

Educare al governo di sé. Locke e il ruolo della religione nella formazione dell'uomo libero

Alessia Affinito

Dipartimento di Scienze Politiche
Università degli Studi di Roma La Sapienza

DOI: [10.17421/2498-9746-01-05](https://doi.org/10.17421/2498-9746-01-05)

In memoriam Carlo Chenis S.D.B.

Sommario

Nei *Pensieri sull'educazione* (1693) John Locke discute importanti questioni di pedagogia, offrendo un metodo nel processo di accompagnamento alla crescita e all'apprendimento di colui che, una volta adulto, dovrà dimostrarsi soggetto responsabile del suo agire e affrancato da una tirannia originata prima di tutto dall'amore di sé. Una parte importante dell'opera è pertanto riservata alla promozione della virtù attraverso il progressivo esercizio della ragione e alla necessità di sviluppare nell'educando una capacità di controllo sulle passioni, sui desideri e sugli interessi personali. Nell'ambito di tale proposta educativa — diretta a sostenere il carattere e a stabilire una giusta relazione con il mondo esterno — acquistano particolare rilevanza la nozione di Dio e la conoscenza delle Sacre Scritture. Un aspetto che potrebbe apparire singolare eppure ad una lettura attenta indispensabile, tanto se visto in continuità con i presupposti del governo limitato dei *Due Trattati* quanto in relazione alla moralità individuale posta da Locke a sostegno delle promesse e dei patti propri della vita associata, oltre che necessaria alla salvezza in una vita ultraterrena.

INDICE

1 «Dove non c'è legge, non c'è libertà»	62
---	----

2 Stabilire la virtù	66
3 Conclusione	68
Note	69

L'attenzione con la quale John Locke ha guardato ai temi dell'educazione, e più in generale alle questioni collegate alla cura dell'uomo nel delicato passaggio dall'infanzia all'età adulta, gode del singolare privilegio di non aver prodotto soltanto — e sarebbe già ragguardevole — uno dei primi e più importanti trattati di pedagogia dell'età moderna¹. Il suo risultato più autentico, la sua prova empirica, si associa infatti nella storia del pensiero ad un nome e ad un volto, quelli del filosofo Shaftesbury, allievo di Locke e nipote dell'amico e protettore di questi, lo statista Anthony Ashley Cooper, primo conte di Shaftesbury.

Coerentemente all'ispirazione antidogmatica e sperimentale che guida la sua opera più celebre, attraverso una compiuta teoria epistemologica che affida alla sensazione e alla riflessione l'esperienza conoscitiva², Locke non intende l'ideale educativo prima di tutto come un programma di contenuti e di nozioni da trasmettere, bensì nei termini di un metodo che in ultima analisi si compendia nell'esigenza di un'autoeducazione³.

Nella prospettiva dei *Pensieri sull'educazione* l'allievo deve essere aiutato a scoprire e poi a compiere la *sua* realtà, vale a dire le proprie attitudini e le inclinazioni positive che la natura mette a disposizione della sua personalità; un programma complesso reso possibile tuttavia dall'esercizio e dall'abitudine. Votato ad un tale obiettivo, Locke riserva la parte principale di quest'opera all'*education* vera e propria — il cui centro è lo studio del carattere dell'allievo e il sistema delle virtù — mentre solo nell'ultima parte egli discute d'istruzione (*Learning*), in controtendenza rispetto alla maggioranza dei suoi contemporanei e dei suoi predecessori, i quali ritenevano invece quest'ultima la principale se non l'unica ragione che giustificasse l'attenzione e il tempo dedicati ai fanciulli. Una pedagogia rivoluzionaria — come lo erano d'altra parte la gnoseologia e la dottrina politica lockiane nel XVII secolo — destinata a suscitare tanta più meraviglia perché a teorizzarla era *abookish Man*, come Locke definisce sé stesso:

Io concedo che siano necessari il leggere, lo scrivere e l'istruzione, ma non che siano la preoccupazione più importante; e ritengo anzi che voi stessi giudichereste davvero stolto colui che non stimasse infinitamente di più un uomo virtuoso (*a Vertuous*), o un uomo saggio, rispetto ad un grande

erudito (*a great Scholar*). Non certo perché io non ritenga la cultura (*Learning*) un valido aiuto per entrambi, in presenza di menti ben disposte; ma si deve anche dire che, per quelle che non sono tali, essa li aiuta soltanto ad essere uomini più sciocchi o peggiori⁴.

È qui enunciata in modo inequivoco la priorità della dimensione morale del *soggetto*-persona da educare, come pure delle sue “*innocence*” e “*good habits*”, su tutte le altre possibili istanze⁵. Al fine di conseguire lo scopo posto al vertice di una siffatta impresa l’educando ha bisogno di un *collaboratore* che lo osservi e per certi aspetti lo sostenga attraverso la propria autorità; un’autorità che è *legittima* in quanto non è ancora maturo in lui l’intelletto ma che si dissolve — *deve* dissolversi — nel momento in cui egli diventa capace di conoscere la legge di ragione⁶.

