schiavitù” del costume», è auspicabile evitare di sovraccaricare la mente del fanciullo di inutili nozionismi e di ricorrere a

⁶⁴ Cfr. D'Alessandro (1970: 28). Pur individuando quest'ambivalenza nel pensiero descartiano, D'Alessandro si limita al *Discours de la méthode*, omettendo la considerazione delle altre opere del filosofo francese, come le *Regulae ad directionem ingenii*, le *Meditationes de prima philosophia* e soprattutto *Les Passions de l'âme*, in cui Descartes affronta il tema della plasticità dell'abitudine, ispirando alcuni contributi successivi sul tema (cfr. Piazza (2015: 53-70)).

⁶⁵ Cfr. D'Alessandro (1970: 29).

⁶⁶ D'Alessandro (1970: 35). Di Locke D'Alessandro prende in considerazione *An Essay Concerning Human Understanding* e *Some Thoughts Concerning Education*.

⁶⁷ Cfr. D'Alessandro (1970: 35).

⁶⁸ Locke (2008, trad. it.: 68); cfr. D'Alessandro (1970: 36n).

⁶⁹ D'Alessandro (1970: 36).

⁷⁰ Cfr. D'Alessandro (1970: 36). D'accordo con Pierre Villey (cfr. Villey (1911)), D'Alessandro riconosce un chiaro influsso del pensiero di Montaigne sulla pedagogia lockiana.

un'educazione basata sui premi e sui castighi⁷¹. La riforma della prassi educativa passa necessariamente attraverso lo studio approfondito del funzionamento dell'abitudine e delle strategie per indirizzarla verso le attitudini e i comportamenti più congeniali allo sviluppo psico-fisico⁷².

Sulle orme di Aristotele, anche Locke sottolinea come la ripetizione frequente di ciò che è inizialmente percepito come faticoso ed ostile porti nel tempo a compierlo facilmente, senza più bisogno di porvi attenzione⁷³. L'esercizio permette di acquisire nello stesso tempo abitudini, sia corporee che spirituali, tali da consentire di svolgere agilmente determinate attività⁷⁴ e acquisire l'abito della virtù, ossia indirizzare razionalmente la propria vita e le proprie azioni, cogliendo i «veri naturali bisogni» e imparando il «rispetto delle persone e delle relazioni civili»⁷⁵. In questa fase di soggezione, necessaria per via dell'insufficiente «maturità di giudizio, di memoria e riflessione», bisogna tenere conto delle «peculiari inclinazioni e attitudini» del fanciullo «per cercare, per quanto è possibile, di migliorarle», stimolandolo a conversare e ragionare «nelle forme confacenti alle sue capacità»⁷⁶. L'educatore deve inoltre evitare di far compiere al fanciullo atti che non sente ancora come propri (come tende a fare chi separa la teoria dalla prassi educativa) e deve cercare di far acquisire non più di un'abitudine alla volta e di stimare i comportamenti corretti⁷⁷. Seguendo tali accorgimenti è possibile favorire la formazione di individui virtuosi e autonomi, capaci, a partire dalla successiva fase educativa, quella della libertà⁷⁸, di vivere civilmente e liberamente nel rispetto di sé e degli altri.

Tuttavia, osserva D'Alessandro, pur anticipando alcuni capisaldi dell'attivismo pedagogico, quali l'importanza del gioco infantile, dell'interesse nello studio e dell'individualizzazione dell'educazione⁷⁹, Locke ricade anch'egli in una forma di dogmatismo educativo quando

⁷¹ Cfr. D'Alessandro (1970: 37n, 40-1 e 46).

⁷² Cfr. D'Alessandro (1970: 40).

⁷³ Cfr. D'Alessandro (1970: 41).

⁷⁴ Locke parla dei caratteri fondamentali dell'educazione fisica, ad esempio l'importanza di far stare i fanciulli all'aria aperta per abituarli alle diverse condizioni climatiche, e di quella intellettuale, che si acquisisce mediante il gioco e la conversazione (cfr. D'Alessandro (1970: 47-8)).

⁷⁵ D'Alessandro (1970: 39-40).

⁷⁶ D'Alessandro (1970: 44-6).

⁷⁷ Cfr. D'Alessandro (1970: 44 e 46).

⁷⁸ Cfr. D'Alessandro (1970: 45-6).

