

John Locke e i *Pensieri sull'Educazione*: tra natura e cultura

Marco Giosi

Università degli Studi Roma Tre
Department of Education
Via Manin, 53 - 00185 Roma
marco.giosi@uniroma3.it

Abstract

John Locke and Some Thoughts concerning Education: between Nature and Culture

This paper analyzes some aspects of John Locke's pedagogical vision, with particular regard to his main educational work *Some Thoughts concerning Education*, developing a comparison with his *Essay concerning human understanding*. Our analysis will focus on Locke's investigations concerning the human perfection, the relationship between nature and cultural habit, the connection between tempers and characters, within a pedagogical discourse addressed to the education of a modern citizen.

Keywords: John Locke, Education, Nature, Character, Citizenship.

Resumen

John Locke y Some Thoughts concerning Education: entre la naturaleza y la cultura

Este ensayo analiza algunos aspectos de la reflexión pedagógica de John Locke, con especial referencia a su principal obra educativa: *Some Thoughts concerning Education*, en comparación con su *Essay concerning human understanding*. Nuestro análisis se centrará en la investigación de Locke sobre la perfección humana, en la relación entre la naturaleza y el hábito cultural, en la conexión entre el temperamento y el carácter, dentro de un discurso pedagógico orientado a la educación de un ciudadano moderno.

Palabras clave: John Locke, Naturaleza, Educación, Ciudadanía, Carácter.

Aspetti generali dell'educazione nel pensiero europeo del XVII secolo

Il secolo XVII costituisce un passaggio epocale di particolare rilevanza, vero crocevia di processi storici quanto mai cruciali e complessi, contrassegnato da una estrema complessità di aspetti e fenomeni, spesso in reciproca tensione dialettica. È l'età della scienza moderna, del razionalismo applicato ai fenomeni sociali, dell'economia capitalista e dello Spirito Protestante, per dirla con Weber, della nascita dello Stato moderno assoluto e del moderno giusnaturalismo, ma è anche un'età segnata dal tragico, dall'irrazionale e dal fantastico, dalla crisi della coscienza religiosa e dalle lotte di religione, dalla istituzionalizzazione della violenza e del controllo sociale, dalla non-ragione¹. E, non a caso, questo secolo si apre con uno dei miti della Modernità, quello del *cogito*, delle idee chiare e distinte, dell'autotrasparenza dell'io, mentre tale trasparenza assoluta appare del tutto stravolta e ribaltata dalle folli visioni di Don Chisciotte e dalla prorompente esuberanza di Gargantua.

¹ Per una visione generale del Seicento, sia storico-filosofica, sia socio-economica che antropologica e pedagogica, vedi: J. Rohou, *Le XVII siècle, une révolution de la condition humaine*, Paris, Editions du Seuil, 2002; P. Bénichou, *Morales du Grand Siècle*, Paris, Gallimard, 1948; R. Crippa, *Studi sulla coscienza etica e religiosa del Seicento*, Brescia, La Scuola, 1960; L. Stone, *La crisi dell'aristocrazia*, Torino, Einaudi, 1972; E. Troeltsch, *Il protestantesimo nella formazione del mondo moderno*, Firenze, La Nuova Italia, 1974; P. Hazard, *La crisi della coscienza in Europa*, Milano, Il Saggiatore, 1968; R. Fornaca, *Storia della scuola moderna e contemporanea*, Roma, Anicia, 1994; E. Garin, *L'educazione in Europa. 1400-1600. Problemi e programmi*, Bari, Laterza, 1957; C. Hill, *Saggi sulla rivoluzione inglese del 1640*, Milano, Feltrinelli, 1976; L. Spink, *French free thought from Gassen-di to Voltaire*, London, 1960; W. Boyd, *Storia dell'educazione occidentale*, Roma, Armando, 1964; N. Gill, *Educational philosophy in the French Enlightenment*, New York, Routledge, 2010.

Nel XVII secolo, gli stessi processi dell'educazione, le istituzioni ad essa preposte, le teorizzazioni a riguardo, segnano un cruciale passaggio e sviluppo destinato a perfezionarsi nei due secoli successivi. Essi, sempre più, attraversano e si estendono all'intera dimensione della società interessando sia la sfera delle professioni, della famiglia, della Chiesa. I mestieri, le arti e le professioni iniziano a non essere più iscritti nello spazio della bottega artigiana (a livello manuale), o in quello della formazione umanistico-religiosa (sul piano intellettuale), ma si volgono ora alla fabbrica e alla manifattura, ora alle Accademie, ora alle scuole tecniche². Anche i luoghi tradizionali di educazione quali la famiglia, la scuola, la Chiesa assumono, sia pure per gradi e non senza resistenze, una funzione nuova: la famiglia, ad esempio, amplia il proprio controllo sui processi formativi dei suoi appartenenti ed anche nella scuola vengono introdotte significative innovazioni mediante le classi organizzate per fasce d'età e attraverso una socializzazione di programmi di studio e di metodi, nonché una riconfigurazione degli stessi *curricula*. La Chiesa continua a mantenere il tradizionale ruolo educativo predominante, ulteriormente affinato e reso più articolato e complesso soprattutto grazie alla elaborazione della *ratio studiorum* di matrice gesuita³.

La stessa riflessione teorica di carattere pedagogico segna un incremento e una maturazione ulteriore, resa sempre più feconda dai decisivi apporti offerti dalle principali correnti filosofiche, etiche e scientifiche dell'epoca, dal razionalismo cartesiano all'empirismo

² Cfr. F. Cambi, *Storia della pedagogia*, Roma-Bari, Laterza, 2000, pp. 223-226.

³ Cfr. F. Mattei-C. Casalini, *Jesuitica Institutio. Figure e temi di una modernità pedagogica*, Roma, Anicia, 2014.

di marca baconiana e quindi gassendiana e, ancora, lockiana; dalla ratio studiorum gesuita, appena citata; alla riflessione dei pensatori moralisti quali La Rochefoucauld, La Bruyere, Coureau de La Chambre; senza dimenticare le preziose suggestioni educative derivanti dall'inquieto procedere della riflessione gianse-nista, con Arnauld e Nicole e Pascal, come pure dalla vena lucida, scettica e già moderna di un pensatore come Pierre Bayle. Gli esiti di tale influsso e assimilazione si tradurranno, ad esempio, nella crescente formalizzazione del discorso pedagogico, declinato all'insegna della ragione intesa come *cogito*, ma anche come osservazione empirica, affinata dagli sviluppi delle scienze naturali, capaci di interpretare le dinamiche della psiche e del corpo secondo nuovi modelli di fisiologia medica e fisico-chimica. Ma un dato ulteriore e cruciale sarà costituito dalla necessità di formulare un discorso pedagogico che guardi alla società, alla *citizenship*, alla sfera del politico come orizzonte sempre più imprescindibile e obbligato della formazione dell'individuo, chiamato, sempre di più, sia pure entro le profonde distinzioni e diseguaglianze di ceto, a rappresentarsi non soltanto come *homo*, come *homme*, ma come *citizen*, come *citoyen*. E difatti, proprio sul terreno della socialità, della politica, viene a inserirsi un ulteriore apporto di pensiero, di matrice utopica, già reso fecondo, nel secolo precedente, da Thomas More, Campanella e quindi Bacone, e ora rinnovato e arricchito da nuove suggestioni, sulla scia del mito del Buon Selvaggio. Le utopie segnano proprio questo slancio in avanti ma anche un recondito e inquieto timore della Storia, una paura del Soggetto di fronte all'imprevedibile trasformarsi e mutare di tradizioni, dogmi, consuetudini⁴.