A partire da questa premessa, che costituisce lo sfondo di tutta la pedagogia lockiana, si proverà nelle note seguenti a richiamare l’attenzione su tre aspetti del laborioso progetto: in primo luogo, tenendo presente il sistema di virtù illustrato nei *Pensieri*, è individuato il legame squisitamente lockiano tra legge e libertà mediato dalla ragione. Si richiamerà quindi l’attenzione sulla centralità che la nozione di Dio riveste in tale visione. Al termine, si raccoglieranno alcune conclusioni circa il ruolo dell’*education* in funzione del governo limitato promosso nei *Due Trattati*. Il pericolo infatti è di non comprendere, o persino di travisare, la raffinata pedagogia lockiana quando si trascura la prospettiva etica che agli occhi del filosofo rappresenta il supporto dell’esistenza individuale e, per derivazione, della vita associata.

È opportuno tuttavia, in sede introduttiva, fornire due avvertenze. I *Pensieri sull’educazione* nascono come raccolta di consigli offerti in alcune lettere da Locke all’amico Edward Clarke, per il proprio figlio; si tratta dunque di indicazioni rivolte innanzitutto a genitori, e più in generale a precettori e a persone adulte⁷. Nondimeno i protagonisti dei *Pensieri* sono i bambini (*children*), non gli uomini (*men*), e ripetutamente Locke fa riferimento alla condizione infantile del soggetto da educare, vale a dire di colui che *temporaneamente* è sottoposto all’altrui governo⁸. È una precisazione non secondaria se si riflette sulla sottile (e realistica) descrizione che viene data della natura umana e dei suoi caratteri, ai quali nell’opera si allude sovente: non si discute di tendenze o di comportamenti propri di esseri umani adulti ma di una natura da plasmare, la quale è imperfetta perché non ha raggiunto *ancora* la sua pienezza. Proprio colui che riuscirà ad espanderla sarà un *gentleman* il cui tratto costitutivo è una *internal civility*, una cortesia dell’animo che esprime considerazione e rispetto per gli altri, benevolenza, decoro: in definitiva quel contegno esteriore che è specchio di un costante esercizio

etico⁹.

Accanto a questo primo aspetto va tenuto presente il *fine* dell'educazione, un fine che non soltanto collega tutti i capitoli dell'opera in questione, ma lega questa alla più ampia filosofia politica dei *Due Trattati* e all'epistemologia del *Saggio sull'intelligenza umana*. Tale scopo potrebbe venire identificato *prima facie* con la libertà (*freedom*), condizione nella quale pure si trovano *naturally* tutti gli uomini¹⁰, ma che tende ad alterarsi con l'ingresso in una società politica, motivo per il quale richiede di essere difesa. Ad una lettura attenta però l'educazione lockiana mira ad altro, essa è in verità un'educazione *morale* il cui fine è la virtù (*Vertue*); posto che essa è «la prima e più necessaria di quelle doti che si addicono all'uomo» senza la quale «egli non sarà felice né in questo mondo né in quell'altro»¹¹, e perché solo l'uomo virtuoso secondo Locke è libero¹²; sebbene sotto certo profilo valga anche la reciproca, dal momento che in assenza di condizioni esterne di libertà — ovvero di una libertà formale, di istituzioni giuste — risulti estremamente difficile anche provare ad essere virtuosi.

Il filosofo d'altra parte non nasconde che «la virtù è più difficile ad acquistarsi che la conoscenza del mondo» e, di conseguenza, avverte che essa «è la difficile ed importante parte dell'educazione cui si deve mirare»¹³. Che poi una virtù così intesa intrattenga un significativo legame con l'elemento religioso lo si comprende dalla stessa definizione che Locke ne dà: essa consiste infatti «nella conoscenza che l'uomo ha del proprio dovere e nella soddisfazione che prova obbedendo al suo Creatore (*Maker*), come pure nel seguire i dettami di quella Luce (*Light*) che Dio ha dato a lui, con la speranza di approvazione e di ricompensa»¹⁴.

1 «DOVE NON C'È LEGGE, NON C'È LIBERTÀ»

Stabilite queste precisazioni e passando ad esaminare la parte centrale dei *Pensieri* — la prima, più operativa, è riservata ad indicazioni generali sull'alimentazione, l'abbigliamento e la salute del bambino (§§ 1-30) —, Locke suggerisce di studiare attentamente l'indole dell'allievo (§100), di porsi in ascolto di lui, di rispondere alle sue richieste con gentilezza e premura (§108), avendo sempre cura però di non lasciare che i germi di cattive tendenze mettano radici nel suo animo (§105). Ed è qui che i termini di questo empirismo pedagogico¹⁵ sfumano i confini che separano per i moderni gli ambiti della psicologia, della filosofia, dell'antropologia e dell'etica.

L'attenta osservazione dell'educando fa riconoscere a Locke un amore infantile per la varietà e la libertà — «Come ho detto, sin dalla culla noi amia-

mo naturalmente la libertà (*liberty*), e pertanto proviamo avversione verso molte cose per il solo fatto che ci sono imposte»¹⁶ -, gli fa identificare il suo desiderio di attività e la curiosità vivace, ma al contempo egli vede chiare le inclinazioni al possesso, alla caparbia, alla disobbedienza, all'ostinazione o semplicemente alla crudeltà verso piccoli animali e forme di vita (§ 116). Di fronte a siffatte, cattive tendenze l'avvertimento è di non mostrare la minima tolleranza — persino ricorrendo a mezzi disciplinari, ove indispensabile (§78) — e di lavorare con continuità per promuovere virtù opposte, per disciplinare le inclinazioni fino a dominarle, processo nel quale risultano necessarie abitudini idonee a plasmare il carattere all'insegna della moderazione e del controllo¹⁷.