⁷⁹ Cfr. D'Alessandro (1970: 50-1). Per questo motivo D'Alessandro non condivide del tutto la critica avanzata da Gino Ferretti, secondo cui Locke fonderebbe tutta la sua pedagogia sul dogmatismo dell'abitudine (cfr. Ferretti (1959: 105)).

prescrive di «foggiare il fanciullo dall'esterno», facendogli ripetere «lo stesso atto finché gli sia divenuto abituale», indicando cioè una metodica che preclude di fatto il passaggio alla riflessione autonoma⁸⁰.

Un discorso analogo è riscontrato da D'Alessandro in Condillac: pur esasperando l'empirismo lockiano con la tesi secondo cui tutte le facoltà umane (percepire, pensare, dubitare, conoscere, volere e ragionare) sono abitudini acquisite e non facoltà innate da perfezionare con l'esercizio, e sostenendo che in partenza gli animi sono tutti uguali, egli condivide l'idea che l'uomo possa e debba correggere le proprie abitudini⁸¹. Oggetto della critica di Condillac sono ancora una volta «i metodi verbalistici tradizionali poggiati sull'uso meccanico della memoria»⁸²: mossi dal pregiudizio che vede i bambini come esseri «incapaci di comprendere e di ragionare», gli educatori si ispirano a principi generali «che presuppongono una somma di esperienze e di osservazioni» che solo gli adulti possono possedere e comprendere⁸³; è invece opportuno fornire ai bambini i mezzi con cui acquisire le conoscenze, cioè imparare a pensare, affiancando all'abitudine, ossia alla ripetizione inconsapevole di quanto è insegnato o risulta familiare, la riflessione, che permette al pensiero «di risolvere problemi nuovi»⁸⁴. Pur avendo il merito di aver riscontrato la presenza nell'uomo di un io 'automatico' (*moi d'habitude*) e di un io 'razionale' (*moi de réflexion*) – tema che troverà un approfondimento a partire dall'Ottocento⁸⁵ –, secondo D'Alessandro Condillac ha commesso due errori: in primo luogo, ha ricondotto l'istinto a «una forma di attività, determinata dal bisogno, che si è automatizzata attraverso la ripetizione»⁸⁶, avanzando il principio di un'originaria *égalité des esprits* che collide con la specificità di ogni individuo; in secondo luogo, è ricaduto nell'errore empirista di concepire

⁸⁰ D'Alessandro (1970: 43 e 45).

⁸¹ Cfr. D'Alessandro (1970: 60-1). Condillac è inoltre debitore a Locke quando avanza l'idea di un'educazione razionale, la necessità di far contrarre abitudini positive, l'importanza della ripetizione nella creazione dell'automatismo e la possibilità di conversare e ragionare con i fanciulli (cfr. D'Alessandro (1970: 57, 58n, 59, 61-2)). Di Condillac D'Alessandro considera soprattutto il *Traité des animaux* e il *Traité des sensations*.

⁸² D'Alessandro (1970: 61).

⁸³ D'Alessandro (1970: 62).

⁸⁴ D'Alessandro (1970: 63).

⁸⁵ Ad esempio, con Maine de Biran prende piede la distinzione tra abitudini passive e abitudini attive (cfr. D'Alessandro (1970: 101)).

⁸⁶ D'Alessandro (1970: 59).

l'uomo come ricettore passivo di credenze e abitudini, non riuscendo così a spiegare «lo sviluppo dell'attività propria del soggetto»⁸⁷.

Anche Rousseau – autore nel quale D'Alessandro vede raggiunto il culmine della critica moderna alla tradizione – rigetta «i metodi pedagogici fondati su una mera conformazione ai costumi sociali, sull'imitazione e sull'abitudine»⁸⁸, nonché su «precetti e lezioni verbali», in favore dello sviluppo dell'attività inventiva del bambino e della sua capacità di riflessione⁸⁹. A differenza delle precedenti concezioni, per cui gli educatori devono cercare di «dare “positivamente” all'educando una certa forma, più o meno artificiale»⁹⁰, il ginevrino promuove il rispetto delle fasi di sviluppo del bambino, evitando di trattarlo sia come un adulto capace di ragionare, sia come un ricettore passivo da modellare a proprio piacimento⁹¹. Stimolare le capacità razionali presenti in potenza è inopportuno, secondo Rousseau, perché, non essendo ancora in grado di rapportarsi a tematiche di tipo morale, il discente finirebbe col diventare «un vanitoso che pretende di comprendere tutto e di stare al centro dell'attenzione generale», o col compiere determinate azioni solo per «timore del castigo»⁹². Il principale errore della tradizione consiste proprio nel rivolgere l'attenzione a quelle «forme di comportamento, esteriori e mentali, alle quali si ritiene che il fanciullo debba conformarsi, acquisendole quindi come sue abitudini [...], indipendentemente dal [suo] particolare essere e dalla [sua] evoluzione»⁹³. Rousseau stigmatizza dunque un'educazione che ritiene «carica degli artifici o delle abitudini di una società deviante dal corso naturale della vita», diretta a dare «“positivamente” all'educando una certa forma, più o meno artificiale»⁹⁴.

