

**UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BERGAMO**  
**Dottorato di Ricerca in Scienze Pedagogiche**  
**Dipartimento di Scienze della Persona**  
**Ciclo n. XXIV**

**Educazione naturale e teoria del supplemento  
nell'*Émile* di Rousseau**

Supervisore  
Chiar.mo prof. Giuseppe Bertagna

Tesi di Dottorato di Ricerca  
Andrea Potestio  
Matricola n. 1008482

ANNO ACCADEMICO 2011/2012

## INDICE

INTRODUZIONE .....	5
1. Il paradigma pedagogico rousseauiano .....	5
2. L'educazione naturale e la teoria del supplemento .....	7
3. Decostruire l' <i>Émile</i> ? L'impossibilità di un metodo .....	10
4. La metafisica rousseauiana.....	12
PARTE PRIMA: SUPPLEMENTO, ORIGINE E SCRITTURA.....	14
CAPITOLO PRIMO: INTRODUZIONE ALL'EPOCA DI ROUSSEAU.....	14
1.1 Le categorie classiche dell'educazione naturale di Rousseau .....	14
1.2 L'esperienza come precettore e la genesi dell' <i>Émile</i> .....	22
1.3 Il precettore e l'autorità paterna.....	27
1.4 Il contesto pedagogico e le reazioni alla pubblicazione dell' <i>Émile</i> .....	32
1.5 La formazione pedagogica di Rousseau. I classici e Locke .....	38
CAPITOLO SECONDO: DERRIDA LETTORE DI ROUSSEAU .....	45
2.1 Il valore esemplare dell'epoca di Rousseau .....	45
2.2 Tra Descartes e Hegel.....	50
2.3 La chiusura della metafisica: Hegel .....	57
2.4 Levi-Strauss e la <i>Lezione di scrittura</i> .....	61
CAPITOLO TERZO: IL SUPPLEMENTO E L'ORIGINE .....	71
3.1 La logica del supplemento.....	71
3.2 La questione dell'origine .....	76
3.3 L'origine e il ricordo autobiografico .....	83
3.4 L'origine del male e la teodicea classica.....	88

CAPITOLO QUARTO: L'ESPERIENZA E IL LINGUAGGIO NELL'ÉMILE.....	97
4.1 Esperienza pura e linguaggio.....	97
4.2 La lingua universale del bambino.....	101
4.3 L'ambiguità del segno: l'esempio delle carte geografiche.....	106
CAPITOLO QUINTO: IL RUOLO DELLA FAVOLA. L'INVENZIONE	
NARRATIVA.....	117
5.1 Il ruolo della favola nell'Émile.....	117
5.2 Il <i>Robinson Crusoe</i> e l'invenzione narrativa.....	128
5.3 L'identificazione e l'invenzione.....	133
5.4 Da La Fontaine a Francis Ponge. Il ribaltamento della favola.....	138
5.5 La possibilità e l'impossibilità del segno.....	145
PARTE SECONDA: ALTERITÀ, AUTOBIOGRAFIA, DONO E RESPONSABILITÀ 150	
CAPITOLO PRIMO: NATURA, RELAZIONE E CULTURA..... 150	
1.1 La spontaneità e l'universalità naturale.....	150
1.2 L'educazione negativa e la bontà originaria.....	157
1.3 Amore di sé, amore proprio e pietà.....	161
1.4 Il lavoro come espressione della relazionalità umana.....	167
CAPITOLO SECONDO: L'EDUCAZIONE COME PRATICA	
AUTOBIOGRAFICA.....	178
2.1 Auto-bio-grafia e narrazione di sé.....	178
2.2 Le <i>Confessioni</i> e la scrittura autobiografica.....	184
2.3 L'Émile un testo auto-bio-grafico?.....	192
2.4 Rousseau come <i>gouverneur</i> di Emilio.....	196
2.5 La scrittura autobiografica e la vita: un dono che si produce in assenza.....	204

CAPITOLO TERZO: IL DONO E L'EDUCAZIONE NATURALE.....	212
3.1 Il dono come legame relazionale.....	212
3.2 Possibilità e impossibilità del dono.....	217
3.3 Il valore educativo del dono.....	226
CAPITOLO QUARTO: LE FIGURE DEL DONO EDUCATIVO NELL'ÉMILE.....	235
4.1 La sollecitudine della madre e il dono.....	235
4.2 Sofia o la donna: la questione del figlio.....	244
4.3 La religione naturale come dono.....	252
CAPITOLO QUINTO: RESPONSABILITÀ E AUTONOMIA: EMILIO COME CITTADINO.....	259
5.1 L'educazione naturale come formazione del cittadino.....	259
5.2 Emilio e l'autonomia.....	265
5.3 Educazione, cittadinanza e responsabilità.....	275
BIBLIOGRAFIA.....	282

# INTRODUZIONE

## 1. Il paradigma pedagogico rousseauiano

Le opere di Jean-Jacques Rousseau hanno prodotto, fin dalla loro pubblicazione, reazioni molto forti e contrastanti. Il pensatore ginevrino è riuscito a provocare gli animi dei suoi contemporanei che, spesso, lo hanno giudicato senza analizzarne e comprenderne a pieno le riflessioni. La forza polemica della sua penna e le contraddizioni della sua esistenza hanno contribuito a generare commenti poco equilibrati che hanno portato a identificare Rousseau come l'anticipatore della modernità o come un conservatore tradizionalista. Le severe critiche di Voltaire<sup>1</sup> e le accuse di eresia del vescovo Beaumont<sup>2</sup> testimoniano, in modo efficace, la diffidenza e l'ostilità nei suoi confronti da parte di esponenti appartenenti a culture e istituzioni molto diverse tra loro. Infatti, gli illuministi vedono in Rousseau, nonostante l'amicizia con Diderot e le collaborazioni iniziali, un intellettuale atipico e pericoloso che, pur criticando la società contemporanea, sostiene con forza il primato metafisico della bontà naturale dell'uomo, si scaglia contro i filosofi e l'eccesso di razionalismo della sua epoca e rivendica il valore della dimensione trascendente nelle accorate pagine della *Professione di fede del vicario savoiardo*. Le istituzioni religiose censurano l'*Émile* per la negazione del peccato originale e la proposta di una religione naturale basata sul sentimento interiore. Non a caso è, proprio sull'*Émile* e sulla proposta di educazione naturale che si concentrano le critiche più forti dei suoi contemporanei. Accuse che portano alla censura del testo e spingeranno l'autore all'esilio. Ma è necessario ricordare

---

<sup>1</sup> Si veda, come esempio, la lettera che Voltaire scrive a Rousseau dopo la lettura del *Discorso sull'origine delle diseguaglianze tra gli uomini*, nella quale paragona l'idea di stato di natura rousseauiano a un tentativo di riportare l'umanità all'epoca primitiva, dominata dall'animalità e dagli istinti. Voltaire, *Lettera a J.J. Rousseau*, 1755, in *Correspondance complète*, [d'ora in poi C.C.], ed. curata da R.A. Leigh, Voltaire Foundation, Oxfordshire, vol. III, n. 317, pp. 156-157.

<sup>2</sup> C. De Beaumont, *Mandement de Monseigneur l'Archevêque de Paris, portant condamnation d'un livre qui a pour titre Emile*, in *Œuvres*, Supplément, V, ed. Zweibrücken, 1782, p. 262 e succ.

anche che, nonostante le opposizioni e le accuse, il successo del Ginevrino aumenta, molte madri gli scrivono lettere chiedendogli consigli sull'educazioni dei figli, Kant legge con ammirazione l'*Émile* e, dopo la sua morte, le tesi del *Contrat social* verranno considerate fonte di ispirazione per gli ideali della rivoluzione francese<sup>3</sup>.

La ricezione del pensiero rousseauiano nei secoli successivi non ha abbandonato la forte contrapposizione, a volte legata a evidenti pregiudizi ideologici, tra gli interpreti che lo hanno esaltato come anticipatore della modernità e quelli che ne hanno messo in evidenza i limiti e le ambiguità. Per esempio, Lévi-Strauss considera l'autore dell'*Émile* il fondatore delle scienze umane e colui che ha anticipato, con le sue intuizioni, gli studi etnografici sulle popolazioni primitive<sup>4</sup>. Mentre, nei primi decenni del secolo, Lemaître e Babbit hanno affermato con decisione l'illusorietà e gli errori del progetto rousseauiano<sup>5</sup>. Sicuramente però, le opere di Rousseau sono riuscite ad attraversare i secoli e, forse anche grazie alle polemiche che hanno suscitato, sono state fonte di ispirazione per molti intellettuali in diversi campi del sapere<sup>6</sup>.

Questo lavoro parte dalla consapevolezza del ruolo significativo che il pensiero rousseauiano ha avuto e continua ad avere nella tradizione pedagogica moderna e contemporanea e si propone di analizzare i temi significativi dell'*Émile*, che costituisce il cuore della sua proposta educativa. Cambi, in un testo recente, afferma: «Rousseau è stato – ed è tuttora – considerato un po' come il padre fondatore della pedagogia moderna: l'iniziatore di una svolta nella problematica educativa e nella riflessione pedagogica delle quali non possiamo non dirci ancora figli. Generalmente si è messo in rilievo il ruolo della sua rivoluzione copernicana in pedagogia. [...] Rousseau opera qualcosa di simile in pedagogia, privilegiando i caratteri ed i diritti dell'educando rispetto a quelli dell'educatore e della cultura, intellettuale e sociale, che egli

---

<sup>3</sup> Sulla ripresa dei temi rousseauiani durante la rivoluzione si veda: A. Meynier, *J.J. Rousseau révolutionnaire*, Schleicher, Paris 1911.

<sup>4</sup> C. Lévi-Strauss, *Jean Jacques Rousseau, fondateur des sciences de l'homme* in AA.VV., *Jean-Jacques Rousseau*, Editions de La Baconnière, Neuchâtel 1962; tr. it. *Jean Jacques Rousseau, fondatore delle scienze dell'uomo*, in *Razza e storia e altri studi di antropologia*, Einaudi, Torino 1967.

<sup>5</sup> Cfr. I. Babbit, *Rousseau and Romanticism*, Boston-New York 1919 e J. Lemaître, *Jean-Jacques Rousseau*, Calmann, Paris 1907.

<sup>6</sup> Nella seconda metà del Novecento la ricezione rousseauiana, oltre a scritti più interpretativi, è stata arricchita dal grande lavoro storiografico che, sotto la direzione di Bernard Gagnebin e Marcel Raymond, ha portato alla pubblicazione delle *Œuvres complètes* [d'ora in poi O.C.]. Si segnala anche l'uscita, prevista nel 2012 per le celebrazioni del tricentenario dalla nascita del Ginevrino, di una nuova edizione, in XXIV volumi, delle *Œuvres complètes*, curata da Raymond Trousson e da Frédéric S. Eigeldinger e corredata anche dalla *Correspondance*. Cfr. J.-J. Rousseau, *Œuvres complètes*, voll. V, Bibliothèque de la Pléiade, Editions Gallimard, Paris 1959-1995.

rappresenta»<sup>7</sup>. Proprio partendo da queste considerazioni, si è cercato di interrogare le categorie e i problemi pedagogici che Rousseau ha messo in evidenza. Se il Ginevrino può essere considerato come colui che ha posto l'educando al centro del processo educativo, quali sono le conseguenze di questo gesto? È sufficiente affermare la centralità dell'allievo per cogliere il senso profondo della proposta rousseauiana? Se l'attenzione nei confronti del fanciullo è, certamente, un punto nodale della proposta dell'*Émile*, è anche vero che il puero-centrismo in Rousseau non può essere separato dalla sua concezione dell'uomo e dalle categorie metafisiche che orientano il suo pensiero. L'obiettivo che ha guidato questo scritto non si è concretizzato nel trovare un punto sintetico tra le diverse interpretazioni che, negli anni, hanno tentato di definire il paradigma pedagogico rousseauiano e nemmeno nel cogliere la presunta unità e autenticità del suo pensiero<sup>8</sup>. Ma la finalità principale è stata di mettere in evidenza l'attualità dell'idea di educazione naturale rousseauiana, sottolineandone sia la profonda tensione etica, indispensabile in ogni proposta educativa che voglia trasformare positivamente le abitudini e le norme della società, sia gli aspetti ontologici e antropologici. Per questa ragione, si è cercato di interpretare l'idea di bontà originaria che caratterizza l'uomo naturale rousseauiano attraverso la teoria del supplemento di Derrida, che sembra offrire stimoli utili per cogliere la dimensione ontologica ed etica del pensiero del Ginevrino.

## 2. L'educazione naturale e la teoria del supplemento

---

<sup>7</sup> F. Cambi, *Tre pedagogie di Rousseau. Per la riconquista dell'uomo-di-natura*, il melangolo, Genova 2011, p. 149. Cambi è consapevole che non è sufficiente affermare che la modernità della proposta educativa rousseauiana risiede nella centralità data all'educando. Infatti, nelle pagine successive del testo, identifica tre aspetti fondamentali che rappresentano i fondamenti del paradigma pedagogico del Ginevrino: il nesso tra pedagogia e politica, la vocazione antropologica della pedagogia e la riflessione metodologica ed epistemica sul discorso pedagogico.

<sup>8</sup> Sul tentativo di identificare nel sentimento l'unità dell'opera e del pensiero di Rousseau si veda Lanson A., *L'unité de la pensée de J.-J. Rousseau*, in "Annales de la Société J.J. Rousseau", VIII, Genève 1912, pp. 1-32; tr. it. *L'unità nel pensiero di Rousseau*, in *Il pensiero di Rousseau*, La nuova Italia, Venezia 1927.

L'educazione naturale assume, nel progetto rousseauiano, una forte valenza di sintesi tra la bontà originaria dell'uomo e la sua degenerazione causata dalle imposizioni e dalle consuetudini sociali. Starobinski, in *La transparence et l'obstacle*<sup>9</sup> riprendendo la linea interpretativa di Kant e Cassirer, sottolinea con efficacia questo aspetto e mette in evidenza il ruolo fondamentale dell'educazione che, grazie alla sua capacità trasformativa, possiede la forza per modificare e dare ordine ai legami sociali. La rigida contrapposizione tra natura e cultura, che sembra emergere dalle pagine dei *Discorsi*, può essere equilibrata proprio dall'istanza etica presente nell'educazione naturale. L'*Émile* mostra come le due categorie sono, già da sempre, in relazione poiché, se il percorso formativo dell'allievo non viene distorto dalle consuetudini e dai dispositivi sociali, l'essenza naturale dell'uomo si può mostrare proprio nella costruzione innovativa di rapporti sociali. L'educazione dell'uomo e del cittadino, quindi, possono trovare un terreno comune e fertile nell'idea di buona educazione, ossia in una pratica che sia ontologicamente orientata verso un agire positivo, libero e responsabile. Il superamento della rigida separazione tra natura e cultura permette di rilanciare l'idea di educazione naturale intesa come tensione etica che, a partire dalla consapevolezza di un principio metafisico che trascende il soggetto in formazione, possa armonizzare le energie che compongono l'unità della persona umana. Ma l'insistenza sul valore etico dell'educazione naturale rousseauiana e sulla sua forza sintetica, già teorizzata da Kant e Cassirer, è sufficiente per cogliere tutti gli aspetti che Rousseau problematizza nel suo testo? L'identificazione immediata tra educazione naturale e tensione trasformativa etica non corre il rischio di concepire il paradigma pedagogico dell'*Émile* come una serie di norme morali ipostatizzate che l'autore vuole imporre al suo giovane allievo? Il pericolo consiste nell'identificare la categoria di "natura" rousseauiana con una norma o un dovere astratto che la coscienza può intuire e, a partire da queste rappresentazioni ideali di colui che propone il paradigma formativo, nel dedurre una serie di conseguenze sul piano pedagogico. Pur riconoscendo il valore delle tesi di Kant e Cassirer che hanno ispirato questo lavoro, si è cercato di mettere in evidenza, anche, gli elementi non spontanei, non immediati e non puri che appartengono all'idea di natura rousseauiana. Per questa ragione, si è preso in considerazione la lettura che Derrida, padre della decostruzione, propone di alcuni snodi centrali del pensiero del Ginevrino.

---

<sup>9</sup> J. Starobinski, *La transparence et l'obstacle*, Gallimard, Paris 1971; tr. it. di R. Albertini, *Jean-Jacques Rousseau. La trasparenza e l'ostacolo*, Il Mulino, Bologna 1982, pp. 66-69.



Il filosofo francese interpreta la categoria di natura come un principio metafisico che, però, può manifestarsi solo in modo supplementare. Il supplemento coincide con ogni forma di mediazione, come la scrittura, l'alterità e la cultura in generale, che permette al principio naturale di mostrarsi nella sua essenza. La riflessione di Derrida colloca la relazione tra natura e cultura nella dimensione fondativa del reale. Derrida, infatti, afferma che «il supplemento che si aggiunge è un sovrappiù, una pienezza che arricchisce un'altra pienezza, il colmo della presenza. [...] Ma il supplemento supplisce. Non si aggiunge che per sostituire. Interviene o si insinua al-posto-di. [...] Da qualche parte qualcosa che non si può riempire da sé, non si può compiere se non lasciandosi colmare per segno e procura»<sup>10</sup>. Non esiste, quindi, una natura pura autosufficiente e auto-fondata, identificabile con la coscienza del soggetto o con lo stato di natura, ma la soggettività si forma a partire e attraverso un elemento inafferrabile che la trascende e, allo stesso tempo, la costituisce. Un elemento che coincide con l'apertura relazionale dell'uomo e, in termini rousseauiani, con l'intreccio tra l'amore di sé e la pietà. L'importanza che l'alterità, intesa come l'elemento inappropriabile della soggettività, assume nell'antropologia rousseauiana permette di identificare nella tensione relazionale la spinta generativa che orienta l'agire umano. Se l'essenza naturale dell'uomo è relazionale, ossia aperta positivamente verso gli altri già nella sua costituzione, nessuna teoria educativa, realmente naturale, può coincidere con la formazione spontanea di sé e, nemmeno, è in grado di costruire norme astratte che possano prescindere dalle condizioni dell'esperienza e dalle relazioni formative concrete.

L'intreccio supplementare tra natura e cultura rende manifesto il legame tra dimensione ontologica ed etica nel percorso educativo dell'*Émile*. Ciò impone di indagare, in profondità, le singole scene del testo: il ruolo limitato dei libri e delle favole nei processi formativi, le figure centrali della madre e del *gouverneur*, il tema della scrittura autobiografica, le figure etiche del dono e della responsabilità per sottolineare come l'alterità e la relazionalità, in modo diretto o indiretto, assumano un ruolo significativo per la costruzione della proposta rousseauiana.

---

<sup>10</sup> J. Derrida, *De la grammatologie*, Les Éditions de Minuit, Paris 1967, pp. 208-209; tr. it. di R. Balzarotti, F. Bonicalzi, G. Contri, G. Dalmaso, A.C. Loaldi, a cura di G. Dalmaso, *Della grammatologia*, Jaca Book, Milano 1998<sup>2</sup>, pp. 201-202.

### 3. Decostruire l'*Émile*? L'impossibilità di un metodo

La teoria del supplemento derridiano permette di sottolineare il valore ontologico dell'idea di natura di Rousseau, senza ridurla a un fondamento che il soggetto può misurare e padroneggiare attraverso la ragione o l'intuizione sentimentale. Il filosofo francese, non a caso, insiste sull'idea di scrittura che attraversa, anche se non in modo centrale, l'opera del Ginevrino. Grazie all'analisi del *Saggio sull'origine delle lingue*, Derrida sostiene che l'opera rousseauiana coglie, in modo esemplare, uno snodo di pensiero tipico del Settecento. Ossia Rousseau, pur partendo da un'idea cartesiana di soggetto che pensa la coscienza come presenza pura, riesce a intuire la forza dell'alterità e del supplemento nell'atto costitutivo dell'identità. Rousseau, quindi, intuisce e condanna, nello stesso tempo, la forza dirompente della scrittura e dell'alterità: «avendo in un certo modo, dicevamo, riconosciuto la potenza che, inaugurando la parola, disloca il soggetto che essa costituisce, gli impedisce di essere presente ai suoi segni, lavora dentro il linguaggio con tutta una scrittura, Rousseau ha tuttavia più fretta di scongiurarla che di assumerne la necessità. È la ragione per cui, teso verso la ricostruzione della presenza, egli valorizza e squalifica ad un tempo la scrittura»<sup>11</sup>.

L'idea di scrittura che Derrida propone non si riduce al semplice gesto dello scrivere, pur significativo nell'economia del pensiero rousseauiano, ma intuisce il movimento supplementare stesso, che non può essere reso presente, trasparente e disponibile alla coscienza soggettiva. Un movimento che permette la formazione della soggettività e lega l'origine buona dell'uomo e la sua degenerazione nella società. Ma l'interpretazione che Derrida offre di Rousseau nella *Grammatologia*, se pur originale, può essere considerata come una tesi che chiarisce completamente il pensiero del Ginevrino? E, soprattutto, dalle riflessioni derridiane deriva la necessità di applicare la decostruzione come metodologia per leggere l'*Émile* e mostrare le assenze e i vuoti nel paradigma pedagogico rousseauiano? La risposta a entrambe le domande è, nella sostanza, negativa. I capitoli che seguono non si pongono l'obiettivo di decostruire

---

<sup>11</sup> Ivi, p. 204 [197-198].

l'*Émile* e, nemmeno, hanno l'ambizione di ripercorrere l'interpretazione derridiana sul logocentrismo del Ginevrino. Come ha giustamente affermato Garritano, riflettendo sulle potenzialità della concezione teorica derridiana in pedagogia, la decostruzione non è un metodo che può essere trasposto e applicato a diversi testi e ambiti del sapere: «ciò che la decostruzione produce è esattamente la messa in crisi del metodo, che si configura come la modalità con cui viene elusa da parte del soggetto della conoscenza la domanda della storia, ridotta esclusivamente alla verità del sapere che, nel suo essere rappresentazione, non sfugge alla negazione, alla discriminazione»<sup>12</sup>. La decostruzione di Derrida, quindi, non può essere utilizzata come criterio per smascherare i pregiudizi e le presunte mancanze del paradigma pedagogico rousseauiano, ma come stimolo ermeneutico per interrogare l'idea di educazione naturale e il suo legame, necessario, con il proprio supplemento, che prende la forma dell'alterità.

La riflessione di Derrida orienta questa ricerca in due direzioni: il legame tra l'esistenza e l'opera di Rousseau, già mostrato e indagato da Starobinski attraverso le categorie di trasparenza e ostacolo, e il rapporto originario tra il fondamento naturale dell'uomo e il suo compiersi, sempre mediato, in azioni libere e responsabili. La prima parte del lavoro approfondisce il tema dell'origine e del supplemento nella formazione del soggetto. L'irruzione del negativo, l'esperienza pura dell'infanzia, la nascita del linguaggio e la critica nei confronti dei libri e delle favole costituiscono i momenti privilegiati per mostrare l'originario legame tra essenza positiva, alterità e azioni concrete in Rousseau. La seconda parte prende in considerazione la formazione della soggettività rousseauiana e sottolinea l'importanza della relazionalità umana, intesa come modalità originaria di apertura agli altri e di manifestazione della pietà. Il tema dell'autobiografia e le categorie del dono e della responsabilità divengono gli snodi centrali per mostrare la tensione etica presente nell'educazione naturale rousseauiana. Una tensione che non si realizza in astratte formule morali, ma che cerca di trovare nell'apertura all'evento dell'alterità la dimensione fondativa e imprevedibile che riesce a generare e orientare i legami civili.

---

<sup>12</sup> F. Garritano, *La formazione come questione in Jacques Derrida. Il progetto pedagogico del postmoderno*, Anicia, Roma 2008, p. 348. Sul rapporto tra decostruzione e pedagogia si veda A. Mariani, *La decostruzione e il discorso pedagogico: saggio su Derrida*, ETS edizioni, Pisa 2000 e id., *La decostruzione in pedagogia. Una frontiera teorico-educativa della postmodernità*, Armando editore, Roma 2008.

#### 4. La metafisica rousseauiana

Il tentativo di interpretare il pensiero del Ginevrino attraverso le riflessioni di un filosofo contemporaneo come Derrida non può far dimenticare che la categoria di educazione naturale rousseuiana si inserisce nel contesto settecentesco e trova le sue radici nei sistemi, classici e moderni, della metafisica. Aristotele, Platone, Montaigne, Descartes e Leibniz, ma anche il giusnaturalismo di Grozio e Pufendorf, costituiscono le letture privilegiate di Rousseau e il modello di riferimento per la costruzione del suo principio metafisico di natura. Inoltre, il Ginevrino viene influenzato dal pensiero anglosassone di Locke e Hobbes, dalla riflessione politica di Montesquieu e dai diversi trattati sull'educazione attraverso i quali inizia a costruire le sue prime teorie in ambito pedagogico. Non sorprende, quindi, che lo stesso Rousseau consideri l'*Émile* «un'opera di carattere filosofico intorno a un principio sostenuto dall'autore in altri suoi scritti, e cioè il principio che l'uomo è naturalmente buono»<sup>13</sup>. L'educazione naturale rousseauiana ha il compito di mostrare l'essenza originaria di ogni uomo, ossia la bontà che costituisce il fondamento profondo dell'identità umana. Bertagna ricorda, infatti, che «naturale rimanda al *nascor* latino, da cui il vocabolo metafisico di "natura", traduzione latina della greca *physis*: ciò per cui una cosa è quella che è. [...] Rousseau mostra di sapere benissimo, salvo che per la vulgata accreditata da suoi numerosi, superficiali o prevenuti interpreti, che l'uomo naturale non è ingenuamente identificabile né con quello della paleontologia (il primo uomo che sarebbe apparso e vissuto sulla terra [...]), né con quello dell'antropologia (il selvaggio, il primitivo che vive nel presente o che è vissuto nei tempi storici in ambienti terrestri ancora incontaminati dalle civiltà altre, più o meno avanzate), né con quelle dell'ecologia verde (l'uomo naturista e naturalista che vive in armonia con l'ambiente), né con quello della biologia, con i suoi processi chimici, fisici, genetici»<sup>14</sup>.

L'insistenza sul significato metafisico dell'idea di natura permette di evitare riduzioni e semplificazioni che, nel corso della ricezione di Rousseau, hanno portato

---

<sup>13</sup> J.J. Rousseau, *Lettera a Philibert Cramer*, 1764, in *Correspondance complète*, cit., vol. XXI, n. 3564, p. 248 [tr. mia].

<sup>14</sup> G. Bertagna, *Personalizzazione e individualizzazione. Una rilettura pedagogica*, in A. Antonietti - P. Triani (a cura di), *Pensare ed innovare l'educazione. Scritti in memoria di Cesare Scurati*, Vita e Pensiero, Milano in press, pp. 35-36.

alcuni interpreti a leggere il paradigma pedagogico rousseauiano come una esaltazione della spontaneità e dell'innocenza del fanciullo o come una celebrazione dei luoghi bucolici, incontaminati e lontani dalla civiltà. Per questa ragione, il primo capitolo di questo lavoro è dedicato ad un'analisi delle fonti e del contesto culturale all'interno del quale si è sviluppata la riflessione pedagogica del Ginevrino. L'obiettivo non consiste nel negare l'importanza del corpo, dell'ambiente esterno o dell'esperienza nel percorso educativo rousseauiano, ma al contrario, risiede nel considerarli come aspetti ed elementi di un processo che, anche se pieno di incertezze e oscillazioni, cerca di armonizzare l'insieme delle caratteristiche umane grazie alla tensione etica originaria che le genera. L'educazione naturale di Rousseau diviene una modalità per riflettere sulla costituzione della soggettività, sul suo legame con l'alterità che la trascende e la costituisce e sulla possibilità dell'uomo di inventare, liberamente e responsabilmente, azioni che testimonino la sua apertura relazionale agli altri.

# PARTE PRIMA

## SUPPLEMENTO, ORIGINE E SCRITTURA

### CAPITOLO PRIMO

#### INTRODUZIONE ALL'EPOCA DI ROUSSEAU

##### 1.1 Le categorie classiche dell'educazione naturale di Rousseau

La riflessione di Rousseau sull'educazione non può essere separata dai temi generali del suo pensiero. Infatti l'*Émile*, che costituisce il testo nel quale il pensatore ginevrino espone in modo compiuto la sua idea di educazione naturale, non è solamente un trattato di pedagogia, ma si presenta come un'opera di ampio respiro che parte dal principio metafisico della bontà originaria dell'uomo<sup>15</sup>. Per questa ragione, se si vuole avviare una ricerca sulle fonti che hanno influenzato Rousseau nella scrittura dell'*Émile*, è opportuno prendere in considerazione anche i riferimenti politici e teorici che hanno costituito il suo orizzonte di pensiero. La genialità di Rousseau non può essere considerata l'unica ragione dell'originalità del suo trattato sull'educazione<sup>16</sup>. Senza voler limitare l'importanza del percorso biografico e delle narrazioni auto-biografiche rousseauiane, è necessario analizzare i testi e i riferimenti che hanno agito, in

---

<sup>15</sup> Così Rousseau si esprime sulla natura metafisica dell'*Emilio*: «avete ben ragione di dire che è impossibile formare un Emilio reale: ma potete davvero credere che sia stato questo lo scopo del mio libro e che esso sia un vero trattato sull'educazione? È, invece, un'opera di carattere filosofico intorno a un principio sostenuto dall'autore in altri suoi scritti, e cioè il principio che l'uomo è naturalmente buono. Per accordare questo principio con altre verità non meno certe come che gli uomini siano malvagi, è necessario mostrare la storia dell'origine di queste vicende all'interno del cuore umano». (J.J. Rousseau, *Lettera a Philibert Cramer*, 1764, in C.C., cit., vol. XXI, n. 3564, p. 248 [tr. mia]).

<sup>16</sup> Beaulavon sostiene, nell'introduzione all'edizione del 1931 del *Contratto sociale*, che la motivazione delle tesi rousseauiane sono da ricercare nella sua originalità e nel suo particolare percorso biografico. Senza voler ridimensionare gli aspetti biografici di Rousseau, va sottolineato l'influsso significativo che alcuni testi hanno avuto sul processo teorico del filosofo ginevrino. Cfr. G. Beaulavon, *Introduction*, in J.J. Rousseau, *Du contrat social*, Paris, F. Rieder 1914, pp. 63 e succ.

profondità, sulla costruzione del principio positivo di educazione naturale. L'intreccio tra temi educativi, filosofici e politici nell'opera rousseauiana è testimoniato, anche, dalla data di pubblicazione sia dell'*Émile* sia del *Contrat social*, che vengono dati alle stampe nello stesso anno: il 1762. Entrambi i testi hanno avuto un'elaborazione complessa, durata diversi anni, a partire da intuizioni sviluppate in giovane età. Come lo stesso Rousseau ricorda nelle *Confessioni*, il lavoro sui due scritti si è sovrapposto:

avevo in cantiere ancora due opere. Le mie *Institutions politiques* erano la prima. Esaminaii lo stato del libro e constatai che richiedeva ancora diversi anni di lavoro. Non ebbi il coraggio di continuare e di aspettare che fosse finito per mettere in atto la mia risoluzione. Così, rinunciando all'opera, decisi di ricavarne quello che poteva essere separato e di bruciare il resto; e portando avanti con zelo questo lavoro senza interrompere quello dell'*Émile*, in meno di due anni terminai il *Contrat social*<sup>17</sup>.

Il lavoro contemporaneo, che Rousseau dichiara di aver svolto su entrambi i testi, non può non aver prodotto delle contaminazioni nella scrittura delle due opere. Ma, in particolare, ciò che si può sottolineare è l'uso di letture e fonti comuni che, negli anni precedenti il 1762, hanno necessariamente influenzato la stesura dei due scritti. Infatti, l'idea di educazione naturale non è frutto di un'intuizione felice e slegata dal contesto settecentesco, ma deriva da un costante lavoro sulle categorie pedagogiche e filosofiche dell'epoca in cui Rousseau vive. Non è sempre facile, però, individuare le fonti che hanno influenzato il pensatore ginevrino nella composizione dei testi. Da questo punto di vista, il lavoro di Derathé<sup>18</sup> sull'origine del pensiero politico di Rousseau e le ricostruzioni di Spink e Burgelin<sup>19</sup> sulle sue letture pedagogiche rappresentano un punto di partenza significativo per indagare le radici del pensiero rousseauiano. Senza avere la pretesa di stabilire ciò che nell'opera di Rousseau è originale e ciò che, invece, è frutto di un debito nei confronti della tradizione, è opportuno approfondire il contesto teorico nel quale si è sviluppata l'idea di educazione naturale.

---

<sup>17</sup> J.J. Rousseau, *Les Confessions*, in *Œuvres complètes*, vol. I, cit., p. 516; tr. it. *Le confessioni*, libro X, in *Rousseau*, vol. I, Mondadori, Milano 2008, p. 510.

<sup>18</sup> Cfr. J. Derathé, *Jean-Jacques Rousseau et la science politique de son temps*, P.U.F., Paris 1950; tr. it. *Rousseau e la scienza politica del suo tempo*, Il Mulino, Bologna 1993.

<sup>19</sup> Per un approfondimento sulle fonti pedagogiche e filosofiche dell'*Emilio* si vedano le introduzioni alle *Œuvres complètes* di Spink e Burgelin. Cfr. J.S. Spink, *Émile (Manuscript Favre)*, in O.C., IV, cit., pp. XLII-LXXXVII e P. Burgelin, *Émile ou de l'éducation*, in O.C., IV, cit., pp. LXXXVIII-CLI.

Rousseau sviluppa i propri principi, anche le opposizioni più polemiche, all'interno di un orizzonte teorico di stampo metafisico, che è profondamente influenzato dal pensiero greco e romano. I testi di Platone, Aristotele e Cicerone costituiscono le letture privilegiate a partire dalle quali Rousseau traccia il proprio percorso sia pedagogico sia politico. I paradigmi classici vengono, però, riletti alla luce di autori moderni come Locke, Hobbes, Grozio, Pufendorf e Montesquieu. Derathé afferma:

anche se non è facile stabilire quali siano state le sue letture politiche, è lecito pensare che, oltre a Platone, il quale rimane uno dei suoi autori preferiti, abbia letto i teorici più seguiti ai suoi tempi. Ad eccezione di Montesquieu, sono tutti scrittori del Seicento: Hobbes e Locke da una parte, e dall'altra i fondatori del diritto naturale, i giuristi Grozio e Pufendorf le cui opere, spesso ristampate e tradotte in tutte le lingue, nel Settecento erano diffuse in tutta Europa. Tra questi due gruppi di scrittori c'è una differenza. I primi hanno creato dei sistemi filosofici completi. [...] I secondi sono specialisti della nuova scienza da loro fondata, la quale ha finito con l'imporre nell'ambiente universitario. [...] Gli uni e gli altri hanno anche dei punti in comune: trattano gli stessi argomenti, se non sempre con lo stesso spirito, almeno con lo stesso metodo, ossia su un piano astratto e filosofico<sup>20</sup>.

Ciò che Derathé afferma sulle letture politiche rousseauiane assume un valore significativo anche per la genesi dell'idea pedagogica di educazione naturale, almeno per due ordini di ragioni. La prima, è l'influsso e la contaminazione delle letture politiche sulla stesura dell'*Émile*; la seconda, la più determinante, è di carattere metodologico. Infatti, è il metodo astratto e filosofico, che Rousseau apprende dalle sue fonti, a costituire la modalità specifica che caratterizza il suo modo di approcciare la questione pedagogica. Un metodo che possiamo definire metafisico e che lo porta ad affermare la portata filosofica dell'*Émile*, concepito, dallo stesso autore, non come un manuale sull'educazione, ma come un testo sulla natura dell'uomo. Per questa ragione, è opportuno approfondire i principi e i paradigmi teorici di riferimento che permettono a Rousseau di costruire la sua idea di uomo.

Gli autori sui quali il pensatore ginevrino si forma appartengono, come ricorda Derathé, al Seicento tranne Montesquieu che rappresenta un'eccezione significativa. Ciò che Rousseau eredita, in modo profondo, dalla tradizione è il metodo che cerca

---

<sup>20</sup> J. Derathé, *Rousseau e la scienza politica del suo tempo*, cit., p. 37.



sempre l'origine dei problemi che, di volta in volta, analizza. Da questo punto di vista, egli si inserisce perfettamente all'interno della tradizione metafisica seicentesca che ha visto in Wolff, Leibniz, Descartes e Spinoza i massimi esponenti. La ricerca, anche se affronta argomenti specifici, deve mantenere un paradigma teorico di fondo che le permette di fondare il proprio sistema<sup>21</sup>. Rousseau individua nella bontà originaria dell'uomo il principio metafisico a partire dal quale sviluppare l'intero suo paradigma teorico.

L'influenza che i principi metafisici classici assumono nell'opera rousseauiana e nella sua ricerca sui fondamenti dell'educazione o della politica, è confermata anche dal modo con il quale il pensatore ginevrino legge *Lo spirito delle leggi* di Montesquieu<sup>22</sup>, autore della metà del Settecento che cerca di introdurre categorie nuove per il sapere classico. Rousseau, pur ammirando la riflessione politica di Montesquieu ed essendone influenzato, se ne distanzia proprio per il metodo utilizzato dal filosofo francese. Secondo l'interpretazione rousseauiana, *Lo spirito delle leggi* descrive le caratteristiche politiche dei governi esistenti, ma non si occupa dei principi che li hanno originati. Rousseau, utilizzando le categorie classiche del Seicento, interpreta Montesquieu come un pensatore che non si è occupato dei principi fondativi del pensiero politico. Proprio nell'*Émile* così si esprime su questo tema:

il diritto politico deve ancora nascere ed è lecito presumere che non nascerà mai [...]. Il solo autore moderno in grado di creare questa grande e inutile scienza sarebbe stato l'illustre Montesquieu. Ma egli non si curò di trattare i principi del diritto politico, accontentandosi di studiare il diritto positivo dei governi effettivamente esistenti; e nulla al mondo è più diverso di queste due ricerche<sup>23</sup>.

---

<sup>21</sup> Derathé ricorda che una buona interpretazione nei confronti delle tesi di un autore deve sforzarsi di comprenderne l'unità intrinseca al di là delle possibili contraddizioni. Ciò non vuol significare, necessariamente, che tutte le oscillazioni rousseauiane debbano essere ricomprese in un principio sintetico, ma che vi è un orizzonte comune che appartiene all'opera di Rousseau e che non deve essere dimenticato: «chiunque affronti seriamente un autore non deve fermarsi alle contraddizioni apparenti del comportamento e del pensiero, ma, con uno sforzo di comprensione e di simpatia, cerca di cogliere, al di là dell'esteriore incoerenza delle formule o degli atti, la vivente unità dell'opera e della vita. Eppure molti critici, nello studiare Rousseau, sembrano essersene dimenticati. A leggerli di direbbe che lo ritengono responsabile delle lacune e delle debolezze della loro interpretazione». (J. Derathé, *Rousseau e la scienza politica del suo tempo*, cit., p. 20, nota 15).

<sup>22</sup> Cfr. Montesquieu, *L'Esprit des lois*, in *Œuvres complètes*, voll. III-VI, Garnier, Paris 1875-1879; tr. it. *Lo spirito delle leggi*, Rizzoli, Milano 1989. Rousseau conosce certamente e si ispira anche al *Dictionnaire historique et critique* di Pierre Bayle. Cfr. Pierre Bayle, *Dictionnaire historique et critique*, [1734] H. Fischer, Erlangen 1999; tr. it. *Dizionario storico-critico*, Laterza, Roma-Bari, 1976.

<sup>23</sup> J.J. Rousseau, *Émile*, in O.C., IV, cit., p. 836; tr. it. *Emilio*, Mondadori, Milano 1997, p. 647.

Rousseau, riflettendo sui principi che portano alla costituzione degli stati, accusa Montesquieu di non aver indagato i principi del diritto naturale. L'autore di *Lo spirito delle leggi* si occupa della descrizione e della comparazione tra le strutture giuridiche esistenti e non approfondisce le condizioni, profonde e generali, che permettono la nascita del sapere politico. In questo modo, il Ginevrino mette in evidenza l'aspirazione, che appartiene a tutta la sua opera, di ricercare e interrogare i grandi principi ontologici che costituiscono l'essenza dell'uomo e le sue relazioni. Infatti, il *Contratto sociale* si inserisce nell'ampio orizzonte del diritto politico che riflette, in modo astratto, sulla genesi delle categorie che strutturano i paradigmi della teoria politica. Il principio di diritto naturale, che Rousseau eredita dai giusnaturalisti seicenteschi come Grozio e Pufendorf<sup>24</sup>, è una categoria ampia perché porta con sé una visione positiva dell'uomo e rappresenta sia un punto di partenza per il contratto sociale sia un obiettivo da raggiungere. Ma ciò che sicuramente influenza Rousseau nella costruzione dei suoi scritti, al di là delle diverse declinazioni possibili, è il tentativo di proporre un sistema generale a partire da una certa visione metafisica dell'uomo<sup>25</sup>. Senza voler ridurre la modernità delle affermazioni rousseauiane, le radici teoriche delle sue opere rimangono vicine ai sistemi filosofici del Seicento poiché le sue riflessioni hanno l'ambizione di cogliere l'essenza della natura umana. Per questa ragione egli critica Montesquieu in quanto ritiene la sua riflessione troppo legata alla contingenza reale e ai casi specifici di istituzioni politiche, mentre, dal punto di vista metodologico, la ricerca deve avere la capacità di superare i limiti del particolare per volgere verso l'universale. Non solo. Ciò che emerge nella trattazione rousseauiana è la costante aspirazione verso il futuro, ossia verso la possibilità di tracciare prospettive che, a partire da una visione generale dell'uomo, possano influenzare positivamente le relazioni sociali. L'educazione e il politico rappresentano le due dimensioni, sempre intrecciate tra loro, che possono portare l'uomo a manifestare la propria essenza naturale.

---

<sup>24</sup> Cfr. U. Grozio, *De jure Belli et Pacis*, libri III, [1625] Johannem Blaeu, Amsterdam 1646; tr. it. *Il diritto della guerra e della pace*, Cedam, Padova 2010 e S.L.B.A. Pufendorf, *De jure naturae et gentium*, libri VIII, [1672] Napoli 1773; *Principi di diritto naturale*, Paravia, Torino 1952.

<sup>25</sup> Sul rapporto tra il pensiero di Rousseau e l'idea di sistema si veda A. Bonetti, *Antropologia e teologia in Rousseau. La Professione di fede del Vicario savoiardo*, Vita e Pensiero, Milano 1976. L'autore sottolinea, in particolare, l'influenza di Condillac nella costruzione dell'impostazione teorica del sistema metafisico di Rousseau.

La prospettiva classica e metafisica del procedere rousseauiano<sup>26</sup>, che non deve essere sottovalutata quando si sottolineano i suoi aspetti più moderni<sup>27</sup>, non riduce però la sua capacità di distanziarsi dalla tradizione nella quale opera e di produrre torsioni interessanti e originali all'interno del pensiero classico. Come sostiene giustamente Derathé, Rousseau viene influenzato dalle riflessioni dei giusnaturalisti seicenteschi, ma anche dal sistema metafisico di Wolff<sup>28</sup>. L'idea di diritto naturale, diffusa in Francia grazie anche alle traduzioni di Barbeyrac<sup>29</sup>, si oppone alla concezione classica che fonda la sovranità e il diritto su una garanzia divina. Pufendorf, per esempio, analizza, nel suo testo *Droit de la natura et des gens*, l'origine del concetto di sovranità e propone di separare il diritto naturale dalla fondazione teologica. Le comunità umane hanno la capacità di costruire legami naturali che permettono la costituzione delle istituzioni politiche. I giusnaturalisti hanno il merito di generare le condizioni per una scienza politica autonoma e moderna che sia in grado di trovare, in se stessa, le condizioni del proprio funzionamento. Ma l'idea di diritto naturale non ha come conseguenza diretta il rifiuto di riferimenti a principi metafisici<sup>30</sup>. Se la teologia non può più essere

---

<sup>26</sup> In questo senso la riflessione di Rousseau, da un punto di vista metodologico, è vicina a quella dei grandi filosofi del Seicento e può essere riassunta dalle parole di Hobbes nel *Leviatano*: «con leggi civili, intendo le leggi che gli uomini sono tenuti a osservare in quanto sono membri non di questo o di quello Stato particolare, ma di uno Stato. Infatti, la conoscenza delle leggi particolari appartiene a coloro che professionalmente si occupano dello studio delle leggi dei loro vari Paesi, mentre la conoscenza della legge civile in generale spetta a ciascuno. [...] Non mi propongo di mostrare che cosa è la legge in questo o in quel paese, ma che cosa è la Legge in se stessa, come hanno fatto Platone, Aristotele, Cicerone e molti altri, senza assumersi l'onere di uno studio professionale della legge». (T. Hobbes, *Leviathan*, cap. XXVI, [1651] Cambridge University press, Cambridge 1996; tr. it., *Leviatano*, Mondadori, Milano 2008, p. 261.

<sup>27</sup> L'eccessiva insistenza nell'evidenziare gli aspetti che, in Rousseau, anticipano i temi della rivoluzione francese si espone al rischio di non sottolineare, a sufficienza, il carattere universale della riflessione rousseauiana e le sue radici classiche. Si veda S. Mercier, *De J.J. Rousseau considéré comme l'un des premiers auteurs de la Révolution*, voll. II, Buisson, Paris 1791 e A. Meynier, *J.J. Rousseau révolutionnaire*, cit. Anche la tesi contraria che sostiene la vicinanza di Rousseau a un pensiero politico conservatore sottovaluta, per ragioni opposte, il suo legame con la tradizione politica e filosofica seicentesca. Si veda, a titolo di esempio, Ch. Lenormant, *J.J. Rousseau aristocrate*, Marchands de Nouveautés, Paris 1790.

<sup>28</sup> Cfr. C. Wolff, *Institutiones iuris naturae et gentium*, [1750] G. Olms, Hildesheim 1969.

<sup>29</sup> Barbeyrac insegna diritto naturale a Losanna dal 1711 al 1717. Successivamente lascia la Svizzera poiché viene nominato professore di diritto pubblico e privato presso l'università olandese di Groningen. Nel 1706 pubblica la traduzione dal latino del *Droit de la nature et des gent* di Pufendorf e nel 1724 quella del *Le droit de la guerre et de la paix* di Grozio. Entrambi gli scritti ottengono un notevole successo negli ambienti intellettuali francesi e, negli anni successivi, ne vengono pubblicate diverse edizioni. Infatti, le traduzioni di Barbeyrac, arricchite da numerose note e riferimenti, contribuiranno a diffondere in Francia i temi del diritto naturale. Un compito che sarà portato avanti anche da Burlamaqui, docente di diritto presso l'Accademia di Ginevra e allievo di Barbeyrac.

<sup>30</sup> Le giuste osservazioni di interpreti attenti come Derathé o Viroli sulla modernità di Rousseau, legata alla ripresa dei giusnaturalisti e alla sua capacità di farsi interprete del cammino di autonomia del sapere politico, non devono, però, far dimenticare l'orizzonte teorico all'interno del quale il pensatore ginevrino

considerata il sapere di garanzia per l'orizzonte politico, l'idea di natura rappresenta il fondamento ontologico che caratterizza e trascende l'uomo.

Rousseau eredita dal giusnaturalismo l'idea di diritto naturale, inteso come principio non teologico, ma autonomamente politico. Ma eredita anche una tradizione metafisica che pensa l'idea di natura come una categoria universale che permette di manifestare la bontà e la relazionalità umana. È, infatti, a partire dalla naturale e originaria bontà dell'uomo che i singoli individui possono realizzare la propria essenza e generare legami sociali armonici. L'idea di natura originaria e buona, che appartiene a ogni uomo, permette a Rousseau non solo di superare, riprendendo i giusnaturalisti<sup>31</sup>, la concezione classica della sovranità che trova il suo fondamento in Dio, ma anche di procedere oltre Grozio<sup>32</sup> e Pufendorf individuando nella volontà generale il luogo di manifestazione del potere. Se il giusnaturalismo seicentesco ha trovato nella monarchia assoluta l'istituzione politica che incarna al meglio la realizzazione delle forme di diritto naturale, Rousseau, invece, identifica nella repubblica classica l'istituzione che può rappresentare i legami sociali e politici<sup>33</sup>.

---

si forma. Un orizzonte che, a partire dai sistemi metafisici di Leibniz e Wolff, pensa la natura come una sostanza a partire dalla quale l'uomo si origina e verso la quale tende. Di conseguenza, le azioni politiche ed educative dell'uomo non sono frutto della sua volontà di potenza, ma libere decisioni che, se pur autonome, sono orientate dal suo fondamento naturale.

<sup>31</sup> I giusnaturalisti criticano il fatto che nella concezione del diritto di origine divina gli uomini hanno il compito di scegliere la forma di governo e di indicare le persone che li dovranno governare, ma la sovranità è di natura divina e discende direttamente da Dio. Ne consegue che il diritto a esercitare il potere deriva dalla divinità anche se sono gli uomini a scegliere, di volta in volta, gli incaricati. Per questa ragione i sostenitori del diritto divino, come Hertius, negano il concetto di sovranità popolare e il diritto di resistenza. Al contrario, anche se in diverse forme, i giusnaturalisti come Grozio e Pufendorf, ma anche lo stesso Locke, ammettono che in certe condizioni il popolo può ribellarsi al potere di chi governa e riprendersi la sovranità che gli aveva concesso. Cfr. J.N. Hertius, *Dissertatio de modis constituendi civitates* (1685), in *Commentationes et opuscola*, voll. III, Frankfurt am Main, 1700.

<sup>32</sup> Rousseau critica Grozio fin dalle prime pagine del *Contratto sociale* sul tema della schiavitù e sul ruolo della monarchia: «Grozio nega che ogni potere umano si fondi sul vantaggio dei governati: cita l'esempio della schiavitù. La sua maniera più costante di ragionare consiste nel fondare sempre il diritto sul fatto. Si potrebbe forse usare un metodo più conseguente, ma non più favorevole ai tiranni. Dunque, secondo Grozio, non si sa bene se il genere umano appartiene a un centinaio di uomini, o se questo centinaio di uomini appartiene al genere umano e in tutto il suo libro sembra incline alla prima opinione». (J.J. Rousseau, *Du contrat social*, in O.C., III, cit., pp. 352-353; tr. it. *Il Contratto sociale*, in Rousseau, vol. II, cit., pp. 7-9). Anche Grozio sembra rimanere troppo legato, secondo Rousseau, a ciò che è accaduto nella storia senza essere capace di sviluppare un pensiero che, a partire dall'idea di diritto naturale, sappia svincolarsi dalle istituzioni politiche contemporanee concrete.

<sup>33</sup> Numerosi sono i passi del *Contratto sociale* e nell'*Emilio* nei quali il filosofo ginevrino riflette ed esalta i costumi delle istituzioni classiche, in particolare delle democrazie dirette greche: «presso i Greci il popolo faceva da sé tutto ciò che aveva da fare; era continuamente riunito in piazza. Viveva in un clima dolce, non era avido, gli schiavi sbrigliavano i suoi lavori, il suo grande impegno era la libertà». (Ivi, pp. 430-431 [139]). Nell'*Emilio* su questo tema scrive: «lo spartano Pedarete si presenta nel Consiglio dei Trecento, ma è respinto: se ne torna a casa tutto contento, perché a Sparta si sono trovati trecento uomini più valenti di lui. Io ritengo sincero questo suo atteggiamento e c'è motivo di credere che realmente lo

Rousseau riprende dai giusnaturalisti il concetto di sovranità che appartiene al popolo, ma rifiuta di sostenere, come invece fanno Grozio e Pufendorf, che la monarchia assoluta sia la forma di governo migliore. Al contrario individua nelle istituzioni repubblicane il modello politico ideale. La sovranità popolare è inalienabile e il cittadino non può, a nessuna condizione, delegare la propria libertà ad altri. Per questa ragione, la forma politica verso la quale si orienta il pensiero rousseauiano è quella che, con un linguaggio moderno, può essere definita democratica<sup>34</sup>. La sovranità, dopo il contratto sociale, appartiene alla volontà generale che ha il compito di esercitare il proprio potere nel rispetto del bene comune e della libertà di tutti i suoi componenti. Ma se l'ispirazione democratica può essere considerata l'aspetto innovatore del pensiero politico rousseauiano, non è possibile dimenticare la radice metafisica dell'idea di natura che orienta positivamente anche il comportamento politico dell'uomo. Il concetto di sovranità che appartiene al popolo non è di per sé sufficiente per fondare una nazione e un'istituzione che siano ben ordinate. Infatti, il fine di Rousseau non è tanto quello di liberare il pensiero politico dai legami con la teologia, ma piuttosto di costituire le basi per legami sociali e politici che permettano l'equilibrio tra uguaglianza e libertà personale. L'idea di diritto naturale si lega, in modo profondo, con la natura libera e originaria dell'uomo. La sovranità appartiene all'uomo e alla volontà generale, ma la sua manifestazione non è una pura convenzione che trova la sua giustificazione nell'abitudine o nel contesto di appartenenza. Al contrario, l'idea di natura è un principio generatore che, attraverso i legami sociali, permette di orientare le forme istituzionali e di manifestare la positività individuale di ogni cittadino.

La modernità rousseauiana, quindi, non risiede tanto nell'aver contribuito a rendere il pensiero politico o educativo autonomo dalla teologia e dalla metafisica, compito forse incarnato maggiormente dagli illuministi, quanto nell'aver saputo portare i principi metafisici dei sistemi filosofici di Leibniz o Wolff all'interno dei contesti politici ed educativi. Come può l'uomo naturale, orientato a una relazione positiva con

---

fosse: ecco il cittadino». (J.J. Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, cit., p. 249 [12]) Sull'importanza del modello classico di repubblica nell'opera di Rousseau si veda M. Viroli, *Jean-Jacques Rousseau e la teoria della società bene ordinata*, Il Mulino, Bologna 1993.

<sup>34</sup> Derathé sottolinea l'ispirazione democratica del pensiero politico rousseauiano: «in realtà Rousseau è stato un democratico convinto e sincero, e questo in un'epoca in cui i più liberali non andavano oltre la "monarchia limitata" o il dispotismo illuminato. La novità del *Contrat social* è nell'ispirazione democratica. Eppure, malgrado l'originalità dei suoi principi e il radicalismo della sua dottrina, Rousseau non avrebbe potuto formulare il suo sistema senza l'opera dei suoi predecessori, in particolare dei giureconsulti». (J. Derathé, *Rousseau e la scienza politica del suo tempo*, cit., p. 67).

l'altro, costruire uno stato ben ordinato? Perché l'individuo naturale, se buono, è degenerato all'interno dei contesti sociali? Per rispondere a queste domande Rousseau scrive l'*Émile* e il *Contrat social*. Due testi che, pur riflettendo su ambiti diversi, interrogano e cercano di difendere il principio della bontà originaria dell'uomo.

## 1.2 L'esperienza come precettore e la genesi dell'*Émile*

L'*Emilio* e *Contratto sociale* costituiscono il centro propulsivo della produzione del Ginevrino. Gli scritti prendono in considerazione due dimensioni formative significative per l'uomo: la costruzione di uno stato che, come organismo politico, possa costituire il fondamento di una società giusta e l'educazione dell'individuo che possa integrarsi con gli altri e divenire un buon cittadino. La dimensione politica e quella educativa costituiscono così le direzioni di ricerca che Rousseau propone ai suoi contemporanei, come possibili soluzioni alla degenerazione della società che egli ha denunciato nei due *Discorsi*<sup>35</sup>. Ciò che accomuna le due dimensioni è l'istanza etica che accompagna sia il percorso politico sia quello educativo e che si propone la finalità di mostrare il fondamento naturale dell'uomo. Un'istanza etica che prende la forma dell'essenza naturale, ossia dell'origine nascosta che, però, agisce sempre all'interno dei singoli uomini e che può essere svelata attraverso una ricerca sui fondamenti sociali e individuali dell'essere umano. Per questa ragione, l'analisi dei testi rousseauiani non può essere separata dalla visione antropologica che Rousseau vuole proporre e dal percorso autobiografico che lo ha condotto a diventare scrittore<sup>36</sup> e, nel caso dell'*Émile*, autore di un progetto educativo che sarà fecondo per le generazioni successive<sup>37</sup>. Dopo

---

<sup>35</sup> Cfr. J.J. Rousseau, *Discours sur le Sciences et les Artes*, in O.C., III, cit., pp. 3-30; tr. it. *Discorso sulle scienze e le arti*, in Rousseau, vol. II, Mondadori, Milano 2009, pp. 529-553 e id., *Discours sur l'origine et le fondements de l'inégalité parmi les hommes*, in O.C., III, cit., pp. 111-223; tr. it. *Discorso sull'origine e i fondamenti della disuguaglianza fra gli uomini*, in Rousseau, cit., pp. 645-770.

<sup>36</sup> Il rapporto tra Rousseau e le pratiche di lettura e scrittura sarà centrale nei capitoli successivi di questo lavoro. Si vedano su questo tema le interpretazioni di Derrida e Starobinski. Cfr. J. Derrida, *De la grammatologie*, cit. e J. Starobinski, *Jean-Jacques Rousseau. La trasparenza e l'ostacolo*, cit.

<sup>37</sup> I fallimenti come precettore e, soprattutto, come padre influiscono certamente sulla tensione che porta Rousseau a scrivere. Senza voler accentuare l'importanza della dimensione biografica, risulta però confermata la dinamica oscillatoria ed esistenziale che appartiene alla scrittura del filosofo e, di

aver sottolineato il valore ontologico dell'idea di natura originaria e positiva che fonda sia l'ambito politico sia quello educativo, è opportuno, proprio per comprendere meglio la genealogia della categoria di educazione naturale, soffermarsi sul contesto biografico e sulle fonti che hanno portato il pedagogista a scrivere il proprio sistema educativo. Infatti, anche se Rousseau continua ad affermare la positività originaria dell'uomo, si presenta, però, come un critico severo dei costumi e delle abitudini della società in cui vive. I *Discorsi*, infatti, rappresentano una delle più severe analisi sulla degenerazione della cultura settecentesca e moderna, che rende impossibile la manifestazione della purezza umana e, anzi, tende a degenerare in modo irreversibile l'essere umano. La dimensione politica e quella educativa hanno di conseguenza il compito gravoso di restaurare e rilanciare la purezza originaria che appartiene a ogni singolo individuo. La loro finalità sarà di trovare l'armonia tra la dimensione privata dell'uomo naturale e quella pubblica del cittadino, che saprà costruire e rispettare il contratto sociale.

Rousseau afferma di aver scritto l'*Émile* in «vent'anni di meditazione e tre ore di lavoro<sup>38</sup>». Egli si trova ospite in casa del maresciallo Luxembourg, nel 1759, quando compone l'ultimo libro del testo dedicato a Sofia, compagna di vita di Emilio. L'opera è frutto di una lunga riflessione che parte negli anni giovanili durante le esperienze come precettore e trova un riferimento teorico nella composizione dei *Discorsi* sulla natura dell'uomo e sulla sua successiva degenerazione. Ma la scrittura, almeno della parte finale, è rapida e facilitata dal luogo paradisiaco dove lo scrittore si trova, che permette la solitudine e l'ispirazione necessaria. L'*Emilio* è, quindi, il risultato di due temporalità differenti che si intrecciano nella scrittura rousseauiana: la lunga meditazione personale

---

conseguenza, anche alla sua riflessione sull'educazione. Non a caso Francois e Pierre Richard iniziano la loro *Introduzione all'Emilio* con queste domande provocatorie che orientano, anche se in modo non diretto, la genesi del testo: «come ha osato Rousseau pubblicare un trattato sull'educazione? Fanciullo gettato in balia della sorte dall'immatura scomparsa della madre e dall'indifferenza del padre; precettore costretto a rinunciare per incapacità al suo compito; padre snaturato che abbandonò ai Trovatelli i suoi cinque bambini: con che diritto si mette a insegnare un'arte di cui non beneficiò nell'infanzia e che mai praticò?». (F. e P. Richard, *Introduzione*, in J.J. Rousseau, *Emilio*, cit., p. XI).

<sup>38</sup> Il contesto nel quale Rousseau conclude il volume è il parco di Montmorency dove vi è la residenza del maresciallo de Luxembourg che ha dato ospitalità allo scrittore in un edificio solitario che il Ginevrino descrive come un paradiso: «in quella profonda e deliziosa solitudine, in mezzo agli alberi e alle acque, fra il concerto di uccelli d'ogni specie, nel profumo dei fiori d'arancio, composti in un'estasi ininterrotta, il quinto libro dell'*Émile*, del cui freschissimo colorito fui debitore in gran parte alla viva impressione del luogo dove scrivevo. Là ero come nel paradiso terrestre; ci vivevo con altrettanta innocenza, e vi gustavo la medesima felicità». Lo stesso Rousseau sottolinea la rilevanza positiva del contesto per la scrittura della conclusione dell'*Emilio*. Il luogo, probabilmente, ha facilitato la concentrazione e ha ispirato l'idea di educazione naturale che viene proposta per il giovane Emilio. (J.J. Rousseau, *Confessions*, libro X, in O.C., I, cit., p. 521 [515-516]).

per gestire il flusso dei propri pensieri e l'atto di scrivere che, rapidamente, trasforma le meditazioni in libro.

Può essere interessante, per le finalità della ricerca, soffermarsi sulla formazione di alcuni temi pedagogici che saranno il fondamento della teoria educativa dell'*Émile*, cercando di mantenere sempre uno sguardo sul legame tra autobiografia e genesi teorica degli scritti del Ginevrino. Le prime riflessioni sul tema pedagogico prendono avvio, nel giovane Rousseau, a partire dall'esperienza come precettore a Lione dei due figli del signor De Mably, gran prevosto della città. Egli accetta questo incarico senza avere un'esperienza particolare nel settore se non una sorta di vocazione e un interesse personale per l'educazione, che era già emerso in una lettera al padre del 1735<sup>39</sup>. Anche se l'esperienza come precettore è considerata un fallimento dallo stesso Rousseau sia per la sua inesperienza sia per il carattere difficile dei ragazzi, la pratica diretta di insegnamento porta il giovane Jean-Jacques a riflettere sui temi educativi e a scrivere la *Mémoire présente a Mr De M[ably] sur l'éducation de M. son Fils*. Il testo viene composto verso la fine del 1740, dopo che l'autore ha trascorso alcuni mesi presso la famiglia Mably, ed è indirizzato al padre dei fanciulli<sup>40</sup>. Rousseau, al quale vengono affidati i due figli del prevosto di Lione: Francois-Paul-Marie, detto Sainte-Marie, il più grande di cinque anni e mezzo e Jean-Antoine, detto Condillac di quattro anni e mezzo, ricorda nelle *Confessioni*, molti anni dopo, la sua esperienza e il carattere dei bambini con queste parole:

avevo press'a poco le nozioni indispensabili per un precettore e credevo di averne la capacità.  
Nell'anno che passai in casa del signor de Mably ebbi agio di ricredermi. La dolcezza della mia

---

<sup>39</sup> In questa lettera al padre il giovane Jean-Jacques, all'età di ventitre anni mentre risiede presso madame de Warens, progetta il proprio futuro riflettendo sulle possibili occupazioni per l'avvenire. La musica, la scrittura e il mestiere di precettore sono le tre soluzioni che sente più vicine alle sue inclinazioni. Sull'attività di precettore afferma: «potrei infine, tra qualche anno e con un po' più di esperienza, diventare educatore di giovani di qualità. [...] Infine, riguardo al posto di educatore di un giovane aristocratico, vi confesso che è proprio questo lo stato per il quale sento una certa predilezione». (J.J. Rousseau, *Rousseau à Isaac Rousseau*, 1735, in C.C., vol. I, n. 11, p. 30; tr. it. in E. Nardi, *Oltre l'Emilio. Scritti di Rousseau sull'educazione*, Franco Angeli, Milano 2005, pp. 193-194).

<sup>40</sup> Cfr. J.J. Rousseau, *Mémoire présente a Mr De M[ably] sur l'éducation de M. son Fils*, in O.C., IV, cit., pp. 3-32; tr. it. *Memoria a monsieur Mably sull'educazione del figlio*, in E. Nardi, *Oltre l'Emilio. Scritti di Rousseau sull'educazione*, cit., pp. 25-54. Jean Bonnot de Mably, il padre dei bambini che vengono affidati a Rousseau grazie alla mediazione di madame de Warens, è uomo autorevole che riveste un ruolo importante nella città di Lione e appartiene a una famiglia nobile e agiata. Le condizioni sembrano essere favorevoli per il lavoro di precettore che sarebbe dovuto durare per diversi anni, ma che invece si arresta dopo circa un anno per le difficoltà che il giovane Rousseau trova nell'educare e nel gestire i bambini.



natura mi avrebbe reso adatto a quel mestiere, se la facilità a incollerirmi non vi avesse mischiato i suoi temporali. Finché tutto andava liscio e vedevo riuscire le mie cure e le mie fatiche, che in quel caso non risparmiavo, ero un angelo; diventavo un demonio appena le cose andavano di traverso. Quando i miei allievi non mi capivano, sragionavano e, quando palesavano cattiveria, li avrei ammazzati: non era la strada per renderli colti e saggi. Di allievi ne avevo due. Erano di caratteri differentissimi. Uno fra otto e nove anni, chiamato Sainte-Marie, era grazioso di viso, di mente aperta, vivacissimo, stordito, faceto, maligno, ma di una malignità gioconda. Il minore, chiamato Condillac, pareva quasi stupido, perdigiorno, testardo come un mulo e incapace di imparare. Si capirà che, fra questi due soggetti, non trovavo la pappa scodellata. Con pazienza e con coraggio avrei forse potuto riuscire; ma, mancando dell'uno e dell'altra, non combinai nulla di buono, e i miei allievi andavano malissimo. Non mancavo di assiduità, ma difettavo di continuità, soprattutto di prudenza. Non sapevo adoperare con loro che tre strumenti sempre inutili e spesso dannosi con i bambini: il sentimento, il ragionamento, la collera<sup>41</sup>.

Rousseau ricorda, in modo negativo, la sua esperienza di insegnante poiché ammette di non essere riuscito a trovare in sé l'equilibrio necessario per applicare le proprie strategie educative. Ciò che il pensatore sembra evidenziare in queste riflessioni è la propria incapacità nel gestire le difficoltà contingenti, legate agli insuccessi e al carattere vivace dei ragazzi. A livello biografico, emerge il distacco, spesso incolmabile, tra due aspetti contrastanti dell'anima di Rousseau: la dolcezza della natura che lo avrebbe portato a essere un buon precettore e la facilità alla collera che lo allontana dal compito previsto.

La difficoltà nel gestire le emozioni può essere facilmente giustificata dall'inesperienza e dalla mancanza di un progetto educativo sistematico che, infatti, Rousseau inizia a costruire partendo, proprio, da questa esperienza. Inoltre, stando alla testimonianza delle *Confessioni*, i caratteri dei due bambini sono difficili da gestire e, in particolare, il più piccolo manifesta un atteggiamento negativo nei confronti dell'apprendimento. L'inesperienza del precettore, la sua difficoltà ad affrontare gli insuccessi dell'educazione e il carattere particolare dei bambini, ben diversi dalle caratteristiche ideali di Emilio, sono le cause che Rousseau individua come responsabili del fallimento del progetto educativo e del suo abbandono dell'incarico<sup>42</sup>. L'autore delle

---

<sup>41</sup> J.J. Rousseau, *Confessions*, libro VI, in O.C., I, cit., p. 267 [263-264]. I ricordi di Rousseau sono imprecisi sull'età degli allievi perché il maggiore aveva cinque anni e mezzo non otto o nove come egli afferma.

<sup>42</sup> Nelle *Confessioni* Rousseau ricorda così la sua decisione di abbandonare dopo un anno l'attività di precettore presso Mably: «ma alla fine, disgustato di un mestiere al quale ero inadatto e di un impiego

*Confessioni*, ormai uomo maturo, ricorda di aver fin da subito compreso i propri errori senza però riuscire a rimediare:

mi balzavano agli occhi tutti i miei errori, li sentivo, studiavo l'indole dei miei allievi, li comprendevo benissimo, e non credo di essere stato mai, neppure una sola volta, vittima delle loro astuzie. Ma a che mi serviva scovare il male se non vi sapevo rimediare? Pur comprendendo tutto, non impedivo nulla, non riuscivo in nulla, e facevo esattamente tutto quello che non bisognava fare<sup>43</sup>.

Emergono, in queste poche righe, le prime domande che spingono Rousseau verso la costruzione di un progetto educativo che sia in grado di sintetizzare la frattura tra comprensione razionale e risoluzione pratica. Il precettore Rousseau è un osservatore che comprende le azioni dei ragazzi e le esigenze delle loro coscienze, ma non riesce ad agire e a utilizzare le sue osservazioni per risolvere i problemi e aiutare i suoi allievi. Egli sbaglia, è troppo coinvolto dall'instabilità delle proprie emozioni e dai successi o insuccessi che, di volta in volta, prendono forma e, per queste ragioni, si comporta in modo contrario rispetto a ciò che sarebbe stato giusto fare<sup>44</sup>. Ma la capacità di osservare e comprendere la natura dell'uomo spinge Jean-Jacques verso la riflessione teorica e la scrittura che diviene, già nella *Memoria*, la pratica attraverso la quale mostrare la propria capacità e confessare gli insuccessi. In questo modo, anche l'esperienza di precettore mostra il legame, che Starobinski ha ben sottolineato, tra la presenza, dominata dalla pratica ed esposta a fraintendimenti e insuccessi e l'assenza, dominata

---

gravosissimo che non mi ispirava nessuna attrattiva, dopo un anno di prova nel quale non lesinai le mie cure, decisi di lasciare i miei scolari, convintissimo che non sarei riuscito a educarli bene». Le parole forti che Rousseau utilizza, per commentare la sua esperienza, possono sembrare eccessive per una persona che si dichiarava incline al mestiere del precettore, ma forse testimoniano la consapevolezza di possedere una predisposizione maggiore nella riflessione teorica sull'educazione e sulla natura umana piuttosto che nella capacità di svolgere il mestiere del precettore. Anche se i due ambiti, come lo stesso Rousseau sostiene, non possono essere pensati in modo separato. (Ivi, p. 269 [266]).

<sup>43</sup> Ivi, p. 267 [264].

<sup>44</sup> La decisione e la consapevolezza di non essere adatto alla professione di precettore a causa del proprio carattere vengono ribadite anche nell'*Emilio*: «sono troppo consapevole della grandezza dei doveri di un pedagogo e troppo avverto la mia incapacità, per accettare mai un simile incarico da qualunque parte mi sia offerto; persino l'interesse dell'amicizia sarebbe per me un nuovo motivo di rifiuto. Credo che, dopo aver letto questo libro, poche persone saranno disposte a farmi una simile proposta; ma se per caso ve ne fossero, le prego di risparmiarsi l'inutile fatica. In passato ho fatto esperienza di questo mestiere quanto basta per esser certo ch'io non sono fatto per esso e, se anche avessi talento sufficiente, la mia condizione me ne dispenserebbe». (J.J. Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, cit., p. 264 [27-28]). In effetti, Rousseau ha mantenuto la decisione di non mettere in pratica le proprie teorie educative, come precettore, nonostante le numerose richieste ricevute, dopo la pubblicazione di *Emilio*.

dalla scrittura e dalla solitudine che diventa il luogo per restaurare ciò che, con la pratica e la presenza, viene perduto. Ma quali sono le questioni teoriche che prendono forma già nella *Memoria* e anticipano il progetto educativo di Emilio? E in che modo questi problemi si intrecciano nel vissuto di Rousseau avviando la genesi dell'*Émile*?

### 1.3 Il precettore e l'autorità paterna

La *Mémoire*, nonostante sia priva dell'impostazione filosofica e dell'ampiezza delle opere della maturità, costituisce la prima riflessione organica del giovane Rousseau sui temi dell'educazione, a partire dai problemi contingenti della sua esperienza come precettore. Il testo è rivolto al padre dell'allievo e presenta alcuni aspetti di cautela e prudenza, dovuti al ruolo di dipendente di Rousseau, che non avranno più ragione di esistere nell'*Emilio*. La *Mémoire* si presenta come uno scritto fortemente vincolato a una situazione determinata: l'educazione del giovane Sainte-Maire. Per questa ragione, il testo non può avere il respiro e l'ampiezza dell'*Emilio*, che si rivolge a un'intera generazione come esperimento di educazione su un allievo ideale che possiede le caratteristiche che lo stesso Rousseau decide. Nonostante queste differenze strutturali<sup>45</sup>, i due lavori presentano elementi comuni e permettono di mettere in evidenza la genesi e lo sviluppo di alcune idee pedagogiche. Per esempio Rousseau, nella *Mémoire*, dedica diverse pagine alla questione dei rapporti tra il padre e il precettore per trovare un equilibrio tra le due figure facendo emergere il tema dell'autorità dell'educatore<sup>46</sup>. La

---

<sup>45</sup> Oltre alle differenze nella tipologia dei due scritti, nella *Mémoire* vi sono argomenti palesemente in contrasto con quelli dell'*Emilio*. Per esempio il giovane Sainte Marie è educato con l'obiettivo di entrare in società e, per questa ragione, Rousseau afferma l'importanza di abituarlo, fin dall'infanzia, alle regole e al contesto della vita sociale di un aristocratico. Al contrario Emilio vive in campagna e, solo da grande, affronterà le regole e le mode della vita sociale. Nella *Mémoire* Rousseau, pur criticando le forme pedanti dell'insegnamento e lo studio della retorica e della logica per i ragazzi, propone al giovane aristocratico diverse letture per imparare la grammatica francese e le traduzioni di Cesare. Al contrario nell'*Emilio* l'unica lettura consigliata sarà il Robinson Crusoe e la polemica contro l'eccessivo utilizzo dei libri sarà certamente più accentuata. Interessante anche il riferimento alle favole che, nella *Mémoire*, il precettore consiglia di leggere senza la morale conclusiva che dovrà essere individuata dal giovane attraverso il dialogo con il precettore. Sul ruolo delle favole nell'*Emilio* si veda i capitoli successivi.

<sup>46</sup> Becchi sottolinea la natura contrattuale del rapporto tra precettore e padre che è in atto nella *Mémoire*: «come ogni contratto regolare, anche l'accordo fra padre e maestro è bilaterale: alla delega di autorità dal padre al precettore, questi dichiara i punti significativi del *plan* – o ance *projet* o *esquisse d'éducation* –

radicale soluzione che il Ginevrino utilizza nell'*Émile* affermando che il giovane allievo è orfano può essere letta, proprio, come tentativo di superare la difficile relazione tra l'autorità paterna e quella dell'educatore. Nardi a questo proposito scrive:

come in un esperimento ideale, l'educatore decide quali debbano essere le caratteristiche dell'allievo che si assegna. Per non dover affrontare la realtà ingombrante di un padre, dichiara che Emilio è orfano: cancellando *a priori* la necessità umiliante di dimostrare ossequiosamente la ragione dell'accordo che deve regnare tra padre e precettore, l'educatore di Emilio assume una autorità assoluta sul suo allievo, da cui non si separerà più finché non ne avrà fatto un uomo. Da questa prima condizione derivano tutte le altre e, in particolare, la possibilità di determinare l'ambiente che circonda l'allievo, che diventa una sorta di laboratorio educativo in cui non solo gli oggetti, ma anche le persone sono sottoposte al controllo esclusivo dell'educatore<sup>47</sup>.

Probabilmente, sono proprio le difficoltà pratiche e contingenti nei rapporti con i genitori a determinare la soluzione radicale dell'*Emilio*. Ma su questo tema si intrecciano anche questioni più complesse in quanto, come osserva Nardi, l'atto dell'educatore di assumersi l'autorità e la responsabilità dell'allievo determina la costruzione dell'intero laboratorio che costituisce il progetto educativo dell'*Émile*. Può essere utile soffermarsi sulla questione del rapporto tra padre ed educatore per verificare il costante rimando autobiografico ed esperienziale che accompagna e genera la riflessione di Rousseau.

Nella *Mémoire*, Rousseau dedica la parte introduttiva ai rapporti tra padre ed educatore. Dopo aver impiegato qualche mese per conoscere i bambini e il contesto abitativo nel quale svolgere le attività educative, Rousseau si rivolge direttamente al padre per ottenere l'autorità e l'autonomia che ritiene necessaria per svolgere il lavoro che gli è stato affidato:

non mi resta dunque, Monsieur, che essere edotto da voi stesso sui progetti particolari che potete avere su ciascuno di loro, sul grado di autorità che vorrete accordarmi nei loro confronti e sui confini precisi che accorderete ai miei diritti. [...] Ma, Monsieur, per quanto io possa prodigare cure e impegno, il successo è lungi dal dipendere soltanto da me. Solo l'armonia perfetta che deve

---

che si impegna a mettere in atto e i modi della sua esecuzione». (E. Becchi, *Rousseau o del patto pedagogico*, in *Autorità e libertà. Tra coscienza personale, vita civile e processi educativi*, a c.a. di L. Caimi, Vita e pensiero, Milano 2011, p. 4).

<sup>47</sup> E. Nardi, *Oltre l'Emilio. Scritti di Rousseau sull'educazione*, cit., p. 22.

regnare tra noi, la fiducia che degnerete accordarmi e l'autorità che mi riconoscerete sui miei allievi decideranno dei risultati del mio lavoro<sup>48</sup>.

È evidente il tentativo del giovane precettore di vedersi accordare una certa autonomia e autorità nello svolgimento del proprio lavoro. Un'autorità<sup>49</sup> che probabilmente era messa in discussione per la sua giovane età, per il fatto di trovarsi all'interno di una famiglia aristocratica di grande influenza, per il carattere turbolento dei ragazzi e per le difficoltà accidentali nelle quali si trovava ad agire. Ma, al di là dei fattori contingenti Rousseau sembra, in queste righe, sottolineare che la vera relazione educativa tra maestro e allievo si basa su un rapporto personale diretto che non prevede mediazioni di nessun tipo, nemmeno della figura paterna. Per questa ragione, il giovane Rousseau parla di "armonia perfetta" come elemento necessario tra il padre e il precettore per avviare un vero percorso educativo sugli allievi. L'armonia perfetta implica quasi una fusione tra padre e precettore. Jean-Jacques sembra chiedere al padre del ragazzo un accordo e una totale condivisione realmente difficili da ottenere. Non a caso Rousseau nell'*Émile* risolve, in questo modo, il rapporto tra educatore e padre:

Emilio è orfano. Non importa che abbia un padre e una madre: assunti su di me i loro doveri, eredito tutti i diritti. Egli deve onorare i genitori, ma obbedire esclusivamente a me. Questa è la mia prima o meglio unica condizione.<sup>50</sup>

Il pedagogo, in queste righe, esprime la prima condizione necessaria per avviare il proprio progetto educativo. Rousseau si è concesso la possibilità di scegliere un alunno con caratteristiche ideali e universali e pone come condizione fondante della relazione educativa l'esclusività di tale rapporto. L'educatore, che non è più solo un precettore

---

<sup>48</sup> J.J. Rousseau, *Mémoire présentée a Mr De M[ably] sur l'éducation de M. son Fils*, in O.C., IV, cit., pp. 3-4 [26].

<sup>49</sup> L'autorità a cui fa riferimento Rousseau non coincide con il potere assoluto del precettore sul ragazzo, ma, in questa situazione, con l'autonomia che il padre deve concedere affinché il maestro possa fare il proprio lavoro. Infatti, in modo innovativo per l'epoca, Rousseau, già nelle *Mémoire*, si dichiara contrario alle punizioni corporali: «non dovete credere, Monsieur, che parlando in questo modo io tenti di arrogarmi il diritto di maltrattare i vostri bambini picchiandoli. Ho sempre avuto in orrore questo metodo brutale che detesto più che mai, né mi sento personalmente adatto a metterlo in pratica. [...] Un maestro deve essere temuto e per questo è necessario che l'allievo sia assolutamente convinto che egli ha il diritto di punirlo; ma deve soprattutto essere amato». Rousseau approfondirà il tema dell'autorità dell'educatore anche nell'*Emilio* sostenendo che la virtù e la stima dovranno essere le basi della relazione formativa. (Ivi, pp. 4-5 [27]).

<sup>50</sup> Ivi, p. 267 [31].

perché «non deve affatto dare precetti, ma farli trovare<sup>51</sup>», ha la responsabilità dell'intero processo educativo e, di conseguenza, ha assunto tutti i doveri e tutti i diritti sul fanciullo<sup>52</sup>. Questo atto iniziale non può essere pensato solo come una soluzione di comodo rispetto al problema della *Mémoire*, ossia come il modo più veloce per trovare l'accordo con il padre del fanciullo e nemmeno con uno svilimento della figura paterna che proprio nelle pagine iniziali del testo viene valorizzata<sup>53</sup>.

L'atto che porta il maestro a sostituire i genitori assume una funzione significativa e simbolica all'interno del processo formativo. L'educatore supplisce il padre assumendone tutti gli obblighi di mantenimento, cura e sviluppo e anche tutta l'autorità sul fanciullo. L'atto educativo genera, quindi, un rapporto esclusivo con il maestro che può avviarsi solo se non vi sono mediazioni nella relazione e se lo scambio formativo è di totale fiducia. Solo, in questo modo, la vera natura del fanciullo può manifestarsi. Si potrebbe dire che il *gouverneur* svolga la sua funzione come un padre che dedica l'intera vita al figlio come dovrebbe accadere in natura<sup>54</sup>. Infatti, è la figura paterna che dovrebbe avere il compito di un'educazione naturale se i condizionamenti della società e gli eccessivi impegni non allontanassero gli uomini da questo compito. Ma allo stesso tempo, il *gouverneur*, supplendo il padre, introduce un elemento

---

<sup>51</sup> Ivi, p. 266 [30].

<sup>52</sup> È importante sottolineare che Rousseau utilizza la parola *gouverneur* per indicare il proprio ruolo di educatore del giovane allievo. Su questo tema si veda la riflessione nel secondo capitolo della seconda parte di questo lavoro.

<sup>53</sup> Rousseau nel primo libro dell'*Emilio* sostiene l'importanza della figura paterna che ha il dovere non solo di accudire e provvedere ai figli, ma anche di educarli. Un dovere che non può essere consegnato ad altri come i vari precettori che, normalmente, nel Settecento si prendevano cura dell'educazione dei figli degli aristocratici: «un padre, quando ha generato e allevato dei figli, non ha compiuto che la terza parte del compito suo: deve uomini al genere umano, uomini socievoli alla società, cittadini allo Stato. Ogni uomo che sia in grado di pagare questo triplice debito e non lo faccia, è colpevole, e più colpevole ancora, forse, quando lo paghi a metà». Queste parole così forti sui doveri e sull'importanza della figura paterna risultano anche un'autoaccusa in quanto, lo stesso Rousseau, non è stato in grado di svolgere nessuno dei doveri paterni. Lo schema che il Ginevrino mette in gioco evidenzia un continuo rimando al supplemento: il padre naturale è insostituibile (lo stesso accade per la madre), ma i suoi compiti e i suoi doveri lo trascendono o per mancanze personali o per la degenerazione della società in cui vive. A questo punto il padre insostituibile genera una mancanza, un vuoto all'interno della pratica sociale e produce un supplemento: il padre mancante deve essere sostituito dall'educatore. Inizia così lo schema degli invii e il sistema di supplenza che costituisce l'intero progetto educativo rousseauiano. (Ivi, p. 262 [26]).

<sup>54</sup> Nel *Contratto sociale* Rousseau parlando dei vincoli naturali afferma che: «la famiglia è la più antica di tutte le società e la sola naturale; anche se i figli restano legati al padre solo finché hanno bisogno di lui per la propria conservazione. Appena questo bisogno cessa, il legame naturale si scioglie. Dispensati i figli dall'obbedienza che dovevano al padre, dispensato il padre dalla cura che doveva ai figli, tutti ugualmente tornano all'indipendenza». Rousseau vuole distinguere il vincolo naturale del rapporto familiare e paterno da tutti gli altri, in questo caso da quello sociale. Ne consegue, per i nostri fini, che anche l'educazione si inserisce in una struttura convenzionale e sociale e l'atto dell'educatore di sostituirsi al padre manifesta già un prima rottura del vincolo naturale e l'inizio della catena dei supplementi. (J.J. Rousseau, *Du contrat social*, cit., p. 352 [7]).

aggiuntivo che porta il naturale vincolo figlio-genitore all'interno di una dimensione pubblica e sociale<sup>55</sup>. L'educatore, che si assume la responsabilità di Emilio, si manifesta come sostituto di una situazione naturale perduta, in cui il padre e la madre svolgono con sollecitudine le proprie funzioni. Nella decisione di sostituire il padre è già all'opera l'idea di educazione come supplemento, che cercheremo di proporre come elemento di continuità dell'impostazione di pensiero rousseauiano.