Pur nella varietà delle inclinazioni da controllare una su tutte emerge per la sua nocività, considerata radice di ogni altra cattiva disposizione, vale a dire la brama di possesso¹⁸; essa infatti è sempre a rischio di tramutarsi in *dominio*, attraverso una traslazione che dalle cose può arrivare a minacciare i propri simili. Con queste parole Locke avverte del pericolo:

Ho già detto che i bambini amano la libertà [...]. Ma ora vi dirò che c'è qualcosa che amano ancora di più della libertà, ed è il dominio (*dominion*); e questa è la prima origine delle abitudini più cattive che in loro sono comuni e naturali. [...] [I bambini] Vorrebbero che gli altri si sottomettessero ai loro desideri, e lottano affinché tutti coloro che li circondano siano pronti a cedere; specialmente quelli che stanno loro vicini, e — non appena siano in grado di fare distinzioni — quelli inferiori per età o condizioni¹⁹.

Non è evidentemente questo un dispotismo da temere, sembra dire Locke, finché si discute di infanti ma può diventare realmente spaventoso se tollerato e lasciato radicare nel loro animo, dal momento che una tale tendenza al dominio fa scudo ad un male radicale, il quale rischia di vanificare l'intero processo educativo: l'amore di sé. Un nemico sotterraneo ostile alla libertà, perché promette di condannare ad un asservimento al proprio io e alle sue voglie per certi aspetti persino più gravoso di una tirannide politica. Efficaci antidoti possono trovarsi nella forza d'animo, nell'esercizio a compiere il proprio dovere e, nel solco dell'etica classica, nell'antica virtù della giustizia:

Se la liberalità deve essere incoraggiata, altrettanta cura si deve porre affinché i bambini non trasgrediscano le regole della giustizia e, qualora lo facciano, devono essere corretti o, se occorre, severamente rimproverati. Le nostre prime azioni sono guidate dall'amore di noi stessi (*Self-love*), più che dal raziocinio (*Reason*) o dalla riflessione (*Reflection*): non dobbiamo dunque stupirci se nei bambini tali azioni escono dai precisi limiti del giusto e

dell'ingiusto, i quali nella mente sono il risultato di una ragione matura e di una seria meditazione²⁰.

Si tratta di un passo che introduce, a questo livello, due questioni. La prima riguarda l'opposizione — qui solo accennata, ma che si chiarisce allargando lo sguardo ad altri scritti del filosofo — tra un'indole orientata *naturalmente* all'amore di sé e il ruolo di freno esercitato dalla ragione (o riflessione). La seconda questione, che affronteremo in un secondo momento, attiene al problema del fondamento da assegnare alle nozioni di giusto e di ingiusto, o, in altre parole, di come dare stabilità al sistema di virtù qui delineato.

Con riferimento alla prima questione, una delle più singolari raccomandazioni lockiane fa appello alla capacità dell'adulto di saper ragionare con i bambini:

Sorprenderà, forse, che io parli di ragionar (*Reasoning*) coi bambini; eppure io non posso far a meno di credere che questo è il vero modo di trattarli. I bambini sanno ragionare da quando cominciano a parlare, e, se non ho osservato male, amano di esser trattati come creature ragionevoli (*Rational Creatures*), assai prima di quanto ci si immagini. È questa un'ambizione che va coltivata in loro, facendone, per quanto è possibile, lo strumento più valido della loro educazione²¹.

Si deve intendere naturalmente, come viene chiarito subito dopo, che i ragionamenti qui consigliati non sono indagini filosofiche ma discorsi adatti alle capacità e all'intelligenza dei piccoli destinatari, fatti di poche e semplici parole, volti soprattutto a mostrare che quel che si stabilisce per loro è ragionevole, utile e necessario. È un consiglio che merita attenzione se letto in relazione allo stato in cui nascono tutti gli uomini e al loro processo di sviluppo, il quale chiama direttamente in causa la ragione.

Nel *Secondo* dei *Due Trattati* si legge che a differenza di Adamo, creato direttamente da Dio e perciò capace sin da subito di provvedere alla sua sussistenza e di governare i propri atti in conformità ai comandi della legge di ragione stabilita dal Creatore («*capable... [to] govern his actions according to the dictates of the law of reason which God had implanted in him*»), i suoi discendenti — non godendo del medesimo privilegio — «nascono tutti infanti [...] senza conoscenza e intelligenza (*without knowledge or understanding*)», uno stato imperfetto (e infelice) che viene meno soltanto con «l'incremento dello sviluppo e dell'età»²² e, comunque, grazie alla cura e al nutrimento forniti loro dai genitori. Subito dopo Locke aggiunge che «la legge, che

doveva governare Adamo, era la stessa che doveva governare tutta la sua discendenza, e cioè la legge di ragione (*law of reason*)»²³.

Che cosa sta dicendo Locke di così importante, in questi passi, da mettere in relazione al nostro tema? Per rispondere abbiamo bisogno di un passaggio ulteriore, che aggancia la nozione di legge (*law*) a quella di libertà (*freedom*). Locke infatti non separa mai le due («là dove non c'è legge, non c'è libertà»²⁴), al punto da osservare che «la legge, nel suo vero concetto, non è tanto la limitazione, quanto la guida di un agente libero e intelligente nel suo proprio interesse», il cui fine «non è abolire o reprimere la libertà, ma conservarla e accrescerla»²⁵. Per questo più e più volte quando egli si riferisce alla libertà umana la intende sempre inscritta in *una* norma, una *law of nature* (altrimenti denominata *legge di ragione*, perché scoperta dalla ragione e perché conforme alla natura razionale dell'uomo)²⁶, e in nessun caso come licenza di fare qualsiasi cosa si desidera²⁷.