⁸⁷ D'Alessandro (1970: 64).

⁸⁸ D'Alessandro (1970: 63). A Rousseau D'Alessandro dedica una trattazione molto dettagliata, che, oltre a basarsi su un'analisi delle opere più celebri del ginevrino, tra cui *Émile ou De l'éducation*, *La nouvelle Héloïse*, tiene conto del *Considérations sur le gouvernement de Pologne et sa réformation projetée en avril 1772*, opera matura in cui il discorso sull'abitudine subisce un'importante metamorfosi.

⁸⁹ D'Alessandro (1970: 79).

⁹⁰ D'Alessandro (1970: 63).

⁹¹ Cfr. D'Alessandro (1970: 79). Rousseau prende dunque le distanze dalle suddette implicazioni della pedagogia di Locke e di Condillac (cfr. D'Alessandro (1970: 63 e 78)), ma riprende da esse «la difesa della libertà del fanciullo» (D'Alessandro (1970: 78)).

⁹² D'Alessandro (1970: 77-9).

⁹³ D'Alessandro (1970: 73).

⁹⁴ D'Alessandro (1970: 74).

Proprio la primigenia condizione naturale, che per Hobbes rappresentava «uno stato di guerra totale» da sopprimere⁹⁵, per Rousseau funge da modello «fondamentale al quale deve adeguarsi il metodo educativo» per facilitare lo sviluppo degli impulsi e delle inclinazioni, nonché lo sviluppo dei talenti naturali di ciascuno⁹⁶. La tesi condillachiana dell'*égalité des esprits* e quella lockiana del passaggio progressivo del fanciullo dalla soggezione all'autonomia sono dunque rigettate in favore del principio dell'educazione della natura, detto anche autoeducazione, per cui ciascuno è in grado di apprendere, sulla base dell'esperienza e delle conseguenze delle proprie azioni, quali siano i comportamenti migliori e quali quelli da abbandonare per la salute del corpo e dello spirito, acquisendo abitudini perfettamente naturali⁹⁷. Attenendosi al criterio di un pluralismo metodologico, l'educatore deve limitarsi a osservare le attività del fanciullo, evitando qualsiasi intervento che possa corrompere la crescita spontanea (*éducation négative*)⁹⁸. Questo libero sviluppo naturale dura fino ai dodici anni, momento in cui, sulla scorta di quanto appreso a contatto con la natura, si possono mettere in atto azioni educative o didattiche stimolanti l'intelligenza e promuovere le prime interazioni con il mondo sociale⁹⁹.

Tuttavia, secondo Rousseau, come le piante, «rimesse in libertà», modificano secondo natura la direzione cui sono state costrette, così avviene per gli uomini, motivo per cui è possibile, sebbene più difficile, liberarsi dal potere delle abitudini anche in età adulta¹⁰⁰. Identificando la *coutume* come prima ragione della «deformazione dello sviluppo e delle esigenze naturali dell'uomo», della «pigra tendenza [...] a adagiarsi nel già fatto, nella rinunzia»¹⁰¹, la proposta rousseauiana culmina con l'enunciazione della celebre massima per cui «la sola abitudine che si deve lasciar prendere al fanciullo è quella di non contrarne nessuna»¹⁰². Nondimeno, secondo D'Alessandro, anche in Rousseau persiste la contraddizione consistente nel riaffermare l'abitudine dopo averla negata. Nell'*Émile*, dopo aver polemizzato «contro il metodo dell'abituare»¹⁰³, il ginevrino ammette un

⁹⁵ Bobbio (2017: 154).