La *Mémoire* introduce, quindi, il tema del rapporto padre-maestro che, come abbiamo visto, troverà una soluzione nell'*Emilio*, mettendo in evidenza la lunga gestazione di alcune questioni pedagogiche in Rousseau. Un altro elemento che evidenzia una certa continuità tra i due testi è quello della finalità del processo educativo che emerge nello scritto giovanile:

lo scopo che ci si deve proporre, affrontando l'educazione di un giovane, consiste nel formarli il cuore, il giudizio e la mente, e di formarli nell'ordine in cui li ho citati. La maggior parte dei maestri – di quelli pedanti in particolare – considerano l'acquisizione e l'affastellamento delle conoscenze come l'unico oggetto di una buona educazione. [...] Qual è il vero scopo dell'educazione di un giovane? Consiste nel renderlo felice. Tutti gli aspetti particolari di cui ci si occupa non sono che altrettanti mezzi per raggiungere questo risultato<sup>56</sup>.

Rousseau utilizza, per indicare la finalità di una buona educazione, alcuni temi classici nei trattati pedagogici del suo tempo, dimostrando di conoscere e di prendere ispirazione da diversi progetti educativi a lui contemporanei<sup>57</sup>. La formazione del cuore e la felicità sono le priorità che dovrebbero accompagnare ogni progetto formativo. Entrambi i temi verranno sviluppati nell'*Émile* e costituiranno il fondamento dell'idea

---

<sup>55</sup> Si tornerà anche nei capitoli successivi sul tema dell'educazione come supplemento e sulla funzione dell'educatore come supplente del padre e della madre.

<sup>56</sup> J.J. Rousseau, *Mémoire présentée a Mr De M[ably] sur l'éducation de M. son Fils*, in O.C., IV, cit., pp. 10-12 [29-35].

<sup>57</sup> J.S. Spink, che studia in modo approfondito il testo della *Mémoire*, mette in evidenza la difficoltà di risalire con certezza a quali letture pedagogiche Rousseau conoscesse nel 1740, al momento della scrittura del suo primo progetto educativo. Certamente Rousseau conosce *Le Traité des études (De la manière d'enseigner et d'étudier les belles lettres, par rapport à l'esprit et au cœur*, Paris 1726-28) di Rollin e il *Traité du vrai mérite de l'homme* (1734) di Lemaitre de Claville, entrambi scritti di notevole successo nel Settecento, che vengono citati dallo stesso Rousseau. Più difficile è stabilire con certezza la lettura diretta di Rousseau, nel 1740, del *Traité du choix et de la méthode des études* (1686) di Fleury e *De l'éducation des enfants* di Locke che, invece, avrà letto prima della scrittura di *Emilio*. Risulta, quindi, evidente in Rousseau una formazione sui testi pedagogici più influenti nel Settecento, anche se il giovane precettore cerca in modo autonomo di avviare una critica a certe forme pedanti e ripetitive di istruzione settecentesca. (J.S. Spink, *Projets d'éducation*, in O.C., IV, cit., pp. XXVII-XXXII).

di educazione naturale rousseauiana. La priorità della formazione del cuore mette in evidenza una critica all'idea di pedagogia pedantesca, molto diffusa nel Settecento, che si basa sulla ripetizione meccanica di conoscenze disciplinari. Questa critica costituisce un punto forte della trattazione del Ginevrino che considera l'educazione di Emilio come un'accusa verso le cattive abitudini formative della società. La felicità e la purezza del cuore possono essere considerate le finalità dell'agire educativo, che il giovane Jean-Jacques mette in evidenza come istanze guida su cui costruire le basi di una solida pedagogia.

Nel corso degli anni maturerà in Rousseau la consapevolezza dell'importanza di questi principi nella formazione umana. Ma aumenterà anche la diffidenza e l'atteggiamento critico nei confronti della società, che verrà vista come il dispositivo che non permette la manifestazione dell'essenza buona dell'uomo. La pedagogia dell'*Émile* diviene così un atto di sfida nei confronti della contemporaneità, ma anche il luogo per descrivere, attraverso la finzione narrativa, i principi fondamentali dell'animo umano e il loro sviluppo attraverso la relazione maestro-allievo.

#### **1.4 Il contesto pedagogico e le reazioni alla pubblicazione dell'*Émile***

Negli anni successivi alla stesura della *Mémoire* il giovane Rousseau si dedica particolarmente allo studio della musica e, nel 1743, scrive un testo dal titolo *Dissertation sur la musique moderne*<sup>58</sup>. L'interesse per la musica accompagna l'intero percorso biografico del pedagogista che, infatti, compone diverse opere musicali<sup>59</sup>.

---

<sup>58</sup> J.J. Rousseau, *Dissertation sur la musique moderne*, in O.C., V, cit., pp. 167-245.

<sup>59</sup> Rousseau studia musica fin dalla giovinezza sia dal punto di vista teorico sia sperimentando la composizione di testi musicali. Tra le prime composizioni musicali si può ricordare *Un papillon badin, caressoit une rose. Chanson mise en musique par M. Rousseau* pubblicata nel 1737 sulla rivista «Mercur de France» e *La Découverte du Nouveau Monde*. In entrambi i casi sono rimasti solo i testi scritti e si sono perdute le musiche. Nel periodo parigino continua il suo interesse per la composizione, testimoniato dalla composizione di *Les Muses galantes* del 1745 e, soprattutto, di *Le Devin du village*, opera che riscuote un notevole successo e il 18 ottobre del 1752 viene rappresentata a Fontainebleau a cospetto del re. Il pensatore ginevrino accompagna la sua produzione musicale con un'intesa attività di riflessione teorica su diversi temi di musicologia. Sono da ricordare le voci scritte per l'*Encyclopédie* sulla musica su richiesta di D'Alembert nel 1749, il *Dictionnaire de musique* che viene pubblicato nel 1769 e alcune parti, dedicate ai suoni e all'armonia, del *Saggio sull'origine della lingua*. Per approfondimento sul ruolo



Nello stesso periodo, Rousseau è segretario presso Madame Dupin e per una decina di giorni si occupa dell'educazione di suo figlio. Anche questa esperienza come precettore viene ricordata nelle *Confessioni* e nell'*Emilio* come fallimentare<sup>60</sup> e porta Rousseau a rielaborare la *Mémoire* dal punto di vista formale senza modificarne nella sostanza il contenuto. I quasi vent'anni che separano il Ginevrino dalla pubblicazione di *Émile* sono attraversati da un interesse costante per i temi pedagogici, testimoniato da alcune lettere, dai ricordi delle *Confessioni* e da diverse riflessioni più organiche<sup>61</sup>. Il lavoro costante di Rousseau sui temi educativi è testimoniato anche dai testi pedagogici che egli dimostra di conoscere quando scrive l'*Émile*. Il 9 aprile del 1756 Rousseau lascia Parigi per recarsi a Montmorency e vive in un piccolo eremo «in ordine e arredato semplicemente, ma con proprietà e persino con gusto<sup>62</sup>», prima di essere ospitato presso la tenuta dei Luxembourg. La solitudine e la tranquillità permettono a Rousseau di occuparsi con assiduità dell'*Istituzioni politiche* che non riuscirà mai a concludere e che confluirà ne *Il contratto sociale*.

In questi anni, Rousseau studia con particolare attenzione le *Oeuvre de morale et politique* dell'abate Saint-Pierre, pubblicate in 14 volumi tra il 1738 e il 1740, facendone uno spoglio e un inventario che ora è conservato presso la biblioteca di Neuchâtel. Il lavoro sugli scritti di Saint-Pierre permette al pedagogista ginevrino di leggere e rielaborare alcune riflessioni dell'abate sui temi più educativi. Saint-Pierre,

---

della musica nella vita e nel pensiero di Rousseau, si veda il volume di Collisani. Cfr. A. Collisani, *La musica di Jean-Jacques Rousseau*, L'Epos, Palermo 2007.

<sup>60</sup> Nelle *Confessioni* Rousseau ricorda, in questo modo, la sua seconda esperienza come precettore: «la signora Dupin mi aveva fatto pregare di badare, per otto o dieci giorni, a suo figlio che, dovendo cambiarsi di precettore, restava in quell'intervallo solo. Passai otto giorni di supplizio, che solo il piacere dell'obbedienza alla signora Dupin poteva rendermi tollerabile, perché il povero Chenonceaux aveva sin da allora quella testa malvagia che ha minacciato di trascinare la sua famiglia nel disonore e che l'ha portato a morire nell'isola di Bourbon. Mentre gli tenevo dietro, gli impedii di far male a se stesso o ad altri, ecco tutto. E fosse stata una pena da poco, non me la sarei assunta otto giorni di più, neppure se la signora Dupin si fosse data a me per compenso». L'accenno di Rousseau a questo episodio nelle *Confessioni* è molto fugace e tende a individuare nella personalità negativa dell'allievo la ragione dell'impossibilità di ogni azione educativa. In effetti, il giovane Chenonceaux ebbe una vita travagliata e finì anche in carcere. Nell'*Emilio* lo stesso avvenimento porta il pedagogista ginevrino a una riflessione più complessa in relazione alle potenzialità dei principi dell'educazione naturale per limitare le intemperanze degli allievi. (J.J. Rousseau, *Confessions*, libro VII, in O.C., I, cit., pp. 292-293 [285-286] e Id, *Émile ou de l'éducation*, cit., pp. 364-369 [139-145]).

<sup>61</sup> Tra le riflessioni più significative segnaliamo sicuramente diversi passi della *Nouvelle Héloïse*, pubblicata nel 1761. Cfr. J.J. Rousseau, *Julie ou la nouvelle Héloïse*, in O.C., II, cit., pp. 5-794; tr. it. *Giulia o la nuova Eloisa*, Rizzoli, Milano 1964.

<sup>62</sup> J.J. Rousseau, *Confessions*, libro IX, in O.C., I, cit., p. 406 [397].

infatti, scrive un *Projet pour perfectionner l'éducation*<sup>63</sup> nel quale propone una formazione ispirata da principi morali e religiosi e afferma l'importanza di insegnare, nelle stesse classi, discipline diverse, abbandonando la classica suddivisione seicentesca in gruppi di studenti in base all'insegnamento che stanno seguendo. Anche se è difficile ricostruire con esattezza le letture pedagogiche di Rousseau durante il periodo della stesura dell'*Émile*, egli ha sicuramente ampliato notevolmente le proprie letture. Per esempio, oltre ai testi di Rollin e di Lemaitre de Claville che già conosceva ai tempi della stesura della *Mémoire*, analizza e fa riferimento allo scritto di Locke<sup>64</sup> sull'educazione che critica per l'eccessivo spazio dato ai ragionamenti con i bambini, ma da cui riprende l'attenzione all'utilità degli studi e alcuni suggerimenti per disciplinare gli allievi. Nell'*Emilio* è citato anche il *Traité du choix et de la méthode des études* del 1686 di Fleury. Testo che sottolinea l'importanza e l'utilità degli studi per la formazione dell'individuo e del cittadino e propone una riforma dell'insegnamento legata allo sviluppo progressivo del ragionamento nei bambini, contrapponendosi al sensismo settecentesco.

Se l'autore di *Émile* prende le distanze da una pedagogia troppo pedante e volta al puro insegnamento disciplinare e libresco, non nega una certa capacità di ragionamento dei bambini, nei limiti dei loro interessi e dell'esperienza naturale. Questa impostazione riprende e sviluppa alcuni temi presenti nei testi di pedagogia di stampo cartesiano, diffusi nel settecento, come l'*Entretiens sur les Sciences* di Bernard Lamy o le *Traité de l'éducation des enfants* di Jean-Pierre de Crousaz<sup>65</sup>. Le influenze di questi scritti emergono anche grazie ai numerosi riferimenti di Rousseau sull'importanza di sviluppare "idee chiare e distinte" nella crescita dei bambini. L'educazione deve essere un processo che forma il cuore e lo spirito del fanciullo, permettendo lo sviluppo

---

<sup>63</sup> Le analisi rousseauiane delle *Œuvres de morale et politique* dell'abate di Saint-Pierre confluiscono nella pubblicazione di *Extrait du projet de paix perpétuelle* e della *Polysynodie*. Sicuramente Rousseau conosce anche il *Projet pour perfectionner l'éducation* di Saint-Pierre che, se pur lontano dalle aspirazioni rousseauiane per l'insistenza sui valori monastici, influenza il pedagogista ginevrino per la proposta di insegnare diversi saperi disciplinari durante la stessa fase di crescita del fanciullo. Cfr. Abate di Saint-Pierre, *Projet pour perfectionner l'éducation* Paris, 1728.

<sup>64</sup> Locke pubblica *Some Thoughts concerning Education* nel 1693. Lo scritto viene tradotto in francese nel 1695 con il titolo *De l'éducation des enfants*. Cfr. J. Locke, *Some Thoughts concerning Education*, A. e J. Churchill, London 1683; tr. it. *Pensieri sull'educazione*, La nuova Italia, Firenze 1989.

<sup>65</sup> Nell'*Emilio* Rousseau cita De Crousaz a proposito dell'importanza dell'esercizio fisico nella formazione dei bambini, nominandolo con l'espressione «il pedante De Crousaz» e dimostrando di conoscere le sue riflessioni sull'educazione, ma anche di volerne prendere le distanze in modo critico. (J.J. Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, cit., p. 371 [147]).

nell'infanzia di poche idee che, però, siano principi chiari sui quali costruire, in modo armonico, tutto il sapere successivo. L'ideale dell'armonia, che il pedagogista riprende dallo stoicismo classico e dal pensiero seicentesco, in particolare quello di Leibniz, rappresenta la modalità attraverso la quale Rousseau rilegge il razionalismo di stampo cartesiano. L'esperienza sensibile, la razionalità e il sentimento devono svilupparsi in modo armonico e permettere la formazione organica ed equilibrata dell'allievo. L'armonia rousseauiana diviene, di conseguenza, la finalità di ogni processo educativo che deve tendere a equilibrare il rapporto tra forze e bisogni nella coscienza individuale. Ma l'armonia, secondo il Ginevrino, non consiste nel semplice equilibrio di forze che porta al benessere interiore, ma si può concretizzare grazie alla possibilità, mai raggiungibile pienamente dall'uomo, di realizzare nei legami sociali la positività e la bontà dell'uomo. Rispondendo alle critiche di Voltaire, in occasione del terremoto di Lisbona, nei confronti della metafisica leibniziana basata sull'armonia e sull'ottimismo, Rousseau afferma:

rimproverate a Pope e a Leibniz di insultare i nostri mali sostenendo che tutto è bene e ingigantite talmente il quadro delle nostre miserie che ne aggravate il peso: invece delle consolazioni in cui speravo, voi finite col rattristarmi. [...] Non si tratta di sapere se ognuno di noi soffre o no, ma se sia una bene che esista l'universo e se i nostri mali erano inevitabili all'atto della sua costituzione. Così mi sembra che l'aggiunta di un articolo renderebbe la proposizione più corretta e, invece di dire tutto è bene, si dovrebbe forse dire il tutto è bene o tutto è bene per il tutto. Allora, è evidente che nessun uomo potrebbe portare delle prove dirette né pro né contro quest'assioma, perché tali prove dipenderebbero da una conoscenza perfetta della costituzione del mondo e dei fini del suo creatore, e una conoscenza di questo tipo è incontestabilmente al di là di ogni intelligenza umana<sup>66</sup>.

Rousseau difende il principio metafisico della origine positiva dell'uomo. Un'origine che non nasconde la negatività del mondo e il dolore. Infatti, l'armonia e la bontà non si manifestano spontaneamente attraverso la sola fiducia nell'essenza dell'uomo o del bambino, ma al contrario si possono realizzare, solo parzialmente, attraverso un continuo sforzo volto alla costruzione di legami positivi tra gli esseri umani. Il Ginevrino, criticando la pretesa intellettualista di Voltaire di universalizzare il male e la

---

<sup>66</sup> J.J. Rousseau, *Lettre de J.J. Rousseau a M. De Voltaire*, 1756, in O.C., IV, cit., pp. 1060-1068 e in C.C., cit., IV, pp. 37-84; tr. it. *Lettera a Voltaire sul disastro di Lisbona*, in *Voltaire, Rousseau, Kant. Sulla catastrofe. L'illuminismo e la filosofia del disastro*, a c. di A. Tagliapietra, Mondadori, Milano 2004, pp. 23-48.

sofferenza del singolo all'intera umanità, non nasconde la dimensione psicologica e consolatoria della propria scelta a favore dell'armonia. Dato il dolore e la sofferenza che ogni individuo esperisce nella vita, l'armonia e la fiducia nella bontà dell'uomo e di Dio rappresentano la speranza e la promessa per ciò che può avvenire nel futuro. In questo modo si può affermare che l'idea di armonia e di bontà, che rappresenta il principio fondante e la finalità del sistema educativo rousseauiano, non sia qualcosa di prestabilito e di dato all'umanità, ma ciò che il singolo deve conquistare nella dimensione interiore e relazionale. Un obiettivo di questo lavoro sarà mostrare come l'idea di educazione naturale di Rousseau, al di là delle oscillazioni sempre presenti nella sua opera, affondi le proprie radici nella tradizione metafisica seicentesca, ma, allo stesso tempo, rilancia la dimensione della natura nell'orizzonte del futuro che può essere costruito grazie alla libertà originaria del singolo.

Il lungo lavoro interiore che porta alla scrittura dell'*Émile* e l'intreccio tra l'esperienza di precettore e i temi politico-filosofici costituiscono la struttura di un testo che non può essere considerato solo un trattato pedagogico, ma che, contaminando diversi generi e stili letterari, si presenta sia come una riflessione generale sulla natura buona dell'uomo, sia come una proposta sul ruolo e sul significato dell'educazione per l'individuo e per il cittadino. Proprio l'universalità e l'eterogeneità dei temi dello scritto sono, probabilmente, le cause principali delle reazioni, positive e negative, che si scatenano alla sua pubblicazione e provocano effetti nefasti sulla vita di Rousseau.

Il testo viene pubblicato a metà maggio del 1762 e Rousseau ne dà comunicazione a un centinaio di amici il 24 maggio. Lo scritto non passa inosservato e le reazioni negative si fanno sentire quasi immediatamente. Infatti, il 3 giugno il libro viene sequestrato e il 19 giugno la prima sezione del Parlamento decreta l'arresto dell'autore e la condanna dell'opera. Rousseau, pur volendo rimanere a difendere le proprie ragioni, viene convinto dagli amici ad abbandonare Montmorency per evitare l'arresto. Inizia così la vita errabonda e solitaria del filosofo che, dai vari luoghi di esilio, continuerà a difendersi, con grande forza ed energia, dalle accuse<sup>67</sup>. Durante l'estate le condanne ufficiali contro l'*Émile* si moltiplicano: il 18 giugno il Sinodo di

---

<sup>67</sup> Rousseau si difese, in molte lettere, dalle numerose accuse che ha ricevuto. Tra le risposte più significative sono le *Lettres de la montagne* del 1764 e la *Lettre à C. de Beaumont*, arcivescovo di Parigi che aveva condannato l'*Emilio*. Cfr. J.J. Rousseau, *Lettres de la montagne*, in O.C., III, cit., pp. 685-897; tr. it. *Lettere dalla montagna*, in *Rousseau*, in O.C., III, cit., pp. 299-391 e id., *Lettre à C. de Beaumont*, in O.C., IV, cit., pp. 927-1009.

Ginevra si pronuncia contro il testo, la stessa decisione viene presa in Olanda e anche dai dottori della Sorbonne, successivamente il papa Clemente XIII e l'arcivescovo di Parigi Cristophe de Beaumont approvano la condanna.

Lo scritto viene accusato di essere contrario ai principi cristiani e di diffondere teorie immorali. Una reazione così dura e diffusa può essere spiegata, in parte, dalle pagine sulla *Profession de foi* che viene letta come una critica ai valori della cristianità ufficiale a favore di una religione naturale. Rousseau propone il deismo come forma di spiritualità naturale che può guidare la vera essenza dell'uomo<sup>68</sup>. Ma le critiche a Rousseau non vengono solo dagli ambienti religiosi o dalle istituzioni, ma anche dagli intellettuali e dai suoi vecchi amici illuministi che non vedono con favore le critiche che egli rivolge, nell'*Émile*, alla ragione e all'eccesso di cultura. Voltaire scrive diverse lettere sarcastiche sui risultati che l'educazione naturale di Emilio potrebbe avere su un fanciullo reale<sup>69</sup>. Addirittura Formey scrive un *Anti-Émile*<sup>70</sup> per criticare le tesi pedagogiche di Rousseau.

Nonostante i numerosi avversari e detrattori, le idee educative dell'*Émile* si diffondono velocemente tra i circoli intellettuali europei e trovano anche molti sostenitori. Durante la rivoluzione francese l'influenza delle teorie rousseauiane raggiunge il culmine e il pensatore viene usato come simbolo di cambiamento e di lotta contro i costumi antichi. Ma già prima della rivoluzione, molte madri scrivono a Rousseau per chiedere consigli su come educare i propri figli, a testimonianza della diffusione delle sue idee. Il testo viene velocemente tradotto in inglese e tedesco e,

---

<sup>68</sup> La questione religiosa è affrontata all'interno dell'*Emilio* nelle pagine della *Profession de foi* che rappresentano una digressione autonoma rispetto alla narrazione del testo. Il problema religioso ha sempre avuto un ruolo significativo nel percorso biografico e speculativo del filosofo. Basti ricordare la nascita in una famiglia protestante, la conversione al cattolicesimo e la sua vicinanza al pietismo. La *Profession* non può però, nonostante le critiche, essere considerata un'opera di distruzione dei valori cristiani, al contrario è la sintesi teorica a cui Rousseau giunge dopo diverse oscillazioni sul tema religioso. F. e P. Richard, sul ruolo della *Profession*, affermano: «nelle sue grandi linee [...] la *Profession* appare in effetti come l'effusione mistica di un apostolo, come un credo sentimentale: io penso dunque sono, diceva Descartes. Il sento, dunque sono, potrebbe dire il Vicario, ascoltando la voce imperiosa della sua coscienza, che gli rivela, insieme con la propria esistenza, quella di Dio e della legge morale. [...] Rousseau, facendo della religione naturale, non più un'astrazione razionalistica, come Voltaire, ma un sentimento di amore e di presenza, poteva, in una zona intermedia tra la stretta ortodossia e la negazione filosofica, indurre i credenti, i semicredenti e persino gli increduli a far tregua, forse a unirsi». (F. e P. Richard, *Introduzione*, cit., pp. XXVI-XXXIV).

<sup>69</sup> Tra le lettere di Voltaire su questo argomento si veda la lettera a Cideville (21 luglio 1762), a Helvétius (25 agosto 1763) e a Madame de Luxembourg (9 gennaio 1765). Cfr. Voltaire, *Lettre à P.R. Le Cornier de Civedille*, v. II, n. 9789, in *Correspondance*, a cura di T. Besterman, Institut et Musée Voltaire, Genève 1953-1963, pp. 127-128; Id., *Lettre à C.A. Helvétius*, cit., v. LII, n. 10560, pp. 253-255 e Id., *Lettre à M. de Luxembourg*, cit., v. LVII, n. 11458, pp. 19-21.

<sup>70</sup> Cfr. J.H.S. Formey, *Anti-Émile*, J. Pauli, Berlin 1763.

soprattutto, in area tedesca Rousseau ottiene molti consensi e la stima di pensatori come Kant e Goethe che apprezzano i suoi scritti. Nonostante questi successi, gli anni dalla pubblicazione dell'*Emilio* fino alla morte, sono certamente il periodo più difficile per la vita dello scrittore che si sente sempre più solo, abbandonato dagli amici e costretto a una vita di esilio e fuga.

### 1.5 La formazione pedagogica di Rousseau. I classici e Locke

Nonostante, in diverse parti dell'*Émile*, Rousseau affermi di non amare i libri e di non ritenerli utili per la formazione del suo allievo, egli è un appassionato lettore. Proprio la pratica di lettura, e la conseguente scrittura, risulta una costante della vita del pensatore. Le letture rousseauiane testimoniano i suoi interessi eterogenei che spaziano in differenti ambiti del sapere, dalla musica, all'arte, alla politica e all'educazione, anche se le categorie metafisiche e il pensiero classico gli permettono di costruire i principi che orientano l'insieme delle sue riflessioni. Come abbiamo sottolineato, il giusnaturalismo di Grozio e Pufendorf, i sistemi di Leibniz e Wolff, le argomentazioni di Locke e Hume e, ovviamente i testi del pensiero greco e latino rappresentano le fonti attraverso le quali Rousseau costruisce le finalità che orientano le sue idee educative e politiche:

chi voglia avere un'idea dell'educazione pubblica, legga la *Repubblica* di Platone. Non è affatto un'opera politica, come ritiene chi giudica i libri solo dal titolo: è il più bel trattato di educazione che sia stato mai scritto. Quando si vuol citare ad esempio un paese chimerico, si tirano in ballo le istituzioni educative di Platone: se Licurgo si fosse limitato a mettere le sue per iscritto, le troverei più chimeriche ancora. Platone ha soltanto purificato il cuore dell'uomo<sup>71</sup>.

Il modello classico della repubblica antica, sia greca sia romana, rappresenta per il Ginevrino un ideale insuperabile per i costumi e per i valori dei cittadini che ne facevano parte. Dal punto di vista politico, la democrazia diretta permette il coinvolgimento di tutti i componenti della società nella vita comune attraverso il

---

<sup>71</sup> J.J. Rousseau *Émile ou de l'éducation*, cit., p. 250 [12-13].

dialogo e la partecipazione. Inoltre i cittadini di Atene, Sparta o Roma non vivono la scissione tra la dimensione privata e quella pubblica e, in questo modo, rappresentano la piena manifestazione della volontà generale poiché il singolo può esprimere la propria libertà e autonomia sentendosi parte della società in cui vive e, di conseguenza, può realizzarsi come uomo e come cittadino. Dal punto di vista educativo, i sistemi filosofici classici hanno il merito di proporre, in modo chiaro, l'insieme di categorie etiche che costituiscono l'ideale di riferimento per l'uomo e per il cittadino. Rousseau, quindi, può considerare la *Repubblica* un trattato di pedagogia, in quanto mette in evidenza l'intima connessione che vi è tra la dimensione politica e quella educativa. Se l'ideale classico rappresenta ciò che maggiormente si avvicina al modello positivo rousseauiano<sup>72</sup>, purtroppo, la società moderna ha corrotto la natura originaria dell'uomo e ha reso impossibile la sua manifestazione. Di conseguenza, anche le pratiche educative delle società moderne sono causa della perversione della vera natura umana e gli impediscono di mostrare la sua autonomia e libertà. Si può affermare che Rousseau legge le opere di Platone e Aristotele come testi di filosofia dell'educazione e come strumenti per realizzare l'ideale politico che è alla base dell'*Émile*. Un ideale politico che, paradossalmente, può essere realizzato solo allontanando, almeno inizialmente, il giovane Emilio dalla società<sup>73</sup>.

La lettura dei classici serve a Rousseau non solo per teorizzare l'ideale dell'armonia e dell'equilibrio tra individuo e cittadino, ma anche per distanziarsi dalle proposte educative della sua contemporaneità. Le pratiche pedagogiche del Settecento,

---

<sup>72</sup> L'accentuazione del valore positivo del mondo classico ha in Rousseau anche un valore polemico in quanto i costumi antichi vengono individuati come modelli positivi, ormai perduti, da contrapporre alla decadenza delle società moderne. Per esempio, più volte, Rousseau critica la schiavitù che era una pratica costitutiva del mondo classico e, allo stesso tempo, si rende conto dell'impossibilità di realizzare la democrazia diretta all'interno degli stati moderni. Ciò che, però, permane di positivo nel mondo classico, secondo Rousseau, è l'idea di equilibrio tra individuo e stato che permette di manifestare la libertà del cittadino.

<sup>73</sup> L'isolamento che Rousseau impone al giovane Emilio è certamente un tema problematico del suo percorso formativo. Il rapporto con il precettore diviene, soprattutto per gli anni della fanciullezza, un legame esclusivo con i due personaggi del testo. Sicuramente questo tema, criticato da molti interpreti di Rousseau, evidenzia la volontà dell'autore di separare l'allievo dagli influssi della società, ma anche la sua appartenenza alla tradizione pedagogica del Settecento. Infatti, l'importanza della relazione tra compagni all'interno dei processi educativi e la creazione del concetto di classe, inteso come un gruppo omogeneo di studenti, sono concetti ancora poco diffusi nei trattati pedagogici settecenteschi. Spesse volte, i gruppi di studenti, anche nelle scuole di formazione elementare, erano talmente eterogenei, per età e livelli di apprendimento, da rendere impossibile la formazione di un percorso di apprendimento comune. Per una storia del concetto di "classe" si veda P. Ariés, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, ESF, Paris 1973; tr. it. *Padri e figli nell'Europa medioevale e moderna*, Laterza, Roma-Bari 1981 e B. Grosperin, *Les petites écoles sous l'Ancien Régime*, Editions Ouest-France 1984.

secondo il ginevrino, sono piene di contraddizioni e portano solo alla separazione tra l'uomo pubblico, imprigionato nelle regole dei dispositivi sociali, e quello privato o naturale che non trova modo per realizzarsi:

l'educazione pubblica non esiste più e non può più esistere, perché dove non è più patria non possono essere più cittadini. Queste due parole "patria" e "cittadino", debbono essere cancellate dalle lingue moderne. [...] Non considero come esempi di educazione pubblica quei ridicoli istituti chiamati collegi. Ne faccio conto dell'educazione derivante dalla società, perché mirando a due fini contrari, li fallisce entrambi: essa è capace soltanto di formare uomini ipocriti, che fanno sempre mostra di altruismo, mentre si preoccupano esclusivamente di se stessi. [...] Tutta la nostra saggezza consiste in pregiudizi servili, tutte le nostre consuetudini si risolvono nell'asservimento, nella costrizione. L'uomo civile nasce, vive e muore nella schiavitù: alla nascita lo imprigionano le fasce; alla morte lo inchiodano in una bara; finché conserva sembianze umane, è incatenato dalle nostre istituzioni<sup>74</sup>.

La situazione problematica che Rousseau descrive è causata dalle istituzioni politiche e dalla degenerazione dei costumi sociali, ma una parte di responsabilità, secondo il Ginevrino, risiede anche nel modo in cui le pratiche educative vengono affrontate e gestite dai suoi contemporanei. Rousseau reagisce polemicamente ad alcune abitudini nella cura dei bambini che si erano affermate nella società borghese come, per esempio, la tendenza delle madri, appartenenti a famiglie benestanti, di non allattare i figli e di affidarli alle balie o l'eccessiva importanza che viene attribuita allo studio mnemonico nell'apprendimento. Per queste ragioni egli, come abbiamo visto nei paragrafi precedenti, critica, con parole spesso molto dure, i testi di pedagogia che costituiscono le sue fonti, senza riconoscere le influenze che questi scritti hanno avuto sulle sue riflessioni.

Il caso più evidente è quello dei *Pensieri sull'educazione* di Locke che sicuramente hanno ispirato alcuni temi del percorso rousseauiano<sup>75</sup>, ma che vengono citati nell'*Émile*, spesso, in un'accezione negativa. Rousseau riprende da Locke

---

<sup>74</sup> J.J. Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, cit., pp. 250-253 [13-16].

<sup>75</sup> Compayre, che traduce in francese i *Pensieri sull'educazione* nel 1889, sottolinea le analogie e le influenze che il pensiero di Locke ha avuto su Rousseau. Infatti, già nello scritto del filosofo inglese compare l'attenzione nei confronti dei bisogni dell'allievo e una critica verso un apprendimento eccessivamente libresco. Cfr. J. Locke, *Quelques pensées sur l'éducation*, traduction de G. Compayre [1889], Vrin, Paris 1966 e G. Compayre, *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France*, voll. II, Librairie Haschette, Paris 1879.



l'attenzione nei confronti delle esigenze concrete dell'infanzia e della giovinezza e il tentativo di proporre un'educazione che sia svincolata dalle rigide norme che spingono il fanciullo a un apprendimento libresco e ripetitivo. In Locke è presente il tema dell'educazione alla vita, che Rousseau farà proprio, come fine ultimo del percorso formativo. Il filosofo inglese, criticando l'astrattismo di molta teoria educativa seicentesca, afferma non solo l'importanza dell'insegnamento dei principi morali<sup>76</sup>, ma anche il valore della cura del corpo, dell'igiene e del movimento per la formazione completa del suo giovane allievo. Proprio sul tema della cura del corpo, Rousseau afferma nell'*Émile*:

tutti coloro che hanno riflettuto sul modo di vivere degli antichi attribuiscono agli esercizi ginnici quel vigore fisico e spirituale che soprattutto li distingue dai moderni. L'insistenza con cui il Montaigne sostiene questa sua opinione mostra fino a qual punto ne fosse persuaso: vi torna su di continuo e in mille modi. Parlando dell'educazione del fanciullo, osserva come, per fortificare l'animo, occorra indurire i suoi muscoli; abituarlo al lavoro significa abituarlo al dolore; bisogna addestrarlo all'asprezza degli esercizi fisici, per prepararlo a sopportare le sofferenze delle slogature, delle coliche e di tutti i mali. Il saggio Locke, il buon Rollin, il dotto Fleury e il pedante De Crouzas, così differenti tra loro in tutto il resto, sono d'accordo su questo unico punto: la necessità di esercitare intensamente il corpo del fanciullo. È il più saggio dei loro precetti, ed è però quello che viene e verrà sempre trascurato di più<sup>77</sup>.

Questo passo assume un valore esemplare nell'economia dei rapporti tra Rousseau e le proprie fonti pedagogiche. Infatti, è uno dei pochi punti del testo in cui lo scrittore ginevrino non è critico nei confronti degli autori che lo hanno preceduto e influenzato. Lo stesso Locke viene definito "saggio". L'importanza dell'esercizio fisico e della cura del corpo è un elemento sul quale numerosi testi di educazione sono in accordo. Il tema però non è certo moderno, ma risale al mondo classico. L'inizio della citazione mostra bene che Rousseau, comparando la cultura antica con quella moderna, considera il

---

<sup>76</sup> L'importanza dello sviluppo morale e affettivo del fanciullo, il rifiuto dell'eccessivo studio libresco e l'attenzione alla crescita progressiva di un unico allievo preso come simbolo del processo educativo sono temi che si ritrovano ne *De l'institution des enfants* di Montaigne. Questo scritto costituisce un sicuro punto di riferimento per Rousseau nella stesura dell'*Emilio*. Cfr. M. de Montaigne, *De l'institution des enfants*, in *Les essais*, v. I, XXVI, Librairie Générale Française, Paris 2001 [1580], pp. 222-274; tr. it. *Dell'istruzione dei fanciulli*, in *Saggi*, Mondadori, Milano 2008, pp. 167-203. Sull'influenza di Montaigne su Rousseau, si veda P.L.J. Villey, *L'influence de Montaigne sur les idées pédagogiques de Locke et de Rousseau*, Hachette, Paris 1911.

<sup>77</sup> J.J. Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, cit., p. 371 [147].

valore dato alla cura del corpo nelle società classiche un ulteriore elemento di superiorità su quelle attuali. Più che riconoscere un debito nei confronti delle sue fonti, Rousseau ammette che diversi autori<sup>78</sup>, tra cui anche Locke, hanno compreso almeno un tema che il modello delle società classiche offre a chi si vuole occupare di educazione nella modernità: l'importanza del movimento e del corpo.

Se il tema dell'armonia tra corporeità e spiritualità porta Rousseau a definire Locke come "saggio", non avviene lo stesso in diverse altre parti del testo. Per esempio, il pedagogista ginevrino rimprovera al filosofo inglese di voler eccessivamente «ragionare con i bambini»<sup>79</sup>, non riconoscendo che i fanciulli non hanno bisogno solo di parole, ma di esperienze dirette. Inoltre afferma che Emilio non dovrà diventare «il gentiluomo di Locke»<sup>80</sup> in quanto la finalità rousseauiana è di formare un uomo universale che sappia agire nel mondo, indipendentemente, dalla sua famiglia di appartenenza. Il lavoro, infatti, non sarà appreso da Emilio come un passatempo, ma assumerà una funzione formativa significativa nel percorso del giovane, permettendogli di armonizzare le forze, le passioni e i bisogni. Il carattere universale e ampio della trattazione rousseauiana rappresenta, in effetti, una distanza significativa tra i due autori. Locke ha in mente la formazione di un giovane della nobiltà che dovrà essere educato ai principi e alla regole specifiche della società nella quale vivrà. Rousseau, al contrario,

---

<sup>78</sup> La citazione rivela anche le diverse fonti pedagogiche che, come abbiamo già sottolineato, Rousseau ha in mente durante la scrittura dell'*Emilio*. Autori con i quali il ginevrino dialoga e polemizza, dimostrando di conoscere le loro tesi.

<sup>79</sup> Rousseau, nel II libro dell'*Emilio*, critica la tendenza a ragionare troppo con i bambini che non possono ancora comprendere i linguaggi complessi che, a volte, vengono utilizzati. Egli afferma, discostandosi da Locke e sostenendo il principio di sviluppo progressivo del bambino: «ragionare con i bambini era la grande massima di Locke ed è la più in voga attualmente, ma non mi sembra che il suo successo sia proprio tale da rafforzarne il credito; da parte mia, non vedo nulla di più sciocco di quei bambini con quali si è tanto ricorso ai ragionamenti. Tra tutte le facoltà dell'uomo la ragione, che si può dire risulti dalla combinazione di tutte le altre, è quella che si sviluppa più difficilmente e più tardi: e proprio questa si vuole adoperare per sviluppare le prime!». (J.J. Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, cit., p. 317 [88-89]).

<sup>80</sup> Durante la scelta del mestiere che Emilio dovrà svolgere per la sua formazione, Rousseau critica nuovamente Locke per la finalità che egli ha dato al lavoro. L'allievo di Locke è un gentiluomo, destinato a vivere nel mondo della nobiltà. Il lavoro è, nella sua formazione, una sorta di parentesi in vista della sua futura vita sociale. Al contrario il lavoro, secondo Rousseau, assume un valore in sé in quanto è utile per la società e permette di armonizzare le forze e i bisogni dell'individuo: «voglio assolutamente che Emilio impari un mestiere. Un mestiere decoroso, almeno, direte voi. Che cosa significa questa parola? Ogni mestiere di pubblica utilità non è forse decoroso? Non voglio affatto che diventi ricamatore, doratore o verniciatore, come il gentiluomo di Locke, e neppure musicista, attore di teatro, fabbricante di libri. Tolle queste professioni e le altre dello stesso genere, scelga pure quella che vuole: non intendo ostacolarlo. [...] Gli ci vuole un mestiere quale avrebbe potuto servire a Robinson nella sua isola». (Ivi, pp. 473-474 [257-258]).

concepisce Emilio come l'uomo in generale che, attraverso l'educazione naturale può esprimere la sua libertà e autonomia.

L'ampiezza filosofica dell'*Émile* e il suo tentativo di dimostrare il principio della bontà naturale dell'uomo lo rendono un testo difficilmente paragonabile ai trattati educativi del suo tempo. Sicuramente Rousseau si confronta nell'*Emilio*, in modo implicito ed esplicito, con i trattati pedagogici di Locke, Rollin, Fleury e De Crouzas, anche se il più delle volte non riconosce ai testi che legge l'influenza che hanno su di lui, ma egli dialoga, in modo profondo, anche con gli scritti di Platone, Aristotele, Seneca e Cicerone, con i giusnaturalisti e con i sistemi filosofici di Leibniz e Wolff. Questo confronto costituisce l'orizzonte ampio delle letture rousseauiane che, non si esauriscono all'interno di un settore disciplinare specifico, ma gli permettono di cogliere, nel tema educativo, la sintesi armonica dei diversi aspetti problematici della natura umana<sup>81</sup>.

Il tentativo di interpretare l'idea di educazione naturale attraverso la teoria del supplemento derridiana, che si cercherà di mettere in atto in questo lavoro, parte dalla consapevolezza delle radici filosofiche dell'*Émile*, che costituisce un grande sistema di riflessione sulla natura umana e sulla possibilità, attraverso l'educazione, di manifestare, all'interno dei legami sociali, l'autonomia e la libertà di ogni singolo individuo. L'affermazione del primato ontologico dell'idea di natura rousseauiana non può fermarsi alla semplice dichiarazione di valori aprioristici e non può generare semplificazioni che tendono a identificare il processo formativo con la pura spontaneità del singolo<sup>82</sup>. Al contrario, l'affermazione della bontà originaria dell'uomo individua nel difficile processo educativo di ogni persona la direzione che permette al singolo uomo di comprendere ciò che è giusto per sé e per la comunità in cui vive. L'idea di natura rousseauiana non è un principio stabile e pieno che può essere contemplato e intuito in modo definitivo, ma si concretizza in una tensione ad agire verso una finalità futura, nel tentativo di manifestare ciò che appartiene a ogni singolo individuo. Per

---

<sup>81</sup> Sulla funzione sintetica dell'educazione nell'opera di Rousseau si veda la riflessione di Starobinski. Cfr. J. Starobinski, *Jean-Jacques Rousseau. La trasparenza e l'ostacolo*, cit., pp. 66-69.

<sup>82</sup> Riprendendo un articolo di Damiano che nega l'esistenza del "russoianesimo", inteso come: «una concezione spontaneistica dello sviluppo che implica l'inutilità della funzione dell'insegnante» nell'opera di Piaget, si potrebbe sostenere che esso non esiste, in questa forma semplificata, nemmeno nei testi di Rousseau. Su questo tema si veda anche la critica di Aebli a Rousseau. (Cfr. E. Damiano, *Piaget russoiano? Il tema autorità/libertà in alcuni scritti pedagogici dell'epistemologo ginevrino*, in *Autorità e libertà*, cit. p. 379 e H. Aebli, *Über die geistige Entwicklung des Kindes*, Klett, Stuttgart 1963; tr. it. *Rilievi sullo sviluppo mentale del bambino*, La Nuova Italia, Firenze 1968.

questa ragione l'idea di supplemento, che Derrida utilizza proprio analizzando i testi di Rousseau, sottolinea lo scarto generativo che appartiene alla idea di natura positiva. Uno scarto che la stessa natura non può colmare e che genera, di conseguenza, una differenza che modifica la stessa rappresentazione naturale di partenza. In questo modo, Derrida sembra suggerire il legame profondo che agisce nel pensiero rousseauiano. Un legame che, a partire da un'istanza naturale imprevedibile non genera separazione e polarità, ma rilancia il valore costruttivo dell'educazione, intesa come supplemento generativo della realtà. Nei prossimi capitoli si cercherà di approfondire l'idea di supplemento che Derrida propone, in relazione alla sua interpretazione del pensiero rousseauiano e al valore esemplare che assume nella tradizione occidentale.

## CAPITOLO SECONDO

### DERRIDA LETTORE DI ROUSSEAU

#### 2.1 Il valore esemplare dell'epoca di Rousseau

Derrida dedica l'intera seconda parte della *Grammatologia*, dal titolo *Natura, cultura e scrittura*, all'analisi del pensiero di Rousseau. In queste pagine il padre della decostruzione interpreta la riflessione di Rousseau come un momento significativo di passaggio all'interno della tradizione metafisica. L'opera di Rousseau rappresenta al meglio la sua epoca, ossia il XVIII secolo, perché, pur partendo da una impostazione cartesiana, permette di pensare in modo originale l'eredità di Descartes.

Nel Settecento la riflessione filosofica è decisamente influenzata dal *Cogito* cartesiano che, secondo Derrida ha dato una nuova forma al logocentrismo della metafisica in quanto ha reso la coscienza un'esperienza di pura auto-affezione in grado di superare la provocazione del Genio Maligno e provare l'esistenza di Dio<sup>83</sup>. L'infallibilità della coscienza è sì garantita da Dio, ma l'infinità divina non è un elemento di mediazione che può fraporsi tra «la trasparenza del rapporto con sé e la purezza dell'auto-affezione»<sup>84</sup>. L'infinità divina viene a coincidere con la presenza a sé del *logos* e si può produrre come auto-affezione solo attraverso la voce nell'interiorità della coscienza. Secondo Derrida, Rousseau e la sua epoca partono da questa concezione metafisica di stampo cartesiano anche se manifestano già una diversa sensibilità, testimoniata dall'attenzione diretta al tema della scrittura. È proprio l'idea di scrittura che conduce Derrida a una critica serrata nei confronti di ciò che egli ritiene

---

<sup>83</sup> J. Derrida, *De la grammatologie*, cit., p. 146 [144]. Secondo Derrida la riflessione cartesiana ha permesso di pensare il *logos* della metafisica in una forma nuova. Il dominio della presenza, tipico del logocentrismo metafisico, ha trovato nel *Cogito* cartesiano un'autofondazione. Sulla riflessione di Derrida sul *Cogito* si veda anche *Cogito et histoire de la folie*. (Cfr. J. Derrida, *Cogito et histoire de la folie in L'écriture et la différence*, Éditions du Seuil, Paris 1967, pp. 51-97; tr. it. *Cogito e la storia della follia in La scrittura e la differenza*, Einaudi, Torino 1971, pp. 39-79).

<sup>84</sup> J. Derrida, *De la grammatologie*, cit., p. 146 [144].

essere il privilegio del *logos* e dell'idea di presenza all'interno della tradizione metafisica e, quindi, anche all'interno del XVIII secolo:

all'interno di questa epoca della metafisica, tra Descartes e Hegel, Rousseau è sicuramente il solo o il primo che faccia un tema e un sistema della riduzione della scrittura, quale era profondamente implicata da tutta l'epoca. Egli ripete il movimento inaugurale del *Fedro* e del *De interpretazione* ma questa volta a partire da un nuovo modello della presenza: la presenza a sé del soggetto nella coscienza o nel sentimento. Ciò che egli escludeva più violentemente di altri doveva, beninteso, affascinarlo e tormentarlo più di altri<sup>85</sup>.

Rousseau assume, secondo Derrida, una posizione esemplare nel XVIII secolo almeno per due ragioni fondamentali. La prima, forse la più evidente, è data dal fatto che egli dedica un testo specifico al problema della lingua e della scrittura: il *Saggio sull'origine delle lingue*<sup>86</sup>. In questo modo, Rousseau manifesta il suo interesse e quello della sua epoca per il problema linguistico riducendo, però, immediatamente il ruolo della scrittura a una sorta di degenerazione della voce. La seconda ragione, secondo la lettura derridiana, è testimoniata dalla ripresa originale dei temi cartesiani che porta Rousseau a sviluppare un nuovo modello dell'idea di presenza.

Il problema linguistico si impone all'autore del *Saggio* a partire da un'idea di soggetto e di presenza che deriva in modo significativo dalla matrice cartesiana. Il soggetto rousseauiano, secondo Derrida, è pensato come capacità riflessiva e possibilità di percepire se stessi come presenza. Se in Descartes l'auto-affezione soggettiva era rappresentata dal *Cogito* attraverso un'intuizione concettuale che donava la possibilità di percepire la propria esistenza, in Rousseau l'auto-percezione del soggetto è data dal sentimento.

Per questa ragione Rousseau assume, secondo Derrida, una posizione esemplare tra Descartes e Hegel. Egli riprende l'idea di soggetto come presenza a sé attraverso l'auto-coscienza e tende a pensare la presenza non come un'intuizione intellettuale, ma come un sentimento puro. Questo passaggio evidenzia l'originalità di Rousseau e la sua capacità di rappresentare al meglio la sua epoca. In questo senso i suoi testi danno una nuova formulazione al logocentrismo della metafisica.

---

<sup>85</sup> Ivi, p. 147 [144].

<sup>86</sup> J.J. Rousseau, *Essai sur l'origine des langues* in O.C., V, cit., pp. 375-429; tr. it. *Saggio sull'origine delle lingue*, Guida, Napoli 1984.

Derrida sostiene che l'idea di presenza a sé che caratterizza il soggetto rousseauiano non permette un'uscita dal dominio logocentrico tipico della riflessione metafisica ma, ripetendo un gesto inaugurato da Platone e Aristotele, riduce a degenerazione della presenza tutto ciò che impedisce la trasparenza del soggetto:

il luogo di questa battaglia e di questa crisi è ciò che chiamiamo XVIII secolo. Non soltanto perché restaura i diritti della sensibilità, dell'immaginazione e del segno, ma perché i tentativi di tipo leibniziano avevano aperto una breccia nella sicurezza logocentrica. [...] Prima di Hegel e in termini espliciti, Rousseau ha condannato la caratteristica universale; non a causa del fondamento teologico che ne ordinava la possibilità all'intelletto infinito o *logos* di Dio, ma perché sembrava sospendere la voce. 'Attraverso' questa condanna, si può leggere la più energica reazione che nel XVIII secolo organizza la difesa del fonologismo e della metafisica logocentrica. La minaccia allora è proprio la scrittura<sup>87</sup>.

L'imporsi del problema della scrittura e la sua tematizzazione esplicita rappresenta, nell'interpretazione di Derrida, il manifestarsi di alcune incertezze nella sicurezza logocentrica della tradizione occidentale. Se Leibniz<sup>88</sup> è tra i primi a tematizzare il tema del segno scritto attraverso un progetto di scrittura universale, Rousseau reagirà agli stimoli leibniziani occupandosi direttamente del tema della lingua e cercando di fondarla a partire dall'evidenza di un soggetto che si comprende attraverso il sentimento e si manifesta grazie alla voce della coscienza.

Prima di affrontare direttamente il tema del soggetto all'interno dei testi educativi rousseauiani, è opportuno approfondire il concetto di 'esemplarità' che il filosofo francese assegna a Rousseau e alla sua epoca. Derrida nelle prime pagine della seconda parte della *Grammatologia*, avverte che il riferimento al nome di Rousseau assume significato solo se riferito a un problema:

i nomi di autori o di dottrine non hanno qui alcun valore sostanziale. Non indicano né delle identità né delle cause. Sarebbe una leggerezza pensare che 'Descartes', 'Leibniz', 'Rousseau', 'Hegel',

---

<sup>87</sup> J. Derrida, *De la grammatologie*, cit., p. 147 [145].

<sup>88</sup> Leibniz lavorò per tutta la vita su un progetto di scrittura universale attraverso il quale si potesse giungere a creare una scrittura intellegibile per chiunque è in grado di leggere una lingua. I primi accenni a questo progetto compaiono già nel 1667 in un saggio dal titolo *Dissertatio de arte combinatoria*. (Cfr. G.W. Leibniz, *Dissertatio de arte combinatoria*, in C.I. Gerhardt, *Die philosophischen Schriften von G. W. Leibniz*, Berlino, 1875-1890, voll. IV-V).

ecc., siano nomi di autori, i nomi degli autori di movimenti o spostamenti che noi così designiamo. Il valore indicativo che attribuiamo loro è anzitutto il nome di un problema<sup>89</sup>.

Il nome Rousseau, all'interno dell'analisi che Derrida propone, evoca un problema<sup>90</sup> e il modo in cui esso si è articolato nella tradizione. Derrida prende metodologicamente le distanze da un'analisi storica sul pensiero di Rousseau che, in qualche modo, voglia restituirci l'interpretazione originale delle opere del Ginevrino. Allo stesso tempo, però, sottolinea che il nome Rousseau viene pensato nella *Grammatologia* come ciò che indica e apre al problema della scrittura:

se ci autorizziamo provvisoriamente a trattare di questa struttura storica fissando la nostra attenzione su testi di tipo filosofico o letterario, non è per riconoscervi l'origine, la causa o l'equilibrio della struttura. Ma poiché non pensiamo neppure che questi testi siano semplicemente effetti della struttura, in qualsiasi senso la si intenda; poiché pensiamo che tutti i concetti proposti fin qui per pensare l'articolazione di un discorso e di una totalità storica sono presi nella chiusura metafisica che qui mettiamo in questione, [...] ne trarremo argomento per isolare Rousseau e, nel rousseauianismo, la teoria della scrittura<sup>91</sup>.

Il problema della scrittura, che secondo Derrida può essere isolato in Rousseau, permette di avviare una riflessione sulla chiusura della metafisica. Derrida chiama 'chiusura della metafisica' il dominio della presenza che, in diverse forme, si manifesta all'interno della tradizione di pensiero occidentale. Il tema della scrittura è ciò che gli permette nella *Grammatologia* di problematizzare questa chiusura logocentrica. All'interno di questo primo capitolo non ci interesserà tanto analizzare l'idea derridiana di scrittura, ma cercare di comprendere come la questione della scrittura, in

---

<sup>89</sup> J. Derrida, *De la grammatologie*, cit., p. 147 [145].

<sup>90</sup> In *Aporie* Derrida riflette sul concetto di 'problema' a partire dall'etimologia della parola. 'Problema' nella concettualità derridiana non indica solamente – come si evince dall'etimologia della parola che deriva dal greco πρό-βλημα (προβάλλω) e rimanda all'idea di sporgenza, di rupe, ma anche di impedimento, di ostacolo, di difesa e di riparo – un ostacolo che può essere compreso e superato. In Derrida il termine 'problema' assume un significato aporetico in quanto rappresenta un limite che nel suo superamento genera percorsi e possibilità del tutto imprevedibili. Il nome di Rousseau rappresenta, quindi, non solo un indirizzo di ricerca che poi verrà sintetizzato dai filosofi successivi, ma un problema che rimane vivo e generativo all'interno della tradizione metafisica. (Cfr. J. Derrida, *Apories. Mourir – s'attendre aux «limites de la vérité»*, Galilée, Paris 1996, p. 10; tr. it. di G. Berto, *Aporie. Morire – attendersi ai «limiti della verità»*, Bompiani, Milano 1999, p. 12).

<sup>91</sup> J. Derrida, *De la grammatologie*, cit., p. 148 [145-146].



un'accezione derridiana, assuma un senso nell'opera di Rousseau e come questo senso diventi un problema capace di interrogarne in profondità la struttura metafisica.

Isolare il tema della scrittura in Rousseau non significa unicamente analizzare i passaggi significativi del *Saggio sull'origine delle lingue*, ma vuol dire interrogare l'intera opera del Ginevrino come movimento originale del pensiero della tradizione. Un movimento originale che però si trova inscritto nei testi della metafisica e che affonda le proprie radici in Platone, in Aristotele e nella torsione cartesiana. Un movimento che, per queste ragioni, risulta esemplare.

Ma cosa significa 'esemplare'? E perché Derrida attribuisce all'epoca di Rousseau il valore dell'esemplarità? Le parole latine *exemplar* e anche *exemplum* rimandano al significato di ritratto, copia, riproduzione originale e infine modello ed esempio. L'idea di esemplarità porta con sé un duplice valore sia di originale unico sia di copia riproducibile. Lo stesso Derrida, in un altro contesto e commentando Cicerone a proposito dell'idea di amicizia, riflette sul duplice significato di esemplarità:

Cicerone si serve della parola *exemplar*, che vuol dire ritratto, ma anche, come *exemplum*, tanto la copia, la riproduzione, l'esemplare quanto l'originale, il tipo, il modello. I due sensi (l'originale unico e la copia moltiplicabile) coabitano, sono e sembrano essere lo stesso, ed è tutta la Storia, la condizione stessa della sopravvivenza<sup>92</sup>.

L'esemplarità si mostra in modo apparentemente contraddittorio, evidenziando due forze in opposizione che permettono la sopravvivenza di un particolare snodo teorico. Affinché si possa generare un esempio, vi deve essere un'origine che produce uno stacco, una differenza rispetto alla semplice riproduzione di una tradizione. Ma questo valore nuovo e originale deve mantenere una riproducibilità che gli permette di divenire modello e di iscriversi all'interno della tradizione dalla quale si è smarcato<sup>93</sup>.

---

<sup>92</sup> J. Derrida, *Politiques de l'amitié*, Galilée, Paris 1994, pp. 19-20; tr. it. di G. Chiurazzi, *Politiche dell'amicizia*, Raffaello Cortina editore, Milano 1994, pp. 12-13.

<sup>93</sup> L'importanza dell'esemplarità, come ciò che si stacca dalla tradizione divenendone modello e permettendone la ripetizione, è sottolineata da Derrida anche in un saggio su Foucault e Descartes. Derrida critica Foucault perché parlando di 'ragione classica' e di esclusione della follia non spiega a sufficienza come il movimento di esclusione operato dalla ragione sia esemplare nel pensiero di Descartes: «in ogni caso per far risaltare la sua singolarità, che è senza dubbio profonda, sarebbe stato forse necessario sottolineare non tanto ciò in cui risulta struttura d'esclusione quanto ciò in cui, e soprattutto per cui, la sua struttura d'esclusione propria e modificata si distingue storicamente dalle altre, da ogni altra. E porre il problema della sua esemplarità; si tratta di un esempio tra gli altri possibili o di un 'buon esempio', di un esempio che ha la prerogativa di essere rivelatore?». E ancora: «qual è

L'epoca di Rousseau, nella logica derridiana, è esemplare in quanto è stata capace di inaugurare una novità all'interno della metafisica generando così un punto nel quale è possibile segnare un'origine, almeno provvisoria e instabile, di ciò che prima non era così esplicito. Il nome Rousseau illumina la sua epoca e sintetizza al meglio lo snodo originale che apre la tradizione metafisica e che, allo stesso tempo, le permette di essere ripetuta nell'avvenire diventando un modello reiterabile. In questo senso, Rousseau indica un legame tra la tradizione e il suo avvenire.

## 2.2 Tra Descartes e Hegel

Derrida individua l'epoca di Rousseau, ossia il XVIII secolo, come un periodo profondamente influenzato dalla riflessione cartesiana, ma anche capace di affrontare in modo autonomo i problemi teorici che l'impostazione cartesiana aveva aperto. Nelle poche pagine di *Introduzione all'«Epoca di Rousseau»* che aprono la seconda parte della *Grammatologia*, Derrida parte dall'idea - che ha dimostrato nella prima parte del testo - che la storia della metafisica coincide con il processo di affermazione dell'essere come presenza e della conseguente riduzione del tema della traccia, della scrittura e di tutto ciò che mette in discussione questo paradigma logocentrico.

All'interno dello sviluppo logocentrico, l'epoca di Rousseau si colloca come un momento esemplare e privilegiato. Il movimento di apertura della storia della metafisica è identificato da Derrida nell'opera di Platone e Aristotele, in particolare nel *Fedro* di Platone e nel *De Interpretazione* di Aristotele. I due testi rappresentano il momento inaugurale del pensiero occidentale che si costituisce come una lunga storia dell'essere in quanto presenza. Nella modernità, però, questa storia subisce una radicale svolta nella trattazione di Descartes che riafferma, in chiave moderna, la presenza dell'essere attraverso il *Cogito*:

---

l'esemplarità cartesiana, dato che tanti altri filosofi, nella stessa epoca, si sono interessati della follia o - il che non è meno significativo - se ne sono disinteressati in modi diversi?». Secondo Derrida è necessario dare conto della singolarità dell'evento che viene preso in considerazione, non solo della sua struttura e di come questo evento si trasformi in modello esemplare. Svilupperemo nel paragrafo successivo il tema dell'esclusione operata dalla ragione e la lettura che Derrida opera su Descartes. (J. Derrida, *Cogito et histoire de la folie*, cit., pp. 67-68 e 70 [53-54 e 55]).

se la storia della metafisica è la storia di una determinazione dell'essere come presenza, se la sua avventura si confonde con quella del logocentrismo, se essa si produce interamente come riduzione della traccia, l'opera di Rousseau ci sembra occupare, tra il *Fedro* di Platone e l'*Enciclopedia* di Hegel, una situazione singolare. Cosa significano questi tre punti di riferimento? Tra l'apertura e il compimento filosofico del fonologismo (o logocentrismo), il motivo della presenza si è articolato in modo decisivo. Ha subito una modificazione interna il cui indice più appariscente sarebbe il momento della certezza del cogito cartesiano<sup>94</sup>.

Rousseau, secondo Derrida, riprende la nuova forma che il logocentrismo ha assunto nel pensiero moderno con Descartes per avviare il cammino che porta alla chiusura della metafisica logocentrica con Hegel. Ma qual è lo specifico del pensiero cartesiano che Rousseau eredita? Descartes, nell'interpretazione derridiana, inaugura la modernità perché il dominio della presenza, che aveva trovato il proprio avvio attraverso Platone e Aristotele, assume una sorta di sicurezza infinita nella coscienza soggettiva:

l'identità della presenza offerta al dominio della ripetizione si era precedentemente costituita sotto la forma 'oggettiva' dell'idealità dell'*eidōs* o della sostanzialità dell'*ousia*. Questa oggettività prende ormai la forma della rappresentazione, dell'idea come modificazione di una sostanza presente a sé nell'istante del suo rapporto a sé. All'interno della sua forma più generale, il dominio della presenza acquista una sorta di sicurezza infinita<sup>95</sup>.

L'*eidōs* e l'*ousia*, ossia le due forme classiche attraverso le quali la tradizione ha pensato la presenza, hanno trovato nell'idea di rappresentazione a sé del soggetto la possibilità di una ripetibilità infinita che non può essere messa in discussione. La rappresentazione si costituisce come una modificazione di una sostanza presente a sé nel momento in cui si rapporta a se stessa. Per questa ragione, non è possibile alcuna mediazione e l'istante in cui la coscienza fa esperienza di se stessa diviene il momento in cui l'idealità e la sostanzialità trovano il proprio punto di congiunzione. Seguendo questa interpretazione derridiana è possibile dire che la *res cogitans* cartesiana è il momento in cui l'idealità, intesa come possibilità di ripetizione e conservazione dell'idea, e la sostanzialità, pensata come oggettivazione della presenza, si mettono in rapporto tra loro attraverso un movimento di pura auto-affezione.

---

<sup>94</sup> J. Derrida, *De la grammatologie*, cit., p. 146 [143-144].

<sup>95</sup> Ivi, p. 147 [144].

La coscienza<sup>96</sup>, nel momento in cui pensa se stessa e si dichiara esistente, produce un movimento che, nello stesso tempo, permette l'intuizione di qualcosa che è presente e produce la presenza come certezza ed evidenza:

la coscienza è esperienza di pura auto-affezione. Essa si dice infallibile e se degli assiomi del *lume naturale* le danno questa certezza, se superano la provocazione del Genio Maligno e provano l'esistenza di Dio, è per il fatto che essi costituiscono l'elemento stesso del pensiero e della presenza a sé. Quest'ultima non è disturbata dall'origine divina di questi assiomi<sup>97</sup>.

Derrida sottolinea che l'idea di coscienza cartesiana è un'esperienza di modificazione della presenza di sé (auto-affezione) pura, senza mediazioni che possono generare opacità o mettere in discussione la trasparenza del rapporto con sé della coscienza. Gli assiomi del lume naturale<sup>98</sup> garantiscono l'esattezza di questa esperienza, non dall'esterno come elemento di differenza, ma dall'interno in quanto costituiscono la realtà stessa del pensiero come presenza a sé. La natura divina degli assiomi del lume naturale non altera in nessun modo la trasparenza del rapporto a sé del soggetto e la purezza dell'auto-affezione in quanto Dio, nell'impostazione cartesiana, è un elemento di garanzia della ripetibilità del *logos* come sapere presente.

Questa interpretazione di Descartes porta Derrida ad affermare che l'esclusione della scrittura e di ogni segno esterno dalla coscienza interiore ripete il logocentrismo

---

<sup>96</sup> Sul tema della coscienza come facoltà che produce evidenza e certezza in Descartes è interessante la riflessione di Bonicalzi che, analizzando il rapporto tra il soggetto cartesiano e l'origine delle scienze moderne, sottolinea come il pensiero di Descartes abbia modificato profondamente il significato stesso del termine 'coscienza' che, durante la sua epoca, aveva una valenza di tipo etico in relazione al sentimento del bene e del male, mentre, proprio a partire dalla riflessione di Descartes, inizia ad assumere il significato di conoscenza della verità garantita dall'interiorità. (Cfr. F. Bonicalzi, *La persona e il sapere delle scienze*, in *Scienze della persona: perché?*, a cura di G. Bertagna, Rubbettino, Catanzaro 2006, pp. 78-89 e id. *L'ordine della certezza. Scientificità e persuasione di Descartes*, Marietti, Genova 1990).

<sup>97</sup> J. Derrida, *De la grammatologie*, cit., p. 146 [143-144].

<sup>98</sup> Derrida pone in corsivo nel testo l'espressione 'lume naturale' che sarà molto significativa per comprendere l'idea di natura in Rousseau. Lo stesso Descartes nella *Terza Meditazione* si sofferma distinguendo il lume naturale infallibile e che non può portare a errori dall'impulso spontaneo: «quando affermo qui che così mi è stato insegnato dalla natura, intendo semplicemente che sono stato portato a crederlo da un certo impulso spontaneo, e non che un qualche lume naturale che mi mostri che ciò è vero. Le quali due cose sono molto diverse; infatti in nessun modo possono essere dubbie tutte quelle cose che mi vengono mostrare dal lume naturale come che dal fatto stesso che dubito, consegue che io sono, ed altre cose simili». R. Descartes, *Meditationes de prima philosophia*, in *Œuvres de Descartes*, a cura di C. Adam e P. Tannery, C.N.R.S. Vrin, Paris 1964-74, vol. VII, p. 38; tr. it. a cura di L. Urbani Ulivi, *Meditazioni metafisiche*, Rusconi, Milano 1999, p. 189.

della tradizione classica. L'esclusione della scrittura è evidente in quanto la voce<sup>99</sup> diviene l'unico modo attraverso il quale il *logos* infinito e presente del soggetto cartesiano può prodursi. La voce è la manifestazione della coscienza attraverso un rapporto con un significante interiorizzato. Il soggetto ha la possibilità di uscire da sé rimanendo in sé, ossia non deve utilizzare un significante che è preso dall'esterno - come è il segno scritto con una determinata spazialità -, ma può produrre una modificazione, che è contemporaneamente un'auto-modificazione, attraverso un suono che appartiene alla coscienza stessa:

tale è perlomeno l'esperienza - o coscienza - della voce: quella dell'intendersi-parlare. Essa si vive e si dice come esclusione della scrittura, cioè del richiamo ad un significante 'esterno', 'sensibile', 'spaziale' che interrompe la presenza a sé<sup>100</sup>.

La voce permette al soggetto di stampo cartesiano di uscire da se stesso producendo uno spazio al di fuori di sé senza, però, dover utilizzare qualcosa che è già inscritto in una spazialità precedentemente impostata e che risulta già esterna al soggetto stesso. Infatti, la voce garantisce una conoscenza trasparente e pura in quanto prodotta dall'evidenza dello stesso soggetto che, prima di tutto, si comprende come ciò che esiste e poi si struttura in base agli assiomi del lume naturale che, essendo interni al soggetto, sono a loro volta evidenti e certi.

Derrida sottolinea come l'impostazione cartesiana ripropone un modello logocentrico classico, ma attraverso una torsione significativa che rende la coscienza del soggetto il nuovo modello della presenza. Questa impostazione afferma con forza il valore degenerativo del segno che rappresenta solo una privazione della voce e viene abbandonato al campo della sensibilità e dell'errore. È necessario precisare che questa concezione, che Descartes mette in atto nella modernità ripetendo un movimento della tradizione greca, è - secondo il percorso derridiano - un atto necessario nell'affermazione del *logos* come linguaggio. Descartes inaugura e radicalizza ciò che è già da sempre inscritto nella possibilità di manifestazione del pensiero:

---

<sup>99</sup> Derrida tematizza il tema della voce come espressione privilegiata della coscienza già in *La voce e il fenomeno* dove analizza il tema della presenza nella fenomenologia husserliana. (Cfr. J. Derrida, *La voix et le phénomène*, PUF, Paris 1967; tr. it. a cura di G. Dalmasso, prefaz. di C. Sini, postfaz. di V. Costa, *La voce e il fenomeno*, Jaca Book, Milano 1997).

<sup>100</sup> J. Derrida, *De la grammatologie*, cit., p. 147 [144].

sotto questo conforto naturale, sotto questa fiducia apparentemente pre-filosofica, si nasconde il riconoscimento di una verità d'essenza e di diritto: cioè che il discorso e la comunicazione filosofici (vale a dire il linguaggio stesso), se debbono avere un senso intelligibile, vale a dire conformarsi alla loro essenza e vocazione del discorso, debbono sfuggire di fatto e simultaneamente di diritto dalla follia. Debbono portare in se stessi la normalità. E questa non è una debolezza cartesiana (benché Descartes non affronti il problema del suo proprio linguaggio), non una tara o una mistificazione connessa a una struttura storica determinata; è una necessità d'essenza universale a cui nessun discorso può sfuggire perché essa appartiene al senso del senso<sup>101</sup>.

Ciò che Derrida sembra affermare, in questo passo importante di *Cogito e storia della follia*, è la necessità del logocentrismo come affermazione di un *logos* che, manifestandosi in un linguaggio, afferma un'essenza universale che lo allontana dalla follia intesa come 'assenza d'opera'<sup>102</sup>, come silenzio e come negazione del *logos*. Allo stesso tempo, però, l'affermazione del modello fonocentrico, che esclude tutto ciò che ha natura spaziale come il segno e la scrittura, è solo il concretizzarsi determinato di una forma storica (cartesiana) del logocentrismo.

Derrida sottolinea che l'inevitabile logocentrismo del *Cogito* si mostra attraverso le deduzioni che portano Descartes, dopo l'intuizione di se stesso come realtà pensante, a ricostruire le certezze che il dubbio iperbolico aveva messo in discussione. L'intuizione del *Cogito*, al contrario, sfugge a ogni determinazione storica perché si pone in un punto di unità precedente al formarsi di ogni opposizione classica della metafisica:

l'audacia iperbolica del *Cogito* cartesiano, la sua audacia folle, che forse noi non comprendiamo più molto bene come audacia perché diversamente dal contemporaneo di Descartes, siamo troppo

---

<sup>101</sup> J. Derrida, *Cogito et histoire de la folie*, cit., p. 83 [67].

<sup>102</sup> L'espressione è di Michel Foucault che, in *Folie et déraison. Histoire de la folie à l'âge classique*, afferma che la follia è l'assenza dell'opera, ossia la mancanza di senso che costituisce l'elemento inaugurale del linguaggio. Derrida dedica il suo saggio *Cogito e storia della follia* a un'analisi del testo di Foucault e, in particolare, all'interpretazione foucaultiana di Descartes. Nel percorso di Foucault, Descartes è colui che ha inaugurato l'esclusione della follia dal *Cogito* e dal pensiero razionale, dando una teorizzazione filosofica al fenomeno politico del grande imprigionamento della metà del XVII. Derrida interpreta Descartes come colui che da un lato riconosce l'essenza del *logos* di fuggire dal silenzio della follia attraverso il discorso, dall'altro porta la follia all'interno del *logos* attraverso il dubbio iperbolico. (Cfr. M. Foucault, *Folie et déraison. Histoire de la folie à l'âge classique*, Plon, Paris 1961; tr. it. *Storia della follia nell'età classica*, Milano, Rizzoli 2000).

sicuri, troppo avvezzi al suo schema più che alla sua esperienza acuta, la sua audacia folle, consiste dunque nel tornare verso un punto originario che non appartiene più alla coppia di una ragione e di una insensatezza *determinate*, allo loro opposizione o alla loro alternativa. Che io sia folle o no, *Cogito, sum*<sup>103</sup>.

Derrida distingue in Descartes l'esperienza del *Cogito* che rappresenta un eccesso che spinge a pensare la totalità della realtà senza poter arrivare a dominare tale esperienza, dallo schema deduttivo che permette a Cartesio di dimostrare Dio e l'intera realtà. Se l'esperienza del *Cogito* è una punta iperbolica che porta con sé il momento costruttivo e distruttivo prima ancora di una determinazione storica della ragione, lo schema successivo rappresenta il darsi determinato dell'esperienza del pensiero in una concettualità metafisica che Derrida chiama logocentrica<sup>104</sup>.

Derrida nella *Grammatologia* introducendo l'epoca di Rousseau si sofferma sullo schema logocentrico del *Cogito* cartesiano, anche se sottolinea costantemente che l'esperienza del *Cogito*, che inaugura questa epoca della metafisica, porta con sé un significato e un'apertura che la trascende. Un'apertura e un'eredità che nelle riflessioni degli autori del XVIII secolo prende il nome di problema della scrittura. Se Descartes, nella interpretazione derridiana, inaugura il modello logocentrico della presenza come coscienza ripetendo, in modo originale, le tesi di Platone e Aristotele, è il XVIII secolo che, partendo da un'impostazione cartesiana, si occupa del problema del segno e della scrittura. Il XVIII secolo tematizza il problema della scrittura, ossia, nell'impostazione derridiana, rappresenta un momento in cui si è aperta «una breccia nella sicurezza logocentrica<sup>105</sup>». Il Settecento recupera e difende l'eredità cartesiana, ma allo stesso tempo si interessa anche di temi legati alla sensibilità, al segno e alla scrittura. Rousseau rappresenta, secondo Derrida, l'esempio più significativo della propria epoca che, si rende conto della minaccia e del potere della scrittura e cerca di ridurne l'importanza:

---

<sup>103</sup> J. Derrida, *Cogito et histoire de la folie*, cit., p. 86 [70].

<sup>104</sup> Derrida afferma che è necessario distinguere nel *Cogito* cartesiano il momento iperbolico dell'esperienza del pensiero che cerca di superare i propri limiti rappresentati dal Genio maligno dagli schemi deduttivi che permettono la comunicazione di questa esperienza. Il momento comunicativo è legato alle regole del linguaggio e al privilegio di determinate concettualità storiche che appartengono alla storia della metafisica. Derrida sottolinea anche che gli assiomi (per esempio l'assioma della causalità che permette la dimostrazione di Dio) che permettono a Descartes la costruzione delle certezze della ragione non sono sottoposti alla prova del dubbio iperbolico, ma vengono considerati veri in quanto tali: «questi assiomi, la cui determinazione è dogmatica, sfuggono al dubbio, non sono mai stati neppure sottoposti ad esso, non sono fondati che di riflesso come conseguenza dell'esistenza e della veracità di Dio». (Ivi, p. 92 [75]).

<sup>105</sup> J. Derrida, *De la grammatologie*, cit., p. 147 [145].

prima di Hegel ed in termini espliciti, Rousseau ha condannato la caratteristica universale; non a causa del fondamento teologico che ne ordinava la possibilità all'intelletto infinito o *logos* di Dio, ma perché sembrava sospendere la voce. 'Attraverso' questa condanna si può leggere la più energica reazione che nel XVIII secolo organizza la difesa del fonologismo e della metafisica logocentrica<sup>106</sup>.

L'universalità della scrittura e l'idea del segno spaziale mettono in questione il privilegio della voce e l'idea della soggettività cartesiana. Secondo Derrida, ciò che Rousseau vede di negativo nell'idea di scrittura è l'ambizione di generare un linguaggio che possa arrivare a una conoscenza pura e senza fraintendimenti, Rousseau combatte nel *Saggio sull'origine delle lingue* una battaglia, inscritta nell'orizzonte della sua epoca, per difendere il privilegio della voce come manifestazione della coscienza del soggetto cartesiano. Una battaglia che come afferma Derrida produrrà nell'hegelismo la «cicatrice più bella»<sup>107</sup>.

La finalità di questo scritto non consiste, però, nella ripresa dell'interpretazione derridiana di Rousseau per indagare il problema della scrittura, ma piuttosto nel sottolineare la posizione metafisica che il filosofo francese assegna al Ginevrino nella storia del pensiero occidentale. Una posizione che eredita l'idea di purezza della coscienza interiore di stampo cartesiano, ma che pone il fondamento dell'autocoscienza non nell'intuizione razionale, ma nel sentimento di bontà originaria del singolo. La torsione rousseauiana non è però priva di significato e, come Derrida ben sottolinea, gli permette di intuire, in tutta la sua drammaticità, la difficoltà di manifestare l'essenza dell'uomo, ossia di cogliere in modo trasparente il sentimento positivo che fonda la coscienza. Perché l'uomo non può mostrare nella vita civile la sua origine positiva? Cosa degenera la sua natura positiva? La società è l'unica responsabile di questa degenerazione? Che funzione assume l'educazione? Per rispondere a queste domande, si cercherà di utilizzare la categoria derridiana di supplemento che ci permetterà di interrogare il paradigma ontologico di Rousseau e di cogliere nel suo progetto educativo il sottile collegamento tra le opposizioni del suo pensiero. Prima di fare questo, può essere interessante cercare di comprendere perché Hegel possa essere considerato da

---

<sup>106</sup> *Ibidem.*

<sup>107</sup> *Ibidem.*



Derrida il punto di conclusione di questa fase del logocentrismo, che è stata inaugurata da Descartes e che ha trovato nei testi di Rousseau il luogo più originale di mediazione e di scontro.

### 2.3 La chiusura della metafisica: Hegel

Hegel è certamente uno degli autori sui quali Derrida si sofferma maggiormente nelle sue opere. Non è possibile, però, in questo paragrafo approfondire tutti i luoghi dell'interpretazione derridiana del filosofo tedesco<sup>108</sup>. Si analizzerà, nello specifico, la tesi esposta nella *Grammatologia* dove il filosofo francese interpreta il pensiero hegeliano come il compimento di una fase storica della metafisica. Ma che cosa significa compimento della metafisica? E perché il sistema hegeliano rappresenta il punto di sintesi di un percorso che vede in Rousseau colui che, tra i primi, pone il problema?

Hegel rappresenta nell'interpretazione derridiana il pensatore che costruisce una teoria del segno inserendo la semiologia all'interno del suo percorso sistematico<sup>109</sup>. Partendo da una impostazione metafisica che pensa l'essere come presenza, il filosofo tedesco ha interpretato il segno come passaggio tra due momenti della presenza piena: «il segno funziona dunque solo come il rinvio *provvisorio* di una presenza ad un'altra»<sup>110</sup>. La struttura di rinvio del segno indica il movimento tra una presenza originale e la sua riappropriazione circolare in una sintesi finale:

---

<sup>108</sup> Derrida si occupa della semiologia hegeliana in *Il Pozzo e la piramide*, testo che riproduce una relazione letta al Seminario di Jean Hyppolite al Collège de France il 16 gennaio del 1968 e poi pubblicato nella raccolta *Margini*. Cfr. J. Derrida, *Le puits et la pyramide. Introduction à la sémiologie de Hegel*, in *Marges – de la philosophie*, Les Editions de Minuit, Paris 1972, pp. 79-127; tr. it. *Il pozzo e la piramide. Introduzione alla semiologia di Hegel*, in *Margini della filosofia*, Einaudi, Torino 1997, pp. 105-153. Per altri testi significativi in cui Derrida si occupa di Hegel si veda in particolare: J. Derrida, *Tympan*, in *Marges – de la philosophie*, cit., pp. I-XXV; tr. it. *Timpano*, in *Margini*, cit., pp. 3-27 e id. J. Derrida, *Glas*, Galilée, Paris 1974; tr. it. di S. Facioni, *Glas. Campana a morto*, Bompiani, Milano 2006.

<sup>109</sup> Derrida ricorda che nell'*Enciclopedia delle scienze filosofiche* Hegel tratta la teoria del segno nella *Filosofia dello spirito* che è la terza parte dell'opera ed è preceduta da *Scienza della logica* e *Filosofia della natura*. La semiologia è un capitolo della psicologia, ossia della scienza dello spirito che si determina in sé in modo immediato come soggetto per sé attraverso la mediazione della coscienza. (Cfr. J. Derrida, *Le puits et la pyramide*, pp. 83-85 [110-112]).

<sup>110</sup> J. Derrida, *Le puits et la pyramide*, cit., p. 82 [108].

in questa sequenza finita ma relativamente lunga che si chiama metafisica, il segno è dunque potuto divenire oggetto di una *teoria*, ha potuto essere considerato, riguardato come qualcosa o a partire da qualcosa, da ciò che si dà a vedere nell'intuizione, cioè dall'ente-presente: teoria del segno *a partire* dall'ente-presente ma anche e a un tempo *in vista* dell'ente-presente, in vista di presenza, dove l'esser-in-vista marca sia una certa autorità teorica dello sguardo che l'istanza di mira finale, il *telos* della riappropriazione, l'ordinamento della teoria del segno alla luce della *parousia*. Ordinamento, anche, come logica, all'idealità invisibile di un *logos* che si intende parlare, nella massima vicinanza a se stesso, nell'unità del concetto e della coscienza<sup>111</sup>.

Secondo Derrida, Hegel inserisce la riflessione sul segno all'interno di un sistema dominato dalla presenza. Il *logos*, inteso come idealità invisibile, si intende parlare grazie all'unità della coscienza che è stata inaugurata da Descartes attraverso il *Cogito*. Ma Hegel, pur ripetendo il gesto cartesiano, non pone più la spazialità e il segno al di fuori della *res cogitans*, ma li inserisce all'interno del cammino di riappropriazione della coscienza come momenti superabili. Il segno si costituisce come un sistema di rinvio a partire dall'ente presente e verso una riappropriazione della stessa presenza. Ossia il segno porta al suo interno i due momenti che lo hanno reso pensabile: da un lato la presenza disponibile a se stessa dell'ente che origina il segno come suo momento di esposizione e dall'altro il *telos* che indica la direzione all'interno della quale il segno è già inscritto e che risulta garantita dal processo unitario della coscienza.

Questo schema interpretativo permette a Derrida di affermare che Hegel porta a compimento un certo modo di darsi della tradizione metafisica che Descartes ha inaugurato attraverso il *Cogito* e la sua idea di coscienza. Il logocentrismo identifica nel privilegio della voce la modalità di esposizione della coscienza che può manifestarsi e comprendersi proprio grazie al suono e alla parola. Dalla voce che indica la prossimità e la vicinanza del *logos* alla coscienza derivano, come sue forme dirette, la parola e poi la scrittura fonocentrica che utilizza i segni per trascrivere i suoni nello spazio. Da questo schema, che già indica il privilegio della voce sul segno in generale, rimangono esclusi tutti i segni che non hanno indicato un rapporto diretto con la voce. Hegel, facendo del segno una teoria, rende sistematica questa esclusione portando così a compimento, secondo Derrida, il percorso inaugurato da Descartes:

---

<sup>111</sup> Ivi, p. 83 [109].

si dice spesso che lo hegelismo rappresenta il compimento della metafisica, la sua fine e la sua realizzazione. Ci si deve attendere che esso dia a questa cogenza la forma più sistematica e più potente, condotta di conseguenza fino al suo proprio limite<sup>112</sup>.

La forza del pensiero hegeliano risiede nell'aver portato ad estreme conseguenze la particolare forma di logocentrismo che identifica il *logos* con la voce interiore della coscienza. Nel percorso hegeliano il segno è definito come «una certa intuizione immediata che rappresenta un contenuto affatto diverso da quello che ha per sé: è la *piramide*<sup>113</sup>». Il segno è piramide perché manca un rapporto naturale tra il significato che è intuito e il significante che lo veicola<sup>114</sup>. Esso è arbitrario e la sua rappresentazione evidenzia da subito uno scarto tra il rappresentato e il rappresentante. L'arbitrarietà del segno indica la libertà della coscienza che, nella rappresentazione, intuisce il contenuto sensibile donandogli significazione (*Bedeutung*) attraverso un processo di memorizzazione (*Erinnerung*).

La produzione di segni, secondo Hegel, è un'operazione che appartiene alla coscienza e alla sua libertà (immaginazione produttiva) e consiste nell'animare il contenuto spaziale percepito, interiorizzandolo e memorizzandolo attraverso un processo di significazione. Questo processo della coscienza è una *Aufhebung* perché, affinché ci possa essere la produzione del segno, è necessario che la spazialità di ciò che è percepito sia negata attraverso l'operazione di memorizzazione e significazione della coscienza. Il senso di questa negazione è dato dal classico processo dialettico di *Aufhebung* in quanto la spazialità di ciò che è percepito è negata e, allo stesso tempo, conservata nel percorso di interiorizzazione significante della coscienza. La spazialità di ciò che è percepito trova il suo superamento, secondo la teoria hegeliana, nella temporalità che, all'interno della coscienza produce il concetto interiore. La forma più propria della manifestazione del concetto interiore è certamente il suono:

---

<sup>112</sup> Ivi, pp. 83-84 [109-110].