Senza poter entrare qui nei dettagli di un vasto e complesso argomento quale la legge di natura lockiana, è sufficiente citare dal *Secondo Trattato* il passo decisivo per la presente riflessione:

Ma i suoi [di Adamo] figli, avendo un modo di venire al mondo diverso dal suo, cioè a dire per nascita naturale, che li generò ignoranti e privi dell'uso di ragione, non sottostettero subito (*immediately*) a quella legge, perché nessuno può sottostare a una legge che non è promulgata per lui (*that hasn't been made known to him*); e per il fatto che questa legge è promulgata e manifestata soltanto dalla ragione (*this law is made known only by reason*), colui che non è giunto all'uso della propria ragione non si può dire che sottostia ad essa (*so that someone who hasn't come to the use of his reason can't be said to be under it*); e i figli di Adamo, non sottostando subito, appena nati, a questa legge di ragione, non erano subito liberi²⁸.

Come si vede Locke parla qui di *use of reason* — che si acquista — da non confondere con il possesso della ragione, il quale è comune a tutti in virtù dell'appartenenza al genere umano, la cui natura è appunto razionale. Potremmo domandarci allora con Locke *come* si arriva ad acquistare l'uso della ragione, e la risposta non può che rinviare all'esposizione svolta finora, vale a dire attraverso una idonea *education*. Se non si è un grado di fare uso della propria ragione, secondo Locke non si è neppure *liberi* poiché la legge che ci *dà* la libertà è legge di ragione. Segue per conseguenza che è legittimo e indispensabile il governo altrui (famiglia, precettori, ecc.) in un simile stato di minorità²⁹ — ed è anzi un dovere (*duty*) del padre e della madre — fintantoché non si sarà acquistato l'uso della ragione, e con esso

l'intelligenza della legge morale. Fintantoché, in altre parole, non si diventi capaci di un *governo di sé*³⁰.

Si comprende perciò che l'espressione di questo governo è la capacità di imbrigliare i propri desideri, le passioni disordinate, le inclinazioni che sviano: Locke lo dichiara quando afferma che chi non esercita un dominio sulle proprie inclinazioni, chi non sa resistere allo stimolo di un piacere o di un dolore attuale per il bene di quanto la ragione gli suggerisce come conveniente, manca del vero fondamento della virtù e della diligenza, e corre il rischio di vanificare le proprie capacità ³¹.

2 STABILIRE LA VIRTÙ

Di fronte ad un programma educativo di queste proporzioni rimane da affrontare la seconda delle questioni sopra accennate, il problema del suo punto d'appoggio. Nel § 136 dei *Pensieri* si discute dell'importanza di trasmettere ai bambini *a true Notion of God*, laddove Questi viene presentato come autore e creatore di tutte le cose, dal quale riceviamo ogni bene, nonché fondamento (*Foundation*) della virtù³². Va detto intanto che riferimenti ad un *Supreme Being* si trovano pressoché in tutte le opere del filosofo inglese, dal *Saggio* alle *Lettere sulla tolleranza*, ma è solo leggendo i *Pensieri* che se ne comprende l'effettiva rilevanza all'interno di un più ampio progetto volto a formare il carattere individuale, il cui asse è la promozione di una solida moralità.

Locke suggerisce di non perdersi in dettagli quando si affronta un argomento così impegnativo, evitando accuratamente di «indagare l'incomprensibile natura di questo Essere infinito»³³ e presentandolo esclusivamente nella sua radicale positività, senza alcun riferimento cioè a punizioni o castighi³⁴. Analogamente per Locke sono da respingere discorsi circa *spirits* e fantasmi, e questo per non confondere la mente del piccolo allievo così da riempire la sua testa di idee false e fantasiose che avrebbero come esiti la superstizione o l'ateismo³⁵. L'antidoto a questi possibili danni, secondo Locke, non può che essere la semplice comunicazione del vero indispensabile:

[...] Instillate in lui amore e reverenza per questo Essere Supremo. [...] Ditegli soltanto, quando se ne presenti l'occasione, che Dio ha creato e governa (*governs*) tutte le cose, che sente e vede tutto, e che ricolma di ogni bene coloro che Lo amano e Gli obbediscono³⁶.

Pur non entrando nelle profondità di una riflessione così pregnante, è tuttavia evidente che la reale preoccupazione qui non è tanto quella — pure avvertita — di *fondare* una morale, quanto piuttosto di promuoverne l'os-

servanza e di garantirne l'effettività³⁷. Persino la scelta nei *Pensieri* di associare a Dio unicamente l'idea del bene e di una cura per le sue creature³⁸ si dimostra del tutto coerente con un'impostazione pedagogica che tende ad escludere la severità delle punizioni come un mezzo utile per il radicamento di buone abitudini, dal momento che essa otterrebbe soltanto un'obbedienza passiva e temporanea (§§43-44), privilegiando piuttosto gli effetti incomparabilmente superiori che la premialità, la stima e la lode producono di norma nell'essere umano (§§ 57 e 119). In tal senso l'esortazione ragionevole, come pure l'apprezzamento e la lode intese come prassi, sono a tutti gli effetti validi strumenti educativi con la funzione di *motivare* i bambini e di spingerli ad acquisire comportamenti che, pur non essendo spontanei, risultano per loro utili.