⁹⁶ D'Alessandro (1970: 69).

⁹⁷ Cfr. D'Alessandro (1970: 79-80).

⁹⁸ Cfr. D'Alessandro (1970: 77).

⁹⁹ Cfr. D'Alessandro (1970: 77).

¹⁰⁰ Cfr. D'Alessandro (1970: 75).

¹⁰¹ D'Alessandro (1970: 81).

¹⁰² Rousseau (2009, trad. it.: 295).

¹⁰³ D'Alessandro (1970: 82).

uso pedagogico dell'abitudine volto ad «attuare le condizioni convenienti dello sviluppo organico dell'individuo e dell'esplicazione della sua attività, esercitando i suoi poteri sia fisici che mentali»¹⁰⁴, e nelle *Considerazioni sul governo della Polonia* arriva persino a parlare dell'educazione come «formatrice di abitudini e di costumi rispondenti agli ideali nazionali»¹⁰⁵. Cade così nell'antinomia tra libero sviluppo individuale, scevro da condizionamenti esterni, ed educazione sociale, volta a instillare nei fanciulli l'amore per la patria e i costumi conformi al paese di appartenenza¹⁰⁶.

Tra Rousseau e i pensatori precedenti si pone infine Immanuel Kant, il quale se, da un lato, d'accordo col ginevrino, rimarca la negatività dell'abitudine come automatismo, antitetica perciò all'«azione morale che è tale solo se determinata dalla coscienza del dovere, dalla libera finalità della ragione»¹⁰⁷, dall'altro, rifiuta l'idea per cui si possa diventare morali seguendo il principio dell'«educazione negativa». Vedendo nella natura un residuo della 'selvatichezza' che può sopraffare l'umanità, Kant riabilita l'autorità dell'educatore, che deve impedire sul nascere il sorgere di vizi, guidando il bambino a introiettare le massime morali e a coglierne la giustezza¹⁰⁸. Ma, secondo D'Alessandro, tale riabilitazione ammette ancora una volta un'ingerenza dall'esterno e un ritorno all'educazione tradizionale, in particolare alla giustapposizione lockiana tra la condanna dei metodi basati sull'abitudine e la loro riproposizione. Tale istanza moralistica lo spinge infatti a sottolineare l'importanza del dovere, del lavoro e dello studio a scapito del gioco e della creatività, tornando così ad ammettere la necessità di abituare il fanciullo a certe massime, contro l'ideale della «libertà dello sviluppo e dell'educazione»¹⁰⁹.

Conclusioni

Oltre ad aver posto le basi per le indagini successive sul problema delle abitudini nell'educazione, secondo D'Alessandro la filosofia moderna ha

¹⁰⁴ D'Alessandro (1970: 83). Rousseau parla della necessità di fortificare il corpo dei fanciulli con esercizi abituali (cfr. Rousseau (2009: 283)).

¹⁰⁵ D'Alessandro (1970: 84).

¹⁰⁶ Cfr. D'Alessandro (1970: 85).

¹⁰⁷ D'Alessandro (1970: 88); cfr. Kant (2006, trad. it.: 345). Inoltre Kant ribadisce l'inutilità di «parlare del dovere ai fanciulli, in quanto il dovere significa l'obbedienza alla ragione, che in essi non è sviluppata» (D'Alessandro (1970: 90)).

¹⁰⁸ Cfr. D'Alessandro (1970: 88n).

¹⁰⁹ D'Alessandro (1970: 89).

avuto il merito di aver dato inizio all'opera di scardinamento dei costumi vigenti auspicata dalla sofistica classica. Questo slancio in avanti tende tuttavia a ricadere nel passato «a causa della parzialità dell'emancipazione del processo stesso», facendosi così testimonianza di un'epoca imbrigliata in un processo ambivalente¹¹⁰. Se chi ammette l'ineluttabilità dell'abitudine non riesce a giustificare l'evoluzione antropologica e sociale, chi contesta la tradizione propone invece la necessità di cancellare l'abitudine o di reindirizzarla, ma poi la riafferma nel momento in cui si trova a fare i conti con la necessità di educare, e quindi di 'abituare', i bambini alla virtù e distoglierli dai vizi. Inoltre, potendo contare solo su una conoscenza ancora molto incompleta della fisiologia umana, la filosofia moderna non ha considerato affatto l'incidenza decisiva delle condizioni organiche e dell'ereditarietà nella formazione delle abitudini¹¹¹.