<sup>113</sup> G.W.F. Hegel, *Enzyklopädie der Philosophischen Wissenschaften*, Felix Meiner, Hamburg 1959; tr. it. *Enciclopedia delle scienze umane in compendio*, Arnoldo Mondadori, Milano 2008, p. 448.

<sup>114</sup> Hegel distingue tra segno e simbolo perché tra il simbolo e ciò che viene simboleggiato si può ancora riconoscere una analogia di natura. Per esempio il leone è simbolo della forza perché l'animale in sé possiede la qualità che va a simboleggiare. Al contrario nel segno non è riscontrabile nessuna analogia con ciò che indica: «Il *segno* è diverso dal *simbolo*, da un'intuizione, la cui determinazione *propria*, secondo la sua essenza e concetto, è più o meno il contenuto, che essa esprime come simbolo; invece, nel segno come tale, il contenuto proprio dell'intuizione, e quello di cui essa è segno, sono indifferenti l'uno all'altro». (*Ibidem*).

l'intuizione, che è dapprima immediatamente un qualcosa di dato e di spaziale, riceve, in quanto è adoperata come segno, la determinazione essenziale di essere solo in quanto superata. L'intelligenza è questa sua negatività: così la forma più vera dell'intuizione, quale segno, è l'esistenza nel tempo, - uno sparire dell'esistenza mentre è, - e, secondo la sua restante determinazione esterna e psichica, è una posizione per opera dell'intelligenza, nascente dalla naturalità propria di questa (antropologica), il tono (*Ton*): l'estrinsecazione, compiuta dell'interiorità che si manifesta<sup>115</sup>.

Il suono rappresenta la forma privilegiata di manifestazione dell'interiorità che modifica se stessa nel prodursi, generando un rapporto tra il sensibile e l'intelligibile. Derrida analizza a lungo proprio questo passaggio hegeliano che interpreta come il luogo più significativo di manifestazione del logocentrismo hegeliano:

qual è la sostanza significante (quella che i glossematici chiamano la 'sostanza di espressione') più propria a prodursi come il tempo stesso? È il *suono*, il *suono* rilevato nella sua naturalità e legato al rapporto a sé dello spirito, della psiche come soggetto per sé e che s'affetta da se stesso, cioè il suono *animato*, il suono fonico, la voce (*Ton*). [...] Il linguaggio del suono, la parola, portando l'interno all'esterno, non ve lo abbandona tuttavia, semplicemente, come una scrittura. Custodendo l'interno in sé proprio nel momento in cui lo emette all'esterno, essa è per eccellenza ciò che conferisce esistenza, la presenza (*Dasein*) alla rappresentazione interna, essa fa esistere il concetto (il significato)<sup>116</sup>.

La parola è l'articolazione del suono e del rumore e ha la funzione di portare l'idealità interna all'esterno, provocando una modificazione della rappresentazione interna che produce la presenza del concetto e del significato. Il movimento di idealizzazione si produce nella temporalità attraverso l'udito e la fonazione. Al contrario la scrittura, nello schema hegeliano, è una pratica supplementare che riguarda solo una spazialità esteriore. La scrittura fonetica è così un sistema di trascrizione incompleto della voce e i sistemi linguistici, che non fanno riferimento diretto alla voce, rimangono esterni al percorso veritativo della coscienza.

Nel sistema hegeliano, secondo Derrida, trova compimento il più cogente sviluppo di una logica che rappresenta al meglio una forma storica determinata del logocentrismo, che parte dall'intuizione del *Cogito* e attraversa l'epoca di Rousseau. La

---

<sup>115</sup> G.W.F. Hegel, *Enciclopedia delle scienze umane in compendio*, cit., p. 449.

<sup>116</sup> J. Derrida, *Le puits et la pyramide*, p. 104 [130].

logica hegeliana, che produce un'idea di segno intesa come imitazione parziale della voce, pone inevitabilmente una chiusura verso altre idee di segno che non partono dal privilegio della voce. Una chiusura che darà avvio alla grande attenzione che il Novecento dedicherà al problema del linguaggio e del segno in generale. Senza proseguire nell'analisi dell'interpretazione derridiana di Hegel che ci porterebbe verso temi estranei al nostro progetto, ciò che ci interessa sottolineare è che il sistema hegeliano dà una forma compiuta al percorso che Rousseau ha avviato, individuando il problema del segno scritto come elemento arbitrario che solo in parte può essere ricondotto alla naturalità della voce interiore.

#### **2.4 Levi-Strauss e la *Lezione di scrittura***

Prima di affrontare direttamente il tema del supplemento, che costituisce la categoria fondamentale attraverso la quale cercheremo di leggere i temi educativi dell'*Émile*, è opportuno soffermarsi su alcuni effetti ed eredità che, a partire dal modello rousseauiano, si sono sviluppate nel Novecento. Derrida prende in considerazione in particolare l'interpretazione di Lévi-Strauss per verificare l'esemplarità del paradigma rousseauiano nel Novecento.

La tesi della *Grammatologia* è che il modello metafisico logocentrico esemplificato da Descartes, Rousseau e Hegel permea la nascita dell'antropologia e delle scienze umane moderne in generale. Lo sforzo derridiano di collegare Lévi-Strauss e Rousseau ha l'obiettivo di esplicitare una filiazione diretta tra la concezione metafisica che Rousseau esemplifica e l'impostazione strutturalista che fonda l'etnografia di Lévi-Strauss a partire dal tema della scrittura. Lo strutturalismo di Lévi-Strauss si basa, secondo Derrida, su un'impostazione fonologista<sup>117</sup> che tende a pensare la scrittura, nella forma alfabetica, come una trascrizione della voce e, di conseguenza, riduce il

---

<sup>117</sup> Lévi-Strauss si è occupato del problema della scrittura in pochi punti della sua immensa produzione. Derrida si sofferma soprattutto su *Lezioni di scrittura in Tristi tropici* e sul capitolo *Problemi di metodo e insegnamento in L'antropologia strutturale*. Cfr. Lévi-Strauss, *Tristes tropiques*, cap. XVIII, Plon, Paris 1955; tr. it. di B. Garufi, *Tristi Tropici*, Il Saggiatore, Milano, 2004 e id. *Anthropologie structurale*, Plon, Paris 1958; tr. it. di P. Caruso, *Antropologia strutturale*, Il Saggiatore, Milano 1966, pp. 401-403.

ruolo della scrittura a imitazione della parola. I concetti classici delle scienze umane moderne come natura, cultura, segno, parola e nome proprio derivano da un'impostazione fonocentrica che Lévi-Strauss eredita dal logocentrismo metafisico nella forma del XVIII secolo. Il fonologismo che Derrida mette sotto esame in Lévi-Strauss mostra una logica apparentemente paradossale: da un lato disprezza la scrittura alfabetica in quanto strumento della voce che sogna una pienezza e una purezza che la scrittura tradisce e dall'altro nega dignità di scrittura a tutti i segni non alfabetici. Questo schema paradossale è alla base, secondo Derrida, dell'antropologia di Lévi-Strauss ed evidenzia una matrice rousseauiana. Per gli obiettivi del nostro progetto, il legame tra Rousseau e Lévi-Strauss ci permette di riflettere su una filiazione significativa in ambito novecentesco delle tesi di Rousseau e di iniziare a verificare come la logica del supplemento derridiano si può mettere in opera nell'interpretazione di alcuni snodi teorici rousseauiani.

Lévi-Strauss dichiara esplicitamente la sua eredità nei confronti di Rousseau. L'etnologo francese non solo si sente in accordo con le tesi di Rousseau, ma spesso dichiara di essere un prosecutore dello spirito rousseauiano che ha permesso la nascita dell'etnologia moderna:

Rousseau non si è limitato a prevedere l'etnologia: l'ha fondata. Anzitutto sul piano pratico, scrivendo quel *Discorso sull'origine e i fondamenti dell'ineguaglianza tra gli uomini* che pone il problema dei rapporti fra la natura e la cultura, e che si può considerare il primo trattato di etnologia generale; e inoltre, sul piano teorico, distinguendo, con una chiarezza e una concisione meravigliose, l'oggetto proprio dell'etnologo da quello del moralista e dello storico<sup>118</sup>.

Il merito che Lévi-Strauss vede in Rousseau è di aver posto e problematizzato il passaggio chiave dell'origine dell'etnologia come disciplina moderna: il rapporto tra natura e cultura. Meglio di altri pensatori Rousseau, secondo Lévi-Strauss, è riuscito a cogliere i temi che fondano la relazione natura-cultura che si pone alla base di ogni studio antropologico o etnografico. Due sono gli snodi che l'autore del *Discorso* ha messo bene in evidenza: la pietà come affezione fondamentale dell'uomo che,

---

<sup>118</sup> C. Lévi-Strauss, *Jean Jacques Rousseau, fondateur des sciences de l'homme* in AA.VV., *Jean-Jacques Rousseau*, cit.; tr. it. *Jean Jacques Rousseau, fondatore delle scienze dell'uomo*, in *Razza e storia e altri studi di antropologia*, cit., pp. 86-87.

originariamente, ci lega agli altri e l'essenza metaforica del linguaggio umano che non nasce dal bisogno, ma dalle passioni.

La pietà è il sentimento che permette all'uomo il passaggio dalla natura alla cultura. Essa consiste nella capacità di identificazione con l'altro, sia un altro essere umano sia il vivente in generale. Questa capacità di identificazione è l'esperienza originaria e contraddittoria dell'umano in quanto appartiene, allo stesso tempo, al piano naturale e a quello culturale e dà origine al salto che genera la stessa opposizione di natura e cultura, sentimento e conoscenza, animalità e umanità:

tale facoltà, come Rousseau non ha cessato di ripetere, è la pietà, derivante dall'identificazione a un altro che non è solo un parente, un vicino, un compatriota, ma un uomo qualsiasi, dal momento che è uomo, anzi, un essere vivente qualsiasi, dal momento che è vivente. L'uomo comincia dunque con il sentirsi identico a tutti i suoi simili, e non dimenticherà mai questa esperienza primitiva<sup>119</sup>.

Se il sentimento di pietà come esperienza originaria dell'umano e il linguaggio metaforico, inteso come primo passo del suo cammino, riassumono il senso dell'eredità dichiarata da Lévi-Strauss nei confronti di Rousseau, Derrida si interroga su quanto l'impostazione metafisica logocentrica di Rousseau influenzi e determini la nascita delle stesse scienze etnografiche. Senza ripercorrere nei dettagli la paziente analisi derridiana sulle scene dei testi di Lévi-Strauss che evidenziano una riduzione del tema della scrittura, ci interessa particolarmente soffermarci sulle sue conclusioni e su una certa idea di alterità che sembra emergere dai libri dell'etnologo francese.

Derrida analizza la *Lezione sulla scrittura* contenuta nei *Tristi tropici*, dove Lévi-Strauss descrive i suoi studi sulla vita e sulle abitudini degli indiani Nambikwara, una popolazione di indigeni nomadi tra le più primitive del mondo che abita in una zona selvaggia del Brasile occidentale. Pur avendo abitudini primitive e poco civilizzate i Nambikwara, osserva Lévi-Strauss, hanno alcune caratteristiche tipiche delle società umane come la proibizione dell'incesto e l'uso della lingua. L'aspetto linguistico analizzato dall'etnologo è ciò che attira l'attenzione di Derrida. Lévi-Strauss afferma che i Nambikwara, pur parlando diversi dialetti, non conoscono la scrittura intesa nel senso comune del termine. Però possiedono una struttura linguistica abbastanza

---

<sup>119</sup> Ivi, p. 90.

complessa che si manifesta anche nella proibizione di dichiarare pubblicamente il nome proprio degli individui della tribù:

per quanto facili fossero i Nambikwara – indifferenti alla presenza dell’etnografo, al suo taccuino, alla sua macchina fotografica – il lavoro risultava molto complicato da ragioni linguistiche. Anzitutto l’uso dei nomi propri era loro interdetto; per identificare le persone, bisognava seguire l’uso della gente della linea telegrafica, cioè convenire con gli indigeni dei nomi provvisori con i quali designarli<sup>120</sup>.

Il problema linguistico che l’etnologo deve affrontare, immediatamente, nel suo incontro con gli indigeni è quello della proibizione dei nomi propri. Tra i Nambikwara vige l’interdizione a dichiarare il ‘nome proprio’ che individua la singola persona della tribù. Più precisamente ciò che viene interdetto non è tanto il nome proprio in quanto tale, ma «ciò che *funziona* come nome proprio<sup>121</sup>». Ossia il nome che indica la coscienza della propria appartenenza e classificazione in un sistema linguistico e sociale. Da questo si deduce che gli indigeni che l’etnologo sta osservando possiedono, proprio in quanto è attiva l’interdizione, un sistema di denominazione che rivela una classificazione all’interno di un dispositivo di differenze sociali. Ma la scena che Lévi-Strauss descrive si complica improvvisamente per un atto che, causato in modo indiretto dall’osservatore, viola l’interdizione dei nomi propri:

un giorno che giocavo con un gruppo di bambini, una bambina fu battuta da una compagna; essa venne a rifugiarsi accanto a me, e si mise, con gran mistero, a mormorarmi qualcosa all’orecchio che io non compresi, e che fui obbligato a farmi ripetere parecchie volte, tanto che l’avversaria scoprì il maneggio, e, furibonda, arrivò per rivelare a sua volta ciò che sembrava un solenne segreto; dopo qualche esitazione e domanda, l’interpretazione dell’incidente non lasciò alcun dubbio. La prima bambina era venuta, per vendetta, a dirmi il nome della sua nemica, e questa quando se ne accorse, comunicò il nome dell’altra per rappresaglia. Da quel momento, fu molto facile, sebbene poco scrupoloso, eccitare i bambini uno contro l’altro, e sapere così tutti i loro nomi. Dopo di che, creatasi una piccola complicità, mi diedero senza troppa difficoltà i nomi degli adulti. Quando questi compresero i nostri conciliaboli, i bambini furono sgridati, e la fonte delle mie informazioni si esaurì<sup>122</sup>.

---

<sup>120</sup> C. Lévi-Strauss, *Tristi tropici*, cit., pp. 262-263.

<sup>121</sup> J. Derrida, *De la grammatologie*, cit., p. 163 [160].

<sup>122</sup> C. Lévi-Strauss, *Tristi tropici*, cit., pp. 262-263.



Lévi-Strauss descrive il momento in cui l'interdizione dei nomi propri viene violata grazie all'intervento, prima involontario, ma poi deliberato e 'poco scrupoloso' dell'etnologo. Derrida, commentando questo passo, osserva che sono presenti, sulla scena descritta, diversi momenti di violenza che costituiscono la struttura stessa dell'interdizione del nome proprio. La tesi del filosofo francese, che vuole criticare una tendenza implicita nella narrazione di Lévi-Strauss, sostiene che la prima violenza non arriva nel momento in cui la bambina viola l'interdizione del nome proprio e, quindi, per rappresaglia nomina il nome dell'avversaria eludendo un divieto e un segreto, ma che vi è una violenza iniziale già nel dare nomi, che poi non possono essere pronunciati. Una violenza che costituisce la struttura sociale dei Nambikwara e determina i loro comportamenti all'interno di un sistema di iscrizioni e proibizioni che, in senso allargato, già possiamo chiamare scrittura:

c'era infatti una prima violenza da nominare. Nominare, dare i nomi che sarà eventualmente proibito pronunciare, questa è la violenza originaria del linguaggio che consiste nell'iscrivere in una differenza, nel classificare, nel sospendere il vocativo assoluto. Pensare l'unico nel sistema, iscriverlo, questo è il gesto dell'archi-scrittura: archi-violenza, perdita del proprio, della prossimità assoluta, della presenza a sé, perdita in realtà di ciò che non ha mai avuto luogo, di una presenza a sé che non è mai data ma sognata e sempre più sdoppiata, ripetuta, incapace di apparire altrimenti che nella propria sparizione<sup>123</sup>.

La violenza è implicata nella nominazione e nella scrittura, non più intesa comunemente come trascrizione alfabetica dell'oralità, ma come apparizione del linguaggio che è in grado di iscrivere e obliterare i nomi propri all'interno di una differenza classificatoria. Secondo Derrida non si può pensare e utilizzare la categoria di 'popolo senza scrittura' – come fa Lévi-Strauss – nemmeno per una società primitiva come i Nambikwara<sup>124</sup> che, certamente, non conoscono la scrittura alfabetica e fonocentrica della tradizione occidentale, ma che, nel momento in cui proibiscono di pronunciare i nomi, dimostrano di essere già inseriti in un sistema classificatorio di differenze che si genera a partire dalla possibilità di un'iscrizione e della sua iterazione.

---

<sup>123</sup> J. Derrida, *De la grammatologie*, cit., pp. 164-165 [161].

<sup>124</sup> Derrida scrive in *Della Grammatologia*: «ma soprattutto, come rifiutare la pratica della scrittura in generale a una società capace di obliterare il proprio, cioè a una società violenta? Poiché la scrittura, obliterazione del proprio classificato nel gioco della differenza, è la violenza originaria stessa: pura impossibilità del 'punto vocativo', impossibile purezza del punto esclamativo». (Ivi, p. 162 [158]).

La tesi che Derrida sostiene è che i Nambikwara possiedono, già, una pratica di scrittura generale che si basa sulla possibilità di iterazione delle tracce e sulla consapevolezza di questo gesto. Una pratica che produce la proibizione di nominare un altro membro della società e, di conseguenza, la sua posizione all'interno del sistema comunitario. L'intenzione della critica derridiana non vuole colpire solamente la categoria 'popoli senza scrittura' che l'etnologia usa senza problematizzarla<sup>125</sup>, ma cerca di smascherare un pregiudizio occidentale che è all'opera nelle descrizioni di Lévi-Strauss e appartiene alla misura del suo debito nei confronti dell'eredità rousseauiana. Il pregiudizio consiste nel pensare il popolo indigeno come un'alterità pura e innocente che viene contaminata dallo sguardo e dalle pratiche dell'uomo occidentale:

viene il sospetto – e tutti i testi di Lévi-Strauss lo confermano – che la critica dell'etnocentrismo, tema così caro all'autore dei *Tristi tropici*, abbia il più delle volte solo la funzione di costituire l'altro a modello della bontà originaria e naturale, di accusarsi e di umiliare, di esibire il proprio essere-inaccettabile in uno specchio controetnocentrico. Questa umiltà di chi si sa 'inaccettabile', questo rimorso che produce l'etnografia, Rousseau li avrebbe insegnati all'etnologo moderno. [...] I popoli non-europei non vengono studiati solo come indice di una buona natura nascosta, di un suolo nativo ricoperto, di un 'grado zero' in rapporto al quale si potrebbe disegnare la struttura, il divenire e soprattutto la degradazione della nostra società e della nostra cultura. Come sempre, questa archeologia è anche una teleologia ed una escatologia; sogno di una presenza piena e immediata che chiude la storia, trasparenza ed indivisione di una *parousia*, soppressione della contraddizione e della differenza. La missione dell'etnologia, quale gli sarebbe stata assegnata da Rousseau, è di lavorare a questo avvenimento<sup>126</sup>.

Il legame tra Rousseau e Lévi-Strauss, nella lettura derridiana, risiede nel tentativo di riprodurre il paradigma della presenza piena attraverso lo studio di quell'umanità che ancora non è stata contaminata dalla degradazione delle strutture sociali. Una

---

<sup>125</sup> In realtà Lévi-Strauss è consapevole della problematicità della categoria 'popolo senza scrittura' e, in particolare, della tendenza a usare questa concettualità come discriminante tra natura e civiltà: «dopo aver eliminato tutti i criteri proposti per distinguere la barbarie dalla civiltà, si vorrebbe almeno conservare questo: popoli con o senza scrittura; gli uni capaci di accumulare le acquisizioni antiche, e che progrediscono sempre più rapidamente verso il fine che si sono prefissi; gli altri, impotenti nel ricordare il passato oltre i limiti della memoria individuale, e che rimangono prigionieri di una storia fluttuante, priva di origine e della durevole coscienza di una meta. Cionondimeno, nulla di ciò che sappiamo della scrittura e del suo ruolo nell'evoluzione, giustifica una tale concezione». (C. Lévi-Strauss, *Tristi tropici*, cit., pp. 283-284).

<sup>126</sup> J. Derrida, *De la grammatologie*, cit., pp. 167-168 [164].

degradazione che è ben testimoniata dall'invenzione e dall'utilizzo della scrittura. Essa rappresenta la differenza che irrompe all'improvviso nello stato di purezza, identificato nelle culture primitive e non europee. Il desiderio nascosto dell'etnologia diventa, secondo la ricostruzione derridiana, quello di avviare un percorso che conduce verso la riproposizione della purezza originaria che le popolazioni indigene ben esemplificano. La concezione della scrittura come irruzione improvvisa su una purezza ideale è ben testimoniata, anche, dalla scena descritta in *Lezione di scrittura* di cui Derrida propone una paziente analisi.

Lo 'straordinario incidente' che introduce il tema della lezione di scrittura riproduce il tema del legame tra violenza e scrittura. Una violenza che è portata dall'etnologo all'interno della comunità dei Nambikwara:

è dubbio che i Nambikwara sappiano scrivere; né d'altronde disegnano ad eccezione di qualche incisione a zig-zag o punteggiata sulle zucche. Malgrado ciò distribuii, come avevo fatto presso i Caduvei, fogli di carta e matite di cui all'inizio non fecero alcun uso; poi un giorno vidi che tutti erano intenti a tracciare sulla carta delle linee orizzontali ondulate. Che cosa volevano fare? Dovetti arrendermi all'evidenza: essi scrivevano, o più esattamente cercavano di fare della loro matita lo stesso uso che ne facevo io, il solo per essi concepibile poiché non avevo ancora provato a distrarli con i miei disegni. Nella maggior parte dei casi, lo sforzo si fermò lì; ma il capo della banda vedeva più lontano. Lui solo aveva compreso la funzione della scrittura<sup>127</sup>.

La scena della lezione di scrittura<sup>128</sup> si inserisce all'interno di un momento di scambio di doni tra l'etnologo e i Nambikwara prima del commiato<sup>129</sup>. È proprio in questo momento che il capo della banda comprende la funzione della scrittura e cerca di usarla a suo vantaggio, pur senza poter capire i segni tracciati sui fogli che l'etnologo aveva distribuito precedentemente:

egli non mi comunica verbalmente le informazioni che gli chiedo, ma traccia sulla carta delle linee sinuose e me le presenta, come se io dovessi leggere la risposta. È preso lui stesso dalla sua commedia; ogni volta che la sua mano completa una linea, la esamina ansiosamente come se

---

<sup>127</sup> C. Lévi-Strauss, *Tristi tropici*, cit., p. 281.

<sup>128</sup> Derrida osserva che il valore di insegnamento della lezione di scrittura è duplice. Da un lato l'insegnamento che l'etnologo avvia introducendo la scrittura e inducendo gli indigeni a tracciare segni sulla carta per imitazione. Dall'altro la lezione di scrittura offre uno spunto di riflessione che permette all'etnologo di comprendere la funzione della scrittura analizzando ciò che è accaduto. (J. Derrida, *De la grammatologie*, cit., p. 178 [173]).

<sup>129</sup> Sul tema del dono si veda la seconda parte di questo lavoro.

dovesse scaturirne un significato, e la delusione si dipinge sul suo volto. Ma non si rassegna; ed è tacitamente inteso fra noi che il suo manoscritto ha un senso segreto che io fingo di decifrare<sup>130</sup>.

L'etnologo non riflette immediatamente su quello che è successo, ma analizza la scena la notte successiva, nell'accampamento, per ingannare l'insonnia. In realtà le pagine di questa riflessione sulla lezione e sul ruolo della scrittura sono poche, ma – come osserva giustamente Derrida – manifestano una concezione della scrittura che si articola su due punti fondamentali. Il primo tema è l'arrivo improvviso e istantaneo della scrittura che produce uno scarto rispetto alla situazione precedente sia nella storia della civilizzazione, sia nella scena specifica descritta dall'etnologo. Il secondo argomento riguarda la funzione originariamente sociologica più che intellettuale della scrittura<sup>131</sup>. Ciò che il capo del gruppo comprende, prima dei suoi compagni, non è tanto il significato astratto e concettuale della scrittura, ma la funzione, quasi magica dello scritto, che può assicurargli un potere e un privilegio sociale. Questo aspetto, secondo l'analisi di Lévi-Strauss, è decisivo nel ruolo che la scrittura ha assunto nella costruzione dei legami sociali.

Secondo Derrida, è evidente il legame tra queste due argomentazioni sulla scrittura e l'eredità dell'impostazione metafisica rousseauiana che è presente nei testi di Lévi-Strauss. L'origine della scrittura mostra una rottura improvvisa nello stato di natura e il cominciamento del processo di civilizzazione, grazie alla sua intrinseca istanza che è più sociologica che intellettuale. L'istanza sociale, interna allo sviluppo della scrittura, agisce in modo violento in quanto impone una differenziazione tra chi detiene il potere della scrittura e chi ne dipende. La scrittura non farebbe altro, già dal suo apparire nel processo di civilizzazione, che ampliare e rendere più evidente la differenziazione gerarchizzante interna ai processi sociali:

---

<sup>130</sup> *Ibidem*.

<sup>131</sup> Lévi-Strauss, come fa notare giustamente Derrida, è consapevole di proporre nei *Tristi tropici* una teoria marxista della scrittura come afferma in una lettera del 1955, pubblicata in *Antropologia strutturale*: «se [M. Rodison] avesse letto il mio libro, invece di accontentarsi degli estratti pubblicati alcuni mesi fa, avrebbe trovato, oltre a un'ipotesi marxista sull'origine della scrittura, due studi consacrati a tribù brasiliane – Caduveo e Bororo – che sono tentativi di interpretazione delle sovrastrutture indigene fondata sul materialismo dialettico, e la cui novità, nella letteratura etnografica occidentale, meritava forse più considerazione e simpatia». (C. Lévi-Strauss, *Antropologia strutturale*, cit., pp. 376-377).

eccoci ricondotti a Rousseau. L'ideale che sottende in profondità questa filosofia della scrittura, è dunque l'immagine di una comunità immediatamente presente a se stessa, senza differenza, comunità della parola nella quale tutti i membri sono a portata di allocuzione<sup>132</sup>.

La concezione di Lévi-Strauss sulla scrittura riconduce, secondo Derrida, all'impostazione metafisica implicata in Rousseau e nel suo secolo. Un'impostazione che vede nella scrittura la minaccia più grave all'idea di purezza originaria della coscienza interiore e il segno di una decadenza evidente nei processi di civilizzazione. La categoria di scrittura, che Derrida utilizza, trascende la pratica dello scrivere e assume un valore ontologico, in quanto rappresenta l'irruzione del negativo che eccede la natura, permette la formazione della civiltà e trasforma la stessa idea di origine iniziale. Per questa ragione, l'etnologo Lévi-Strauss ha l'ambizione di portare i propri studi su gruppi umani che non sono stati ancora contaminati dall'irruzione del negativo. Le popolazioni primitive manifestano una purezza e una bontà originarie che non sono ancora state toccate dalle degenerazioni dei processi di civilizzazione occidentale e, per questo, rappresentano un oggetto di studio insostituibile per l'etnologo che cerca di recuperare la pienezza ormai perduta dalla società contemporanea, come risulta evidente da questa descrizione dei Nambikwara che compare in *Tristi tropici*, poco prima del capitolo *Lezione di scrittura*:

nella oscura savana i fuochi dell'accampamento brillano. Attorno al fuoco, unica protezione contro il freddo che scende, e dietro il fragile paravento di palme e di rami frettolosamente piantati dalla parte del vento o della pioggia; vicino alle gerle piene di povere cose che costituiscono tutti i loro beni, coricati sulla nuda terra e insidiati da altre bande ugualmente ostili e timorose, gli sposi, strettamente allacciati, si consideravano come sostegno l'un l'altro, conforto, unico soccorso contro le difficoltà quotidiane e la trasognata melanconia che, di tanto in tanto invade l'anima nambikwara. [...] S'indovina in tutti un'immensa gentilezza, una profonda indifferenza, un'ingenua e deliziosa soddisfazione animale, e, mettendo insieme tutti questi sentimenti diversi, qualcosa che somiglia all'espressione più commovente e più vera della tenerezza umana<sup>133</sup>.

La lettura lévi-straussiana di Rousseau eccede le tesi dell'autore di *Emilio* in quanto tende a identificare lo stato di natura irrealizzabile e buono dell'uomo rousseauiano con lo stato di semi-civilizzazione delle popolazioni primitive e non europee. Per questa

---

<sup>132</sup> J. Derrida, *De la grammatologie*, cit., p. 197 [191].

<sup>133</sup> C. Lévi-Strauss, *Tristi tropici*, cit., p. 278.

ragione, l'eredità che l'etnologo coglie nel pensatore ginevrino riduce, in parte, la complessità delle sue tesi<sup>134</sup>. Una complessità, invece, che la logica del supplemento e il ruolo dell'educazione come tensione verso la società a venire, possono mostrare all'interno delle proposte rousseauiane. Proprio i percorsi educativi dell'*Emilio* divengono, così, gli snodi decisivi che permettono di collegare l'origine metafisica, mai completamente definibile e identificabile, con la dimensione dei legami etici e politici.

---

<sup>134</sup> La posizione di Lévi-Strauss su Rousseau è certamente elaborata, però, in parte sembra riprodurre, come afferma Derrida, un'impostazione logocentrica basata sulla positività originaria delle culture non europee. In questo modo l'autore di *Tristi tropici* non problematizza e non pone l'accento anche sugli aspetti più problematici dei testi di Rousseau che, se pur iscrivendosi nel XVIII secolo, getta alcuni ponti per una critica del dominio della presenza. Da questo punto di vista, spesso, anche alcune letture pedagogiche dell'*Emilio* hanno ridotto la posizione rousseauiana a una celebrazione della bontà originaria del fanciullo.

## CAPITOLO TERZO

### IL SUPPLEMENTO E L'ORIGINE

#### 3.1 La logica del supplemento

Il valore esemplare che Rousseau assume nell'interpretazione derridiana costituisce la premessa metodologica della seconda parte della *Grammatologia*. Una premessa che pone il nome di Rousseau come uno snodo significativo dell'epoca metafisica che si colloca tra Descartes e Hegel. Il valore esemplare di Rousseau risiede nel cogliere l'importanza della scrittura e, allo stesso tempo, nel ridurne costantemente il ruolo a degenerazione della voce. Derrida sottolinea come nell'opera dell'autore di *Émile* sia sempre presente un andamento duplice e paradossale che problematizza la stessa idea di voce intesa come presenza piena e viva. Il filosofo francese vuole dimostrare che il pensiero di Rousseau si compone di due movimenti, in apparenza contraddittori, che affermano la necessità della parola come presenza piena e, allo stesso tempo, mettono in discussione questa possibilità:

avendo in un certo modo, dicevamo, riconosciuto la potenza che, inaugurando la parola, disloca il soggetto che essa costituisce, gli impedisce di essere presente ai suoi segni, lavora dentro il linguaggio con tutta una scrittura, Rousseau ha tuttavia più fretta di scongiurarla che di assumerne la necessità. È la ragione per cui, teso verso la ricostruzione della presenza, egli valorizza e squalifica ad un tempo la scrittura. Ad un tempo: cioè con un movimento diviso ma coerente. Bisognerà cercare di non perderne l'unità. Rousseau condanna la scrittura come distruzione della presenza e malattia della parola. La riabilita nella misura in cui permette la riappropriazione di ciò di cui la parola si era lasciata spossessare. Ma da che cosa, se non già da una scrittura più vecchia di essa e già installata al suo posto?<sup>135</sup>

L'idea di parola piena, intesa come presenza, non ordina solo il fine della soggettività, ma pone in atto anche un movimento interno al soggetto che lo costituisce e gli

---

<sup>135</sup> J. Derrida, *De la grammatologie*, cit., p. 204 [197-198].

impedisce di essere sempre presente a se stesso e ai segni che produce. La forza della parola originaria inaugura il movimento stesso della soggettività che si costituisce a partire da questo movimento senza, però, poterlo riprodurre nella sua purezza. L'idea stessa di scrittura che Rousseau intuisce, attraverso la continua produzione dei segni, impedisce costitutivamente proprio la presenza costante del soggetto ai segni che egli produce. L'intento di Rousseau di ricostruire la presenza del soggetto porta il pensatore ginevrino a valorizzare e squalificare, nello stesso tempo, la scrittura. Questo movimento è ciò che, secondo Derrida, caratterizza l'intuizione feconda di Rousseau<sup>136</sup>.

La scrittura in Rousseau assume il ruolo doppio di distruzione della parola e di riappropriazione di ciò che la parola ha perduto. Lo sforzo interpretativo che Derrida compie è volto a mostrare la coerenza e l'unità che è alla base dell'idea rousseauiana di scrittura. La scrittura per Rousseau è ciò che allontana dalla voce, perché imitandola produce segni che sono solo copie che perdono la purezza del suono. La voce così rappresenta un legame diretto con la natura del soggetto e la possibilità di cogliere le idee pure che appartengono alla coscienza. Se la scrittura disperde, in modo irreversibile, l'idea pura che appartiene alla coscienza, paradossalmente essa diviene una via di accesso privilegiata al tentativo di ricomposizione di questa dimensione interiore.

Il problema centrale, che appare subito chiaro nell'analisi derridiana, è la questione dell'espropriazione iniziale della parola. Perché e da che cosa la parola pura viene espropriata? Perché Rousseau sente il bisogno di doversi riappropriare di un senso che la sola parola e la sola presenza del soggetto non può donare? Queste domande sollevano la questione dell'origine della presenza. Derrida interpreta il tema dell'origine attraverso la teoria del supplemento affermandone la natura sempre duplice. Prima di affrontare direttamente il tema del supplemento è opportuno mostrare come prende forma, nel testo di Rousseau, il gesto di riappropriazione della presenza attraverso la scrittura. Un gesto che secondo Derrida governa l'intera sua opera.

---

<sup>136</sup> Non si tratta in questo lavoro di verificare la correttezza della tesi derridiana sulla scrittura all'interno dei testi di Rousseau, quanto di utilizzare alcune categorie e direttrici derridiane sui temi educativi rousseauiani. Si è consapevoli dell'impossibilità di applicare la decostruzione come una metodologia di lettura di testi, cosa che lo stesso Derrida ricorda a più riprese, ma si cercherà piuttosto di verificare il modo in cui la logica del supplemento, che Derrida legge nell'opera di Rousseau, si muova all'interno dell'*Emilio* e della visione antropologica che ne deriva.



Infatti Rousseau, cercando di spiegare come è diventato scrittore nelle *Confessioni*, individua nella pratica dello scrivere la modalità per recuperare un senso che la parola e la presenza rifiutano di dare. Egli, solo attraverso l'assenza e la solitudine, può trovare il senso pieno che la parola ha perduto e non riesce a ritrovare. Le incomprensioni, i fallimenti come precettore e come padre, la vita da perseguitato spingono il Ginevrino a ricercare nello scrivere l'orizzonte per manifestare pienamente la propria natura. Starobinski in *Jean-Jacques Rousseau. La trasparenza e l'ostacolo* descrive, in modo mirabile, questa esperienza citando proprio un passo delle *Confessioni*:

in che modo supererà il malinteso che gli impedisce di esprimersi secondo il suo vero valore? Come sfuggire ai rischi della parola improvvisata? A quale tipo di comunicazione ricorrere? Con quale altro mezzo manifestarsi? Jean-Jacques sceglie di essere assente e di scrivere. Paradossalmente si celerà per mostrarsi meglio e si affiderà alla parola scritta: «amerei la società come gli altri, se non fossi sicuro di apparirvi, oltre che in luce sfavorevole, addirittura diverso da quello che sono. Il partito che ho preso di scrivere e di nascondermi è precisamente quello che mi conveniva. Me presente, non si sarebbe mai saputo quanto valevo». Vale la pena sottolineare questa singolare confessione: se Jean-Jacques rompe cogli altri, lo fa per presentarsi loro nella parola scritta. Protetto dalla solitudine volterà e rivolterà le frasi finché lo vorrà. All'assenza darà il significato più incisivo: la verità è assente da questa società, anch'io ne sono assente, dunque io sono la verità assente<sup>137</sup>.

Prima ancora di ogni formulazione teorica sulla funzione della scrittura, è la riflessione sull'esperienza autobiografica della scrittura che, secondo Derrida e Starobinski, svela il ruolo non secondario di questa pratica nella costruzione della soggettività. La parola, intesa come comunicazione e manifestazione della propria interiorità, porta con sé la possibilità del fraintendimento. Rousseau, infatti, teme di non essere capito dalla società in cui vive se utilizza solamente la parola e il dialogo in presenza. La sua scelta, per essere meglio compreso, è la scrittura che impone la sua assenza. La confessione di Rousseau evidenzia un movimento paradossale: egli si nasconde e si allontana dalla

---

<sup>137</sup> J. Starobinski, *La transparence et l'obstacle*, Gallimard, Paris 1971, tr. it. di R. Albertini, *Jean-Jacques Rousseau. La trasparenza e l'ostacolo*, Il Mulino, Bologna 1982, p. 201. La citazione è riportata parzialmente anche da Derrida nella *Grammatologia* che utilizza l'interpretazione di Starobinski per mostrare come le categorie di assenza e presenza sono fondamentali nell'idea di scrittura che emerge in Rousseau. (Cfr. J. Derrida, *De la grammatologie*, cit., pp. 204-205 [198]). La citazione interna di Rousseau è interna alle *Confessioni*. (Cfr. J. Rousseau, *Confessions*, libro III, in O. C., I, cit., p. 116 [114]).

società per mostrarsi, nella sua vera natura, attraverso i segni della propria scrittura. L'assenza dona la possibilità di una nuova forma di presenza attraverso i testi. Una presenza che gli permette di superare i fraintendimenti e di recuperare un senso ancora più forte dell'essere presente. Infatti la società, ormai corrotta e degenerata, non può riconoscere il vero valore di Rousseau se non attraverso i segni scritti che generano un eccesso di presenza<sup>138</sup>.

La struttura supplementare del testo scritto conduce ad unità la separazione drammatica che il Ginevrino vive nella sua esperienza biografica. L'atto di scrivere genera un eccesso di presenza che colma ciò che l'esperienza diretta non può supplire. Solo in questo modo, la vera natura interiore di Jean-Jacques si può manifestare nella dimensione dell'avvenire, ossia attraverso i lettori futuri che riusciranno a comprenderlo per ciò che è veramente, superando gli sguardi dei suoi contemporanei. Proprio su questa idea di eccesso di presenza, Derrida inserisce la propria interpretazione e innesta un paradigma metafisico che gli permette di leggere la relazione presenza/assenza attraverso l'idea di supplemento. La scrittura diviene una categoria metafisica che permette a Derrida di cercare la strana unità del gesto rousseauiano. Un'unità che spiega la relazione tra l'esperienza biografica e le espressioni teoriche che prendono forma sotto il nome di Jean-Jacques Rousseau:

bisogna dunque, partendo da questo schema problematico, pensare insieme l'esperienza e la teoria rousseauiane della scrittura, l'accordo e il disaccordo che, sotto il titolo della scrittura, mettono in rapporto Jean-Jacques con Rousseau, unendo e dividendo il suo nome proprio. Dal lato dell'esperienza, un ricorso alla letteratura come riappropriazione della presenza, cioè, come vedremo della natura; dal lato della teoria, una requisitoria contro la negatività della lettera nella quale bisogna leggere la degenerazione della cultura e il disgregarsi della comunità. Se si è disposti a circondarla di tutta la costellazione di concetti che fanno sistema con essa, la parola supplemento sembra qui rendere conto della strana unità di questi due gesti<sup>139</sup>.

La logica del supplemento e il sistema di concetti che ne consegue costituiscono l'essenza dell'interpretazione derridiana dell'opera di Rousseau. Un'interpretazione che,

---

<sup>138</sup> Si tornerà su questi temi anche nei capitoli successivi per analizzare il rapporto tra autobiografia, scrittura ed educazione.

<sup>139</sup> J. Derrida, *De la grammatologie*, cit., p. 207 [200].

soprattutto nei primi capitoli della seconda parte della *Grammatologia*<sup>140</sup>, va ben oltre l'analisi del *Saggio sull'origine delle lingue* e vuole andare al cuore dell'opera di Rousseau. L'idea di supplemento permette a Derrida di sottolineare la strana unitarietà del pensiero di Rousseau, anche se in modo differente rispetto alle interpretazioni di Kant e Cassirer<sup>141</sup> che tra i primi avevano evidenziato la coerenza dell'opera del pensatore ginevrino al di là delle apparenti contraddizioni.

Infatti, il supplemento derridiano è un principio generatore che, pur giungendo dall'esterno, orienta e trasforma la stessa idea di natura. Esso, inteso come segno e artificio culturale, si aggiunge a qualcosa che è presente per svolgere la funzione di vicariato di ciò che sostituisce. La logica di questo movimento prevede due aspetti paradossali che devono coesistere. Da un lato il supplemento aggiunge una presenza a ciò che già è pieno diventando un cumulo e un eccesso di pienezza. In questo modo la tecnica, la cultura e ogni forma di segno in Rousseau divengono supplementi della natura accumulando presenza e generando i dualismi concettuali del procedere rousseauiano. Allo stesso tempo, però, il supplemento «non si aggiunge che per sostituire»<sup>142</sup>. Il segno supplementare viene a riempire un vuoto, un qualcosa che era iscritto nella presenza iniziale e che non poteva essere colmato dalla stessa natura. Il supplemento, in questo modo, prende il posto e riforma una presenza a partire da un vuoto che lo precede. Un vuoto che non si può riempire da sé e che si può colmare «per segno e per procura»<sup>143</sup>. Entrambe queste funzioni del segno sono presenti, secondo Derrida, nei testi di Rousseau e agiscono, in modi differenti e con diversa intensità, nella idea stessa di natura rousseauiana. Ciò che accomuna le due funzioni è l'esteriorità del supplemento:

ma la loro funzione comune si riconosce da questo: che si aggiunga o che si sostituisca, il supplemento è esterno, fuori dalla positività alla quale si aggiunge il sovrappiù, estraneo a ciò che,

---

<sup>140</sup> Si veda in particolare il capitolo *Questo pericoloso supplemento* nel quale il filosofo francese utilizza la logica del supplemento per l'analisi del tema dell'infanzia nelle *Confessioni* e nell'*Emilio* di Rousseau. (Cfr. *ivi*, pp. 203-234 [197-225]).

<sup>141</sup> Per un approfondimento dell'interpretazione di Kant e Cassirer dell'opera di Rousseau si veda l'ultimo paragrafo di questo capitolo *L'origine del male e la teodicea classica*. L'unitarietà che Derrida coglie è legata all'idea di supplemento che impone un continuo eccesso e invio dell'idea di presenza. La coerenza di Rousseau, secondo Derrida non risiede nell'aver risolto il problema della teodicea o nel primato etico dell'individuo, ma nell'aver colto il significato del negativo come supplemento che colma la natura mancante e la eccede permettendone la costituzione.

<sup>142</sup> J. Derrida, *De la grammatologie*, cit., p. 208 [201].

<sup>143</sup> *Ibidem*.

per esserne sostituito, deve essere altro da lui. A differenza del *complemento*, dicono i dizionari, il supplemento è un'addizione *esterna*<sup>144</sup>.

Il segno sia come eccesso di presenza sia come sostituzione di un vuoto viene concepito, nel procedere rousseauiano, come ciò che è esterno e che irrompe, a un certo punto, pervertendo la natura positiva e buona che dovrebbe sempre bastare a se stessa. Il supplemento si insinua così nell'essenza stessa della natura positiva venendo a contaminare l'origine dell'uomo e della società. Ma, paradossalmente, esso diviene l'unica modalità umana per tentare di avvicinarsi a ciò che è naturale e puro sia attraverso la scrittura per Jean-Jacques che vuole affermare il suo vero valore, sia per l'umanità attraverso l'educazione che cerca di supplire una natura che non può essere supplita.

### **3.2 La questione dell'origine**

La lettura derridiana del pensiero di Rousseau insiste sull'idea di irruzione dall'esterno del segno. La scrittura diviene così la pratica che mostra il movimento di ciò che è supplente per natura e non può che vicariare ciò che non potrebbe essere sostituito. La natura paradossale del supplemento che Derrida individua nella scrittura, ma che potrebbe essere espresso in termini rousseauiani anche dai significanti cultura, male o società, si dà all'interno della temporalità a partire da un certo momento. Ossia il supplemento viene a perturbare qualcosa che prima del suo arrivo poteva avere una natura trasparente e pura: qualcosa che si può identificare come origine.

La questione dell'origine nel pensiero di Rousseau è complessa e stratificata in quanto coglie alcuni temi centrali della sua opera come l'idea di stato di natura e il formarsi stesso della polarità costitutiva tra natura e cultura. Già nel *Discorso sulle*

---

<sup>144</sup> *Ibidem.*

*scienze e le arti*<sup>145</sup> Rousseau affronta il tema della corruzione che il sapere e le azioni umane portano all'interno dell'ipotetico stato originario positivo dell'umanità:

prima che l'arte avesse modellato le nostre maniere e insegnato alle nostre passioni un linguaggio controllato, i nostri costumi erano rozzi, ma naturali; e la diversità dei comportamenti rivelava al primo sguardo la diversità dei caratteri. La natura umana, in fondo, non era migliore; ma gli uomini trovavano la base della loro sicurezza nella facile penetrazione reciproca; e questo vantaggio, che non siamo in grado di apprezzare, li salvava da molti vizi<sup>146</sup>.

È l'uomo stesso che introduce nei suoi costumi la corruzione e la negatività. All'interno del divenire temporale l'umanità continua a sviluppare il proprio sapere, la propria conoscenza e questo eccesso di razionalità agisce come supplemento che produce un miglioramento delle condizioni di vita, ma anche una progressiva perdita di un rapporto diretto e naturale con la propria essenza. Ma esiste un "prima", un antecedente che, già all'interno della storia umana, rappresenta, non tanto un momento utopico in cui l'uomo vive una condizione di perfetta felicità fuori dal tempo, ma ciò che maggiormente si avvicina all'origine e sembra coincidere con culture primitive e naturali<sup>147</sup>. Come giustamente osserva Starobinski, Rousseau pone il discorso della caduta dell'uomo all'interno della storia. La natura perfettibile porta l'uomo a compromettere, progressivamente, la sua natura a causa della tendenza ad «aggiungere le sue invenzioni ai doni della natura»<sup>148</sup>.

Il fatto di aver collocato la caduta dell'uomo all'interno della storia come responsabilità della stessa umanità, porta Rousseau a ipotizzare l'esistenza di una società vicina alla natura originaria e dominata dalla felicità e dalla purezza delle

---

<sup>145</sup> Il *Discorso* è composto tra l'ottobre 1749 e il marzo 1750 in vista del concorso bandito dall'Accademia di Digione sul tema: *Se il rinascimento delle scienze e delle arti abbia contribuito a migliorare i costumi*. Lo scritto viene dichiarato vincitore il 10 luglio del 1750 e pubblicato su il "Mercure de France". Cfr. J.J. Rousseau, *Discours sur le Sciences et les Artes*, cit., pp. 3-30 [529-553].

<sup>146</sup> Ivi, p. 8 [533].

<sup>147</sup> I lettori di Rousseau si sono interrogati sulla possibile identificazione dello stato di natura con le comunità primitive. Per esempio Voltaire accusa il filosofo ginevrino di voler riportare l'umanità a uno stato primitivo, mentre Lévi-Strauss vede in Rousseau il fondatore dell'etnografia moderna proprio per il valore che sembra dare alle culture antiche. Per avere un quadro generale del pensiero di Rousseau a proposito, è però utile affiancare anche le affermazioni rousseauiane sulla positività delle società classiche (greca e romana) che, spesse volte, vengono citate come punti di riferimento e come simboli di un'origine perduta, senza dimenticare il carattere ipotetico del ragionamento di Rousseau. Sul tema dell'importanza della società repubblicane in Rousseau si veda il saggio di Viroli. Cfr. M. Viroli, *Jean-Jacques Rousseau e la teoria della società bene ordinata*, cit.

<sup>148</sup> J. Starobinski, *Jean-Jacques Rousseau. La trasparenza e l'ostacolo*, cit., p. 38.

coscienze. La differenza tra questa società ipotetica o primitiva e quella moderna non è di carattere ontologico. Rousseau precisa che nelle società antiche «la natura umana, in fondo, non era migliore» e la differenza sostanziale è la capacità degli uomini di comprendersi e conoscersi senza essere in grado di dissimulare. Ciò che l'uomo ha perduto a causa delle sue invenzioni, di un eccesso di sapere e di una mentalità legata al possesso è la trasparenza dello sguardo.

La trasparenza della società antica non sembra coincidere con un'epoca fuori dalla storia, ma con un momento pienamente realizzato e realizzabile dell'umanità nel quale lo sguardo del singolo uomo è in grado di penetrare l'altro superando la dissimulazione. Questa condizione non elimina il male, ma rende più facile il suo riconoscimento e permette all'uomo di vivere vicino alle divinità:

impossibile riflettere sui costumi senza compiacersi nel ricordare la semplicità dei tempi antichi. È come una bella sponda ornata solo dalle mani della natura, verso cui il nostro sguardo si volge senza posa e da cui ci sentiamo allontanati con rimpianto. Quando gli uomini innocenti e virtuosi amavano avere gli dei a testimoni delle loro azioni, abitavano con loro le stesse capanne; ma presto, fatti malvagi, si stancarono di quegli incomodi spettatori e li relegarono in magnifici templi. Di dove li cacciarono, infine per mettersi al loro posto; o per lo meno i templi degli dei non si poterono più distinguere dalle case dei cittadini<sup>149</sup>.

Rousseau ripropone l'idea di un tempo antico in cui la semplicità, l'innocenza e la trasparenza regnano sui costumi umani. Questo tempo è già nella storia, ma è molto vicino al vero momento originario dell'umanità. Per questa ragione l'uomo può accettare lo sguardo della divinità e vivere nelle stesse abitazioni. Ma il cambiamento avviene "presto" e il supplemento che agiva, in modo latente, nell'uomo irrompe e non gli permette di vedere la purezza insita in stesso. Dal momento in cui le azioni e il sapere umano impediscono la trasparenza dello sguardo, l'uomo non può più riconoscere la giusta direzione per i propri comportamenti. Rimane solo una sorta di malinconia per la purezza perduta e per l'origine che si sta sempre più allontanando.

Nel *Discorso sulle scienze e le arti* Rousseau sembra affermare che ciò che rimane dell'origine perduta è una nostalgia che spinge l'uomo a guardare in una determinata direzione, indirizzando i propri sforzi per riacquistare ciò che pensa di aver

---

<sup>149</sup> J.J. Rousseau, *Discours sur le Sciences et les Artes*, cit., p. 22 [545-546].

perso. Il punto determinante dell'impostazione di Rousseau è la mancanza di una condanna divina che pone l'uomo in una situazione di opacità e di vizio rispetto alla purezza originaria. La caduta dell'uomo avviene nella storia ed è causata dalla natura perfettibile e dalle sue azioni, quindi, è possibile, almeno in linea teorica, riacquistare la trasparenza perduta. Rousseau nei suoi testi mostra, in diverse occasioni, di essere convinto che l'umanità abbia la possibilità di combattere contro la propria degradazione e di ottenere nuovamente la felicità perduta. Il problema che si pone è la modalità attraverso la quale l'umanità può avvicinarsi allo stato originario della propria storia.

Le direzioni che Rousseau indica alla propria contemporaneità per ritrovare l'essenza naturale sono molteplici in base ai contesti dei suoi testi e possono, a volte, sembrare contraddittorie. Egli sembra proporre una riforma dell'interiorità e della coscienza individuale attraverso l'educazione e, allo stesso tempo, esorta a un'azione pubblica di carattere politico per rinnovare la società. Inoltre la fiducia in un'effettiva possibilità della società contemporanea di modificare la propria situazione compromessa, a volte, si trasforma in un elogio malinconico per una situazione originaria irrecuperabile per l'umanità. Ma, al di là della fiducia o meno del Ginevrino nelle possibilità dell'umanità e delle diverse direzioni che l'umanità può intraprendere, ciò che caratterizza il nucleo della sua riflessione sull'origine è il desiderio di ritorno alla trasparenza, come giustamente sottolinea Starobinski:

nell'appello appassionato che Rousseau rivolge ai contemporanei può non esservi niente più che un'esortazione a coltivare la morale della buona volontà e della coscienza buona e, nello stesso tempo, vi si può leggere un'esortazione a trasformare la società mediante l'azione politica effettiva. È un'ambiguità imbarazzante. Ma non vi è ambiguità nel modo in cui Rousseau ci richiama anzitutto a volere il ritorno della trasparenza, per noi e nella nostra vita. Su questo desiderio, tanto efficace quanto semplice, non è possibile ingannarsi<sup>150</sup>.

Starobinski afferma che ciò che non è mai ambiguo all'interno dei testi di Rousseau è l'identificazione dell'origine come desiderio di trasparenza<sup>151</sup>. Questo desiderio

---

<sup>150</sup> J. Starobinski, *Jean-Jacques Rousseau. La trasparenza e l'ostacolo*, cit, p. 40.

<sup>151</sup> Si potrebbe utilizzare proprio l'idea derridiana di supplemento per mostrare che lo stesso desiderio di trasparenza evidenzia al proprio interno un movimento duplice. Le direzioni più significative attraverso le quali, secondo Rousseau, lo sguardo, spinto dal desiderio di trasparenza, si muove sono la ricerca interiore verso l'anima e la ricerca della società primitiva pura. In entrambe queste direzioni lo sguardo cerca l'immediatezza e la mancanza di ostacoli che di volta in volta si ripropongono nei veli delle

appartiene all'uomo di ogni società, anche quello compromesso della modernità, e orienta il suo sguardo verso una direzione interiore e originaria. L'uomo, però, può avere solo un'esperienza mediata dell'origine, come di un luogo e un tempo passato che potrebbe diventare la speranza per l'avvenire. La situazione si complica ulteriormente quando, a partire dal desiderio di trasparenza, l'umanità deve scegliere il proprio cammino concreto cercando di liberarsi dei veli che oscurano il suo sguardo. Lo stesso Rousseau indica delle direzioni, ma è ben consapevole che i mezzi per uscire dall'opacità e dagli inganni delle relazioni sociali sono difficili da identificare.

Nel *Discorso sull'origine della diseguaglianza* Rousseau sembra mettere in discussione anche il punto sorgivo del desiderio di trasparenza. Il tempo della trasparenza, lo stato di natura è realmente esistito? Il desiderio dell'uomo è generato da qualcosa che è accaduto nella storia e che l'uomo ha perduto per le sue azioni o è prodotto dall'uomo stesso e dalla sua ragione? Rousseau scrive a questo proposito nella prefazione dello scritto:

non è infatti un'impresa da poco sceverare nella natura attuale dell'uomo ciò che è originario da ciò che è artificiale e conoscere bene uno stato che non esiste più, che forse non è mai esistito, che probabilmente non esisterà mai, e di cui tuttavia bisogna avere nozioni giuste per giudicare bene del nostro stato presente. Occorrerebbe più filosofia di quanto non si creda a chi si proponesse di stabilire esattamente le precauzioni necessarie per fare solide osservazioni su questo argomento<sup>152</sup>.

In questo passo Rousseau mette in dubbio l'esistenza reale di uno stato di natura come un momento accaduto nella storia umana. Nelle prime pagine del *Discorso sull'origine*, proseguendo la riflessione già avviata nel primo *Discorso*, Rousseau afferma il paradosso del progresso dell'umanità che, più aumenta le proprie conoscenze, più si allontana dallo stato naturale. Lo stato attuale è dominato dalla razionalità e dall'insieme pericoloso dei supplementi che disperdono la natura e rendono l'uomo irriconoscibile a se stesso. I veli che il progresso e la cultura umana hanno prodotto

---

costruzioni sociali. Da un lato, quindi, lo sguardo è spinto da un desiderio di purezza verso la piena trasparenza che, però, porterebbe alla sua dissoluzione in quanto è attraverso gli ostacoli e i veli della tradizione che lo sguardo si appropria di sé e inizia ad avere memoria e coscienza del proprio desiderio di purezza.

<sup>152</sup> J.J. Rousseau, *Discours sur l'origine et le fondements de l'inégalité parmi les hommes*, cit. Il *Discorso* è composto tra la fine del 1753 e giugno del 1754 e viene presentato al premio bandito dall'Accademia di Digione nel 1754. Lo scritto non viene premiato anche perché risulta troppo lungo a termini di bando. Verrà pubblicato nel 1755 da M.M. Rey.



rendono impossibile uno sguardo trasparente che possa cogliere la vera essenza naturale. La degenerazione sociale, infatti, rende difficile stabilire con esattezza la differenza tra ciò che di originario e di artificiale vi è nell'uomo<sup>153</sup>. Ma il dubbio che Rousseau pone in queste poche righe<sup>154</sup> è forse ancora più radicale e tocca l'idea stessa di trasparenza e origine.

Rousseau è consapevole dei limiti della propria ricostruzione della natura umana perché egli stesso appartiene alla contemporaneità e vive nell'epoca del trionfo della ragione che oscura la vera essenza. Egli è consapevole anche del paradosso che è insito nella sua ricerca in quanto, inevitabilmente, deve usare la ragione, cominciare con «qualche ragionamento [...] e qualche congettura<sup>155</sup>» per cogliere i principi naturali che sono anteriori alla ragione. Nella situazione attuale, ormai compromessa e lontana dall'origine, sostiene Rousseau, è comunque necessario utilizzare la ragione, che è responsabile della degenerazione umana, per iniziare il percorso che cerca di cogliere la natura dell'uomo e i principi interiori su cui si basa la costruzione della società:

mettendo da parte tutti i libri scientifici che ci insegnano solo a vedere gli uomini come sono fatti, e riflettendo sulle prime più semplici operazioni dell'anima umana, io credo di scorgervi due

---

<sup>153</sup> Rousseau sostiene che il cambiamento storico comporti un'inevitabile degenerazione e un mascheramento dell'essenza originaria dell'uomo causata dall'agire stesso dell'uomo. Egli spiega questo concetto proprio nel *Discorso sull'origine* attraverso il mito platonico della statua di Glauco: «simile alla statua di Glauco, che il tempo, il mare e le procelle avevano sfigurato a tal segno da renderla simile più a una bestia feroce che a un Dio, l'anima umana, alterata in seno alla società da mille cause che si ripresentano senza posa, dall'acquisizione di una quantità di conoscenze e di errori, dai mutamenti sopraggiunti nella costituzione dei corpi e dall'urto continuo delle passioni, ha, per così dire, mutato aspetto fino a diventare quasi irriconoscibile». La statua di Glauco, deformata e sottoposta all'azione del tempo, è diventata «quasi» irriconoscibile così come l'anima dell'uomo all'interno della società. A questo punto il mito può presentare due soluzioni: la trasformazione è irreversibile e l'uomo non potrà mai più impossessarsi della sua essenza perduta per sempre o le modificazioni della storia hanno prodotto solo veli che potrebbero essere tolti svelando ancora un'anima intatta. Su questo tema Rousseau non decide, si mantiene nella contraddizione e sembra sostenere sia la versione pessimista sia quella ottimista del mito dell'origine, come osserva giustamente Starobinski: «sono la versione pessimista e ottimista del mito dell'origine. In maniera alternata, e talvolta simultanea, Rousseau le sostiene entrambe. Ci dice che l'uomo ha irrimediabilmente distrutto la sua identità naturale, ma dichiara anche che l'anima originaria, essendo indistruttibile, resta sempre identica a se stessa nonostante gli apporti esterni che la occultano». Proprio questa capacità di mantenere vive, in opposizione tra loro le soluzioni contraddittorie, rappresenta la forza che Derrida individua in Rousseau e la sua fecondità. (J.J. Rousseau, *Discours sur l'origine et le fondements de l'inégalité parmi les hommes*, cit., p. 122 [656] e J. Starobinski, *Jean-Jacques Rousseau. La trasparenza e l'ostacolo*, cit., p. 40).

<sup>154</sup> Queste righe vengono analizzate anche da Starobinski che afferma l'importanza di questo passo del *Discorso sull'origine* perché Rousseau «palesamente sorveglia il proprio pensiero» e giunge a radicalizzare il proprio ragionamento sull'idea di stato naturale. (J. Starobinski, *Jean-Jacques Rousseau. La trasparenza e l'ostacolo*, cit., p. 41).

<sup>155</sup> J.J. Rousseau, *Discours sur l'origine et le fondements de l'inégalité parmi les hommes*, cit., p. 123 [657].

principi anteriori alla ragione: di questi, uno suscita in noi vivo interesse per il nostro benessere e la nostra conservazione; l'altro ci ispira una ripugnanza naturale a veder morire o soffrire ogni essere sensibile e in particolare i nostri simili<sup>156</sup>.

Il principio di conservazione e quello di pietà verso i nostri simili costituiscono, secondo la ricostruzione genealogica di Rousseau, la struttura della natura umana e la base per la costruzione dei legami sociali. L'analisi che permette al Ginevrino di identificare questi due principi avviene a partire dalla contemporaneità e utilizza la ragione, anche se cerca di sospendere l'eccesso di sapere che la tradizione, in particolare quella moderna, ha sviluppato. Rousseau sembra però essere consapevole della difficoltà di questo movimento concettuale che, in quanto genealogico, non può osservare direttamente l'origine, bensì costruisce con le proprie categorie un'idea di genesi che è sempre legata alle categorie del gesto interpretante<sup>157</sup>.

L'apertura del *Discorso sull'origine*, nel momento in cui Rousseau sorveglia maggiormente il suo discorso, prima di mostrare un'enfasi forse eccessiva per le culture primitive, sottolinea tutta la difficoltà e il significato dell'idea di origine che non può identificarsi con uno stato naturale specifico all'interno del divenire storico. Si può affermare che l'idea di supplemento agisce all'interno di ogni ricostruzione genealogica che il pensatore ginevrino può effettuare e impone un continuo rinvio che, non nega l'idea di origine, ma impedisce di impossessarsene attraverso gli strumenti della ragione. Questo movimento, del quale, secondo Derrida, Rousseau è consapevole, si dispiega all'interno delle opere rousseauiane sia nella costruzione delle origini dei legami sociali, sia nella formazione dell'identità individuale. Per questa ragione, può essere interessante analizzare come il tema dell'origine perduta e mancante agisce anche sul percorso autobiografico di Rousseau e sulla costituzione formativa della sua identità di scrittore.

---

<sup>156</sup> Ivi, pp. 125-126 [660].

<sup>157</sup> Su questo tema si confronti la riflessione di Carlo Sini che utilizza l'espressione bergsoniana 'movimento retrogrado del vero' per mostrare come la ricerca genealogica abbia sempre un punto di partenza nell'osservatore interprete che mette in atto le categorie che appartengono al proprio pensiero e al proprio contesto storico. Sini riprende la formula per indicare il movimento paradossale e generativo dell'istanza genealogica che caratterizza il procedere di ogni atto di pensiero. (Cfr. C. Sini, *Idoli della conoscenza*, Milano, Cortina, 2000, cap. 6, pp. 121-132).

### 3.3 L'origine e il ricordo autobiografico

L'idea di origine pura, corrosa dal tempo e della storia, che Rousseau ripropone utilizzando l'immagine platonica della statua di Glauco, rappresenta un tema centrale della sua riflessione. La riproposizione di questo mito in ambito sociale pone Rousseau di fronte all'interrogativo, che egli, forse in modo intenzionale, non risolve completamente, della reale esistenza di uno stato di natura e, soprattutto, della possibilità dell'umanità di tornare nella situazione che si è perduta. La direzione della ricerca sociale sarà approfondita, radicalizzando il pensiero di Rousseau<sup>158</sup>, da Lévi-Strauss attraverso le sue indagini etnografiche alla ricerca della purezza originaria nelle popolazioni primitive. La direzione più intimista, invece, è quella che porta a pensare l'infanzia come il luogo in cui il singolo individuo è più vicino alla sua essenza e alla sua purezza. Entrambe le interpretazioni hanno il limite di non cogliere l'aspetto progettuale dello sforzo educativo rousseauiano, che identifica nella formazione la tensione etica dell'umanità verso l'avvenire. Una tensione verso il futuro che, però, può concretizzarsi solo a partire dalla possibilità che ogni individuo riesca a cogliere, nella propria coscienza, la natura positiva che gli appartiene. Un percorso di approfondimento autobiografico che lo stesso Rousseau mette in atto, cercando di comprendere le ragioni che lo hanno portato a nascondere la propria essenza.

Nelle *Confessioni*, infatti, è possibile trovare diverse citazioni nelle quali l'autore sottolinea la propria tendenza alla degenerazione:

le passioni più vili, la più ignobile furfanteria si sostituirono ai miei più piacevoli divertimenti, senza lasciarmene la più vaga idea. Nonostante l'educazione più onesta, dovevo disporre di una

---

<sup>158</sup> Su questo tema e sulla priorità della ricerca interiore come unica direzione per comprendere l'essenza dell'uomo Cassirer, nel suo saggio su Rousseau, è molto netto e sottolinea: «la vera conoscenza dell'uomo non si può ricavare dall'etnografia e dall'etnologia. Esiste soltanto una fonte viva di questo sapere: lo studio e la conoscenza di sé. Ad essa unicamente s'è richiamato Rousseau, e da essa vuol trarre tutte le prove per sostenere i suoi principi fondamentali. Per distinguere l'“homme naturel” dall'“homme artificiel”, non abbiamo bisogno di retrocedere in età da lungo tempo passate e scomparse, né dobbiamo compiere il viaggio intorno al mondo. Ognuno porta in sé la vera immagine originaria dell'uomo; ma certamente a nessuno è stato concesso scoprirla e trarla alla luce togliendola agli involucri artificiali e a tutte le aggiunte arbitrarie e convenzionali». (E. Cassirer, *Il problema Gian Giacomo Rousseau*, tr. it. di M. Albanese, La Nuova Italia, Firenze 1938, p. 26). Il saggio pubblicato nel 1932 è la rielaborazione di una conferenza che Cassirer ha tenuto il 27 febbraio 1932 a Parigi dal titolo *L'unité dans l'oeuvre de J.J. Rousseau*.

grande tendenza a degenerare, perché la cosa si fece con la massima rapidità, senza la minima difficoltà, e mai così rapidamente un Cesare così precoce precipitò in un Laridon<sup>159</sup>.

Rousseau sottolinea il cambiamento che è avvenuto dentro in sé. Egli ricorda i primi fallimenti da apprendista sia come cancelliere presso Masseron, sia come incisore presso Ducommun<sup>160</sup>. L'ambiente di Ginevra e le prime esperienze amorose e lavorative negative rendono la degenerazione del giovane Rousseau molto rapida. Ma come è avvenuto questo cambiamento? Cosa ha portato il giovane Jean-Jacques a non riconoscere la propria natura positiva? In questo passo significativo delle *Confessioni* Rousseau sembra ammettere una tendenza alla degenerazione che si manifesta con grande violenza, al di là delle esperienze negative che vive e dei cattivi maestri che incontra a Ginevra. Il cambiamento che l'autore sente è forte e segna una separazione netta rispetto agli anni di Bossey<sup>161</sup>, dove Rousseau ha vissuto in armonia e in tranquillità i primi anni della sua giovinezza. La tendenza alla degenerazione, interna alla natura dell'uomo, sembra essere considerata un momento inevitabile nel suo percorso biografico, nonostante l'educazione iniziale positiva e naturale che ricorda di aver ricevuto. La società e gli errori dello zio e dei maestri possono solo accelerare ciò che è già presente nell'animo umano. Ma come può Rousseau conciliare la naturale purezza dell'uomo con la sua tendenza alla degenerazione? Per comprendere come irrompe nella vita di Jean-Jacques la negatività che conduce alla degenerazione, è necessario ritornare proprio agli anni felici passati presso la famiglia Lamercier a Bossey. Infatti, l'episodio che genera la frattura rispetto alla felicità della fanciullezza risale proprio al periodo di Bossey, accade in modo improvviso e senza che nessuno ne abbia responsabilità:

---

<sup>159</sup> J.J. Rousseau, *Confessions*, I, cit., pp. 30-31 [29]. Il riferimento a Cesare e Laridon è ai due cani protagonisti di una favola di La Fontaine: Cesare è il cane da corsa che rappresenta la parte buona e sensibile di Rousseau, mentre Laridon è il cane da osteria che mostra il lato negativo. Il ricorso alle *Confessioni* è significativo non tanto per ricercare la veridicità degli episodi che l'autore ricorda della propria educazione quanto per mostrare l'impostazione teorica e l'idea di origine che egli va a cercare nella propria interiorità e nella propria infanzia.

<sup>160</sup> Rousseau si trova a Ginevra presso lo zio che, senza comprendere le sue inclinazioni, lo manda come apprendista prima presso il cancelliere della città e poi presso un incisore. Il pensatore ricorda le due esperienze educative come estremamente negative sia perché quelle occupazioni sembrano al giovane Rousseau noiose e insopportabili sia per l'incapacità a insegnare dei maestri. (Cfr., *ivi*, p. 31 [29-30]).

<sup>161</sup> Dopo l'allontanamento del padre da Ginevra, Rousseau viene affidato alla tutela dello zio Bernard il quale manda il giovane Jean-Jacques insieme al figlio della stessa età a Bossey, in pensione, presso il pastore del paese Lamercier. Qui il protagonista delle *Confessioni* passa due anni della sua giovinezza che ricorda come un periodo felice e positivo.

un giorno, me ne stavo solo a studiare la mia lezione nella camera attigua alla cucina. La domestica aveva messo ad asciugare i pettini della signorina Lamercier sul frontone del camino. Quando tornò a riprenderli, ne trovò uno con tutta una fila di denti spezzata. Di chi è la colpa di quel danno? Nessuno, fuorché io, era entrato nella stanza. Mi interrogano: nego di aver toccato il pettine. Il signore e la signora Lamercier si mettono insieme, mi esortano, insistono, minacciano; io persisto ostinato; ma l'evidenza era troppo palese, e l'ebbe vinta su ogni mia protesta, benché fosse la prima volta che mi trovassero tanta audacia nel mentire. La cosa venne presa sul serio e meritava di esserlo. La malvagità, la menzogna, l'ostinazione parvero ugualmente degne di castigo. [...] Non ero ancora abbastanza ragionevole per comprendere come le apparenze fossero contro di me, e per mettermi nei panni degli altri. Mi attenevo al mio giudizio, e sentivo solo il rigore di uno spaventoso castigo per un delitto non commesso<sup>162</sup>.

Proprio nel luogo dove Rousseau ricorda la sua massima felicità da fanciullo, avviene la rottura che apre tutte le degenerazioni successive. Egli vive, per la prima volta, il trauma della contraddizione di essere innocente ma di venir considerato colpevole. Un episodio che accade, nella ricostruzione del Ginevrino, senza colpa da parte di nessuno: Rousseau non ha rotto il pettine, ma le apparenze sono tutte contro di lui e i signori Lamercier non possono fare altro che crederlo un bugiardo. Ma il giovane Jean-Jacques non può rendersi conto della situazione, delle apparenze che lo ingannano e non riesce a comprendere la posizione degli adulti. Egli subisce pienamente l'ingiustizia e il trauma della punizione non meritata. Questo ricordo, che dopo cinquant'anni Rousseau scrivendo le *Confessioni* ha ancora ben presente, genera una serie di conseguenze negative che segnano immediatamente la rottura dell'equilibrio naturale:

finì allora la serenità della mia vita di fanciullo. Da quel momento cessai di gioire di una felicità piena, e anche oggi sento che là si arresta il ricordo degli incanti della mia fanciullezza. Restammo a Bossey ancora qualche mese. Ci restammo come il primo uomo che è ancora nel paradiso terrestre, ma ha cessato di gioirne. In apparenza la situazione era immutata, ma in realtà era tutta un'altra maniera di essere. L'attaccamento, l'intimità, il rispetto, la confidenza, non legavano più gli alunni alle loro guide; non li guardavamo più come dei, capaci di leggere nei nostri cuori; eravamo vergognosi di agire male, e timorosi di essere accusati, cominciavamo a nasconderci, a ribellarci, a mentire<sup>163</sup>.

---

<sup>162</sup> J.J. Rousseau, *Confessions*, cit., pp. 18-20 [17-18].

<sup>163</sup> Ivi, p. 20 [19].

L'indagine genealogica di Rousseau trova nella sua memoria un momento preciso che coincide con la rottura dell'armonia e la perdita della felicità. Il Ginevrino confessa, a se stesso e al mondo, di aver perso il contatto con la natura a causa di un fraintendimento e di circostanze sfavorevoli che hanno generato effetti traumatici nella costruzione della sua identità. Non a caso l'autore delle *Confessioni* utilizza, in queste righe, un lessico teologico<sup>164</sup> paragonando il periodo di Bossey, precedente al tragico fraintendimento, al paradiso e alla massima realizzazione della felicità personale. Al contrario, tutto ciò che avviene successivamente viene identificato con la degenerazione dell'uomo e la perdita dell'innocenza paradisiaca.

Ma questo momento così significativo e negativo corrisponde completamente alla cacciata dal paradiso? In realtà ci sono alcune differenze significative. Rousseau sta parlando di un avvenimento, accaduto nella sua storia individuale, che trova una collocazione ben precisa nella temporalità e nella ricostruzione della sua infanzia e non di un momento metastorico che presuppone l'avvento successivo del tempo umano. Inoltre, non è possibile attribuire una responsabilità precisa dell'irruzione del negativo. Nell'incidente del pettine nessuno può essere identificato come colpevole secondo la ricostruzione dell'autore: il giovane Jean-Jacques non ha commesso ciò di cui viene accusato e risulta essere accusato ingiustamente, ma gli stessi Lambercier<sup>165</sup>, che lo puniscono, sono vittime delle circostanze e vengono ingannati dall'apparenza. Non esiste, quindi, un reale colpevole. Il male viene a sconvolgere la situazione di felicità dell'infanzia attraverso una forma impersonale che pone la separazione tra le persone, impedisce agli sguardi di comprendere l'essenza degli altri e genera, in questo modo, la possibilità della vergogna e dell'inganno. Il giovane Rousseau si sente calunniato dagli altri e comprende di essere incapace di dimostrare la propria innocenza e la purezza

---

<sup>164</sup> Starobinski a questo proposito osserva «ci occupiamo qui di categorie teologiche che per Rousseau rappresentano l'equivalente delle categorie teologiche della perdizione e della salvezza. Rousseau non crede all'inferno, ma, in cambio, crede che la perdita della rassomiglianza sia una sventura essenziale, mentre il restare simili a stessi è un modo per salvare la propria vita, o, almeno una promessa di salvezza». Le categorie di Rousseau, nella rielaborazione dei propri ricordi, hanno un costante riferimento al tema dell'origine perduta e al tentativo umano di poter ottenere la salvezza. Ciò che vuole difendere è uno strato, per quanto nascosto e invisibile, che permane nell'uomo e che non può essere contaminato garantendo così il proprio statuto ontologico. (J. Starobinski, *Jean-Jacques Rousseau. La trasparenza e l'ostacolo*, cit., p. 44).

<sup>165</sup> Rousseau descrive in modo positivo i Lambercier che, pur essendo persone ragionevoli e dolci, vengono ingannati dalle apparenze e si trovano costretti a punirlo: «il signor Lambercier era un uomo di gran buon senso, che, senza trascurare la nostra istruzione, non ci soffocava di doveri eccessivi». (J.J. Rousseau, *Confessions*, I, cit., p. 10 [12]).

della propria interiorità. Questa impossibilità genera una ferita nella sua coscienza che provoca un allontanamento e la ribellione nei confronti degli altri esseri umani<sup>166</sup>. Starobinski osserva, commentando l'episodio di Bossey:

Jean-Jacques scopre che gli altri non raggiungono la sua verità, la sua innocenza, la sua buona fede ed è soltanto dopo tale scoperta che la campagna si ottenebra e si vela. Prima di sentire se stesso distante dal mondo, l'io ha subito l'esperienza della distanza in rapporto agli altri. Prima di alterare l'immagine del mondo, il maleficio dell'apparenza lo colpisce nella sua stessa esistenza. [...] L'episodio di Bossey termina con la distruzione della trasparenza del cuore e, simultaneamente, con un addio allo splendore della natura. La possibilità quasi divina di "leggere nei cuori" non esiste più, la campagna si vela e la luce del mondo si ottenebra<sup>167</sup>.

Starobinski mette bene in evidenza che l'allontanamento dal contesto positivo di Bossey è successivo alla percezione del venir meno della fiducia nei confronti degli altri uomini. In effetti, non vi è una reale fuga o cacciata da Bossey perché, come Rousseau ricorda, egli rimane lì per altri mesi, ma in una situazione totalmente diversa: «in apparenza la situazione era immutata, ma in realtà era tutta un'altra maniera di essere<sup>168</sup>». La realtà esterna è uguale a prima e anche le persone che accompagnano il soggiorno del giovane Jean-Jacques sono le stesse, ma è avvenuto un cambiamento irreversibile che riguarda la sua interiorità: egli ha fatto esperienza della possibilità dell'inganno e della menzogna. Ciò che è cambiato, in modo irreversibile, è la capacità di guardare la natura e gli altri. Il mondo esterno è lo stesso, ma nell'interiorità della coscienza si è inserita una traccia, un supplemento pericoloso<sup>169</sup> che non deriva dalla stessa coscienza, ma che riesce a modificarla e a turbarla, impedendo lo sguardo trasparente che permette di leggere l'essenza degli altri.

---

<sup>166</sup> Lo schema dell'io calunniato e incompreso dal mondo rimane un tema sempre presente nell'autoriflessione di Rousseau come se questa prima separazione, in qualche modo, non potesse essere saturata completamente e portasse Jean-Jacques a essere condannato ingiustamente e non riconosciuto per il suo vero valore. Si veda su questo tema, oltre ai testi di Starobinski, il saggio di Pierre Burgelin. Cfr. P. Burgelin, *La philosophie de l'existence de J.J. Rousseau*, PUF, Paris 1952.

<sup>167</sup> J. Starobinski, *Jean-Jacques Rousseau. La trasparenza e l'ostacolo*, cit., p. 35.

<sup>168</sup> J.J. Rousseau, *Confessions*, I, cit., pp. 18-20 [17-18].

<sup>169</sup> L'episodio del pettine coincide, nella ricostruzione genealogica di Rousseau, con l'irruzione del negativo all'interno della propria coscienza individuale. Esso consiste nell'irruzione di un supplemento, di una traccia che genera un'auto-percezione della coscienza attraverso il ricordo e permette all'io di costruirsi. Il supplemento giunge dall'esterno, come suggerisce Derrida nella *Grammatologia*, non dalla natura positiva e buona, ma dalla relazione con altro che genera la possibilità dell'inganno. Il negativo rousseauiano giunge dall'esterno senza colpa da parte della natura e dell'uomo e assume la forma della relazione che, a causa del suo divenire, genera maschere e veli che impediscono lo sguardo trasparente.

La perdita della possibilità dello sguardo trasparente assume un significato rilevante nel percorso biografico dell'autore delle *Confessioni*. L'effetto più significativo è la fine dell'infanzia come periodo di felicità e, allo stesso tempo, la creazione di un'idea di infanzia come momento di purezza e trasparenza che assume un significato simbolico, che testimonia l'esistenza concreta di un'età pura vicina all'origine e all'essenza dell'uomo. L'idea di infanzia così intesa costituisce anche un ricordo, sempre disponibile alla coscienza, che permette a Rousseau di pensarsi come colui che, innocente, viene ingannato dalle apparenze e dalle convenzioni sociali. Non a caso, lo sguardo genealogico di Rousseau adulto trova nel ricordo dell'incidente del pettine di Bossey il momento di separazione tra ciò che è vicino alla felicità ed è antecedente all'episodio, e ciò che è successivo e porta all'irruzione e alla degenerazione dell'io. È come se, forzando la riflessione rousseauiana attraverso la categoria derridiana di supplemento, il momento originario fosse proprio il ricordo dell'incidente del pettine che genera le polarità di apparenza ed essenza o di cultura e natura, attraverso le quali si costituisce la coscienza del giovane Rousseau e la sua intera produzione letteraria. Naturalmente, la logica del supplemento non riduce l'importanza delle categorie di natura e cultura all'interno dell'opera di Rousseau, ma sottolinea l'importanza del momento di irruzione del supplemento e del negativo per la loro costituzione.

Il tema del negativo e del male costituisce certamente un punto centrale della riflessione rousseauiana, come hanno messo in evidenza Kant e successivamente Cassirer affermando che il Ginevrino ha dato una nuova soluzione al problema dell'origine del male. Per questa ragione, può essere interessante approfondire brevemente le loro interpretazioni che sottolineano l'aspetto etico del pensiero di rousseauiano e l'esistenza di un'essenza metafisica di fondo nella sua formulazione dell'irruzione del negativo.

### **3.4 L'origine del male e la teodicea classica**



Ernst Cassirer nel suo famoso saggio *Il problema Jean Jacques Rousseau*<sup>170</sup> riprende ed elabora la tesi kantiana che afferma il primato etico del pensiero del Ginevrino. Le argomentazioni di Cassirer possono essere considerate un classico nell'interpretazione di Rousseau e hanno avuto, dal punto di vista storiografico, il merito di combattere una certa interpretazione negativa degli scritti di Rousseau che, già testimoniata dalle parole di Voltaire<sup>171</sup>, è ancora presente all'inizio del Novecento<sup>172</sup>.

Cassirer, seguendo le osservazioni di Kant, sostiene l'unità e l'organicità dell'opera di Rousseau e dimostra l'esistenza di una continuità teorica tra le tesi del *Discorso sull'origine* e del *Contratto sociale*. L'idea di fondo è che l'essenza naturale dell'uomo e l'idea di stato di natura non si basino su una fantasia visionaria, su un pensiero utopistico o su un vagheggiato ritorno dell'umanità a una vita primitiva, ma siano concetti "critici" che rappresentano l'ideale etico dell'uomo per il futuro. Questa concezione permette a Kant di avvicinare Rousseau a Newton e di affermare che il pensatore francese ha risolto meglio di altri il problema della teodicea classica:

Newton vide per primo l'ordine e la regolarità correlati con grande semplicità, dove prima di lui era stato disordine e scomposta diversità e da allora le comete seguirono orbite geometriche. Rousseau scoprì per primo sotto la diversità delle forme umane assunte la natura profondamente nascosta dell'uomo e la legge celata, secondo la quale la provvidenza è giustificata dalle sue

---

<sup>170</sup> Si veda anche lo scritto *Rousseau, Kant, Goethe* pubblicato per la prima volta postumo negli Stati Uniti nel 1945. E. Cassirer, *Rousseau, Kant, Goethe*, tr. di J. Gutman, P.O. Kristeller e J.H. Randall Jr., Princeton University Press, New Jersey 1945; tr. it. a cura di G. Raio, *Rousseau, Kant, Goethe*, Donzelli, Roma 1999.

<sup>171</sup> Voltaire in numerose occasioni critica l'idea di stato naturale di Rousseau e sostiene che egli voglia portare l'umanità verso una regressione allo stato primitivo e irrazionale. In una lettera destinata a Rousseau dopo la pubblicazione del *Discorso sull'origine*, Voltaire scrive: «ho ricevuto, Signore, e ve ne ringrazio il vostro libro contro il genere umano; piacerete agli uomini a cui dite delle verità, ma non li correggerete. Dipingete proprio dal vero gli orrori della società umana da cui l'ignoranza e la debolezza si ripromettono tante dolcezze. Mai si è spiegata tanta intelligenza nel volerli ridurre a bestie. Leggendovi vien voglia di camminare a quattro zampe». Voltaire, nella prosecuzione della lettera, dimostra di aver letto in modo approfondito il *Discorso* di Rousseau e, pur ammettendo che le critiche rivolte alla società dal Ginevrino colgono un punto fondamentale, ironizza, come sua consuetudine, sull'idea di uomo naturale e sulle soluzioni proposte nel testo originando una serie di malintesi e di invettive che colpiranno gran parte della produzione rousseauiana. (Voltaire, *Lettera a J.J. Rousseau*, 1755, in C.C., cit., vol. III, n. 317, pp. 156-157).