Si noti peraltro che sull'argomento *Dio* il consiglio questa volta è di *non* ragionare con l'educando, ma di favorire in lui atteggiamenti di fiducia e di devozione nei confronti del suo *Maker, Preserver and Benefactor* (§ 136), dal momento che una volta raggiunta l'età della ragione si avrà modo di riflettere in prima persona sulla Sua esistenza e di afferrarla con il corretto impiego del lume naturale³⁹. Ciò che tale metodo pedagogico si propone, perciò, è un'adesione non fondata sul timore di punizioni ma sulla persuasione interiore di ciò che è giusto⁴⁰.

È interessante soffermarsi infatti sulla motivazione più nascosta che porta Locke a bandire le storie su spiriti cattivi e fantasmi: tali idee, non presenti nella mente ma introdotte dall'esterno, avrebbero come solo effetto quello di spaventare e di tenere in soggezione, finendo per generare un vero e proprio terrore da cui sarebbe poi difficile liberare l'educando, destinato ad avere come riuscita dei caratteri pavidì e servili⁴¹. E a ben vedere non può essere certamente la paura il movente che anima i membri dell'inedita *community* descritta nei *Due Trattati*, disposti persino alla resistenza di fronte ad un potere tirannico.

Si aggiunga che un tale impasto di idee erronee finirebbe per oscurare la sola davvero importante, ovvero quella di un Essere supremo onnisciente e onnipotente che è anche autore di una legge perfetta, a cui le norme umane non possono derogare⁴². Inoltre una *vera* nozione di Dio si accompagnerebbe nel bambino anche alla rassicurazione della Sua protezione e avrebbe come effetto quello di stabilire un riferimento saldo per un comportamento virtuoso nel tempo — orientato cioè a bontà, giustizia, saggezza, benevolenza e coraggio — mitigando così l'asprezza verso i propri simili.

Si possono d'altra parte capire le drammatiche conseguenze che sotto questa luce avrebbe una falsa concezione di Dio appresa da piccoli, quando si considera che essa condurrebbe inevitabilmente il futuro adulto a negare

quel che non riesce a comprendere o che ritiene in contraddizione con i caratteri che è stato solito attribuire a questo Essere Supremo durante tutta la sua infanzia. Una giusta nozione di Questi appare pertanto indispensabile nel progetto lockiano, in quanto essa giova tanto alla spiritualità dell'allievo quanto al rapporto conoscitivo che egli stabilisce con la realtà e con i propri simili.

Per conseguire un tale obiettivo Locke non manca di indicare l'importanza di preghiere brevi e semplici, come pure di piccoli atti di devozione insieme alla lettura della Storia Sacra, cui sono dedicati i §§ 157–159 dei *Pensieri*. Tali sezioni sono presenti all'interno della parte conclusiva sull'istruzione, citata all'inizio, e si sviluppano all'interno di un discorso più ampio circa le prime letture da proporre ai bambini. L'Antico e il Nuovo Testamento sono inclusi tra queste⁴³, in primo luogo per la conoscenza di *Principles of Religion* (§§ 158 e 185); tuttavia l'approccio non si rivolge alla loro interezza e letteralità ma è limitato solo ad alcuni episodi particolarmente adatti ad essere compresi e memorizzati, come ad esempio la storia di Giuseppe e dei suoi fratelli o la prescrizione evangelica del fare agli altri quel che si vorrebbe per sé (§ 159). Particolarmente degno di nota è quindi il rinvio al testo del dotto Worthington⁴⁴, un catechismo con definizioni e risposte tratte direttamente dalle Sacre Scritture che Locke suggerisce di far imparare a memoria per la sua forma verbale, nella persuasione che determinate nozioni siano da apprendere *in the precise Words of the Scripture* e non attraverso versioni modificate da uomini *prepossess'd of Systems and Analogies*:

Quando poi [il bambino] saprà perfettamente a memoria questo catechismo [...] allora sarà opportuno fargli memorizzare le restanti regole morali (*Moral Rules*) sparse qua e là nella Bibbia: [...] così in tutto il corso della sua vita avrà sempre pronta e alla mano una regola da cui farsi guidare⁴⁵.

3 CONCLUSIONE

In fatto di educazione Locke ritiene che gli errori commessi siano più gravi e meno emendabili di quelli compiuti in altri contesti, tanto da paragonarli ai difetti di una maiolica alla sua prima cottura, i quali non possono più essere corretti nelle successive⁴⁶.

Il problema è rappresentato dal fatto che l'impostazione gnoseologica del *Saggio sull'intelligenza umana*, nel privare anche l'etica di una base di principi innati e per questo noti a chiunque dalla nascita⁴⁷, non può che attribuire logicamente un peso rilevante all'educazione, alle tradizioni, agli esempi e persino alle compagnie frequentate, nell'ambito del processo che

conduce alla formazione del giudizio morale circa ciò che è *giusto* e ciò che è *sbagliato*⁴⁸. Giudizio che si rivela poi determinante nella vita del singolo e della comunità di cui fa parte. Nondimeno la *virtù*, per stessa ammissione di Locke, è necessaria alla società umana poiché in certo modo ne garantisce benessere e conservazione⁴⁹. Ed è proprio questo il punto di equilibrio tra la dottrina etica e la dottrina politica di Locke.