⁴ Cfr. B. Bazcko, *L'utopia: immaginazione sociale e rappresen-*

Siamo sul terreno della formazione del Soggetto moderno, sempre più consapevole della sua specifica unicità ma, al contempo, sempre più proiettato entro un orizzonte di socialità e governato, come ben evidenziato da Foucault o Elias, dalle norme, dalle regole, dai principi che ne disciplinano la condotta, il corpo, l'emozionalità e l'immaginazione.

Ma è un Soggetto che ancora non è riuscito ancora a elaborare compiutamente la perdita delle certezze tolemaiche, l'angoscia di fronte a un Dio nascosto, lo spaesamento derivante dalla scoperta di nuove terre e modelli di umanità *sauvage*, lo stesso sgretolarsi del fondamento divino della legittimità e potestà del potere monarchico. Come scrive John Donne, un mondo perduto e un uomo che pensa di rinascere, come la Fenice, dalle sue proprie ceneri⁵.

La riflessione pedagogica di Locke e il dibattito sulla esperienza della diversità umana

Nella riflessione filosofica e pedagogica di Locke, è possibile cogliere significative indicazioni riguardo al progressivo trasformarsi di quelle forme di sapere che si pongono alla base dei processi di insegnamento, apprendimento e formazione dell'uomo, a partire da una attenta considerazione della vita e dei comportamenti del fanciullo.

Locke mostra di recepire i principi propri della operatività del pensiero, del suo valore pratico, tecnico,

tazioni sociali nell'età dell'Illuminismo, Torino, Einaudi, 1979.

⁵ J. Donne, *Anatomia del mondo e altre poesie*, Milano, Sette Città, 2003.

come pure il rifiuto del dogmatismo e della erudizione verbalistica fine a sé stessa.

Al contempo, la nozione di esperienza e il valore euristico dei nuovi indirizzi scientifici, maturati grazie alle scoperte di Bolton, Boyle, Sydenham, Newton, vengono assunti da Locke quali principi regolativi nella costruzione del sapere politico, morale, pedagogico. Si coglie, nella sua visione pedagogica, un diverso modello di sapere in virtù del quale l'individuo assume, sempre di più, un ruolo attivo e partecipe, come produttore, egli stesso, di quella cultura⁶.

I *Some Thoughts Concerning Education*, ossia i *Pensieri sull'Educazione*⁷, furono scritti da Locke tra il 1684 e il 1691, su richiesta di un suo nobile amico, Edward Clarke, che sollecitò il filosofo a fornirgli utili indicazioni riguardo alla educazione del proprio giovane figlio⁸. Quest'opera vide la luce in una fase di maturità ormai avanzata del filosofo inglese, costituendo ben più che un testo di natura specialistica e occasionale, bensì un frutto maturo e complesso dell'intero percorso di riflessione filosofica, etico-politica, religiosa e pedagogica del pensatore britannico⁹. Lo studio del-

⁶ Su tale argomento, vedi: J. Dunn, *L'exigence de liberté de conscience, liberté de parole, liberté de pensée, liberté de culte*, in «Philosophie», 37, 1993; J. Marshall, *John Locke. Resistance, Religion and Responsibility*, Cambridge University Press, 1994; C.A. Viano, *John Locke, dal razionalismo all'illuminismo*, Torino, Einaudi, 1960.

⁷ Per quel che concerne l'edizione in lingua italiana, abbiamo fatto riferimento, nel presente studio, a: G. Locke, *Pensieri sull'educazione* (trad. di T. Marchese; Prefazione di A. Guzzo), Firenze, La Nuova Italia, 1942.

⁸ J. Axtell, *The educational writings of John Locke*, Cambridge, Cambridge University Press, 1968, pp. 3-7; J. Yolton, *John Locke*, Bologna, il Mulino, 1997, pp. 37-39.

⁹ M. Ezell, *John Locke's images of Childhood: Early Eighteenth Century Responses to Some Thoughts Concerning Education* in

l'uomo, della natura e delle istituzioni sociali e politiche sembrano qui culminare in una sintesi pedagogica che, al di là del carattere sovente precettistico-parenetico del testo, mantiene salde connessioni con l'intero *corpus* della produzione lockiana. Riguardo alle fonti utilizzate, sappiamo che Locke aveva familiarità con gli scritti pedagogici di Comenius, ma che possedeva, secondo quanto ci dice Axtell, nella sua biblioteca personale testi di natura educativa scritti da Pierre Nicole, Claude Fleury¹⁰. Ma è assai evidente quanto le idee pedagogiche espresse da Erasmo da Rotterdam e quindi da Montaigne, abbiano esercitato sul pensatore inglese un influsso tutt'altro che episodico e superficiale¹¹. Di notevole significato l'influsso che quest'opera conobbe in Francia, a seguito della sua traduzione e pubblicazione, nel 1695, per tutto il secolo successivo, sia presso filosofi di prestigio, quali Rousseau, sia presso comuni insegnanti e educatori. Una delle ragioni profonde di tale influsso è da ricercare nel nesso assai stretto esistente tra i principi fondamentali della sua riflessione politica, morale e epistemologica e il disegno generale della sua visione pedagogica: questioni quali lo sviluppo della socievolezza, della responsabilità morale, del senso stesso della propria identità personale, sono costantemente ricondotte e riconducibili alla maniera o alle

«Eighteenth Century Studies», 17/2 (Winter 1983-84), pp. 139-155; J. Yolton, *John Locke*, Bologna, il Mulino, 1997; J. Yolton, *A Locke dictionary*, Oxford, Blackwell, 1993; J.W. Adamson, *The Educational Writings of John Locke*, Cambridge, Cambridge University-Press, 1962; F.A. Brown, *On Education. John Locke, Christian Wolff and the Moral Weeklies*, in «Modern Philology», University of California Publications, Vol. 36 (1952), pp. 149-170.