<sup>172</sup> In un saggio del 1911 su Rousseau, Babbit così si esprime: «lo stato di natura di Rousseau è solo la proiezione del suo temperamento sfrenato e dei suoi dominanti istinti verso il vuoto. Il suo programma si riduce in pratica all'arrendevolezza rispetto all'infinito e indeterminato desiderio, al vagabondare senza meta delle passioni, con l'immaginazione come loro aiutante e complice». (I. Babbit, *Rousseau and Romanticism*, cit., p. 79).

osservazioni. Prima di Newton e Rousseau l'obiezione di re Alfonso e dei Manichei era ancora valida. Dopo Newton e Rousseau Dio è giustificato e ormai la tesi di Pope è vera<sup>173</sup>.

Questa citazione rappresenta lo snodo principale dell'argomentazione kantiana e afferma che Rousseau ha contribuito a risolvere il problema sull'origine del male in Dio. Cassirer si rende subito conto che queste frasi sul Ginevrino sono estremamente significative, ma anche «strane e difficili da interpretare<sup>174</sup>». La difficoltà e la stranezza delle proposizioni kantiane, per un interprete acuto come Cassirer, sono causate da due ordini di questioni: quali principi innovativi sul tema della teodicea ha aggiunto un autore come Rousseau, che non si è occupato in modo sistematico di questo problema, rispetto alle classiche formulazioni di Leibniz o Pope? E perché le argomentazioni del Ginevrino sfuggono alle obiezioni di dogmatismo che lo stesso Kant formula in alcuni saggi sull'argomento<sup>175</sup>? Kant non si occupa in modo specifico del pensiero di Rousseau e si limita a riconoscere il proprio debito nei confronti del pensatore francese a lui contemporaneo. Per questa ragione, Cassirer sottolinea i punti in cui il filosofo tedesco ammette la propria ammirazione per lo stile e la forza vivificante del pensiero rousseauiano e, in particolare, mette in evidenza l'influenza che ha avuto la lettura dell'*Émile*<sup>176</sup> e del *Contratto sociale* su Kant. Ma il cuore del problema "metafisico" rousseauiano rimane e non può essere spiegato solo grazie all'influenza che i testi di Rousseau hanno avuto su Kant.

Cassirer sostiene che il merito dell'opera rousseauiana è di aver colto l'essenza della natura umana al di là di ogni sistema filosofico. L'essenza umana mostra la sua innocenza e purezza in quanto è creatura di Dio. La frase che apre l'*Émile* «tutte le cose sono create buone da Dio, tutte degenerano tra le mani dell'uomo»<sup>177</sup> testimonia il senso

---

<sup>173</sup> I. Kant, *Fragmente [Bemerkungen in den "Beobachtungen über das Gefühl des Schönen und Erhabenen"]*, VIII, in *Kant's gesammelte Schriften*, Akademie der Wissenschaften, Berlin 1900, XX, pp. 58-59; tr. it. *Annotazioni alle osservazioni sul bello e sul sublime*, Guida, Napoli 2002, p. 80.

<sup>174</sup> E. Cassirer, *Il problema Gian Giacomo Rousseau*, cit., p. 54.

<sup>175</sup> Si veda su questo tema I. Kant, *Über das Misslingen aller philosophischen Versuche in der Theodizee*, in *Sämtliche Werke*, VI, Verlag von Felix Meiner, Leipzig 1922, pp. 135-154; tr. it. *Sull'insuccesso di ogni saggio filosofico di teodicea*, in id., *Scritti di filosofia della religione*, a cura di G. Riconda, Mursia, Milano 1989, pp. 51-64.

<sup>176</sup> Cassirer riporta questo aneddoto biografico per testimoniare l'ammirazione di Kant per l'*Emilio*: «Kant, che era un modello di puntualità e che era abituato a regolare con l'orologio l'ordine quotidiano della vita, solo una volta non fu fedele a tale ordine: quando apparve l'*Emile* di Rousseau, rinunciò alla passeggiata quotidiana, perché non riusciva ad abbandonare lo studio dell'opera nel quale si era immerso». (E. Cassirer, *Rousseau, Kant, Goethe*, cit., p. 3).

<sup>177</sup> J.J. Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, cit., p. 247 [7].

dell'impostazione teorica di Rousseau. La soluzione che caratterizza l'originale impostazione rousseauiana risiede, dunque, nel pensare insieme le due proposizioni senza identificare l'uomo come il responsabile del male. Una prima lettura della massima rousseauiana sembra, infatti, sostenere la purezza di Dio e indicare nell'uomo il responsabile del male e del negativo. Ma la riflessione del Ginevrino vuole difendere a ogni costo l'innocenza dell'essenza del singolo uomo come creatura divina e, in questa operazione, si distacca dalla tradizionale impostazione teologica<sup>178</sup>. Se Dio e l'uomo nella sua essenza singolare non originano il male, dove è possibile cogliere l'irruzione del negativo? Cassirer così risponde:

in Rousseau la soluzione di questo problema consiste tutta nell'aver spinta la responsabilità in un punto, dove mai prima d'allora era stata ricercata – nell'aver in certo qual modo creato un nuovo soggetto della responsabilità, dell'imputabilità. Questo soggetto non è l'uomo singolo, ma la società umana. L'uomo singolo come tale, quale esce dalle mani della Natura, sta ancora al di là del contrasto di bene e male. Esso si abbandona al suo naturale istinto di conservazione; viene guidato dall'"*amour de soi*"; ma questo amore di sé non degenera mai in amor proprio (*amour propre*), che si compiace dell'oppressione degli altri e solo di essa si appaga. L'amore proprio, che racchiude in sé l'origine di ogni corruzione posteriore, che coltiva nell'uomo la brama di potenza e vanità, è colpa esclusivamente della società<sup>179</sup>.

L'interpretazione di Cassirer permette di identificare nella società il soggetto responsabile dell'irruzione del negativo. La conseguenza più immediata è lo spostamento dello sguardo dell'osservatore e dello studioso dell'opera di Rousseau, che coglie nell'orizzonte etico-politico il campo di applicazione principale delle teorie del Ginevrino. La soluzione del problema metafisico classico sull'origine del male non può essere trovata all'interno di una dimensione metafisica, ma, e questo è il grande contributo di Rousseau, all'interno di una prospettiva etica e politica. Se è stata la società ad aver originato il male e il negativo nel mondo, «essa è anche la sola che può e

---

<sup>178</sup> Cassirer osserva giustamente che la posizione di Rousseau sul male e sulla bontà originaria dell'uomo è in contrasto con la teoria classica cristiana del peccato originale. Un contrasto che porta alla condanna dell'*Emilio* e del *Contratto sociale*: «il *Mandement*, con il quale Cristoforo di Beaumont, arcivescovo di Parigi, condanna l'*Emilio*, pone sopra ogni altra cosa in risalto la confutazione rousseauiana alla dottrina del peccato originale. Egli dichiara infatti che i primi moti della natura umana sono sempre innocenti e buoni, in aspro contrasto con tutto quanto la Sacra Scrittura e la Chiesa insegnano intorno all'essenza dell'uomo». (E. Cassirer, *Il problema J.J. Rousseau*, cit., p. 57). Si veda su questo tema C. De Beaumont, *Mandement de Monseigneur l'Archevêque de Paris, portant condamnation d'un livre qui a pour titre Emile*, in *Œuvres*, cit., p. 262 e succ.

<sup>179</sup> E. Cassirer, *Il problema J.J. Rousseau*, cit., p. 58.

deve guarire queste ferite»<sup>180</sup>. Questa lettura ha giustificato l'attenzione degli studiosi sul pensiero politico rousseauiano, a partire dalle teorie del *Contratto sociale* con l'obiettivo di cogliere la modernità del pensatore ginevrino nelle sue riflessioni sui legami sociali e civili. Se questa operazione può essere certamente giustificata all'interno dei testi rousseauiani, è però, allo stesso tempo, necessario non dimenticare il movimento "metafisico" che ha permesso di identificare nella dimensione etico-politica gli sforzi di Rousseau. La creazione di un nuovo soggetto della responsabilità dell'origine del male che conseguenze porta sull'idea stessa di male? E l'aver spostato l'idea di origine del male nelle relazioni umane che modificazioni produce per l'idea stessa di uomo naturale?

Senza voler rispondere in maniera dettagliata alle questioni perché rimarranno comunque interrogativi impliciti ed espliciti anche dei capitoli successivi, può essere opportuno soffermarsi sul momento in cui irrompe il negativo nell'uomo, ossia, seguendo il suggerimento di Cassirer sul momento in cui l'uomo entra in relazione con gli altri. Il singolo individuo che nasce dall'atto del Creatore è, secondo Rousseau, ancora puro e privo delle categorie di bene e male. L'uomo naturale, che può essere associato all'infante o a un individuo non ancora contaminato dalla società, è guidato dall'amore di sé che gli permette di conservarsi e sopravvivere. Cassirer giustamente osserva che l'amore di sé non condurrebbe da solo l'uomo al vizio e alla decadenza in quanto è espressione della naturalità dell'essenza umana. Ciò che permette la degenerazione dell'essere umano è l'*amour propre* che porta l'individuo a opprimere gli altri e si manifesta nelle abitudini sociali.

L'idea di società che Rousseau propone non fa riferimento a un'organizzazione precisa e nemmeno a una comunità con determinate leggi. Qui il termine società si contrappone a natura e rappresenta una categoria ontologica che coglie il divenire dell'uomo nel tempo attraverso la relazionalità. L'interpretazione di Cassirer sottolinea che in Rousseau la responsabilità del male, che non può essere prodotto da Dio e nemmeno dal singolo uomo naturale, ricade sul divenire dell'umanità e sui suoi rapporti. Questo snodo concettuale porta a separare l'uomo in due parti: da un lato l'essenza pura che permane innocente e incontaminata e dall'altra le relazioni con gli altri che avvengono nella storia e portano alla degenerazione. Starobinski afferma:

---

<sup>180</sup> *Ibidem.*

il male viene prodotto attraverso la storia e la società, senza alterare l'essenza dell'individuo. La colpa della società non è colpa dell'uomo nella sua essenza, ma nei suoi rapporti. Ora, posto che si dissocino l'essenza dell'uomo dai suoi rapporti, che si separino socievolezza e natura umana, al male e alla degradazione storica è possibile attribuire una posizione *periferica* nei confronti della natura originaria, che permane centrale<sup>181</sup>.

Starobinski<sup>182</sup>, soffermandosi proprio sulla questione del male in Rousseau, sottolinea il duplice movimento che è implicito nel suo gesto. Se la responsabilità del male non è divina ma storica, è proprio nella costruzione dei rapporti sociali che bisogna individuare la causa della degradazione umana. Questo è possibile solo se si concede la separazione tra l'essenza interiore e pura dell'uomo e la sua relazionalità che produce divenire, storia e negatività, ma non riesce a toccare l'essenza pura. Concessa questa separazione – e non è una concessione da poco e priva di effetti<sup>183</sup> – è possibile porre la degradazione storica come una conseguenza delle azioni sociali dell'uomo e identificare nei valori che le varie società producono nel tempo la perversione della vera umanità. L'esteriorità, l'apparenza e l'eccessivo intellettualismo dei filosofi diventano i sintomi del degrado dell'uomo e ciò che deve essere condannato. Ma la vera essenza dell'uomo e il male come divenire sociale non hanno lo stesso statuto ontologico. Il male è causato dalle relazioni, diviene esteriorità e assume una posizione marginale che non può toccare la vera natura dell'uomo. Dal punto di vista ontologico questo movimento teorico permette di salvare l'essenza di ogni uomo che può essere sempre ritrovata sotto i veli e le maschere della società attraverso lo sguardo interiore. In questo modo, è giustificata la visione ottimista del mito dell'origine che afferma la permanenza dell'essenza interiore dell'uomo:

---

<sup>181</sup> J. Starobinski, *Jean-Jacques Rousseau. La trasparenza e l'ostacolo*, cit., pp. 50-51.

<sup>182</sup> Starobinski mostra anche il presupposto metafisico che è alla base della soluzione della teodicea rousseauiana secondo Cassirer: bisogna separare l'essenza dell'uomo dai suoi rapporti, la natura dalla socievolezza. Su questa separazione teorica si basa l'intera interpretazione di Cassirer. Una separazione che in Rousseau è presente, ma che non è così lineare e delineata come sembra sostenere Cassirer in quanto l'elemento relazionale assume, in determinati momenti come quello educativo, una posizione di assoluta preminenza e positività nell'opera di Rousseau.

<sup>183</sup> Tra le conseguenze più problematiche della separazione tra purezza ontologica e relazionalità sociale dell'uomo vi è la tentazione, non presente in Cassirer e Kant, di escludere la dimensione ontologica da quella etico-politica. Se la società è causa del male nell'uomo, è la stessa società che dovrà portare l'uomo alla salvezza cercando di superare i problemi che ha generato senza molto interessarsi alla questione metafisica. Da questo forse un'accentuazione degli studi politici sui testi di Rousseau che tendono a considerare il *Contratto sociale* come una soluzione politica che può essere separata dalle riflessioni del Ginevrino sull'essenza naturale dell'uomo.

ma le cose sono molto cambiate [...] appena le mie disgrazie sono cominciate. Ho vissuto da allora con una nuova generazione di uomini che non somigliava affatto alla precedente, e i miei sentimenti per gli altri hanno sofferto a causa dei cambiamenti che ho trovato nei loro. Le stesse persone che ho visto successivamente in queste due generazioni così diverse si sono, per così dire, assimilate prima a una poi all'altra<sup>184</sup>.

[...] Io, lo stesso uomo che ero, lo stesso che sono ancora<sup>185</sup>.

In questi passi delle *Passeggiate* che vengono analizzati anche da Starobinski, il Ginevrino ribadisce la purezza e la permanenza della propria essenza. Rousseau sembra sostenere, a questo punto della sua riflessione,<sup>186</sup> la versione ottimista del mito dell'origine affermando con forza la possibilità di accedere a un'essenza interiore che rimane sempre uguale a se stessa. Nonostante tutto quello che può essergli accaduto e nonostante i misconoscimenti, gli inganni e le ingiustizie che ha dovuto patire, vi è qualcosa che in lui rimane puro e imm modificabile e permette la costruzione della coscienza personale. La purezza interiore rappresenta il valore identitario di ciascun individuo che nessuna società e relazione può negare o contaminare. Un valore che garantisce la possibilità di salvezza per l'individuo e indica un percorso che può essere seguito.

La conseguenza più evidente della centralità dell'interiorità individuale è la marginalizzazione dell'esteriorità rispetto alla purezza del singolo. Tutto ciò che è supplemento esterno della purezza originaria, come la società, la cultura, il sapere, le relazioni, porta alla degradazione e al mascheramento della vera natura dell'individuo e, per questa ragione, deve assumere una posizione periferica e inferiore. Seguendo questo

---

<sup>184</sup> J.J. Rousseau, *Les rêveries du promeneur solitaire*, in O.C., I, cit., p. 1054; tr. it. di A. Canobbio, *Le fantasticherie del passeggiatore solitario*, in *Scritti autobiografici*, Einaudi, Torino 1997, p. 711.

<sup>185</sup> Ivi, p. 996 [654]

<sup>186</sup> È facile trovare nei testi di Rousseau citazioni che sembrano contraddire la fiducia nell'immutabilità dell'origine individuale e, quindi, una riproposizione molto meno positiva del mito dell'origine: «può darsi che, senza accorgermene, anch'io sia cambiato più di quanto avrei dovuto, ma quale temperamento d'uomo resisterebbe senza alterarsi, in una situazione simile alla mia». Nello stesso testo il Ginevrino sembra non essere più sicuro della permanenza della propria natura pura e trasparente a causa della sua situazione particolare di perseguitato. Egli si lamenta di essere “forse” cambiato troppo a causa delle disavventure e delle ingiustizie subite. L'oscillazione e la contraddizione, che può risultare evidente accostando queste due citazioni, caratterizza gran parte del procedere rousseauiano e ne costituisce la forza speculativa del ricercatore che interrogando se stesso non trova sempre una risposta unitaria e pacificata. In questo caso particolare ciò che Rousseau mette in dubbio non è tanto l'origine individuale quanto la possibilità di accedere a questa origine con il proprio sguardo di osservatore dopo i cambiamenti che la vita gli ha imposto. (Ivi, p. 1055 [711]).

schema interpretativo si può sostenere, come Cassirer, che Rousseau ha risolto il problema della teodicea portando la questione su un piano etico-politico. L'origine del male risiede nella relazionalità, in ciò che è esterno alla natura e che produce la storia e la società, mentre l'interiorità rimane immutabile a se stessa e può essere colta non dalla razionalità, ma da un'intuizione etica. Ma questo schema teorico, che sicuramente agisce nei testi di Rousseau e che Kant e Cassirer colgono in profondità, non è privo di oscillazioni e dubbi. È possibile uno sguardo puro che colga la propria essenza se colui che guarda appartiene al proprio contesto storico e alla società in cui vive? E soprattutto è possibile, come si chiede Starobinski, concedere la separazione tra l'essenza pura dell'uomo e la sua relazionalità?<sup>187</sup> Lo stesso Rousseau sembra essere consapevole delle difficoltà di applicare uno schema teorico rigido, come testimoniano le oscillazioni, presenti nei suoi testi, sul tema dell'origine e del male.

Per tentare di rispondere a queste questioni è opportuno ritornare a Derrida e alla sua logica del supplemento. L'impostazione derridiana, come abbiamo visto, denuncia lo schema che porta alla separazione tra interiorità ed esteriorità, tra essenza individuale e relazioni sociali perché porta a presentificare l'essenza interiore irrigidendola in forme dogmatiche o astratte e non riconosce il significato generativo della differenza, ossia il valore originario della relazionalità. Ma la lettura che Derrida opera dei testi di Rousseau vuole andare oltre l'accusa di logocentrismo e di reiterazione della coscienza pura e trasparente di stampo cartesiano. Rousseau, secondo il filosofo francese, vede qualcosa che il suo secolo non aveva colto completamente: comprende l'importanza del segno, del supplemento, della scrittura e, potremmo dire con termini rousseauiani, della cultura. Egli vede la forza del supplemento e cerca però di scongiurarla rendendola periferica rispetto alla purezza dell'interiorità e identificandola come responsabile dell'irruzione del male metafisico. Ma il supplemento agisce sui testi del Ginevrino e genera sintomi e oscillazioni che lo stesso autore non riesce a padroneggiare completamente come la separazione tra essenza interiore e relazionalità o la possibilità di accedere alla purezza dello stato di natura e dell'essenza interiore.

---

<sup>187</sup> La separazione tra essenza ontologica e relazionalità che la direzione della lettura cassireriana sembra sostenere non considera, per esempio, il ruolo della pietà e dell'amore di sé che si mostrano, nella riflessione rousseauiana, già come elementi relazionali, ossia costitutivi di un rapporto con l'alterità e, quindi, con la società, all'interno dell'interiorità pura del singolo individuo rendendo difficile la separazione tra le due dimensioni.

È opportuno, a questo punto della ricerca, avviare una paziente indagine sugli snodi pedagogici presenti nella proposta educativa dell'*Émile* per cercare di cogliere la funzione delle diverse forme di supplemento che agiscono nella costituzione della soggettività rousseauiana.



## CAPITOLO QUARTO

### L'ESPERIENZA E IL LINGUAGGIO NELL'ÉMILE

#### 4.1 Esperienza pura e linguaggio

Rousseau nel 1762, data di pubblicazione dell'*Émile* e del *Contrat social*, è un intellettuale già affermato dopo l'uscita dei due *Discours* e della *Nouvelle Héloïse*. L'*Émile* rappresenta un progetto di ampio respiro nel quale si intrecciano la visione antropologica dell'autore e l'insieme complesso di istanze che portano alla formazione delle classiche opposizioni del pensiero rousseauiano: natura e cultura, voce e scrittura, origine pura e degenerazione. L'educazione si manifesta come una via privilegiata per tentare di ricomporre le fratture e i paradossi della natura umana. Una via che è sia pubblica sia privata e, in qualche modo, cerca di mantenere unite le due direzioni che il Ginevrino ha indicato ai propri contemporanei per arrestare la corruzione della società: il contratto sociale e la ricerca interiore. Attraverso i principi dell'educazione naturale è possibile, almeno nelle speranze iniziali dell'autore, produrre sia il buon cittadino sia l'individuo felice e con il cuore puro.

L'educazione naturale, che deve garantire la dimensione pubblica e quella privata, parte dall'esperienza<sup>188</sup> che risulta il punto generativo della prassi pedagogica. L'idea di esperienza fonda l'educazione, ma genera, per opposizione, una serie di mediazioni tra cui la razionalità, i libri e l'eccesso di sapere che impediscono al fanciullo l'esperienza diretta e pura. L'analisi dell'idea di esperienza rousseauiana può essere utile per comprendere meglio l'idea di educazione naturale e il suo sviluppo

---

<sup>188</sup> Il termine esperienza etimologicamente deriva dal latino *ex-perièntia* e dal greco *peirao* (tentare). La parola è composta dalle due particelle *ex* (da) e *per* (attraverso) e manifesta un duplice movimento interno all'esperienza a partire da qualcosa e attraverso qualcosa. In questo senso colui che esperisce si allontana da un oggetto e, allo stesso tempo, lo attraversa evidenziando il duplice movimento della conoscenza che, con un movimento duplice, si allontana dalla realtà rimanendovi immersa. Si vedano G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alle teorie dell'educazione*, Editrice La scuola, Brescia, 2010, pp. 78-80 e M. Serres, *Statues*, Bourin, Paris 1987, pp. 89-94.

all'interno del progetto educativo dell'*Émile*. Nel primo libro Rousseau così si esprime sul legame tra educazione ed esperienza:

il vero oggetto del nostro studio è la condizione umana. Il meglio educato tra noi è, a parer mio, colui che meglio sa sopportare i beni e i mali di questa vita; ne consegue che la vera educazione non è fatta di precetti, ma di esercizi<sup>189</sup>.

La citazione mette in evidenza l'orizzonte universale dello scritto che si vuole distinguere sia da un trattato sull'educazione sia dalle preoccupazioni contingenti della *Mémoire*. L'obiettivo dichiarato del testo è mostrare l'essenza dell'uomo e, al di là di ogni possibile scopo accidentale, insegnare l'arte di vivere<sup>190</sup>. L'educazione ha il compito di insegnare a vivere e di rendere l'uomo il più felice possibile. L'ideale di felicità possibile prende, nella riflessione di Rousseau, la forma stoica<sup>191</sup> della sopportazione dei mali e dei beni dell'esistenza. La conclusione non è però astratta e volta alla ricerca della saggezza filosofica, bensì pratica: la capacità di sopportare le difficoltà dell'esistenza e, di conseguenza, la possibile felicità umana si possono ottenere attraverso un'educazione basata su esercizi, ossia sull'esperienza. Rousseau distingue la sua idea di esperienza naturale dall'abitudine, che risulta già un comportamento indotto dalle consuetudini sociali e dalle mode e non permette lo sviluppo dell'essenza individuale. L'esperienza prende qui la forma della relazione pura che il fanciullo, buono per essenza, si trova ad avere nei confronti della natura<sup>192</sup>. Nella relazione con gli oggetti e con le persone, il fanciullo fa esperienze che l'educatore ha il compito di guidare. In una realtà ipotetica e naturale, il processo educativo e le prassi

---

<sup>189</sup> J.J. Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, cit., 252 [15].

<sup>190</sup> Ivi, p. 251 [14]. Sul tema dell'educare a vivere come massima finalità della relazione umana si sofferma anche Derrida. Si veda a tale proposito J. Derrida, *Spectres de Marx*, Galilée, Paris 1993; tr. it. di G. Chiurazzi, *Spettri di Marx*, Raffaello Cortina, Milano 1994 e l'intervista rilasciata poco prima della morte. Id., *Apprendre à vivre enfin. Entretien avec Jean Birnbaum*, Galilée, Paris 2005.

<sup>191</sup> Sulle influenze dello stoicismo nell'*Emilio* si veda il testo di Starobinski. Cfr. J. Starobinski, *Jean-Jacques Rousseau. La trasparenza e l'ostacolo*, cit., pp. 57-59.

<sup>192</sup> L'idea di esperienza pura rimanda al concetto di origine naturale e alle sue due possibili interpretazioni: ottimista e pessimista. L'uomo nasce buono e incontaminato e solo nella relazione sociale inizia il suo allontanamento dall'origine pura. Non a caso il principio dell'origine pura dell'essere umano è espresso proprio nelle righe iniziali dell'*Emilio*. Il compito dell'educazione risiede nel conservare, il più possibile, l'origine pura dell'individuo guidando le sue esperienze. Prende così forma il concetto di esperienza pura, ossia quella forma di relazione alla realtà che permette al bambino di esprimere la sua vera natura mantenendosi il più possibile vicino all'origine da cui deriva. Da questo schema interpretativo, è facile dedurre la vicinanza dell'infanzia all'origine pura e l'importanza che Rousseau dà a questa fase della vita.

del bambino si possono sviluppare senza mediazioni e in modo armonico. I problemi si creano a causa dei pregiudizi e dei condizionamenti che già operano nella società nella quale stiamo vivendo. Per questa ragione, l'educatore di Emilio è costretto ad allontanare, almeno inizialmente, il giovane dalla società cercando di impedire che la sua formazione e il loro rapporto esclusivo siano, in qualche modo, turbati da fattori esterni.

L'educatore ideale, che non si rivolge a un bambino particolare ma all'intera umanità, ha il compito di mantenere la purezza iniziale del fanciullo guidando le sue esperienze ed evitando che si trasformino in abitudini condizionate, non dalle sue inclinazioni, ma dal contesto esterno. Già proponendo la teoria dei tre maestri, Rousseau utilizza la parola esperienza per indicare il rapporto formativo dei bambini nella relazione con le cose:

l'educazione ci viene impartita o dalla natura o dagli uomini o dalle cose. Quella della natura consiste nello sviluppo interno delle nostre facoltà e dei nostri organi; quella degli uomini c'insegna a fare un certo uso di facoltà e organi così sviluppati; l'acquisto di una personale esperienza mediante gli oggetti da cui riceviamo le impressioni è l'educazione delle cose<sup>193</sup>.

Rousseau individua tre maestri che costituiscono le basi di una buona educazione e dovrebbero essere in armonia tra loro. La natura porta allo sviluppo di organi e facoltà del bambino e sfugge completamente al nostro controllo. La parola "natura" corrisponde, in questo caso, allo sviluppo psico-fisico dell'individuo e non può essere separata dalle altre due componenti formative: uomini e cose. La relazione con gli uomini permette al fanciullo di imparare a usare le sue facoltà in modo tale da iniziare a conoscere la realtà. L'educazione, nella sua completezza, consiste nel fare esperienza del mondo per poter sviluppare le capacità e le inclinazioni personali e per scoprire anche i propri limiti. Ma non tutte le esperienze sono naturali e permettono lo sviluppo armonico dell'individuo.

Ciò che nega l'esperienza pura e naturale è il comportamento sociale determinato dall'abitudine, dalle mode e dalle convenzioni che negano le inclinazioni e l'originaria purezza del bambino. Per questa ragione, l'idea di educazione naturale di

---

<sup>193</sup> J.J. Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, cit., p. 247 [9].

Rousseau, intesa come sviluppo progressivo delle inclinazioni naturali e sforzo di preservare un'origine pura, assume la forma dell'educazione negativa:

che cosa dobbiamo fare per formare quest'uomo raro? Molto, indubbiamente: vegliare perché nulla sia fatto. Quando occorre navigare contro vento, si bordeggia; ma se il mare è violento e si vuole stare fermi, bisogna gettare l'ancora. Sta' attento, o giovane pilota, a non lasciar filare la gomina, bada che l'ancora non slitti sul fondo e che la tua imbarcazione non vada alla deriva prima che tu te ne accorga<sup>194</sup>.

Il compito dell'educatore diviene quello di vigilare sulle pratiche del fanciullo, intervenendo il meno possibile e assecondando le sue inclinazioni. Ma questo compito è estremamente difficile e pieno di rischi. Rousseau utilizza l'immagine dell'imbarcazione e del pilota che deve saper affrontare le insidie del mare e che deve, anche, essere in grado di fermare la nave e controllarla quando il pericolo diventa troppo grande. Il pilota-educatore, che applica i principi rousseauiani, possiede la capacità di comprendere le difficoltà che il fanciullo sta affrontando. Egli è in grado di verificare le buone esperienze e di allontanare quelle che si trasformano in condizionamenti e abitudini. Il compito più difficile è, insomma, quello di preservare e di vegliare mentre tutto si agita e si deforma nel contesto sociale all'interno del quale il fanciullo vive. Ma in cosa consiste l'idea stessa di esperienza pura? E come si sviluppa nel corso della crescita di Emilio?

Per rispondere a queste domande si cercherà di analizzare lo sviluppo dell'idea di esperienza e il sorgere delle sue opposizioni che prenderanno diverse forme, nel percorso educativo di Emilio, partendo dall'abitudine sociale, attraverso il linguaggio e la razionalità, fino all'idea di eccesso di cultura. Questa indagine all'interno del testo permette di indagare la funzione dell'esperienza nella formazione del giovane Emilio e di verificare come la genesi delle opposizioni concettuali avviene all'interno della stessa idea di esperienza pura e assume la forma del supplemento. Il movimento dell'esperire del fanciullo genera ed è generato da una mancanza strutturale che deve essere supplita attraverso l'abitudine e l'eccesso deformante delle regole sociali<sup>195</sup>. Questo movimento

---

<sup>194</sup> Ivi, p. 251 [14].

<sup>195</sup> Derrida afferma che l'auto-affezione è la struttura universale dell'esperienza. Ogni vivente può agire su se stesso generando al contempo patimento. Questa condizione dell'esperire in generale non è pura, ma ammette il mondo e la spazialità come un elemento terzo che ne testimonia la possibilità. In questo senso,

diviene paradigmatico nel linguaggio che, da lingua universale dei bambini, si trasforma in pericoloso supplemento da condannare.

## 4.2 La lingua universale del bambino

Il concetto di esperienza educativa nella riflessione rousseauiana subisce continui slittamenti in quanto il termine si modifica nella sua struttura in base all'età e allo sviluppo del bambino. Ciò che risulta evidente è la centralità dell'idea di esperienza naturale prima ancora che il bambino sviluppi una vera e propria consapevolezza e autonomia personale:

l'educazione dell'uomo, ripeto, comincia con la sua nascita; prima di parlare, prima ancora di udire, già impara. L'esperienza precorre le lezioni teoriche; nel momento in cui conosce la sua nutrice, il bambino ha già molto imparato<sup>196</sup>.

Il bambino appena nato impara già attraverso l'esperienza, in modo naturale, perché la sua vera maestra è la relazione con la realtà che costituisce il suo mondo. Il bambino è spinto dai bisogni che lo portano a fare esperienza di ciò che lo circonda e di se stesso. Questo tipo di contatto con il mondo è il più vicino all'origine perché è guidato dalle esigenze naturali. Nella prima fase pulsionale e istintuale, la natura fisiologica guida lo sviluppo del fanciullo e il compito dell'educatore è di non impedire il rapporto diretto tra il lattante e il mondo esterno. Per questa ragione, si può comprendere la forza con cui il Ginevrino accusa la moda del suo tempo di allevare i bambini nelle fasce. Il neonato ha bisogno di muovere il proprio corpo e di sentirsi libero per poter fare esperienza delle proprie capacità. Le fasce impediscono il movimento e di conseguenza la possibilità di conoscere il mondo. Esse sono il frutto di una cattiva moda sociale che porta le nutrici,

---

l'esperienza sensibile pura di cui parla Rousseau è un concetto derivato da un'idea di esperienza come auto-affezione che porta con sé lo spazio, il segno e il supplemento come elementi costitutivi. Derrida scrive: «l'auto-affezione è una struttura universale dell'esperienza. Ogni vivente è in potenza capace di auto-affezione. E solo un essere capace di simbolizzare, cioè di rendersi affetto può lasciarsi rendere affetto dall'altro in generale. L'auto-affezione è la condizione di un'esperienza in generale». (Cfr. J. Derrida, *De la grammatologie*, cit., p. 236 [228]).

<sup>196</sup> J.J. Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, cit., p. 281 [45-46].

dopo aver sostituito le madri nel loro dovere di allattamento, a «schivare ogni molestia<sup>197</sup>» impedendo i movimenti dei bambini con la scusa di proteggerli dai pericoli del movimento.

Ecco il primo esempio di educazione contro natura. Il movimento e l'esperienza sensibile, che permettono al bambino di apprendere dalla natura prima ancora che dalle teorie e dall'uomo, vengono impediti per una convenzione che deriva dalla pigrizia e dalla catena di sostituzioni che la società ha messo in atto. Le madri si lasciano sostituire nella loro funzione insostituibile di allevare il neonato e di nutrirlo con il latte<sup>198</sup>. Questa sostituzione rompe il vincolo naturale, secondo Rousseau, e porta alla degenerazione dell'educazione sociale, di cui le fasce sono un classico esempio. Si può osservare che la sostituzione, che porta la madre a rinunciare ai doveri di cura e nutrimento nei confronti del bambino, non è necessariamente nella riflessione rousseauiana il primo elemento della degenerazione sociale. A volte le stesse madri, anche se allattano o vorrebbero farlo, non sono in grado di educare correttamente i figli ed è opportuno che vengano sostituite da nutrici vigorose. Lo stesso progetto educativo dell'*Émile* inizia con un atto di sostituzione che porta l'educatore Rousseau a supplire le figure genitoriali per impostare la propria proposta formativa.

Si ripropone a questo punto, volendo cercare l'inizio della catena dei supplementi sociali nella struttura educativa dell'*Emilio*, lo stesso problema dell'origine dell'uomo. Come Rousseau, nelle *Confessioni*, vedeva in se stesso una tendenza alla degenerazione che non gli impediva di proclamare la propria bontà originaria, così il processo educativo nasce a partire da una mancanza strutturale dell'uomo, che non è autonomo e ha bisogno di cure da parte dei genitori per poter sopravvivere e manifestare la propria natura buona. Infatti Rousseau così scrive, dopo aver dichiarato il principio della bontà originaria dell'uomo:

la nostra specie non ammette di essere formata a metà. La situazione è ormai tale che un uomo, abbandonato a se stesso fin dalla nascita in mezzo ai suoi simili, sarebbe il più deforme di tutti. I pregiudizi, l'autorità, la necessità, l'esempio, tutte le istituzioni sociali in cui ci troviamo sommersi, soffocherebbero la natura senza nulla sostituirle. In un uomo siffatto essa avrebbe vita stentata, quasi arboscello cresciuto per caso in mezzo a una strada e che i passanti fanno ben presto

---

<sup>197</sup> Ivi, p. 255 [18].

<sup>198</sup> Sulla funzione della madre nell'educazione e sul suo ruolo di supplemento insostituibile si veda il terzo capitolo della seconda parte del presente lavoro.

perire urtandolo da ogni parte, piegandolo in ogni senso. A te mi rivolgo, madre amorosa e previdente, a te che hai saputo discostarti dalla strada battuta da tutti e proteggere l'arboscello nascente dall'urto delle opinioni umane!<sup>199</sup>

La madre, a cui si rivolge Rousseau, rappresenta il supplemento forse più significativo nella catena dei rimandi, in quanto irrompe per primo nella cura del neonato vicariando la natura stessa. Il neonato, abbandonato nella società, è destinato a degenerare sia per i pregiudizi delle istituzioni, che non sono in grado di sostituire la natura buona, sia per l'essenza stessa dell'uomo<sup>200</sup> che non è in grado di accudirsi senza l'intervento di un supplemento che, pur naturale e materno, deve andare a sostituire ciò che nella natura è mancante<sup>201</sup>. Se la figura materna rappresenta il primo supplemento che permette di unire, in un movimento unitario e discontinuo, la natura originaria e l'educazione, la catena dei supplementi, successivamente, si dispiega all'interno dell'intero processo educativo. In particolare, dopo il primo libro dell'*Émile*, l'irruzione del supplemento assume sempre più il ruolo del negativo e della minaccia sociale, che perverte un ordine naturale puro che avrebbe potuto manifestarsi al suo posto. Se l'esperienza è ciò che, nel bambino, deve essere preservata attraverso l'educazione perché permette di mostrare l'essenza originaria e buona, il linguaggio e, soprattutto, l'eccesso di ragionamento

---

<sup>199</sup> J.J. Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, cit., p. 245 [7-8].

<sup>200</sup> Sul tema del prolungamento dell'infanzia (neotenia) nell'uomo e sulle ripercussioni dal punto di vista educativo di questa caratteristica antropologica, si veda la riflessione di Bertagna. La neotenia umana comporta che il giovane uomo non solo, come gli altri cuccioli di animale, non può sopravvivere senza la madre e il padre o qualcuno che lo accudisca nei primi periodi della propria vita, ma che non ha istinti predeterminati molto sviluppati che lo portano a sviluppare comportamenti specifici. Il bambino, quindi, è caratterizzato da un'inetitudine specifica che lo differenzia dagli altri animali e lo conduce a mantenere alcuni elementi infantili anche nella vita da adulto. La neotenia evidenzia il bisogno strutturale nell'uomo di educazione che si prolunga fino in età adulta, a partire da una mancanza che deve essere costantemente saturata e che costituisce, anche, la grande forza specifica dell'essere umano. Bertagna scrive: «l'ultimo elemento che viene a contraddistinguere gli appartenenti al genere *Homo* rispetto agli altri animali [...] si riferisce al progressivo aumento della durata dell'infanzia. Mentre, infatti, tutti i nuovi nati degli altri animali nel giro di qualche mese o al massimo di qualche anno diventano indipendenti e maturi e abbandonano la famiglia di origine per farne una propria, per i nuovi nati umani il cammino verso la maturità non solo si mostra molto più lungo, ma i tratti infantili della non maturità permangono anche in età adulta». (G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alle teorie dell'educazione*, cit., p. 39).

<sup>201</sup> Derrida, commentando proprio un passo dell'*Emilio* sulla natura mancante del bambino, scrive: «l'infanzia è la prima manifestazione della deficienza che, nella natura, richiede supplenza. La pedagogia chiarisce forse più crudamente i paradossi del supplemento. Come è possibile una debolezza naturale? Come la natura può chiedere forze che essa non fornisce? Come è possibile un bambino in generale?». A partire da queste questioni sulla paradossalità della natura come mancante e generatrice si inserisce il ruolo dell'educazione che, in quanto sistema di supplementi, cerca di saturare ciò che per definizione non può esserlo. Secondo Derrida l'educazione naturale e negativa di Rousseau si costruisce sull'idea di natura mancante e sul tentativo impossibile di riempire tale mancanza. (J. Derrida, *De la grammatologie*, cit., p. 210 [203]).

costituiscono l'opposizione negativa che porta alla degenerazione dell'essenza individuale. Questo è il supplemento pericoloso che assume, nel percorso educativo, la forma di opposizione, sempre più netta, alla natura e alla sua possibile manifestazione.

Rousseau introduce il tema del linguaggio nello sviluppo del bambino a partire dal primo libro dell'*Émile* parlando di lingua naturale e universale. Nel fanciullo il linguaggio appare, in modo del tutto naturale, come manifestazione di un disagio. Il bisogno provoca nel neonato sensazioni piacevoli o spiacevoli in relazione al suo concreto appagamento. Se il bisogno viene saturato, secondo Rousseau, il bambino ne gode in silenzio, in caso contrario il disagio provoca una serie di reazioni che si manifestano nei gesti o nel pianto. Ecco come Rousseau descrive il linguaggio naturale dei bambini:

tutte le lingue sono artificiali. Per molto tempo si è cercato di scoprire se ve ne fosse una naturale e comune a tutti gli uomini; senza dubbio una ve n'è, quella che i bambini parlano prima di sapere. Questa lingua non è articolata, ma ricca di intonazioni, sonora, intellegibile. L'uso delle nostre ce l'ha fatta trascurare al punto di dimenticarla del tutto. Studiamo i bambini piccoli, e presto torneremo ad impararla accanto a loro. Le nutrici sono maestre in questa lingua; comprendono tutto ciò che dicono i lattanti, rispondono, hanno con essi lunghe e coerenti conversazioni; e le parole, che pur pronunciano, sono perfettamente inutili, perché non il loro senso afferra il bambino, ma l'intonazione a cui si accompagnano. Al linguaggio della voce si aggiunge quello dei gesti, non meno energico<sup>202</sup>.

---

<sup>202</sup> J.J. Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, cit., 285 [50]. Nella versione originale francese l'inizio di questa citazione è "*Toutes nos langues sont ouvrages de l'art*". Il traduttore italiano Paolo Massimi rende il francese "*ouvrages de l'art*" con "creazioni artificiali" discostandosi dalle precedenti traduzioni italiane di Roggerone e De Anna che avevano tradotto in modo più letterale "opere d'arte". Massimi giustifica in nota la sua scelta affermando che «considerato il senso corrente dell'espressione "opera d'arte". Preferiamo tradurre "creazioni artificiali", per meglio rendere l'antitesi qui posta dal Rousseau con la lingua naturale, che è quella dei bambini». Senza voler entrare nelle questioni tecniche e stilistiche della traduzione, è interessante sottolineare un punto decisivo della costruzione dell'opposizione rousseauiana tra naturale e artificiale. La parola artificiale porta con sé già un senso negativo, una sfumatura che inserisce le lingue nel processo di deformazione della società. Ma vi è una lingua che non è tale: il pianto e i gesti dei bambini. In questa forma di comunicazione si trova tutta la paradossalità generativa del gesto di Rousseau. La lingua dei bambini è un'opera d'arte, ossia è comunque una forma di comunicazione, ma allo stesso tempo, non essendo ancora carica degli eccessi razionali, è naturale. Essa produce gesti e voce, ma sembra essere un tutt'uno con l'esperienza e derivare direttamente dal bisogno naturale. Dovrebbe essere facile da capire, eppure solo lo sguardo e l'orecchio esperto delle nutrici hanno il privilegio di poterla decifrare. Qui sembra nascere quella cesura che porta la costruzione dei veli e della separazione nella relazione dell'io con il mondo. Una separazione che genera il dualismo esperienza e razionalità. (Cfr. P. Massimi, in *Emilio*, cit., nota g, libro I, p. 66).



La lingua dei bambini presenta alcune caratteristiche peculiari che la rendono l'unica forma di comunicazione naturale. Il bambino è il vivente più vicino all'origine pura, secondo il pensiero di Rousseau, e per questa ragione il suo linguaggio si avvicina ai caratteri di universalità e purezza. Ma quali sono le caratteristiche di questa lingua naturale e universale? Rousseau ne ha un'idea chiara: è semplice ma ricca di intonazioni e comprensibile, almeno dalle nutrici. La lingua del bambino è la sua voce che si manifesta nel pianto e in altri suoni che derivano direttamente dai bisogni che il fanciullo vuole comunicare. Questa lingua, che è conseguenza delle esigenze e delle emozioni che il fanciullo cerca di manifestare, non è separabile dall'esperienza. Le parole, infatti, sono senza senso perché le idee astratte non possono ancora essere comprese e veicolate dal fanciullo. Ma l'intonazione e, soprattutto, i gesti rendono la sua lingua un'utile forma di comunicazione, che gli permette di relazionarsi con la nutrice o i genitori.

Si può osservare che, nel neonato, non vi è ancora una contrapposizione marcata tra il linguaggio "artificiale" e la natura esperienziale. La lingua dei bambini permette una comunicazione diretta e non è ancora complicata dai veli della ragione. Il fanciullo può esprimere la sua essenza e le sue emozioni, in modo trasparente, a partire dai bisogni primari che lo legano al mondo circostante. Eppure la lingua naturale che Rousseau sta descrivendo e che dovrebbe essere un modello puro di comunicazione è già un artificio che, in qualche modo, mette in moto una serie di rimandi che anticipano l'irruzione della razionalità e la dispersione delle lingue tradizionali. Per esempio, in quanto lingua, anche la comunicazione dei bambini necessita di un'interpretazione da parte dei genitori o della nutrice. Rousseau afferma con sicurezza che le «nutrici sono maestre in questa lingua; comprendono tutto ciò che dicono i lattanti», ma, pur comprendendo tutto, sono già interpreti che portano le proprie categorie concettuali e diventano elementi di mediazione e di alterità nei confronti del fanciullo. Inoltre, la lingua naturale dei bambini è generata dalla mancanza strutturale che impedisce al fanciullo di soddisfare i propri bisogni e lo costringe a cercare nell'altro un elemento di supporto e di cura per poterli appagare. Anche la lingua dei bambini, se pur universale e antecedente alla comprensione vera e propria, si impone a partire da una mancanza interna alla stessa natura del fanciullo e produce un supplemento attraverso il quale

veicola un bisogno<sup>203</sup>. Se si utilizza la categoria di supplemento derridiana, si può affermare che l'idea di lingua naturale rousseauiana evidenzia già il movimento generativo che, a partire dal bisogno, conduce ai tentativi di saturazione della mancanza, attraverso la mediazione dell'alterità che può assumere la forma della nutrice o dei genitori<sup>204</sup>.

La lingua universale dei bambini è forse il momento, nel percorso rousseauiano, in cui si manifesta un supplemento che non ha ancora la forza dilacerante della ragione e dell'eccesso di cultura. Esso è l'elemento originario in cui il linguaggio e l'alterità mantengono ancora una prossimità con l'esperienza naturale, pur evidenziando già il movimento che porterà alla separazione tra esperienza e razionalità. La crescita di Emilio porta con sé un'accelerazione di questa opposizione, che caratterizzerà tutto il percorso educativo del giovane.

#### 4.3 L'ambiguità del segno: l'esempio delle carte geografiche

---

<sup>203</sup> Derrida riflette in diverse occasioni sulla natura supplementare della lingua. In *Des tours de Babel* analizzando il mito biblico, il filosofo francese si sofferma sulla traduzione come possibilità/impossibilità interna del linguaggio a partire da una sua iniziale mancanza: «grazie alla traduzione, e cioè a questa supplementarità linguistica con cui una lingua dà all'altra quel che le manca, e glielo dà armonicamente, l'incrociarsi delle lingue garantisce la crescita delle lingue». Si veda anche sul tema dell'impossibilità di possedere una lingua materna nella sua purezza *Il monolinguisimo dell'altro*. (J. Derrida, *Des tours de Babel*, in *Psyché. Invention de l'autre*, Paris, Galilée, 1987, p. 233; tr. it. *Des tours de Babel*, in *Psyché. Invenzioni dell'altro*, Jaca Book, Milano 2008, p. 261 e id., *Le monolinguisisme de l'autre*, Galilée, Paris 1996; tr. it. *Il monolinguisimo dell'altro*, Cortina editore, Milano 2004).

<sup>204</sup> Rousseau, sulla funzione del pianto come prima forma di manifestazione linguistica, afferma: «poiché la prima condizione dell'uomo è di miseria e di debolezza, le sue prime voci sono il lamento e il pianto. Il bambino sente i suoi bisogni, non può soddisfarli e gridando invoca l'aiuto altrui: se ha fame o sete, piange; se ha troppo caldo o troppo freddo piange; se ha bisogno di muoversi e lo si tiene immobile, piange; se vuol dormire e lo si agita, piange. [...] Da queste crisi di pianto, che potremmo credere così poco degne di attenzione, nasce il primo rapporto dell'uomo con tutto ciò che lo circonda: in tal modo si foggia il primo anello della lunga catena di cui è formato l'ordine sociale». Il pianto e la lingua naturale nascono dall'imperfezione degli organi del bambino che gli impedisce di soddisfare i propri bisogni in modo autonomo. Infatti, il pianto e i gesti costituiscono la genesi della relazione del bambino con gli altri, di cui ha bisogno per saturare i propri bisogni. In questo movimento, a partire da una mancanza strutturale, si genera la catena dei rimandi che dà origine alla società. Rousseau sembra, in questo passo, non negare il ruolo costitutivo della società e nemmeno ricondurlo a supplemento negativo da superare, come farà in altre occasioni, ma sembra ipotizzare l'origine sociale nel movimento generativo della natura umana. (J.J. Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, cit., p. 286 [50-51]).

Il primo libro dell'*Émile* è dedicato ai cinque anni iniziali di vita dell'allievo. Nelle pagine finali si trova un paragrafo dedicato proprio allo sviluppo del linguaggio, in quanto il pensatore ginevrino individua nella struttura linguistica del neonato un importante elemento per distinguere ciò che è naturale da ciò che è artificiale. I bambini così piccoli non sanno mentire e manifestano, in modo trasparente, la propria natura<sup>205</sup>. L'educatore può comprendere, quindi, attraverso un'attenta osservazione dei segni che il bambino comunica, i suoi desideri naturali preservandoli dalle abitudini sociali. I segni attraverso i quali il fanciullo si esprime, che possono prendere la forma del pianto, dei gesti o delle prime parole, assumono subito una funzione duplice: da un lato rivelano i bisogni naturali del bambino e dall'altro mostrano i primi legami con gli altri esseri umani, costituendo le prime relazioni sociali.

La funzione duplice del segno, nella lingua naturale dei bambini, si esprime attraverso il gesto unitario dell'esperienza sensoriale. Per esempio a partire dal bisogno della fame che provoca una sensazione di disagio, il neonato manifesta la sensazione negativa attraverso un gesto o la voce, che rivelano il bisogno e la richiesta di attenzione da parte del genitore. Nella lingua del bambino l'esperienza racchiude il segno che, pur manifestando già la propria dualità, rimanda direttamente al bisogno da cui dipende e non manifesta ancora la propria natura autonoma e deformante. Questo permette a Rousseau di affermare che la lingua del bambino è l'unica universale e permette una comunicazione trasparente da parte del fanciullo. Ciò che si è cercato di dimostrare nel paragrafo precedente, attraverso le riflessioni di Starobinski e Derrida sulla trasparenza e sul supplemento, è che, già nel pianto e nei gesti del bambino, il segno scardina e disarticola l'idea di trasparenza e di origine che Rousseau vuole preservare. Il segno si manifesta così già come supplemento e costituisce, come osserva lo stesso Rousseau, «il primo anello della lunga catena di cui è formato l'ordine sociale»<sup>206</sup>. Questo movimento, che Starobinski e Derrida mettono in evidenza nei testi rousseauiani, non ha l'obiettivo di negare ogni riferimento all'idea di origine che costituisce l'elemento di tensione positiva della pedagogia del Ginevrino, ma si propone di evidenziare come si generano

---

<sup>205</sup> Rousseau così scrive: «bisogna studiare con cura il loro linguaggio e i loro segni, onde poter distinguere, in un'età in cui non sanno ancora dissimulare, ciò che nei loro desideri deriva immediatamente dalla natura e ciò che deriva dall'opinione». (Ivi, cit., p. 290 [55]). Come sottolinea Starobinski l'infanzia diviene il luogo che si avvicina maggiormente all'ideale di purezza perduta e originaria. L'educazione è così la pratica che permette una sintesi di riconciliazione tra natura e cultura. (J. Starobinski, *La trasparenza e l'ostacolo*, cit., pp. 66-69).

<sup>206</sup> J.J. Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, cit., p. 286 [51].

le polarità concettuali tipiche del procedere dell'autore di *Emilio*. Inoltre l'idea di segno come supplemento, che agisce già all'interno del concetto di natura rousseauiana, permette di osservare una dinamica duale tra origine e contaminazione che, forse, può essere pensata nella sua relazionalità senza scongiurare troppo in fretta uno dei due elementi. È opportuno, a questo punto, analizzare come, secondo Rousseau, nello sviluppo del bambino la lingua universale dei primi anni si trasformi in un linguaggio adulto razionale che genera separazione e incomunicabilità.

Nel secondo libro dell'*Emilio*, dopo aver introdotto il tema del linguaggio naturale e dello sviluppo spirituale del bambino, Rousseau affronta l'argomento della razionalità nel processo di crescita del fanciullo. Emilio, superati i primi cinque anni di età, inizia a parlare, in modo compiuto, ed elabora ragionamenti articolati a partire dalle esperienze. La preoccupazione di Rousseau dal punto di vista educativo è che il linguaggio si sviluppi nel giovane allievo in modo armonico e conforme all'esperienza. Affinché questo possa accadere, l'educatore non deve affrettare le fasi di apprendimento della lingua:

ma un abuso di ben altra importanza e non meno facile a prevenire è l'eccessiva fretta di farli parlare, quasi per timore che non imparino a farlo spontaneamente. [...] Riducete dunque quanto più potete il vocabolario del bambino. È un inconveniente gravissimo che egli abbia più parole che idee e che sappia dire più cose di quante possa pensarne<sup>207</sup>.

I suggerimenti educativi che Rousseau propone sono attenti allo sviluppo delle tappe evolutive del bambino. Un'attenzione, innovativa per le riflessioni pedagogiche dell'epoca<sup>208</sup>, che si sofferma a pensare le strategie educative adatte alle diverse età ed esigenze dello sviluppo fisico e psichico dell'allievo. Seguendo la pedagogia negativa che sostiene l'importanza di osservare e preservare lo sviluppo naturale del fanciullo, l'educatore deve saper pazientare e non aver fretta di anticipare argomenti e riflessioni che non sono ancora adatti per l'allievo. La citazione introduce, anche, il tema

---

<sup>207</sup> Ivi, pp. 294-297 [59-63].

<sup>208</sup> Il Settecento si presenta come un secolo pieno di contraddizioni per quanto riguarda l'attenzione ai temi educativi. Da un lato sono largamente diffuse pratiche pedagogiche che dimostrano un certo disinteresse da parte dei genitori, anche di famiglie benestanti, che tendevano a non occuparsi molto dei propri discendenti e ad affidarli a balie e precettori o chiuderli in collegi e conventi. Dall'altro lato si moltiplica la pubblicazione di trattati sull'educazione che criticano i costumi e le mode del tempo. Su questo tema si veda l'introduzione all'*Emilio* di Francois e Pierre Richard. (Cfr. F. e P. Richard, *Introduzione*, cit., pp. XI-XV).

dell'eccesso di parole che costituiscono una minaccia nel percorso di crescita di Emilio. Le parole si distaccano dall'esperienza e diventano segni pericolosi e ambigui che testimoniano l'inizio dello sviluppo razionale di Emilio e il rischio di separazione dalla natura<sup>209</sup>. Si potrebbe concludere che la negatività risiede nella razionalità o nel suo eccesso e che lo sviluppo delle capacità di comprensione porta all'allontanamento dalla vera natura interiore. Ma questa conclusione interpreta Rousseau, in modo semplicistico, come il pensatore che critica la razionalità a favore del sentimento, risulta fuorviante e non prende in considerazione i diversi significati che il termine razionalità assume nell'opera del pensatore ginevrino.

Rousseau afferma che i bambini non sanno ragionare e, allo tempo stesso, sostiene che i fanciulli posseggono una forma di ragionamento dimostrando di utilizzare il termine "razionalità" in due accezioni apparentemente contraddittorie. Infatti sostiene:

io dico dunque che i fanciulli, in quanto incapaci di giudicare, sono del tutto privi di vera memoria. Ritengono suoni, figure, sensazioni, raramente idee, più raramente ancora i loro rapporti. Chi mi obietta che i fanciulli imparano alcuni elementi della geometria, crede di addurre prove contro di me; e invece esse giuocano a favore della mia tesi, poiché dimostrano che, *lungi dal sapere ragionare per proprio conto*, essi non sanno neppure ricordare i ragionamenti altrui<sup>210</sup>.

Poco oltre Rousseau osserva:

sono tuttavia ben lontano dal pensare che i fanciulli non posseggano alcuna specie di ragionamento. Vedo al contrario che ragionano benissimo di tutto ciò che conoscono e che si riferisce al loro interesse immediato e tangibile. Ma è sulle loro conoscenze che si cade in inganno, con l'attribuire loro quelle che non hanno e col farli ragionare su ciò che non possono

---

<sup>209</sup> Tra i diversi passi del testo in cui Rousseau sembra identificare nella ragione la causa della degenerazione del fanciullo, l'episodio della paura per il tuono può essere significativo: «ho notato che raramente i bambini hanno paura del tuono, a meno che gli scoppi siano di eccezionale violenza e non feriscano realmente l'organo dell'udito; in caso diverso, questa paura li prende solo quando hanno appreso che il fulmine può talora ferire od uccidere. Allorché la ragione comincia a spaventarli, fate in modo che l'abitudine li rassicuri. Con una gradualità lenta e ben studiata si rendono l'uomo e il bambino intrepidi a ogni prova». Questo episodio contrappone in modo paradigmatico l'esperienza naturale dell'ascolto del tuono con la razionalità che, portando con sé una serie di consapevolezze, a volte inutili ed eccessive, produce la paura. La razionalità agisce sull'esperienza diretta del bambino generando una serie di informazioni che, se non si armonizzano con l'esperienza, grazie all'abitudine – termine che ora Rousseau utilizza positivamente mentre poche pagine prima aveva impiegato come sinonimo di consuetudine sociale – producono negatività e allontanano dalla natura. Non la razionalità in quanto tale viene criticata dal Ginevrino, ma la possibilità di iterazione all'infinito dei significati che la ragione porta con sé e che allontana l'uomo dall'esperienza. (J.J. Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, cit., p. 284 [48]).

<sup>210</sup> Ivi, pp. 344-345 [117-118].

comprendere. Ed un altro errore si commette, pretendendo di renderli sensibili a considerazioni che li lasciano del tutto indifferenti, come quella del loro futuro, della loro felicità di adulti, della stima che godranno quando saranno grandi; tutti discorsi che, tenuti ad essere sprovvisti di ogni capacità di previsione, non hanno alcun significato per loro<sup>211</sup>.

Rousseau è consapevole dell'apparente contraddizione che emerge dal confronto tra le due proposizioni sul tema del ragionamento dei bambini tanto che cerca di giustificarsi in una nota<sup>212</sup>. Egli sostiene che la contraddizione è dovuta ai limiti della lingua che non possiede tutti i significanti necessari per poter esaurire la complessità e le continue modificazioni delle idee umane. Quindi l'ambiguità è puramente linguistica ed espressiva, mentre l'idea di fondo continua a essere coerente. La riflessione sul linguaggio risulta particolarmente interessante perché mostra come Rousseau distingua la lingua scritta e orale dalle idee che appartengono all'individuo e sono più vicine a rappresentare il suo vero pensiero. Ancora una volta, Rousseau mette in atto il proprio schema concettuale e sostiene che la dimensione espressiva è in grado di modificare il vero pensiero dell'autore. Egli afferma, però ottimisticamente, la possibilità di «riuscir chiari, pur nella povertà della nostra lingua» in quanto, se lo scrittore non vela troppo il proprio pensiero, l'interprete può riuscire a recuperare, grazie ai differenti contesti espressivi, il vero pensiero dell'autore.

Nel caso specifico del ragionamento dei bambini, Rousseau sembra affermare che essi siano privi di memoria, di giudizio e di ragionamento autonomo e, allo stesso tempo, sostiene che sono assolutamente capaci di ragionare su ciò che riguarda il loro «interesse immediato e tangibile». Rousseau sta parlando di bambini tra i cinque e i dieci anni che hanno sviluppato un linguaggio autonomo e che, tradizionalmente, iniziano a leggere e scrivere. Il punto fondamentale, per cercare di chiarire l'idea di fondo che Rousseau vuole trasmettere e che permette di intravedere una coerenza tra le

---

<sup>211</sup> Ivi, pp. 345-346 [118-119].

<sup>212</sup> Rousseau scrive nella nota: «ho riflettuto cento volte, scrivendo, come sia impossibile, in un'opera di vasto respiro, dare sempre lo stesso senso alle parole. Non v'è lingua abbastanza ricca da poter fornire tanti termini, espressioni e frasi quante possono essere le modificazioni delle nostre idee. Il metodo di definire tutti i termini e di sostituire ogni volta la definizione al termine definito è bello, ma inattuabile: come evitare, infatti, il circolo vizioso? Le definizioni potrebbero essere buone, se non occorressero altre parole per formularle. Nonostante ciò, sono convinto che sia possibile riuscir chiari, pur nella povertà della nostra lingua, non già usando sempre nella stessa accezione le parole, ma facendo in modo che l'accezione data di volta in volta a ciascuna di esse risulti sufficientemente determinata dal contesto e che ogni periodo in cui la parola compare valga, per così dire da definizione. Una volta dico che i fanciulli sono incapaci di ragionare, un'altra li faccio ragionare con sufficiente finezza. Non credo di contraddirmi nelle idee, ma non posso negare di contraddirmi nelle espressioni». (*Ibidem*).

due proposizioni, è comprendere il significato dell'espressione «ragionare su ciò che riguarda il proprio interesse». Il ragionamento dei bambini deve essere proporzionato all'età e, di conseguenza, deve essere armonico con le loro esperienze e interessi. Emilio così sarà in grado di fare connessioni, imparare nomi, comprendere i limiti delle proprie azioni, utilizzare la lingua, ossia sarà in grado di ragionare, ma solo nei limiti e a partire dall'esperienza. L'interesse immediato e tangibile sostituisce il bisogno degli infanti e diviene una forma più elaborata di relazione al mondo. Emilio cresce e sviluppa i propri interessi con la realtà, le proprie relazioni con gli oggetti e con gli adulti, ma non è ancora in grado di elaborare riflessioni astratte su idee che non hanno un rapporto con l'esperienza diretta.

Nella fase di crescita che Rousseau sta descrivendo, il linguaggio è già formato nell'allievo e il pericolo diventa l'eccessiva importanza che esso può assumere nella sua educazione. Il linguaggio non è più universale ed espressione diretta del bisogno, ma diviene un luogo per elaborare i collegamenti tra le idee e anche una palestra di apprendimento attraverso i libri e, addirittura, la scrittura. Secondo Rousseau, proprio in questa funzione del linguaggio risiede il massimo pericolo per l'educazione naturale perché i segni che formano i libri e le varie discipline scolastiche diventano strumenti di sostituzione dell'esperienza. Rousseau intuisce il potere rinvianti e dispersivo del segno e propone un'educazione che ne limiti al massimo la potenzialità. Questa operazione comporta la genesi del dualismo tra esperienza e segno o linguaggio. Un dualismo – e in questo riposa il senso della riflessione derridiana – che produce due polarità in contrapposizione polemica e assiologica e che tende a sminuire il secondo termine dell'opposizione riducendone la sua funzione.

Per quanto riguarda l'educazione di Emilio, una volta riconosciuta la negatività del ragionamento astratto e libresco, Rousseau si dedica a dimostrare nella pratica come l'eccesso di segni e libri allontani da una vera educazione dell'individuo. Può essere interessante soffermarsi sull'esempio dello studio della geografia, che testimonia concretamente come si può applicare l'educazione naturale allo studio disciplinare e come l'opposizione tra esperienza e linguaggio è ormai esplosa in tutta la sua dinamica dirompente. Rousseau introduce l'argomento dell'insegnamento della geografia in un

paragrafo del secondo libro dal titolo *Lingue, geografia, storia e favole*<sup>213</sup> per poi approfondirlo insieme all'apprendimento dell'astronomia nel terzo libro. Egli critica la modalità classica di insegnare la geografia che è troppo legata ai manuali:

Ricordo di aver visto da qualche parte un manuale di geografia che cominciava con queste parole: Che cos'è il mondo? È un globo di cartone. Tale è appunto la geografia dei fanciulli. Sono pronto a scommettere che, dopo due anni di astronomia e di cosmografia, non v'è fanciullo di dieci anni capace, facendo uso delle regole imparate, di recarsi da Parigi a Saint-Denis<sup>214</sup>.

Il pericolo è inscritto in tutte le discipline che, separate dall'esperienza diretta, sono incapaci di sviluppare l'interesse del ragazzo. La proliferazione dei segni produce un distacco dalla realtà rendendo la geografia, non più il sapere della dimensione spaziale e dei rapporti con il mondo esterno, ma un insieme di teorie astratte che si trovano sui manuali e sulla carta. Inoltre un insegnamento tradizionale, incapace di suscitare la curiosità dell'allievo, è del tutto inutile perché lo scolaro non riesce, in nessun modo, ad applicare le nozioni imparate e non è in grado di raggiungere la città vicina perché non ha mai fatto esperienza della possibilità di utilizzare l'astronomia nella vita vissuta. Per queste ragioni, l'educazione naturale di Emilio tenterà di evitare ogni forma di astrattezza partendo dall'esperienza<sup>215</sup>.

All'inizio del terzo libro, quando Emilio è giunto all'età di dodici o tredici anni, prima dell'adolescenza vera e propria, Rousseau approfondisce il tema dell'insegnamento della geografia e dell'astronomia. Questa età della crescita del fanciullo ha come caratteristica un aumento delle forze e delle capacità di Emilio, che riesce a soddisfare senza troppi problemi i suoi bisogni più immediati. Dato che le forze perturbanti dell'adolescenza non sono ancora penetrate in Emilio, questo è il periodo migliore, secondo Rousseau, per lavorare, istruirsi e studiare. Ma lo studio deve basarsi sui principi naturali che hanno sempre accompagnato l'educazione di Emilio. Ecco

---

<sup>213</sup> Si approfondirà il tema dell'insegnamento delle lingue e delle favole nel capitolo successivo. La suddivisione in paragrafi non appartiene all'originale, ma è ripresa, nella traduzione italiana, dall'edizione tedesca dell'Esterhues.

<sup>214</sup> J.J. Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, cit., p. 347 [121].

<sup>215</sup> La polemica sull'astrattezza dell'insegnamento è un tema fondamentale dell'*Emilio* che consegnerà il testo tra i grandi volumi della pedagogia moderna influenzando molti educatori, filosofi e pensatori. Ovviamente non solo la geografia come disciplina deve essere insegnata a partire dall'esperienza. Rousseau nel testo si sofferma su molti insegnamenti tra cui le lingue, la storia, il latino e altre. La caratteristica peculiare dell'insegnamento della geografia risiede nella contrapposizione netta che emerge tra l'esperienza spaziale e le carte geografiche che, attraverso i segni, riproducono quella spazialità.



perché l'esperienza, l'utilità e l'interesse del fanciullo devono guidarlo nell'apprendimento della geografia e delle altre discipline. Rousseau così descrive la pratica di insegnamento della geografia e della cosmografia:

dopo aver ben contemplato con lui il sole nascente, dopo avergli fatto notare, dalla stessa parte del sole, le montagne e altri punti di riferimento più vicini, dopo averlo fatto parlare a suo agio di ciò, restate alcuni istanti in silenzio, come in atto di meditare, poi gli direte: «sto pensando che ieri il sole è tramontato laggiù e stamane è spuntato di qua. Com'è possibile?». Non aggiungete nulla: se fa domande, non rispondete, parlate d'altro. Lasciatelo a se stesso e state certi che rifletterà. [...] Sarà questa la sua prima lezione di cosmografia. [...] Abbiamo visto il sole sorgere il giorno di San Giovanni; lo vedremo ancora sorgere a Natale o in altra bella mattina d'inverno, poiché non è nostro costume indulgere alla pigrizia e sfidiamo il freddo senza paura. Avrò cura di procedere a questa seconda osservazione nello stesso luogo della prima e di predisporre le cose con un po' di accortezza, perché l'uno o l'altro di noi abbia occasione di esclamare «Oh! Oh! Questa sì che è bella! Il sole non sorge più dallo stesso punto! I nostri vecchi segni di riconoscimento si trovano qui e adesso il sole è spuntato laggiù... vi è dunque un oriente d'estate e un altro d'inverno...». Così, giovani maestri, siete già sulla buona strada. Questi esempi debbono bastarvi per insegnare con molta chiarezza l'astronomia senza ricorrere alle carte, ma osservando direttamente il sole e la terra<sup>216</sup>.

L'insegnamento che Rousseau propone si basa interamente sull'osservazione e sulla contemplazione diretta della natura. L'educatore ha la funzione di guidare le esperienze del fanciullo cercando di intervenire il meno possibile e di lasciare a lui l'elaborazione delle idee e dei collegamenti. Rousseau vuole colpire, ancora una volta, l'astrattezza e la pedanteria di parte dei principi educativi settecenteschi che imponevano ai ragazzi sforzi di memorizzazione e lo studio puramente teorico delle discipline. Questa citazione può essere considerata un esempio di pedagogia naturale, basata sull'esperienza diretta del fanciullo e volta a rendere attivo l'allievo e a far emergere le sue capacità. I critici di Rousseau hanno osservato, giustamente, che alcune esperienze che Rousseau propone a Emilio, sono tutt'altro che naturali in quanto l'educatore deve predisporre il contesto educativo e tenerlo sotto controllo. Anche in questo caso, Rousseau parla di «predisporre le cose con un po' di accortezza» evidenziando l'importanza che l'esperienza sia guidata con cura e gestita dal maestro, in modo tale

---

<sup>216</sup> J.J. Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, cit., p. 433 [214-215].

che il fine educativo voluto *a priori* possa essere raggiunto<sup>217</sup>. Si tratta di un intreccio tra naturale e artificiale all'interno dell'idea stessa di esperienza che, per poter essere educativa, deve farsi attraversare dalla volontà esterna e finalizzata dell'educatore.

L'insegnamento della geografia è, però, esemplare anche per la contrapposizione tra osservazione diretta del sole e della terra e lo studio delle carte geografiche. Le osservazioni generali di Rousseau sulla metodologia utilizzata possono esserne la prova:

trasformiamo pure le nostre sensazioni in idee, ma non saltiamo di colpo dagli oggetti sensibili a quelli puramente mentali. È mediante i primi che dobbiamo raggiungere i secondi. Nelle sue prime operazioni, la mente sia sempre guidata dai sensi: non abbia altro libro che il mondo, ne altra fonte d'istruzione che i fatti. Il fanciullo che legge non pensa: si limita a leggere; e non s'istruisce, ma impara parole. [...] Di regola non sostituite mai il segno alla cosa, tranne se vi sia impossibile mostrarla, poiché il segno assorbe l'attenzione del fanciullo e gli fa dimenticare la cosa rappresentata<sup>218</sup>.

L'apprendimento deve procedere per gradi, in modo progressivo e senza anticipazioni che lo renderebbero non armonico. L'esperienza dei sensi deve produrre nell'allievo idee e relazioni tra idee senza però generare astrazioni, che non possono ancora essere comprese dal fanciullo. È ancora troppo presto, secondo Rousseau, per le idee morali e anche per quelle religiose in quanto il ragazzo non riesce a padroneggiarle. La conoscenza deve essere legata ai sensi e all'esperienza diretta degli oggetti. Per questa ragione, Rousseau arriva ad affermare che i libri non sono utili all'educazione di Emilio e possono condurlo solo a imparare parole senza comprenderne il significato. La polemica del Ginevrino non è solo contro la pedagogia pedante del suo tempo, ma rivela, come osserva Derrida, un'impostazione filosofica che, criticando l'astrattismo degli Illuministi, propone un concezione particolare del segno.

---

<sup>217</sup> F. e P. Richard sottolineano nell'introduzione come spesso Rousseau, pur affermando il principio di un'educazione nei limiti della natura, sia costretto a preparare e modificare il contesto nel quale deve avvenire una determinata esperienza per poter raggiungere lo scopo che si era prefisso. Vi sono infatti molti esempi nell'educazione di Emilio in cui il contesto pedagogico deve essere preparato con grande attenzione e, si potrebbe dire in modo artificiale: «tuttavia, poiché la natura non fornisce materia sufficiente alla formazione del fanciullo in libertà, il precettore sarà indotto a organizzare esperienze, di cui i critici di *Emilio* non hanno mancato di sottolineare il carattere artificioso». (F. e P. Richard, *Introduzione*, in J.J. Rousseau, *Emilio*, cit., nota 26, p. XVII).

<sup>218</sup> J.J. Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, cit., pp. 430-434 [211-215].

La parola e, in particolare, il segno scritto sostituiscono l'oggetto reale e assorbono l'attenzione del ragazzo<sup>219</sup> allontanandolo dalla comprensione naturale. Il segno scritto prende la forma del pericoloso supplemento, che causa la degenerazione della società che il pedagogo vede intorno a sé, ben rappresentata dal vuoto astrattismo dei filosofi illuministi. Rousseau comprende pienamente la potenza assorbente del segno e la sua ambiguità come elemento che, saturando una mancanza generatrice, diviene struttura deformante. Nel processo educativo, Emilio deve essere allontanato dai libri e dal potere affascinante della scrittura che lo distoglierebbe dal mondo naturale, imponendogli continue sostituzioni. Forzando un po' le conclusioni e portando la questione sul piano autobiografico dello scrittore, sembra che Rousseau pedagogo cerchi di evitare che Emilio sia abbagliato da quella fascinazione che ha portato il giovane Jean-Jacques, amante dei libri, a diventare scrittore. La scrittura permette a Rousseau di superare i suoi limiti di precettore e di padre e assume un potere quasi catartico che, però, non porta a una completa salvezza. Infatti Rousseau, come scrittore, può solo indicare la giusta via in assenza, può mostrare sulle pagine il suo vero valore e ciò che avrebbe potuto essere, ma non può modificare le proprie esperienze che ricorda come fallimentari.

Il giovane Emilio deve leggere il meno possibile e, al contrario dello scrittore-maestro, deve vivere pienamente la propria esperienza naturale. La lettura di un solo libro, come il *Robinson Crusoe*<sup>220</sup>, può essere sufficiente per la formazione del ragazzo. Anche per l'insegnamento della geografia, la metodologia rousseauiana impone l'eliminazione delle carte a favore dell'osservazione diretta perché le mappe geografiche sono segni che, autonomi rispetto all'oggetto e alla mente, assorbono l'attenzione dell'allievo. Ma nemmeno nell'insegnamento naturale della geografia previsto da Rousseau è possibile sfuggire alla struttura del segno. Emilio, infatti, a riprova di quanto ha imparato dall'osservazione e per mostrare la sua capacità creativa dovrà costruire «da sé la carta geografica di questa porzione di terra<sup>221</sup>». Una carta

---

<sup>219</sup> Il segno ha un potere assorbente, afferma Rousseau, ossia ha una forza che lo rende autonomo rispetto alla relazione tra oggetto e soggetto. Il potere assorbente del segno è valido in generale non solo per il fanciullo e, nella società, si trasforma nel potere politico che, se non regolato da un contratto equilibrato, tende a degenerare nelle consuetudini negative della società. La riflessione di Rousseau sul segno e sulla sua mediazione non neutrale è il punto sorgivo della relazione tra natura e cultura in quanto il segno, come il contratto, produce la cultura a partire dalla mancanza naturale che impone la sua costruzione.

<sup>220</sup> J.J. Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, cit., pp. 454-457 [236-238].

<sup>221</sup> Ivi, p. 434 [216].

molto semplice tra la sua abitazione e la campagna circostante che potrà essergli molto utile e che non è frutto di astrazioni concettuali, ma pur sempre costituita da segni scritti. Insomma, Emilio deve fare i conti con i segni e con la scrittura di carte geografiche per poter apprendere la geografia e per poter esercitare la propria memoria. Il segno scritto, che Rousseau vuole escludere dall'educazione naturale e che giudica pericoloso se distaccato dall'esperienza, si manifesta come momento di verifica di tale esperienza e appare con tutta la sua pericolosa struttura di rinvii che non può più essere eliminata.

Può essere interessante verificare il ruolo del segno e del linguaggio attraverso altre forme di apprendimento sulle quali Rousseau si sofferma. Per esempio un intreccio analogo, ma non completamente sovrapponibile, si manifesta nella critica di Rousseau alle favole per l'insegnamento dei ragazzi. Le favole, come le carte geografiche, manifestano l'ambiguità del segno che da un lato si rende necessario per saturare mancanze e bisogni del soggetto da educare e dall'altro produce strutture e forme autonome che eccedono e trasformano il soggetto in questione. Un'ambiguità di cui Rousseau sembra essere consapevole e che tenta di ridurre attraverso la costruzione di polarità concettuali.

## CAPITOLO QUINTO

### IL RUOLO DELLA FAVOLA. L'INVENZIONE NARRATIVA

#### 5.1 Il ruolo della favola nell'*Émile*

Rousseau si occupa del ruolo delle favole nell'educazione di Emilio nel secondo libro del suo scritto, quando il giovane allievo ha circa dieci anni. Egli analizza, in particolare, le favole di La Fontaine che erano molto utilizzate dai precettori dell'epoca come strumento educativo per i ragazzi. Dopo aver criticato lo studio manualistico e ripetitivo della geografia e della storia, il Ginevrino condanna la pratica pedagogica di leggere le favole e, addirittura di imporre il loro studio a memoria, in quanto il rischio è di produrre un pericoloso slittamento dal mondo reale a quello dei segni. La geografia, studiata sui manuali e sui mappamondi, porta il fanciullo a pensare che il mondo è un «globo di cartone»<sup>222</sup> e rende il ragazzo incapace di utilizzare, nella vita reale, le nozioni che ha imparato sui libri. Lo studio della storia sui libri diviene, per Rousseau, un'inutile ripetizione di fatti che i fanciulli non possono comprendere<sup>223</sup>. Allo stesso modo, la lettura delle favole non riesce a stimolare il ragazzo e, al contrario, produce una serie molto pericolosa di incomprensioni e travisamenti.

La critica dell'autore di *Émile* ha come bersaglio l'abitudine di far imparare a memoria storie di personaggi antichi, narrazioni, poesie e le favole. Questa pedagogia, ritenuta pedante, genera il disinteresse da parte degli allievi che non capiscono la motivazione di tali sforzi mnemonici. I punti fondamentali del ragionamento rousseauiano, come si è già evidenziato nel capitolo precedente, si articolano su due

---

<sup>222</sup> J.J. Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, cit., p. 347 [121].

<sup>223</sup> Sullo studio della storia, Rousseau scrive: «errore ancora più ridicolo è far loro studiare la storia: si immagina che questa disciplina sia a loro portata, perché non sarebbe che una raccolta di fatti. Ma che s'intende con questa parola "fatti"? Si crede forse che i rapporti da cui i fatti storici sono determinati siano facili a cogliersi, e che i fanciulli possano senza sforzo concepirne l'idea? Se nelle azioni degli uomini vedete solo i movimenti esteriori e puramente fisici, che cos'è che insegnate nella storia? Assolutamente niente; e questo studio, spoglio di interesse, non dà piacere né cultura. Se poi volete valutare quelle azioni secondo i loro rapporti morali, provatevi a far capire tali rapporti ai vostri allievi e vedrete allora se la storia è pane per i loro denti». (Ivi, p. 348 [121]).

snodi fondamentali della sua pedagogia: l'interesse dell'allievo e lo sviluppo progressivo dell'insegnamento in base all'età del fanciullo. Ogni studio disciplinare deve avere relazione con l'esperienza diretta dell'allievo e, di conseguenza, deve essere in grado di suscitare il suo interesse e risultare utile per la sua vita presente. Le categorie di interesse e utilità sono i punti di riferimento per valutare la validità dell'educazione impartita. Per queste ragioni le lezioni di geografia, insegnate a un ragazzo di dieci anni, saranno legate alla sua esperienza diretta, all'osservazione dell'alba e del tramonto e gli serviranno per muoversi e orientarsi nelle passeggiate con l'educatore. Ma l'interesse del fanciullo e l'utilità dell'insegnamento si modificano in base all'età e ai cambiamenti strutturali che, in modo naturale, modificano l'allievo. Rousseau introduce il concetto di educazione progressiva che permette al maestro di armonizzare le esperienze e gli studi del ragazzo in base alla sua età. Per esempio, l'insegnamento della religione verrà intrapreso dopo i diciotto anni, in età ben più matura, perché per il momento in Emilio, secondo Rousseau, non si è ancora sviluppato il senso morale e la capacità di comprendere le relazioni astratte tra le azioni.

L'idea di educazione progressiva e armonica, che si adatta allo sviluppo del ragazzo, è certamente uno dei principi più innovativi del sistema rousseauiano e verrà ripresa, in modi differenti, dalle diverse correnti pedagogiche dei secoli successivi. Ma l'idea di modificare l'insegnamento in base all'età porta con sé numerose difficoltà teoriche, in quanto è necessario identificare le fasi di crescita del fanciullo, decidere cosa far studiare nei vari periodi di sviluppo del bambino, e dichiarare i principi che portano a insegnare una disciplina in un modo piuttosto che in un altro<sup>224</sup>.

Il principio che, nel sistema rousseauiano, permette di riconoscere le diverse fasi di crescita del fanciullo si basa sull'idea complessa di sviluppo del ragionamento e del

---

<sup>224</sup> Sull'educazione progressiva F. e P. Richard scrivono: «man mano che il fanciullo cambia, l'educatore deve cambiare l'oggetto della sua attività: fino a due anni svilupperà il corpo; da tre a dodici, i sensi; da tredici a sedici, l'intelletto; da diciassette a diciannove, il ragionamento e la sensibilità; a vent'anni, il senso morale. In corrispondenza dell'oggetto cambierà anche il metodo: in antitesi con l'uso corrente, il maestro non farà appello alla ragione, poiché non è ancora nata, né alla prudenza, che presuppone la ragione, né al dovere, nozione ancora inaccessibile, né all'emulazione, fonte di odio e vanità. Egli sfrutterà quelle motivazioni che la natura di volta in volta fa nascere: sottomissione alla forza, poi all'interesse immediato; solo in seguito, la previdenza, l'ardore intellettuale e l'attrattiva del bene». L'educazione progressiva ha il grande merito, innovativo per la pedagogia settecentesca, di pensare il fanciullo come un essere in formazione e non come un piccolo adulto. Però propone anche delle classificazioni tra i diversi momenti di crescita che sembrano irrigidire l'intero processo educativo, limitando la funzione del maestro e l'interazione tra le componenti morali, intellettuali, pratiche e sensibili dell'allievo. (F. e P. Richard, *Introduzione*, in J.J. Rousseau, *Emilio*, cit., p. XVIII).

linguaggio. Nei primi anni di vita, il bambino è dotato di una razionalità sensibile che lo porta a manifestare un linguaggio universale e naturale e a vivere le proprie esperienze in modo diretto. Successivamente, intorno ai dieci anni, l'articolazione del linguaggio e del ragionamento lo portano a essere pronto per apprendere e studiare anche discipline come la storia, la geografia o le favole. Ma, proprio a questo punto, subentra il rischio della lettura e dei segni che potrebbero allontanare l'allievo dall'esperienza sensibile e diretta della natura che è, secondo Rousseau, l'unica guida per manifestare la vera interiorità. Per questa ragione, l'educatore deve limitare lo studio di queste discipline, anche perché l'allievo non è ancora autonomo, ossia non ha sviluppato la capacità di generare e comprendere idee astratte e morali. Rousseau afferma a proposito delle discipline che dovrebbero essere insegnate in questa età:

sento dire che conviene impegnare i fanciulli in quegli studi per i quali basta servirsi degli occhi; e ciò potrebbe essere vero, qualora esistessero studi di questo genere, ma io non ne conosco alcuno<sup>225</sup>.

Il ragazzo è in grado di leggere e di scrivere e può impegnarsi in studi che, però, devono essere naturali e legati all'esperienza, in modo tale da impedire ai segni scritti di manifestare la propria forza deformante. Ma quali sono questi studi? Rousseau sembra, in queste poche righe, affermare che non ne esistono. In questa fase di sviluppo, l'esperienza sensibile e l'osservazione devono essere le uniche guide. Ma forse è già troppo tardi e il pericoloso supplemento, rappresentato dai segni, si è già inserito nel percorso educativo del giovane. La riflessione rousseauiana sul ruolo delle favole si inserisce proprio in questo punto, dopo aver negato l'importanza dello studio della geografia e della storia e prima di escludere la lettura dei libri fino a dodici anni. Soffermarsi sulle pagine dedicate alle favole di La Fontaine, può essere utile per mostrare all'opera la forza ambigua del segno e i pericoli che, secondo Rousseau, ne possono derivare nella pratica educativa.

Le favole erano abitualmente utilizzate, nel Settecento, come strumento di educazione per bambini e spesso si imponeva agli alunni di impararle a memoria. Il pedagogista ginevrino afferma, in modo categorico, la sua opposizione a questa pratica:

---

<sup>225</sup> J.J. Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, cit., p. 348 [121].