Ciò che sfida in modo trasversale il progetto educativo delineato nei *Pensieri* è l'evidenza, molto chiara al loro autore, che non sono in questione qui soltanto erudizione e buone maniere, nozioni e carattere, opinioni e doti. È naturalmente in gioco anche tutto questo in un'impresa siffatta ma Locke – come prima di lui Platone nella *Repubblica* – guarda a qualcosa di più decisivo quando ne esamina momenti e protagonisti; qualcosa che ha a che fare con la *sostenibilità* della sua dottrina politica (sebbene, contrariamente al disegno platonico, la sua *education* non sia affare che possa impegnare un *commonwealth* ma radicalmente privato, nel senso di familiare).

La salvaguardia e l'uguaglianza di tutti gli uomini poste come pilastri del governo limitato che andava immaginando, i diritti che esso si impegnava a difendere a costo della sua dissoluzione, la prima compiuta formulazione della libertà politica, la traduzione civile di una legge di natura la cui elaborazione lo aveva interrogato per oltre trent'anni, il benessere di una società che si espande grazie al lavoro degli industriosi e dei ragionevoli, sono tutti fattori di un progetto unitario che riusciva o cadeva con il *tipo* di uomo che lo avrebbe animato.

Certamente il *gentleman* che Locke aveva in mente doveva credere nel complesso di quei fondamentali principi all'origine di un inedito governo posto a tutela di vite, libertà e proprietà; ma per farlo doveva prima avere appreso il loro valore, e imparato dall'infanzia ad amarli.

NOTE

1. *Some Thoughts concerning Education* (1693), J. W. Yolton e J. S. Yolton (a cura di), Clarendon Press, Oxford 1989; si fa qui riferimento alla trad. it. a cura di T. Marchesi, *Pensierisull'educazione* (1942), La Nuova Italia, Firenze 1963 [*Pensieri*].
2. *An Essay concerning Human Understanding* (1690, 1700⁴), a c. di P.H. Nidditch, Clarendon Press, Oxford 1975 [*Essay*].
3. Un aspetto sottolineato da Aldo Testa nell'introduzione a: J. Locke, *Pensieri sull'educazione*, trad. it. a cura di G. Cagnoni e P. Montanari, Signorelli, Milano 1953, pp. 3-10.
4. *Pensieri* [147], pp. 199-200 (trad. modificata).
5. Per gli aspetti generali di tale dottrina cfr. E. Garin, *Giovanni Locke e l'educazione del "gentleman"*, in Id., *L'educazione in Europa: 1400-1600: problemi e programmi*,

- Laterza, Roma-Bari 1976, pp. 248-259; A. Neill, *Locke on Habituation, Autonomy, and Education*, «Journal of the History of Philosophy», 27 (1989), pp. 225-245.
6. Si vedano i brani del *Secondo Trattato* in cui Locke giustifica l'autorità e il governo dei genitori sui propri figli durante l'imperfetto stato di fanciullezza, vale a dire finché questi non acquistino l'uso della ragione in virtù dell'età e la capacità di provvedere alla propria sussistenza (§§ 55, 58 e 78), e dove si chiarisce che la cura parentale è altra cosa da un dominio arbitrario ed assoluto (§§ 64; 170). Cfr. *Two Treatises of Government. In the Former the False Principles and Foundation of Sir Robert Filmer, and his Followers, are Detected and Owerthrown. The Latter is an Essay concerning the True Original, Extent and End of Civil Government* [1690], ed. P. Laslett, Cambridge University Press, Cambridge 1960; tr. it. *Due Trattati sul governo e altri scritti politici* (1948, 1982³), a c. di L. Pareyson, UTET, Torino 2010 [*Primo Trattato* indicato come T1 e *Secondo Trattato* come T2, seguiti dalla sezione].
 7. Sulla priorità e responsabilità dei genitori nella direzione del processo educativo si vedano, oltre alla lettera dedicatoria che apre l'opera, i §§ 88-94 dei *Pensieri* dove Locke assegna ai primi la scelta del precettore che avrà autorità sul giovane, e il § 59, nel quale la volontà del padre e della madre viene contrapposta al comportamento permissivo e adulatorio dei domestici. Locke in diverse occasioni fa riferimento al padre e alla madre in relazione alla gestione del processo educativo, recuperando in tal senso l'azione femminile, cfr. ad es. *Pensieri* §§ 57, 60, 65; 71; 107. Più in generale, il ruolo della donna nella generazione e formazione dei figli equiparato a quello dell'uomo, se non superiore, e il rispetto che i figli devono ad entrambi i genitori sono temi già presenti nei *Due Trattati*: cfr. T1, 55 e T2, 52; 64; 66; 70; 170.
 8. Si parla ad esempio di adulti come *governors* in *Pensieri* §§ 39; 41; 53; 54; 66.
 9. Locke sembra avere presente l'insegnamento di Cicerone quando nel *De Officiis* scrive a proposito di *verecundia* e ornamento della vita che intende come temperanza, moderazione e padronanza dei sentimenti, raccolti sotto il termine latino di *decorum*. Cfr. M.T. Cicerone, *I doveri*, in *Opere politiche. Lo Stato, le leggi, i doveri*, a cura di L. Ferrero e N. Zorzetti, UTET, Torino 2009, I, 27 [93]. La lettura di Cicerone è consigliata nei *Pensieri* (§§ 184-185) mentre il possesso della sua opera omnia da parte di Locke è attestato dal catalogo della sua biblioteca. Cfr. J. Harrison, P. Laslett, *The Library of John Locke*, Oxford University Press, Oxford 1965, pp. 108-109. Sulla nozione di *civility* in Locke si v. inoltre: M. Peltonen, *The Duel in Early Modern England: Civility, Politeness and Honour*, Cambridge University Press, Cambridge 2003, pp. 153-156; 161; 168.
 10. Cfr. T2, 4.
 11. *Pensieri* [135], p. 181. La medesima persuasione presente già in *Essay* II, XXI, 35.
 12. Un aspetto esplicitato da J. W. Yolton, *John Locke* (1985), il Mulino, Bologna 1990, p. 50.
 13. *Pensieri* [70], pp. 82 e 87.
 14. *Pensieri* [61], p. 68 (trad. modificata).
 15. Cfr. G. Calandra, *L'empirismo pedagogico*, in *La pedagogia*, diretta da L. Volpelli, F. Vallardi, Milano 1970, *Maestri e idee dell'età moderna*, vol. V, pp. 287-296.