¹⁰ Cfr. Axtell, *The educational writings of John Locke*, cit., pp. 69-87.

¹¹ Vedi, a tale proposito: N. Reicyn, *La pédagogie de John Locke*, Paris, Hermann et C., 1941, p. 207.

modalità attraverso le quali possano essere assimilate, apprese ed esercitate dall'educando lungo l'intero processo di educazione al quale egli è sottoposto nelle differenti fasi del suo sviluppo personale¹². Tale aspetto della filosofia di Locke è stato ben sottolineato da Armando Carlini: «Questo Liberalismo pedagogico, dunque, portando il problema dell'educazione, che pure è un problema teoretico in quanto si muove dentro una concezione dell'attività spirituale, a contatto con la viva esperienza, ricava, dalla stessa immediatezza con cui il significato storico e quello filosofico sono presentati insieme, il vantaggio di vivificare entrambi gli aspetti del problema. L'uomo tu lo vedi come un processo di autoformazione nel concreto mondo storico che è propriamente il suo mondo: quello della famiglia, della società, della nazione e intanto l'educazione mondana ha per fine ultimo non la formazione dell'uomo di mondo, ma dello spirito della personalità morale dell'individuo»¹³.

Dunque, al centro delle indagini di Locke vengono a porsi sia il tema della perfettibilità umana, sia quello del rapporto tra natura e *habitus* morale/culturale, entrambi fortemente al centro della riflessione filosofica, antropologica, politica e pedagogica del Sei-Settecento, soprattutto francese. Il tema di ciò che è l'uomo e del diventare persone, secondo l'accezione di Erasmo, è la grande questione che anima il dibattito, le riflessioni che prendono corpo tra il XV e il XVII secolo. Un tema già presente nella tradizione umanistico-rinascimentale e culminante nella *Oratio de dignitate hominis*

¹² Vedi, riguardo alla questione dell'influsso del pensiero pedagogico di Locke in Francia e nel resto dell'Europa: J. Yolton, *John Locke and the French materialism*, Oxford, Clarendon Press, 1991.

¹³ A. Carlini, *Locke*, Milano, Garzanti, 1949, p. 76.

di Giovanni Pico della Mirandola. Ma risulta, anche, non poco interessante evidenziare quanto l'impatto della diffusione, presso la cultura europea, delle notizie riguardanti i costumi, usanze, pratiche religiose e forme di organizzazione socio-politica propri delle popolazioni del Nuovo Mondo abbia determinato, fin dal secolo XVI, una riflessione pedagogica assai profonda e duratura, orientata a delineare nuovi possibili modelli di umanità, di società, di religione, ispirati da tale esperienza della diversità¹⁴. Appare evidente, infatti, come tale esperienza della diversità culturale abbia posto in particolare risalto l'ampio grado di modificabilità e plasmabilità della natura umana, riproponendo la questione della educabilità dell'uomo, parimenti alla sua intrinseca perfezionabilità, sebbene tale termine, ancora nell'Europa in cui vive ed opera Locke, non possieda un autonomo e specifico senso, come avverrà, progressivamente, nel corso del XVIII secolo¹⁵. Uno dei problemi maggiormente discussi, fu quello relativo alla

¹⁴ Sulle dinamiche connesse alla concettualizzazione dell'Altro da sé in ambito antropologico vedi: T. Todorov, *Noi e gli altri*, Torino, Einaudi, 1982; S. Landucci, *I filosofi e i selvaggi*, Torino, Einaudi, 2011; B. Bazcko, *L'utopia: immaginazione sociale e rappresentazioni sociali nell'età dell'Illuminismo*, Torino, Einaudi, 1979.

¹⁵ Il termine di *perfectibilité* (che Rousseau e La Mettrie, tra gli altri, riprenderanno e svilupperanno verso la metà del XVIII secolo), appariva, alla fine del secolo precedente, come un neologismo. L'*Encyclopédie* quasi lo ignora del tutto e il *Dictionnaire de Trevoux* del 1771 (il Dizionario realizzato dai Gesuiti tra il 1704 e il 1771 in Francia, che costituiva una sintesi dei dizionari francesi allora pubblicati) gli accorda uno spazio ridotto, fornendone una definizione non priva di una connotazione critica. In verità, prima della fine del Settecento, è presente una famiglia di termini quali *civilité*, *politesse*, *police*, assieme ai relativi aggettivi (*civil*, *poli*, *police*), che recano in sé un significato simile, anche se il termine di *civilisation*, nel senso moderno della parola, risale al 1766 circa, come segnalato da Lucien Febvre nel suo libro *Civilisation. Évolution d'un mot et d'un groupe d'idées*, Paris, 1930. Rousseau, come detto, lo utilizzerà all'interno del suo *Discours sur l'inégalité*.

insostenibilità della concezione innatista, incentrata sul riconoscimento di un *consensus gentium* condiviso, che individuava nella mente dell'uomo, principi e idee, sia di ordine conoscitivo, morale e religioso, costitutivi e universali, validi e attivi al di là di ogni esperienza e contesto¹⁶. Locke¹⁷, nel maturare il proprio pensiero su tale questione, andava a inserirsi all'interno di un ampio dibattito, già avviato da alcuni decenni, in particolare da pensatori quali Montaigne e Charron, ma successivamente rilanciato soprattutto dalle varie correnti del cosiddetto libertinismo erudito, come pure dallo scetticismo di ispirazione pirronista. L'accento poteva essere posto sulla multiforme mutevolezza di tali costumi, secondo una prospettiva di tipo scettico, diffusa in particolare negli ambienti filosofici libertini¹⁸ (ma non soltanto) e presente nelle riflessioni di La Mothe Le Vayer¹⁹, Naudé, Saint-Évremond e già ben manifestata, un secolo prima, da Montaigne nelle pagine dei suoi *Essais* (in particolare in quelle ormai celebri di *Des Cannibales* e *Des coches*). La riflessione di Montaigne, in particolare, offrirà preziosi spunti pedagogici ai suoi successori e non pochi allo stesso Locke²⁰.

¹⁶ Cfr., a tal proposito, Landucci S., *I filosofi e i selvaggi*, cit.

¹⁷ Cfr. J. Locke, *An essay concerning on human understanding*, London, Collins, 1964, book IV, cap. X, pp. 612-613.