Emilio non imparerà mai nulla a memoria, neppure le favole, neppure quelle del La Fontaine, per quanto semplici e incantevoli possano essere, perché le parole delle favole non sono le favole, come le parole della storia non sono la storia. Si può mai esser ciechi a tal punto da chiamar le favole la morale dei fanciulli, senza pensare che l'apologo, dilettrandoli, li trae in inganno, che essi, affascinati dalla finzione, si lasciano sfuggire la verità e che ogni espediente usato per rendere piacevole l'insegnamento impedisce loro di trarne profitto? Le favole possono istruire gli uomini, ma ai fanciulli occorre dire la nuda verità: se solo la si copre d'un velo, non si danno più la pena di sollevarlo<sup>226</sup>.

La prima argomentazione di Rousseau è contro lo studio a memoria che tende a generare solo vuote ripetizioni di parole nella testa dei ragazzi, senza suscitare il loro interesse e la loro attività. Le favole, la storia e tutte le discipline di insegnamento non coincidono con le parole attraverso le quali vengono comunicate. La parola e, soprattutto, lo scritto sono segni che allontanano dalla realtà naturale. Rousseau ripropone lo schema concettuale che afferma la pericolosità del segno che, muovendosi con una logica autonoma rispetto alla verità, assorbe l'attenzione del ragazzo durante l'apprendimento. Se possibile il pericolo delle favole è ancora maggiore rispetto a quello delle carte geografiche perché, attraverso parole semplici e incantevoli, esse pretendono di insegnare regole e comportamenti morali, incomprensibili per i fanciulli.

L'oggetto che l'apologo nasconde non è qualcosa di cui si può fare esperienza, ma un'idea astratta che assume la forma della morale che l'autore vuole comunicare. Nel caso delle narrazioni di La Fontaine, il linguaggio semplice e accessibile vuole trasmettere massime e regole di comportamento. In questa operazione, Rousseau vede un inganno che porta gli alunni, «affascinati dalla finzione», a lasciarsi «sfuggire la verità». La verità coincide con una regola morale che solo gli adulti possono comprendere. La finzione è costruita dalla struttura narrativa che introduce maschere e complicazioni, per esempio facendo parlare con linguaggio umano gli animali e dando loro atteggiamenti e comportamenti dell'uomo. La conclusione di Rousseau è perentoria e si allontana anche dalle riflessioni della *Mémoire*, nella quale aveva concesso alle favole un certa utilità educativa<sup>227</sup>. Le favole possono essere utilizzate solo per

---

<sup>226</sup> Ivi, cit., pp. 351-352 [125].

<sup>227</sup> Il giovane Rousseau nella *Mémoire* afferma: «questi elementi preparatori sono perfettamente alla portata della sua età e della sua mente, perché si basano solo su argomenti curiosi e interessanti che riguardano le relazioni della vita civile, le arti e i mestieri, ed i vari modi in cui la provvidenza ha reso tutti gli uomini reciprocamente utili. Qualche storia scelta con discernimento, alcune favole da cui si



insegnare agli adulti, che hanno la capacità di riconoscere i veli che, generati da segni e astrazioni, coprono la verità<sup>228</sup>. Nei bambini la narrazione fittizia produce un duplice inganno: un eccesso di parole che allontanano dagli oggetti naturali e dall'esperienza e una serie di astrazioni fantasiose che assorbono la mente del ragazzo.

Per verificare le proprie teorie, Rousseau analizza, in modo dettagliato, la favola *Il corvo e la volpe* di La Fontaine<sup>229</sup>. Può essere interessante soffermarsi su alcuni snodi di questa riflessione che opera una sorta di decostruzione del testo, e mostra, le astrazioni, le complicazioni e le difficoltà che la favola può generare in ambito educativo:

«Il signor corvo, sopra un albero appollaiato,»

Signore! Che significa questa parola in sé e per sé? Che significa dinanzi a un nome proprio? Che senso ha in questo caso? Che cos'è un corvo? Che cos'è “un albero appollaiato”? Non si dice “sopra un albero appollaiato”, ma “appollaiato sopra un albero”. Bisogna perciò parlare delle inversioni usate in poesia, bisogna distinguere tra il verso e la prosa.

[...] «Gli tenne press'a poco questo linguaggio:»

“Questo linguaggio!” Dunque le volpi parlano? E parlano la stessa lingua dei corvi? Saggio precettore, sta bene attento: pesa accuratamente la tua risposta, prima di darla; è più importante di quanto tu creda<sup>230</sup>.

---

sottrarrà la morale perché si eserciti a trovarla da solo: tutti questi argomenti, che costituiscono materia di conversazione anche durante le passeggiate più che studio in piena regola, presentano altri vantaggi ancora, il cui effetto mi sembra infallibile». Queste righe dimostrano già alcuni elementi dell'educazione progressiva e l'attenzione alle diverse esigenze dell'allievo in base alle differenti età, però, evidenziano anche un atteggiamento più prudente sul ruolo dello studio e delle favole. L'importante è rendere il bambino attivo e curioso, per questa ragione la favola può essere utile, ma la morale finale non dovrà essere letta, ma ricavata attraverso il dialogo. Nell'*Emilio* l'atteggiamento polemico di Rousseau, nei confronti della lettura di libri e favole, è più forte ed è causato, probabilmente, sia dall'accentuazione della critica nei confronti della cultura in generale, sia da una maggiore consapevolezza delle caratteristiche delle età di sviluppo del bambino che, a dieci-dodici anni, non viene considerato in grado di affrontare i concetti morali. (J.J. Rousseau, *Mémoire présentée a Mr De M[ably] sur l'éducation de M. son Fils*, in O.C., IV, cit., pp. 9-10 [32]).

<sup>228</sup> Il momento giusto, secondo Rousseau, per far leggere le favole a Emilio è l'adolescenza, ossia il periodo in cui è in grado di comprendere i principi morali e di capire ciò che giusto e sbagliato. Rousseau afferma: «il tempo degli errori è quello più adatto alla favole. Censurando il colpevole sotto mentite spoglie, l'istruiscono senza offenderlo. Egli comprende che l'apologo non è menzognero, perché ne applica a se stesso la verità. Il fanciullo che non è stato mai abbindolato con le lodi non capisce nulla della favola del corvo e della volpe, che ho esaminata altrove, ma lo sventato ch'è vittima recente di un adulatore capisce a meraviglia che il corvo era soltanto uno sciocco». (J.J. Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, cit., pp. 540-541 [333]).

<sup>229</sup> Le favole vengono pubblicate, in una raccolta dedicata a Dauphin, da La Fontaine nel 1668. Il volume diventa in poco tempo un classico nel genere in Francia. Cfr. La Fontaine, *Fables*, Librairie Générale Française, Paris 2002, p. 64; tr. it. *Favole*, Edizioni Larus, Bergamo 1992.

<sup>230</sup> J.J. Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, cit., pp. 353-354 [126-127].

Le osservazioni di Rousseau mettono in evidenza, da un punto di vista pedagogico, una serie di punti critici all'interno della favola. In effetti, il linguaggio della narrazione, se pur semplice, utilizza alcune formulazioni che non sono usuali e comuni, come l'inversione, per mantenere la musicalità e lo stile poetico dello scritto. La parola "signore", applicata a un nome comune di animale, implica una serie di livelli di complicazione che sono spiegabili solo nella finzione narrativa. Rousseau sottolinea che la semplificazione delle immagini evocate dalla favola è solo apparente e nasconde una serie di processi mentali che un adulto può intuire immediatamente, mentre un bambino potrebbe faticare a percepire. Infatti, il precettore si potrebbe trovare a rispondere a domande complesse, come: perché gli animali parlano? Rousseau, sforzandosi di mettersi nella posizione del bambino, mostra come il processo di umanizzazione degli animali e la finzione letteraria possono generare più confusione che vantaggi nei suoi processi di apprendimento.

Rousseau coglie, inoltre, un ulteriore problema nelle favole di La Fontaine che riguarda l'introduzione della morale finale. Ecco la conclusione della sua analisi:

«Apre un largo becco, lascia cadere la preda»

È un verso mirabile, la sola armonia suggerisce l'immagine. Vedo un grosso becco spalancato; sento il formaggio cadere tra i rami: ma bellezze di questo genere vanno perdute per i fanciulli.

«La volpe se ne impadronisce e dice: Mio buon signore,»

Ecco dunque che la bontà fa già tutt'uno con la dabbenaggine. Non c'è che dire: non si perde tempo nell'ammaestrare i fanciulli.

«Sappiate che ogni adulatore»

Massima generale: siamo fuori strada.

«Vive a spese di colui che l'ascolta.»

Nessun fanciullo di dieci anni ha mai capito questo verso.

«Questa lezione val bene un formaggio, senza dubbio.»

Questo si capisce ed è pensiero ottimo. Tuttavia vi saranno ancora una volta pochi fanciulli che sappiano porre a raffronto una lezione e un formaggio e che non preferiscano il formaggio alla lezione. Bisogna dunque far loro comprendere che questo discorso è una canzonatura. Quante finenze per dei bambini!<sup>231</sup>

Secondo Rousseau la favola è portatrice di due inversioni che la rendono estremamente complicata per un ragazzo di dieci anni. La prima è linguistica e riguarda un uso non

---

<sup>231</sup> Ivi, p. 355 [129].

abituale dei significanti e dei concetti, a partire dalla finzione di attribuire comportamenti umani agli animali. La seconda, che è ancora più pericolosa, riguarda l'introduzione di concetti morali. Rousseau osserva che il personaggio del corvo, che viene ingannato dalla volpe, induce il fanciullo a identificare la bontà non con la semplicità dei comportamenti, ma non la "dabbenaggine" e la stupidità. Affrontare i temi della morale, attraverso le parole e le semplificazioni delle favole, in un'età ancora troppo giovane, rischia di ottenere l'effetto opposto a quello desiderato. Dopo aver ascoltato le favole, gli allievi, secondo Rousseau «invece di badare al difetto da cui si vuole preservarli o guarirli, inclinano ad amare il vizio con cui si trae profitto dai difetti degli altri»<sup>232</sup>.

Il rischio di utilizzare le favole nell'insegnamento assume la forma del paradosso. Il fanciullo capisce poco di quello che gli viene comunicato, ma quel poco che comprende è, probabilmente, il contrario di quello che gli si voleva trasmettere<sup>233</sup>. Ancora una volta la parola e il testo scritto producono danni e complicano il lavoro dell'educatore. Il fanciullo si trova così a simpatizzare per la volpe, non per il corvo, e si identifica in tutti i personaggi brillanti delle favole che non subiscono gli avvenimenti, ma sono in grado di dominarli:

nella favola che abbiamo ricordato, i fanciulli si burlano del corvo e simpatizzano tutti con la volpe; nella favola successiva, voi pensate di dar loro ad esempio la cicala; nient'affatto: sceglieranno la formica. A nessuno piace umiliarsi e perciò preferiranno sempre fare la parte più brillante; è la scelta dettata dall'amor proprio, ed è scelta quanto mai naturale. Ma che orribile lezione si impartisce all'infanzia! Il più odioso di tutti i mostri sarebbe un fanciullo avaro e inflessibile, che sapesse che cosa gli si chiede e che cosa egli rifiuta. L'esempio della formica fa ancora di più. Gli insegna ad aggiungere lo scherno al rifiuto<sup>234</sup>.

---

<sup>232</sup> Ivi, p. 356 [130].

<sup>233</sup> Rousseau così si esprime sull'eccessiva complicazione delle favole: «eccoci entrati in una folla di particolari, non tanti però quanti ne occorrerebbero per analizzare tutte le idee contenute in questa favola e ridurle alle idee semplici ed elementari di cui ciascuna è composta. Ma chi mai crede di aver bisogno di questa analisi per farsi capire dai giovani? Nessuno di noi è abbastanza filosofo da sapersi mettere nei panni di un fanciullo». Questa citazione evidenzia l'influsso dei principi pedagogici di influenza cartesiana che Rousseau eredita dalla tradizione educativa del suo tempo. Un compito fondamentale dell'insegnamento è ridurre le idee complesse e semplici, in modo tale che i fanciulli possano accedere a esse senza difficoltà. Rousseau ha dimostrato che la favola di La Fontaine nasconde una fitta trama di idee complesse dietro un linguaggio solo in apparenza semplice. (*Ibidem*)

<sup>234</sup> *Ibidem*.

La morale delle favole, conclude Rousseau, porta a sviluppare l'amore proprio<sup>235</sup>, ossia la tendenza a avvantaggiarsi sugli altri e ad impossessarsi dei loro beni. La tendenza naturale del bambino è quella di subire il fascino del vizio e del comportamento che lo porta a vincere sull'altro e a ottenere il proprio scopo. Quindi la favola de *Il corvo e la volpe* insegnerà la furbizia e la capacità di sopraffazione della volpe, lasciando l'allievo indifferente alle pene del corvo. Probabilmente, la sua tendenza a primeggiare lo porterà a imitare più facilmente la volpe che il corvo, ribaltando completamente il messaggio educativo che la favola vuole proporre.

Rousseau sembra anche sottolineare che la morale proposta da La Fontaine è troppo prudente e sofisticata per un fanciullo. Egli pretende che l'allievo divenga un conoscitore dell'animo umano e dei pericoli che ne sono connessi. Rousseau si chiede se è necessario insegnare a un bambino di dieci anni che gli uomini ricorrono all'adulazione e alla menzogna per interesse. Gli insegnamenti di La Fontaine sono difensivi, tendono a proteggere l'infanzia dai pericoli del mondo e così, però, descrivendo i vizi, eccitano la mente del bambino e li sviluppano in lui. Il desiderio di La Fontaine di preservare il fanciulli dalle negatività del mondo esterno, porta con sé il pericolo maggiore di spalancare la porta ai vizi interni e all'amore proprio. Si potrebbe obiettare che il giovane Emilio, alunno ideale, non ha bisogno di una protezione dai pericoli esterni e dalle relazioni perché non ha rapporti con il mondo, se non con il suo maestro. La decisione di Rousseau di limitare i rapporti del giovane a quello con il suo educatore possiede il vantaggio di potersi occupare esclusivamente dei pericoli dell'interiorità. Ma, al di là della situazione di Emilio, le osservazioni di Rousseau colgono diverse difficoltà educative presenti nelle favole di La Fontaine e, soprattutto, mostrano all'opera l'idea di purezza naturale rousseauiana.

Le favole, ma anche la storia e le altre discipline, introducono temi che il fanciullo non può comprendere completamente e che lo allontanano anche dai principi naturali. A dieci anni l'allievo inizia a capire le teorie astratte che derivano dalla sua esperienza diretta nei confronti degli oggetti e, solo nell'adolescenza, potrà

---

<sup>235</sup> Rousseau distingue tra *amour de soi* e *amour propre* all'inizio del quarto libro parlando dello sviluppo delle passioni in Emilio che, ormai, ha raggiunto i quindici anni. *L'amour de soi* è la forza positiva, conforme all'ordine sociale, da cui nascono tutte le passioni buone dell'uomo. *L'amour propre* è un sentimento negativo, se pur naturale, che si sviluppa a partire dalle relazioni con gli altri: «l'amor proprio, che implica il confronto, non è mai contento né potrebbe esserlo, perché questo sentimento, portandoci a preferire noi stessi agli altri, esige anche che gli altri ci preferiscano a loro, e questo è impossibile». (Ivi, p. 493 [281]).

comprendere le categorie morali. Inoltre, il bambino ha una natura positiva e buona, secondo la tesi fondamentale di Rousseau, per cui, se l'educatore è in grado di tenerlo lontano dal vizio e dalle negatività, la sua natura positiva riesce a manifestarsi senza sforzo. Per questa ragione, il bambino prudente, che sa riconoscere che cos'è l'adulazione e la menzogna e agisce di conseguenza diventa, nella prospettiva rousseauiana, «il più odioso di tutti i mostri, [...] un fanciullo avaro e inflessibile, che sa che cosa gli si chiede e che cosa egli rifiuta». Il fanciullo che evita l'adulazione e la menzogna, sa cosa vuol dire mentire e adulare e, di conseguenza, ha già perduto la sua innocenza e la sua bontà originaria. Questo è il pericolo sommo, secondo il pedagogista ginevrino. Un pericolo che agisce nei discorsi, nei libri, nelle favole e negli insegnamenti e dai cui, per il maggior tempo possibile, è necessario che l'educatore allontani il suo allievo. Un pericolo, però, che si manifesta a partire da un'inclinazione naturale del bambino all'amore proprio che eccede e travalica l'amore di sé.

L'analisi dettagliata del ruolo educativo delle favole di La Fontaine si conclude con la loro esclusione dalla formazione Emilio, almeno fino a quando il giovane non sarà in grado di comprenderle pienamente<sup>236</sup>. L'esclusione della favola dal percorso educativo di Emilio fino all'adolescenza non ha un valore accidentale e non riguarda solo la complessità di una particolare forma di scrittura, ma assume un valore esemplare. La finzione narrativa, l'umanizzazione dei protagonisti animali, il linguaggio poetico e i fraintendimenti sul messaggio morale sono le cause che Rousseau individua come responsabili dell'eccessiva complicazione delle favole. Infatti, sono testi adatti a persone mature e non ai fanciulli. Le conclusioni perentorie del Ginevrino sul ruolo educativo delle favole introducono le riflessioni sulla funzione della scrittura e della lettura nella prassi pedagogica:

eliminando così tutti i doveri dei fanciulli, elimino insieme gli strumenti che maggiormente li rendono infelici: i libri. La lettura è il flagello dell'infanzia e quasi la sola occupazione che si è capaci di assegnarle. Soltanto a dodici anni Emilio saprà che cosa sia un libro. Ma è pur necessario,

---

<sup>236</sup> Così Rousseau conclude la sua analisi sul ruolo pedagogico delle favole di La Fontaine: «facciamo un patto, signor La Fontaine. Io prometto, da parte mia, di leggervi con piacere, di amarvi, di lasciarmi ammaestrare dalle vostre favole, poiché spero di non ingannarmi intorno al loro significato; ma, quanto al mio allievo, permettete che non gliene lasci studiare neppure una, finché non mi abbiate provato che gli riesce utile imparare cose di cui non comprende che la quarta parte, che quelle che potrà comprendere non gli accadrà mai di interpretarle alla rovescia e che, invece di emendarsi con l'esempio dello sciocco, non sceglierà a suo modello il briccone». (Ivi, p. 357 [131-132]).

si dirà, che sappia leggere. Ne convengo: sarà necessario quando la lettura gli sarà utile; fino allora non può che annoiarlo<sup>237</sup>.

Anche i libri nella loro totalità devono essere esclusi dall'educazione, almeno fino a dodici anni. Rousseau non si perde, in questo caso, in grandi analisi come aveva fatto sulle favole e afferma che i libri sono strumenti di infelicità per i bambini. L'obiettivo della polemica è sempre l'eccessiva pedanteria di molta educazione settecentesca e le mode di memorizzazione e di ripetizione di concetti incomprensibili per i ragazzi. Ma l'articolazione del ragionamento rousseauiano, se pur sintetica, mostra diversi passaggi interessanti sul tema del segno in generale. Rousseau distingue subito i libri dalla pratica di leggere e scrivere che, come arte di «parlare con persone lontane e di comprendere le loro parole, arte di comunicare a distanza, senza intermediari, i nostri sentimenti<sup>238</sup>», si mostra un'attività utile e piacevole. La finalità delle accuse di Rousseau non sono le azioni di scrittura e di lettura, quanto l'abitudine pedagogica di obbligare gli allievi a imparare queste pratiche. Un'abitudine che ha come primo obiettivo insegnare a leggere e scrivere senza tenere in considerazione l'interesse e la felicità degli studenti. In questo modo la lettura diviene il «flagello dell'infanzia» e non può che annoiare il fanciullo:

per qual prodigio quest'arte, non solo utile ma anche piacevole, è divenuta tormento per l'infanzia? È presto detto: si costringe il fanciullo a dedicarsi suo malgrado e a servirsene per scopi che non comprende. Nulla di strano, perciò, se egli si mostra poco propenso a perfezionare lo strumento della sua tortura; ma fate che questo strumento possa servirgli in ciò che gli piace e subito vi si dedicherà, anche se non vorrete<sup>239</sup>.

La scrittura e la lettura sono arti importanti e piacevoli se si riesce a far capire ai fanciulli la loro utilità. Da questa riflessione sembra che le cattive abitudini pedagogiche siano le sole responsabili per aver reso i libri strumenti di tortura per i fanciulli. Infatti Rousseau espone, brevemente, anche un espediente per insegnare ai fanciulli a leggere suscitando il loro interesse<sup>240</sup>. Non è necessario affrettare i tempi di insegnamento di

---

<sup>237</sup> *Ibidem.*

<sup>238</sup> *Ibidem.*

<sup>239</sup> Ivi, pp. 357-358 [132].

<sup>240</sup> Rousseau propone di insegnare a leggere attraverso l'interesse immediato che deve sorgere in lui per questa pratica. Per questa ragione è opportuno aspettare che l'interesse per la lettura sorga nel ragazzo,

queste pratiche, è opportuno, invece, aspettare che il fanciullo senta il bisogno di utilizzarle nella sua vita quotidiana. Per esempio, Emilio imparerà a leggere e scrivere quando sentirà la necessità di comunicare con persone lontane. Rousseau si sta riferendo alla scrittura di lettere come forma di comunicazione di informazioni e sentimenti a destinatari, ben precisi, che non sono raggiungibili in altro modo. I libri, invece, rappresentano un eccesso di comunicazione, nei quali la mediazione dei segni è troppo evidente e distorta. Rousseau scrive:

Odio i libri: insegnano solo a parlare di quello che non si sa. Si narra che Ermete scolpì su alcune colonne gli elementi delle scienze, per mettere le sue scoperte al riparo da un cataclisma. Se avesse provveduto ad imprimerle con cura nelle menti degli uomini, vi si sarebbero conservate per tradizione. Cervelli ben preparati sono i monumenti in cui più durabilmente si scolpiscono le conoscenze umane<sup>241</sup>.

Una tale forza polemica contro la scrittura e i libri permette di comprendere che la critica di Rousseau non ha come obiettivo, solo un cattivo uso dei testi nella pratica educativa, ma vuole sottolineare un problema strutturale. I libri sono un eccesso di segni e di informazioni che costituiscono la nostra cultura, ma dato che non sono impressi nella nostra mente, ma fissati su un supporto esterno, manifestano una natura instabile e incerta che genera errori e fraintendimenti. Questa citazione mostra l'idea di segno che appartiene alla logica rousseauiana. I libri sono necessari perché su di essi si fonda la nostra tradizione, ma sono conoscenze instabili e non pienamente padroneggiabili,

---

senza affrettare i tempi. Questo è l'espedito che provoca l'interesse immediato di Emilio: «Emilio riceve qualche volta dal padre, dalla madre, dai parenti, dagli amici biglietti d'invito a un pranzo, a una passeggiata, a una gita in barca, ad assistere a una pubblica festa. Sono brevi letterine, chiare, precise, scritte bene. Bisogna trovare qualcuno che glielie legga, ma costui non sempre è reperibile proprio quando più urge la sua opera [...] Così l'occasione, il momento prezioso trascorre. Infine gli si legge il biglietto, ma ormai è troppo tardi. Ah, se avesse saputo leggerlo da se! E ne arrivano altri: così brevi! Con notizie così interessanti! Emilio vorrebbe tentare di decifrarli e a volte trova aiuto, a volte no. Allora si ingegna come può e infine riesce a interpretare metà biglietto [...] Quanti sforzi fa Emilio per leggere il resto! Non credo che abbia bisogno di sussidi didattici. È forse il caso che io passi ora a parlare di scrittura? No, ho vergogna di gingillarmi con inezie del genere in un trattato sull'educazione». L'interesse immediato è il grande maestro che spinge l'allievo a imparare da solo e in modo naturale a leggere, e di conseguenza secondo Rousseau, a scrivere. Qui emerge l'idea rousseauiana di lettura e scrittura come strumenti di comunicazione con destinatari distanti. Quindi, le regole interne e autonome di queste pratiche devono essere ridotte al minimo, per poterle conservare come strumenti neutrali di comunicazione di idee e sentimenti. (Ivi, p. 358 [132-133]).

<sup>241</sup> Ivi, p. 454 [236-237].

perché basate su una struttura autonoma e deformante come il segno. Per questa ragione «per lungo tempo<sup>242</sup>», *Robinson Crusoe* sarà l'unico libro della sua biblioteca di Emilio.

## 5.2 Il *Robinson Crusoe* e l'invenzione narrativa

Il percorso che porta Rousseau a escludere i libri dall'educazione di Emilio è lungo e complesso. Il giovane allievo ha circa dodici o tredici anni e si trova in una fase molto delicata della sua crescita, nella quale ha la possibilità di apprendere senza grossi turbamenti, prima degli inevitabili cambiamenti dovuti alle passioni adolescenziali. In questo periodo della sua vita «il progresso delle forze oltrepassa quello dei bisogni»<sup>243</sup> e il fanciullo si trova a essere abbastanza forte e preparato per studiare e lavorare. Emilio inizia a imparare le diverse discipline dalla geografia, alla fisica e poi cerca un lavoro. L'interesse immediato, l'utilità e la funzione pratica dell'attività che sta svolgendo guidano lo studio del giovane. Per questa ragione il libro, che assorbe la mente del fanciullo, lo allontana dall'esperienza generando una realtà di finzioni autonome. Ma l'esclusione dei testi dall'educazione non può essere assoluta perché, come afferma lo stesso Rousseau, abbiamo assolutamente bisogno di libri:

dal momento che abbiamo assolutamente bisogno di libri, uno ne esiste che costituisce, a parer mio, il più felice trattato di educazione naturale. Questo libro sarà il primo che Emilio leggerà; per lungo tempo formerà da solo tutta la sua biblioteca e sempre vi occuperà un posto di rilievo. Sarà il testo per il quale tutte le nostre conversazioni sulle scienze naturali non serviranno che di commento. Sarà la pietra di paragone, durante i nostri progressi, per misurare il livello della nostra capacità di giudizio; e finché il nostro gusto non verrà deformato, la sua lettura ci piacerà sempre. Qual è dunque questo libro meraviglioso? È Aristotele? È Plinio? È Buffon? No: è *Robinson Crusoe*<sup>244</sup>.

Questa citazione è il punto centrale dell'argomentazione rousseauiana e, per le diverse stratificazioni concettuali che vi agiscono, merita di essere analizzata con cura. Perché

---

<sup>242</sup> *Ibidem*.

<sup>243</sup> Ivi, p. 426 [209].

<sup>244</sup> Ivi, pp. 454-455 [237].



Rousseau afferma il bisogno assoluto dei libri? Non è possibile eliminarli totalmente dalla formazione di Emilio? Il bisogno assoluto di libri è un'esigenza naturale? Per tentare di rispondere a queste domande, è opportuno soffermarsi sulle caratteristiche dell'unico libro che Emilio può leggere. *Robinson Crusoe* è un romanzo di avventura pubblicato nel 1719 da Daniel Defoe. Rousseau afferma che il libro «sbarazzato di ogni parte superflua, racchiuso tra il naufragio di Robinson presso la sua isola e l'arrivo del vascello liberatore, sarà per Emilio materia di istruzione e insieme di svago»<sup>245</sup>. Il significato e il valore pedagogico del testo risiedono nei principi di educazione naturale che fornisce. Emilio, secondo Rousseau, si può immedesimare in Robinson che, naufrago su un'isola deserta, riesce a sopravvivere, si adatta alle regole naturali dell'isola nella quale è giunto e supera le diverse difficoltà che incontra.

Il *Robinson Crusoe*, secondo il Ginevrino, sintetizza le lezioni e il sapere dell'intera tradizione e, più di qualunque trattato di filosofia o scienze naturali è in grado di spiegare al fanciullo come soddisfare i propri bisogni. La campagna nella quale vive il giovane allievo si trasforma nell'isola deserta e il maestro può utilizzare i principi di sopravvivenza, indicati nel testo, come guida per la formazione del ragazzo. Il ruolo che il libro assume nell'educazione di Emilio, non è di poco conto. Esso diviene lo specchio e il modello, attraverso il quale accelerare i progressi educativi dell'allievo e, allo stesso tempo, verificarne l'efficacia. Come è già accaduto per le mappe nello studio della geografia, i segni scritti che Rousseau cerca di sminuire assumono comunque un ruolo, almeno di verifica e di controllo, nella sua pedagogia. Si potrebbe anche aggiungere che il romanzo sembra supplire lo stesso educatore, in quanto stimola la fantasia e accende l'entusiasmo del giovane, in un modo che il maestro non riesce a fare.

Il linguaggio di Rousseau, in queste poche pagine dedicate al *Robinson Crusoe*, sembra assegnare al testo di Defoe una funzione educativa molto significativa:

questo romanzo [...] sarà per Emilio materia d'istruzione e insieme di svago per tutta l'epoca di cui ci stiamo occupando. E voglio che ne sia conquistato, affascinato, al punto da occuparsi continuamente del suo castello, delle sue capre, delle sue piantagioni. Voglio che impari nei minuti particolari, e non dai libri ma dalle cose stesse, ciò che bisogna fare in simili circostanze. Pensi di essere egli stesso Robinson e si veda vestito di pelli, con un gran berretto in testa, uno sciabolane al

---

<sup>245</sup> Ivi, p. 455 [238].

fianco e tutto il grottesco equipaggiamento del protagonista, a parte il parasole, di cui non avrà bisogno. [...] Quale risorsa offre quest'ingenuo entusiasmo ad un uomo abile che abbia saputo destarlo solo per trarne profitto! Il fanciullo, bramoso di accumulare provviste per la sua isola, avrà più fretta di apprendere che il maestro di insegnare<sup>246</sup>.

Rousseau afferma che il fanciullo deve essere conquistato, affascinato e assorbito da una lettura che diventerà la sua guida educativa. I verbi che egli utilizza testimoniano il ruolo positivo dell'esperienza di lettura. Emilio viene conquistato dall'avventura e, quindi, aumenta la sua voglia di imparare. Ma l'essere assorbito dalle vicende di Robinson porta con sé, per il fanciullo, anche alcuni pericoli, in quanto l'ingenuo entusiasmo che si manifesta potrebbe essere utilizzato anche per fini non positivi. Rousseau ribadisce la necessità di imparare «non dai libri ma dalle cose». Ma l'affermazione risulta paradossale perché, in questo caso, il libro e le sue finzioni avventurose regolano e misurano l'esperienza. Emilio impara leggendo le narrazioni di Robinson, le sue avventure e i suoi metodi di sopravvivenza e, solo successivamente, può cercare di verificarli e trasportarli nella realtà quotidiana. Gli oggetti di cui fare un'esperienza sensibile sono mischiati alla fantasia e alle finzioni narrative che generano entusiasmo e voglia di apprendere. Il libro e i suoi segni, necessari e pericolosi, si sono introdotti nell'educazione di Emilio.

La ragione dell'assoluta necessità dei libri, che Rousseau dichiara insieme al suo odio, può essere spiegata in un modo duplice. I testi rappresentano la tradizione e l'insieme di conoscenze che devono essere trasmesse all'interno di un processo educativo, ma allo stesso tempo, generano una serie di eccessi e di astrazioni che allontanano dall'esperienza diretta. Per questa ragione, è opportuno ridurre l'importanza e la quantità nell'educazione naturale di Emilio: il *Robinson Crusoe* può, da solo, secondo Rousseau, sintetizzare tutte le conoscenze necessarie per un ragazzo di quindici anni. La riflessione rousseauiana evidenzia come il libro, massimo colpevole della degenerazione sociale, sia uno strumento necessario perché supplisce alle carenze della memoria dell'allievo e del maestro e fornisce indicazioni preziose per soddisfare i bisogni naturali. Questo primo snodo spiega perché i libri non possono essere del tutto eliminati dall'educazione naturale.

---

<sup>246</sup> Ivi, pp. 455-456 [238].

Nel momento in cui il libro viene utilizzato da Emilio, si genera una trasformazione nel ragazzo che l'educatore deve gestire. Il testo, anche quello più conforme alle regole naturali come il *Robinson Crusoe*, eccita la fantasia e produce un entusiasmo nuovo grazie alle parole, alle immagini e alle idee che contiene. Insomma il libro introduce la finzione, la narrazione verosimile, l'avventura e l'assenza, ossia alcune caratteristiche che Rousseau ha cercato, in ogni modo, di non incentivare in Emilio. In questo modo il supplemento, rappresentato al meglio dai libri, si è inserito con tutta la sua forza perturbante nel giovane allievo, prima ancora della manifestazione di turbamenti e passioni di altro genere<sup>247</sup>.

Il supplemento pericoloso della scrittura e della lettura dei libri entra nell'educazione di Emilio attraverso la forma della finzione narrativa. Un ingresso che Rousseau presenta come il più normale possibile, in quanto la narrazione del *Robinson* è modello e guida dell'educazione naturale del giovane allievo. Eppure il libro è una mediazione che si interpone tra studente e maestro e genera una fascinazione assorbente che allontana dall'esperienza diretta. Per questa ragione, Rousseau prevede l'utilizzo di un solo testo che, in quanto conforme ai principi naturali, possa avere conseguenze prevedibili e controllabili dall'educatore. Come osserva giustamente Derrida, il Ginevrino, dopo aver colto la potenza ambigua e assorbente del segno, ha più fretta di scongiurarne e sminuirne il significato che di accoglierne le possibili conseguenze. Se è proprio necessario utilizzare i libri, almeno sembra concludere Rousseau, limitiamone al massimo l'uso educativo e, impieghiamo la narrazione più conforme ai principi della pedagogia naturale<sup>248</sup>. Ma anche un libro come il *Robinson Crusoe* presenta le

---

<sup>247</sup> In diversi passi di queste pagine, Rousseau insiste sul pericolo imminente delle passioni adolescenziali: «cominciando questo secondo periodo, abbiamo profittato dell'eccedenza delle nostre forze rispetto ai nostri bisogni per proiettarci fuori di noi stessi. [...] Adesso torniamo versi di noi, ci riavviciniamo insensibilmente alla nostra abitazione, fin troppo felici se nel rientrarvi non la troviamo ancora occupata dal nemico che ci minaccia e che si appresta ad impadronirsene». L'intera riflessione sulla lettura e sullo studio della fase pre-adolescenziale di Emilio può essere interpretato come un tentativo di preservare la purezza di Emilio dal pericolo interiore imminente delle passioni. (Ivi, p. 466 [250]).

<sup>248</sup> L'esercizio di un controllo limitante nei confronti delle letture di Emilio può dare avvio a diverse problematicità in quanto si presenta come un atto di violenza, da parte del maestro, che impedisce altre esperienze di lettura al ragazzo. Inoltre, l'educatore deve avere un controllo assoluto del contesto educativo di Emilio eliminando ogni forma di tentazione. Ma queste obiezioni pratiche colpiscono solo in parte il sistema educativo proposto da Rousseau perché egli ragiona sull'idea di educazione in generale. La violenza è, quindi, implicita nella forza astraente dell'autore che crea la situazione ideale per poter sviluppare le sue idee nel migliore dei modi possibili. Se Rousseau può decidere le caratteristiche del suo allievo, toglierlo da ogni contesto relazionale, può certamente anche impedirgli di accedere ad altri testi e controllare completamente il contesto pedagogico. È più interessante osservare che, anche all'interno di

caratteristiche pericolose e ambigue di tutti i libri. È possibile, attraverso l'uso pedagogico di un solo testo, limitare la fascinazione dei segni e il potere della scrittura?

È opportuno, a questo punto, interrogare e sintetizzare la genesi del ragionamento rousseauiano sul rapporto tra linguaggio ed esperienza per approfondire il ruolo esemplare del *Robinson Crusoe*. Il segno, come forma di comunicazione, nasce nel bambino a partire dal bisogno naturale. Il pianto è il linguaggio universale del fanciullo e la prima forma di comunicazione dell'uomo. L'esperienza e il linguaggio appartengono, in questa fase, a una struttura naturale di bisogni e di risposte. Anche se è già possibile osservare la presenza del supplemento che, attraverso il pianto, esprime una mancanza che la natura da sola non può supplire, in questo momento iniziale di vita, secondo Rousseau, non vi è ancora frattura tra esperienza e linguaggio. La crescita del bambino e l'aumento delle sue relazioni sociali complicano il rapporto tra natura e cultura. Il compito dell'educazione è limitare la lacerazione e mantenere le relazioni del fanciullo, il più possibile, all'interno dei limiti dell'esperienza concreta.

La relazione con gli oggetti e l'osservazione diretta della realtà costituiscono i principi guida dell'educazione di Emilio, immerso nell'esperienza della natura che lo circonda. Rousseau insiste sull'importanza che il ragionamento dei bambini sia sempre legato all'esperienza, in modo tale che il loro linguaggio sia semplice e privo di idee eccessivamente astratte. Emilio parla solo per comunicare i propri sentimenti e i propri bisogni. Nel libro quarto, Rousseau così descrive il linguaggio del suo allievo:

in generale, il suo linguaggio sarà semplice e poco figurato. Le parole, di solito, le adopera in senso letterale e solo per farsi capire. Non è incline allo stile sentenzioso, perché non ha imparato a generalizzare le sue idee: non ha immagini, perché di rado prova vivaci passioni<sup>249</sup>.

La semplicità e l'efficacia comunicativa sono le caratteristiche essenziali della lingua di Emilio. Il linguaggio e il ragionamento sono utili solo se permettono di relazionarsi con gli altri e se partono dall'esperienza che, diviene educativa, se il fanciullo è in grado di comprenderne il significato per la sua vita presente e per il soddisfacimento dei suoi bisogni. In caso contrario, si produce un eccesso di razionalità che, secondo Rousseau,

---

una struttura educativa, ideale e organica come quella dell'*Emilio*, si inseriscono elementi che lo stesso autore non riesce a padroneggiare e dominare completamente. Ossia le diverse forme di supplemento che, in questo caso, assume la forma dell'invenzione letteraria.

<sup>249</sup> J.J. Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, cit., p. 546 [339].

genera astrazioni e incomprensioni. Anche lo studio parte dall'esperienza e dall'osservazione della natura ed è finalizzato a ciò che è utile nella vita di Emilio. Di conseguenza, la lettura e la scrittura servono per comunicare con persone lontane, lo studio della geografia è utile per orientarsi e spostarsi da un paese all'altro e la lettura del *Robinson Crusoe* per imparare i principi della sopravvivenza.

Si può affermare, quindi, che anche il romanzo di Defoe può essere inserito nello schema educativo di Rousseau che pone l'esperienza diretta come punto di partenza dell'educazione naturale. Ma la narrazione del romanzo si muove secondo regole diverse da quelle dell'esperienza diretta. La lettura delle avventure di Robinson genera emozioni che non appartengono più al rapporto sensibile degli oggetti, ma alla creazione di un mondo interiore che, attraverso l'identificazione e l'invenzione, esercita un potere, allo stesso tempo, entusiasmante e deformante nel giovane Emilio. Si sviluppa, così, una nuova idea di esperienza che genera, nel fanciullo, passioni che l'educatore deve subito ricondurre alle esperienze dirette e naturali. Le categorie di utile e di interesse immediato in vista della soddisfazione di un bisogno non sono più sufficienti per spiegare le deformazioni della fantasia e dell'immaginazione, che dilatano il tempo e rendono presente ciò che è assente.

Rousseau comprende i pericoli dell'invenzione narrativa che generano un aumento dei bisogni e tende a ridurli proponendo un romanzo che ritiene conforme ai principi dell'educazione naturale. Eppure il fascino assorbente del segno è entrato anche nel processo formativo di Emilio, prima dei turbamenti interiori dell'adolescenza, generando un processo di identificazione e invenzione.

### **5.3 L'identificazione e l'invenzione**

Le avventure di Robinson presentano il vantaggio, pericoloso, di introdurre Emilio nel mondo della finzione e della moltiplicazione dei segni. Un ingresso stimolante attraverso una narrazione interessante e verosimile e non grazie a trattati e speculazioni filosofiche. Dal punto di vista pedagogico, i processi più significativi, che si attivano nella lettura del romanzo, secondo l'analisi di Rousseau, sono l'identificazione e

invenzione che costituiscono elementi fondamentali nella crescita di Emilio. Questi processi sono simili a quelli presenti nelle favole di La Fontaine, che il Ginevrino, però, ha escluso dal percorso del suo allievo. Può essere utile approfondire le differenze tra identificazione e invenzione nel *Robinson Crusoe* e nelle favole, per comprenderne meglio i possibili benefici e i pericoli per il percorso educativo.

Nella lettura del romanzo di Defoe, il processo di immedesimazione di Emilio in Robinson sembra, secondo Rousseau, non presentare nessun pericolo. Il personaggio del libro è positivo, incarna i valori dell'uomo naturale che, trovatosi a dover sopravvivere da solo su un'isola deserta, dimostra tutta la sua capacità di adattamento e tutta la sua inventiva per vivere nel nuovo ambiente. Emilio, che è abituato al contatto diretto con la natura, può pensare di essere come Robinson e imitare i suoi comportamenti. Questa imitazione assume un valore educativo perché il personaggio di finzione diviene una sorta di secondo maestro che supplisce lo stesso educatore, fungendo da verifica dei comportamenti del giovane allievo. Robinson, però, rappresenta anche un elemento particolare che si introduce nella relazione educativa che, fino a questo momento, si era limitata prevalentemente al rapporto tra Emilio e il suo educatore. Egli è quasi come un fratello maggiore che può essere preso come modello. Emilio può ripetere le azioni di Robinson, sentirsi nella sua situazione e adattare le esperienze del naufrago alla sua vita in campagna. In questo modo l'allievo impara con entusiasmo. Il personaggio letterario è sia guida esterna e, quindi, maestro che eccede e aiuta il vero maestro, sia fratello e compagno di Emilio che si può affiancare nelle sue attività pratiche, riducendo il distacco tra maestro e allievo. Robinson diviene un elemento terzo, una sorta di testimone della vicenda educativa che, esercitando un ruolo di mediazione, la facilita.

Il processo di identificazione è così compiuto e porta benefici perché funziona come elemento di catalizzazione dell'educazione attraverso l'entusiasmo dell'allievo. Emilio introietta Robinson e porta dentro di sé i suoi valori e le sue azioni che, secondo Rousseau, sono positivi e si adattano ai principi di educazione naturale. In questo modo un personaggio di invenzione, ossia un prodotto letterario, si è introdotto nella mente di Emilio. L'identificazione porta con sé l'invenzione<sup>250</sup>. Il personaggio letterario può

---

<sup>250</sup> Derrida in *Psyché. Invenzione dell'altro* riflette sul termine invenzione all'interno di un testo letterario e in relazione a un rapporto con l'altro: «un'invenzione presuppone sempre una certa illegalità, la rottura di un contratto implicito, introduce un disordine nell'ordine pacifico delle cose, va contro le buone maniere». Nel paragrafo successivo si cercherà di approfondire il significato di rottura generativa che appartiene al termine invenzione sul quale si sofferma Derrida in questo scritto che unisce, in un

essere manipolato e modificato dalla mente di Emilio, in base alle sue esigenze e alla necessità di adattare le avventure di Robinson alla sua vita reale. L'introduzione di un elemento esterno, per di più di finzione, eccita la fantasia e permette un'attività interiore di modificazioni che produce entusiasmo generativo, ma anche pericolose alterazioni della realtà. Rousseau non si sofferma sull'analisi delle conseguenze negative che, all'interno di un'educazione naturale legata all'esperienza sensibile, si potrebbero manifestare dopo la lettura del *Robinson Crusoe*. Si limita a osservare i pericoli futuri:

affrettiamoci però ad insediare in quest'isola, finché basta alla sua felicità, perché si avvicina il giorno in cui, pur non rifiutando di viverci ancora, non vorrà viverci solo, e la compagnia di Venerdì, che per il momento non lo interessa affatto, non gli sarà sufficiente che per breve tempo<sup>251</sup>.

Il pericolo, secondo Rousseau, non è all'interno del libro e nella situazione presente, ma è dato dall'incombere della crescita delle passioni e dei turbamenti adolescenziali. Al momento, fino a che le passioni determinate dalla sessualità non si sono manifestate, l'invenzione fantasiosa può essere controllata ed è sufficiente alla sua crescita. Eppure Rousseau ha negato un ruolo educativo alla favola e ad altri testi, proprio per il pericolo della proliferazione dei segni e dell'allontanamento dall'esperienza. Nella favola, le parole e le finzioni letterarie deformano la realtà e risultano incomprensibili e, di conseguenza, i processi di immedesimazione e invenzione che, grazie alla lettura delle avventure di Robinson hanno un effetto pedagogico positivo, diventano negative e vanno evitate.

Se si analizza brevemente il ragionamento di Rousseau sulle favole di La Fontaine e sul romanzo di Defoe, si possono osservare alcune differenze significative che permettono di comprendere, in profondità, l'idea di segno rousseauiana. Il Ginevrino si occupa delle favole di La Fontaine nella seconda parte del testo, quando Emilio ha circa dieci anni, mentre analizza la funzione dei libri, nella terza parte, quando l'allievo è cresciuto di due o tre anni. Le favole presentano due problemi insormontabili: sono di difficile comprensione a causa delle finzioni narrative e mostrano una morale confusa. Ma i processi di identificazione e di invenzione, che sono

---

movimento discontinuo, Cicerone, De Man, La Fontaine, Ponge e Rousseau. (J. Derrida, *Psyché. Invention de l'autre*, cit., p. 11 [11]).

<sup>251</sup> J.J. Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, cit., p. 456 [238].

presenti nella lettura del *Robinson Crusoe*, agiscono anche nelle favole. Il fanciullo, dopo aver compreso la distinzione tra finzione e realtà, tende a patteggiare per un personaggio della favola e a assumerne su di sé le caratteristiche. A partire da questa operazione, Emilio adatta le vicende della narrazione nel proprio contesto reale generando, attraverso la fantasia, un'invenzione che manipola i personaggi della favola in base ai propri sentimenti e alle proprie esigenze. La capacità di distinguere la finzione dalla realtà deve essere presente, sia nella lettura delle favole sia nella lettura delle avventure di Robinson. Si può, quindi, pensare che i processi educativi di identificazione e invenzione siano analoghi<sup>252</sup>. E allora dove risiede la distinzione che porta al rifiuto delle favole e all'accettazione del *Robinson Crusoe* come unico libro educativo per Emilio?

La distinzione sostanziale, nella riflessione di Rousseau, riguarda la morale che viene veicolata dai testi. Il *Robinson Crosoè* è un romanzo con un protagonista ben identificabile che presenta una serie di caratteristiche positive di adattamento alla vita in natura. Emilio non può che identificarsi con lui e cercare di ripetere le sue esperienze nel suo contesto di vita. Nel caso delle favole di La Fontaine i personaggi sono due e, spesso, il protagonista più brillante è quello negativo e furbo. Per questa ragione il fanciullo rischia di immedesimarsi nel personaggio sbagliato<sup>253</sup>. Inoltre, le esperienze raccontate nelle favole sono più difficili da imitare, quindi, è più complicato determinare in che modo l'invenzione del fanciullo potrà reagire alle vicende narrate. Il testo di Defoe sembra garantire, senza molte mediazioni pericolose, l'imitazione dello schema educativo classico di Rousseau: a partire dal bisogno si giunge all'esperienza che deve essere utile per saturare, nel presente, il bisogno di partenza. Anche per questa ragione, il *Robinson Crosoè* sarà l'unica lettura di Emilio, in quanto esso garantisce lo

---

<sup>252</sup> L'analogia tra i due processi di lettura in ambito educativo non riduce le analisi interessanti sulla difficoltà delle favole di La Fontaine che Rousseau svolge. Per esempio l'attribuire caratteristiche umane ad animali è, senza dubbio, una complicazione che il ragazzo deve affrontare nella distinzione tra finzione e realtà. È necessario ricordare che la distinzione tra realtà e finzione letteraria è alla base anche della lettura di romanzi di avventura dove, forse proprio perché le azioni descritte sono verosimili, effettuare questa distinzione è ancora più difficile.

<sup>253</sup> L'esempio delle favole di La Fontaine assume così un valore paradigmatico della possibilità di fraintendimento del segno scritto. Per esempio, nel caso de *Il corvo e la volpe*, l'autore vuole veicolare, al fanciullo, il significato positivo di prestare attenzione ai lusingatori che possono sempre ingannarci. Il risultato è invece l'opposto. Il fanciullo viene attratto dal lusingatore, dal personaggio negativo e, in un solo momento, scopre che esiste la possibilità di usare la retorica per fini privati e, probabilmente, si dedica a questa pratica. La complicazione e l'autonomia delle parole scritte hanno prodotto una catastrofe da un punto di vista morale che, difficilmente, l'educatore può controllare.



sviluppo necessario dei processi di identificazione e di invenzione, limitandone al massimo le possibili degenerazioni.

Rousseau dimostra così di rendersi conto dei processi che la lettura di romanzi e di favole mette in atto nell'educazione del fanciullo e tende a limitarne l'utilizzo, richiamando costantemente le idee di esperienza e di utile. Il processo che porta a identificarsi con un personaggio di finzione, che è altro da sé, comporta necessariamente il confronto con un'alterità che potrebbe contaminare l'origine pura che il Ginevrino vuole difendere. Inoltre le invenzioni, che partono dalla possibilità di manipolare senza inibizioni le caratteristiche dei personaggi letterari, dilatano lo schema di esperienza utile, che Rousseau pone alla base della sua pedagogia. Difficilmente le categorie di utile e di interesse immediato possono, infatti, soddisfare alcune esperienze inventive, che appartengono allo sviluppo del fanciullo, nelle quali la fantasia agisce distortendo i principi di presenza e assenza o di identità e alterità. Esperienze che Rousseau tende a limitare proprio per cercare di ricondurle nei limiti dell'educazione naturale. Una limitazione che non può portare alla totale esclusione dei libri che, almeno nel caso del *Robinson Crusoe*, entrano nell'educazione naturale di Emilio, veicolando attraverso la forza ambigua dei segni, i contenuti della tradizione e stimolando la sua capacità inventiva.

Queste osservazioni sull'idea di segno in Rousseau non hanno la pretesa di ridurre il significato delle analisi dell'autore di *Émile* sulle complicazioni linguistiche delle favole di La Fontaine. Infatti, l'insistenza rousseauiana sulle categorie di esperienza e di utilità, che spingono a porre l'attenzione della pedagogia sul fanciullo e sul suo interesse, sono tra le acquisizioni teoriche più stimolanti e durature dell'*Émile*. Al contrario, si vuole mostrare la genesi stessa dell'idee di esperienza, di utile e di interesse che costituiscono una polarità naturale che Rousseau contrappone, di volta in volta, alla favola, ai libri e alla cultura in generale. Mostrare la genesi di questo movimento non ha l'obiettivo di ribaltare la polarità indicando nella memorizzazione, nella lettura e nella cultura le soluzioni per il processo pedagogico. Un rovesciamento che non avrebbe alcun merito, se non quello di riproporre gli stessi problemi e paradossi da una prospettiva ribaltata. Il tentativo, invece, è di identificare nei segni, nei libri, nelle favole, nella scrittura e lettura gli elementi che agiscono come un costante supplemento del concetto di educazione naturale. Un supplemento che ha la funzione

doppia di saturare le mancanze della natura originaria e di modificarla, generando nuove possibilità. Il supplemento non può, però, sostituire completamente l'origine buona da cui Rousseau parte, eliminando così la questione dell'origine e aprendo la strada alle diverse forme di ermeneutica infinita o di nichilismo. Al contrario, proprio il supplemento e le sue diverse forme e trasformazioni, rimandano costantemente a quell'origine, che si mostra come mancante, ma da cui è necessario partire come tensione che può orientare positivamente l'agire umano.

#### 5.4 Da La Fontaine a Francis Ponge. Il ribaltamento della favola

Il processo di invenzione narrativa, che è in atto nelle pratiche di lettura delle favole e dei libri, assume un valore, allo stesso tempo, positivo e negativo nella pratica educativa dell'*Émile*. L'invenzione prevede la mediazione costante di segni che non possono essere esperiti attraverso una piena presenza, ma rimandano costantemente ad altro: personaggi di finzione o luoghi e spazi di fantasia. In questo spazio, si dilata il potere e la fascinazione dell'assenza e del rimando costante, ossia del supplemento che tenta di colmare l'origine differenziale. Derrida riflette, in un saggio molto denso dal titolo *Psyché. Invenzione dell'altro*<sup>254</sup>, sul tema dell'invenzione generativa all'interno dei testi letterari unendo, in un movimento discontinuo, l'idea di finzione testuale al tema dell'alterità. Un breve approfondimento su questo tema può essere utile per mostrare i legami che l'idea di invenzione mette in gioco e i suoi possibili sviluppi nell'analisi dei processi educativi rousseauiani.

Derrida parte dall'analisi *De invenzione* di Cicerone<sup>255</sup>, che viene considerato uno snodo significativo all'interno della costruzione della tradizione retorica latina<sup>256</sup>.

---

<sup>254</sup> Il saggio è costituito da due conferenze tenute Derrida alla Cornell University nel 1984 e alla Harvard University nel 1986. Cfr. J. Derrida, *Psyché. Invention de l'autre*, cit., pp. 11-61 [11-66].

<sup>255</sup> Cicerone, affidato dal padre all'oratore Lucio Crasso, rimane molto affascinato fin da giovane dalle potenzialità dell'arte oratoria e pensa di comporre un testo intitolato *Retorica*. Egli riesce a completare solo la prima parte del progetto iniziale che prende il titolo di *De invenzione*. Cfr. M.T. Cicerone, *De invenzione*, libro I, VII.

<sup>256</sup> Rousseau, parlando del linguaggio di Emilio, afferma la lontananza del suo giovane allievo dalle tecniche oratorie perché le sue modalità di espressione devono essere semplici e senza passioni e le parole sono usate sempre in senso letterale. Emilio non diventerà un buon oratore perché il suo linguaggio è

Cicerone si rivolge al figlio e, rispondendo a una sua sollecitazione di spiegazione dei precetti sull'arte del dire, gli insegna la distinzione fondamentale nell'arte oratoria tra invenzione e disposizione. L'invenzione trova o scopre le cose e le idee, mentre la disposizione le localizza e le situa in un determinato contesto. L'invenzione riguarda propriamente le idee che permettono la genesi del discorso oratorio che, successivamente, devono essere ordinate per poi essere manifestate in parole che, a loro volta, devono essere disposte in una forma corretta ed efficace. La riflessione di Derrida si sofferma su due elementi di questo ragionamento classico che partono dalla scena ciceroniana, ma assumono un valore generale:

struttura singolare, perciò, di un evento, dato che l'atto di parola di cui parlo deve essere un evento: nella misura in cui è singolare, per un verso, e, per l'altro, in quanto tale unicità farà venire o avvenire qualcosa di nuovo. Dovrà fare o lasciar venire il nuovo di una prima volta. Il "nuovo", l'"evento", il "venire", la "singolarità", la "prima volta" sono tutte parole che portano l'intero peso dell'enigma. Mai un'invenzione ha luogo, mai si dispone senza qualche evento inaugurale. Né senza qualche avvento, se con quest'ultima parola si intende l'instaurazione per l'avvenire di una possibilità o di un potere che resterà a disposizione di tutti. *Avvento*, per il fatto che l'evento di una invenzione, il suo atto di produzione inaugurale deve, una volta riconosciuto, una volta legittimato, controfirmato da un consenso sociale, secondo un sistema di convenzioni, valere *per l'avvenire*. Non riceverà il suo statuto d'invenzione, del resto, se non nella misura in cui questa socializzazione della cosa inventata sarà garantita da un sistema di convenzioni che le assicurerà nello stesso tempo l'iscrizione di una storia comune, l'appartenenza a una cultura: eredità, patrimonio, tradizione pedagogica, disciplina e catena di generazioni. L'invenzione comincia a poter essere ripetuta, sfruttata, reinscritta<sup>257</sup>.

Derrida descrive in queste righe il movimento teorico complesso che la parola inventiva porta con sé<sup>258</sup>. L'invenzione della parola, ossia l'*inventio* ciceroniana, mostra una

---

legato alla concretezza dell'esperienza. La riflessione derridiana sull'invenzione in ambito letterario non si limita a una trattazione interna alla disciplina retorica o linguistica, ma vuole trovare un movimento che, a partire dall'invenzione, descrive la costruzione della soggettività.

<sup>257</sup> J. Derrida, *Psyché. Invention de l'autre*, cit., pp. 15-16 [16].

<sup>258</sup> Il movimento inventivo della parola agisce anche nel sistema educativo rousseauiano disarticolandone la linearità attraverso le diverse forme del supplemento. I libri, le favole e i segni in generale manifestano lo spazio dell'invenzione nell'educazione di Emilio. Uno spazio che prevede sempre una relazione triadica, composta da ciò che viene (evento), dallo spazio dell'evento (segno) e dal riconoscimento produttivo dell'evento (avvento o alterità che testimonia). Il segno come dilatazione e spazialità permette al supplemento inaugurale di essere riconosciuto come originale e innovativo e, allo stesso tempo, apre alla possibilità di un nuovo evento. In questo risiede il suo carattere deformante, che Rousseau coglie, ma

struttura particolare e paradossale in quanto è evento e avvento. L'evento rappresenta il movimento inaugurale della parola che, se è inventiva, deve portare con sé qualcosa di nuovo e di inaspettato, che si manifesta per la prima volta. Ma l'evento, per divenire inventivo, deve assumere anche la forma dell'avvento, ossia deve, necessariamente, essere riconosciuto all'interno di un sistema di convenzioni che lo accetta come originale e utile per l'avvenire. L'invenzione è, così, composta dall'evento inaugurale e dalla sua iscrizione nella tradizione, che la accetta come tale e la può utilizzare come disciplina e patrimonio per il futuro. Il riconoscimento avviene da parte di un'alterità che rappresenta la società, o una parte anche minima di essa, all'interno della quale l'invenzione ha avuto luogo.

La scena ciceroniana, che Derrida richiama, non a caso è pedagogica. Cicerone padre affida a suo figlio il proprio sapere originale sull'arte oratoria. Egli insegna e trasmette un sapere che, in parte, già appartiene alla tradizione e che, in parte, è frutto della sua interpretazione originale, affidando al figlio la responsabilità di completare, attraverso il riconoscimento, il proprio atto inventivo. Il figlio è l'alterità più prossima che deve accettare, riconoscere e testimoniare l'eredità inventiva del padre<sup>259</sup>. In questo modo, Derrida ha dimostrato l'intima unione, che l'invenzione porta con sé, tra la parola inventiva e l'alterità che riconosce l'evento e lo rilancia nell'avvenire. Nella complessità di questi due gesti, uniti e discontinui, si intreccia la forza e la generazione dei legami educativi e inventivi.

Derrida non si limita, nel saggio, a parlare dell'invenzione richiamando per analogia una scena educativa e introducendo il tema dell'alterità e dell'eredità all'interno dell'educazione, ma porta la questione dell'invenzione dell'altro all'interno della testualità. In particolare egli si occupa di un breve testo di Francis Ponge dal titolo *Favola*:

---

che non può essere escluso dall'educazione come testimoniano il *Robinson Crusoe*, le favole e il loro potere inventivo.

<sup>259</sup> Derrida così si esprime sulla questione del figlio come erede: «un figlio dovrà riconoscere l'invenzione come tale, come se l'erede restasse unico giudice, come se la controfirma del figlio avesse titolo di autorità legittimante». Il figlio, in quanto erede e alterità, ha la responsabilità di trasformare l'evento in avvento producendo, così, l'invenzione. In questo atto, è inscritta la possibilità del tradimento e della mancanza che appartiene alla struttura stessa dell'invenzione. Il figlio di Cicerone così come l'allievo ideale Emilio, assumono una doppia funzione. Da un lato, sono la proiezione del genitore e del maestro che, nell'invenzione letteraria, producono immagini per sostenere le proprie idee e dall'altro rappresentano l'alterità che permette il riconoscimento e la trasmissione dell'eredità ricevuta. (J. Derrida, *Psyché. Invention de l'autre*, cit., p. 15 [15]).

## FAVOLA

*Con la parola con inizia dunque questo testo*

*Di cui la prima riga dice la verità,  
Ma questa argentatura sotto l'una e l'altra*

*La si può tollerare?  
Caro lettore tu già giudichi  
Qui le nostre difficoltà...*

*(DOPO sette di guai  
Lei ruppe lo specchio)<sup>260</sup>*

Questa poesia porta già nel titolo l'argomento di cui parlerà, ossia della favola come genere. Derrida sottolinea, commentando lo scritto<sup>261</sup>, che l'argomento del componimento è l'essenza del favoloso di cui il testo pretende di dire la verità. L'invenzione della favola affonda le sue radici all'interno del linguaggio. La prima parola "con" genera l'evento sul quale, attraverso una costante disseminazione di segni autoriflessivi si costruisce tutta la struttura della favola. Ponge, in qualche modo, sta descrivendo l'inizio, l'evento inaugurale che si concretizza in un linguaggio e nelle sue regole. La prima riga della poesia «*Con la parola con inizia dunque questo testo*» descrive ed effettua, allo stesso tempo, la propria generazione. Essa mette in atto la propria generazione in un'oscillazione rapida e difficile da distinguersi:

---

<sup>260</sup> La poesia è riportata interamente nel saggio di Derrida e dà avvio a un lungo commento. Può essere utile anche il testo originale: «FABLE. *Par le mot par commence donc ce texte / Dont la première ligne dit la vérité / Ma ce tain soos l'une l'autre / Peut-il être toléré ? / Cher lecteur déjà tu juges / Là de nos difficultés... / (APRES sept ans de malheurs / Elle brisa son miroir)*». (J. Derrida, *Psyché. Invention de l'autre*, cit., p. 19 [19]) La poesia è contenuta nella raccolta *Proèmes* del 1948. (F. Ponge, *Proèmes*, in *Tome premier*, Gallimard, Paris 1967, p. 144).

<sup>261</sup> Derrida si riferisce spesso a un testo di Paul De Man, *Allégories de la lecture*, per quanto riguarda il tema dell'allegoria e della finzione nelle espressioni linguistiche. De Man nella seconda parte dello scritto analizza la produzione di Rousseau e il suo linguaggio, in relazione al tema dell'allegoria e della finzione narrativa. Derrida fu invitato proprio da De Man a tenere presso l'università di Yale, tra il 1975 e il 1978, un seminario dal titolo *La chose*. Durante ognuno dei tre anni Derrida tenne due corsi paralleli sul tema della cosa secondo Heidegger e secondo Ponge (1975), su Blanchot (1976) e su Freud (1977). Le lezioni su Ponge ripresero i temi di una conferenza tenuta a Cerisy-la-Salle nel 1975, durante un seminario di studi dedicato al poeta francese e pubblicata interamente nel 1984. Cfr. J. Derrida, *Signéponge*, Seuil, Paris 1988; tr. it. *Firmatoponge*, Mimesis, Milano 2010 e P. De Man, *Allegories of reading*, Yale University press, New York 1979; tr. fr. *Allégories de la lecture*, Galilée, Paris, 1989, pp. 171-356.

la seconda occorrenza della parola *par* che la stessa tipografia ci ricorda essere una citazione della prima occorrenza, l'*incipit* assoluto della favola, istituisce una ripetizione o una riflessività originaria che, pur dividendo l'atto inaugurale, evento inventivo e, insieme, relazione o archivio d'invenzione, gli permette di dispiegarsi per non dire nient'altro che il medesimo, il sé medesimo, nell'istante che ha luogo. E già si annuncia, in sofferenza, il *desiderio dell'altro*<sup>262</sup>.

La citazione della parola “con” permette l'archivio dell'invenzione, ossia la sua codificazione attraverso le regole del linguaggio. La ripetizione del medesimo instaura già una differenza che codifica il medesimo, come elemento originario della finzione letteraria. La ripetizione dell'origine, ossia della parola inaugurale, permette anche di iscrivere l'evento all'interno delle regole veritative. La seconda riga della poesia, infatti, codifica e firma il primo movimento affermandone la verità. L'invenzione, una volta codificata nelle regole linguistiche che, in effetti mai la poesia viola, diviene vera, ossia accettata come invenzione e utilizzabile per il futuro. Ma la pretesa azione veritativa sembra essere messa in discussione dal lettore, che assume la funzione di giudice del carattere inventivo della stessa poesia e della sua struttura.

Derrida sottolinea che il lettore, assume nel testo, il ruolo di giudice della verità dell'invenzione. Egli, come il figlio nella scena ciceroniana, è necessario in quanto ha il compito di accettare, ereditare l'invenzione o di rifiutarla come qualcosa di estraneo e lontano da lui. Il lettore ha la possibilità di ripetere, nell'avvenire, l'essenza dell'invenzione come un metodo che produce continui effetti nella realtà adeguandosi ai vari contesti. La verità dell'invenzione, perdendo il proprio carattere inaugurale, assume l'aspetto di un dispositivo regolato che produce effetti fino alla morale conclusiva. Le ultime due righe della poesia-favola si trovano nel posto che tradizionalmente, nella favola classica come quella di La Fontaine, è occupato dalla morale. Esse rappresentano l'unico elemento effettivamente narrativo del testo e raccontano una storia durata sette anni che si conclude con la rottura dello specchio da parte di una figura femminile, di non immediata identificazione. Derrida interpreta queste ultime righe come il ribaltamento, operato da Ponge, della struttura classica della favola di La Fontaine:

ma se questa conclusione di *favola*, che garantisce tra parentesi il ruolo classico di una qualche “morale”, tiene in serbo qualcosa che alla prima lettura mette sottosopra (*renversant*), non è solo a

---

<sup>262</sup> J. Derrida, *Psyché. Invention de l'autre*, cit., p. 23 [24].

causa di questo paradosso. Non è soltanto perché inverte il senso e la direzione del proverbio superstizioso. All'inverso delle favole classiche, questa morale è l'unico elemento di forma esplicitamente narrativa (diciamo quindi allegorica). Una favola di La Fontaine fa in genere l'opposto: un racconto, poi una morale in forma di sentenza o di massima. Ma dal racconto che qui viene tra parentesi e in conclusione, in luogo della morale, non sappiamo dove situare il tempo invertito cui si riferisce<sup>263</sup>.

Il ribaltamento della struttura classica della favola, che Ponge mette in atto, è duplice. Al posto della morale sentenziosa finale che chiude un racconto, Ponge inserisce, nelle righe conclusive, l'unico elemento narrativo che racchiude dentro di sé inversione temporale di un proverbio classico. La rottura dello specchio non porta a sette anni di guai, ma al contrario, dopo sette anni si arriva alla rottura dello specchio. Ma cosa significano questi rovesciamenti della struttura della favola classica? L'analisi derridiana, che non è possibile riproporre in tutti i passaggi, evidenzia l'intenzione di Ponge di ribaltare la costruzione della favola per mostrare l'essenza del suo carattere inventivo<sup>264</sup>. Le prime righe di *Fable* mostrano l'accadere di un'invenzione linguistica a partire da una parola e della sua ripetizione veritativa che, per essere codificata, ha bisogno del lettore che funge da testimone e rende l'evento inaugurale un accadimento per l'avvenire. Le due righe finali aprono al rovesciamento, implicito nell'idea di invenzione, della metodologia veritativa che lo schema iniziale della favola ha prodotto. La figura femminile indeterminata del testo, che può rappresentare la Favola o la Verità, rompe lo specchio, ossia la coscienza o lo schema produttivo della verità appena inventata, e ripropone con forza la natura supplementare dell'invenzione.

Il rovesciamento finale della favola poetica esprime il carattere indeterminabile e indecidibile dell'invenzione che, almeno nel suo momento inaugurale, non ha uno statuto e una codifica. L'eccedenza, il debordamento e la trasgressione della norma, rappresentati dalla rottura dello specchio, appartengono alla favola e alla sua forza inventiva e, se pur bisognosi di una codifica e di una ricezione, minacciano ogni

---

<sup>263</sup> Ivi, p. 27 [28-29].

<sup>264</sup> Il lavoro ermeneutico di Derrida si pone in analogia con quello di Rousseau su La Fontaine. Derrida cerca di esplicitare l'idea di invenzione che emerge dal testo di Ponge, come Rousseau ha tentato di mostrare le pieghe e gli impliciti teorici nascosti nella narrazione di La Fontaine. La differenza, tra i due lavori analoghi, si pone nel livello universale dell'operazione di Ponge-Derrida che vogliono mostrare l'essenza inventiva della favola portandola al suo massimo paradosso. Rousseau, invece, analizza le conseguenze in ambito educativo di narrazioni che inventano una morale, proprio a partire dal racconto di partenza.

struttura anticipante e ogni previsione del loro arrivo. In questa paradossalità, Derrida vede il legame tra invenzione e alterità. Una relazione che prende la forma dell'invenzione dell'altro che è in grado di inaugurare sempre qualcosa di nuovo e inaspettato rispetto a ciò che era previsto. In questa apertura, risiede il margine incalcolabile e aleatorio che appartiene all'essenza dell'invenzione e si oppone a ogni tentativo di dominio e di calcolo<sup>265</sup>.

La scena della poesia mostra tutti gli elementi del supplemento inventivo che si è cercato di evidenziare all'interno del percorso educativo rousseauiano. Il segno che appare per la prima volta nella poesia ha bisogno di un supplemento che codifichi, attraverso la ripetizione, il suo carattere inaugurale. Ma la seconda occorrenza deve inserirsi nelle regole grammaticali, ossia in norme già codificate che gli permettono di essere riconosciute come vere e, per questa ragione, ha bisogno di un lettore, ossia di un'alterità che giudica la sua verità e originalità. Il segno, la verità prodotta e l'alterità sono così gli elementi che appartengono alla scena della favola e alla struttura dell'invenzione in generale e della sua possibile codifica. L'alterità si inserisce, in questo schema, come elemento necessario alla codifica di una trasmissione e di un'eredità, ossia come momento pedagogico che permette all'evento inaugurale di essere riconosciuto e rilanciato come tale nell'avvenire. Una volta che l'evento è codificato dall'alterità e dalla norma come verità, può essere utilizzato, ripetuto e applicato nei diversi contesti del reale. Ma la produzione di questa verità codificata deve rimanere, per mantenersi ancora inventiva, aperta alla perturbazione e al supplemento che la possono alterare.

L'approfondimento sull'idea derridiana di invenzione, come forma supplementare che lega il segno con la verità e l'alterità, permette di comprendere meglio le analisi di Rousseau sulla lettura della favola e dei libri. Rousseau mette bene in evidenza che la morale finale delle favole di La Fontaine è un atto inventivo preparato e frutto della narrazione precedente. Un'invenzione che può essere capita solo

---

<sup>265</sup> L'invenzione dell'altro esprime nel genitivo soggettivo e oggettivo la propria essenza. Allo stesso tempo, in un movimento paradossale e discontinuo, l'invenzione produce l'alterità come elemento di novità originale e viene codificata e legittimata come tale dall'alterità stessa. Questo movimento di rimandi e rinvii, costituito da invenzioni e codificazioni, è reso possibile per un'apertura che permette a ogni movimento di essere tale: «l'invenzione dell'altro non si oppone a quella del medesimo. La sua differenza fa segno verso un altro sopravvenire, verso l'altra invenzione che vagheggiamo, quella del tutt'altro, quella che lascia venire un'alterità ancora non anticipabile, per la quale ancora non sembra pronto, disposto, disponibile alcun orizzonte di attesa». (J. Derrida, *Psyché. Invention de l'autre*, cit., p. 53 [57]).



se vengono svelate le maschere dei personaggi che appartengono ai diversi racconti che preparano la conclusione. Per questa ragione, la verità della favola è interna alla favola stessa e alle strutture inventive che l'autore ha prodotto. La decisione prudente di limitare la funzione delle favole di La Fontaine nell'educazione di Emilio è la conseguenza del tentativo generale di ridurre il potere dell'invenzione che, però, appartiene a tutti i libri e persino, si potrebbe aggiungere, all'idea stessa di esperienza.

### **5.5 La possibilità e l'impossibilità del segno**

La logica del supplemento e la riflessione sull'invenzione derridiana permettono di isolare alcune funzioni paradossali del segno all'interno della pedagogia rousseauiana. Esso assume nel procedere del Ginevrino diverse forme: dal linguaggio, alle favole, ai libri fino all'idea di cultura in generale. In realtà, come si è cercato di mettere in evidenza, il segno agisce già all'interno dell'esperienza sensibile dell'infante che a partire dal bisogno, attraverso la voce e il pianto, cerca di soddisfare una sua mancanza naturale. Il segno indica lo spazio e la dilatazione temporale che si costituisce a partire dal bisogno fino al suo soddisfacimento. Lo spazio della dilatazione e dell'assenza dà avvio alla costruzione della coscienza, che si trova in costante relazione con una struttura di rinvii che la hanno resa possibile. L'immediatezza e la pienezza del proprio io, al contrario, non permettono di percepire il bisogno, generato dalla mancanza, in quanto si creerebbe uno stato di costante soddisfacimento. Proprio la dilatazione spaziale e temporale, prodotta dalla voce e dai segni in generale, permette la costruzione della coscienza e la soddisfazione del bisogno di partenza. Derrida descrive la natura supplementare dell'intero sistema educativo rousseauiano con queste parole:

tutta l'educazione, parte fondamentale del pensiero rousseauiano, verrà descritta o prescritta come un sistema di suppleanza destinato a ricostituire nel modo più naturale possibile l'edificio della natura. [...] È proprio la cultura che deve supplire una natura deficiente, di una deficienza che non può essere, per definizione, che un accidente ed uno scarto di natura<sup>266</sup>.

---

<sup>266</sup> J. Derrida, *De la grammatologie*, cit., pp. 209-210 [202-203].

L'intero sistema educativo dell'*Emilio*, secondo la ricostruzione derridiana, è composto da supplementi e da rimandi e ha l'obiettivo di mostrare la natura di ogni individuo che, senza mediazioni e relazioni, non si può manifestare. Anche le figure più vicine al bambino, come la madre e il maestro, assumono la funzione di supplemento che facilita e impedisce, allo stesso tempo, il mostrarsi della natura. Il paradosso, che il supplemento mostra, è già interno alla stessa idea di natura che Rousseau propone. La natura piena, pura e originaria per definizione, si presenta, già nel bambino e nell'uomo in generale, come finita e mancante. È la riproposizione del mito dell'origine rousseauiano che, pensata come pienezza pura, se non è perduta per sempre, almeno non è sperimentabile nella sua completezza.

Nel progetto educativo dell'*Émile* vi sono però supplementi che, più di altri, assumono forme coprenti e negative per la vera natura. Per esempio i libri, le favole, la scrittura e tutte quelle pratiche che, secondo il Ginevrino, non hanno a che fare con l'interiorità della coscienza. In questo senso, i segni e la loro rappresentabilità spaziale assumono un ruolo pericoloso per l'educazione perché lo sguardo di Emilio non è più volto verso la propria interiorità, ma verso un'esteriorità non controllabile e degenerante. L'obiettivo delle pagine precedenti è stato di mostrare che anche i supplementi segnici e spaziali si inseriscono nella stessa logica dei rimandi considerati più naturali e interiori e che la distinzione tra interiorità ed esteriorità risponde alle stesse regole della polarità natura e cultura. Entrambe si presentano come una derivazione del movimento di mancanza dell'origine che, in quanto tale, non può essere definita nemmeno dalla categoria di presenza, di purezza o di pienezza.

Rousseau propone un'idea dell'essenza umana di stampo cartesiano, secondo cui la coscienza si forma per un movimento di auto-affezione basato sull'intuizione di sé. L'auto-percezione del soggetto di Rousseau si costituisce però, non su un processo razionale, ma sul sentimento che permette, attraverso un'intuizione interiore, di cogliere se stessi come presenza. Il segno, la spazialità e tutto ciò che risponde all'esteriorità si trovano al di fuori dell'interiorità che costituisce l'essenza dell'uomo più vicina alla sua origine pura. In questo modo se la voce, ossia il pianto universale dei bambini, è già un supplemento perché esteriorizza un bisogno e chiede l'intervento dell'alterità, rimane però più vicina alla manifestazione della vera interiorità dell'uomo. Mentre i libri o la

pratica di scrittura, che producono tracce che rendono parzialmente presente ciò che è assente, diventano, nel ragionamento rousseauiano, un pericoloso supplemento che allontana dall'idea di coscienza interiore presente a se stessa e provoca il rovesciamento del movimento verso l'origine.

La teoria del supplemento mostra come l'intera struttura educativa rousseauiana è basata sul concetto di rimando e di mediazione di ciò che non può essere colmato in modo autonomo. Inoltre, evidenzia come la natura del segno spaziale, che Rousseau si sforza di escludere dal processo formativo di Emilio, è analoga a quello dei diversi supplementi necessari che permettono lo sviluppo del fanciullo. Anche nell'esperienza sensibile più naturale, come quella del nutrirsi, il fanciullo si trova esposto a una dilatazione temporale e spaziale che rende possibile diversi movimenti: l'emergere del bisogno, la consapevolezza di tale esigenza, la sua manifestazione attraverso il pianto e, solo, successivamente, il suo soddisfacimento. La dilatazione tra il bisogno e il suo soddisfacimento permette la dinamica tra presenza e assenza. Una dinamica in cui i due termini della relazione si co-implicano in quanto nel presente, agisce già un assente, che potrà assumere la forma di presente solo attraverso un supplemento che lo viene a colmare, generando un nuovo spazio di assenza.

La categoria di utile immediato, che Rousseau impiega come criterio per stabilire la naturalità dell'esperienza educativa, non è sufficiente per spiegarne le dinamiche e le forze in gioco. Il concetto di utilità legato all'esperienza del fanciullo è un principio educativo importante, ma è la pretesa di pensare l'utilità come qualcosa di immediato che rende questa categoria troppo vincolata a un presente intuitivo e illusorio. Anche l'idea di utilità è sottoposta alla regola della mediazione ed è costituita da una serie di rimandi e di dilatazioni tra presente e assente, tra mezzi e finalità. Ciò che è utile prevede sempre un supplemento che agisce per supplire il bisogno che si è generato e, questo supplemento, che si iscrive in uno spazio e un tempo, risulta essere una mediazione che nega il concetto di immediatezza.

L'idea di segno come supplemento si intreccia con la categoria stessa di esperienza naturale in quanto ogni esperire prevede, come condizione, la possibilità di un'auto-affezione che è costituita da tre elementi: colui che agisce, colui che subisce e

lo spazio della differenziazione dell'azione che permette l'auto-affezione<sup>267</sup>. Questo spazio è la condizione di azione del segno che, nelle sue diverse forme, si inserisce in ogni pratica umana. Esso rende possibile la coscienza e, di conseguenza, ogni forma di esperienza, anche quelle educative, ma, allo stesso tempo, altera e modifica gli attori del processo. Il segno è la possibilità stessa della presenza e della natura come origine ma, data la sua struttura differenziale e rinviante, rende impossibile l'immediatezza e la presenza pura. La dilatazione del segno diviene il movimento di possibilità e impossibilità del reale, costituendo la presenza e negandone, contemporaneamente, l'accesso diretto e immediato.

Nella pratica educativa rousseauiana il segno in generale, inteso come il movimento del differenziarsi che rende possibile l'esperienza, si mostra nella relazionalità di Emilio. Nei capitoli precedenti si è cercato di analizzare il ruolo della lingua, delle favole e dei libri come elementi di supplemento, necessari e alteranti, all'interno delle relazioni dell'allievo<sup>268</sup>. È opportuno verificare il ruolo del supplemento anche nell'aspetto più significativo della relazionalità di Emilio: l'alterità. Nel sistema educativo di Rousseau il rapporto con gli altri segue una dinamica discontinua e paradossale. Infatti, Rousseau cerca di limitare il contatto del giovane allievo con altre persone, portandolo a vivere in campagna, in una dimensione isolata, identificando nel maestro l'unica figura relazionale per il giovane. Allo stesso tempo, però Emilio viene educato con la finalità di essere un individuo sociale, capace di vivere a contatto con gli altri e in grado di costruire una famiglia. Rousseau coglie nella relazionalità, come ha fatto per i segni, un elemento necessario e pericoloso per la

---

<sup>267</sup> Il concetto di auto-affezione derridiano, come si è già osservato nel capitolo precedente, implica al suo interno un movimento supplementare e introduce nell'idea di esperienza pura rousseauiana un elemento terzo di natura spaziale e differenziale che rende possibile la relazione: «nella struttura dell'auto-affezione, nel darsi-una-presenza o un godimento, l'operazione del toccante-toccato accoglie l'altro nell'esigua differenza che separa l'agire dal patire. E il fuori, la superficie esposta del corpo, significa, segna per sempre la divisione che travaglia l'auto-affezione. [...] L'auto-affezione è la condizione di un'esperienza in generale». (Ivi, pp. 235-236 [227-228]).

<sup>268</sup> La relazione educativa tra Emilio e il maestro è una situazione inventiva non solo perché è una narrazione, ma soprattutto perché rimanda alla struttura universale dell'esperire educativo. Il maestro agente si muove in uno spazio differenziale che permette l'incontro con l'allievo che patisce generando così un'esperienza educativa. Lo spazio di questa differenza supplementare tra l'agire e il patire è la condizione di possibilità di ogni esperienza in generale e, di conseguenza, di ogni esperienza educativa. Ma, affinché vi possa essere realmente educazione, l'invenzione del maestro deve essere riconosciuta dall'alterità dell'allievo. La scena dell'educazione diviene così triadica in quanto solo nell'accettazione della spazialità differenziale vi può essere una reale accettazione dell'alterità. I capitoli successivi cercheranno di sviluppare questo tema a partire dall'analisi della relazionalità e dell'alterità nell'educazione di Emilio e nel percorso biografico di Rousseau.

dimensione educativa di Emilio, ossia un supplemento pericoloso che costituisce e trasforma la soggettività. La logica del supplemento può essere utile per verificare la paradossalità del gesto rousseauiano e, per comprendere in profondità, quale idea di alterità emerge nella pratica educativa che il Ginevrino propone.

## PARTE SECONDA

# ALTERITÀ, AUTOBIOGRAFIA, DONO E RESPONSABILITÀ

### CAPITOLO PRIMO

#### NATURA, RELAZIONE E CULTURA

##### 1.1 La spontaneità e l'universalità naturale

La relazionalità umana è un aspetto centrale del procedere teorico di Rousseau e costituisce il punto di partenza della sua teoria educativa. L'aspetto relazionale dell'uomo permette al Ginevrino di costruire la propria visione antropologica. Egli parte dalla mancanza originaria dell'essere umano che, non potendo bastare a se stesso, mostra fin dalla nascita il bisogno di sostegno da parte di altri individui per poter sopravvivere. Le righe iniziali dell'*Émile* mettono in evidenza il principio fondamentale sul quale si sviluppa l'intera idea educativa del testo: «tutte le cose sono create buone da Dio, tutte degenerano nelle mani dell'uomo»<sup>269</sup>. Il principio fondamentale e ontologico della bontà originaria dell'uomo assume un ruolo centrale, che guida lo sviluppo della ricerca pedagogica di Rousseau e lo spinge a pensare le relazioni umane come luogo duplice di salvezza o degenerazione.

L'individuo nasce buono in quanto è creato da Dio, che diviene la garanzia positiva della sua natura. L'irruzione dell'elemento negativo avviene in un secondo

---

<sup>269</sup> J.J. Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, cit., p. 245 [7].

momento<sup>270</sup>, quando l'essere umano si pone in relazione con il mondo e con la società nella quale vive. Eppure l'aspetto relazionale appartiene alla natura umana poiché ogni individuo nasce in una condizione di tale debolezza che il rapporto con l'altro diviene necessario:

nasciamo deboli e abbiamo bisogno di forza; nasciamo sprovvisti di tutto e abbiamo bisogno di assistenza; nasciamo stupidi e abbiamo bisogno di giudizio. Tutto ciò che alla nascita non possediamo e che di sarà necessario da adulti ce lo fornisce l'educazione<sup>271</sup>.