L'autore che, secondo D'Alessandro, si avvicina di più ad alcuni capisaldi contemporanei dell'educazione è Rousseau, il quale, rielaborando suggestioni presenti già a partire dal Cinquecento, rivendica radicalmente il «principio della libertà e del metodo del libero sviluppo e dell'attività autonoma»¹¹², in contrapposizione ai «procedimenti pseudoeducativi fondati sulla mera ripetizione abitudinaria»¹¹³. L'errore del ginevrino, comune agli altri pensatori moderni – presente in misura minore in Condillac –, consiste nel focalizzare l'attenzione soprattutto sull'abitudine intesa come automatismo «che si forma per associazione (“ripetuta”) e composizione di “elementi”, quindi meccanicamente»¹¹⁴, vedendo perciò in essa uno strumento di indottrinamento ostativo al libero sviluppo individuale.

Sulla base di tale critica, D'Alessandro, il cui discorso rappresenta uno dei primi e più audaci tentativi, nell'ambito culturale italiano, di sintetizzare ecletticamente quanto avanzato dalla filosofia e dalle scienze umane sul tema dell'abitudine¹¹⁵, ritiene, al contrario, che l'automatismo si possa formare anche «in funzione dell'intera attività dell'individuo interagente con l'ambiente fisico e sociale», ossia dinamicamente, «condizionando il

¹¹⁰ D'Alessandro (1970: 24 e 65).

¹¹¹ Cfr. D'Alessandro (1970: 59).

¹¹² D'Alessandro (1970: 86).

¹¹³ D'Alessandro (1970: 265).

¹¹⁴ D'Alessandro (1970: 266).

¹¹⁵ Al tema dell'abitudine si era accostato solo qualche anno prima Luigi Pareyson, nelle sue lezioni consacrate all'argomento (a.a. 1958-1959), il quale, tuttavia, aveva dato maggior risalto ai contributi provenienti dalla storia della filosofia piuttosto che a quelli delle altre scienze umane (cfr. Pareyson (2005: 141-204)). Come si evince, ad esempio, dagli studi di Antonio Polisenio (2001) e Marco Piazza (2018), i contributi italiani alla teoria dell'abitudine hanno assunto sempre più un taglio interdisciplinare.

progresso indefinito di un'attitudine vitale, di attività pratica, o teorico-scientifica o artistica»¹¹⁶. Il principio di Rousseau, disatteso dal suo stesso autore, per cui l'unica abitudine da contrarre è quella di non contrarne alcuna, va sostituito con l'idea della plasticità dell'abitudine, che sollecita perciò ad avvalersene per potenziare la volontà, il pensiero e il sentimento; a tal proposito è però necessaria la presenza di un buon educatore, il quale, nel rispetto delle fasi di crescita, dei bisogni, degli interessi e del libero ritmo dello sviluppo di ognuno, ha il dovere di insegnare a conoscere il funzionamento delle proprie abitudini e a padroneggiarle, impedendo che si trasformino in ripetizioni meccanizzanti¹¹⁷.

Bibliografia

Abecassis, J.I., 1995, *Le Maire et Montaigne ont tousjours esté deux, d'une separation bien claire: Public Necessity and Private Freedom in Montaigne*, in «MLN» 110, 5, pp. 1067-89.

Annas, J., 1997, *La morale della felicità in Aristotele e nei filosofi dell'età ellenistica*, trad. it. di M. Andolfo, Milano, Vita e Pensiero.

Bacone, F., 2010, *Nuovo Organo*, trad. it. di M. Marchetto, Milano, Bompiani.

Bobbio, N., 2017, *Locke e il diritto naturale*, Torino, G. Giappichelli Editore.

Bonetta, G., 2020, *Scuola e civilizzazione. Il sistema formativo italiano dal '700 alla fine del '900*, Roma, Armando Editore.

Bontadini, G., 1996, *Dall'attualismo al problematicismo*, Milano, Vita e Pensiero.

D'Alessandro, V., 1949, *L'estetismo in Italia, Estetica e arte (sogno e commedia) della vita*, in «Giornale critico della filosofia italiana», 3, pp. 422-39.

D'Alessandro, V., 1953, *Il problema pedagogico nel pensiero filosofico e politico di Hobbes*, Palermo, Accademia di Scienze, Lettere e Arti.