¹⁸ Sul pensiero libertino del XVII secolo, e sul tema della diversità culturale si veda: R. Pintard, *Le libertinage érudit dans la première moitié du XVIIème siècle*, Paris, Boivin, 1943; J.S. Spink, *Il libero pensiero in Francia da Gassendi a Voltaire*, Firenze, Vallecchi, 1974; A. Adam, *Les libertins au XVIIème siècle*, Paris, Buchet-Chastel, 1967; T. Gregory, *Scetticismo ed empirismo. Studio su Gassendi*, Bari, Laterza, 1961.

¹⁹ Cfr. La Mothe Le Vayer de F., [1671], *Cinq dialogues fait à l'imitation des anciens par Oratius Tubero*, Francfort, Ed. par Jean Savoius, 1716, (microform), pp. 161-162.

²⁰ P. Villey, *L'influence de Montaigne sur les idées pédagogiques de Locke et de Rousseau*, Paris, Hachette, 1911.

*L'influsso di Montaigne su Locke:
educazione, civilizzazione, cultura*

I costumi e le usanze di tutte quelle popolazioni che la scoperta del Nuovo Mondo aveva contribuito a diffondere, costituivano nuove e concrete testimonianze di quanto fosse ampia la varietà dei comportamenti umani, fino a evidenziarne la reciproca contraddittorietà. In particolare, negli approcci di matrice filosofica di tipo scettico, l'esperienza etnografica conduce all'esasperazione di opposizioni irriducibili, di principi e condotte morali ben difficilmente conciliabili. La riflessione di Montaigne che, come sappiamo, prende le mosse dal riconoscimento di tale diversità culturale, in particolare nella parte degli *Essais* esplicitamente dedicata al tema dei *sauvages*, appare ricca di implicazioni pedagogiche, proprio nel problematizzare la questione riguardante il comune fondamento morale, universale dell'agire umano, di fronte al perpetuo e continuo mutare delle forme di vita, di condotta umana, di credenza religiosa, di organizzazione politica. Se gli uomini si comportano e pensano in maniera così difforme, se seguono norme che nessuno, secondo Montaigne, ha il diritto di giudicare in virtù di criteri sempre validi universalmente, ecco, allora, che la stessa determinazione di natura, di ciò che è naturale universalmente, risulta quanto mai problematica²¹. Il *lumen naturae* che si

²¹ «L'assuefazione indebolisce la vista del nostro giudizio. I barbari non ci appaiono per nulla più strani di quanto noi sembriamo a loro. Né con maggior ragione; come ognuno riconoscerebbe se, dopo aver scorso questi nuovi esempi, sapesse applicarsi ai propri e paragonarli con senno. La ragione umana è una tintura data in ugual misura, o quasi, a tutte le nostre opinioni e usanze, di qualsiasi specie siano: infinita come materia, infinita come varietà» (M. de Montaigne, *Saggi*, p. 197).

pensava di poter rinvenire in ogni singola coscienza umana, lungi dal poter essere considerato come principio innato, costitutivo della mente dell'uomo, appare come prodotto dell'azione esercitata dall'ambiente, dai sistemi di valore peculiari del gruppo umano di appartenenza, dall'educazione²². La posizione critica di Montaigne si orientò nel senso di una messa in discussione dei presupposti generali per un possibile studio dell'uomo, ponendo in crisi l'idea del *consensus gentium* e facendo in tal modo dubitare dei tradizionali concetti relativi alla definizione di barbarie, di inciviltà, di non umanità. Le sue osservazioni sulla relatività dei comportamenti dei cosiddetti *sauvages*, innescheranno, in numerosi e importanti pensatori del Seicento, molteplici riflessioni in merito al ruolo e alla natura dell'educazione, concepita proprio nella sua capacità di modificazione delle inclinazioni naturali. Con Montaigne l'educazione viene, sempre di più, a coincidere con quel processo di assimilazione immediata, spontanea e involontaria di comportamenti e condotte presenti nell'ambiente sociale di riferimento²³. L'istruzione come tale, i catechismi, la scuola, le lezioni impartite, costituiscono, quindi, solo una parte della complessa situazione

²² «Chi vorrà liberarsi da questo acerrimo pregiudizio della consuetudine troverà molte cose ammesse con sicurezza scevra di dubbio, che non hanno altro sostegno che la barba bianca e le rughe dell'uso che le accompagna; ma, strappata questa maschera, riconducendo le cose alla verità e alla ragione, sentirà il suo giudizio come tutto sconvolto, e tuttavia rimesso in ben più saldo assetto» (M. de Montaigne, *Saggi*, p. 208).

²³ «Infatti la consuetudine è in verità una maestra di scuola prepotente e traditrice. Ci mette addosso a poco a poco, senza parere, il piede della sua autorità; ma da questo dolce ed umile inizio, rafforzato e ben piantato che l'ha con l'aiuto del tempo, ci rivela in breve un volto furioso e tirannico, di fronte al quale non abbiamo più neppure la libertà di alzare gli occhi. La vediamo forzare ad ogni istante le regole di natura» (M. de Montaigne, *Saggi*, p. 191).

educativa entro la quale un fanciullo si trova inserito. Esiste tutta una dimensione, connessa all'azione esercitata dall'ambiente sociale, fisico, culturale, che risulta essere determinante ai fini dello sviluppo dei processi di educazione e di formazione della persona, dell'individuo. E, dunque, essendo tali situazioni così mutevoli, così diverse e differenziate da popolazione a popolazione, l'idea stessa di educazione finisce per assumere su di sé i tratti di qualcosa di non codificabile, di irriducibile a principi universali, di altamente relativo. Quando Montaigne scrive richiamandosi alla funzione cruciale del latte delle nutrici come veicolo di apprendimento, crescita, educazione, pone in evidenza perlomeno due punti essenziali del discorso sul pedagogico: l'importanza della prima infanzia e la consapevolezza che, soprattutto quel primo periodo della esistenza dell'uomo possa risultare non poco decisivo rispetto all'apprendimento di abitudini, regole di condotta, disposizioni caratteriali²⁴. Al contempo, la nozione di educazione si amplia e si dilata fin quasi a coincidere con quella di cultura. Esiste un'educazione, sembra dire Montaigne, che è sempre già data, nel momento in cui si viene ad instaurare una relazione pedagogica consapevole e si tratta di un'educazione che emana dalla configurazione stessa del gruppo sociale e umano di riferimento: «Le leggi della coscienza, che noi diciamo nascere dalla natura, nascono dalla consuetudine: ciascuno, infatti, venerando intimamente le opinioni e gli usi approvati e acquisiti intorno a lui, non può disfarsene senza rimorso né conformarvisi senza soddisfazione. In passato, quando gli abitanti di Creta volevano maledire qualcu-

²⁴ «Penso che i nostri vizi più grandi prendano la loro piega fin dalla nostra più tenera infanzia, e che la nostra principale educazione sia nelle mani delle nutrici» (M. de Montaigne, *Saggi*, p. 193).

no, pregavano gli dèi di assoggettarlo a qualche cattiva abitudine. Ma il principale effetto della sua potenza è che essa ci afferra e ci domina in modo che a malapena possiamo riaverci dalla sua stretta e rientrare in noi stessi per discorrere e ragionare dei suoi comandi. In verità, poiché li succhiamo col latte fin dalla nascita e il volto del mondo si presenta siffatto al nostro primo sguardo, sembra che siamo nati a condizione di seguire quel cammino. E le idee comuni che vediamo aver credito intorno a noi e che ci sono infuse nell'anima dal seme dei nostri padri, sembra siano quelle generali e naturali. Per cui accade che quello che è fuori dei cardini della consuetudine, lo si giudica fuori dei cardini della ragione: Dio sa quanto irragionevolmente, per lo più»²⁵.