La debolezza e la fragilità dell'uomo sono le caratteristiche strutturali che gli impediscono di essere auto-sufficiente. L'uomo, che nasce mancante di tutto, vive una situazione paradossale in quanto non può sopravvivere nel mondo senza i legami sociali, ma proprio questi rapporti lo espongono al negativo e alla possibile degenerazione. In questa situazione si inserisce il ruolo dell'educazione che, a partire dall'osservazione della debolezza e mancanza umana, dovrebbe permettere all'uomo di realizzare in modo pieno la propria natura. L'educazione, nella riflessione di Rousseau, si inserisce come un supplemento volto a colmare le mancanze naturali del fanciullo.

È opportuno osservare che anche se Rousseau descrive il fanciullo come un essere sprovvisto di tutto, egli sta analizzando le deficienze di carattere cognitivo, esperienziale e di giudizio che appartengono all'infanzia, senza voler identificare il bambino con una tavoletta di cera vuota sulla quale le energie dell'educatore possono agire senza limiti<sup>272</sup>. Al contrario, l'infante di Rousseau è già un essere orientato secondo una direzione naturale che appartiene a ogni essere umano e lo spinge verso una dimensione etica. Il compito dell'educazione, che agisce come supplemento, dovrebbe essere quello di farsi carico della tendenza etica positiva del bambino. Ma l'idea stessa di educazione appartiene al dominio della relazionalità e mostra, al suo

---

<sup>270</sup> L'idea di irruzione del negativo nell'origine buona dell'uomo non deve essere pensata in termini cronologici in quanto il concetto stesso di bontà originaria è una garanzia ontologica che si dispiega nel tempo. La purezza del bambino si mostra attraverso le relazioni e, di conseguenza, è già contaminata dai legami che le impediscono di apparire come bontà pura. Eppure Rousseau difende l'idea di purezza che, al di là della possibilità di essere recuperata nella sua totalità durante il cammino umano, agisce all'interno delle dinamiche sociali. In questo senso l'origine costituisce sia il fondamento ontologico dell'uomo sia la sua finalità più propria.

<sup>271</sup> J.J. Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, cit., p. 247 [9].

<sup>272</sup> Rousseau si distacca dalla concezione dell'empirismo inglese volta a concepire la mente come uno spazio vuoto sul quale si vanno a innestare le esperienze. Si veda nel primo capitolo il confronto con Locke.

interno, la possibilità di degenerare e di allontanare l'individuo dalla propria natura. Il rapporto educativo è in sé relazionale e, se da un lato permette al fanciullo di diventare uomo e gli fornisce le indicazioni per sopravvivere nella società, dall'altro è una modalità di espressione dei dispositivi che appartengono alla società. Per questa ragione, Rousseau propone con forza l'idea di un'educazione che sappia essere naturale, ossia sia in grado di strutturarsi sulla spinta originaria e buona che costituisce il fanciullo.

L'idea di natura sembra collocarsi in una dimensione a-storica che difficilmente può trovare collocazione in una precisa epoca della tradizione umana. Quando Rousseau si avventura a descrivere l'ipotetico stato di natura procede, spesso, in opposizione con lo stato di società che sta osservando concretamente. Per questa ragione si possono osservare diverse oscillazioni, anche nell'interpretazioni dei critici, su quale sia l'idea di stato naturale che il Ginevrino ha in mente e se coincida con un modello reale che appartiene alla storia passata o presente dell'umanità o se sia un ideale etico che dovrebbe orientare l'agire umano. Come si è cercato di dimostrare nei capitoli precedenti la tesi che si vuole sostenere è che la categoria di natura rousseauiana consista in un principio metafisico che garantisce l'origine dell'uomo e ne orienta, in una misura difficilmente definibile, le azioni. Questa lettura si allontana dai tentativi di identificare lo stato di natura con le epoche primitive dell'uomo più vicine alla spontaneità umana o con un'utopica età dell'oro originaria<sup>273</sup> e cerca di cogliere, nello sforzo educativo, la direzione verso la quale realizzare, nella dimensione sociale e politica, l'agire naturale dell'uomo. Todorov sostiene su questo tema:

Rousseau è certamente un critico severo dell'umanità attuale, in nome di un ideale perduto; ma è anche un primitivista, un fautore del ritorno all'indietro? Assolutamente no; e, accanto ai due "stati" così definiti, ne aggiungerà un terzo, che non è più nel passato né nel presente, ma nel

---

<sup>273</sup> Le oscillazioni di Rousseau su questa tema sono evidenti. È infatti lo stesso pensatore a giustificare l'identificazione dello stato naturale con l'età dell'oro in diversi sui scritti: «ora, il risultato di questo esame è che il tempo d'oro, il tempo della virtù di ciascun popolo, è stato quello della sua ignoranza, mentre col progredire della sua scienza, della sua arte, della sua filosofia, sono andate perdute la sua virtù e la sua probità. [...] Tutti i popoli barbari, anche quelli privi di virtù, onorano sempre, tuttavia, la virtù, mentre i popoli di scienziati e di filosofi, a forza di progresso, finiscono col metterla in ridicolo e col disprezzarla». (J.J. Rousseau, *Discours sur le Sciences et les Artes*, cit., p. 76 [593]). Però allo stesso tempo è Rousseau che mette in guardia dall'identificare le civiltà primitive dell'umanità con l'affermazione della virtù: «la virtù, dunque, non è incompatibile con l'ignoranza. Ma neanche è la sua compagna inseparabile: infatti molti popoli ignorantissimi erano viziosissimi. L'ignoranza non è un ostacolo né per il bene né per il male; è semplicemente lo stato naturale dell'uomo». (Ivi, p. 75 [592]).



futuro, e che indica la direzione da seguire: solo in esso si troverà il rimedio che permetterà di combattere il male diagnosticato in precedenza<sup>274</sup>.

La dimensione che permette di cogliere il senso dell'idea di natura rousseauiana, come sostiene giustamente Todorov, è il futuro e l'educazione è la modalità attraverso la quale è possibile costruirla. L'idea di natura è concepita come un fondamento che appartiene a ogni uomo e orienta il suo agire. Allo stesso tempo però, non è possibile identificare nella pura spontaneità l'ideale che regola il comportamento umano<sup>275</sup>. Infatti, non tutte le direzioni di sviluppo della società o dell'individuo sono conformi all'ideale regolativo naturale rousseauiano. Al contrario l'uomo storico e sociale non può seguire i propri impulsi e desideri in modo spontaneo perché questi sono inevitabilmente condizionati dai rapporti sociali che vive e che appartengono al suo contesto culturale. L'unico uomo che si può osservare dal punto di vista educativo e filosofico è il cittadino che si struttura a partire dai condizionamenti e dai legami sociali ai quali si relaziona. Lo sforzo dell'educazione risiede nel tentativo di far emergere l'elemento naturale dell'uomo senza che questo principio possa essere identificato o definito con un modello esistente definito. In che cosa consiste, a questo punto, l'idea di naturalità implicita nell'uomo? Come è possibile educare un uomo naturale a partire dal contesto sociale nel quale necessariamente vive?

Per cercare di rispondere a queste domande è opportuno analizzare i tentativi che Rousseau mette in atto per descrivere l'idea di uomo naturale, tentando di mettere in evidenza le sfumature e i passaggi che contraddistinguono il procedere rousseauiano.

---

<sup>274</sup> T. Todorov, *Frêle bonheur. Essai sur Rousseau*, Hachette, Paris 1985; tr. it. *Fragile felicità. Saggio su Rousseau*, SE, Milano 2002, p. 21.

<sup>275</sup> L'interpretazione di Durkheim può essere considerata come un modello della lettura dell'idea di natura rousseauiana come principio astratto che mostra la spontaneità dell'uomo naturale e regola le leggi civili. La società, infatti: «consiste in una sorta di anarchia pacifica in cui gli individui, indipendentemente gli uni dagli altri, senza relazioni reciproche dipendono solo dalla forza astratta della natura. Nella società civile gli individui sono estranei gli uni agli altri, intrattengono il minimo necessario di relazioni personali, ma dipendono da una nuova forza sovrapposta alle forze naturali, altrettanto generale e necessaria: la volontà generale». Durkheim sottolinea gli elementi di continuità tra stato di natura e società civile. In questo modo il comportamento umano sembra svilupparsi in modo naturale grazie al riconoscimento spontaneo della sovranità della volontà generale. Al contrario nel pensiero di Rousseau l'adesione al contratto sociale non è un processo spontaneo insito nell'uomo, ma il frutto di una decisione libera che ha l'obiettivo di limitare la degenerazione implicita nei legami sociali. (E. Durkheim, *Le "Contrat social" de Rousseau*, in "Revue de métaphysique et de morale", 25, 1918, p. 159). Sull'idea di natura rousseauiana come forma di spontaneità si veda anche la riflessione di Aebli. Cfr. H. Aebli, *Über die geistige Entwicklung des Kindes*, cit.; tr. it. *Rilievi sullo sviluppo mentale del bambino*, cit.

Questa analisi deve permettere di distinguere l'idea di stato di natura da forme di spontaneismo o di nostalgia del passato:

prima che l'arte avesse modellato le nostre maniere e insegnato alle nostre passioni un linguaggio controllato, i nostri costumi erano rozzi, ma naturali; e la diversità dei comportamenti rivelava al primo sguardo la naturalità dei caratteri. La natura umana, in fondo, non era migliore; ma gli uomini trovavano la base della loro sicurezza nella facile penetrazione reciproca; e questo vantaggio, che non siamo in grado di apprezzare, li salvava da molti vizi<sup>276</sup>.

La riflessione di Rousseau, già nelle prime pagine del *Discorso sulle scienze e sulle arti*, mostra una critica nei confronti della società contemporanea e dell'influsso delle scienze. L'arte, il sapere e la conoscenza rendono l'uomo più controllato e raffinato, ma allo stesso tempo, producono una serie di stratificazioni nei suoi comportamenti e nelle sue abitudini che portano alla diffusione del vizio e delle incomprensioni. L'idea di natura sembra coincidere con la semplicità delle culture primitive. Rousseau in particolare sta pensando al mondo classico latino e greco che rimane, da un punto di vista politico, il modello di riferimento a partire dal quale e verso il quale la società dovrebbe aspirare. Eppure proprio la stessa citazione mette in evidenza che l'idea di natura ontologica dell'uomo non è realmente cambiata. Rousseau infatti afferma che «la natura umana, in fondo, non era migliore», ma ciò che è cambiato è il modo di relazionarsi degli individui.

La semplicità dei costumi della società classica facilita l'armonia delle relazioni civili e permette a tutti gli uomini di manifestare la propria natura interiore. Il fondamento naturale umano, ossia la sua originaria bontà appartiene a tutte le dimensioni storiche sia quella moderna sia quella antica. Ciò che cambia sono le condizioni temporali e sociali che permettono la manifestazione della purezza individuale. La trasparenza degli sguardi porta gli essere umani, nelle società armoniche e senza eccessi razionali, a comprendere immediatamente l'animo degli altri perché sia lo sguardo di chi guarda sia l'animo che viene visto sono privi di veli e di condizionamenti prodotti dalla cultura del tempo. La società ideale rousseauiana non coincide con una particolare dimensione storica primitiva e nemmeno con uno stato di totale mancanza di cultura, ma si costituisce in determinate condizioni che permettano

---

<sup>276</sup> J.J. Rousseau, *Discours sur les sciences et les arts*, cit., p. 8 [533].

alla natura dell'individuo di essere in armonia con la realtà nella quale vive. Il tentativo di costruire, attraverso il contratto sociale, una dimensione politica ben regolata rappresenta al meglio l'obiettivo politico rousseauiano. Un obiettivo in cui la dimensione singolare e quella sociale possano trovare un accordo in una decisione libera e responsabile di tutti i membri della comunità:

solo la volontà generale può dirigere le forze dello Stato secondo il fine della sua istituzione, che è il bene comune; infatti, se è stato il contrasto degli interessi privati a render necessaria l'istituzione della società, è stato l'accordo dei medesimi interessi a renderla possibile. Il legame sociale risulta da ciò che in questi interessi differenti c'è di comune, e, se non ci fosse qualche punto su cui tutti gli interessi si accordano, la società non potrebbe esistere. Ora la società deve essere governata unicamente sulla base di questo interesse comune<sup>277</sup>.

L'interesse privato che spinge il singolo individuo a cercare solo il proprio utile rende necessaria la costituzione del patto sociale. Ma allo stesso tempo, è l'idea universale di accordo che appartiene agli uomini a garantire la decisione del contratto e il suo mantenimento. Nella costituzione dei legami sociali emerge l'ambivalenza della relazionalità umana: necessaria per la sopravvivenza degli individui, ma anche elemento di disordine e ingiustizia. Nella riflessione di Rousseau, però, alla base di ogni contratto civile e di ogni relazione umana vi è un'idea di accordo e di ordine che ha la funzione di originare e garantire i diversi legami civili. La società civile, che si basa sul bene comune, ha il compito di conservare l'ordine tra i cittadini. Viroli sostiene:

per Rousseau il buon ordine politico deve rappresentare la risposta al problema dell'ordine in tutte le sue dimensioni. Una società è ben ordinata quando le passioni degli uomini sono temperate dalle leggi e dai costumi e quando una moderata armonia si sostituisce al conflitto generale. Vi è un buon ordine dove i più virtuosi e non i potenti o i più astuti accedono ai gradi più elevati della gerarchia sociale e dove ognuno è in grado di moderare le passioni<sup>278</sup>.

L'idea di ordine sociale è un punto centrale della teoria politica rousseauiana e coincide con l'armonia e l'equilibrio che permette di moderare le passioni dell'uomo e impedire la degenerazione dell'amor proprio. Come Viroli sottolinea giustamente, l'idea di ordine

---

<sup>277</sup> J.J. Rousseau, *Du contrat social*, cit., p. 368 [35].

<sup>278</sup> M. Viroli, *Jean-Jacques Rousseau e la teoria della società bene ordinata*, cit., p. 10.

è sempre accompagnata dall'aggettivo buono. L'ordine buono costituisce l'obiettivo politico e sociale del pensatore ginevrino. Contrariamente al contrattualismo di Hobbes, lo stato rousseauiano non deve garantire solamente la pace e la tranquillità dei cittadini, ma deve costituire dei legami "buoni" che consentano ai singoli di manifestare la propria natura positiva. Per questa ragione, la possibilità di costruire una società armonica e ordinata si basa sull'idea di uomo naturale e sul processo educativo che permette di far manifestare agli individui le proprie caratteristiche<sup>279</sup>. L'educazione diviene così una linea sottile di supplemento che permette di collegare le polarità del procedere rousseauiano. La natura si manifesta attraverso un'educazione privata, come avviene in *Emilio*, che però ha lo scopo di giungere al cittadino e alla costruzione di una società bene ordinata.

L'educazione di Emilio, se pur ideale e utopica, non si pone l'obiettivo di ricreare uno stato naturale ideale nel quale le persone siano auto-sufficienti, bastino a se stesse e vivano senza legami con la realtà. Al contrario il giovane, alla fine del suo percorso, sarà in grado di lavorare per mantenersi, avrà viaggiato e conosciuto il mondo e riuscirà a costruirsi una famiglia. Egli diviene così il cittadino che al meglio è in grado di manifestare le caratteristiche dell'uomo naturale e di vivere in modo armonico all'interno della realtà sociale agricola e contadina che, secondo Rousseau, costituisce il modello insuperabile di legame politico. L'*Émile* mostra come la disuguaglianza sociale

---

<sup>279</sup> L'interpretazione, sostenuta da molti autori del Novecento, che la modernità del pensiero politico di Rousseau risieda nel aver separato la riflessione politica da quella etica, non sembra del tutto convincente. Il valore del *Contratto sociale* può essere compreso al meglio se si tiene conto dell'intera produzione del filosofo ginevrino. L'importanza dei testi autobiografici e di quelli educativi non assume solo il significato storico della completezza, ma permette di cogliere nella sua totalità l'idea di natura che fonda anche le categorie politiche di Rousseau. L'insistenza sull'autonomia della dimensione politica nell'opera rousseauiana e sulla separazione tra natura e cultura nasconde, spesso, il tentativo di considerare Rousseau come il pensatore moderno che si è occupato del funzionamento dei meccanismi sociali e di formulare una dottrina politica che sia in grado di trovare nel contratto sociale la migliore forma di governo possibile. Lo stesso Viroli insiste sulla modernità di Rousseau come pensatore politico che è in grado di separare la riflessione sulle strutture politiche dalle considerazioni etiche o teleologiche. Il contratto sociale diviene la massima espressione dell'autonomia degli uomini che possono stabilire le regole migliori, a partire dalle proprie debolezze e mancanze, per costruire una società bene ordinata. Il limite di questa interpretazione risiede nel non riconoscere il valore dell'idea di natura come un riferimento originario e teleologico anche nel procedere politico di Rousseau. La natura, infatti, intesa come paradigma metafisico, assume diverse forme e rimane il modello che permette a Rousseau di strutturare la propria idea di ordine e le diverse assiologie che appartengono alla società e all'identità personale. Si veda M. Viroli, *Jean-Jacques Rousseau e la teoria della società bene ordinata*, cit., e A. Burgio, *Eguaglianza, interesse, unanimità. La politica di Rousseau*, Bibliopolis, Napoli 1988. Per un approfondimento sull'interpretazione marxista dell'idea di lavoro in Rousseau si veda la riflessione di Manacorda. Cfr. M.A. Manacorda, *Momenti di storia della pedagogia*, Loescher, Torino 1977, pp. 144-163.

che è alla base delle società ingiuste è un processo che nasce e si sviluppa all'interno di ogni singolo individuo, come sua tendenza alla degenerazione. Per questa ragione è opportuno soffermarsi con attenzione sulle modalità che portano le passioni negative a svilupparsi nel cuore di ogni individuo. Uno sviluppo inevitabile che avviene nel momento in cui l'essere umano si relaziona con gli altri costruendo la propria identità e i primi legami sociali.

## **1.2 L'educazione negativa e la bontà originaria**

Rousseau identifica nelle relazioni sociali le stratificazioni che allontanano l'uomo dalla dimensione naturale. La complessità delle società moderne porta all'inevitabile degenerazione e impedisce al singolo individuo di manifestare la propria interiorità. Le culture primitive, semplici e naturali, e le tradizioni classiche rappresentano i modelli che sembrano avvicinare l'ideale naturale rousseauiano. Ma il percorso che realmente conduce, secondo il Ginevrino, a sviluppare le caratteristiche positive dell'uomo è affidato all'educazione naturale. Anche nelle forme educative migliori però, a un certo punto, il negativo si manifesta, come lo stesso Rousseau sottolinea, ricordando nelle *Confessioni* l'episodio di Bossey. Per questa ragione, il processo educativo deve prendere in considerazione anche la tendenza a degenerare che appartiene a ogni individuo. L'educazione progressiva, che è in grado di riconoscere le differenti età di crescita di un fanciullo, deve anche essere educazione negativa:

la prima educazione deve essere dunque puramente negativa. Non consiste affatto nell'insegnare la virtù ma nel tutelare il cuore dal vizio e la mente dall'errore. Se poteste non far nulla e nulla lasciar fare agli altri, se poteste condurre il vostro allievo sano e robusto fino all'età di dodici anni, senza che sappia distinguere la mano destra dalla sinistra, fin dalle vostre prime lezioni gli occhi del suo intelletto si schiuderebbero alla ragione; senza pregiudizi, senza abitudini, nulla vi sarebbe in lui che possa contrastare l'effetto della vostra opera. Ben presto diverrebbe tra le vostre mani il più

saggio degli uomini e così, cominciando col non far nulla, avreste realizzato un miracolo di educazione<sup>280</sup>.

Nei primi due libri dell'*Émile*, che descrivono la crescita del fanciullo fino ai dodici anni di età, Rousseau insiste molto sull'importanza di una forma negativa di educazione. Ciò che è determinante è impedire che il vizio si mostri nel ragazzo e tutelare la manifestazione della sua natura positiva e buona. Per questa ragione Rousseau vuole difendere la crescita di Emilio da un eccesso di informazioni, abitudini e conoscenze che avrebbero solo l'effetto di costruire individui capaci di vivere in società, ma non in grado di mostrare la propria interiorità. L'educazione negativa, che prende la forma del perdere il tempo per guadagnarlo successivamente<sup>281</sup>, rappresenta l'ideale della purezza e della trasparenza dei cuori e degli sguardi che appartiene al procedere rousseauiano.

L'idea di educazione negativa è senza dubbio problematica ma, allo stesso tempo, rivelativa della struttura educativa dell'*Emilio*. Educare negativamente cercando di far emergere la natura positiva dell'uomo è infatti un compito estremamente difficile per il maestro che deve essere in grado di allontanare i rapporti, le abitudini e i pregiudizi pericolosi per l'allievo senza intervenire in modo prescrittivo e normativo. Infatti, il concetto di educazione negativa mostra il carattere supplementare del processo educativo. Il precettore educa l'allievo cercando di preservarlo dai legami sociali, dalle abitudini famigliari e dalla tradizione libraria. In questo modo, egli sostituisce l'insieme dei legami che possono essere pericolosi per il giovane Emilio e si propone come colui che può supplire tutte le relazioni di Emilio in nome dell'ideale naturale. L'educazione negativa opera, di conseguenza, in modo indiretto in quanto il maestro osserva il proprio allievo, il contesto nel quale si trova e cerca di impedire la nascita di pregiudizi ed abitudini nocive. Ma in che cosa consistono gli errori, i pregiudizi e le abitudini che il maestro deve allontanare dall'allievo? Certamente non appartengono al cuore di Emilio

---

<sup>280</sup> J.J. Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, cit., pp. 323-324 [95].

<sup>281</sup> Rousseau così si esprime sull'importanza di perdere tempo nel processo educativo: «oserò qui esporre che cosa prescriva la più grande, la più importante, la più preziosa regola di tutta l'educazione? Non già di guadagnar tempo, ma di perderne!». Il significato di perdere tempo è comprensibile in riferimento all'utile immediato e all'aumento di conoscenze pratiche e teoriche che dovrebbero essere alla base dei processi di istruzione. Rousseau attraverso l'idea di educazione negativa da un lato polemizza con la tradizione pedagogica del suo tempo che considera pedante e astratta, dall'altro mostra la sua finalità educativa che consiste nel far manifestare il positivo naturale dell'uomo. (Ivi, p. 323 [94]).

che, ancora fanciullo, possiede un animo puro e inconsapevole che si muove verso il bene, senza essere in grado di distinguere cosa è giusto o sbagliato.

Rousseau risponde che l'errore e il vizio derivano dai legami sociali. Il fanciullo non è ancora in grado di valutare in modo autonomo e, per questa ragione, le abitudini e le convenzioni sociali si impongono nella sua mente e nel suo cuore come norme che egli subisce in modo passivo. Todorov descrive in questo modo la finalità dell'educazione negativa:

favorendo così lo sviluppo autonomo, e ritardando la pressione sociale, si contribuirà a formare una persona la cui qualità principale sarà l'autenticità, vale a dire una certa coerenza con se stesso. [...] Avrà imparato a evitare non la socialità, ma la sottomissione servile alle opinioni correnti, il bisogno di comportarsi in accordo con le norme del giorno, che cambiano in continuazione, l'ansia per il giudizio che la folla esprimerà su di lui. [...] Una persona educata in questo spirito agirà «senza darsi pensiero degli apprezzamenti arbitrari, i quali non hanno altra legge che la moda o i pregiudizi» (*Emilio*, p. 599). In una parola, quella persona preferirà sempre all'autorità – che sia di origine politica, sociale o familiare, che sia apertamente esercitata o indiretta – il richiamo alla ragione e al giudizio che essa può formulare<sup>282</sup>.

Todorov sottolinea giustamente l'importanza dell'autonomia nello sviluppo naturale di Emilio. L'ambiente campestre protegge il giovane allievo dalle consuetudini negative e dai costumi arbitrari che si diffondono senza controllo nelle società moderne<sup>283</sup>. L'educazione negativa protegge il cammino formativo di Emilio dalle regole imposte da altri e dai dispositivi sociali, che costruiscono leggi basate su pregiudizi e mode. Ciò

---

<sup>282</sup> T. Todorov, *Fragile felicità. Saggio su Rousseau*, cit., p. 86.

<sup>283</sup> Se Todorov coglie nell'autonomia del fanciullo un punto fondamentale della teoria educativa rousseauiana, eccede nel considerare il processo educativo di Emilio nettamente separato in due parti: l'educazione individuale che coincide con l'educazione negativa e l'educazione sociale che porta il fanciullo a vivere all'interno della propria comunità politica: «il modo trovato da Rousseau per superare la tensione tra stato di natura e stato di società è in definitiva molto semplice: egli immagina due grandi fasi dell'educazione; nel corso di ciascuna di esse verrà messo l'accento sull'uno o sull'altro dei due termini antitetici. La prima fase, che Rousseau chiama "educazione negativa" ma che noi dovremmo designare come "educazione individuale", va dalla nascita fino all'età della ragione, ossia fino ai quindici anni circa. La seconda fase, quella dell'educazione sociale, comincia a quel punto, e terminerà solo con la morte». (Ivi, cit. p. 84). Se è vero che dopo i quindici anni Rousseau sostiene la necessità di modificare la relazione educativa con Emilio a causa della sua età e dello sviluppo delle passioni, non è possibile identificare una netta separazione tra educazione individuale e sociale se non riproponendo i limiti della astratta polarità tra natura e cultura. Infatti, l'educazione negativa, che porta a manifestare la natura dell'individuo, può funzionare solo attraverso una relazionalità, se pur indiretta, con il maestro e grazie alla bontà originaria dell'allievo. Per questa ragione anche la formazione iniziale di Emilio ha a che fare con i legami civili ed è in vista della costituzione di uomo integrale che sappia vivere all'interno della sua comunità.

che Rousseau vuole evitare non sono le relazioni sociali di Emilio, ma l'atteggiamento di accettazione passiva dei costumi che appartengono alla società nella quale si vive. Il fine di Rousseau è far emergere l'autonomia individuale del singolo individuo<sup>284</sup>. Emilio non accetta nulla in modo passivo, ma impara a esercitare le proprie capacità razionali ed emotive nei rapporti con gli altri e con la realtà esterna.

L'educazione negativa, non impositiva, ha come priorità lo sviluppo dell'autonomia del fanciullo. L'educatore, attraverso un'osservazione attenta del carattere del suo allievo e la predisposizione di un contesto adeguato, deve essere in grado di costruire rispettando i suoi tempi di crescita personale<sup>285</sup>. Lo sviluppo fisiologico del bambino deve essere proporzionale all'esperienze che esso effettua durante i primi anni di vita. La costruzione dell'identità di Emilio si basa, infatti, sull'esperienza diretta della realtà e sui limiti delle sue forze. Il compito dell'educatore è quello di far sì che le esperienze del fanciullo siano in armonia con la sua crescita interna, vigilando, nei limiti delle sue possibilità, sulla corretta manifestazione della bontà originaria dell'allievo, che non può essere concepita solo come coerenza con sé stessi e capacità di sviluppare una facoltà di giudizio indipendente. La finalità dell'educazione rousseauiana non è la costituzione di un individuo coerente con se stesso, che sappia essere autosufficiente e vivere felicemente in solitudine. Al contrario, come dimostra il libro V dell'*Émile*, il giovane deve trovarsi una compagna, viaggiare nel mondo, essere in grado di costruirsi una famiglia e diventare un buon cittadino. Ossia essere in grado di gestire se stesso come individuo autonomo all'interno della realtà sociale e relazionale che vive.

La bontà originaria, che agisce in Emilio fin dai primi anni, lo spinge positivamente verso i legami sociali grazie alla pietà che rappresenta la modalità

---

<sup>284</sup> Bertagna sostiene l'importanza dell'autonomia come finalità del processo educativo e la distingue dall'anarchia, intesa come mancanza di regole, e dall'autarchia che porta all'autosufficienza e alla mancanza di relazione. L'autonomia che Emilio deve raggiungere non porta né al rifiuto delle leggi civili né alla capacità di bastare a se stesso in quanto la sua dimensione umana si mette in gioco nella capacità di relazionarsi con la realtà che vive e con le persone che incontra. L'autonomia dell'individuo si mostra nella relazione grazie alla sua capacità di: «darsi le leggi e le regole che si seguono nell'agire; riuscire a "reggersi in piedi e a camminare da solo", con le proprie forze. Non ricevere le regole o le forze per necessità, per obbligo di qualcuno o qualcosa, per condizionamento, per legge naturale non scelta, ma subita, senza essere al massimo fatta propria, volontariamente, da ciascuno di noi». (G. Bertagna, *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*, La scuola, Brescia 2008, p. 43).

<sup>285</sup> La predisposizione dei luoghi dove deve avvenire l'educazione di Emilio e delle differenti esperienze formative dimostra che anche nell'educazione negativa, il ruolo del maestro assume un significato profondo e attivo. Francois e Pierre Richard scrivono: «quanto alle esperienze che egli organizza per supplire alle manchevolezze della natura, possono apparire, secondi i punti di vista, puerili o sleali». (F. e P. Richard, *Introduzione*, cit., p. XLIX).



naturale di relazione di un uomo verso l'altro. Questo aspetto positivo della relazionalità deve guidare la sua crescita fino a diventare, dopo i quindici anni, un elemento significativo per orientare le passioni e distinguere ciò che è bene dal male. Ma la bontà originaria e la naturale pietà dell'uomo verso il suo simile non sono sufficienti a proteggere Emilio dalla sua tendenza a degenerare e a negare la propria natura. L'irruzione del negativo non è determinato, solo, dai dispositivi sociali e dai vizi della cultura contemporanea, ma è anche tendenza interna che porta il giovane a divenire schiavo delle proprie passioni. A questo punto, può essere interessante analizzare come Rousseau descrive la nascita della pietà come elemento di mediazione dialettico tra amore di sé e amore proprio.

### **1.3 Amore di sé, amore proprio e pietà**

All'inizio del IV libro dell'*Émile*, Rousseau descrive ciò che definisce la «seconda nascita» del suo giovane allievo<sup>286</sup>. Emilio ha ormai raggiunto i quindici anni, esce dalla fanciullezza e si trova, secondo la rigida suddivisione delle fasi di crescita rousseauiane, all'interno dell'adolescenza. Il ragazzo viene travolto dai sentimenti e dalle passioni e, proprio per questa ragione, entra in un periodo particolarmente delicato per la sua formazione. L'educazione negativa non è più sufficiente e il precettore si trova costretto a intervenire, in modo diretto, se non vuole perdere il controllo della situazione. In queste pagine il pedagogista ginevrino inserisce una lunga riflessione sull'origine delle passioni e sulla costruzione dell'identità naturale. Può essere interessante soffermarsi sull'economia generale delle argomentazioni rousseauiane, per coglierne alcuni elementi significativi per la sua proposta educativa.

La seconda nascita è un momento delicato dello sviluppo perché si moltiplicano le minacce interne ed esterne e la tendenza alla degenerazione può spingere il ragazzo ad allontanarsi dalla natura e, di conseguenza, a perdersi definitivamente. In questa fase

---

<sup>286</sup> Rousseau così si esprime: «noi nasciamo, per così dire, due volte: l'una per esistere, l'altra per vivere; l'una per la specie, l'altra per il sesso. [...] Ma l'uomo, in generale, non è fatto per restare sempre nella fanciullezza. Ne esce nel tempo stabilito dalla natura e questo momento di crisi, benché assai breve, ha conseguenze che durano a lungo». (J.J. Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, cit., p. 489 [277]).

esistenziale di trasformazione violenta, il ruolo dell'educazione diviene ancora più significativo perché non ha più solo il compito di proteggere dai condizionamenti esterni e dai dispositivi sociali, ma deve preservare Emilio da se stesso. La possibilità di degenerazione, che fino a questo punto era sotterranea e limitata, adesso esplose con tutta la sua forza dirompente all'interno dell'io in formazione. La descrizione metaforica, che Rousseau elabora, di questo momento delicato della crescita di Emilio rende bene l'idea del pericolo che si avvicina:

come il mugghiar del mare precede da lungi la tempesta, così questa tempestosa rivoluzione si annuncia col rumoreggiare delle passioni nascenti: un sordo fermento avverte che il pericolo è vicino. Un cambiamento dell'umore, frequenti moti di collera, una continua agitazione di spirito rendono il fanciullo quasi del tutto restio alla disciplina. Diventa sordo alla voce che lo rendeva docile; si tramuta in un leoncello, nell'impeto della sua febbre; non riconosce più la propria guida, rifiuta di lasciarsi dirigere<sup>287</sup>.

I termini come “rivoluzione” e “pericolo” testimoniano la difficoltà insita nell'adolescenza. Il primo rischio, forse anche quello meno importante, è la perdita di autorità e di controllo da parte del maestro sul ragazzo. L'irrequietezza, i moti di collera, l'agitazione emotiva, generati dalla nascita delle pulsioni sessuali, portano Emilio a non essere più docile ai richiami del precettore e a perdere la propria tranquillità. Questi segni esteriori, però, tradiscono un movimento profondo che smuove il ragazzo e che non può essere sottovalutato da chi si occupa della sua educazione. Un movimento che, attraverso i mutamenti del suo corpo, agisce direttamente sulla costituzione della sua identità. Il pericolo più forte, e anche più nascosto, risiede non tanto nello sviluppo delle passioni in sé, ma nell'eccessiva crescita degli istinti che rendono l'uomo schiavo dei bisogni. Questo pericolo riguarda l'idea stessa di uomo rousseauiano e la possibilità, a partire dal principio originario positivo dell'umano, di manifestare la propria bontà e purezza nella relazione con gli altri.

Il pedagogista ginevrino spiega che è impossibile impedire la nascita delle passioni perché «sono i principali strumenti della nostra conservazione: è dunque impresa vana e insieme ridicola volerli distruggere, è come pretendere di controllare la

---

<sup>287</sup> Ivi, pp. 489-490 [278].

natura, di riformare l'opera di Dio»<sup>288</sup>. Le passioni sono parte integrante dell'essere umano e non possono essere eliminate dal suo percorso formativo. Rousseau si spinge oltre e afferma che esse sono gli strumenti che servono a costituire e preservare l'identità personale e non possono essere controllate perché appartengono all'essenza naturale dell'uomo. Il precettore, infatti, non può limitare la natura che agisce all'interno dell'allievo, ma può solo tentare di armonizzare ed equilibrare le forze che si manifestano nel ragazzo. Ma se le passioni sono naturali, allora ogni loro manifestazione può essere considerata conforme alla natura e priva di pericoli? La risposta di Rousseau è negativa. Per giustificare l'irruzione delle passioni negative nel processo identitario, il Ginevrino inserisce la celebre distinzione tra amore di sé (*amour de soi*) e amore proprio (*amour propre*) che costituiscono le due passioni principali insite nell'animo umano. Più precisamente l'amore di sé rappresenta la tendenza pura e originaria dell'uomo che può degenerare nell'amore proprio:

la sorgente delle nostre passioni, l'origine e il principio di tutte le altre, la sola che nasce con l'uomo e non lo abbandona mai finché vive, è l'amore di sé: passione primigenia, innata, anteriore a tutte le altre che, in fondo, non sono che sue modificazioni. In tal senso potremmo dire che sono tutte naturali. Ma queste modificazioni hanno per la maggior parte cause estranee, senza le quali non si sarebbero mai prodotte, e per di più, invece di giovarci ci nuocciono; si discostano dal loro fine iniziale e vanno contro il loro stesso principio: è allora che l'uomo viene a trovarsi fuori dalla natura e in contraddizione con se stesso<sup>289</sup>.

La citazione ripropone il paradigma metafisico classico rousseauiano della bontà originaria all'interno della formazione della coscienza individuale. Il singolo uomo si costituisce a partire da un sentimento positivo e naturale che gli permette di manifestare la sua purezza originaria. Questa passione, che Rousseau chiama amore di sé, è innata e rappresenta l'elemento generatore da cui si possono sviluppare tutte le altre. Il negativo, che perverte le passioni naturali, irrompe prevalentemente<sup>290</sup> dall'esterno e conduce l'uomo fuori da se stesso e dalla natura. L'amore di sé diviene amore proprio e l'identità

---

<sup>288</sup> Ivi, p. 491 [279].

<sup>289</sup> *Ibidem*.

<sup>290</sup> Rousseau utilizza l'espressione «hanno per la maggior parte cause estranee» per identificare l'origine delle modificazioni che portano alla perversione della passione primigenia dell'amore di sé. La formulazione generica lascia comunque intendere che, all'interno del processo di sviluppo della coscienza, vi è comunque una tendenza interiore alla degenerazione. Una tendenza che appartiene allo stesso soggetto in formazione e che si mostra nella sua relazionalità.

personale si trova a essere in contraddizione con se stessa. L'amore di sé è il sentimento positivo dell'uomo che porta alla sua conservazione. Ogni individuo, per essere tale, deve essere in grado di riconoscersi e provare una passione che lo lega a stesso e gli permette di soddisfare i propri bisogni essenziali. Ma l'amore di sé, essendo ciò che lega l'io a se stesso, è anche un sentimento complesso che già prevede al suo interno la possibilità di essere in relazione con altri. Infatti, la passione positiva che ci porta ad riconoscerci e ad amarci si trasforma anche in un sentimento di apertura e disponibilità verso le persone che possono favorire il nostro benessere. Di conseguenza Rousseau può concludere che: «il primo sentimento di un fanciullo è di amare se stesso e il secondo, che deriva dal primo, è di amare quelli che gli stanno accanto»<sup>291</sup>.

Il pedagogista ginevrino è consapevole che ciò che identifica con amore di sé non è solo un'emozione o un sentimento, ma è un principio metafisico analogo alla bontà originaria dell'uomo. L'amore di sé è, di conseguenza, la condizione ontologica che permette all'uomo di essere tale, di riconoscersi e di mostrare la propria natura più profonda. Allo stesso tempo, il principio metafisico si manifesta come forza istintuale che permette la conservazione di sé e il soddisfacimento dei bisogni primari: il nutrimento e l'impulso sessuale. L'amore di sé si mostra, inizialmente, come impulso fisico di attrazione e repulsione nei confronti di ciò che giova o nuoce all'individuo e si trasforma, successivamente, in sentimenti elaborati di odio e di amore nei confronti della propria e dell'altrui intenzionalità.

L'amore di sé, inteso come principio metafisico, porta con sé una duplice natura. Da un lato è il legame originario che genera l'identità e si manifesta, empiricamente, nell'istinto di conservazione, dall'altro rappresenta l'apertura nei confronti degli altri che permette sia la sopravvivenza empirica dell'io sia la sua realizzazione piena come essere relazionale. L'amore di sé è, di conseguenza, intimamente legato al sentimento di pietà in quanto non ci può essere, nel procedere rousseauiano, una reale manifestazione della natura umana senza una relazione costitutiva con gli altri. È proprio la pietà la passione che permette all'identità personale di costruirsi nella relazione positiva con altri individui.

Il rapporto tra amore di sé e pietà rappresenta il movimento che porta il singolo essere umano a realizzarsi come essere relazionale. La pietà non coincide pienamente

---

<sup>291</sup> J.J. Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, cit., p. 492 [280].

con l'amore di sé che porta l'identità a conservarsi e a soddisfare i propri bisogni, ma è una tendenza originaria interna all'amore di sé che spinge questa passione primigenia di conservazione alla relazione con gli altri. Derrida, parlando dell'economia della pietà nell'opera rousseauiana, osserva giustamente:

quel che ci importa, quanto allo statuto della pietà, radice dell'amore prossimo, è il fatto che non è né sorgente stessa, né un flusso passionale derivato, una passione acquisita tra le altre. Essa è la *prima derivazione* dell'amore di sé. È *quasi* primitiva ed è nella differenza tra la prossimità e l'identità assolute che si situa tutta la problematica della pietà<sup>292</sup>.

La pietà è una passione originaria e naturale che appartiene alla struttura complessa dell'amore di sé, pur non coincidendo completamente con essa. La pietà non rappresenta una derivazione possibile dell'amore di sé che lega e costituisce l'io, ma la condizione di possibilità del derivare che è interno alla struttura dell'amore di sé. Per questa ragione, riprendendo l'interpretazione di Derrida, essa è prossima, ma non identica<sup>293</sup>. La pietà inserisce, nel suo intrecciarsi con l'origine naturale dell'uomo, l'elemento dell'alterità, ossia del supplemento che porta la possibilità dell'estraneità all'interno del processo formativo della coscienza individuale.

L'economia della pietà circuita e collega l'origine positiva dell'uomo con la sua tendenza a degenerare. Essa supplisce l'amore di sé che porterebbe l'uomo a tendere solo alla sua conservazione e a vivere i rapporti con gli altri in funzione dell'utile individuale e, attraverso questa funzione di vicariato, apre l'identità personale alla possibilità della trasformazione e del negativo. Attraverso la mediazione supplementare della pietà è possibile, forse, leggere in modo proficuo il passo celebre dell'*Émile* in cui Rousseau descrive il passaggio tra amore di sé e amore proprio:

---

<sup>292</sup> J. Derrida, *De la grammatologie*, cit., p. 248 [239].

<sup>293</sup> Sulle modificazioni che l'idea di pietà ha avuto nel percorso intellettuale di Rousseau si vedano anche le riflessioni di Derathé e Starobinski. È possibile affermare che nei *Discorsi* la pietà sia considerata come un sentimento virtuale che necessita di una spinta per poter essere attivata. Mentre nelle opere della maturità essa diviene un principio autonomo che Rousseau oppone all'amore di sé. Al di là delle oscillazioni nei testi rousseauiani la tesi derridiana sembra individuare nell'economia della pietà un'azione supplementare che apre l'amore di sé alla sua possibile piena realizzazione o degenerazione. In questo modo la pietà, essendo prossima all'amore di sé, manifesta l'apertura originaria dell'uomo all'alterità attraverso la forma della sua relazionalità. Questo movimento relazionale non è successivo al processo identitario, ma lo costituisce come sua condizione di possibilità. Allo stesso modo l'apertura relazionale dell'uomo rousseauiano è l'orizzonte che orienta e limita il suo agire concreto.

l'amore di sé, che prende in considerazione esclusivamente noi stessi, è contento quando i nostri veri bisogni sono soddisfatti; ma l'amor proprio, che implica il confronto, non è mai contento né potrebbe esserlo, perché questo sentimento, portandoci a preferire noi stessi agli altri, esige anche che gli altri ci preferiscano a loro, e questo è impossibile. Ecco perché le passioni dolci e affettuose nascono dall'amore di sé, le passioni dell'odio e dell'ira dall'amor proprio<sup>294</sup>.

La degenerazione dall'amore di sé verso l'amore proprio è causata dal confronto con gli altri. L'individuo non riesce ad equilibrare i propri bisogni e tende a volere sempre più fino a cercare ciò che è impossibile: che l'altro preferisca noi a se stesso. La degenerazione avviene nel momento in cui l'amore di sé viene rovesciato e un singolo si crede superiore agli altri e meritevole di attenzioni e passioni maggiori di quelle che ogni uomo deve riconoscere a se stesso. L'amore proprio va così a violare la regola di conservazione che appartiene e fonda l'amore di sé. Ma questa descrizione non esplicita pienamente un elemento decisivo che agisce in profondità e che può essere utile per comprendere meglio le ragioni della degenerazione umana. Infatti la pietà, che assume in altri momenti del procedere rousseauiano una funzione decisiva e originaria<sup>295</sup>, in questa pagina non sembra esercitare un ruolo diretto<sup>296</sup>. Eppure, proprio la pietà è il sentimento che origina la possibilità del confronto con gli altri esseri umani e, di conseguenza, è l'unico elemento che può avviare la degenerazione.

L'interpretazione della pietà come supplemento permette di collegare, in modo profondo, l'amore di sé con l'amore proprio. La pietà naturale è un sentimento prossimo all'amore di sé e presenta caratteristiche positive che portano il singolo uomo a mostrare la propria interiorità e a vivere, in modo equilibrato, le relazioni con gli altri esseri umani. Allo stesso tempo la pietà supplica l'amore di sé che costituisce la forza

---

<sup>294</sup> J.J. Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, cit., p. 493 [281].

<sup>295</sup> Sono diversi i punti nell'opera rousseauiana in cui egli sostiene il ruolo fondamentale della pietà come virtù umana: «tale è il moto puro della natura, anteriore a ogni riflessione; tale la forza della pietà naturale che i costumi più depravati stentano ancora a distruggere. [...] È dunque assolutamente certo che la pietà è un sentimento naturale, volto a moderare in ciascun individuo l'attività dell'amor di sé così alla mutua conservazione dell'intera specie. La pietà ci porta a soccorrere senza riflettere quelli che vediamo soffrire; la pietà tiene luogo, nello stato di natura, di leggi, di costumi e di virtù con questo vantaggio: che nessuno è tentato di disobbedire alla sua dolce voce». (J.J. Rousseau, *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, cit., pp. 155-156 [689-691]).

<sup>296</sup> Derathè sostiene che sul tema della pietà vi è una netta evoluzione nel pensiero rousseauiano tra l'*Emilio* e il *Discorso sull'ineguaglianza*. Infatti, secondo Derathè, se nel secondo *Discorso* la pietà è opposta all'amore di sé, nell'*Emilio* diventa un sentimento derivato dall'amore di sé. Al contrario la tesi derridiana sulla pietà come supplemento nell'opera di Rousseau permette di pensare in modo unitario la struttura dell'opera di Rousseau a partire dai *Discorsi* fino ai testi della maturità. (Cfr. J. Derathé, *Rousseau e la scienza politica del suo tempo*, cit., pp. 177-188).

originaria di auto-conservazione dell'individuo e avvia il processo di degenerazione attraverso la forma pericolosa della pulsione sessuale. La passione amorosa<sup>297</sup>, che esplode proprio con la seconda nascita, si manifesta come una degenerazione della pietà naturale e diviene il sentimento che conduce l'uomo adulto verso la vita sociale. Il compito dell'educazione è di limitare la catena di supplementi e contenere la passione sessuale all'interno dei confini della pietà naturale. Ossia deve impedire che la forza eccedente dell'uomo lo spinga, in modo irrefrenabile, a utilizzare gli altri come strumenti della propria conservazione. Proprio la passione sessuale si manifesta sia come energia di conservazione di sé sia come istinto relazionale che, se non viene equilibrato all'interno dell'animo umano, genera una costante proliferazione di bisogni che l'individuo cerca di realizzare all'interno e grazie alle regole sociali.

L'educazione naturale si pone l'obiettivo di anticipare le possibili degenerazioni che la relazionalità umana porta con sé. Il maestro, grande conoscitore dell'animo del suo allievo e dell'antropologia umana, è in grado di comprendere i momenti in cui l'amore proprio emerge con maggiore forza nel giovane, come accade durante la seconda nascita. In questo caso, infatti, è utile soffermarsi su come Rousseau cerca di anticipare e limitare i pericoli delle passioni sessuali in Emilio. Un compito che il pedagogo ginevrino individua nello studio e nel lavoro come attività che possono armonizzare le forze eccedenti del fanciullo. In particolare, è proprio il lavoro a mostrare in atto lo schema teorico rousseauiano dell'educazione come anticipazione delle esigenze e dei desideri dell'allievo.

#### **1.4 Il lavoro come espressione della relazionalità umana**

---

<sup>297</sup> Rousseau già nei *Discorsi* sostiene la pericolosità della passione sessuale per l'umanità in quanto è una pulsione prodotta dalla storia e dalla società: «fra le passioni da cui il cuore dell'uomo è agitato, ve n'è una ardente, impetuosa, che rende un sesso necessario all'altro; terribile passione che sfida ogni pericolo, rovescia ogni ostacolo, e che nel suo furore sembra capace di distruggere il genere umano che è destinata a conservare. Che sarebbe degli uomini in preda a questa rabbia sfrenata e brutale, senza pudore, senza ritegno, impegnati a contendersi giorno per giorno i loro amori, a prezzo del loro sangue?» (J.J. Rousseau, *Discours sur l'origine et le fondements de l'inégalité parmi les hommes*, cit., p. 157 [692-693]). In questo modo la forza che dovrebbe conservare l'umanità è stata talmente degenerata dalla società e della storia che ottiene l'effetto opposto. È interessante osservare come la passione sessuale degenerata spinge gli uomini a trasformarsi in esseri "senza pudore". Il pudore è infatti la virtù tipicamente femminile sulla quale Rousseau si sofferma nel V libro dell'*Emilio* nel descrivere il percorso formativo di Sofia.

La relazionalità, che costituisce un tratto essenziale dell'uomo civile, impone secondo Rousseau, che ogni individuo sia in grado di costruire, positivamente e in modo equilibrato, i rapporti con gli altri membri della società nella quale vive. Un aspetto significativo della relazionalità umana si manifesta nella capacità di operare e di trasformare la realtà. Attraverso le azioni e il lavoro l'essere umano ha la possibilità di fare esperienza, di comprendere ciò che gli può essere utile per la sopravvivenza e di mettersi in relazione con altri uomini per giungere a uno scopo comune. L'idea di lavoro, che emerge dagli scritti rousseauiani, è complessa e stratificata e affonda le sue radici nella critica di stampo illuminista nei confronti dell'ozio improduttivo del clero e dell'aristocrazia di fine Settecento. La pratica lavorativa permette all'uomo di orientarsi nel mondo costruendo i legami sociali. Seguendo la propria visione antropologica, Rousseau concepisce il lavoro come la modalità di relazione positiva dell'uomo che può superare i limiti dell'*amour propre* e mostrare la natura originaria che lo costituisce. Ma come può il lavoro, in quanto dinamica produttiva della società, sottrarsi alle critiche e alla degenerazione che Rousseau individua nella cultura contemporanea? La strada che il pedagogista sembra percorrere per rispondere, almeno parzialmente, a questa domanda è quella dell'educazione che porta il singolo, anche attraverso il lavoro, a diventare un cittadino responsabile e libero.

Nell'*Émile* il lavoro viene considerato un momento significativo nel percorso formativo del giovane allievo. Rousseau identifica tra i dodici e i quattordici anni il periodo giusto per avvicinare Emilio all'attività lavorativa<sup>298</sup>, in un momento della crescita in cui «il progresso delle forze oltrepassa quello dei bisogni e il giovane animale che cresce, pur restando debole in senso assoluto, diventa forte in senso relativo»<sup>299</sup>. La rigida divisione delle fasi di sviluppo del fanciullo porta Rousseau a considerare gli anni finali che precedono l'adolescenza come il periodo più fecondo per istruire l'allievo. La relativa tranquillità è data dalla mancanza di stimoli e di pulsioni

---

<sup>298</sup> Il periodo giusto non è una scelta arbitraria, ma viene indicato, secondo la ricostruzione del pedagogista, dalla stessa natura che impone determinate tappe di sviluppo nel giovane: «ecco dunque il tempo di lavorare, di istruirsi, di studiare, e notate che non sono io a fare arbitrariamente questa scelta, è la natura stessa che la indica». (J.J. Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, cit., pp. 427-428 [209]).

<sup>299</sup> Ivi, p. 426 [207].



sessuali che non si sono ancora manifestati<sup>300</sup> nel fanciullo e dall'aumento delle forze fisiche del giovane. Il maestro può agire su Emilio con una certa tranquillità, sfruttando le energie supplementari del ragazzo per indirizzarle verso lo studio e il lavoro:

che farà dunque di questa eccedenza di facoltà e di forze che per il momento è superflua e che in seguito gli verrà a mancare? Cercherà di adoperarla per esperienze che possano un giorno servirgli in caso di bisogno, proietterà, per così dire, nel futuro l'eccedenza del suo essere attuale: l'esuberante fanciullo di oggi farà provviste per l'uomo debole di domani. Non accumulerà però tali provviste in forzieri che qualcuno potrebbe rubargli, né in magazzini che non gli appartengono; per appropriarsi davvero delle sue acquisizioni, è nelle braccia, nella sua mente, è in se stesso che dovrà collocarle. Ecco dunque il tempo di lavorare, di istruirsi, di studiare.<sup>301</sup>

Le energie devono essere indirizzate dal maestro verso ciò che può essere utile in futuro al giovane Emilio. Emerge con chiarezza l'ideale rousseauiano dell'armonia tra mente e corpo che devono agire in equilibrio per sviluppare l'integralità della persona in formazione. Durante le diverse fasi della sua crescita, Emilio deve costantemente essere in relazione con il contesto in cui vive e il maestro ha il compito di guidare le sue esperienze verso ciò che gli potrà essere utile in futuro.

Le idee di esperienza e di utile costituiscono l'obiettivo e il metro di misurazione del procedere di una buona educazione. Ma cosa significa esperienza naturale, quando può essere considerata utile e come si relaziona alla pratica lavorativa? L'idea di esperienza naturale si oppone alle varie forme di mediazione, tra cui l'esaltazione della razionalità, i libri e l'eccesso di sapere, che secondo Rousseau impediscono il rapporto diretto del fanciullo con la realtà esterna e con la purezza dell'interiorità. L'esperienza si costituisce nella relazione che il fanciullo, buono per essenza, si trova ad avere nei confronti della realtà. Il rapporto esperienziale con il mondo non prende la forma della spontaneità perché, fin dalla nascita, l'idea di utile e, successivamente quella di giusto, orientano l'agire del fanciullo. Per questa ragione, l'esperienza umana deve essere guidata dal maestro che assume il compito di armonizzare i rapporti tra forze e bisogni, pulsioni e razionalità, sensazioni e riflessioni che agitano il proprio allievo. Questa tensione verso l'equilibrio e l'armonia delle energie dell'uomo mostra la matrice stoica

---

<sup>300</sup> Rousseau afferma, per prevenire possibili critiche, che Emilio non è un ragazzo come gli altri, ma è un giovane cresciuto secondo i principi naturali e, per questa ragione, i suoi bisogni e i suoi impulsi sono minori e più equilibrati rispetto a quelli degli altri coetanei. Ivi, p. 427 [208].

<sup>301</sup> Ivi, pp. 427-428 [209].

che orienta il sistema educativo rousseauiano – come ha ben messo in evidenza Starobinski<sup>302</sup> - e rappresenta una delle finalità che caratterizzano la riflessione teorica del pedagogo ginevrino.

Rousseau sostiene l'importanza dell'equilibrio tra forze e bisogni per costruire un'identità personale positiva. L'uomo che riesce a diminuire i propri bisogni e a non crearsene di illusori potrà vivere una vita serena e armonica nelle relazioni con sé e gli altri. Il lavoro assume, di conseguenza, il ruolo di convogliare le energie supplementari del ragazzo verso esperienze concrete che possano risultare utili per generare un equilibrio positivo nelle forze che costituiscono la sua interiorità. Il lavoro manuale, più di ogni lettura e astrazione razionale, permette all'uomo di manifestare l'amore di sé, inteso come passione positiva che lo porta a soddisfare i bisogni concreti e che limita la generazione di fantasie e illusioni che lo spingerebbero a considerarsi superiore agli altri.

L'intreccio tra esperienza, lavoro e utile costituisce lo snodo significativo dell'educazione naturale durante la pre-adolescenza del giovane Emilio. L'idea di lavoro che Rousseau propone non coincide con il mestiere che ogni cittadino è tenuto a svolgere durante l'età adulta. Infatti la pratica lavorativa non si caratterizza solo per la necessità che porta a soddisfare un bisogno per la sopravvivenza, ma diviene l'elemento che conduce dall'esperienza immediata e sensibile dei primi anni di vita all'esperienza utile per il futuro. La scelta di utilizzare il lavoro come apprendistato formativo è evidente nelle indicazioni che Rousseau fornisce ai precettori:

attirate dapprima tutta la sua attenzione verso l'industria e le arti meccaniche che rendono gli uomini utili gli uni agli altri. Conducetelo a visitare fabbriche ed opifici, sempre esigendo che di ogni lavoro cui assiste faccia esperienza anche con le proprie mani e che non si allontani da quei luoghi senza sapere perfettamente la ragione di tutte le attività che vi si svolgono o almeno di quelle che ha potuto osservare. A tale scopo, lavorate voi stessi, dategli dunque l'esempio: perché diventi maestro, recitate ovunque la parte di apprendista e state certi che un'ora di lavoro, gli insegnerà più cose di quante ne terrebbe a mente dopo una giornata di spiegazioni teoriche<sup>303</sup>

---

<sup>302</sup> Sulla matrice stoica del pensiero rousseauiano si veda il capitolo primo. Starobinski afferma che l'idea di equilibrio non coincide con una forma di spontaneità, ma si mostra come una finalità, mai pienamente raggiungibile, verso la quale l'uomo tende e attraverso la quale orienta le proprie pratiche. (Cfr. J. Starobinski, *Jean-Jacques Rousseau. La trasparenza e l'ostacolo*, cit., p. 58).

<sup>303</sup> J.J. Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, cit., p. 456 [239].

Il primo momento di avvicinamento dell'allievo verso il lavoro è osservativo. Egli deve comprenderne il valore e l'importanza per la società e i legami che la costituiscono. Nonostante Rousseau consideri l'agricoltura l'arte più naturale e consona per l'uomo, sostiene che nelle società moderne anche il commercio e l'artigianato assumono un valore positivo perché rendono gli uomini utili tra loro. Emilio deve osservare e comprendere come funzionano i contesti lavorativi. In questo modo, può fare esperienza della capacità dell'uomo di trasformare il reale e di relazionarsi positivamente con gli altri. L'osservazione non è però sufficiente. Infatti il maestro, attraverso il suo esempio, deve coinvolgere l'allievo e trasformare l'osservazione in un'attività di apprendistato.

La funzione educativa e armonizzatrice del lavoro si mostra all'opera nella pratica. Emilio può fare esperienza diretta e può mettere in atto, attraverso azioni concrete, ciò che ha osservato e compreso con la ragione. Il lavoro descritto nell'*Émile* ha la funzione di unire ciò che si presenta separato: la mente e il corpo, la natura e la cultura, la teoria e la prassi. La scelta da parte dell'allievo e del suo maestro di imparare il mestiere del falegname<sup>304</sup> mostra l'importanza che Rousseau attribuisce a questa pratica nella formazione dell'uomo naturale. Una funzione che risulta esemplare<sup>305</sup> per l'equilibrio dell'identità umana nella sua relazione trasformativa e produttiva con il mondo. Ma è opportuno non dimenticare che nell'*Émile* Rousseau parla del mestiere di falegname come di un'attività di apprendistato che è interessata allo sviluppo futuro del giovane e alla sua educazione. Infatti, Rousseau si sofferma sul ruolo del maestro:

il fanciullo deve immergersi completamente in ciò che fa, ma voi dovete dedicare al fanciullo tutta la vostra attenzione, osservarlo, spiarlo senza tregua e senza che se ne accorga, indovinare in anticipo tutti i suoi sentimenti ed impedire che nascano quelli che non deve provare, dovete infine

---

<sup>304</sup> Rousseau, dopo aver preso in considerazione diverse attività, afferma: «tutto considerato, il mestiere che vorrei andasse a genio al mio allievo è quello di falegname. È pulito, è utile, si può fare in casa; mantiene il corpo in esercizio; esige dall'operaio ingegno destrezza di mano e, benché la forma dell'opera sia determinata dall'utilità, eleganza e buon gusto non ne sono esclusi». Come emerge in queste righe il lavoro unisce diverse qualità dell'uomo in un'unica azione che è in grado di armonizzare l'abilità manuale, il gusto e la conoscenza tecnica. (Ivi, pp. 477-478 [262]).

<sup>305</sup> Il tema del maestro che assume un valore esemplare nel processo educativo del giovane allievo è certamente un punto nodale dell'educazione naturale rousseauiana e, in generale, di ogni processo formativo. Il precettore nell'*Emilio* costituisce l'unica figura di riferimento nel processo di crescita del giovane e, di conseguenza, diviene il modello esemplare a cui il ragazzo si rivolge. La parola esempio rimanda a una natura duplice in quanto traduce i due termini latini *exemplar* e anche *exemplum* che significano ritratto, copia, riproduzione originale e infine modello ed esempio. Infatti l'idea di esemplarità porta con sé un duplice valore sia di originale unico sia di copia riproducibile. Entrambi questi significati agiscono nel percorso educativo di Emilio.

impegnarlo in tal maniera che non solo si senta idoneo al suo lavoro, ma se ne compiaccia, per aver compreso a che cosa serve.<sup>306</sup>

Il maestro assume una posizione significativa nella descrizione rousseauiana<sup>307</sup>. Egli, attraverso il suo esempio, non solo stimola e guida il giovane, ma ha anche il compito di osservare e valutare le emozioni, le passioni e i miglioramenti di Emilio. Il precettore, facilitato dal fatto di stare svolgendo la stessa attività, non deve dimenticarsi del ragazzo, ma sostenerlo e aiutarlo in modo che, in lui, si sviluppino sentimenti positivi e che sia in grado di apprezzare l'esperienza che sta vivendo. Il lavoro, in questo modo, non è pensato come un'attività in sé, volta a soddisfare un bisogno immediato o ad acquistare una posizione sociale, ma assume un ruolo educativo in quanto permette lo sviluppo armonico e pieno della persona che ne è coinvolta.

La pratica lavorativa, inserita in un contesto formativo, diviene nel procedere rousseauiano un momento sintetico che tenta di conciliare le opposizioni tra l'origine pura dell'uomo e la sua tendenza a degenerare all'interno dei contesti sociali. L'educazione, in questo modo, rappresenta l'elemento di congiunzione che permette di riconciliare natura e cultura. Un'educazione che non è pensata come istruzione teorica e astratta, ma che trova nel lavoro una concreta modalità di attivazione. Il valore educativo del lavoro permette di ritrovare le modalità naturali di manifestazione della propria interiorità anche all'interno delle dinamiche sociali. La pratica lavorativa spinge l'uomo ad armonizzare le istanze contrapposte che lo costituiscono: le pulsioni, le energie, l'operosità manuale e la razionalità manifestano, attraverso il lavoro, l'integralità della persona e la tensione etica che orienta le sue azioni.

Se la funzione educativa del lavoro dispiega la propria forza armonizzante che tende a riconciliare le separazioni dell'uomo, è però lo stesso lavoro, inteso come attività produttiva, che nel procedere sociale ha portato alle separazioni e all'ingiustizia. Infatti, nel *Discorso sull'origine e i fondamenti della disuguaglianza tra gli uomini*

---

<sup>306</sup> J.J. Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, cit., 461 [244].

<sup>307</sup> Bertagna, sul ruolo positivo del maestro come modello da imitare all'interno dei processi formativi in atto nelle pratiche di apprendistato, afferma: «chi apprende a scrivere o a tornire, a sua volta, non è chiamato a capire concetti e teorie su un'esperienza già compiuta, ma è invitato a produrla in azione e a viverla in prima persona nella complessità che ogni volta, in tempi e luoghi diversi, presenta. Il grado di circuitazione tra teoria e pratica di cui l'allievo sarà capace potrà essere certo inferiore a quello del maestro. D'altra parte, proprio perché ogni esecuzione esperta non è mai riducibile alla verbalizzazione logica che ne dà il maestro, l'allievo è chiamato a riprodurre la medesima dinamica attraverso l'imitazione». (G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, Editrice La Scuola, Brescia 2011, p. 84).

Rousseau sottolinea come le conoscenze tecniche e il perfezionamento delle attività lavorative hanno prodotto la disuguaglianza e l'ingiustizia nei rapporti sociali:

finché si dedicarono a lavori che uno poteva fare da solo, finché praticarono arti per cui non si richiedeva il concorso di più mani, vissero liberi, sani, buoni, felici quanto potevano esserlo per la loro natura, continuando a godere tra loro le gioie dei rapporti indipendenti; ma nello stesso momento in cui un uomo ebbe bisogno dell'aiuto di un altro; da quando ci si accorse che era utile a uno solo aver provviste per due, l'uguaglianza scomparve, fu introdotta la proprietà, il lavoro diventò necessario, e le vaste foreste si trasformarono in campagne ridenti che dovevano essere bagnate dal sudore degli uomini, e dove si videro germogliare e crescere con le messi la schiavitù e la miseria. Questa grande rivoluzione nacque dall'invenzione di due arti: la metallurgia e l'agricoltura<sup>308</sup>.

Il lavoro naturale, secondo Rousseau, è l'attività che un uomo compie in solitudine per la propria sopravvivenza e per il soddisfacimento immediato dei bisogni. Nel momento in cui l'uomo si accorge della possibilità di lavorare con l'aiuto degli altri<sup>309</sup> e scopre gli strumenti che gli permettono di coltivare la terra e di fare provviste, si genera la società e, di conseguenza, l'ingiustizia e l'infelicità. Il lavoro, inteso come possibilità umana relazionale di trasformare la realtà, porta all'uscita dall'ipotetico stato di natura e alla rottura dell'idea di felicità originaria che, nella finzione rousseauiana, sembra coincidere con la mancanza di legami civili.

La stessa agricoltura, che il pedagogista ginevrino celebra come attività positiva per il suo stato ideale, viene considerata un'arte che genera ingiustizia e miseria in quanto impone la disuguaglianza. L'immagine dell'uomo che si dichiara, per primo, possessore della terra<sup>310</sup> costituisce, secondo Rousseau, l'origine stessa della

---

<sup>308</sup> J.J. Rousseau, *Discours sur l'origine et le fondements de l'inégalité parmi les hommes*, cit., p. 171 [707].

<sup>309</sup> È interessante osservare che Rousseau insiste sul lavoro come dinamica che porta a superare, per interesse, la tendenza alla solitudine dell'uomo che vive nell'ipotetico stato di natura. L'aspirazione al benessere conduce l'uomo a cercare nell'aiuto degli altri un vantaggio per le sue attività e un miglioramento delle sue condizioni di vita.

<sup>310</sup> Nel secondo *Discorso* Rousseau afferma, a proposito del possesso della terra: «il primo che, cintato un terreno, pensò di affermare, questo è mio, e trovò persone abbastanza ingenua da credergli fu il vero fondatore della società civile. Quanti delitti, quante guerre, quante uccisioni, quante miserie e quanti orrori avrebbe risparmiato al genere umano colui che strappando i paletti o colmando il fossato, avesse gridato ai suoi simili: guardatevi dall'ascoltare questo impostore». Questo passo è stato interpretato come una critica alla proprietà privata e un'anticipazione delle tesi di Marx. Al contrario Rousseau, come emerge con chiarezza nel *Contratto sociale*, non pensa a una società senza proprietà privata, ma individua

disuguaglianza che produce legami di subordinazione tra le persone generando la schiavitù e, allo stesso tempo, costituendo le basi per i legami sociali. La tesi rousseauiana sull'origine dell'ingiustizia sociale, come risulta evidente dalle pagine del *Contratto sociale*, non ha, però, come obiettivo la costituzione di uno stato senza proprietà privata<sup>311</sup> e nemmeno il ritorno verso una civiltà primitiva, ma si propone di mostrare i limiti e le mancanze di tutte le forme sociali che non sappiano rispettare la libertà del singolo cittadino che le compone. Per questa ragione Rousseau individuerà nel contratto sociale la soluzione che, a partire dalla coincidenza tra volontà singola e generale, possa rispettare al meglio la libertà di ogni cittadino in modo tale che «la giustizia e l'utilità non si trovino a essere separate»<sup>312</sup>.

La prospettiva teorica del *Contratto sociale* cerca di trovare una soluzione politica alla degenerazione delle istituzioni sociali che, secondo il pensatore ginevrino, costringono l'uomo, nato libero, a vivere in uno stato di schiavitù<sup>313</sup>. Proprio nell'orizzonte politico del contratto il lavoro assume una funzione sociale significativa, che permette di garantire l'uguaglianza e la libertà dei singoli. Dopo l'istituzione del patto sociale che costituisce il passaggio tra stato di natura e società e vincola tra loro i cittadini, l'uomo civile: «perde la libertà naturale e un diritto senza limiti a tutto ciò che lo attira e che può raggiungere; guadagna la libertà civile e la proprietà di tutto quanto possiede»<sup>314</sup>. Rousseau pensa alla libertà naturale come a ciò che trova un limite solo nelle forze dell'individuo, mentre la libertà civile consiste nell'adesione e nel rispetto della volontà generale. Per questa ragione ogni cittadino, che ha liberamente scelto di

---

proprio nel lavoro la misura per una distribuzione equa della terra a partire dal diritto alla proprietà. (Cfr. J.J. Rousseau, *Discours sur l'origine et le fondements de l'inégalité parmi les hommes*, cit., p. 164 [699]).

<sup>311</sup> Wolker, sul ruolo della proprietà privata nell'opera di Rousseau, afferma: «convinto che l'uguaglianza sia indispensabile per la libertà, Rousseau non dimentica tuttavia che essa non può essere perseguita per se stessa. Nonostante la veemenza della sua critica alla proprietà privata, egli non ne propugnò mai l'abolizione, come fecero le generazioni successive di socialisti, se non altro perché un mondo dal quale fosse eliminata la proprietà privata porrebbe il principio di uguaglianza in conflitto con quello della libertà. Se fosse necessario impedire ai singoli di acquistare una o più proprietà attraverso il lavoro e di propria iniziativa, la colpa dell'assoggettamento passerebbe semplicemente dal ricco allo stato, e la libertà ne sarebbe soffocata». (R. Wokler, *Rousseau*, Oxford University Press, Oxford-New York, 1995; tr. it. *Rousseau*, Il Mulino, Bologna 2001, pp. 75-76).

<sup>312</sup> J.J. Rousseau, *Du contrat social*, cit., p. 351 [5].

<sup>313</sup> Rousseau si confronta anche con la possibilità di applicare il suo sistema politico in situazioni contingenti riflettendo sul sistema legislativo della Corsica e della Polonia. Si veda J.J. Rousseau, *Considérations sur le gouvernement de Pologne*, O.C., III, cit.; tr. it. *Considerazioni sul governo di Polonia*, in *Rousseau*, III, cit., pp. 473-577 e id., *Projet de constitution pour la Corse*, O.C., III, cit.; tr. it. *Progetto di costituzione per la Corsica*, in *Rousseau*, III, cit., pp. 411-470.

<sup>314</sup> J.J. Rousseau, *Du contrat social*, cit., p. 364 [29].

aderire al contratto, deve attenersi alle leggi che sono espressione della volontà generale della quale anch'egli fa parte.

La volontà generale, che è costituita da tutti i cittadini che hanno alienato i propri diritti e le proprietà, deve garantire la libertà civile di ogni individuo<sup>315</sup>. Per questa ragione, Rousseau afferma l'importanza dell'idea di proprietà che serve a ogni uomo per soddisfare i propri bisogni e per possedere ciò che gli è necessario per vivere. La riflessione rousseauiana propone un paradigma economico di tipo agricolo e, di conseguenza, il possesso alla terra diviene il fondamento sul quale costruire una società armonica ed equilibrata. Ma come stabilire un'equa distribuzione della terra? Come può la volontà generale dividere la terra in modo tale che ogni cittadino possa avere ciò che gli è necessario per vivere?

La risposta di Rousseau è nel legare il diritto del primo occupante con il lavoro. Un singolo cittadino può prendere possesso di una terra a condizione che non sia già abitato, che si limiti a occuparne una parte adeguata per soddisfare i propri bisogni naturali e che lavori e coltivi la terra che ha occupato<sup>316</sup>. Proprio la capacità lavorativa del singolo assume la funzione sociale di misurazione della quantità di terra che può possedere. Il singolo cittadino può esercitare il proprio diritto alla proprietà senza oltrepassare i diritti degli altri e nei limiti delle sue capacità lavorative sul terreno che occupa. La pratica lavorativa diviene così un criterio che permette di equilibrare l'interesse privato a soddisfare i propri bisogni e le idee di giustizia e uguaglianza sulle quali si basa il contratto sociale. Non solo. Il lavoro è anche la condizione di possibilità dello stato civile che, come sistema amministrativo, può sussistere poiché le attività dei singoli producono un'eccedenza superiore ai loro bisogni. Di conseguenza il lavoro

---

<sup>315</sup> Xodo mette bene in evidenza, a partire da un'analisi accurata delle *Lettere della montagna* di Rousseau, la differenza tra l'indipendenza naturale e la libertà civile: «l'indipendenza naturale e la libertà civile sono così diverse che possono escludersi a vicenda. Infatti, “quando ognuno fa ciò che gli piace, spesso si fa ciò che dispiace agli altri, e questo non si chiama essere liberi”. Al contrario, la libertà civile deve esprimere una volontà che ognuno deve sentire sempre come propria, senza che sia di nessuno in particolare: “la libertà consiste meno nell'agire secondo la nostra volontà che nel non essere soggetti alla volontà altrui; consiste anche nel non sottoporre la volontà altrui alla nostra”. Dunque, la libertà civile è espressione della volontà generale, e Rousseau conferma, anche a questo livello, la sua concezione legalista della libertà: una libertà che si identifica appunto con la volontà, ma che è soprattutto obbedienza alla legge». (C. Xodo, *Maître de soi. L'idea di libertà nel pensiero pedagogico di Rousseau*, Editrice La Scuola, Brescia 1984, p. 93) e si veda anche J.J. Rousseau, *Lettres écrites de la montagne*, VIII, O.C., vol. III; tr. it., *Lettere dalla montagna*, in *Rousseau*, vol. III, cit., pp. 336-337.

<sup>316</sup> Rousseau afferma che ogni diritto alla proprietà rimane comunque subordinato alla volontà generale: «ma comunque avvenga l'acquisto, il diritto di ciascun privato sul suo terreno è sempre subordinato al diritto della comunità sul tutto; altrimenti non vi sarebbe né stabilità nel vincolo sociale, né forza reale nell'esercizio della sovranità». (J.J. Rousseau, *Du contrat social*, cit., p. 367 [33]).

all'interno della società diviene per il cittadino un dovere nei confronti degli altri membri della comunità<sup>317</sup>. Un dovere che vincola un individuo all'altro nella formula della reciprocità:

siamo d'accordo che quanto, col patto sociale ciascuno aliena del proprio potere, dei propri beni, della propria libertà, è solo la parte di tutto ciò il cui uso importa alla comunità, ma bisogna anche ammettere che solo il sovrano è giudice di questa importanza. Tutti i servigi che un cittadino può rendere allo Stato glieli deve non appena il sovrano li richiede; ma il sovrano, per parte propria, non può gravare i sudditi di nessuna catena inutile alla comunità. E neanche può volerlo, perché sotto la legge di ragione niente si fa senza una causa, né più né meno che sotto la legge di natura. Gli impegni che ci legano al corpo sociale sono obbligatori solo in quanto reciproci, e la loro natura è tale che nell'osservarli non si può lavorare per gli altri senza lavorare in pari tempo per se stessi.<sup>318</sup>

Il singolo individuo e la volontà sovrana sono legati da un rapporto reciproco, garantito dal patto sociale, che si deve manifestare in azioni e lavoro. Il singolo ha l'obbligo di rispondere alle richieste della società, ma, allo stesso tempo, nel momento in cui agisce e lavora nella comunità produce le condizioni per il proprio interesse e utile. Probabilmente l'eccessivo razionalismo del *Contratto sociale*, che si pone l'obiettivo di costituire le basi per una società bene ordinata, non riesce a mettere in evidenza, in modo completo, l'aspetto innovativo, trasformativo del reale e formativo per la persona della pratica lavorativa. Inoltre la piena coincidenza tra volontà generale e libertà individuale può sembrare un'illusione difficilmente raggiungibile. Se nel *Contratto sociale* il lavoro può essere interpretato come la risposta doverosa del singolo nei confronti della società e permette di misurare il merito e le capacità del cittadino, è nell'*Emilio* che la pratica lavorativa mostra maggiormente il proprio aspetto formativo, che spinge l'uomo a poter esprimere, in modo integrale, la sua libertà. Attraverso il lavoro che coinvolge corpo e spirito, il giovane Emilio può prendere coscienza del proprio sé e diventare consapevole dei legami con la realtà e con la società nella quale

---

<sup>317</sup> Rousseau, in aperta polemica con le rendite delle classi più ricche che esentavano il clero e la nobiltà dal lavorare, afferma: «fuori dalla società, l'uomo isolato, nulla dovendo ad alcuno, ha diritto di vivere come più gli piace; ma nella società, dove necessariamente vive a spese degli altri, deve ad essi sotto forma di lavoro il prezzo del suo mantenimento: è una regola che non ammette eccezioni. Lavorare dunque è un dovere indispensabile per l'uomo sociale, ricco o povero, umile o potente, ogni cittadino ozioso è un furfante». (J.J. Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, cit., p. 470 [254]).

<sup>318</sup> J.J. Rousseau, *Du contrat social*, cit., p. 373 [43].



vive. In questo modo, Rousseau indica la via per armonizzare le opposizioni tra mente e corpo, natura e cultura, volontà generale e individuale. Un percorso che lega, in modo profondo, l'educazione naturale con l'azione pratica e che permette di manifestare al meglio l'essenza, non esauribile, dell'uomo.

La pratica lavorativa diviene all'interno delle regole sociali il modo responsabile attraverso il quale l'uomo rispetta il contratto sociale e mostra la propria libertà. Bertagna, sulla connessione tra lavoro, libertà e legami sociali, afferma che Rousseau ha identificato: «il *proprium* ontologico intangibile, indisponibile e inalienabile dell'uomo non solo nella sua libertà, ma anche nel lavoro del suo corpo e nell'opera delle sue mani, per cui tutto ciò che è frutto di lavoro è in realtà suo, di se stesso, e non lo può cedere nel contratto sociale, e nessuno glielo può togliere, nemmeno il sovrano<sup>319</sup>». Il lavoro assume così il ruolo sintetico e armonizzante di una pratica<sup>320</sup> che permette all'uomo di mostrare la propria natura più profonda che coincide con la libertà e la relazionalità. Proprio per questa ragione l'idea di lavoro rousseauiana diviene un diritto inalienabile che non può coincidere con un'operazione meccanica che porta ad eseguire degli ordini, ma mostra sempre all'opera una tensione formativa armonizzatrice che spinge l'uomo a manifestare, in modo perfettibile, la propria natura libera, responsabile e relazionale.

---

<sup>319</sup> G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, cit., p. 12.

<sup>320</sup> La concezione di lavoro che emerge dai testi rousseauiani si avvicina all'idea di azione arendtiana. L'azione è la dimensione concreta e pubblica nella quale l'uomo può manifestare la sua essenza: «senza l'azione, senza la capacità di iniziare qualcosa di nuovo e di articolare così il nuovo inizio che interviene nel mondo con la nascita di ogni essere umano, la vita dell'uomo, tesa tra la nascita e la morte, sarebbe davvero condannata senza possibilità di salvezza. [...] Con tutte le sue incertezze, l'azione è come un *memento* sempre presente che gli uomini, anche se devono morire, non sono nati per morire ma per dare inizio a qualcosa di nuovo». (H. Arendt, *Labor, Work, Action*, McCarthy West, Trustee 1987; tr. it. *Lavoro, opera, azione. Le forme della vita attiva*, Ombre corte, Verona 1997, p. 68).

## CAPITOLO SECONDO

### L'EDUCAZIONE COME PRATICA AUTOBIOGRAFICA

#### 2.1 Auto-bio-grafia e narrazione di sé

Il tema dell'autobiografia assume un ruolo centrale nell'opera rousseauiana, a partire dalla fitta corrispondenza che egli ha avuto durante tutta la vita con intellettuali, ammiratori, amici e conoscenti. Se la *Correspondance* rappresenta una fonte di grande importanza all'interno della quale trovare esempi significativi di scrittura autobiografica e di considerazioni sul proprio percorso di vita, sono certamente i testi della maturità come le *Les Confessions*, *Rousseau juge de Jean Jaques*, *Les rêveries du promeneur solitaire* e le *Lettres à Malesherbers*<sup>321</sup> a costituire gli snodi più dichiaratamente autobiografici della scrittura rousseauiana<sup>322</sup>. Senza poter analizzare nel dettaglio le caratteristiche specifiche dell'intera produzione autobiografica rousseauiana, questo capitolo cercherà di riflettere sul significato e sul ruolo generale che la scrittura di sé ha avuto sul percorso esistenziale e intellettuale del Ginevrino, partendo da alcuni spunti che Derrida offre nella sua originale interpretazione dell'opera di Rousseau. In particolare, si cercherà di sostenere che il modello di scrittura autobiografica è un

---

<sup>321</sup> Le *Lettres à Malesherbers* assumono un ruolo particolare tra gli scritti autobiografici rousseauiani. Vengono scritte da Rousseau nel 1761 per giustificare alcune sue reazioni eccessive per i ritardi nella pubblicazione dell'*Emilio* e possono essere considerate un'anticipazione dello stile autobiografico dei testi della maturità. Si veda su questi temi l'articolo di Versini. Cfr. L. Versini, *Le discours autobiographique dans le Lettres à Malesherbers*, in "Études Jean-Jacques Rousseau", I, Editions «a l'Écart», Reims 1987, pp. 9-35. Cfr. J.J. Rousseau, *Lettres à Malesherbers*, in O.C., I, cit., pp. 1130-1147; tr. it. *Lettere a Malesherbers*, in *Scritti autobiografici*, cit., pp. 1088-1104.

<sup>322</sup> Si veda sul tema della scrittura intima rousseauiana e sul confronto tra *Confessions* e *Rêveries* il saggio di Osmond e gli atti del seminario internazionale organizzato da J. Domenech nel 1996 presso l'Università di Nizza. Cfr. R. Osmond, *Le style intimiste dans la première partie des Confessions e dans Les Rêveries du promeneur solitaire*, in "Études Jean-Jacques Rousseau", II, cit., 1988, pp. 25-44 e AA.VV., *Autobiographie et fiction romanesque. Autour des Confessions de Jean-Jacques Rousseau*, Centre de recherches littéraires pluridisciplinaires, Nice-Sophia Antipolis, 1996.

paradigma teorico in azione nell'intero percorso speculativo rousseauiano, anche nei testi di carattere educativo come l'*Émile*.

L'idea di autobiografia rimanda etimologicamente, come Derrida mette bene in evidenza<sup>323</sup>, alla possibilità di una scrittura (*grafia*) della vita (*bios*) che tenta di dire l'unità singolare del proprio io (*autos*). Questa idea di autobiografia è in atto nell'opera rousseauiana attraverso lo sforzo di rendere trasparente a se stesso e agli altri la propria coscienza, intuita grazie al sentimento di sé. Infatti, l'autobiografia non è solo la scelta di uno stile letterario possibile, ma rappresenta l'idea stessa di soggettività che appartiene all'opera di Rousseau ed espone la sua stessa idea di scrittura, intesa come elemento supplementare che permette al Ginevrino di manifestare la bontà originaria dell'uomo. Derrida scrive a proposito dell'autobiografia:

che sia o meno pronunciato, esposto come tale, tematizzato l'“io” si pone sempre autobiograficamente. Si riferisce a se stesso, l'“io” si mostra, parla di sé e di sé come vivente, vivente nel presente, nel presente vivente, nel momento in cui “io” si dice. [...] L'auto-bio-grafico deriva dal fatto che la semplice istanza di un “io” o dell'*autos* si pone come tale in quanto è segno di vita, presenza di vita, manifestazione di vita presente, anche se chi rimanda tale segno di vita è passato sulla sponda della morte, anche se dice “io sono sulla sponda di morte o meglio dall'altro lato della vita”. [...] Noi qui analizziamo questo segno di vita nella struttura stessa dell'auto-posizione dell'*io* e dell'*ipseità*, (anche se tale posizione non è un enunciato discorsivo o tematico). È nella struttura fenomenologica minimale, nel semplice apparire dell'“io” in generale, che localizziamo la traccia della manifestazione di sé, dell'auto-presentazione, come presente vivente, garanzia autobiografica<sup>324</sup>.

La struttura universale dell'auto-bio-grafia, secondo Derrida, permette la manifestazione della coscienza e si manifesta come l'atto che costituisce il soggetto attraverso il riconoscimento di sé. La pratica di scrittura, secondo il filosofo francese, è sempre auto-bio-grafica in quanto permette al soggetto di riconoscersi come tale e, di conseguenza, di avviare un processo formativo. Attraverso la scrittura di sé, la vita manifesta una natura supplementare e produce lo scarto residuale che le permette di costituirsi come coscienza di sé grazie alla memoria. Questa struttura auto-affettiva del soggetto agisce

---

<sup>323</sup> Sul tema dell'auto-bio-grafia si vedano J. Derrida, *Mémoires - pour Paul De Man*, Galilée, Paris 1988; tr. it. *Memorie per Paul De Man. Saggio sull'autobiografia*, Jaca Book, Milano 1995 e Id., *L'animal que donc je suis*, Galilée, Paris 2006; tr. it. *L'animale che dunque sono*, Jaca Book, Milano 2006.