16. *Pensieri* [148], p. 201 (trad. modificata).
17. Dell'abitudine come essenziale per il cambiamento dei propri gusti, e della virtù, si era già detto in *Essay*, II, XXI, 69. Come ha ricordato un attento studioso di Locke: «Soltanto la pratica sviluppa così la mente come il corpo, e noi non dobbiamo aspettarci dalla nostra intelligenza niente di più di quel che l'abbiamo perfezionata con l'educazione; nello stesso modo che pur tra le differenze naturali di temperamento è pienamente in nostro potere la formazione del carattere». A. Carlini, *La filosofia di Giovanni Locke*, Vallecchi, Firenze 1920-21, I, p. 4. Armando Carlini ha approfondito anche il pensiero pedagogico lockiano nello studio critico introduttivo ai *Pensieri sull'educazione*, trad. it. a c. di O. Pogliaghi e C. Gualandi, Vallecchi, Firenze 1923, pp. 5-28.
18. «L'avidità e la brama di avere in nostro possesso e sotto il nostro dominio più di quanto ci occorre, essendo l'origine di ciò che è male, dovranno essere subito ed energicamente sradicate, cercando in pari tempo di sviluppare la qualità contraria, cioè la disposizione a condividere con gli altri». *Pensieri* [110], p. 144 (trad. modificata, corsivo mio).
19. *Pensieri* [103-104], p. 136 (trad. modificata).
20. *Pensieri* [110], p. 145 (trad. modificata).
21. *Pensieri* [81], pp. 102-103 (corsivo nel testo). Sul raziocinio come freno ai desideri e alle passioni, utile arte da esercitare poi nel corso della vita, si v. *Pensieri* § 107 ed *Essay* II, XXI, 53.
22. T2, 56; p. 266.
23. T2, 57; p. 266. Su Adamo e la debolezza della sua discendenza v. anche *Pensieri* §139.
24. T2, 57; p. 267.
25. *Ibid.* Una speculare, paradossale affermazione di un legame che genera libertà si trova in *Essay* II, XXI, 52.
26. Cfr. T2, 4; 6; 59; 87.
27. Per una migliore comprensione della nozione lockiana di libertà si consideri ad esempio la sezione dell'*Essay* nella quale si legge che la libertà consiste nella dipendenza di una qualunque nostra azione dalla nostra *volizione* di essa, e non dalla nostra *preferenza* (II, XXI, 27).
28. T2, 57; pp. 266-267.
29. Cfr. T2, 58.
30. Cfr. T2, 59. Si consideri ad esempio quanto affermato nel § 36 dei *Pensieri*, dove si chiarisce che l'errore non sta nell'aver desideri o passioni, ma nel non essere in grado di subordinarli alle regole della ragione. In altri luoghi Locke torna sull'argomento della rinuncia e dell'autodisciplina, cfr. *Pensieri* §§ 45; 107. Anche per questo aspetto Locke appare debitore a Cicerone, il quale raccomanda di tenere presente in ogni impresa, in primo luogo, la sottomissione dell'istinto alla ragione come norma più adatta per osservare il dovere, cfr. *I doveri*, I, 39, [141]. Sulla necessità che gli istinti obbediscano per legge di natura alla ragione si v. anche *I doveri*, I, 29, [102-103].
31. Cfr. *Pensieri* §§ 45; 55.