Pensiamo alle emblematiche osservazioni formulate da Montaigne a proposito dei comportamenti più difficilmente accettabili per noi europei, ma ampiamente praticati entro determinate culture d'oltreoceano e testimoniate dalle relazioni di viaggio e dai resoconti etnografici allora diffusisi²⁶. Alla luce di quanto detto, infatti, una delle finalità (ma anche dei metodi) attribuite all'educazione non dovrà, necessariamente, coincidere con la formazione della mente del fanciullo a partire da un modello di sapere dato in assoluto, bensì essa dovrà consistere nel facilitare e rendere efficace un processo educativo di natura sociale già presente e già avviato, mi-

²⁵ M. de Montaigne, *Saggi*, p. 205.

²⁶ «Ora io credo, per tornare al mio discorso, che in quel popolo non vi sia nulla di barbaro e di selvaggio, a quanto me ne hanno riferito: se non che ognuno chiama barbarie quello che non è nei suoi usi. Sembra infatti che non abbiamo altro punto di riferimento per la verità e la ragione che l'esempio e l'idea delle opinioni e degli usi del paese in cui siamo. Ivi è sempre la perfetta religione, il perfetto governo, l'uso perfetto e compiuto di ogni cosa» (M. de Montaigne, *Saggi*, vol. I, libro XXXI, p. 373).

rando, semmai, proprio a rendere il fanciullo edotto e consapevole dei condizionamenti culturali cui è soggetto, nel loro darsi, inevitabilmente, come relativi.

Locke e l'educazione: tra natura e cultura

Tale rapporto tra natura e cultura, tra *nature* e *habit*, si pone, dunque, certamente al centro della riflessione pedagogica di Locke, e non soltanto pedagogica, proprio per le ampie e profonde implicazioni, morali, filosofiche, storico-politiche, che esso reca in sé. Le stesse riflessioni da lui sviluppate nel *Saggio sull'intelletto umano* (*Essay on human understanding*), in particolare riguardo alla critica dell'innatismo delle idee e dei principi morali e religiosi, dovevano trovare una logica e conseguente applicazione anche nel suo testo esplicitamente pedagogico, ossia i *Some thoughts concerning education*. C'è da osservare che il rapporto tra la dimensione fisiologica, istintuale, che attiene al dato della natura e quella di matrice sociale, culturale, civile, non sempre sembra ben equilibrarsi, nella riflessione di Locke. Certamente, per un verso, il filosofo britannico si mostra incline a valorizzare il peso e il ruolo dell'educazione intesa come azione socializzante e modellante esercitata da educatori e ambiente nei confronti del fanciullo. La critica dell'innatismo si accompagna, in Locke, alla riflessione concernente la funzione-chiave costituita dall'educazione: «Io penso di poter affermare che, di tutti gli uomini che incontriamo, i nove decimi sono quel che sono (buoni, cattivi, utili o disutili), per effetto dell'educazione ricevuta. È l'educazione che produce la gran differenza tra gli uomini. Le piccole o quasi insensibili impressioni della nostra prima infanzia, hanno conseguenze importantissime e durature; ed avviene di esse, come delle sorgenti di certi fiumi, dove un tenue tocco

della mano volge le docili acque in canali che fanno loro prendere corsi prettamente opposti; sicché, per questa prima direzione impressa alla sorgente, assumono direzioni differenti e giungono, alla fine, in remotissimi luoghi, lontanissimi fra loro»²⁷. Due sono, a nostro avviso, le radici filosofiche che ispirano l'analisi lockiana dell'educazione, e che non sempre risultano compiutamente integrate. Per un verso il filosofo inglese, coerentemente con l'impostazione empirista della sua ricerca, delinea un processo di sviluppo della virtù (*virtue*) in quanto *habitus* (*habit*), frutto di una progressiva educazione del carattere che trova nella sfera delle sensazioni, degli appetiti, delle impressioni sensoriali, i suoi elementi identificativi sui quali, per l'appunto, deve andare ad innestarsi l'azione pedagogica degli educatori. A tale empirismo di fondo si accompagna, tuttavia, il riconoscimento del nesso che, pure, unisce l'esercizio della virtù a quello della ragione, orientando, dal punto di vista educativo, la condotta del fanciullo verso un ideale morale contrassegnato dal dominio di sé, dal controllo delle passioni, dal fatto di assumere la razionalità come termine-guida ispiratore dei suoi atti e comportamenti sociali²⁸. Dal punto di vista educativo,

²⁷ J. Locke, *Some thoughts concerning education* (Introduction, notes by J.L. Axtell), Cambridge, Cambridge University Press, 1968, pp. 114-115.

²⁸ «Sorprenderà, forse, che io parli di ragionare coi bambini. Eppure io non posso fare a meno di credere che questo sia il vero modo di trattarli. I bambini sanno ragionare da quando cominciano a parlare, e se non ho osservato male, amano essere trattati come creature ragionevoli, assai prima di quanto ci si immagina. È questa un'ambizione che va coltivata in loro, facendone, per quanto possibile, lo strumento più valido della loro educazione. Quando parlo però di ragionamenti, intendo dire esclusivamente quelli adatti alla capacità e all'intelligenza di un bambino, nessuno potendo pensare che si possa discutere con un bambino di 3 o di 7 anni come si farebbe con un uomo maturo» (J. Locke, *Pensieri sull'educazione*, cit., pp. 102-104).

quindi, uno dei primi compiti dell'educatore non consisterà nell'istruire il fanciullo riguardo alle regole di etica che è necessario che egli assimili. Prioritario, rispetto a ciò, è l'obiettivo di condurre il fanciullo a sapersi ben comportare nella quotidiana condotta, prima ancora di possedere piena e consapevole nozione di ciò che è giusto o meno. Al fine di preparare il fanciullo e guidarlo occorrerà, fin da subito, ispirare in lui il senso dell'onore, rendendolo sensibile alla stima degli altri²⁹. La radice e il fondamento della virtù, risiede anche nell'approvazione sociale e nella appartenenza ad una comunità morale. E questo costituirà un tema portante della riflessione morale sviluppata da filosofi britannici quali Hutcheson, Hume, Smith, nei decenni successivi. Il tema dell'onore, del riconoscimento, della stima di sé presso gli altri, non solo coesiste, in Locke, con la presenza del *self-interest*, delle passioni egoistiche connesse all'*amour-propre*, ma supera la sfera della individualità per aprirsi alla dimensione sociale³⁰.