<sup>324</sup> J. Derrida, *L'animal que donc je suis*, cit., p. 93 [97].

anche all'interno della soggettività naturale rousseauiana, non solo nei testi più dichiaratamente autobiografici. In altre parole, l'esigenza rousseauiana di mostrare tutto se stesso nelle *Confessioni* e di descrivere la sua natura positiva mette in atto un'istanza di riconoscimento in cui la traccia, lo scarto e l'alterità trovano già una collocazione strutturale nell'atto di scrittura.

Rousseau parte dal sentimento positivo che gli permette di cogliere la natura positiva della propria identità. Una natura buona che appartiene al proprio io e all'intera umanità e consente al Ginevrino di superare i dubbi di matrice scettica e la garanzia puramente conoscitiva del *Cogito* cartesiano. La certezza della bontà originaria dell'uomo non viene mai messa in discussione dall'autore delle *Confessioni*. Quindi, finché l'identità rimane protetta nell'interiorità, fino a quando non si fa segno riconoscibile dagli altri, la natura umana è innocente e buona. Nel momento in cui la trasparenza dello sguardo interiore viene meno e il soggetto si deve relazionare con gli altri, si generano le incomprensioni e gli errori. Come sottolinea giustamente Starobinski la finalità degli scritti autobiografici rousseauiani non è di tipo conoscitivo quanto, piuttosto, tende a ricercare il riconoscimento degli altri. L'obiettivo non è la dimostrazione dell'esistenza di un fondamento puro all'interno della propria identità e nemmeno la conoscenza del proprio io, ma il tentativo di equilibrare lo sguardo interiore con quello degli altri:

ciò che sarà messo in discussione negli scritti autobiografici non sarà tanto la conoscenza di sé in senso proprio, quanto il riconoscimento di Jean-Jacques da parte degli altri. In effetti ai suoi occhi non è problematica la coscienza di sé, che è chiara, né la coincidenza dell'"in sé" col "per sé", bensì la traduzione della coscienza di sé in un riconoscimento che venga da fuori. Le *Confessioni* sono, in prima istanza, un tentativo di rettificare l'errore altrui, non la ricerca di un "tempo perduto". La preoccupazione di Rousseau ha inizio coll'interrogativo: perché il sentimento interno, che è immediatamente evidente, non trova eco in un riconoscimento accordato con altrettanta immediatezza? Perché è tanto difficile far concordare quello che si è per sé con quello si è per gli altri? L'apologia personale e l'autobiografia diventano necessari a Jean-Jacques perché la chiarezza della coscienza di sé non gli basta fino a che non si è propagata all'esterno, sdoppiandosi in un limpido riflesso negli occhi dei testimoni<sup>325</sup>.

---

<sup>325</sup> J. Starobinski, *Jean-Jacques Rousseau. La trasparenza e l'ostacolo*, cit., p. 286.

L'autobiografia rousseauiana non può essere interpretata come una ricerca sulla propria interiorità, ma al contrario è un atto relazionale in cui l'altro è chiamato a essere testimone e a certificare l'innocenza e la bontà di Rousseau. La trasparenza degli sguardi e il riconoscimento dell'altro sono gli obiettivi del procedere rousseauiano. L'alterità, l'eccedenza, lo scarto intervengono immediatamente nella pratica di scrittura auto-bio-grafica del Ginevrino perché costituiscono l'elemento esterno e supplementare che porta Jean-Jacques a diventare Rousseau. La trasparenza interiore, evidente in sé, deve essere riconosciuta dall'alterità per poter costruire una relazione significativa. L'altro è, quindi, chiamato a essere testimone non tanto di una ricerca in divenire, ma della bontà e dell'origine dell'interiorità di un singolo uomo che, se riconosciuto come tale, diviene esempio della naturalità universale dell'umanità. La scrittura autobiografica mette in evidenza la tensione verso l'equilibrio e verso la trasparenza che appartiene all'intera opera del ginevrino. Una tensione che, però, paradossalmente non può essere realizzata in presenza, attraverso la confessione a voce o grazie a rapporti diretti con gli altri, ma si deve concretizzare nell'assenza attraverso l'atto dello scrivere.

L'errore e l'incomprensione sono sempre possibili nel rapporto immediato e nei discorsi tra gli uomini. Non solo. Anche le lettere rivolte ai contemporanei possono generare equivoci e difficoltà. Negli anni finali della vita, Rousseau si sente perseguitato e totalmente incompreso dalla sua epoca, ma non rinuncia alla possibilità di trovare l'armonia tra sé e il mondo, di manifestare la propria identità più nascosta e di essere riconosciuto nella sua bontà originaria: egli non può far altro che scrivere di sé. Ma Jean-Jacques si rivolge al futuro, a un'alterità non presente, non immediata che rappresenta la speranza e la possibilità di comprensione che Rousseau non può ottenere nella sua epoca. L'alterità a-venire gli permette di costruire una rappresentazione di sé, ossia di avere un'auto-percezione intuitiva della propria coscienza. Infatti, la scrittura auto-bio-grafica assume un valore formativo in quanto è la condizione che porta il fluire esistenziale a ri-conoscersi come coscienza di sé e dell'altro.

Il processo autobiografico descrive la presa di consapevolezza del soggetto possiede a partire dal legame identitario originario che si basa sull'amore di sé. Come abbiamo già sottolineato, questo legame è costituito, già nella sua origine, dall'apertura positiva all'alterità attraverso la pietà, che rappresenta il supplemento interno all'amore di sé. Se amore di sé e pietà sono gli elementi costituiti, e mai pienamente

sovrapponibili, dell'antropologia rousseauiana, la scrittura autobiografica diviene il processo che tenta di narrare la relazione tra questi due principi. Lo spazio autobiografico descrive l'inevitabile dilatazione temporale che porta alla formazione della coscienza. . Uno spazio che deve prevedere sia un supporto identitario sul quale iscriversi, sia uno scarto differenziale che prende la forma dell'alterità in grado di ereditare le tracce della soggettività. Senza lo spazio autobiografico, l'amore di sé rimarrebbe una semplice forza istintuale di conservazione e la pietà si trasformerebbe velocemente in amore proprio, ossia nel ribaltamento egoistico e aggressivo che spinge l'uomo alla sopraffazione e alla violenza. In questo senso, la narrazione di sé rappresenta un tentativo, sempre presente nel percorso rousseauiano, di equilibrare le forze che appartengono all'identità soggettiva e alla sua costitutiva relazionalità.

Il valore formativo della autobiografia è dato dal riconoscimento simultaneo del proprio io e dell'alterità relazionale che lo costituisce. Infatti, l'autobiografia, come spazio e dilatazione della soggettività, permette la contemporanea presenza dell'amore di sé e della pietà e diviene una pratica che appartiene all'intero processo di scrittura rousseauiano. In questo senso, la pratica autobiografica rousseauiana si inserisce nella tradizione, di matrice agostiniana, che rifiuta l'idea di cura di sé<sup>326</sup>, intesa come pieno possesso e dominio della propria identità. La narrazione rousseauiana non ha come finalità la guarigione dell'io e il pieno controllo conoscitivo dei legami soggettivi, ma si pone come descrizione di un processo di riconoscimento dell'alterità, mai pienamente padroneggiabile, che appartiene alla costituzione dell'io soggettivo. Minichiello, distinguendo tra un'idea di soggetto padroneggiabile e l'idea di persona, osserva a proposito della scrittura autobiografica rousseauiana:

---

<sup>326</sup> Foucault, analizzando le diverse manifestazioni del paradigma classico della cura di sé, sottolinea il pericolo di concepire la ricerca interiore come una sorta di terapia, che il soggetto compie su stesso, volta a dominare e controllare i legami che costituiscono l'identità personale: «questo rapporto con se stessi che costituisce il punto finale della conversione e l'obiettivo ultimo di tutte le pratiche di sé rientra ancora in un'etica della padronanza. [...] Questo rapporto è pensato spesso sulla base del modello giuridico del possesso: si è "di se stessi", "padrone di sé"; si dipende solo da se stessi, si è *sui juris*; si esercita su di sé un potere che niente limita né minaccia; si detiene la *potestas sui*. Ma attraverso questa forma tendenzialmente politica e giuridica, il rapporto con se stessi è anche definito come una relazione concreta, che permette di godere di sé come qualcosa che si possiede e si ha al tempo stesso sotto gli occhi. [...] E l'esperienza di sé che si forma in questo possesso non è semplicemente quella di una forza padroneggiata, o di una sovranità esercitata su un potere pronto a ribellarsi; è quella di un piacere che si trae da se stessi» (M. Foucault, *Le souci de soi*, Gallimard, Paris 1984; tr. it. *La cura di sé*, Feltrinelli, Milano 1991, pp. 68-69).

l'uomo, ontologicamente "svuotato", destinato dal procedere della Storia universale ad un'azione cieca, non appena percepisce la vertigine dell'assenza di fondamento riempie il proprio vuoto interiore con l'attività più vicina a quella di un Dio: la creazione, che per lui ha un campo privilegiato, perché sconfinato, nella scrittura. Egli scrive di sé: meglio sarebbe a dire; crea se stesso nella scrittura, nasce una seconda volta. Ecco perché l'autobiografia finisce per essere una forma moderna dell'ontologia. Ed ecco perché recuperare la persona è un cammino che deve oltrepassare la scrittura ma a condizione che si sviluppi dentro di essa. È questo il percorso che si inizia con Rousseau e si conclude con Kafka: un percorso che proprio nel gesto più privato, nell'azione più soggettiva – nel raccontarsi – conduce alla scoperta di qualcosa che non è privato e non è soggettivo, alla lettura della traccia di un Dio che nasce nella parola<sup>327</sup>.

Minichiello coglie il carattere creativo e inventivo della scrittura autobiografica come affermazione della soggettività moderna. Ma egli individua anche nell'autobiografia rousseauiana una tensione verso un orizzonte teologico ed etico. Rousseau, che decide di scrivere di sé, propone una visione dell'uomo come ente che non può essere definito e descritto nella sua totalità. Il gesto di scrittura è un atto etico che permette di individuare, all'interno della propria soggettività, le tracce di elementi che la oltrepassano. La bontà originaria e la pietà, infatti, costituiscono gli elementi originari di una singolarità inafferrabile, definibile solo in modo provvisorio, che attraverso costanti forme supplementari si forma oltrepassandosi.

L'idea di scrittura autobiografica che emerge da questa prima analisi mostra i principi metafisici che agiscono nell'intera produzione rousseauiana. Per questa ragione, non è possibile definire in modo rigoroso i confini della pratica autobiografica che contamina anche le opere politiche ed educative del pedagogo ginevrino. La dimensione autobiografica di Rousseau testimonia la sua visione antropologica e il suo desiderio di armonizzare il sentimento puro di riconoscimento di sé con il supplemento, altrettanto originario e necessario, del riconoscimento degli altri. Questo orizzonte costituisce lo sfondo etico dell'atto di scrittura rousseauiano che non è un processo di ricerca privata verso la conoscenza di sé, ma una pratica di autoformazione etica e sociale. Può essere interessante, a questo punto, soffermarsi su alcune caratteristiche specifiche dei testi più dichiaratamente autobiografici, come le *Confessioni*, per verificare successivamente le analogie e le differenze rispetto agli scritti pedagogici.

---

<sup>327</sup> G. Minichiello, *Autobiografia e pedagogia. Il racconto di sé da Rousseau e Kafka*, La Scuola, Brescia 2000, p. 229.

## 2.2 Le *Confessioni* e la scrittura autobiografica

L'obiettivo immediato degli scritti autobiografici di Rousseau è di mostrare la sua natura interiore positiva, che viene continuamente calunniata dai contemporanei. La scrittura autobiografica assume, quindi, la forma di una confessione attraverso la quale colui che scrive narra le vicende della propria vita cercando di giustificare i propri comportamenti e difendendosi dalle accuse. L'autore, quindi, non è solo colui che racconta una storia o descrive alcuni accadimenti, ma parla in prima persona e racconta la propria esperienza di vita. Perciò egli deve accreditarsi di fronte a se stesso e al lettore. Infatti, spesso, i testi autobiografici presentano un'introduzione che ha il compito di spiegare al lettore le ragioni di questa forma di scrittura e di stabilire una sorta di patto con coloro che leggeranno il testo<sup>328</sup>.

La decisione dell'autore di scrivere in prima persona è ricca di conseguenze. L'io scrivente è lo stesso che diviene oggetto della narrazione. In questo modo l'identità soggettiva è separata in due dimensioni<sup>329</sup>: da un lato colui che scrive, che decide di raccontare una storia e di rispettare le regole del genere letterario che propone e dall'altro lo stesso io che viene descritto e prodotto dal racconto letterario. La posizione dell'autore assume una certa credibilità in quanto racconta esperienze, vicende e fatti che nessuno può conoscere meglio di lui. In questo senso, l'autobiografia diviene una confessione che permette all'autore protagonista di raccontare intenzioni, interessi, emozioni, ossia di rendere pubblica la propria soggettività. L'autore si confessa e decide

---

<sup>328</sup> Sul tema del patto autobiografico si veda Ph. Lejune, *Le pacte autobiographique*, Seuil, Paris 1975. L'autore riflette sul rapporto tra vissuto, esperienza e relazione con il mondo e afferma che nella scrittura autobiografica il soggetto non è l'individuo singolare che narra le proprie vicende, ma diviene colui che descrive la genesi dei legami soggettivi.

<sup>329</sup> Sul tema della scissione dell'identità tra un io narrante che indaga e un io oggettivo che viene studiato, è significativo lo scritto *Rousseau giudice di Jean-Jacques*. Il dialogo tra il personaggio "Rousseau" e un generico "francese" ripropone la questione delle incomprensioni e delle ingiustizie che il Ginevrino ha subito a causa delle accuse dei contemporanei. Al di là della finzione narrativa il testo è un monologo interiore rivolto ai lettori che sono chiamati a dare un giudizio di innocenza o di colpevolezza. Emerge, in modo chiaro, che il centro della riflessione autobiografica rousseauiana non è solo la ricerca della verità interiore, ma il riconoscimento da parte di un'alterità che deve essere in grado di dare un giudizio sull'azione dello stesso autore. Cfr. J.J. Rousseau, *Rousseau juge de Jean Jacques. Dialogues*, in O.C., I, cit., pp. 657-992; tr. it. *Rousseau giudice di Jean-Jacques*, in *Scritti autobiografici*, Einaudi-Gallimard, Torino 1997, pp. 755-1084.



di dire la verità su se stesso. In questo modo, può comprendersi meglio analizzando e armonizzando le vicende che costituiscono la sua memoria e può giustificarsi di fronte al mondo che lo ascolta. La narrazione di sé permette di scrivere la propria vita, di fissarla attraverso il linguaggio e di giustificarla nei confronti dell'alterità futura che viene chiamata a testimoniare. Le prime righe delle *Confessioni*, infatti, tentano di motivare le ragioni che hanno portato Rousseau a narrare la propria storia:

m'impegno in un'impresa senza precedenti, e la cui esecuzione non avrà imitatori. Voglio mostrare ai miei simili un uomo nella nuda verità della sua natura; e quest'uomo sarò io. Io solo. Sento il mio cuore e conosco gli uomini. Non sono fatto come nessuno di quanti esistono. Se non valgo di più, sono almeno diverso. Se la natura abbia fatto bene o male rompendo lo stampo nel quale mi ha colato, non si può giudicare che dopo avermi letto<sup>330</sup>.

La citazione mostra, in modo evidente, la natura apologetica dello scritto<sup>331</sup>. L'autore-narratore racconta la propria storia, confessa ai lettori ciò che ha fatto di giusto e di sbagliato e affida a loro il compito di giudicarlo. Il distacco temporale tra la scrittura e le vicende raccontate rappresenta un elemento significativo e genera lo spazio auto-biografico, che permette all'autore di interpretare la propria esistenza narrandola. Il Ginevrino giustifica la scrittura delle *Confessioni* introducendo due temi significativi che, secondo la sua interpretazione, costituiscono il carattere innovativo del suo scritto: la verità e la singolarità della sua esistenza. Rousseau è certo della bontà del proprio cuore e, per dimostrare la sua purezza originaria, non ha altra possibilità che descrivere la totalità delle proprie azioni ed emozioni, senza tralasciare nessun accadimento, anche quelli più privati o negativi. Spesso, infatti, Rousseau nelle *Confessioni* si sofferma su alcuni aspetti negativi e morbosi della sua esistenza, forse esagerandoli, per testimoniare la sua intenzione di dire completamente la verità<sup>332</sup>. Allo stesso tempo, però, è certo che

---

<sup>330</sup> J.J. Rousseau, *Confessions*, libro I, in O.C., I, cit., p. 5 [4].

<sup>331</sup> Minichiello sul ruolo delle *Confessioni* afferma: «le *Confessioni* di Rousseau tendono anzi a far coincidere ogni opera autobiografica con una confessione che svela il proprio nocciolo apologetico, nate come sono da un bisogno di giustificare molte azioni del passato, di ristabilire la "verità" mistificata dagli avversari, di dire "tutto" per ottenere il "perdono" dal lettore e da Dio». (G. Minichiello, *Autobiografia e pedagogia. Il racconto di sé da Rousseau e Kafka*, cit., p. 25).

<sup>332</sup> L'insistenza rousseauiana sulla necessità di affermare costantemente la verità e di soffermarsi, anche, sugli aspetti negativi delle proprie azioni e del proprio carattere è ben testimoniato dalla seguente citazione che compare nella versione del manoscritto di Neuchâtel: «pochi uomini hanno fatto peggio di quello che io ho fatto, e mai uomo ha detto di sé quel che io ho da dire di me. Non c'è vizio di carattere la cui ammissione sia più facile della confessione di un'azione abietta o bassa, e si può esser certi che colui

il suo cuore è rimasto puro e che gli errori nel suo comportamento sono dettati dalle circostanze, dall'incomprensione malevola degli altri o dalla sua natura eccezionale. Il tema della verità evidenzia, fin da subito, la dimensione etica della scrittura autobiografica rousseauiana. Ossia la verità non è intesa come la perfetta adeguazione storica tra ciò che Rousseau racconta e ciò che è accaduto, – cosa che i critici hanno evidenziato non essere sempre presente<sup>333</sup> – ma come una dimensione di alterità che trascende la stessa coscienza che scrive e che è oggetto di narrazione. L'esigenza di verità eccede anche la pura ricerca interiore che porta alla piena consapevolezza di sé e spinge l'indagine verso una dimensione etica che il soggetto non può dominare completamente.

La verità, intesa come orizzonte terzo di valutazione della propria esistenza, si intreccia alla consapevolezza della propria singolarità. Il carattere singolare che Rousseau si attribuisce impone la necessità di scrivere perché molte delle sue azioni sono state travisate dai contemporanei e non possono essere comprese. Le righe introduttive del testo evidenziano anche l'intenzione di giustificare, da un punto di vista sociale, la sua scelta di scrivere un'autobiografia. Come sostiene correttamente Starobinski<sup>334</sup>, egli non è nobile di nascita o una personalità politica particolarmente significativa da giustificare la stesura di una biografia. La sua estrazione sociale borghese e il suo relativo successo come scrittore non sono, di per sé, un motivo sufficiente per esporre la propria vita privata al pubblico e chiamarlo in causa come testimone di una qualche particolare singolarità. Egli stesso scrive:

---

che osi confessare tali azioni, sarà pronto a confessare ogni cosa. Ecco la dura ma sicura prova della mia sincerità. Sarò veritiero, lo sarò senza riserve; dirò tutto, il bene, il male, tutto insomma». (J.J. Rousseau, *Ébauches des confessions*, in O.C., cit., p. 1153 [658]).

<sup>333</sup> Si veda in particolare l'apparato critico di note curato da B. Gagnebin e M. Raymond nel primo volume delle opere complete. Cfr. B. Gagnebin e M. Raymond, *Notes e variantes*, in O.C, I, cit., pp. 1229-1614.

<sup>334</sup> Starobinski sottolinea che un aspetto originale della scrittura autobiografica rousseauiana risiede nella sua estrazione sociale borghese. Egli non è nobile e non appartiene alle classi sociali più importanti, ma rivendica come uomo e come individuo appartenente al terzo stato il suo diritto a raccontare gli eventi della propria vita: «Rousseau è preoccupato di un altro problema che doveva per forza affrontare, non foss'altro che per eliminarlo nella redazione definitiva. Formulando il progetto di raccontare la propria vita si rende conto che non è vescovo (come Sant'Agostino), né gentiluomo (come Montaigne), e che non ha avuto niente a che fare cogli avvenimenti di corte o militari: dunque non ha nessun titolo per esporsi agli occhi del pubblico, nessuno dei titoli, per lo meno, richiesti fino a lui per giustificare un'autobiografia. [...] La portata sociale che si connette all'impresa delle *Confessioni* non deve essere trascurata. Jean-Jacques vuol essere riconosciuto: non solo come anima eccezionale, vittima dal cuore puro, ma come uomo semplice e straniero senza quarti di nobiltà, un uomo che da tale condizione trarrà una capacità ancora maggiore di offrire un'immagine dell'uomo universalmente valida» (J. Starobinski, *Jean-Jacques Rousseau. La trasparenza e l'ostacolo*, cit., p. 286).

e non mi si obietti che essendo un uomo del popolo non ho nulla da dire che meriti l'attenzione dei lettori. Ciò può essere vero per gli eventi della mia vita, ma io scrivo meno la storia di quegli eventi in se stessi che quella dello stato della mia anima man mano che si sono prodotti. Ora, le anime sono più o meno degne di lustro a seconda che abbiano, più o meno, sentimenti grandi e nobili, idee più o meno vivaci e molteplici. I fatti, qui, non sono altro che cause occasionali. Per quanto la mia vita sia stata oscura, se ho pensato più e meglio dei re, allora la storia della mia anima è più interessante della loro<sup>335</sup>.

Ecco un altro aspetto di modernità nella scrittura autobiografica rousseauiana. Rousseau rivendica la sua estrazione sociale borghese, il fatto di essere un intellettuale e di dover lavorare per mantenersi. I motivi di interesse per il lettore nelle vicende raccontate non devono essere ricercate nell'estrazione sociale o nell'aver frequentato i salotti alla moda, ma nei sentimenti e nelle idee. La vita di Rousseau è eccezionale non per i fatti che la descrivono o per le sue imprese, ma per le sensazioni che Jean-Jacques ha provato, per i ragionamenti che è riuscito a sviluppare e per la sua capacità di scrittore che riesce a narrarli. La riflessione rousseauiana sulle motivazioni che lo hanno spinto verso la scrittura delle *Confessioni* mette in evidenza due aspetti, legati all'idea di eccezionalità che Rousseau pensa di avere. La straordinarietà delle vicende rousseauiane risiede nella sua capacità di vivere e di riflettere sui propri sentimenti. Egli ha un'intuizione profonda della propria natura e riesce, di conseguenza, a interpretare e analizzare il cuore dei suoi simili. Questa capacità non lo rende immune dagli errori e dalle incomprensioni, ma almeno, gli permette di comprendere i limiti e le mancanze del proprio animo. Per questa ragione, Rousseau può diventare un modello di riflessione e un caso interessante di esempio per l'intero genere umano<sup>336</sup>. Il secondo aspetto di straordinarietà risiede, però, nel suo essere uomo del popolo che non possiede titoli nobiliari e non ha compiuto particolari atti di eroismo. Rousseau, quindi, rappresenta l'umanità in generale perché riesce a mostrare nei suoi scritti le contraddizioni

---

<sup>335</sup> J.J. Rousseau, *Ébauches des confessions*, cit., p. 1150 [656].

<sup>336</sup> L'esemplarità delle vicende autobiografiche rousseauiane sottolineano il carattere pedagogico che appartiene all'intera opera del ginevrino. La propria vita diviene un modello sul quale costruire un paradigma formativo universale. Questo sforzo propositivo rende i testi autobiografici non solo delle fonti sulla vita dell'autore o degli esercizi di cura di sé, ma un costante esercizio di equilibrio tra il sé e l'alterità. Per esempio, l'episodio di Bossey e quello dell'illuminazione di Vincennes non rappresentano solo le vicende private di un singolo individuo, ma diventano momenti esemplari grazie ai quali si manifestano e prendono forma elementi significativi per la costituzione dei legami soggettivi di tutti gli uomini.

dell'uomo, i comportamenti giusti e quelli sbagliati e il suo costante desiderio di verità e giustizia.

L'eccezionalità della vita di Rousseau è potenzialmente quella di tutti gli esseri umani. Il ginevrino sembra affermare, nelle motivazioni che lo portano a narrare di sé, la singolarità eccezione di ogni individuo. Una singolarità che, proprio perché è tale, rischia di non essere riconosciuta dagli altri e che, nonostante il continuo pericolo di fraintendimenti, è costitutivamente e disperatamente alla ricerca di questo riconoscimento. Ogni forma di riconoscimento prevede la presenza dell'alterità che rappresenta l'elemento costitutivo, anche se difficilmente definibile, dell'identità soggettiva rousseauiana.

La struttura della scrittura rousseauiana mette in evidenza che l'alterità, a cui Jean-Jacques si rivolge, è sempre sfuggente ed è orientata verso il futuro. I lettori che dovranno riconoscere i meriti del Ginevrino e giudicarlo in modo equilibrato non sono i suoi contemporanei, verso i quali egli ha perso ogni speranza, ma le generazioni future. Le *Confessioni* sono rivolte a loro con l'auspicio che il distacco temporale e le trasformazioni in atto nella società abbiano reso possibile un riconoscimento autentico dell'umanità di Rousseau. In questa speranza è evidente la fiducia rousseauiana nella forza educativa: se non è possibile guarire in presenza l'umanità dai mali e dalla degenerazione, è però possibile lasciare tracce – per esempio attraverso gli scritti - che possano orientare le generazioni a venire. Ma come abbiamo già sottolineato, la scrittura interviene come un supplemento che, pur dando la possibilità di rivolgersi verso il futuro e di generare uno spazio attraverso il quale cercare di narrare la verità, crea in realtà nuovi veli e ostacoli. Lo stesso Rousseau è consapevole delle difficoltà e dei pericoli insiti nella narrazione di sé e afferma:

nessuno può scrivere la vita di un uomo, se non quell'uomo. Il suo interiore modo di essere, la sua vita effettiva, solo lui li conosce; ma nello scriverla, egli la traveste; non scrive la sua vita ma la sua apologia; si mostra come vuole essere visto, mai com'è realmente. [...] Bisognerebbe, per quel che sto per dire, inventare un linguaggio nuovo com'è nuovo il mio progetto: che tono, che stile assumere, infatti, per sbrogliare l'immenso caos dei sentimenti così diversi, così contraddittori, spesso così vili e talvolta così sublimi, che senza posa mi hanno agitato?<sup>337</sup>

---

<sup>337</sup> J.J. Rousseau, *Ébauches des confessions*, cit., p. 1153 [658].

L'autore delle *Confessioni* non nasconde le difficoltà che sono interne al tentativo di narrare il proprio io. Egli deve dare conto al lettore dell'insieme composito e molteplice dei propri sentimenti, cercando di non nascondere nulla perché la finalità non è apparire meglio di ciò che si è veramente, ma mostrarsi in modo trasparente al lettore che diviene il giudice delle vicende della vita dell'autore. Le confessioni autobiografiche non sono solo una difesa, ma un modo per costruire la propria identità soggettiva, scrivendola. Per questa ragione, lo stile di scrittura assume un ruolo significativo poiché si deve adeguare ai movimenti emotivi dei ricordi dell'animo umano<sup>338</sup>. Ma, oltre alle difficoltà legate alle censure volontarie dell'autore, vi è anche il problema dei ricordi. Nelle *Fantasticherie* Rousseau, riflettendo sulla scrittura delle *Confessioni*, afferma:

scrivevo le mie *Confessions* già vecchio e disgustato dai vani piaceri della vita che avevo tutti sfiorati e di cui il mio cuore aveva ben sentito il vuoto. Le scrivevo affidandomi alla memoria; questa memoria mi faceva spesso difetto o mi forniva dei ricordi imperfetti e io ne colmavo le lacune con dettagli che immaginavo per supplire ai ricordi, ma che non li contraddicevano mai. Mi piaceva dilungarmi sui momenti felici della mia vita, e il abbellivo talvolta con ornamenti che teneri rimpianti mi fornivano. Riferivo le cose che avevo dimenticato come mi pareva fossero state, come forse erano state davvero, mai diverse da come le ricordavo. Attribuivo talvolta alla verità qualche attrattiva che le era estranea, ma non ho mai usato la menzogna per sminuire i miei vizi o arrogarmi delle virtù. Se talvolta, senza pensarci, con un gesto involontario, ho nascosto il mio lato difforme, ritraendomi di profilo, queste reticenze sono state compensate da altre reticenze più bizzarre che mi hanno fatto tacere il bene più attentamente del male<sup>339</sup>.

In queste righe, scritte diversi anni dopo le *Confessioni*<sup>340</sup>, Rousseau problematizza l'intenzione dichiarata di ricercare sempre la verità, senza tacere nulla al lettore. Egli sostiene la natura imperfetta dei propri ricordi che, per poter essere narrati, hanno

---

<sup>338</sup> Launay, riflettendo sulle caratteristiche della scrittura rousseauiana, afferma che si tratta di un stile compositivo volto a stabilire un contratto con il lettore. *L'écriture contractuelle* si basa, secondo Launay, su quattro figure che danno conto di quattro differenti registri stilistici: la scrittura critica, forse la più evidente che denuncia la degenerazione della società contemporanea e la perdita del legame con la natura; quella autocritica, dialogica e dialettica. Queste quattro modalità si intrecciano e producono il forte legame che Rousseau cerca con i lettori. Cfr. M. Launay, *Rousseau écrivain*, in AA.VV., *Rousseau after two hundred years*, edited by R.A. Leigh, Cambridge University press, Cambridge 1982, pp. 207-223 e id., *L'écriture contractuelle de J.J. Rousseau*, American Society for Eighteenth-Century Studies, Chicago 1978.

<sup>339</sup> J.J. Rousseau, *Les Rêveries du promeneur solitaire*, in O.C., I, cit., pp. 1035-1036; tr. it. *Le fantasticherie del passeggiatore solitario*, in *Scritti autobiografici*, cit., p. 693.

<sup>340</sup> Le *Rêveries* vengono scritte negli ultimi anni di vita di Rousseau fino alla sua morte. La stesura della *Prima passeggiata* avviene nell'autunno del 1776, mentre l'ottava viene scritta nel 1778, qualche mese prima della morte. Le *Confessioni* vengono composte, con molte interruzioni, tra il 1766 e 1770.

bisogno di supplementi che vanno a colmare i vuoti e le mancanze. Il narratore, allora, deve intervenire utilizzando l'immaginazione per dare ai ricordi una dimensione di completezza. Il concetto di verità si amplia in quanto non rappresenta l'adeguazione con fatti veramente accaduti che appartengono alla storia di colui che scrive, ma diviene un racconto all'interno del quale l'immaginazione e i sentimenti guidano le invenzioni, le reticenze e le mancanze. Eppure Rousseau continua a parlare di verità. Jean-Jacques ammette a se stesso e al lettore i propri limiti nei ricordi e l'utilizzo dell'immaginazione per generare una sorta di finzione narrativa, ma allo stesso tempo, afferma che la verità e il patto con il lettore è salvo perché gli snodi fondamentali del suo carattere sono presenti nelle *Confessioni*. Ciò che manca o che è stato aggiunto è marginale, secondo Rousseau, e non modifica la struttura di fondo del testo e il suo obiettivo peculiare di dire la verità sui legami che costituiscono la soggettività.

La narrazione non è, quindi, una semplice descrizione di avvenimenti accaduti, ma è un'interpretazione nella quale si intrecciano ricordi, immaginazione e sentimenti dell'autore. Emerge una doppia verità<sup>341</sup>: la verità degli eventi passati che costituiscono lo sfondo, mai pienamente dominabile e recuperabile, a partire dal quale si genera la coscienza e la verità del soggetto che, a partire dai suoi ricordi, cerca di descrivere i legami che costituiscono la sua identità e lo portano ad agire. La verità soggettiva non nega l'esistenza della verità delle vicende reali vissute dall'autore, ma non si identifica con essa. Rousseau è fermamente convinto che vi sia un'armonia di fondo tra ciò che ricorda e ciò che è realmente avvenuto. Egli scrive poiché, anche se non riesce a mostrare, in modo esaustivo, la propria coscienza e a restituire con esattezza le esperienze vissute, cerca di manifesta la verità intima e soggettiva della propria natura. Una verità che non può essere provata attraverso un esperimento o con una

---

<sup>341</sup> Sul tema della "doppia verità" all'interno della scrittura autobiografica rousseauiana, Starobinski afferma: «dove si sarebbe potuto temere un duplice fallimento Rousseau si concede l'eventualità di una doppia verità. Se si fosse trattato di riesumare dal passato un fatto certo, collocandolo con precisione e descrivendolo tale e quale si è prodotto, ci sarebbe stato un notevole rischio di ottenere solo un risultato incerto e lacunoso. Se il fatto di un tempo viene considerato come un oggetto, tutto mi prova l'impossibilità di ricostruirlo come tale: emerge la finitezza e la fallibilità della mia memoria evocativa. Poche scene rimangono veramente presenti, il resto svanisce appena ci si appresta a toccarlo. [...] L'essenziale non è tanto il fatto oggettivo, quanto il sentimento, e il sentimento di una volta può insorgere ancora, può irrompere nella sua anima, diventare emozione attuale. Anche se la "catena degli eventi" non è più accessibile alla sua memoria, gli rimane la "catena dei sentimenti" intorno ai quali potrà ricostruire i fatti materiali dimenticati» (J. Starobinski, *Jean-Jacques Rousseau. La trasparenza e l'ostacolo*, cit., pp. 306-307).

dimostrazione matematica, ma che riesce a descrivere, almeno parzialmente, i legami che costituiscono la coscienza.

L'aspirazione alla verità che appartiene agli scritti autobiografici rousseauiani è analoga alla fiducia nella bontà originaria dell'uomo. Infatti, essa indica una dimensione futura che comprende tutte le dimensioni dell'umano, gli permette di riconoscere l'impossibilità di giungere a un perfetto controllo di sé e lo spinge a superare i propri limiti. Le emozioni, i sentimenti, l'immaginazione e la razionalità si intrecciano e agiscono all'interno dello spazio autobiografico, ma non riescono a esaurire la complessità della soggettività in quanto ogni singolo uomo è aperto e costituito da un'alterità che trascende ogni possibilità di nominarlo e descriverlo. In questo spazio si colloca la narrazione di sé rousseauiana e, anche, lo sforzo auto e etero-formativo di trasformare il proprio io. La modernità della narrazione di sé rousseauiana non risiede nell'utilizzare la scrittura come una forma di terapia o una come una pratica per giungere a cogliere la propria verità interiore. Al contrario, egli parte già da un'intuizione piena di sé, attraverso il sentimento della propria bontà, e cerca il riconoscimento nell'alterità. Un'alterità che non può essere pensata né come il singolo altro, né come l'insieme di tutte le singolarità, ma come un supplemento etico che, nella relazione tra due individui, mostra lo spazio inappropriabile e trascendente che si genera a partire dal loro incontro.

La scrittura di Rousseau su se stesso è un dono che egli fa all'umanità a venire. Un dono che non risiede nelle vicende personali raccontate o vissute, ma nella tensione dello scrivere per mostrare la profonda relazionalità della sua natura. Nel linguaggio rousseauiano il dono diviene un atto di pietà che spinge l'amore di sé a uscire da se stesso e che garantisce lo spazio di libertà dell'uomo. In questo senso, la scrittura autobiografica è auto-formativa poiché il primo lettore e testimone delle proprie parole è lo stesso Rousseau che, grazie ai ricordi della giovinezza, può giudicare, almeno parzialmente, se stesso e riconoscersi come uomo. Può essere interessante, a questo punto, cercare di verificare se alcuni snodi della riflessione autobiografica rousseauiana agiscono anche sui testi più specificatamente pedagogici e sull'idea di educazione naturale.

### 2.3 L'Émile un testo auto-bio-grafico?

Se è evidente che vi sia uno sforzo formativo negli scritti autobiografici rousseauiani, testimoniato dalla dimensione etico-veritativa e dalla ricerca del riconoscimento dell'alterità a-venire, è possibile affermare che anche nell'*Emilio* vi siano elementi autobiografici? Per rispondere a questa domanda, è opportuno soffermarsi sullo stile di scrittura e sui legami che si generano tra l'autore, i personaggi e i destinatari futuri.

Anche nell'*Emilio*, come nei testi autobiografici, si può parlare di *écriture contractuelle*, utilizzando la classica interpretazione di Launay sulle modalità della scrittura rousseauiana. Infatti, il Ginevrino chiede al lettore uno sforzo e la firma di un patto che coincide con un atto di fiducia verso l'autore. Il lettore deve accettare la critica che l'autore espone nei confronti della società. Il paradigma accusatore dei due *Discorsi* agisce come un punto di partenza dell'*Émile*, come testimonia l'esordio del testo sulla bontà dell'uomo e sulla sua degenerazione a causa dell'intervento umano. Il contratto tra autore e lettore si viene a creare a partire dall'accettazione di questo snodo teorico: l'uomo è buono, ma la società contemporanea lo ha corrotto. Se la società è degenerata – e Rousseau lo ha dimostrato e ne ha spiegato le cause nei *Discorsi* –, anche i paradigmi educativi del Settecento sono inadeguati e distorti. Ne deriva un'accusa diretta, che permea tutte le pagine del testo, all'educazione pedante. Da queste riflessioni è facile comprendere che il lettore settecentesco, o accetta e condivide il quadro teorico rousseauiano, o facilmente ne prende le distanze, accusando l'autore di essere un intellettuale stravagante, di voler riportare l'umanità in un'epoca di barbarie senza cultura o di suggerire precetti e pratiche immorali. Le accuse che l'*Émile* riceverà, le censure e le profonde critiche rivolte all'autore, spingeranno Rousseau a perdere ogni fiducia nella sua epoca<sup>342</sup> e a rivolgersi a un lettore a-venire, che appartenendo a una

---

<sup>342</sup> La sfiducia di Rousseau verso il risultato positivo dell'educazione naturale trova conferma nella scrittura di *Emilio e Sofia o i solitari*. Il testo, composto in forma epistolare, rimane incompiuto. Emilio si rivolge al precettore, rimproverandolo per avere abbandonato lui e Sofia quando stava nascendo il loro primo figlio, e racconta la sua situazione di infelicità e solitudine, dopo la morte dei genitori di Sofia e della loro bambina. Le prime righe della lettera descrivono lo stato d'animo di Emilio, solo e infelice in pieno contrasto con il finale dell'*Emilio*: «ero libero, ero felice, maestro mio! Tu mi avevi fatto un cuore capace di godere della felicità e mi avevi dato Sofia. Alle delizie dell'amore, all'affetto degli amici, una famiglia nascente aggiungeva le gioie della tenerezza paterna: tutto m'annunciava una vita piacevole, tutto mi prometteva una dolce vecchiaia e una morte serena tra le braccia dei miei figli. Ahimè! Cosa è divenuto ormai questo tempo felice colmo di gioia e di speranza, in cui l'avvenire rendeva più bello il



generazione futura, potrà comprendere e giudicare, in modo imparziale, ciò che l'autore dice e descrive. Ma anche il dialogo con il lettore futuro non è privo di difficoltà e di ostacoli. Se potrà accettare più facilmente il giudizio negativo nei confronti delle generazioni precedenti, dovrà anche essere in grado di recuperare le motivazioni che hanno portato Rousseau a compiere le sue scelte e a decidere di educare Emilio al di fuori della civiltà in nome delle regole dell'educazione naturale<sup>343</sup>.

Se il lettore sarà in grado di rispettare il patto con l'autore e farsi guidare nel gioco delle finzioni rousseauiane, secondo il Ginevrino, riuscirà a comprendere la positività dell'educazione naturale come unico modo per porre rimedio alla degenerazione sociale. Il lettore a-venire dovrà firmare un contratto che lo porta a seguire Rousseau in un testo che si colloca in una dimensione non facilmente definibile. Non è un puro romanzo di fantasia, nemmeno un trattato pedagogico con un insieme di regole e norme sull'educazione, non possiede lo stile dell'opera di filosofia e nemmeno la forma epistolare. Rousseau chiede, quindi, al lettore di avere fiducia<sup>344</sup> e di inoltrarsi in un'avventura che ha come protagonista lo stesso Rousseau nelle vesti di narratore o precettore. Becchi mette bene in evidenza il ruolo che la narrazione autobiografica assume nell'*Emilio* e nei temi pedagogici rousseauiani:

---

presente, in cui il mio cuore, pieno di gioia, s'inebriava ogni giorno di un secolo di felicità? Tutto è svanito come un sogno; ancora giovane ho perduto tutto, la moglie, i figli, gli amici; tutto perfino il commercio con i miei simili. Il mio cuore è stato straziato da tutto ciò cui era affezionato; non gli preme più se non la cosa meno importante di tutte, il tiepido amore di una vita senza piaceri ma priva di rimorsi. Se dovessi sopravvivere per molti anni a coloro che ho perduto, il mio destino sarà di invecchiare e morire solo, senza rivedere mai il volto di un uomo e soltanto la provvidenza mi chiuderà gli occhi» (J.J. Rousseau, *Emile et Sophie, ou les solitaires*, in O.C., IV, cit., p. 881; tr. it. *Emilio e Sofia o i solitari*, a cura di Egle Becchi, La Nuova Italia, Firenze 1992, p. 25).

<sup>343</sup> De Simone sul profondo legame tra esistenza, scrittura autobiografia e lettore in Rousseau, scrive: «biografia e autobiografia costituiscono un nesso incidibile nell'*œuvre* di Rousseau: la scrittura della biografia occupa un posto rilevante nel disegno complessivo del suo pensiero antropologico-filosofico e ontologico-politico. Il continuo ricorrere ai tempi, ai luoghi e alle forme della biografia costituisce la condizione storica di un autentico vivere ed opera di Rousseau-*écrivain*: la propria biografia viene esibita come il campo di esplicazione del senso e del significato dell'esistere nei confronti della natura, del mondo e della storia; spetta, poi, al *lecteur* di attingere, in quella vita-che-si-scrive, le radici profonde della sua esistenza» (A. De Simone, *Alchimia del segno. Rousseau dopo Rousseau: filosofia, linguaggio, scrittura*, Quattro venti, Urbino 1984, p. 135).

<sup>344</sup> Si può affermare che le motivazioni che portano Rousseau a chiedere fiducia nel lettore sono le stesse dei testi autobiografici puri. Egli affida il suo io al lettore e gli dà il compito di giudice, ossia di colui che sarà in grado di riconoscere la verità che è nascosta alla società contemporanea, alle relazioni dirette e, forse, allo stesso Rousseau. Anche nell'*Emilio* il lettore è chiamato in causa come estremo supplemento che può riconoscere la verità e giudicare il vero ruolo trasformativo che l'educazione può avere per l'avvenire della società.

è l'*Emilio* lo scritto rousseaiano dove queste marche di pedagogia sotto forma di racconto in prima persona sono visibili al massimo. *Mémoire* o *espèce d'ouvrage, traité* o insieme di *réveries d'un visionnaire sur l'éducation*, esposizione libera *de mon sentiment*, e infine *roman*, questa opera non meglio identificabile, o più semplicemente *livre* partecipa di – e ondeggia fra – “generi” letterari plurimi, fra i quali comunque, per l’insistente richiamo a sé attraverso la prima persona e il ricorso a degli episodi della propria vita, quello autobiografico appare prevalente. È un’autobiografia-trattato-racconto assai mosso e drammatico nel quale Rousseau si *donne* un allievo immaginario su cui “prova” le sue idee e che circonda progressivamente di una realtà non solo naturale, ma umana e sociale sempre più fitta e complessa<sup>345</sup>.

Becchi ricorda, in modo molto opportuno, che nella *Préface* dell'*Émile* il Ginevrino utilizza diverse espressioni per cercare di definire lo statuto letterario del testo: memoria, romanzo, fantasticherie sull’educazione. Questi termini, oltre a mostrare il tentativo dello stesso autore di definire il genere della sua opera, che si colloca in una dimensione intermedia tra un trattato sui temi dell’educazione naturale e della bontà originaria dell’uomo e una narrazione romanzesca, evidenziano, in gran parte, l’utilizzo della prima persona. Il riferimento alle esperienze della propria vita è costante, così come la l’insistenza sulla singolarità delle proprie idee. Nella *Préface*, Rousseau si esprime con uno stile che richiama, in modo evidente, quello autobiografico:

riguardo a quella che si chiamerà la parte sistematica, che qui non è altro che il cammino della natura, proprio essa lascerà il lettore maggiormente perplesso e offrirà, altresì, motivi per attaccarmi, forse non senza ragione. Si crederà di leggere, più che un trattato pedagogico, le fantasticherie di un visionario sull’educazione. Che posso farci? Non è sulle idee degli altri che scrivo, ma sulle mie. Ho vedute del tutto diverse da quelle degli altri e da gran tempo me ne vien fatto rimprovero. Ma dipende forse da me darmi altri occhi e attribuirmi altre idee? Certamente no. [...] Io dico esattamente quello che sento dentro di me. Esponendo con libertà le mie opinioni, così poco presumo della loro autorevolezza, che vi allego ogni volta le mie ragioni, per dar modo di giudicarle e di giudicare me<sup>346</sup>.

In queste righe emergono diversi snodi teorici che verranno poi ampliati negli scritti autobiografici. Se l’oggetto di indagine non è direttamente l’identità soggettiva e se non vengono raccontate le vicende dell’esistenza dell’autore, sono le idee di Rousseau a divenire oggetto di indagine. Egli, in prima persona, si prende la responsabilità di dire

<sup>345</sup> E. Becchi, *Introduzione*, in *Emilio e Sofia o i solitari*, cit., p. 4

<sup>346</sup> J.J. Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, cit., p. 242 [4-5].

ciò che pensa, in modo libero, senza censure e reticenze. Ne emerge – come negli scritti autobiografici – un pensiero singolare ed eccezionale che non può essere assimilato a quello dei suoi contemporanei. Rousseau afferma con orgoglio di avere «vedute del tutto diverse da quelle degli altri», così come nelle *Confessioni* dirà di non essere «fatto come nessuno di quanti esistono». In entrambi i casi, esponendosi in prima persona, giustifica l'eventuale stranezza della proprie idee grazie al sentimento interiore puro e naturale che lo guida e gli permette di comprendere l'essenza della realtà, riflettendo in modo autonomo senza subire le influenze nocive della società. Il sentimento è l'intuizione che porta Rousseau a non avere esitazioni sulla natura positiva della propria soggettività. Allo stesso modo, il sentimento guida il ragionamento<sup>347</sup> e lo spinge a comprendere che l'educazione naturale può essere l'unica via per trovare l'equilibrio tra l'individuo e il cittadino e per creare le condizioni per una società ben ordinata. Se i suoi ragionamenti potranno sembrare delle *rêveries*, la colpa risiede nel lettore che, contaminato dalle convenzioni della società, non è in grado di coglierne gli aspetti positivi e non riesce a comprendere la funzione generatrice che le fantasticherie possono avere per la formazione dell'animo umano.

L'uso della prima persona, l'insistenza sul carattere eccezionale delle proprie idee, la volontà di esprimere in modo straparente il proprio animo, i riferimenti alle esperienze personali sono sicuramente temi presenti nell'*Émile* che appartengono allo stile autobiografico. Ma, nel testo pedagogico rousseauiano vi è anche un altro aspetto significativo che può essere avvicinato alla scrittura autobiografica: il riconoscimento. Il lettore che decide di accettare il patto proposto da Rousseau è chiamato non solo a riconoscere la bontà delle sue idee, ma anche a giudicarlo come uomo. Al lettore è affidato, attraverso la scrittura supplementare, un dono che può utilizzare per riconoscere la singolarità generativa dell'idee rousseauiane, in modo tale da giudicare – e di conseguenza salvare - non solo le sue opinioni, ma la sua stessa esistenza.

---

<sup>347</sup> Starobinski sul legame tra intuizione sentimentale e razionalità come elementi tipici dell'affermazione sociale del ceto borghese settecentesco, afferma: «il valore dell'uomo risiede interamente nel suo sentimento, nessun privilegio o prerogativa sociale contano più. [...] Sentimenti più elevati, idee più vivaci: è inutile aggiungere che qui il sentimentalismo non è affatto in contrasto col razionalismo del secolo dei lumi. Tutt'altro, l'autorità intellettuale della ragione e il primato morale del sentimento sono, a pari titolo, le armi ideologiche della borghesia prerivoluzionaria. Stato d'animo, sentimento, pensiero, sono altrettante garanzie di superiorità» (J. Starobinski, *Jean-Jacques Rousseau. La trasparenza e l'ostacolo*, cit., p. 290).

L'intreccio tra vissuto, proposta educativa e alterità risulta, ancora una volta, lo snodo centrale per comprendere le modalità di riflessione del pedagogista ginevrino<sup>348</sup>.

La finalità di questo paragrafo non è giungere alla definizione del genere dell'*Emilio* come scritto autobiografico. La poliedricità della riflessione pedagogica rousseauiana e la possibilità di leggere, attraverso molte prospettive, l'idea di educazione naturale rappresentano, infatti, uno degli aspetti più fecondi del testo. Come lo stesso Rousseau ricorda lo scritto è «un'opera di carattere filosofico intorno a un principio sostenuto dall'autore in altri suoi scritti, e cioè il principio che l'uomo è naturalmente buono»<sup>349</sup>. Ossia, come si è cercato di dimostrare, l'*Émile* consiste in una ricerca sui fondamenti dell'idea di educazione a partire da una concezione antropologica che vede nella bontà e nella libertà il fondamento dell'uomo. Ma, allo stesso tempo, si presenta come una narrazione di fantasia con due personaggi principali e sostiene una proposta educativa, facendo riferimento diretto alle fonti pedagogiche dell'epoca. Ciò che si vuole sostenere è che la prospettiva autobiografica sia una modalità di lettura dell'idea di educazione. Certamente non l'unica, ma sicuramente una modalità di lettura feconda che, però, non può essere separata dalle altre, ossia dall'aspetto etico, metafisico ed educativo che il libro propone. Inoltre, l'idea di auto-bio-grafia che si è analizzata attraverso le suggestioni derridiane, ha il merito di non fermarsi alle questioni legate all'individualizzazione di un genere letterario, ma suggerisce l'esistenza di un intimo legame tra la possibilità di scrivere su se stessi e l'idea di supplemento come elemento generativo del naturale. Per questa ragione, è opportuno approfondire il legame, nella struttura dell'*Émile*, tra autore, narratore e precettore, intesi come maschere dell'io autobiografico di Rousseau che decide di porsi, contemporaneamente, come maestro e teorico dell'educazione naturale.

#### **2.4 Rousseau come *gouverneur* di Emilio**

---

<sup>348</sup> Sul rapporto tra scrittura e vissuto esistenziale si vedano: P. Burgelin, *La philosophie de l'existence de J.J. Rousseau*, cit., e M. Delon, "Cesser de vivre avant de cesser d'exister": l'opposition entre vivre et exister chez Rousseau et ses successeurs, in "Études Jean-Jacques Rousseau", II, cit., 1988, pp. 69-85.

<sup>349</sup> J.J. Rousseau, *Lettera a Philibert Cramer*, 1764, in C.C., cit., vol. XXI, n. 3564, pp. 248.

La struttura dell'*Émile*, pur presentando pochi personaggi, non è così lineare come può sembrare a prima vista. In particolare, la relazione tra autore-narratore e precettore può essere interessante per mettere a fuoco alcuni elementi autobiografici presenti nel testo. È possibile affermare senza dubbi che il precettore e l'autore del testo coincidono? Rousseau è quindi il maestro che, in prima persona, nella narrazione propone per il suo allievo la pratica dell'educazione naturale? Non è facile rispondere a queste domande. I temi della scrittura autobiografica, i lettori come destinatari a-venire e testimoni giudicanti dell'opera rousseauiana, la dimensione etica-veritativa del testo possono essere utili per analizzare le diverse maschere che il Ginevrino mette in atto per realizzare la sua scena educativa perfetta, all'interno della quale può realizzare i principi dell'educazione naturale.

È opportuno cercare di analizzare nel dettaglio le pagine iniziali del testo che descrivono come si inaugura il processo di educazione del giovane Emilio. Il primo libro, dopo le pagine della *Prefazione* che testimoniano la volontà dell'autore di proporre una riflessione universale sui temi educativi, inizia con l'enunciazione famosa della bontà originaria dell'uomo e della sua successiva degenerazione, causata dai dispositivi sociali. Rousseau afferma la necessità di un'educazione naturale che permetta di formare l'uomo in generale, senza imporgli abitudini contraddittorie che negano la sua libertà e autonomia. L'inizio dell'*Émile* assume la forma di un trattato di riflessione sull'educazione, un'indagine che ha come oggetto «la condizione umana<sup>350</sup>» universale. Rousseau, ripetendo uno schema classico della sua opera, parte da una critica della situazione presente e utilizza come modello positivo il mondo classico, che diviene un riferimento positivo di armonia ed equilibrio. Subito dopo l'esposizione del valore dell'educazione, l'autore si rivolge alle madri, considerate le destinatarie privilegiate dell'opera<sup>351</sup>, e le accusa di non svolgere in modo completo il ruolo di allevamento e cura del bambino, fondamentale per l'inizio della sua educazione. Il secondo destinatario è il padre, che dovrebbe essere il precettore naturale del proprio figlio, ma che spesso non è in grado o non vuole compiere i propri doveri di genitore<sup>352</sup>. A questo punto, la narrazione rousseauiana cambia stile e passa, da una riflessione

---

<sup>350</sup> J.J. Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, cit., p. 252 [15].

<sup>351</sup> Ivi, pp. 245-246 [7]).

<sup>352</sup> Sul ruolo del padre e del precettore come supplemento alla figura genitoriale, si veda il paragrafo *Il precettore e l'autorità paterna* nella parte prima di questo lavoro.

generale sui costumi educativi della sua epoca, all'uso della prima persona per descrivere i protagonisti del romanzo. È la scena della creazione della struttura narrativa dell'*Émile* che evidenzia una significativa dimensione autobiografica:

non in grado di compiere il compito più utile, oserò almeno tentarne uno più facile: a somiglianza di tanti altri, non metterò mano all'opera, ma alla penna, e quel che si deve, anziché farlo, mi sforzerò di dirlo. So bene che, in imprese quali la mia, l'autore si trova sempre a suo agio tra teorie che non ha l'obbligo di mettere in pratica, so bene che impartisce senza sforzo una folla di bei precetti impossibili a seguirsi e che, per mancanza di particolari esempi, anche la parte attuabile delle sue proposte resta lettera morta, quando non ne abbia mostrato l'applicazione<sup>353</sup>.

Rousseau parte dalla propria esperienza personale. Afferma di aver fallito come precettore, dichiarando di non essere in grado di compiere il compito più utile, ossia educare direttamente i bambini che gli sono stati affidati, come nel caso dei figli del signor De Mably, analizzato nelle *Mémoire* o del fanciullo di Madame Dupin. Il fallimento della pratica diretta<sup>354</sup> porta il pedagogista ginevrino a darsi un compito diverso: dire ciò che è giusto fare in ambito educativo, ossia ciò che egli stesso non è stato in grado di realizzare. Ancora una volta, la scrittura dà a Rousseau una seconda possibilità e gli permette di manifestare le proprie idee, grazie al distacco temporale e alla tranquillità che la solitudine dello scrivere concede. Ma l'esperienza autobiografica che guida queste righe non assume solo la funzione di momento generatore dell'atto di scrivere. Essa ne diviene anche la garanzia e impedisce che le riflessioni dell'autore risultino «lettera morta». Il proprio vissuto diviene il legame che tra ciò che l'autore pensa e scrive e la sua applicabilità. L'esperienza diretta di precettore non costituisce solo il momento iniziale che dà vita al romanzo, ma ne diviene anche la condizione concreta e costante di possibilità. L'idea di stessa di educazione naturale deriva da ciò che l'autore ha pensato e sentito vivendo il proprio rapporto con i suoi allievi e, forse, -

---

<sup>353</sup> J.J. Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, cit., p. 264 [28].

<sup>354</sup> Sulle difficoltà di conciliare i principi dell'educazione naturale con le situazioni reali e contingenti dei processi formativi si veda la corrispondenza, successiva alla scrittura dell'*Emilio*, con il principe del Württemberg che chiedeva consigli al pedagogista sull'educazione della figlia. In una lettera di risposta al principe, Rousseau scrive: «se avessi la disgrazia di essere principe, e di essere incatenato dagli obblighi del mio stato, se fossi costretto ad avere uno stuolo di domestici, vale a dire dei padroni, e che ciononostante avessi un animo sufficientemente elevato per voler essere un uomo ad onta del mio rango, per voler assolvere ai grandi doveri che impone l'essere padre, marito, cittadino della repubblica degli uomini, avvertirei ben presto la difficoltà di conciliare tutti questi obblighi e soprattutto quelli relativi all'educazione dei miei figli in vista dello stato in cui li ha collocati la natura». (J.J. Rousseau, *Lettera al Principe del Württemberg*, 1763, in *Correspondance complète*, cit., vol. XVIII, n. 3017, p. 115).

si potrebbe aggiungere - con i figli. Il suo carattere, i suoi limiti, le incomprensioni e la degenerazione sociale hanno impedito a Rousseau di agire direttamente, ma egli ha colto, attraverso un'intuizione sia intellettuale sia etica, ciò che la natura chiama l'uomo a fare nei confronti delle generazioni a venire. Per poterlo dire, però, ha bisogno del supplemento scritto che gli possa concedere il tempo e lo spazio che l'esperienza diretta, solitamente, non permette.

Rousseau dimostra di essere consapevole di un altro problema che la scrittura di un testo pedagogico pone. Quale forma può utilizzare per dare conto della complessità del fenomeno educativo? Come è possibile affermare tesi universali sull'educazione naturale senza cadere nell'astrazione prescrittiva? In che modo unire la teoria con il proprio vissuto, senza narrare la propria esperienza? Egli decide di inventare una situazione educativa ideale, attribuendosi le caratteristiche perfette del *gouverneur* e immaginando un allievo di cui occuparsi:

ho deciso perciò di crearmi un allievo immaginario, di attribuirmi l'età e la salute, le cognizioni e tutti i requisiti necessari per consacrarmi alla sua educazione e di attendere a questa dalla sua nascita fino a quando, divenuto adulto, non avrà bisogno di altra guida che di se stesso. Tale metodo mi sembra utile per impedire a un autore, incline a diffidare di se stesso, di perdersi dietro vani miraggi; infatti, non appena si allontana dai metodi correnti, non ha che da sperimentare i suoi sul proprio allievo: si accorgerà subito, o il lettore si accorgerà per lui, se segue davvero lo sviluppo dell'infanzia e il cammino naturale del cuore umano. Ecco quello che ho cercato di fare dinanzi a tutte le difficoltà incontrate: per non ingrossare inutilmente il libro, mi sono limitato a enunciare i principi di cui ciascuno dovrebbe sentire la verità; ma le regole che potevano aver bisogno di prove le ho tutte applicate al mio Emilio, o ad altri esempi, e ho fatto vedere con ricchezza di particolari in che modo le mie proposte potevano tradursi in pratica. Tale almeno è il piano che ho inteso seguire. Giudichi il lettore se vi sono riuscito. [...] Non parlo affatto, qui, delle qualità di un buon pedagogo (*gouverneur*); le presuppongo, e suppongo di essere a mia volta dotato di tutte queste qualità<sup>355</sup>.

La citazione descrive la genesi dell'*Émile*. L'autore, in prima persona, non inizia a raccontare una storia, più o meno verosimile, come nella struttura tradizionale del romanzo, ma dichiara di aver creato due personaggi: l'allievo immaginario e il

---

<sup>355</sup> J.J. Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, cit., pp. 264-265 [28-29].

*gouverneur*<sup>356</sup>. L'autore si trasforma nel *gouverneur*<sup>357</sup> che avrà il compito di accompagnare Emilio in tutta la sua formazione fino all'età adulta, che coinciderà con la nascita del figlio. Rousseau utilizza il termine *gouverneur* per distinguerlo da *precepteur*, che si assume il compito limitato di istruire l'allievo ed è sottomesso all'autorità del padre. Il *gouverneur* è colui che segue l'allievo per tutta la vita e, di conseguenza, sacrifica la propria per dedicarsi completamente al giovane. Dovrebbe coincidere con il padre, ma come Rousseau sa bene, i genitori spesso non sono in grado di svolgere pienamente il proprio compito e lo delegano ai precettori. Il compito del *gouverneur* è immenso e, per questa ragione, l'autore finge di avere tutte le caratteristiche necessarie per svolgere questo ruolo.

La scena è completamente autobiografica. Rousseau si attribuisce il ruolo di *gouverneur*. L'autore del testo, quindi, si sdoppia nel narratore che continua a raccontare la storia, a fare le digressioni filosofiche o teologiche e nel *gouverneur* che svolge sul campo la funzione diretta di maestro. Ogni *gouverneur*, per essere tale, ha bisogno di un allievo. Emilio, infatti, rappresenta il fanciullo che deve essere educato: è una pura finzione che prende forma durante la narrazione del testo. Rousseau, inizialmente, descrive l'allievo con pochi tratti generici<sup>358</sup>, perché ciò che conta non è

---

<sup>356</sup> Rousseau afferma sul ruolo e sul significato del *gouverneur*: «è ben diverso, ne convengo, seguire un giovane per cinque anni o guidarlo per venticinque. Voi assegnate un pedagogo a vostro figlio quando è già tutto formato; io voglio che ne abbia uno prima ancora di nascere. Il vostro può cambiare ad ogni lustro d'allievo; il mio non ne avrà che uno solo. Voi distinguete il precettore dal pedagogo: altra follia! Distinguetes forse il discepolo dall'allievo? Vi è una sola scienza da insegnare ai fanciulli: quella dei doveri dell'uomo. [...] Del resto, preferisco chiamarlo pedagogo [*gouverneur*] anziché precettore il maestro di questa scienza, poiché il suo compito consiste non tanto nell'istruire quanto nel guidare. Egli non deve affatto dare precetti, ma farli trovare.» (Ivi, p. 266 [29-30]).

<sup>357</sup> Sulla traduzione del termine francese *gouverneur* si vedano le riflessioni di Massimi: «non è facile trovare un preciso equivalente di questo termine. I traduttori italiani lo rendono comunemente con "precettore". Ma il Rousseau gli attribuisce esplicitamente un senso più ampio: il precettorato è per lui solo una parte dei compiti spettanti al *gouverneur*. Dopo molte riflessioni, abbiamo optato per il termine "pedagogo", poiché il *gouverneur* è l'accompagnatore permanente di Emilio e il responsabile della sua formazione morale, come l'antico pedagogo». Giustamente Massimi mette in evidenza il valore educativo, fortemente etico, della figura del *gouverneur* che non si limita all'istruzione, ma insegna la scienza dei doveri dell'umanità. (P. Massimi, *Note del traduttore*, in *Emilio*, cit., n. f, p. 66).

<sup>358</sup> Tutte le caratteristiche che Rousseau dà al suo allievo non hanno la finalità di descriverlo come individuo singolare, ma sono elementi generali che consentono al pedagogo di superare alcune difficoltà contingenti dei processi educativi come il rapporto padre-precettore o il contesto educativo. Il Ginevrino da un lato cerca di agevolare il suo compito di *gouverneur*, dall'altro lo propone come esempio generale. Per questo Emilio deve essere un modello di umanità, senza elementi eccessivi in positivo o negativo: «la scelta non può essere influenzata dall'intelligenza o dal carattere del fanciullo, perché si conoscono solo alla fine dell'opera, mentre io adotto l'allievo prima che nasca. Tuttavia, se potessi scegliere, ne vorrei uno d'intelligenza comune, e così immagino che sia il mio allievo. Sono infatti gli uomini comuni che occorre educare e solo la loro educazione deve servire di esempio a quella dei loro simili.» (J.J. Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, cit., p. 266 [30]).



Emilio come singolo soggetto da educare, ma il processo e il risultato finale dell'applicazione dei principi educativi. Il giovane allievo è orfano, preferibilmente di origini nobili, di intelligenza comune e robusto di costituzione. Queste condizioni generali portano il *gouverneur* a scegliere il bambino da educare e a firmare un accordo che, evidentemente, risulta puramente ipotetico e preventivo in quando l'unico protagonista è il pedagogo, ossia lo stesso Rousseau che nella finzione narrativa inventa un Emilio ideale per poterlo educare nel modo migliore. Il patto che si sta realizzando non è tra il *gouverneur* ed Emilio, che al momento è un personaggio indefinito senza caratteristiche specifiche<sup>359</sup>, ma tra l'autore e il lettore, testimone della coerenza dell'impostazione rousseauiana.

Le giuste critiche di astrattezza del progetto rousseauiano che diverse generazioni di interpreti hanno rivolto al personaggio di Emilio e al contesto, lontano dalla società reale, che Rousseau crea, non prendono in considerazione pienamente le molteplici intenzioni presenti nel testo. Emilio è dichiaratamente un personaggio irrealista, che non deve essere credibile ed efficace come individuo. Egli rappresenta, secondo Rousseau, l'essenza universale del bambino, inteso come una singolarità in formazione che non può essere riducibile a un adulto. Anche se il Ginevrino è consapevole che ogni fanciullo, già nei primi mesi di vita, presenta delle caratteristiche che lo rendono diverso dagli altri e che si sviluppano nell'intreccio tra la sua identità in formazione e il contesto in cui vive, egli non vuole dipingere un Emilio specifico e credibile, ma vuole creare a un modello che, a partire dalla sua idea di infanzia e attraverso i principi dell'educazione naturale, possa diventare un uomo esemplare per l'umanità. Il pedagogo ginevrino propone una sospensione delle situazioni contingenti che agiscono in un processo educativo. Egli cerca di descrivere ciò che ritiene essenziale, ciò che è assolutamente necessario: un fanciullo generico e un *gouverneur* pieno di ottime qualità e votato alla sua missione. Per questa ragione l'autore può eliminare i rapporti con la famiglia di origine<sup>360</sup>, costruire un contesto educativo isolato e

---

<sup>359</sup> Il patto tra *gouverneur* ed Emilio presenta alcune analogie con quello tra padre e figlio: Emilio, pur non essendo reale, viene generato dalla fantasia del suo maestro e non può essere consapevole del patto educativo che si sta realizzando perché, ancora, non è comparso sulla scena narrativa.

<sup>360</sup> Se nell'*Emilio* Rousseau decide di narrare il rapporto esclusivo tra il *gouverneur* e l'allievo, nella *Nouvelle Héloïse* si è soffermato su alcuni processi educativi che, seguendo i principi dell'educazione naturale, possono svilupparsi all'interno di un gruppo sociale ristretto e intimo. L'educazione di Emilio descrive l'atto pedagogico puro che ha il compito di formare l'uomo in quanto tale, pronto per la vita familiare e sociale. Non a caso il testo si interrompe (se si esclude la sua continuazione in *Emilio e Sofia*

controllato, lontano dai pericoli delle città e proporre un rapporto quasi esclusivo tra pedagogo e allievo. Rousseau è certamente consapevole, come dimostra nelle lettere successive e nelle risposte alle critiche che riceverà, di non aver descritto un percorso educativo realizzabile e concreto. Egli è cosciente dell'importanza della famiglia, del rapporto con tra i coetanei e della difficoltà di creare rapporti educativi così esclusivi. Ma il suo intento non è proporre regole sull'educazione dei figli, anche se spesso dona consigli a madri e padri. Egli vuole descrivere l'essenza del fenomeno educativo che, secondo la sua prospettiva, ha la finalità di permettere la manifestazione della natura buona di ogni essere umano. In questo modo, egli propone una via che il singolo precettore o padre dovrà realizzare autonomamente, prendendo in considerazione tutti gli aspetti specifici delle situazioni concrete. L'*Emilio* afferma un'idea generale e universale di educazione che, in quanto naturale, ha bisogno di un supplemento per poter divenire reale. Ossia necessita di un lettore attento che sappia fare ciò che lo stesso Rousseau non è stato in grado di fare: il precettore e il padre.

La sottolineatura dell'importanza dell'universalità della ricerca pedagogica rousseauiana, non vuole ridurre, completamente, il suo valore concreto. Se l'*Emilio* non è un testo ricette e strategie educative, allo stesso tempo non è un trattato di filosofia. L'importanza dei principi metafisici, dell'idea di armonia e libertà, della bontà come orizzonte etico originario dell'umano non è slegata dalla concretezza e dalla possibilità di verificarne il valore nei reali processi educativi ed esistenziali. Lo stesso Rousseau, nelle pagine che stiamo analizzando, mette in guardia se stesso dal pericolo di «perdersi dietro vani miraggi» e di trasformare il proprio testo in lettera morta. Ma cosa garantisce l'efficacia di questi principi generali? Perché l'idea di educazione naturale può essere

---

*o i solitari*) nel momento in cui il giovane sta per diventare padre. Al contrario, la scena pedagogica della *Nouvelle Héloïse* è dominata dalla figura femminile di Julie che, però, educa i propri figli seguendo principi pedagogici analoghi a quelli attraverso i quali verrà formato Emilio: «ecco in che modo, abbandonati all'inclinazione del loro cuore, senza che nulla li alteri o li deformi, i nostri figli non ricevono una forma esterna e artificiale, ma mantengono esattamente quella del loro carattere originale; in questo modo il loro carattere si sviluppa ogni giorno liberamente sotto i nostri occhi, e noi possiamo studiare i moti della natura persino nei loro più segreti principi. Certi di non essere mai sgridati o puniti, non sanno né mentire né nascondersi, e in tutto quanto dicono, sia tra loro che a noi, mostrano liberamente tutto quanto gli sta in fondo all'anima». La descrizione ricorda quella del giovane Jean-Jacques nelle *Confessioni* a Bossey, prima dell'episodio di incomprensione della rottura del pettine e, anche, il rapporto trasparente e puro tra *gouverneur* ed Emilio. J.J. Rousseau, *Julie ou la nouvelle Héloïse*, V parte, lettera III, in O.C., II, cit., p. 584 [608]. Su questo tema si veda anche J. Starobinski, *Jean-Jacques Rousseau. La trasparenza e l'ostacolo*, cit., pp. 137 e succ.; C. Dedeyan, *La nouvelle Héloïse ou l'éternel retour*, SEDES, Paris 1990, pp. 142 e succ. Sul ruolo della *Nouvelle Héloïse* all'interno della storia del romanzo pedagogico si veda R. Grandroute, *Le roman pédagogique de Fénelon a Rousseau*, voll. II, Editions Slatkine, Genève-Paris 1985, in particolare, pp. 899-952.

verificata nell'esperienza dai lettori e giudicata coerente e non solo una fantasticheria? La chiave della risposta rousseauiana risiede nella struttura della scrittura autobiografica. Rousseau, grazie al percorso introspettivo che ha messo in atto, conosce il proprio cuore e la bontà dei propri sentimenti. Attraverso la scrittura dell'*Émile*, può verificare se le idee universali che ha nella mente possono trovare conferma in un processo educativo teorico. Egli sdoppia la sua soggettività, crea un pedagogo e un allievo e verifica l'applicazione delle proprie idee. Si può osservare criticamente, seguendo questa interpretazione, che quando Rousseau parla di «sperimentare i suoi [metodi] sul proprio allievo» egli sta proponendo una sperimentazione teorica, tutta interna al discorso del testo. La narrazione del processo educativo permette a Rousseau di verificare la coerenza interna della propria proposta. I due personaggi teorici, ossia il *gouverneur* ed Emilio, mettono in scena un insieme di situazioni e pratiche educative che permettono di sperimentare, nel testo, l'educazione naturale. Ancora una volta, il Ginevrino, che ha rinunciato alla verifica empirica diretta, ottiene dalla scrittura lo spazio supplementare che gli consente di verificare e realizzare le proprie idee astratte.

La coerenza interna al discorso non è, però, l'unico criterio di verifica che l'autore propone. La coerenza della sperimentazione non è solo interna allo scritto o legata alla giudizio insindacabile dell'autore, al contrario – come nell'intera struttura autobiografica rousseauiana – è il lettore colui che ha il compito di cogliere la verità e, quindi, di giudicare. Infatti, Rousseau afferma che se l'autore non è in grado di verificare la bontà della propria proposta: «il lettore si accorgerà per lui, se segue davvero lo sviluppo dell'infanzia e il cammino naturale del cuore umano». Il lettore rappresenta l'alterità che eccede l'immanenza della pura testualità e diviene un costante rimando supplementare che promette, all'autore, una dimensione futura di riconciliazione che, spesso, il presente rende impossibile.

Il lettore a venire avrà, quindi, lo stesso compito dei testi più esplicitamente autobiografici. Egli dovrà riconoscere la positività dell'idea rousseauiana e del processo educativo naturale che egli propone. Il riconoscimento, che permetterà di armonizzare tra loro le varie maschere e finzioni che l'autore ha prodotto, potrà avvenire solo se il lettore avrà fatto le stesse esperienze dell'autore. Ossia se sarà in grado di cogliere la propria bontà originaria e di leggere, in modo trasparente, il proprio cuore. In questo modo, sarà in grado di riconoscere la funzione necessaria dell'educazione naturale e,

anche, di giudicare l'innocenza e la bontà dell'autore. L'armonia, la trasparenza e il riconoscimento tra autore e lettore diviene possibile all'interno dell'orizzonte di apertura etica che permette, attraverso la pietà, la relazione positiva nei confronti degli altri. In questo senso la narrazione dell'intero processo educativo si realizza come un dono che, per essere tale, un'alterità futura avrà la possibilità di riconoscere liberamente. Il riconoscimento da parte degli altri permette sia il riscatto dell'autore e delle sue esperienze di padre e precettore sia la realizzazione dell'educazione naturale come possibilità di manifestazione della bontà umana.

## **2.5 La scrittura autobiografica e la vita: un dono che si produce in assenza**

La narrazione di sé costituisce un elemento centrale non solo dell'opera rousseauiana, ma anche delle riflessioni pedagogiche dell'autore ginevrino. Si potrebbe usare l'espressione "protagonismo autobiografico" per descrivere la presenza della prima persona sulla scena della finzione romanzesca dell'*Émile*. Come si è cercato di dimostrare, Rousseau intreccia continuamente il proprio vissuto all'interno della speculazione più ampia sui principi di educazione naturale e sulla bontà dell'uomo. La volontà di mostrare, attraverso il supplemento della scrittura, la propria natura trasparente e di descrivere il proprio cuore rimane uno snodo centrale del testo che non può essere sottovalutato. La scrittura autobiografica rousseauiana mette in risalto, anche, la presenza dell'alterità che prende la forma del lettore e ha il compito di testimoniare la verità e di giudicare autore. Questo gioco di maschere e finzioni nella scrittura dell'*Émile* si arricchisce delle figure esemplari del *gouverneur* e di Emilio, ossia del maestro pieno di qualità e dell'allievo ideale. A loro Rousseau affida il compito di mettere in scena l'essenza della pratica educativa naturale. Un'essenza che, se viene riconosciuta dal lettore, potrà sintetizzare la singolarità dell'esistenza di Jean-Jacques e il principio universale della bontà umana. Starobinski giustamente osserva:

quanto Rousseau pretende di proclamare in prima persona è, ad un tempo, l'io di Galatea e la verità universale enunciata dal "figlio dell'uomo". L'uno contemporaneamente all'altra. Ripresa e

amalgamata in una sola verità vissuta, questa duplice rivelazione giustificherà la solitudine di Jean-Jacques nonché il suo conflitto con la società corrotta. [...] Al momento della riforma personale Rousseau si attribuisce il dovere di attestare, con una trasparenza da fonte, la verità originaria, l'innocenza dimenticata. Vuol essere contemporaneamente un'unica persona: Jean-Jacques Rousseau e il modello universale: l'uomo di natura. Non cesserà di desiderare che la pienezza sensitiva dell'io sia congiunta al possesso della verità; che l'unicità dell'esperienza singola sia congiunta all'unità della ragione universale<sup>361</sup>.

La lettura attenta di Starobinski mette in evidenza il desiderio profondo che agisce nella scrittura rousseauiana: la sintesi armonica tra singolarità e universalità. Il punto di partenza è, inevitabilmente, il proprio io particolare che Jean-Jacques può cogliere in modo immediato attraverso l'amore di sé. L'esperienza singolare e la specificità del proprio io sono elementi fondamentali nella riflessione rousseauiana e coincidono con la libertà personale che nessun individuo può alienare, come afferma in apertura del *Contratto sociale*<sup>362</sup>. Il sentimento che permette di intuire la singolarità irriducibile dell'io presenta, al suo interno, anche un elemento di universalità: la bontà originaria che spinge Rousseau a voler ergersi, in quanto uomo, a modello di verità. Se le esperienze della vita dimostrano l'impossibilità di conciliare completamente le due dimensioni e giungere alla pienezza immediata, alla trasparenza nel rapporto con gli altri e alla felicità – desideri sempre presenti nell'opera di Rousseau<sup>363</sup> –, la possibilità

---

<sup>361</sup> J. Starobinski, *Jean-Jacques Rousseau. La trasparenza e l'ostacolo*, cit., p. 136.

<sup>362</sup> Nell'apertura del *Contratto sociale* Rousseau afferma: «l'uomo è nato libero e ovunque è in catene. Chi si crede padrone degli altri è nondimeno più schiavo di loro. Come è avvenuto questo mutamento? Non lo so. Che cosa può renderlo legittimo? Credo di poter risolvere questo problema. [...] Rinunziare alla libertà vuol dire rinunciare alla propria qualità di uomo, ai diritti all'umanità, persino a i propri doveri. Non c'è compenso possibile per chi rinuncia a tutto. Una tale rinuncia è incompatibile con la natura dell'uomo: togliere ogni libertà alla sua volontà significa togliere ogni moralità alle sue azioni» (J.J. Rousseau, *Du contrat social*, in O.C., III, cit., pp. 350-357 [5-13]). La libertà è la scintilla che garantisce contemporaneamente la singolarità di ogni uomo e la sua essenza universale. Per questa ragione, l'individuo può trasformare la propria libertà individuale, attraverso il patto sociale, in libertà civile, ma non può alienare la libertà senza negare la propria essenza di uomo. Si veda a questo proposito il testo di Carla Xodo. Cfr. C. Xodo, *Maître de soi. L'idea di libertà nel pensiero pedagogico di Rousseau*, cit.

<sup>363</sup> L'idea di felicità, come hanno messo ben in evidenza Todorov e Starobinski, coincide nella produzione rousseauiana con l'idea di immediatezza e pienezza. Il Ginevrino ricerca una situazione utopica in cui tutti gli ostacoli e i supplementi non sono più necessari alla manifestazione della natura positiva dell'interiorità umana. Questa situazione non coincide completamente con la realtà, ma può presentarsi come istanti momentanei nel presente, come desiderio per il futuro o rievocazione malinconica di un passato perduto. Per esempio nella *Nouvelle Héloïse*, Julie descrive il suo stato di felicità come la trasparenza e l'intimità dei cuori con gli amici che compongono la sua piccola comunità. Il microcosmo diviene macrocosmo e il desiderio è appagato in un sentimento di felicità, se pur fragile e momentaneo: «sono circondata da tutto quanto mi sta a cuore, l'universo intero è qui per me; godo insieme dell'affetto che provo per i miei amici, di quello che mi restituiscono e di quello che sentono tra

che rimane a Rousseau è quella di diventare scrittore e di proporre le proprie idee in assenza, accettando la condizione di solitudine e di incomprendimento del presente.

La scena auto-bio-grafica descrive, infatti, la dialettica, interna alla soggettività dell'autore, tra l'uomo di natura che tende all'universale e la singolarità specifica del vissuto di Jean-Jacques. La tensione dialettica tra queste due componenti genera un legame fragile, ma fecondo, che costituisce sia l'idea stessa che Rousseau ha del proprio io sia il filo conduttore della sua opera, non solo quella autobiografica. Rousseau è, contemporaneamente sia l'uomo natura che intuisce se stesso e la verità, il *gouverneur* che può educare sia l'irriducibile singolarità che grida la propria innocenza e diversità, ossia l'allievo che deve essere guidato, senza imposizioni e dispositivi, a intuire e mostrare se stesso e la propria bontà.

Il legame tra singolarità e universalità nell'*Emilio* mette in evidenza il compito dell'educazione naturale. Essa, infatti, si presenta sia come principio sintetico e universale che porta l'allievo a mostrare la sua essenza di uomo relazionale e buono, sia come pratica che permette al singolo individuo di cogliere se stesso e la sua libertà. La paziente e delicata operazione del *gouverneur* dovrà sempre tenere in considerazione i due elementi nella sua azione di guida nei confronti del giovane Emilio.

La presenza di una tensione costante, se pur provvisoria e sempre in divenire, tra singolarità e universalità permette a Rousseau di costruire un testo che, pur avendo maggiori caratteristiche del romanzo d'educazione rispetto a quello di formazione<sup>364</sup>, non si esaurisce nella descrizione di un processo pedagogico astratto, basato su un principio teorico che deve essere applicato senza considerare le specificità

---

loro; la loro reciproca benevolenza o nasce da me o si riferisce a me; non vedo niente che non estenda la mia esistenza, e niente che la divida; essa consiste tutta in ciò che mi circonda, nessuna porzione è lontana da me; la mia immaginazione non ha più nulla da fare, non ho più nulla da desiderare; sentire e godere sono per me la stessa cosa; vivo insieme in tutto quanto amo, mi sazio di felicità e vita». (J.J. Rousseau, *Julie ou la nouvelle Héloïse*, VI parte, lettera VIII, in O.C., II, cit., p. 689 [715]).

<sup>364</sup> Moretti definisce il romanzo di formazione come un processo di costituzione dell'individuo che porta senza fratture alla sua integrazione sociale, mentre afferma che il romanzo di educazione è la storia di un "magistero", osservata e narrata dalla parte di chi la impartisce. (Cfr. F. Moretti, *Il romanzo di formazione*, Garzanti, Milano 1986, pp. 29 e succ.). Granderoute, nel suo studio sul romanzo pedagogico del XVIII secolo, ricorda la difficoltà di definire il genere del romanzo pedagogico in quanto esso non è un puro strumento didattico con proposte e suggerimenti, ma traspone la coppia maestro-allievo all'interno di una finzione narrativa che genera almeno due personaggi e una serie di vicende legate al vissuto: «in generale, il romanzo pedagogico riconosce, in base all'etimologia del termine, per la presenza caratteristica di una coppia formata dall'eroe – o eroina – e dalla sua guida. I due personaggi vengono descritti in modo più o meno approfondito dall'autore, ma spesso assumono un valore simbolico». (R. Granderoute, *Le roman pédagogique de Fénelon a Rousseau*, I, cit., pp. 3-4).

dell'allievo<sup>365</sup>. Come abbiamo sottolineato la distinzione tra *gouverneur* e Emilio è meno rigida di quanto sembra, in quanto possono essere considerate entrambe maschere funzionali dell'io narrante. E, soprattutto, Rousseau non coincide completamente con la maschera del maestro che educa in base a un'intuizione di partenza, ma mostra se stesso anche come Emilio, ossia come alterità radicale che deve ancora poter esprimere la propria purezza e trasparenza. Il narratore, se il sistema educativo rousseauiano non vuole essere ridotto a una semplice esposizione coerente di teorie, deve farsi carico della vita e della singolarità di Emilio. Una singolarità che non può essere descritta dalla narrazione del romanzo, perché solo l'allievo, nella sua concretezza e specificità, potrà essere il testimone vivente della riuscita del processo formativo.