¹¹⁶ D'Alessandro (1970: 266).

¹¹⁷ Cfr. D'Alessandro (1970: 269).

- D'Alessandro, V., 1959, *Gino Ferretti e il rinnovamento della pedagogia*, Firenze, La Nuova Italia.
- D'Alessandro, V., 1960, *Testimonianze sul metodo della drammatizzazione*, in AA. VV., *Prospettive e problemi attuali dell'educazione. Studi in onore di Ernesto Codignola*, Firenze, La Nuova Italia, pp. 165-79.
- D'Alessandro, V., 1968, *Hobbes filosofo dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia.
- Descartes, R., 2009, *Discorso sul metodo*, a cura di M. Savini, in R. Descartes, *Opere 1637-1649*, a cura di G. Belgioioso, Milano, Bompiani, pp. 678-799.
- Ferretti, G., 1959, *L'uomo nell'infanzia*, Bologna, Malipiero.
- Fosl, P.S., 2013, *Habit, Custom, History, and Hume's Critical Philosophy*, in T. Sparrow, A. Hutchinson (a cura di), *A History of Habit: From Aristotle to Bourdieu*, Lanham, Lexington Books, pp. 133-52.
- Gill, N., 2010, *Educational Philosophy in the French Enlightenment. From Nature to Second Nature*, Farnham, Ashgate.
- Kant, I., 2006, *Critica della ragion pratica*, trad. it. di F. Capra, Roma-Bari, Laterza.
- Locke, J., 2008, *Saggio sull'intelligenza umana*, trad. it. di C. Pellizzi riveduta da G. Farina, Milano, Mondadori.
- Lockwood, T.C., 2013, *Habituation, Habit, and Character in Aristotle's Nicomachean Ethics*, in T. Sparrow, A. Hutchinson (a cura di), *A History of Habit: From Aristotle to Bourdieu*, Lanham, Lexington Books, pp. 19-36.
- Marx, K., 2008, *Tesi su Feuerbach*, in M.A. Manacorda, *Marx e l'educazione*, Roma, Armando Editore.
- Montaigne, M. de, 2012, *Saggi*, trad. it. di F. Garavini, Milano, Bompiani.
- Pareyson, L., 2005, *Il concetto di abitudine*, in L. Pareyson, *Iniziativa e libertà*, Milano, Mursia, pp. 141-204.

- Poliseno, A., 2001, *L'abitudine un'utile necessità. Da processo neurofisiologico a processo morale*, Roma, Armando Editore.
- Piazza, M., 2015, *L'antagonista necessario. La filosofia francese dell'abitudine da Montaigne a Deleuze*, Milano, Mimesis.
- Piazza, M., 2018, *Creature dell'abitudine. Abito, costume, seconda natura da Aristotele alle scienze cognitive*, Bologna, il Mulino.
- Reale, G., 1972, *I problemi del pensiero antico dalle origini ad Aristotele*, Milano, Celuc.
- Rhonheimer, M., 1997, *La filosofia politica di Thomas Hobbes: coerenza e contraddizioni di un paradigma*, Roma, Armando Editore.
- Rousseau, J.-J., 2009, *Emilio*, trad. it. di A. Visalberghi, in *Rousseau*, vol. II, Milano, Mondadori, pp. 227-443.
- Saitta, G., 1938, *L'Illuminismo della sofistica greca*, Milano, Fratelli Bocca.
- Tommaseo, N., 1844, *Nuovo dizionario dei sinonimi della lingua italiana*, Napoli, Raffaele Pierro.
- Tommaseo, N., 1854, *Nuovo dizionario dei sinonimi della lingua italiana*, Milano, Giuseppe Rejna.
- Venuti, M.C. (a cura di), 1986, *Vittorio D'Alessandro e il rinnovamento della pedagogia. Atti del Convegno Nazionale di Studi Pedagogici*, Palermo, Luxograph.
- Villey, P., 1911, *L'influence de Montaigne sur les idées pédagogiques de Locke et de Rousseau*, Paris, Hachette.
- Villey, P., 1913, *Montaigne et François Bacon*, Paris, Revue de la Renaissance.
- Vitale, E., 2008, *Thomas Hobbes*, in A. Andreatta, A.E. Baldini, *Il pensiero politico dell'età moderna. Da Machiavelli a Kant*, Torino, Utet, pp. 2-51.