²⁹ «L'approvazione e la disapprovazione sono gli incentivi dell'animo più potenti di ogni altro, una volta che questo sia stato educato ad apprezzarle. Se voi riuscite ad infondere nel fanciullo l'amore della buona reputazione e il timore della vergogna e del disfavore, avrete posto in lui il vero principio che agirà costantemente guidandolo al bene. Con questo metodo gli oggetti che formano i desideri dei bambini, diventano gli ausiliari della virtù, non appena l'esperienza, fatta sin dal principio, insegni che le cose che piacciono, appartengono e sono riservate soltanto a coloro che sono in stato di grazia» (J. Locke, *Pensieri sull'educazione*, cit., pp. 63-66).

³⁰ Vedi, sul tema del *self-interest*, del riconoscimento sociale, della simpatia, e del loro ruolo all'interno della riflessione etica-filosofico-politica nell'Inghilterra del XVIII secolo: P. Force, *Self-Interest before Adam Smith*, Cambridge, Cambridge University Press, 2003; A.O. Hirschman, *Le passioni e gli interessi*, Milano, Feltrinelli, 1977; A. Smith, *Teoria dei sentimenti morali* (a cura di E. Lecaldano), Milano, Rizzoli, 1995; L. Dumont, *Homo Aequalis*, Milano, Adelphi, 1985.

Un'osservazione, a tale riguardo. Rispetto ad alcuni dei modelli pedagogici elaborati in precedenza, Locke segna un distacco che potremmo definire come contrassegnato da una riabilitazione delle *relations sociales*, da un recupero e valorizzazione di quella *socialitas* che, sia nella tradizione neoagostiniana e gianse-nista, ma anche all'interno del neostoicismo del primo Seicento e nello stesso libertinismo erudito, veniva considerata, a vario titolo, come il luogo della inautenticità, della potenziale perdita di sé, della dissociazione tra interiorità e apparenza esteriore³¹. Va messo in rilievo anche il fatto che l'orizzonte sociale della comunità morale di riferimento, non è più costituito dallo spazio della corte e dalle relazioni intrattenute con il proprio principe, secondo modelli, quali quello dello *speculum principis* e, parallelamente, quello del corteggiano e non è neppure quello costituito dai membri di una aristocrazia ormai in progressivo declino. Benché la situazione sociale e politica dell'Inghilterra sul finire del Seicento appaia connotata da profonde tensioni e conflitti, risulta, tuttavia, evidente il manifestarsi e il configurarsi di uno spazio etico-politico e sociale di matrice borghese e con caratteri nuovi rispetto al tradizionale modello dell'*Ancient Régime*. È, appunto, in terra inglese che viene a costituirsi quello spazio pubblico di moralità, socialità e cultura che, più tardi, verrà definito sotto il nome di opinione pubblica ed è l'Inghilterra che vede, per prima, svilupparsi un ampio dibattito in ordine alla libertà di stampa, già a partire

³¹ Su tale questione, inerente alle trasformazioni delle passioni, alla riabilitazione di esse, alla crisi della *socialitas* e alle dinamiche che pongono in tensione dialettica l'*amour de soi* e l'*amour propre*, si vedano: P. Bénichou, *Morales du Grand Siècle*, cit.; J. Rohou, *Le XVII siècle, une révolution de la condition humaine*, cit.; J. Lafond, *La Rochefoucauld. L'homme et son image*, Paris, Champion, 1998.

dall'*Apologeticum* di John Milton e proprio qui prenderanno vita i primi quotidiani moderni, quali l'«Observer» o lo «Spectator»³². È necessario, inoltre, prestare una particolare attenzione al sorgere di quella forma letteraria che costituisce un po' l'emblema della modernità, ossia quella prosa del mondo che è il romanzo borghese. Ai fini del nostro discorso, è opportuno sottolineare quanto di pedagogico confluisce nei temi oggetto del romanzo, come pure nei destinatari/fruitori di esso, e nella stessa struttura del genere letterario, ossia nella sua modalità di narrazione. Il romanzo, possiamo dire, a partire da Richardson, da Defoe, e quindi da Fielding, è intimamente e palesemente pedagogico, legato com'è ad una intenzionalità educante, ma anche alla proposizione di modelli di umanità nuovi, dinamici, ben distanti dalla eroicità aristocratica che ancora, ad esempio, connotava la letteratura in terra di Francia³³.

Il ruolo del piacere e del dolore, dei temperamenti, dei caratteri, nella visione pedagogica di Locke

Tuttavia tale orizzonte educativo connotato in senso fortemente sociale, culturale, se non politico, non prescinde mai, nella riflessione pedagogica di Locke, da un'attenta considerazione dei fattori innati, psicofisici, strutturali della persona del bambino. Appare indubbio che il filosofo inglese, nella cui formazione gli studi di medicina costituiscono una parte non poco rilevante, aderisca ad una tendenziale naturalizzazione

³² Cfr. D. Daiches, *Storia della letteratura inglese*, II. *Dalla Restaurazione al Romanticismo*, Milano, Garzanti, 1976.

³³ I. Watt, *Le origini del romanzo borghese*, Milano, Bompiani, 1976; F. Moretti, *Il romanzo di formazione*, Torino, Einaudi, 1999.

della pedagogia, frutto delle scoperte e dei progressi in ambito biologico, medico, chimico, che caratterizzano un po' l'intero corso storico del XVII secolo, particolarmente in Inghilterra, dove scienziati quali Boyle, Willis, Sydenham, Newton (ognuno a diverso titolo) avevano contribuito a sviluppare nuovi possibili paradigmi interpretativa della complessa realtà spirituale, psichica e fisica dell'uomo. Conformemente ad una visione empirista (ma non sensista) della natura umana, e condividendo (sia pure in parte) tale spirito del tempo, Locke considera il fanciullo come un complesso organismo i cui tratti distintivi sono le facoltà nel loro insieme, le disposizioni corporee, gli umori, le passioni, la sfera percettivo-sensoriale³⁴. Uno degli assunti pedagogici, infatti, che si pongono alla base della concezione pedagogica di Locke, costituisce un esito e un'applicazione della sua teoria della conoscenza, sviluppata, in particolare, nell'*Essay on the human understanding*. Alludiamo al ruolo centrale svolto dai sensi, che rappresentano l'elemento primario attraverso il quale l'individuo fa esperienza della realtà e, di conseguenza, sono chiamati ad avere e a svolgere una funzione cruciale nei processi di apprendimento³⁵. Parlare dei sensi significa chiamare in causa la sfera degli istinti, del desiderio, degli appetiti e dei bisogni, tutta quella parte non razionale dell'organismo umano che, tuttavia, risulta essenziale, secondo Locke, ai fini dello sviluppo di tecniche e metodi educativi. I fanciulli, nei primi anni di

³⁴ Cfr. J. Locke, *Saggio sull'intelligenza umana*, Roma-Bari, Laterza, 1988, p. 182.