32. Già nel testo preparatorio denominato *Draft B* Locke aveva spiegato che è difficile immaginare qualsiasi legge o principi pratici senza l'idea di Dio: *Saggio sull'intelligenza umana. Secondo abbozzo*, Laterza, Roma-Bari 1984, [I, 1] p. 51.
33. *Pensieri* [136], p. 181. Su Dio come Essere incomprendibilmente infinito si v. anche: *Essay*, II, XIII, 18 e II, XVII, 1.; su Dio eterno ed infinito: II, XIV, 31; II, XV, 3; II, XV, 12; II, XXIII, 19 e 21.
34. Locke sembra inserito in quella tradizione che da Platone in avanti conclude che da Dio non può provenire che il bene: cfr. *Repubblica*, Newton Compton, Roma 2008, II, 379 a-380c.
35. Cfr. *Pensieri* § 138. Occorre tuttavia chiarire che dall'indicazione pedagogica citata non segue la negazione da parte di Locke dell'esistenza di creature intelligenti e invisibili superiori all'uomo. Il filosofo, in più luoghi, ammette infatti l'esistenza di gradi e ordini diversi di creature spirituali (cfr. *Essay*, II, IX, 12; II, X, 9; II, XIII, 18; II, XV, 11; III, VI, 12; III, XI, 23) ed egli per primo sembra preoccuparsi che il suggerimento fornito possa apparire in contraddizione con tale ammissione, precisando quindi di ritenere inopportuno soltanto che la mente infantile sia «precocemente impressionata dalla credenza di folletti, di fantasmi e di apparizioni» (*Pensieri* [191], p. 255), storie capaci non soltanto di inclinare alla pusillanimità e a superstizioni ma di determinare poi nel futuro adulto un rigetto della credenza negli *spirits* in generale, con conseguente attenzione da parte sua soltanto verso ciò che è materia. Cfr. *Pensieri* §§ 190-192.
36. *Pensieri* [136], p. 181. Più esplicito invece, in altro contesto, il riferimento alla felicità estrema come ricompensa per una *immortal Soul* e alla plausibilità di un aldilà: cfr. *Essay*, II, XXI, 60 e 70.
37. Il problema del fondamento etico è soltanto suggerito nei *Pensieri*, ma si trova indicato più chiaramente nella *Lettera sulla tolleranza* (1689). Qui gli atei sono esclusi dalla tolleranza perché, non riconoscendo Dio e non ammettendo una vita ultraterrena, non risultano affidabili quanto al rispetto di patti e di giuramenti, da Locke ritenuti all'origine della vita associata. Anche i papisti sono esclusi dalla tolleranza, ma non per ragioni di tipo dottrinale — attinenti cioè alla specificità del loro credo — quanto per ragioni squisitamente politiche, dal momento che come membri di una Chiesa governata a tutti gli effetti da un sovrano essi devono a questi obbedienza; e tanto bastava, agli occhi di Locke, per diffidare di una “giurisdizione straniera” che avrebbe messo a rischio la fedeltà ad un certo patto politico entro un dato territorio. Si vede pertanto come una medesima esclusione dalla tolleranza sia giustificata, in questi due casi, da motivazioni del tutto differenti. Cfr. J. Locke, *Lettera sulla tolleranza*, in *Scritti sulla tolleranza*, a cura di D. Marconi, UTET, Torino 2005, pp. 171-172.
38. Si parla di *kind and merciful Father* in *Essay* II, XXI, 53 e di *faithful Creator and aboutiful Father* in IV, IV, 14.
39. Il riferimento è alla *proof* dell'esistenza di Dio presente nel decimo capitolo del quarto libro dell'*Essay*. Sulla necessità di un uso diligente e ordinato delle facoltà umane per giungere al pensiero di un Essere superiore si v. anche il *Draft A: Saggio sull'intelligenza umana. Primo abbozzo*, Laterza, Roma-Bari 1985, [38] p. 85.

40. L'esclusione della paura attraversa tanto la pedagogia quanto la filosofia morale e la dottrina politica di Locke, e trova ulteriore conferma nella modalità con la quale si consiglia di presentare Dio ai bambini. Si v. il sesto saggio giovanile sulla legge naturale nel quale, con riferimento all'obbligazione che lega l'essere umano alla regola di origine divina della sua condotta morale, si legge che non è il timore della pena ma la consapevolezza di ciò che è giusto ad obbligarlo. Cfr. J. Locke, *Saggi sulla legge naturale*, Laterza, Roma-Bari 2007, p. 64. Si v. inoltre il dettagliato saggio di Dino Pasini che esamina il differente motivo aggregante delle rispettive società politiche in Hobbes e Locke, anche in relazione alle rispettive antropologie: *Hobbes e Locke: paura e consenso*, «Cahiers Vilfredo Pareto», 61 (1982), pp. 145-175.
41. Cfr. *Pensieri* § 138; sull'inefficacia del timore nel modificare l'inclinazione naturale v. § 50.
42. Di una legge data da Dio agli uomini si parla anche in *Essay*, II, XXVIII, 8. Mentre il sistema gerarchico al cui vertice si trova la legge divina e, a seguire, la legge umana, la legge fraterna (o di carità) e la legge privata è illustrato da Locke nel secondo dei *Two Tracts* giovanili (1660-1662) relativi alle questioni indifferenti. Cfr. *Se il magistrato civile possa accogliere cose indifferenti nei riti del culto divino e imporle al popolo. Si risponde affermativamente*, in *Due Trattati sul governo e altri scritti politici*, cit., pp. 485 – 488.
43. Locke era speciale lettore della Bibbia, che collezionava in edizioni di diverse lingue. Nella sua biblioteca se ne contano 28 copie (tralasciando gli esemplari del Nuovo Testamento) in greco, latino, ebraico, inglese e olandese, oltre a vari testi di concordanze e di interpretazioni. Cfr. J. Harrison, P. Laslett, *The Library of John Locke*, cit., pp. 86-87.
44. John Worthington, accademico di Cambridge e autore del trattato *A Form of Sound Words, or A Scripture Catechism* (R. Royston, London 1673).
45. *Pensieri* [159], p. 210 (trad. modificata).
46. Cfr. la lettera dedicatoria al Clarke in apertura dei *Pensieri*.
47. Cfr. *Essay*, I, III, 9-14.
48. V. *Essay*, I, III, 8.
49. V. *Essay*, I, III, 6.

© 2015 Alessia Affinito & Forum. Supplement to Acta Philosophica



Quest'opera è distribuita con Licenza [Creative Commons Attribuzione - Non commerciale - Non opere derivate 4.0 Internazionale](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

[Testo completo della licenza](#)