³⁵ «Io ritengo che ogni conoscenza sia fondata sul senso e derivi, in ultima istanza, da esso, o da qualcosa di analogo ad esso, e possa essere chiamato sensazione. La quale è prodotta dai nostri sensi in contatto con oggetti particolari, che ci danno le idee semplici o le immagini delle cose» (J. Locke, *Saggio sull'intelligenza umana*, cit., p. 3).

vita, sono mossi e motivati, essenzialmente, dalla ricerca del piacere, dal desiderio di evitare il dolore, dalla pulsione rivolta all'appagamento dei bisogni fondamentali. Dunque, risulta necessario un buon uso dei sensi, cercando di far sì che il fanciullo acquisisca le migliori attitudini possibili proprio attraverso le impressioni forti che egli riceve dall'ambiente. Poiché la facoltà della ragione, nei primi anni di vita, non è ancora formata, il processo educativo dovrà svolgersi attraverso un sapiente ed oculato bilanciamento di premi o punizioni, sempre giocando sull'antinomia piacere/dolore³⁶. Tale tensione tra *pain* e *pleasure*, del resto, rientra nella generale visione pedagogica e fisiologica del periodo, in virtù della quale l'individuo appare mosso da basilari impulsi d'attrazione per il piacere e di repulsione rispetto al dolore.

Questa attenzione mostrata da Locke al piano degli appetiti originari, a quello dell'istintualità primaria, che lui stesso manifesta nel suo scritto relativo alla questione dell'origine dell'attività del conoscere nell'uomo, appunto, il *Saggio sulla intelligenza umana*, riceve una ulteriore e, a nostro avviso, importante rielaborazione sul piano esplicitamente pedagogico. Nei *Pensieri sull'educazione*, Locke afferma che nell'uomo esistono degli *original tempers*, dei temperamenti originali, che l'educazione non può del tutto trasformare: «Giacché anche questa cosa va tenuta presente in una retta educazione. Noi non possiamo sperare di cambiare radicalmente il suo temperamento originale (*original tem-*

³⁶ «Ma quelle che naturalmente fanno, fin da principio, le impressioni più profonde e durevoli, sono le idee accompagnate da piacere o dolore. Poiché il compito principale dei sensi è di farci notare ciò che reca danno o vantaggio al corpo, la natura ha saldamente stabilito che il dolore debba accompagnare la ricezione di varie idee» (J. Locke, *Saggio sull'intelligenza umana*, cit., p. 186).

per); né di trasformare, senza guastarlo, chi è gaio, facendolo diventare serio e mesto, né chi è melanconico, facendolo diventare vivace. Dio ha impresso nell'anima degli uomini certi caratteri (*characters*), che possono, forse, venire leggermente modificati, come si modificano le forme del corpo, ma che difficilmente possono essere trasformati in altri caratteri opposti»³⁷. E, ancora, egli riconosce nei bambini delle tendenze o inclinazioni naturali che vanno studiate e riconosciute: «Mentre il fanciullo cresce, si dovranno studiare le tendenze della sua indole naturale (*tendency of his natural inclination*) e se questa lo allontanerà dal retto sentiero della Virtù, in un senso o nell'altro, si dovranno adoperare i rimedi appropriati»³⁸. Come si vede, Locke utilizza termini quali *original tempers*, che sembrano riportarci, in parte, addirittura alla classificazione galenica degli umori; oppure, *characters*, un termine che reca in sé, come apparirà evidente nella rielaborazione operata da Shaftesbury, un significato assai più dinamico, connesso alla *socievolezza* e maggiormente suscettibile di modellamento e trasformazione. In ogni caso, l'educatore deve avere cura di individuare tale complesso di aspetti peculiari del fanciullo, adattando l'obiettivo dell'azione educativo alla sua specifica natura. Ecco che la metodologia d'insegnamento deve essere adattata al temperamento naturale del fanciullo, nell'intento di ricostruire i tratti generali del suo carattere e il percorso di sviluppo più adeguato.

Il concetto di carattere, *character*, sebbene concetto unico, viene applicato a due sfere diverse e adoperato in due sfumature differenti: da un lato in senso mo-

³⁷ J. Locke, *Some thoughts concerning education* (Introduction, notes and comments by J. Axtell), cit., p. 159.

³⁸ *Ibid.*, p. 244.

rale, nel momento in cui ci si riferisce al carattere individuale, inteso per lo più come abitudine derivante da un insieme di comportamenti; dall'altro nella sua accezione di carattere sovraindividuale, con le differenze specifiche che connotano di volta in volta l'uomo o la donna, i popoli, le nazioni. La nozione di carattere ritrova in questo senso quella dimensione specificamente antropologica che la caratterizza e che troverà ulteriori rielaborazioni nella riflessione filosofica, etnologica e, appunto, antropologica tra il XVIII e il XIX secolo. Ma, al contempo, si riallaccia ad una tradizione assai più antica, risalente addirittura alla classica opera di Teofrasto³⁹. Tra il 1690 e l'inizio del 1700 l'opera di Teofrasto viene tradotta più volte e l'attenzione che le viene rivolta è ottenuta proprio attraverso la lettura mediata di La Bruyère: Eustace Budgell, collaboratore dello *Spectator*, comincia a tradurre l'antico Teofrasto proprio dal francese di La Bruyère. A partire da questo momento il significato di piccoli schizzi descrittivi che il termine carattere assume si tinge sempre di più di un valore moralistico e gli scrittori inglesi danno vita a opere nelle quali predomina l'intento etico, o comunque il desiderio di inculcare una certa morale. Lo sviluppo delle indagini sull'uomo trova una sempre maggiore diffusione ed il termine carattere è oggetto di grande attenzione. Anthony Ashley Cooper, conte di Shaftesbury e Francis Hutcheson, saranno particolarmente sensibili alla questione e, concentrando il loro

³⁹ L'interesse per il tema del carattere, inteso nel senso di piccoli schizzi descrittivi nell'accezione teofrastea, si diffonde anche in Inghilterra, dove non è però completamente nuova dal momento che esiste una tradizione propriamente inglese: ricordiamo Joseph Hall con i suoi *Characters of Virtues and Vices* (1608), Thomas Overbury con *Characters or Witty Descriptions of the Properties of Sundry Persons*, (1614), John Earle con *Morum exemplar seu Characteres* (1654).

studio attorno al *moral sense*, il quale attribuisce un ruolo importante a emozioni, affetti, sentimenti, toccano da vicino la questione stessa del carattere: ciò che viene messo in risalto è proprio il legame tra *character* e *moral sense*.

Locke, tuttavia, non sembra essere in linea con quell'orientamento di pensiero, tendente a riconoscere nell'uomo la presenza di un innato senso della simpatia, della benevolenza (e si pensi, come appena scritto, a Hutcheson, Hume e poi Smith). Per il filosofo inglese, difatti, ciò che muove e orienta l'individuo all'azione è, essenzialmente, come visto in precedenza, il binomio piacere/dolore come criterio di condotta umana originaria: «Men have a natural tendency to what delights and from what pains them. This, universal observation has established past doubt. But that the soul has such tendency to what is morally good and from evil has not fallen under my observation, and therefore I cannot grant it»⁴⁰. Ecco allora che il processo di perfezionamento pedagogico di sé, in Locke, acquista un senso non più riducibile ad una peculiare esperienza spirituale vissuta e praticata *in interiore homine*, ma sempre più viene a coincidere con una esperienza quotidiana di moralità. L'ideale di perfezione morale di natura assoluta, platonica, oltremondana, si trasforma ormai in un ideale educativo da realizzarsi progressivamente, giorno dopo giorno, nella sfera mondana, sociale, politica. In questo percorso l'educazione assume un valore cruciale e sempre più decisivo. Per Locke l'educazione risulta decisiva ai fini del perfezionamento morale, in quanto formazione del carattere (*character*), dell'*habitus* eticamente inteso. E, soprattutto, a differenza di una prospettiva agostiniana, una educa-

⁴⁰ J. Locke, *Essay concerning human understanding*, cit., p. 67.

zione avente come proprio orizzonte quello costituito dalla dimensione sociale, comunitaria, politica, all'interno della quale poter realizzare in modo compiuto, sebbene progressivo, graduale e quotidiano, l'ideale di virtù. Una virtù che, quindi, viene ritenuta attingibile in questo mondo, entro la sfera della contingenza umana, sia pure con tutti i limiti riconosciuti alla condizione umana. L'ideale educativo proposto si sviluppa sempre meno sulla base di una trasmissione di precetti morali, di tradizioni culturali, all'interno di una problematizzazione del concetto di educazione, entro una dialettica tra le capacità naturali riconosciute al fanciullo e la tradizione pedagogica e culturale (quella classica, in particolare) storicamente definita, propria del suo gruppo sociale di appartenenza. Ne deriva una costante e non risolta tensione tra natura e cultura che caratterizza, in ultima analisi, il discorso pedagogico di Locke.

Riferimenti bibliografici

- Adamson, J.W., *The Educational Writings, of John Locke*, Cambridge: Cambridge University-Press, 1922.
- Axtell, J., *The educational writings of John Locke*, Cambridge, Cambridge University Press, 1968.
- Boyd, W., *From Locke to Montessori: A Critical Account of the Montessori Point of View*, London, Harrap, 1974.
- Brown, F.A., *On Education: John Locke, Christian Wolff and the Moral Weeklies*, in «Modern Philology», University of California Publications, Vol. 36 (1952), pp. 149-170.
- Carlini, A., *Locke*, Milano, Garzanti, 1949.
- De Bartolomeis, F., *John Locke*, Firenze, La Nuova Italia, 1949.
- Dunn, J., *L'exigence de liberté de conscience: liberté de parole, liberté de pensée, liberté de culte*, in «Philosophie», 37, 1993.
- Ezell, M., *John Locke's images of Childhood: Early Eighteenth Century Responses to Some Thoughts Concerning Education*, in «Eighteenth Century Studies», 17/2 (Winter 1983-84), pp. 139-155.

- Gill, N., *Educational philosophy in the French Enlightenment*, New York, Routledge, 2010.
- Hill, C., *Saggi sulla rivoluzione inglese del 1640*, Milano, Feltrinelli, 1976.
- Locke, G., *Pensieri sull'educazione* (a cura di A. Guzzo, trad. di T. Marchesi), Firenze, La Nuova Italia, 1942.
- Locke, J., *La ragionevolezza del Cristianesimo*, Firenze, La Nuova Italia, 1976.
- Locke, J., *Some Thoughts Concerning Education & of the Conduct of the Understanding: and of the Conduct of the Understanding*, (by N. Tarcov and R.W. Grant), London, Hackett Publishing Co., 1996.
- Locke, J., *Saggio sull'intelligenza umana*, 2 voll., Roma-Bari, Laterza, 1988.
- Locke, J., *Essay on human understanding*, London (by J. Yolton), Littlehampton Book Services, 1990.
- Locke, J., *Scritti sulla tolleranza* (a cura di D. Marconi), Torino, UTET, 2005.
- Locke, J., *Due trattati sul governo* (a cura di L. Pareyson), Torino, UTET, 2010.
- Macpherson, C.B., *The Political Theory of Possessive Individualism. Hobbes to Locke*, Oxford, Oxford University Press, 1962.
- Marshall, J., *John Locke. Resistance, Religion and Responsibility*, Cambridge, Cambridge University Press, 1994.
- Matthews, E., *Descartes and Locke on the Concept of a Person*, in «Locke Newsletter», 8, 1989.
- Reicyn, N., *La pédagogie de John Locke*, Paris, Hermann et C. Editeurs, 1941.
- Thiel, U., *Locke's Concept of Person*, in R. Brandt, *John Locke. Symposium* (Wolfenbittel), 1979, Berlin-New York, Walter de Gruyter, 1981.
- Viano, C.A., *John Locke, dal razionalismo all'illuminismo*, Torino, Einaudi, 1960.
- Viano, C.A., *Il pensiero politico di Locke*, Roma-Bari, Laterza, 1997.
- Yolton, J., *John Locke and the French materialism*, Oxford, Clarendon Press, 1991.
- Yolton, J., *A Locke dictionary*, Oxford, Blackwell, 1993.
- Yolton, J., *John Locke*, Bologna, il Mulino, 1997.