Il tema dell'alterità, intesa sia come supplemento generativo che permette il riconoscimento della natura sia come singolarità che deve riconoscere ed essere riconosciuta, rappresenta la categoria costitutiva ed originale del progetto pedagogico rousseauiano e, paradossalmente, anche della sua scrittura autobiografica. È proprio la

---

<sup>365</sup> Becchi, confrontando la struttura narrativa dell'*Emilio* e dell'*Emilio e Sofia o i solitari*, afferma con molta decisione: «romanzo di educazione l'*Emilio*, romanzo di formazione *I Solitari*, quindi; questa categoria diversa di appartenenza letteraria del testo comanda intrecci, personaggi, soluzioni, interruzioni, tutti da precisare e da spiegare. Nell'*Emilio* Rousseau si forma un allievo su cui esercitare un nuovo tipo di educazione, quella che lungo il filo della natura, nella natura, per realizzare una natura d'uomo fortificata contro ogni corruzione si avvale di dispositivi materiali, psicologici, culturali diversi e sovente antitetici ai modelli educativi, teorici e pratici dell'epoca. L'*Emilio* è il racconto non di un tirocinio – semmai qua e là nei richiami autobiografici si dice del tirocinio pedagogico del *gouverneur* –, ma di una scuola *sui generis*, fuori da aule, edifici, banchi e maestri. [...] In questo senso il romanzo di educazione è una forma forte della scrittura pedagogica, sa mostrare, molto meglio che non un trattato, garantito dalla sola sapienza argomentativa del suo autore e lasciato alle verifiche dei lettori, che quanto si voleva realizzare si è puntualmente realizzato, malgrado ostacoli, supplenze dell'educatore stesso, intransigenze della natura del pupillo. [...] Relativamente all'*Emilio*, *I Solitari* sono l'altra faccia di un progetto educativo che si vuole compiuto, ma che compiuto non è se non si mostra in qualche modo che chi è stato educato è capace di essere uomo e di continuare il suo tragitto formativo autoeducandosi alla prova dei fatti. In altre parole, *Emilio* e *I Solitari* sembrano provare che un romanzo di educazione ha come suo necessario completamento un romanzo di formazione». (E. Becchi, *Introduzione*, in *Emilio e Sofia o i solitari*, cit., pp. 18-20). La suggestiva proposta di Becchi identifica l'*Emilio* come un romanzo d'educazione che ha bisogno del suo necessario completamento, trovato ne *I Solitari*. La pedagogista individua, giustamente, diverse caratteristiche del romanzo d'educazione nell'*Emilio*: la narrazione avviene dal punto di vista del *gouverneur*, vi è un finale felice che dimostra il risultato del processo educativo, vi è una proposta forte di riforma e di metodologia pedagogica. Questi elementi, se pur significativi, non sembrano essere sufficienti per identificare il testo rousseauiano con la categoria di romanzo d'educazione perché gli elementi autobiografici ed etici – che Becchi comunque sottolinea – assumono nell'*Emilio* una dimensione significativa, che rende impossibile definire lo scritto utilizzando questa categoria letteraria. Al di là dei temi più o meno riconducibili al romanzo di formazione in senso stretto, come le esperienze dirette di Emilio e la sua integrazione sociale come cittadino, è la stessa proposta pedagogica che difficilmente può essere letta come una teoria definita e etero-diretta che il *gouverneur* applica sul giovane allievo, al contrario sembra essere in atto, nelle diverse scene pedagogiche dell'*Emilio*, un tirocinio esperienziale tra il maestro Rousseau e l'allievo Jean-Jacques, alla ricerca di un punto di equilibrio e di trasparenza tra le due istanze della coscienza rousseauiana.

necessità dell'altro, come colui che riconosce e giudica la natura buona di Rousseau, a costituire l'elemento di continuità forte tra l'*Émile* e gli scritti più dichiaratamente autobiografici. L'alterità a-venire, nella struttura dell'*Emilio*, assume diverse forme supplementari che permettono il riconoscimento della natura originaria e buona degli uomini e, quindi, di avviare il processo di armonia tra la singolarità libera e i vincoli sociali. L'alterità supplementare è, come abbiamo visto, composta da forme sempre in movimento: la madre che alleva il bambino, il padre che lo guida, il *gouverneur* che sintetizza le figure genitoriali, i personaggi del romanzo e il lettore a cui Rousseau dà il compito di riconoscere la bontà dell'educazione naturale. A tutte queste forme di alterità supplementare è affidato il processo educativo naturale che, per compiersi, ha bisogno di una struttura di rimandi che possa trascendere costantemente la presenza immediata per poi, però, poterla riconquistare in modo più forte e definitivo. Come sottolinea giustamente Derrida, Rousseau costruisce un sistema di supplenza che tenta di colmare il limite della manifestazione spontanea della natura, individua il pericolo deformante dei supplementi e della loro autonomia rispetto al sentimento immediato e intuitivo e cerca di negarne il valore. Per questa ragione, il Ginevrino critica la funzione della scrittura che può agire solo negando l'esperienza diretta, ma allo stesso tempo la utilizza, come unico strumento possibile, per affermare se stesso, attraverso un dono che si può realizzare solo nel sacrificio della presenza.

L'alterità supplementare, infatti, può realmente riconoscere la verità e la bontà dell'educazione naturale attraverso una dimensione etica comune. Ogni singolo individuo ha bisogno di un altro essere che si prenda cura di lui e che lo educi affinché possa, successivamente, rendersi autonomo e continuare a formarsi nella relazione con gli altri. Ma, sembra suggerire Rousseau, per realizzare un vero processo di educazione naturale, è necessario un orizzonte terzo che trascenda la relazione tra maestro e allievo. È la dimensione del sentimento puro di sé e della pietà verso l'altro che coglie l'origine e la bontà dell'umanità in generale. Un orizzonte che si vela e si oscura presto, ma che costituisce lo sfondo di partenza e il desiderio verso il quale l'uomo rousseiano si spinge. La dimensione etica è ciò che può promettere l'armonia tra le istanze che compongono la propria soggettività e la promessa di un equilibrio tra la singolarità e l'universalità dell'umano. Per questa ragione, è possibile affermare che la scrittura



pedagogica rousseauiana manifesta il suo carattere più forte nella struttura etica del dono verso sé e verso l'altro.

Nella scena iniziale dell'*Émile*, Rousseau si dona le qualità del buon educatore e si trasforma in *gouverneur*, si dona Emilio come allievo ideale e avvia il cammino laborioso dell'educazione naturale. In questo modo, la finzione della scrittura può realizzare ciò che in presenza e nella vita non può avvenire, a causa della degenerazione della società e degli ostacoli che si generano nella relazione tra gli uomini. Tutta la scrittura dell'*Émile* diventa un dono che Rousseau affida all'umanità. Un dono che, pur producendosi in assenza, dopo aver accettato il proprio fallimento come padre e precettore, promette un orizzonte di speranza a partire dalla possibilità di armonia tra singolarità e universalità all'interno dei legami sociali. Una promessa che l'educazione ha il compito di tentare di realizzare attraverso la trasformazione della situazione presente.

L'atto donativo della scrittura rousseauiana può avvenire solo a partire dal riconoscimento dell'alterità come elemento centrale del processo educativo. L'alterità non coincide con il singolo altro del quale facciamo esperienza<sup>366</sup>, ma evidenzia il significato e la generatività della dimensione che trascende e costituisce la soggettività. L'uomo naturale rousseauiano coglie, al suo interno, un residuo che non può misurare e comprendere completamente. Questo scarto, eccedenza o supplemento è orientato eticamente e assume, nell'opera di Rousseau, la forma dell'apertura orizzontale di relazione verso gli altri e verticale di trascendenza verso l'orizzonte teologico. Minichiello, riflettendo sulla scrittura autobiografica, individua nello scarto etico

---

<sup>366</sup> Sul tema dell'alterità, intesa come desiderio capace di trascendere la possibile esperienza diretta che abbiamo dell'altro essere umano, si veda la riflessione di Lévinas. Egli afferma: «l'Altro metafisicamente desiderato non è altro come il pane che mangio, come il paese che abito, come il paesaggio che contemplo, come, a volte, io stesso posso apparire ai miei occhi: questo io, questo altro. Con queste realtà, posso nutrirmi e, in larghissima misura, soddisfarmi, come se mi fossero semplicemente mancate. E per questo motivo la loro *alterità* si riassume nella mia identità di pensante o di possidente. Il desiderio metafisico tende verso una cosa totalmente altra, verso l'assolutamente altro. [...] Il desiderio metafisico non aspira al ritorno, perché è il desiderio di un paese nel quale non siamo mai stati. Di un paese straniero ad ogni natura, che non è stato la nostra patria e nel quale non ci trasferiremo mai». (E. Lévinas, *Totalité et infini*, Martinus Nijhoff, The Hague 1971; tr. it. *Totalità e infinito. Saggio sull'esteriorità*, Jaca Book, Milano 1980, pp. 31-32). Senza voler identificare la riflessione rousseauiana con la metafisica di Lévinas, sembra opportuno sottolineare che l'impostazione pedagogica di Rousseau pone il desiderio dell'Altro come snodo centrale dell'idea di educazione naturale. Ne consegue che la spinta del principio di natura tende e ricerca la sua realizzazione nell'avvenire attraverso elementi "altri" che trascendono la pura coscienza individuale.

l'apertura originaria che apre la soggettività e non la riduce a un tentativo di dominio di sé:

crediamo che la *persona* non si identifichi con l'io autoriale, che ne è una figura storicamente determinata, e che il problema vada affrontato riflettendo sul *residuo etico* che il tramonto del soggetto lascia intravedere. La preoccupazione non può essere quella della "cura di sé", ma della relazione ad altro nella dimensione del Terzo, che permane anche nella scomparsa delle varie figure di soggettività che si succedono nell'epoca moderna<sup>367</sup>.

Il termine "persona" indica la forte tensione etica e relazionale che appartiene alla proposta rousseauiana e tenta di superare la concezione soggettiva di stampo cartesiano. Il Ginevrino ha avviato la scrittura pedagogica verso la modernità, intrecciando il tema dell'universalità con la singolarità del vissuto biografico e proponendo un'idea nuova di legame soggettivo che rivendica la propria specificità e contingenza. Ma, la caratteristica dell'antropologia rousseauiana e della teoria educativa che ne deriva non consiste solo nella rivendicazione della possibilità di narrare la propria storia, di raccontarla in quanto esprime un valore formativo in sé, ma nel cogliere l'impossibilità di dominare e misurare completamente il proprio io. Il supplemento che permette, attraverso diverse figure, di dare forma al naturale diviene un "residuo etico" che, nella scrittura autobiografica e pedagogica, assume la forma del dono. Jean-Jacques rinuncia alla "cura di sé", alla propria guarigione terapeutica e alle proprie certezze contingenti, accetta la solitudine e il fallimento dell'esperienza diretta e consegna ai lettori futuri, attraverso i segni scritti, una soggettività che si pensa costituita da un orizzonte etico che non può essere definito e colto nel presente.

La scrittura dell'*Émile* si distanzia dalla presunzione dei romanzi formazione di voler descrivere un processo che porta il singolo, modello di totalità, a integrarsi nel sistema sociale. Al contrario, secondo la prospettiva rousseauiana, è la singolarità che permette la costituzione della società e la formazione del cittadino che, prima di rispondere alla propria comunità, deve essere responsabile nei confronti del residuo etico che costituisce il suo desiderio e quella dell'umanità in generale. Infatti, l'educazione naturale non conduce Emilio al pieno dominio di sé, ma al riconoscimento della bontà e della relazionalità come dimensioni che lo costituiscono. La figura del

---

<sup>367</sup> G. Minichiello, *Autobiografia e pedagogia. Il racconto di sé da Rousseau e Kafka*, cit., p. 238.

dono appartiene all'intero percorso di educazione naturale dell'*Émile*. Si manifesta come scrittura che, in assenza, tenta di realizzare ciò che i veli della presenza rendono impossibile e si concretizza nell'idea di soggettività che tende a una dimensione eccedente, di carattere etico. La stessa figura del *gouverneur* testimonia un atto donativo che il maestro compie dedicando la propria esistenza all'educazione dell'allievo.

È opportuno, a questo punto del lavoro, cercare di mettere in evidenza alcuni temi significativi che il dono, come figura etica, porta con sé. Se l'educazione naturale è un sistema di supplenza che tende a colmare ciò che la natura non può fare spontaneamente - come si è cercato di dimostrare -, il supplemento stesso diviene in Rousseau un elemento trasformativo di carattere etico e mostra, in questo modo, la stretta connessione tra la dimensione ontologica e quella morale. Per questa ragione, i capitoli successivi saranno dedicati a un approfondimento del significato etico dell'idea di dono che sembra emergere nelle pagine dell'*Emilio*, attraverso l'interpretazione di alcuni personaggi centrali come la madre, Sofia, il vicario savoiardo e lo stesso *gouverneur*. La centralità del tema del dono e di altre figure etiche come responsabilità, libertà e autonomia, rappresentano, infatti, le finalità più significative dell'intero processo educativo e permettono di dimostrare il valore metafisico dell'idea di educazione naturale rousseauiana.

## CAPITOLO TERZO

### II DONO E L'EDUCAZIONE NATURALE

#### 3.1 Il dono come legame relazionale

La struttura interna alla scrittura autobiografica rousseauiana evidenzia la presenza di una dimensione etica che, a differenti livelli, orienta l'intera sua opera. Nel capitolo precedente si è cercato di sottolineare l'esistenza della dimensione autobiografica anche all'interno dell'*Émile* e dei personaggi che compongono la scena del romanzo, in particolare nel *gouverneur* come maschera di Rousseau. La decisione del Ginevrino di diventare scrittore assume un ruolo decisivo, che non può essere trascurato, anche nell'analisi degli elementi pedagogici dei suoi testi. A partire dai fallimenti come precettore e come padre e dall'impossibilità di manifestare pienamente se stesso nelle pratiche educative, Rousseau decide di scrivere di educazione con il fine di poter mostrare la parte di sé che, in caso contrario, sarebbe sempre rimasta nascosta. Infatti l'*Émile*, pur essendo uno scritto difficile da definire, presenta caratteristiche autobiografiche in quanto descrive alcuni elementi interni alla formazione della coscienza rousseauiana attraverso la relazione educativa maestro-allievo. Il *gouverneur* ed Emilio sintetizzano due istanze dell'identità soggettiva dell'autore: il maestro che dona la sua vita per il giovane e l'essenza dell'umanità nella sua forma pura e originaria.

Il paradigma autobiografico della proposta educativa rousseauiana non è rintracciabile solo nel processo di auto-formazione che il testo evidenzia, ma anche nell'orizzonte metafisico ed etico che costituisce la condizione di possibilità e la finalità dell'idea di educazione naturale. Jean-Jacques scrive perché vuole essere riconosciuto, ossia vuole trovare l'equilibrio – impossibile nel vissuto quotidiano – tra il sentimento puro di sé che egli è in grado di cogliere e lo sguardo degli altri. Al Ginevrino non è sufficiente un percorso di comprensione interiore che possa portare a una definizione della propria soggettività. Al contrario, egli parte dall'intuizione di sé per cercare

l'armonia profonda che, secondo la sua visione del mondo, appartiene alla realtà e ai legami umani. L'educazione naturale assume, di conseguenza, un'importanza strategica perché descrive un percorso che parte da una profonda consapevolezza interiore: il cuore di Emilio come quello di Rousseau è puro e aperto positivamente ai legami con gli altri. Allo stesso tempo, però, l'educazione assume un ruolo sociale che deve portare la positività originaria del fanciullo a essere riconosciuta: inizialmente è lo stesso Emilio che deve comprendere la propria natura, successivamente saranno gli altri che lo potranno riconoscere come marito, padre e cittadino.

Il tema del riconoscimento occupa una posizione centrale nell'intera opera rousseauiana, sottolinea la sua concezione dell'uomo e, di conseguenza, la finalità delle pratiche educative che egli propone. L'amore di sé, da solo, non è sufficiente per formare integralmente l'uomo naturale. Esso è, originariamente, intrecciato con la pietà che ne costituisce il supplemento necessario per poter sviluppare un aspetto intrinseco dell'uomo: la relazionalità. Se l'educazione vuole essere naturale deve tenere in considerazione il valore della pietà nella costituzione dei processi formativi umani<sup>368</sup>. Nel delicato rapporto ed equilibrio tra amore di sé e pietà risiede la forza della proposta educativa rousseauiana e il suo carattere etico, volto all'apertura e al riconoscimento nei confronti degli altri. Seguendo questa interpretazione, si può affermare che la complessa struttura pedagogica rousseauiana, non priva di oscillazioni e apparenti contraddizioni, affermi non solo la dimensione fondativa della relazionalità umana, ma anche la sua connessione con l'etica, ossia con la possibilità di individuare un modo giusto per costruire i legami tra gli esseri umani.

---

<sup>368</sup> Il tema del rapporto con gli altri emerge sempre, in modo oscillatorio, all'interno delle pratiche educative proposte da Rousseau. Molti interpreti, già nei primi anni di pubblicazione dell'*Emilio*, hanno criticato il forzato isolamento di Emilio e l'idea di educarlo in campagna, lontano dai pericoli della città, ma anche dai rapporti con altri fanciulli. Nonostante la sensatezza di queste osservazioni, si è cercato, anche nei capitoli precedenti, di sottolineare che l'elemento dell'alterità è costitutivo nel processo di educazione naturale che porta alla formazione dell'identità soggettiva di Emilio. Rousseau vuole descrivere una scena pedagogica essenziale e universale. Egli tende a ridurre al minimo le figure che si relazionano con il giovane Emilio sia per evitare possibili rapporti negativi sia per descrivere il nucleo del processo di formazione. Certamente, nella proposta educativa rousseauiana emerge la mancanza di altri bambini e di una formazione orizzontale tra allievi che possa avvenire nella famiglia o all'interno delle istituzioni scolastiche. La mancanza, se pur significativa, testimonia il valore contraddittorio che Rousseau assegna ai rapporti sociali: sono necessari e rappresentano la finalità del processo educativo, ma costituiscono anche un pericoloso supplemento che può allontanare il giovane dal percorso lineare della sua formazione. Lo scrittore Rousseau preferisce limitare le variabili del processo educativo che descrive perché ne vuole cogliere l'essenza che, comunque, è intrinsecamente relazionale. Un'essenza che si manifesta a partire dal rapporto con la famiglia di origine (sintetizzata dalla figura del *gouverneur*) e tende alla costruzione di un nuovo nucleo familiare, grazie al rapporto con Sofia.

L'uomo rousseauiano si forma attraverso un costante trascendimento di sé. Il desiderio di riconoscimento della propria natura positiva è costitutivo e rappresenta la tensione che agisce all'interno del processo di educazione naturale. Ma come agisce il desiderio di riconoscimento? In Rousseau vi è l'intenzione di appropriarsi e dominare l'alterità che non lo riconosce e non lo giudica positivamente? Sicuramente gli episodi della vita rousseauiana e il suo difficile carattere testimoniano la difficoltà nell'accettare il giudizio degli altri e nell'attribuirgli un valore significativo<sup>369</sup>. Ma nella scrittura rousseauiana è possibile anche individuare una tensione che porta il Ginevrino a considerare l'alterità come un elemento positivo e sorgivo, che appartiene alla soggettività. Un elemento che genera legami che possono essere identificati attraverso la figura etica del dono, come ricorda Zanardo:

l'originario bisogno di riconoscimento, che è costitutivo dell'umano, [...] è alla radice della formazione dell'identità, perché rafforza il senso dell'io e lo innesta in una circolarità intersoggettiva. In questo senso, l'esperienza del dono è pensabile come *la libera offerta di riconoscimento*, libera *per* il legame, perché emendata dai bisogni naturali. I tre momenti del dono sono, però, sempre mescolati, mentre è poco verosimile rintracciarli allo stato puro: così, per esempio, alla passività ricettiva iniziale risponde il libero movimento della gratitudine che tiene sullo sfondo l'originarietà del bene, ovvero l'esperienza della cura e dell'amore. Allo stesso modo, rispondere al dono con un contro dono non implica autonomamente l'estinzione di un debito (lo scambio di equivalenti), ma rilancia il rapporto, nel senso che il donatario, invece di rendere, comincia a sua volta a donare<sup>370</sup>.

La citazione sottolinea, in modo esemplare, il valore ontologico ed etico dell'atto di donazione. Un valore che, a partire dall'esigenza originaria di riconoscimento dell'identità soggettiva, genera legami sociali tra gli uomini. La classica tripartizione

---

<sup>369</sup> Starobinski sottolinea le oscillazioni del pensiero di Rousseau e la sua insistenza, eccessiva quando dimentica il ruolo degli altri e inizia a considerarsi come unico modello per l'umanità, sull'unicità della propria coscienza: «ancora una volta Rousseau si ritrae nell'unicità. Effettivamente, se si sforzasse di rispettare la regola che impone agli altri, dovrebbe rivolgersi anch'egli verso l'esterno, alla ricerca di qualche "termine di confronto". Ma dopo aver sostenuto che ogni mente rinchiusa nei limiti dell'io corre il rischio di sbagliare, si arroga l'autorità, il diritto di parlare solo di sé. Qui si constata fin dove giunga l'incapacità di Rousseau a porsi in condizione di reciprocità e a imporsi gli stessi doveri che attribuisce agli altri. Per lui la verità è un privilegio unilaterale: gli altri dovranno conoscerlo per conoscersi meglio; giudicarlo e assolverlo per poter apprezzare se stessi. A lui va rivolta tutta l'attenzione del mondo – la cosa gli è dovuta – senza che il suo dovere lo costringa a far altro che raccontare se stesso». (J. Starobinski, *Jean-Jacques Rousseau. La trasparenza e l'ostacolo*, cit., p. 294).

<sup>370</sup> S. Zanardo, *Il legame del dono*, Vita e pensiero, Milano 2007, pp. 29-30. Sugli aspetti ontologici del tema del dono si veda anche AA.VV., *Il codice del dono. Verità e gratuità nelle ontologie del Novecento*, (a cura di G. Ferretti), Istituti editoriali e poligrafici internazionali, Pisa-Roma 2003.

della struttura del dono, già studiata negli anni venti del Novecento dalle analisi antropologiche di Mauss<sup>371</sup>, si compone di dare, ricevere e ricambiare e introduce l'elemento della libertà e dell'apertura all'altro come temi che permettono di superare la rigidità dello scambio contrattuale e utilitaristico. La logica del dono sostituisce quella della necessità della restituzione, vincolata da un accordo che sanziona colui che non ricambia, entro certi termini e con oggetti o prestazioni di valore simile, ciò che ha ricevuto. Colui che dona non possiede la garanzia di restituzione<sup>372</sup>, anche se si aspetta un atto da parte di chi riceve il dono. Le analisi antropologiche sulle culture dell'Oceania, dell'Africa e dell'America del Nord hanno messo in evidenza il significato del dono nella costruzione di legami sociali. Il *kula*<sup>373</sup> delle popolazioni del Pacifico occidentale e il *potlach*<sup>374</sup> di alcune comunità del Canada del nord sottolineano la presenza di pratiche di scambio non basate sull'utile diretto e sulla quantificazione del bene donato. Le pratiche distruttive del *potlach* evidenziano, infatti, l'ostentazione di beni materiali per ricevere in cambio il prestigio sociale e, di conseguenza, per poter costruire legami e gerarchie tra i componenti di una comunità. Il dono, interno a questi atti, non coincide con la gratuità, in quanto colui che dona ed esibisce i propri possedimenti si aspetta una restituzione, anche se non nelle forme precise e strutturate dello scambio contrattuale. Aime, sulla natura di queste forme di donazione, afferma:

---

<sup>371</sup> Mauss pubblica, nel 1923-24, *Essai sur le don* che raccoglie una serie di analisi sulla struttura del dono all'interno di alcune popolazioni dell'Africa, America e Oceania. Il saggio diviene un classico per gli studi etnografici del Novecento, ma influenza anche filosofi e sociologi alla ricerca di una teoria sulla genesi dei legami umani. Per esempio, ispirandosi a Mauss, nasce il MAUSS (Mouvement Anti-utilitariste dans les Sciences Sociales) che ha l'intento di leggere, in chiave moderna, la teoria maussiana per proporre un paradigma teorico del dono come modello originario dei legami sociali umani. Tra i fondatori ricordiamo Gérard Berthoud, Alain Caillé, Jacques T. Godbout, Jean-Louis Lavige, Serge Latouche e Guy Nicholas. Cfr. M. Mauss, *Essai sur le don*, in *Sociologie et anthropologie*, PUF, Paris 1950; tr. it. *Saggio sul dono*, in *Teoria generale della magia e altri saggi*, Einaudi, Torino 2002.

<sup>372</sup> Godbout definisce in questo modo l'atto di donazione: «definiamo dono ogni prestazione di beni o servizi effettuata, senza garanzia di restituzione, al fine di creare, alimentare o ricreare il legame sociale tra le persone». Il dono, quindi, non prevede una struttura terza che garantisce tramite contratto o in altro modo la restituzione. Ma il dono prevede comunque uno scambio tra chi fa e chi riceve il dono. Uno scambio che permette la costruzione di legami e gerarchie sociali. (J.T. Godbout, *Lo spirito del dono*, Bollati Boringhieri, Torino 1993, p. 141).

<sup>373</sup> Si vedano su questo tema gli studi di Bronislaw Malinowski che influenzano anche il saggio di Mauss. Cfr. B. Malinowski, *Gli argonauti del Pacifico occidentale*, [1922] Newton Compton, Roma 1973.

<sup>374</sup> Il *potlach* consiste in una pratica rituale diffusa tra tribù indigene dell'America del Nord (Stati Uniti e Canada) che prevede la distruzione di ingenti quantità di beni posseduti. La cerimonia assume un significato sociale in quanto diviene un'ostentazione di potere e ricchezza, che permette di acquisire prestigio alle famiglie che dilapidano o distribuiscono un numero maggiore di beni.

il dono, infatti, implica una forte dose di libertà. È vero che c'è l'obbligo di restituire, ma modi e tempi non sono rigidi e in ogni caso si tratta di un obbligo morale, non sanzionabile per legge. Il valore del dono sta nell'assenza di garanzie da parte del donatore. Un'assenza che presuppone una grande fiducia negli altri. Il valore del contro dono sta nella libertà: più l'altro è libero, più il fatto che ci donerà qualcosa avrà valore per noi quando ce lo darà<sup>375</sup>.

Il dono, di conseguenza, è un atto che presuppone il riconoscimento di un'alterità libera che possa o meno ricambiare l'azione fatta. In questo senso la donazione, pur appartenendo alla logica e alla dimensione dello scambio di beni della struttura economica classica, afferma una concezione positiva dell'umanità e lascia agli altri la possibilità di valutare e dare significato all'azione che hanno ricevuto. Naturalmente, questa concezione del dono lo rende una pratica che può essere realizzata solo, in modo limitato, all'interno di comunità piccole che sono in grado di riconoscere il valore umano dei loro membri. Oppure il dono può diventare un comportamento episodico che, nelle società che basano la propria economia sulla misurazione e sul contratto, può sopravvivere in alcune consuetudini specifiche e tradizionali<sup>376</sup>.

Ma la struttura complessa del dono non può essere esaurita dalla definizione di un atto che non ha garanzia di restituzione. La citazione di Zanardo, infatti, sottolinea anche un altro aspetto del dono che può essere utile nell'analisi della soggettività rousseauiana, ossia il fatto che l'atto di donazione, come figura etica, non coincide con un'azione individuale che un singolo decide di fare o meno. La struttura del dono, infatti, interroga in modo diretto la genesi dell'idea di legame e il rapporto tra identità e alterità nella costituzione del soggetto. In questa prospettiva, lo spazio di apertura donativo diviene la condizione che permette il costituirsi della soggettività attraverso l'aspetto relazionale. La circolarità sociale delle pratiche donative, che vengono studiate dall'antropologia come genesi dei rapporti culturali, sarebbe possibile a partire da una concezione dell'uomo come singolarità, che si costruisce attraverso il rapporto con ciò che è altro da sé. Nelle pagine successive, si cercherà di dimostrare che il paradigma pedagogico rousseauiano e la sua idea di uomo naturale prevede, al suo interno,

---

<sup>375</sup> M. Aime, *Da Mauss al MAUSS*, in M. Mauss, *Saggio sul dono*, cit., p. XIII.

<sup>376</sup> Nonostante nelle società occidentali il modello dello scambio di beni utilitaristico sia prevalente e la pratica di fare doni sia relegata nelle feste come il Natale o i compleanni, esistono comunque alcune consuetudini diffuse che si basano sulla donazione di beni o di tempo. Si pensi, per esempio, all'abitudine di offrire da bere agli amici o il caffè ai colleghi, oppure alle azioni di volontariato che spingono molte persone a donare il proprio tempo senza avere una restituzione garantita da un contratto o sottoposta a misurazione.



un'apertura etica agli altri che può essere sintetizzata dalla categoria di dono. Per dimostrare questa tesi si cercherà di analizzare alcuni ruoli significativi nell'*Émile* come quello della madre e di Sofia. Prima di svolgere questo approfondimento è opportuno, però soffermarsi, sull'idea ontologica ed etica del dono, anche attraverso la riflessione derridiana.

### 3.2 Possibilità e impossibilità del dono

La direzione ontologica ed etica è al centro anche della riflessione sul dono di Derrida. Il filosofo francese riflette sulla paradossalità della figura del dono e sugli elementi che ne costituiscono l'essenza. Affinché un atto di donazione sia possibile, vi deve essere una struttura ternaria: un soggetto che dona, qualcosa di reale o simbolico che viene donato e qualcuno che riceve e accetta il dono. La scena, che anche le analisi antropologiche sembrano analizzare, prevede una circolarità ed un'economia del dono<sup>377</sup>. Ossia il qualcosa che viene donato deve essere scambiato tra i membri di una comunità, generando una circolarità che produce vantaggi economici e rapporti personali. Ma questa struttura essenziale descrive la circolarità economica e non il dono in quanto tale, che si manifesta come un elemento che appartiene allo scambio ma, allo stesso tempo, lo eccede e lo nega. Ecco la paradossalità del dono che, da un lato, descrive il movimento di beni e di valori e, dall'altro, travalica questa circolarità inserendo un elemento particolare che trasforma lo scambio in dono. Derrida così si esprime su questo tema:

il dono, *se ce n'è*, si rapporterebbe senza dubbio all'economia. Non si può trattare del dono senza trattare di questo rapporto con l'economia, ed è ovvio, perfino con l'economia monetaria. Ma il dono, *se ce n'è*, non è proprio ciò che interrompe l'economia? Proprio ciò che, sospendendo il calcolo economico, non dà più luogo a scambio? Proprio ciò che apre il circolo, per sfidare la

---

<sup>377</sup> L'etimologia della parola "economia" rimanda all'idea di legge (*nomos*) e a quello di casa (*oikos*). L'economia, in questa prospettiva, rappresenta l'insieme delle norme che ordinano la spartizione e la distribuzione delle risorse. Si genera, quindi, un movimento che di fondo è circolare: spinge allo scambio delle merci e poi prevede la possibilità del ritorno all'origine, ossia al punto da cui il passaggio è iniziato.

reciprocità o la simmetria, la misura comune, e per deviare il ritorno in direzione del senza-ritorno? Se c'è dono, il *donato* del dono (*ciò che* si dona, *ciò che* è donato, il dono come cosa donata o come atto di donazione) non deve tornare al donante (non diciamo ancora al soggetto, al donatore o alla donatrice). Non deve circolare, non deve scambiarsi, non deve in ogni caso essere esaurito, in quanto dono, dal processo di scambio, dal movimento della circolazione del circolo nella forma del ritorno al punto di partenza. Se la figura del circolo è essenziale all'economico, il dono deve rimanere *aneconomico*. Non che esso rimanga estraneo al circolo, ma deve *mantenere* nei confronti del circolo un rapporto di estraneità. È forse in questo senso che il dono è l'impossibile<sup>378</sup>.

L'originalità della tesi derridiana, che riprende la sua impostazione metafisica e grammatologica, risiede nel considerare l'essenza del dono come l'impossibile. Ciò non significa negare l'esistenza dell'atto di donazione, ma al contrario marcare l'aspetto della gratuita come elemento generativo della sua struttura ontologica. Le pratiche del *kula* o del *potlach*, descritte dagli studi etnografici, evidenziano caratteristiche che riconducono l'atto di donazione all'interno della circolarità classica dello scambio, anche se con elementi peculiari legati alla dilazione e alla non misurabilità della restituzione. Le cerimonie rituali delle società arcaiche polinesiane e del nord America, ben analizzate da Mauss, pongono la distruzione e il sacrificio come temi centrali dello scambio di merci e beni. L'atto di distruggere oggetti che si possiedono, tipico del *potlach*, e anche i rituali di sacrificio agli dei non negano l'idea di circolarità insita nello scambio<sup>379</sup>. Infatti, chi disperde i propri beni, donandoli o distruggendoli, si aspetta una restituzione, anche se di natura simbolica e diversa da quella degli oggetti distrutti. Durante le cerimonie rituali, il dono è un atto dovuto che serve a evitare conflitti, a garantirsi la protezione degli dei o a ostentare ricchezze e prestigio sociale. Anche se non vi è un contratto o una misurazione della merce scambiata, queste pratiche arcaiche non si sottraggono all'economia del dono che prevede una restituzione, un contro-dono

---

<sup>378</sup> J. Derrida, *Donner le temps*, Editions Galilée, Paris 1991, pp. 18-19; tr. it. *Donare il tempo. La moneta falsa*, Cortina, Milano 1996, pp. 8-9.

<sup>379</sup> Nel capitolo *I doni scambiati e l'obbligo di ricambiarli*, Mauss sottolinea come le pratiche donative delle società arcaiche da lui analizzate non si basano sulla gratuità, ma su un sistema che, se pur aperto, diveniente e non strettamente contrattualizzato, prevede l'obbligo di donare, di ricevere doni e di ricambiare: «appaiono nettamente accertati due elementi del *potlâc* propriamente detto: quello dell'onore, del prestigio, del "mana" che conferisce la ricchezza, e quello dell'obbligo assoluto di ricambiare i doni, pena la perdita del "mana", dell'autorità, di quel talismano e di quella fonte di ricchezza che è l'autorità stessa. [...] Rifiutarsi di donare, trascurare di invitare, così come rifiutare di accettare equivalgono ad una dichiarazione di guerra; è come rifiutare l'alleanza e la comunione». (M. Mauss, *Saggio sul dono*, cit., pp. 14-22).

e un ritorno circolare dei beni scambiati. Accade lo stesso anche nelle consuetudini delle società contemporanee, nelle quali il dono, pur essendo una pratica confinata ad alcune situazioni particolari, mantiene ancora un significato e un valore. Per esempio, i doni scambiati a Natale o per festeggiare il compleanno prevedono, se pur in forme non completamente misurabili e legate alla libertà di chi riceve il dono - come sostiene Aime -, una restituzione che si inserisce all'interno della circolarità dello scambio che regola le relazioni civili e sociali. Anche se la restituzione può essere dilatata nel tempo ed è soggetta alla libertà di colui che riceve il dono, nelle consuetudini di donazione vi è sempre scambio e circolazione di beni materiali o astratti e, quindi, qualcosa torna a colui che ha donato.

Derrida, confrontandosi con le tesi del *Essai sur le don* di Mauss, non nega l'esistenza della circolarità economica del dono, ma ne mette in evidenza i limiti<sup>380</sup>. Non è sufficiente descrivere le modalità differenti di restituzione, la possibilità di dilazione temporale e la libertà di chi riceve il bene per cogliere l'essenza della struttura del dono. Infatti, secondo il filosofo francese, il dono, se esiste, nel suo nucleo fondativo è anti-economico e rompe con la circolarità dello scambio. Per questa ragione, l'atto di donazione è paradossale: da un lato si iscrive nello scambio classico che prevede una restituzione, dall'altro eccede questa struttura e mantiene un rapporto di estraneità con la circolarità che compone l'economia del passaggio di beni. Il dono non si esaurisce nello scambio e qualcosa di ciò che viene donato non deve tornare a chi ha fatto il dono. Derrida individua nella struttura del dono un'eccedenza che non può essere misurata e, in nessun modo, ricondotta all'interno della circolarità dello scambio. Un'eccedenza che, come abbiamo già avuto modo di osservare nel procedere del filosofo francese, corrisponde a un supplemento che oltrepassa e trasforma ciò che supplisce. La circolarità tradizionale dello scambio, che prevede il dare, il ricevere e il contraccambiare, non è sufficiente a spiegare il movimento imprevedibile del dono che, in quanto tale, deve costituirsi su un'apertura originaria che apre la singolarità che dona verso l'alterità a venire. In questo senso, il dono diventa l'impossibile, ossia rompe la

---

<sup>380</sup> Derrida così si esprime sul saggio di Mauss: «si potrebbe giungere sino a dire che un libro così monumentale come il *Saggio sul dono*, di Marcel Mauss, parla di tutto tranne che del dono: esso tratta dell'economia, dello scambio, del contratto (*do ut des*), del rilancio, del sacrificio, del dono e del contro-dono, in breve di tutto ciò che, nella cosa stessa, spinge al dono e ad annullare il dono. Tutti i supplementi di dono (il *potlâc*, le trasgressioni e le eccedenze, i plusvalori, la necessità di donare o di restituire di più, le restituzioni con usura, in breve tutto il rilancio sacrificale) sono destinati a reintrodurre il circolo nel quale si annullano». (J. Derrida, *Donner le temps*, cit., p. 39 [26-27]).

circularità classica delle relazioni sociali e, allo stesso tempo, la genera come possibilità originaria.

La riflessione derridiana è di carattere ontologico in quanto egli individua il fondamento del dono in ciò che, pur non apparendo e non essendo mai presente nel tempo, diviene condizione di possibilità del passaggio di oggetti e dei legami tra soggetti. Senza approfondire nello specifico l'analisi del filosofo francese sul legame tra dono e temporalità originaria<sup>381</sup>, è interessante segnalare come il dono impossibile indichi una dimensione che precede quella del soggetto cosciente e, perfino, quella inconscia. Una dimensione in cui il tempo è quello dell'oblio che impedisce alla memoria consapevole e inconsapevole di avere percezione dell'atto di donazione e del conseguente debito:

condizione affinché ci sia (*se donne*) un dono, questo oblio deve essere radicale non solo dal lato del donatario, ma innanzitutto, se si può dire innanzitutto, dal lato del donatore. È anche dal lato del "soggetto" donatore che il dono non solo non deve essere ricambiato, ma nemmeno conservato nella memoria, ricordato come simbolo di un sacrificio, come simbolico in generale. Poiché il simbolo implica immediatamente la restituzione. A dire il vero, il dono non deve nemmeno apparire o significare, consciamente o inconsciamente, *come* dono per i donatori, soggetti individuali o collettivi. Dal momento in cui il dono apparisse come dono, come tale, come ciò che è nel suo fenomeno, nel suo senso e nella sua essenza, esso sarebbe preso in una struttura simbolica, sacrificale o economica che annullerebbe il dono nel circolo rituale del debito. La semplice intenzione di donare, in quanto comporta il senso intenzionale del dono, basta a ripagarsi. La semplice coscienza del dono si rinvia subito l'immagine gratificante della bontà o della generosità, dell'essere-donante che, sapendosi tale, si riconosce circolarmente, specularmente, in una sorta di auto-riconoscimento, di approvazione di se stesso e di gratitudine narcisistica<sup>382</sup>.

Il dono rimanda costantemente a ciò che non può apparire e rendersi presente perché, nel momento in cui si mostra come segno o sintomo anche inconsapevole, rientra nella

---

<sup>381</sup> Derrida sottolinea più volte, confrontandosi con le tesi heideggeriane e in particolare con *Essere e tempo*, il legame tra il dono come l'impossibile e il tempo dell'evento che genera l'irruzione dell'istante nell'idea classica di tempo circolare. Il dono, secondo la riflessione del filosofo francese, ha la possibilità di manifestarsi solo attraverso la negazione della circolarità del tempo che parte dal privilegio dell'istante presente: «ovunque c'è tempo, ovunque il tempo domina o condiziona l'esperienza in generale, ovunque domina il tempo come circolo (concetto "volgare" direbbe dunque Heidegger), il dono è impossibile. Un dono potrebbe essere possibile, può aversi dono, solo nell'istante in cui un'effrazione avrà avuto luogo nel circolo: nell'istante in cui ogni circolazione sarà stata interrotta e nella condizione di questo istante. E inoltre questo istante di effrazione (del circolo temporale) non dovrebbe più appartenere al tempo» (J. Derrida, *Donner le temps*, cit., p. 21 [10-11]).

<sup>382</sup> Ivi, p. 38 [25-26].

dinamica circolare dello scambio e del debito. Derrida, riprendendo le riflessioni di Heidegger e Lacan<sup>383</sup>, individua nello scarto e nel rapporto con l'assenza la dimensione più specifica del dono. Si può donare solo ciò che non si possiede. La tradizione filosofica con la quale Derrida si confronta sembra declinare l'atto di donazione come uno slancio che spinge il soggetto verso una dimensione non padroneggiabile, che rappresenta l'orizzonte costitutivo della propria identità. Il vero dono, nella sua essenza, è un atto generativo che precede l'intenzionalità soggettiva che, nel momento in cui si costituisce, è originariamente aperta verso ciò che la oltrepassa. Ma il filosofo francese radicalizza la tradizione heideggeriana e psicanalitica a cui fa esplicito riferimento. Non solo ciò che si può donare non è un possesso padroneggiabile per il soggetto, ma lo stesso dono, per poter esistere, non deve apparire e non si deve manifestare, in nessuna forma conscia o inconscia, nella struttura soggettiva. Per questa ragione il dono è l'impossibile. Infatti, se così non fosse, la pur semplice presenza di una coscienza del dono iscriverebbe la pratica donativa nel circolo della restituzione, anche attraverso la auto-gratificazione della propria bontà. Se vi è consapevolezza e memoria della donazione, l'atto è già inserito nella dinamica dello scambio, della restituzione e del debito che annullano il dono nella sua purezza. Eppure il dono nella sua essenza, pur non essendo mai presente e non potendo apparire in nessuna forma, agisce e diviene la condizione originaria del legame e della circolarità dello scambio.

La radicalità della proposta derridiana si affida anche all'etimologia complessa della parola dono, che mostra una natura ambigua e complessa. Infatti Benveniste, nel suo studio comparativo sulle lingue indoeuropee, evidenzia il legame e la continuità tra le nozioni di dare e prendere<sup>384</sup>. La radice *do-* oscilla tra il significato di acquisire e di

---

<sup>383</sup> Derrida dialoga, in modo diretto e indiretto, con i testi di Lacan e Heidegger che sostengono il legame tra la donazione e l'assenza e cita le espressioni che mettono in evidenza l'atto di dare (*donner*) ciò che non si possiede. In particolare Lacan negli *Scritti* afferma: «infatti se l'amore è dare (*donner*) ciò che non si ha...». Heidegger in *Sentieri interrotti* parla di: «dare (*donner*) ciò che non si ha». J. Lacan, *Ecrits*, Seuil, Paris 1966; tr. it. *Scritti*, vol. II, Einaudi, Torino 1974, p. 613 e M. Heidegger, in *Holzwege*, V. Klostermann, Frankfurt am Main 1950; tr. it. *Il detto di Anassimandro*, in *Sentieri interrotti*, La Nuova Italia, Firenze 1968, p. 332.

<sup>384</sup> In francese, per esempio, il verbo *donner* significa sia “dare” sia “donare” e testimonia il legame tra il dono e lo scambio di oggetti e merci. Benveniste afferma sull'intreccio tra dare, donare e scambiare: «abbordiamo ora lo studio di un insieme di nozioni economiche che è difficile definire se non con la somma delle loro particolarità: “donare”, “scambiare”, “commerciare”. La terminologia relativa allo scambio e al dono costituisce un capitolo molto ricco del vocabolario indoeuropeo. Cominceremo dall'idea di donare. Si direbbe un'idea semplice; eppure essa comporta delle singolari variazioni nelle lingue indoeuropee, e, da una lingua all'altra, dei contrasti che meritano di essere esaminati. Inoltre, essa si prolunga in nozioni che non si penserebbe di trovarvi associate. L'attività di scambio, di commercio si

donare in relazione al contesto e alla costruzione grammaticale nella quale è inserita. Inoltre, il vocabolario greco prevede cinque termini distinti che traducono la parola “dono” e che cercano di dare conto dell’insieme complesso di significati che spaziano dalla prestazione contrattuale al dono gratuito: *dōs*, *dōron*, *dōreá*, *dósis*, *dōtine*<sup>385</sup>. La molteplicità dei termini utilizzati dalla lingua greca sottolinea la profondità dei legami che la semantica del dono porta con sé. Senza soffermarsi, in modo specifico, sulle raffinate analisi etimologiche di Benveniste e sugli slittamenti di senso che si sono prodotti nel passaggio da una lingua all’altra, può essere interessante, per gli obiettivi di questo lavoro, approfondire i significati del termine *dósis* per metterne in evidenza l’intrinseca polisemanticità.

*Dósis* si distingue nettamente dalle altre parole greche che significano dono in quanto è una trasposizione nominale di una forma verbale al presente o al futuro. Esso indica, come ricorda Benveniste analizzando i testi omerici, l’atto di offrire qualcosa e non l’oggetto che viene donato. Inoltre, vi è anche un uso medico della parola *dósis* che designa la quantità (dose) di un rimedio che viene somministrato con finalità terapeutiche. Proprio questo utilizzo del termine evidenzia l’ambiguità dell’atto di donazione che porta con sé la possibilità del rimedio positivo, ma anche quella del veleno. *Dósis* è, infatti, il *pharmakon* che indica un’offerta che in sé non è ancora né

---

caratterizza in un modo specifico in rapporto a una nozione che ci sembra diversa, quella di dono disinteressato; il fatto è che lo scambio è un circuito di doni piuttosto che un’operazione commerciale» (E. Benveniste, *Les vocabulaire des institutions indo-européennes*, Les éditions de Minuit, Paris 1969; *Il vocabolario delle istituzioni indoeuropee*, Einaudi, Torino 1976, p. 47).

<sup>385</sup> Benveniste, dopo aver individuato nella radice *do-* l’elemento costante nelle lingue indoeuropee dal quale derivano le forme nominali e verbali legate all’idea di dono, si sofferma sull’analisi dei cinque termini greci che traducono la parola “dono”: «abbiamo inoltre in greco una serie di forme nominali, distinte solamente dalla classe di derivazione, che si riferiscono tutte al “dono”. Si tratta di *dōs*, *dōron*, *dōreá*, *dósis*, *dōtine*, cinque termini distinti che si traducono uniformemente con dono. [...] La prima forma *dōs* [...] è la dote, il dono che la sposa porta al momento del matrimonio, a volte anche il dono dello sposo per l’acquisto della ragazza. [...] *Dōron* e *dōreá* sembrano avere lo stesso senso. Ma quando Erodoto li usa in concorrenza, si vede che egli li distingue bene, secondo un principio che non è difficile scoprire. [...] Così *dōron* è il dono materiale, il dono stesso; *dōreá* il fatto di portare, di destinare in dono. [...] *Dósis* è quindi l’atto di offrire. La *dósis* designa anche un atto giuridico; in diritto attico è l’attribuzione di un’eredità per volontà espressa, al di fuori delle regole di trasmissione normale. C’è ancora un uso medico in cui *dósis* designa il fatto di donare da cui la quantità data di un rimedio, la “dose”, senza che intervenga nessuna idea di regalo o di offerta. La parola è passata per prestito semantico in tedesco, *Gift*, e, come il gr. e il lat. *Dósis*, è servita da sostituto a *uenenum* “veleno”. [...] Il valore attribuito a qualcuno lo si misura dalle offerte di cui è ritenuto degno: ecco i termini che chiariscono *dōtine*». (Ivi, pp. 48-50). L’elaborata analisi di Benveniste non mette in evidenza solo il legame stretto tra dono e scambio testimoniato dai cinque distinti termini greci, ma anche l’ambiguità presente nel dono che, da rimedio positivo o bene di scambio, si può trasformare in veleno o in un oggetto negativo per la persona che lo riceve. Ambiguità ben testimoniata dal termine greco *dósis* e dal suo passaggio semantico nel tedesco *Gift*.

positiva né negativa. Solo il contesto concreto potrà determinare se il *pharmakon* si trasformerà in rimedio che riesce a guarire o in veleno che avrà effetti negativi. L'ambiguità è sottolineata anche dalla lingua tedesca e da quella inglese. Infatti, «la parola [*dósis*] è passata per prestito semantico in tedesco, *Gift*, e, come il gr. e il lat. *dósis*, è servita da sostituto a *uenenum* “veleno”<sup>386</sup>», mentre in inglese il termine *Gift* significa dono positivo<sup>387</sup>.

L'etimologia del termine dono evidenzia la complessità di significati che lo compongono: gli atti di dare e ricevere, il circolo economico dello scambio, la sua negazione attraverso la gratuità e l'ambiguità che non permette di determinare *a priori* la positività e la negatività di ciò che viene offerto. La tesi derridiana, che identifica il dono come l'impossibile, mette in evidenza la difficoltà di descrivere, attraverso una logica del dono, l'essenza dell'atto di donazione che per statuto rompe i legami e la circolarità che esso stesso crea. Il filosofo francese insiste sul valore ontologico del dono che fonda il circolo dello scambio e della restituzione, ma allo stesso tempo sfugge a ogni possibile identificazione con esso. Infatti, anche solo nel momento in cui colui che dona ha coscienza della positività del proprio atto, si entra nel circolo del contro-dono e della restituzione che può coincidere anche solo con la sensazione, illusoria o meno, di sentirsi buoni. In questo modo, il dono non è più puro, ma prevede già la necessità di uno scambio o di un debito.

Derrida ribadisce, in più punti della sua analisi, che non vuole negare la circolarità economica del dono. Al contrario, ogni atto di donazione si manifesta nello scambio, ne costituisce i legami, ma allo stesso tempo non coincide con esso. Per questa ragione, il dono nella sua essenza non può essere spontaneamente identificato con ciò che è bene e positivo. All'interno dell'economia dello scambio un dono può «facilmente rovesciarsi: come sappiamo, in quanto buono, esso può essere anche cattivo, asfissiante e velenoso, e ciò dal momento in cui il dono indebita l'altro, tanto che donare si riduce a

---

<sup>386</sup> *Ibidem*.

<sup>387</sup> Lo stesso Mauss ha messo in evidenza l'ambiguità del termine dono, analizzando alcune tradizioni germaniche durante le quali la consuetudine di offrire bevande e libagioni portava con sé il pericolo di possibili avvelenamenti. (Cfr. M. Mauss, *Gift, Gift*, [1924] in *Œuvres*, Minuit, Paris 1969; tr. it. *Gift, Gift* in M. Granet, M. Mauss, *Il linguaggio dei sentimenti*, a cura di B. Candian, Adelphi, Milano 1975, pp. 67-72). Sul tema della scrittura come *pharmakon*, che può essere sia rimedio positivo sia veleno negativo, si veda J. Derrida, *La pharmacie de Platon* in *La dissémination*, Editions du Seuil, Paris 1972; tr. it. di M. Odorici e S. Petrosino, *La Farmacia di Platone* in *La disseminazione*, Jaca Book, Milano 1989.

far male, a fare del male»<sup>388</sup>. L'offrire che prevede una restituzione genera, inevitabilmente, un debito o un sentirsi in debito e, quindi, si può facilmente trasformare da gesto positivo in negativo. L'orizzonte complesso del dono prevede, di conseguenza, al suo interno un'ambivalenza etica, in quanto l'atto di offerta può trasformarsi da buono in cattivo o viceversa. Da queste riflessioni si potrebbe concludere che il dono impossibile che Derrida propone, ossia l'essenza ontologica dei singoli atti di donazione non abbia relazione con ciò che è bene e male. In realtà il filosofo francese conclude la sua riflessione in senso opposto: anche se non è possibile identificare l'essenza della donazione con ciò che è bene, proprio perché ogni singolo atto può trasformarsi da gesto positivo in negativo, da rimedio in veleno, il dono impossibile non è un ipotetico concetto astratto, ma diviene un'esortazione etica:

il compito e l'impegno che ci assumiamo consiste proprio nello sforzo per pensare o ripensare una sorta di illusione trascendentale del dono. Una *teoria del dono* è infatti per essenza impotente a pensare il dono. Bisogna introdursi e impegnarsi in questo pensiero, dargli dei pegni e parte di sé, rischiare di entrare nel circolo distruttore, e promettere e giurare. Lo sforzo per pensare o ripensare una sorta di illusione trascendentale del dono non dovrebbe essere una semplice riproduzione del macchinario critico di Kant. Ma non si tratta tuttavia di rifiutarlo come vecchiume. Vi siamo infatti implicati in tutti i modi, in particolare a causa di ciò che comunica, in questa dialettica, con il problema del tempo da un lato, con quello della legge morale dall'altro. Ma questo sforzo per pensare il fondo senza fondo di questa quasi "illusione trascendentale" non dovrebbe affatto essere, se si tratta di pensare, una sorta di abdicazione adorante e fedele, un semplice movimento di fede davanti a ciò che deborda l'esperienza, la conoscenza, la scienza, l'economia – e anche la filosofia<sup>389</sup>.

Il dono, inteso come ciò che eccede l'esperienza e la stessa filosofia, deve essere costantemente indagato. Anche se non vi può essere una teoria che sia in grado di descrivere l'essenza del dono, il pensiero non può fare a meno di interrogare, in modo rigoroso, il legame tra l'ontologico e l'etico, ossia i modi attraverso i quali l'eccedente e il supplemento si concretizzano nell'agire pratico. Derrida così esplicita il senso di questa relazione proseguendo il suo ragionamento:

---

<sup>388</sup> J. Derrida, *Donner le temps*, cit., p. 24 [14].

<sup>389</sup> Ivi, p. 46 [32-33].



si tratta al contrario – desiderio al di là del desiderio – di rispondere fedelmente ma il più rigorosamente possibile all’ingiunzione o all’ordine del dono (“dona”, “dai”) come all’ingiunzione o all’ordine del senso (presenza, scienza, conoscenza): sappi ancora ciò che donare vuol dire, sappi donare, sappi ciò che vuoi e vuoi dire quando doni, sappi ciò che hai intenzione di donare, sappi come il dono si annulla, impegnati, anche se l’impegno è distruzione del dono per mezzo del dono, dai (*donne*), tu, la sua possibilità all’economia<sup>390</sup>.

Ecco l’esortazione derridiana che sancisce il legame tra ciò che fonda senza essere un fondamento e l’agire quotidiano. Il dono impossibile, inteso come ciò che non può coincidere con lo scambio, agisce come un’esortazione etica che si manifesta nel tempo e nello spazio e permette al singolo, grazie alla sua responsabilità e libertà, di inventare una nuova economia di scambi e di passaggi di beni. Per questa ragione, il riconoscimento del dono come ciò che annulla ogni teoria e dispositivo di trasmissione non rende meno forte la responsabilità del singolo, ma al contrario lo spinge alla relazione con gli altri, pur nella consapevolezza che ogni rapporto e passaggio non può che oscurare la purezza del dono sorgivo.

Ma come è possibile legare queste riflessioni sul dono all’idea di educazione naturale rousseauiana? O più in generale, si può individuare l’idea di dono che Derrida propone all’interno del procedere del pedagogo ginevrino? Sicuramente una prima e rapida risposta si può fondare sul significato e sul valore che le idee di alterità a venire e di relazionalità etica, che appartengono alla concezione dell’uomo naturale rousseauiano, assumono nella sua concezione educativa. Seguendo questa interpretazione, l’educazione naturale non rappresenta un’ipotesi che tende a recuperare un’utopica origine positiva perduta, ma un processo che individua nell’avvenire e nell’alterità inappropriabile la finalità e la forza generatrice che lo costituisce. Il naturale non viene pensato come un ideale fissato da raggiungere o come un possesso perduto, ma come un orizzonte di equilibrio e armonia che influenza e orienta gli sforzi del cammino educativo, attraverso le diverse figure supplementari della scrittura, del dono e dell’alterità. Prima, però, di cercare di dimostrare la presenza dell’idea fondativa del dono nelle pagine dell’*Émile*, è opportuno soffermarsi sui passi in cui Rousseau parla esplicitamente di dono nella sua opera.

---

<sup>390</sup> Ivi, p. 47 [33].

### 3.3 Il valore educativo del dono

L'idea di dono non viene tematizzata direttamente dal Ginevrino, ma nei suoi scritti, in particolare all'interno dei testi autobiografici, esistono alcune scene che possono essere interessanti per sottolineare la presenza, l'importanza e l'ambiguità dell'idea di donazione. Nella nona *Rêverie*, Rousseau descrive un episodio significativo che mostra due opposte modalità del dono. Egli ricorda una festa presso il castello della Chevrette nella proprietà di Madame d'Epinau. Durante i festeggiamenti, un gruppo di invitati, tra cui lo stesso Rousseau, decide di fare una passeggiata nel villaggio vicino alla residenza. Un giovane compra del pan pepato e inizia, per divertimento, a lanciarlo alla folla, subito imitato dagli altri componenti della compagnia:

venivano venduti dei pan pepati. Un giovane signore della compagnia decise di comprarne per lanciarli tra la folla uno dopo l'altro, e tutti gli altri si divertirono talmente nel vedere quei bifolchi precipitarsi a raccogliergli, battersi e buttarsi a terra, che vollero imitarlo. Ed era tutto un volare di pan pepati a destra e sinistra e una accorrere di fanciulle e ragazzi, che si accalcavano e si facevano del male; questo sembrava piacevole a tutti<sup>391</sup>.

La prima scena che Rousseau descrive si trasforma in una lotta per accaparrarsi il cibo da parte di persone povere. Il dono degli invitati diviene un atto di crudeltà insensata che genera conflitto e sofferenza per il divertimento dei partecipanti alla festa. Non vi è nulla di positivo e di disinteressato in questo atto di donazione: il pane viene elargito per il puro piacere di vedere le persone battersi tra loro e per mostrare, in modo perverso, il potere e i privilegi del denaro e del proprio ceto sociale. L'autore della *Rêverie* ammette di aver preso parte al gioco e di aver distribuito il pan pepato, ma afferma anche di essersi subito reso conto della negatività di quanto stava succedendo e di aver abbandonato la compagnia. Il racconto prosegue con un'altra scena di donazione che ha, però, conseguenze opposte a quelle precedenti. Jean-Jacques cammina da solo per il villaggio e vede una ragazza con un cesto contenente una dozzina di mele. Intorno a lei

---

<sup>391</sup> J.J. Rousseau, *Les Rêveries du promeneur solitaire*, IX, in O.C., I, cit., p. 1092 [747-748].

ci sono cinque o sei fanciulli che vorrebbero comprare le mele ma non hanno i soldi. Il Ginevrino interviene, compra le mele e le distribuisce ai bambini provocando una serie di conseguenze opposte a quelle del dono dei pan pepati:

assistei allora a uno degli spettacoli più dolci che possano lusingare il cuore di un uomo, quello di vedere la gioia unita all'innocenza dell'età diffondersi intorno a me. Gli spettatori stessi vedendola la condivisero, e io che godevo di quel piacere così a buon mercato, avevo in più la gioia di sapere che era opera mia. Paragonando questo divertimento con quello che avevo poco prima lasciato, sentivo con soddisfazione la differenza che c'è tra gli appetiti sani e i piaceri naturali, e quelli nati dall'opulenza e che non sono altro che piaceri di scherno e gusti generati esclusivamente dal disprezzo. Che sorta di piacere si può ricavare, infatti, nel vedere branchi d'uomini avviliti dalla miseria accalcarsi, soffocarsi, ferirsi brutalmente, per strapparsi avidamente qualche pezzo di pan pepato calpestato e coperto di fango?<sup>392</sup>

La scena descritta si inserisce all'interno in un contesto autobiografico specifico. Rousseau sta cercando di difendersi dalle accuse dei contemporanei che gli rimproverano di aver abbandonato i figli all'orfanotrofio<sup>393</sup> e, per questa ragione, ricorda episodi della propria vita nei quali ha avuto un atteggiamento positivo e di amore nei confronti dei bambini. Ma la scena dei pan pepati e delle mele va oltre la semplice difesa personale e mette in evidenza l'ambiguità della struttura del dono che, infatti, nelle due situazioni descritte porta a conseguenze opposte. Starobinski, analizzando proprio questo passo delle *Rêveries*, sottolinea come Rousseau riesca a cogliere l'aspetto problematico degli atti di donazione e la sua ambivalenza nelle pratiche sociali:

---

<sup>392</sup> Ivi, p. 1093 [748].

<sup>393</sup> Nelle prime pagine della *Nona passeggiata* Rousseau, infatti, cerca di giustificare l'atto di aver abbandonato i propri figli sostenendo di amare comunque i bambini. I ricordi delle pagine successive vogliono giustificare questa tesi: «capisco che il rimprovero di aver lasciato i miei bambini ai Trovatelli sia facilmente degenerato, con un po' di forzatura, in quello d'essere un padre snaturato e d'odiare i bambini. Ciò nonostante è sicuro che fu il timore di un destino per loro mille volte peggiore e quasi inevitabile, se si fossero seguite altre vie, a spingermi a questo passo. Indifferente a ciò che sarebbero diventati e non potendo allevarli da solo, avrei dovuto nella mia situazione lasciarli allevare dalla madre, che li avrebbe viziati, e dalla famiglia di lei, che ne avrebbe fatto dei mostri». È interessante sottolineare anche l'atteggiamento ossessivo e le manie di persecuzione che sono presenti nelle prime pagine di questo scritto. Infatti, l'intera difesa rousseauiana ha come origine la lettura di un testo di D'Alembert che elogia il comportamento della signora Geoffrin, morta nel 1777, per il suo atteggiamento sensibile nei confronti dei figli. Nel testo D'Alembert consiglia anche alle persone povere di non fare figli per non doverli abbandonare. Difficilmente il riferimento può essere ricondotto, direttamente, a Rousseau, piuttosto alle vicende personali di D'Alembert, che era un trovatello. (Ivi, p. 1086 [742] e cfr. D'Alembert, *Éloges de Madame Geoffrin par Messieurs Morellet*, in *Œuvres*, Paris 1805, t. XIV, pp. 269-262).

occupato nella propria difesa personale, [Rousseau] vede giusto quando drammatizza il contrasto tra due modi di donare: da una parte, una prodigalità legata alla violenza e al disordine; dall'altra, una distribuzione imparziale e ordinata. La prima rivela e aggrava il male sociale, la distanza tra ricchi e poveri; la seconda è frugale e fa regnare il bene "a buon mercato". Rousseau riconosce di aver prima preso parte all'opera del male, ma è per dirci subito che se ne è stancato, che è passato nell'altro campo, e che ha istaurato, da solo, di propria iniziativa, un piccolo paradiso in cui era la figura centrale. Si era sentito povero tra i ricchi che godevano a vedere "tutti quei villani precipitarsi, battersi, buttarsi per terra l'un l'altro". Si è sentito quasi un dio tra quei bambini cui aveva dato gioia. Associando il piacere e il bene, ha provato la felicità di esserne la causa<sup>394</sup>.

Starobinski mette in evidenza che le due scene di donazione sono esemplari, ossia rappresentano gli effetti positivi e negativi della distribuzione di beni tra le persone. Due elementi distinguono le due situazioni: l'ordine con cui vengono distribuiti gli oggetti e l'intenzione di colui che dona. I pan pepati vengono lanciati sulla folla, vi è una dispersione di cibo e l'intenzione è solo quella di generare uno spettacolo crudele e piacevole per chi è presente. La conseguenza sociale è inevitabile: l'aumento della disegualianza sociale. Il dono si è trasformato in una distribuzione ingiusta che serve solo ad accrescere la violenza e la disparità tra i cittadini. Al contrario, l'atto di donazione delle mele è equilibrato e, quindi, gli effetti sono positivi e generano una situazione di benefica armonia tra le persone coinvolte. Starobinski sottolinea giustamente il protagonismo di Rousseau che, nell'episodio delle mele, è la figura centrale in quanto ricorda l'avvenimento, mette in atto la donazione e riesce a creare l'armonia sociale desiderata. La sua intenzionalità positiva trasforma un atto di generosità in una situazione realmente positiva. La distribuzione di beni in sé, sembra affermare il Ginevrino, non è sufficiente per generare l'armonia sociale. Il dono smisurato e senza controllo può avere effetti negativi e portare a degenerazione i fragili rapporti umani. Solo se il dono rappresenta e riesce a manifestare la bontà dell'uomo può realmente avere effetti positivi sui legami sociali. Ma si può affermare che gli atti di donazione descritti da Rousseau siano doni puri e che non vi sia traccia di una restituzione? Il dono delle mele, se pur positivo e generatore di armonia, coincide con la gratuità o con l'impossibile derridiano? La risposta è negativa.

---

<sup>394</sup> J. Starobinski, *Largesse*, Editions de la Réunion de musées nationaux, Paris 1994; tr. it. *A piene mani. Dono fastoso e dono perverso*, Einaudi, Torino 1995, p. 10.

Lo stesso Rousseau, proseguendo il suo ragionamento, sembra affermare l'importanza della restituzione e, quindi, dello scambio anche nell'episodio delle mele:

da parte mia, quando ho ben riflettuto sulla specie di voluttà che provavo in queste occasioni ho scoperto che consisteva più nel piacere di vedere dei visi contenti che nel sentimento di fare del bene. Questo fenomeno ha per me un fascino che benché risalga fino al cuore sembra riguardare soltanto le sensazioni. Se non vedessi la soddisfazione di cui sono causa, anche se ne fossi sicuro, ne sarei felice a metà<sup>395</sup>.

Jean-Jacques è consapevole di non aver fatto un atto gratuito. La restituzione coincide nel vedere i «visi contenti» delle persone a cui ha fatto del bene. L'atto di donazione deve avere dei testimoni che siano in grado di comprendere e di accettare positivamente ciò che hanno ricevuto. La soddisfazione del donatario e l'armonia nei rapporti tra gli esseri umani diviene ciò che il donatore riceve in cambio dopo il suo atto. La felicità interiore per aver compiuto il bene non è più sufficiente. Infatti, Rousseau ammette l'importanza del piacere estetico che consiste nel vedere la soddisfazione sul volto degli altri. Una soddisfazione che egli è riuscito a generare. Colui che dona, se riesce a farlo con equilibrio e nel rispetto dell'altro, ha il potere di aumentare la felicità tra gli uomini. Ossia, possiede la capacità di realizzare, almeno per un breve periodo, l'armonia tra sé e gli altri che consiste nella finalità più significativa del pensiero politico ed educativo rousseauiano.

Gli episodi narrati nella nona *Rêverie* dimostrano come Rousseau colga, in modo esemplare, l'aspetto ambiguo del dono che può presentarsi sia come distribuzione armonica sia come incremento di ingiustizia e di conflitto sociale. Il pedagogista ginevrino sottolinea il carattere economico e di scambio che è costantemente presente nel dono poiché l'elemento di restituzione, anche sotto forma di piacere estetico ed etico, assume un ruolo centrale nella decisione di donare. Il piacere estetico è presente anche nella scena della distribuzione dei pan pepati, ma è un piacere perverso che non genera armonia ed equilibrio, bensì contrasti e lotte. Ancora una volta, nel procedere rousseauiano è l'elemento etico e il suo legame con l'idea metafisica di natura che porta lo scrittore ad allontanarsi dal gruppo di invitati per diventare protagonista della scena, ben più frugale, della distribuzione delle mele. Jean-Jacques sa perfettamente quale

---

<sup>395</sup> J.J. Rousseau, *Les Rêveries du promeneur solitaire*, IX, in O.C., I, cit., pp. 1093 [748].

delle due forme di donazione è quella autentica e coincide con il dono positivo<sup>396</sup>. Egli non viene guidato da una riflessione razionale, ma dalla forza del sentimento interiore che lo porta a stancarsi subito di vedere dei poveri lottare per i pan pepati e a creare, isolandosi dagli altri invitati, un'alternativa nella quale regna la gioia e la felicità del cuore per tutti i protagonisti. La conclusione rousseauiana, al di là delle motivazioni difensive che evocano i suoi ricordi, sembra far coincidere il dono con ciò che genera armonia e felicità nei personaggi coinvolti. L'impossibile derridiano che, se pur non presentificabile, agisce nella circolarità dello scambio diviene, nello schema interpretativo rousseauiano, la certezza etica del sentimento che guida colui che agisce. Derrida si preoccupa di mostrare come sia impossibile giungere a cogliere l'essenza del dono che, infatti, genera rompendo ogni economia di scambio. Per questa ragione, il dono puro non può accadere nella pratica dei rapporti umani, ma allo stesso tempo agisce creando sempre nuove forme di scambio. La responsabilità che l'uomo deve fare propria è di rispondere all'esortazione del dono, inventando forme di scambio che possano essere giuste. Rousseau, invece, pur mettendo in evidenza la complessità e l'ambiguità della struttura del dono, parte dalla consapevolezza del sentimento interiore spinto dalla naturale armonia e pietà verso gli altri. Egli domina il proprio sentire e, a partire da questa certezza, può identificare le azioni migliori per giungere a un dono positivo. La dimensione etica del dover essere può essere colta dalla purezza dello sguardo interiore e, di conseguenza, è possibile agire in modo tale da generare equilibrio, felicità e armonia.

---

<sup>396</sup> La purezza del sentimento che porta Rousseau alla certezza della propria bontà viene criticata da diversi autori del Novecento. Per esempio, Baudelaire sostiene che il sentimento rousseauiano genera un'illusione che lo spinge verso una celebrazione ingiustificata e illusoria della propria identità personale: «[Rousseau] confonde completamente il sogno con l'azione e, mentre l'immaginazione si scalda sempre di più di fronte allo spettacolo incantatore della propria natura corretta e idealizzata, sostituendo questa affascinante immagine di se stesso all'individuo reale, così povero di volontà e così ricco di vanità, finisce per decretare la propria apoteosi in questi termini netti e semplici, che contengono per lui tutto un mondo di abominevoli godimenti: "Sono il più virtuoso di tutti gli uomini!"». Baudelaire critica Rousseau perché identifica il sentimento della sua bontà con la realtà dell'azione giusta. In realtà, egli vuole proporre un'antropologia diversa e opposta che nega l'idea di bontà natura e sostiene la tendenza interna dell'uomo verso il male. Proprio per questa ragione, Baudelaire, pur senza far riferimento diretto al Ginevrino ribalta la scena del dono positivo descritta nella nona *Passeggiata* e nello *Spleen de Paris* mette in evidenza le conseguenze negative e fratricide insite nell'atto di donazione. (C. Baudelaire, *Le poème du haschich*, IV, *Les Paradis artificiels*, in *Œuvres complètes*, vol. I, Gallimard, Paris 1975, p. 436; tr. it. *Il poema dell'hascisc*, in *Saggi sui paradisi artificiali*, in *Opere*, Mondadori, Milano 1996, p. 589 e id., *Le Spleen de Paris*, XV, *Le gâteau*, in *Œuvres*, cit.; tr. it. *Lo Spleen di Parigi*, in *Opere*, cit., pp. 407-409).

Le scene esemplari della nona *Rêverie* sintetizzano la visione della società del Ginevrino. Anche se la gran parte degli esseri umani si comporta come gli invitati della festa e compie gesti, in modo irresponsabile, per aumentare il conflitto sociale e le lotte tra uomini, ogni singolo uomo ha la possibilità, se è in grado di leggere bene la propria natura interiore, di inventare azioni che vanno nella direzione opposta e di generare strutture economiche basate sull'armonia e sulla felicità. Ma non sempre questo è possibile. L'inganno e il fraintendimento nelle vicende umane è un pericolo costantemente presente. Infatti, Rousseau sottolinea la necessità della restituzione del proprio gesto. Jean-Jacques è inserito nel circolo dello scambio e ha bisogno di vedere e verificare la soddisfazione che le sue azioni producono perché, in questo modo, può limitare le incomprensioni e aumentare la propria felicità. Il rischio è di rimanere inseriti in una circolarità che necessita la restituzione e rende impossibile ogni atto di gratuità. Ma questo pericolo appartiene alla forza innovativa del dono che, nel momento in cui si rende presente e intenzionale, annulla la propria purezza.

La scena della distribuzione delle mele presenta anche forti aspetti educativi<sup>397</sup>. Infatti, Rousseau, come un maestro, dona ai fanciulli qualcosa di prezioso e li rende testimoni futuri di un gesto di bontà. Nel secondo libro dell'*Émile*, riflettendo sui modi per insegnare la generosità al proprio allievo, Rousseau sostiene che il fanciullo non è in grado di donare. Nonostante, secondo il Ginevrino, ogni bambino sia orientato positivamente verso il bene dalla nascita, fino all'adolescenza non riesce a comprendere i principi morali e, quindi, non può consapevolmente scegliere di donare qualcosa ad altri:

per ispirar loro la carità, li incarichiamo di far l'elemosina, come se disdegnassimo di farla noi stessi. No! Non è al fanciullo che spetta dare, bensì al maestro: per quanto grande possa essere la

---

<sup>397</sup> È opportuno ricordare che nei ricordi giovanili rousseauiani ricorre la presenza della mela che simboleggia il frutto desiderato che non è stato possibile raggiungere durante l'infanzia. Starobinski, infatti, ricorda l'episodio evocato nel primo libro delle *Confessioni* in cui il giovane Jean-Jacques ha tentato, senza successo, di raggiungere le mele desiderate. Il dono raccontato nella *Passeggiata* può sembrare una sorta di risarcimento per la frustrazione infantile: «nel caso specifico, in questa distribuzione di mele, Rousseau sostiene molti ruoli: è stato il creatore dell'avvenimento, il donatore e addirittura l'ultimo destinatario. Poiché è nello stesso tempo il regista e lo spettatore del felice "scioglimento" della "commedia" infantile che era stata per tanto tempo in sospeso. Tutto accade come se Rousseau si appropriasse non solo dell'euforia generale, ma anche dei frutti che ha fatto donare. Quei frutti che una volta sono stati crudelmente negati al suo desiderio. È lecito supporre che il piacere dei piccoli savoirdi costituisca un risarcimento per una voglia infantile la cui frustrazione ha lasciato tracce nella memoria di Jean-Jacques». (J. Starobinski, *A piene mani. Dono fastoso e dono perverso*, cit., p. 10 e J.J. Rousseau, *Confessions*, libro I, in O.C., I, cit., pp. 33-35 [32-33]).

predilezione che ha per l'allievo, deve riservare a se stesso questo onore, deve fargli capire che alla sua età non se ne è ancora degni. L'elemosina è opera di un uomo maturo, che conosce il valore di ciò che dà e il bisogno che ne ha il suo simile<sup>398</sup>.

Il Ginevrino attribuisce al dono un significato elevato che si basa su una consapevolezza etica che il fanciullo in formazione non può ancora avere. Nella concezione rousseauiana, infatti, i temi teologici ed etici potranno essere introdotti nell'educazione di Emilio solo intorno ai quindici anni, quando si dovranno affrontare i pericoli originati dalla nascita delle passioni. Ciò che, però, è interessante sottolineare per la nostra riflessione, consiste nel valore etico che appartiene all'idea di dono che Rousseau vuole insegnare a Emilio. Il maestro deve educare il giovane alla carità, ossia al gesto puro di dono senza restituzione. Per questa ragione, Rousseau critica i consigli di Locke che vuole insegnare la generosità cercando di convincere l'allievo che le persone prodighe ricevono un trattamento migliore di quelle egoiste<sup>399</sup>. Il dono puro, sostiene il pedagogista ginevrino, non prevede restituzione e non può essere insegnato con stratagemmi. L'unica possibilità del maestro è quella di essere un modello e di comportarsi in maniera virtuosa in modo tale l'allievo possa, in futuro, ricordarsi delle azioni buone del maestro e imitarle, con consapevolezza, quando sarà cresciuto:

maestri, lasciate stare le smancerie, siate virtuosi e buoni, fate che i vostri esempi si incidano nella memoria dei vostri allievi, in attesa che possano entrare nei loro cuori. Invece di esigere anzitempo atti di carità, preferisco farne in sua presenza e impedire in ogni modo che possa imitarmi, come un onore che non appartiene alla sua età, perché molto importa che non si abitui a considerare i doveri degli uomini alla stregua di doveri infantili<sup>400</sup>.

---

<sup>398</sup> J.J. Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, cit., p. 338 [110].

<sup>399</sup> Così si esprime Rousseau criticando Locke e la sua idea di convincere l'allievo a essere generoso perché riceverà un trattamento migliore dagli altri: «posso dire di aver visto nei fanciulli che due specie di generosità: dare ciò di cui non sanno che fare o ciò che son certi di vedersi restituire. Fate in modo, dice Locke, di convincerli con l'esperienza che il più generoso è sempre trattato meglio degli altri. Ecco il modo migliore per rendere un fanciullo generoso solo in apparenza, ma in realtà interessato ed avaro. Egli aggiunge che così i fanciulli acquisteranno l'abitudine della generosità. Sì, di una generosità usuraria, che regala un uovo per avere un bove. Ma quando si tratta di dare per davvero, allora addio la bella abitudine! Appena cesserete di restituire, egli cesserà di dare». (Ivi, pp. 338-339 [111]).

<sup>400</sup> Ivi, p. 339 [111]. Rousseau in questo passa critica l'imitazione ripetitiva che porta l'allievo a imitare meccanicamente il maestro, ma sottolinea l'importanza per il fanciullo di osservare comportamenti positivi che, anche se non comprende pienamente, potranno influenzarlo nella crescita.



La generosità e la capacità di fare doni non possono essere insegnate, ossia non si può forzare la coscienza dell'allievo cercando di lusingarlo con promesse di future restituzioni. L'educazione naturale rousseauiana insiste sulla libera adesione del fanciullo che, per poter donare, deve essere in grado di comprendere il significato e il valore etico di questo atto. Quindi, il giovane ha bisogno di tempo<sup>401</sup> in modo che possa riflettere sui comportamenti del proprio maestro e interiorizzarli. L'imitazione, come nel caso del Robinson Crusoe, non deve generare una semplice ripetizione meccanica, ma dovrebbe avviare un vero e proprio percorso di identificazione e di partecipazione inventiva nell'azione che si va a svolgere. Ma l'atto di carità che Rousseau compie, e che diviene oggetto di educazione, coincide completamente con un dono gratuito senza restituzione? Derrida avrebbe risposto in modo negativo. Vi è una restituzione anche negli atti di carità che può coincidere con il sentirsi buoni o con il vedere gli effetti positivi delle proprie azioni. Come lo stesso Rousseau aveva dichiarato analizzando il suo atto di donare le mele, la restituzione consiste nel «vedere dei visi contenti». La consapevolezza di aver generato un incremento di felicità negli altri, infatti, produce un aumento di felicità anche in colui che ha compiuto il dono. In questo modo, si genera uno scambio che ha come finalità l'aumento dell'armonia e dell'equilibrio tra gli individui coinvolti.

Quali possono essere le conseguenze dell'interpretazione derridiana sul dono all'interno della scena educativa rousseauiana? Si può giungere ad affermare che il dono in educazione sia solamente un'illusione e che il maestro possa e voglia guidare Emilio verso uno scambio di atti che hanno come finalità l'aumento della felicità tra gli individui? Certamente le idee di felicità, di benessere ed armonia guidano la riflessione educativa rousseauiana. Ma il dono come struttura generativa sembra indicare una dimensione superiore e trascendente che orienta, anche se in modo non completamente definibile, ogni agire umano. Il dono diviene la modalità di risposta personale all'ingiunzione della donazione, ossia all'apertura che costituisce la dimensione

---

<sup>401</sup> Rousseau viene criticato da diversi interpreti per aver escluso l'insegnamento dei principi morali e del sentimento religioso fino alla nascita delle passioni e, quindi, fino a circa i quindici anni. L'idea che porta Rousseau a questa scelta è legata alla sua rigida scansione delle fasi di crescita del ragazzo. Al di là della validità delle suddivisioni rousseauiane che, ovviamente, non aveva a disposizione gli studi sulle tappe di crescita evolutiva e psicologica, ciò che Rousseau vuole evitare è la ripetizione meccanica e pedante dei comportamenti. Infatti, l'unica imitazione che assume valore educativo è quella che porta con sé la consapevolezza interpretativa, da parte dell'allievo, di fare propri i principi e le finalità dei comportamenti che osserva e imita.

originaria e relazionale dell'uomo. Nel linguaggio rousseauiano l'orizzonte del dono richiama la pietà come primo movimento costitutivo della soggettività e del suo rapporto etico con gli altri<sup>402</sup>. Per questa ragione, l'educazione naturale si basa sul dono come tentativo e sforzo di manifestare la dimensione originaria che costituisce ogni individuo in formazione nel suo legame con l'alterità. Anche se il dono nella sua purezza si dissolve ogni volta che viene realizzato intenzionalmente – come osserva Derrida –, l'educazione riesce a essere naturale solo se permette a ogni individuo di non rinunciare alla propria singolarità e alla capacità di inventare nuove forme di scambio nel rapporto con gli altri, ossia nuove modalità di costruire legami e rapporti sociali.

Nel capitolo successivo si cercherà di individuare alcuni momenti significativi nei quali l'idea ontologica di dono si manifesta all'interno dell'*Émile*. In particolare, si analizzerà il ruolo della madre e il dono iniziale della vita, la figura di Sofia e il rapporto con la religione che possono essere considerate forme esemplari che testimoniano il significato e la presenza dell'idea di donazione nella proposta educativa rousseauiana.

---

<sup>402</sup> Rousseau non tematizza, nella propria opera, il concetto di dono. Egli preferisce narrare episodi e momenti in cui gli atti di donazione assumono un senso centrale. Per questa ragione, non è possibile comparare direttamente le teorie di Derrida e Rousseau sul dono. Infatti, l'obiettivo di queste pagine è quello di cogliere nell'idea di dono impossibile derridiano un elemento utile per comprendere alcuni aspetti che, anche se non in modo diretto, agiscono all'interno dell'idea di educazione naturale. Derrida pensa il dono come una sorta di supplemento che non può essere definito nella sua interezza, ma che agisce e fonda il comportamento e i legami umani. In questa direzione il dono è una modalità di risposta a un'ingiunzione etica che, in sé, non è ancora definibile attraverso le categorie del bene e del male. In Rousseau, invece, il dono, se è realmente tale, è un atto positivo che manifesta la bontà del singolo e la possibilità di relazionarsi armonicamente con il mondo esterno.

## CAPITOLO QUARTO

### LE FIGURE DEL DONO EDUCATIVO NELL'ÉMILE

#### 4.1 La sollecitudine della madre e il dono

La figura centrale all'interno della quale si manifesta nell'*Émile*, in modo evidente, il tema del dono è quella del *gouverneur*, inteso sia come guida per il giovane allievo sia come maschera di Rousseau. Se abbiamo già cercato di analizzare la figura complessa del maestro rousseauiano attraverso la relazione tra la scrittura e la vita del Ginevrino, può essere interessante soffermarsi su altri elementi del processo educativo educativo nei quali emerge l'idea di dono: la madre, Sofia e la religione. L'obiettivo consiste nel sottolineare il valore degli aspetti relazionali nella crescita di Emilio. Una relazionalità che si costruisce a partire dal riconoscimento della propria costitutiva apertura e che si può manifestare attraverso il dono di sé.

L'educazione naturale rousseauiana, infatti, solo in apparenza si propone la finalità di realizzare un contesto pedagogico esterno al mondo, privo di rapporti sociali, per poter meglio gestire un allievo ideale. Al contrario, la forza positiva e l'attualità della proposta risiede nel dare valore a un'idea di educazione che sappia generare legami umani positivi che possono divenire le basi della società futura. In questo senso, la categoria di naturale non può essere intesa come un paradiso perduto verso il quale l'uomo guarda con malinconia e nemmeno un ipotetico contesto bucolico o primitivo, ma come principio che permette all'uomo di manifestare la propria relazionalità e di compiersi in quanto essere umano e sociale. L'educazione naturale non realizza lo stato di natura, che lo stesso Ginevrino descrive nei due *Discorsi*<sup>403</sup>, ma si pone la finalità di

---

<sup>403</sup> Le immagini delle culture primitive dei *Discorsi* rappresentano una finzione che il Ginevrino contrappone alle degenerazioni della propria società. In questo senso, lo stato di natura non coincide con il naturale. Le stesse società classiche, greca e romana, che Rousseau richiama spesso come modello di legami tra cittadini ed esempio di democrazia diretta non possono essere considerati la realizzazione del naturale, ma solo momenti nella storia dell'umanità in cui determinati ideali che il Ginevrino reputa positivi, come il senso di onore e il sentimento di patria, si sono realizzati. Rousseau è consapevole anche

costituire una società “ben ordinata”. Non a caso il quinto libro dell’*Émile* accoglie al suo interno i temi politici del *Contrat social* e afferma con forza l’ideale di una società costituita da cittadini responsabili. Se l’obiettivo è generare una comunità politica che possa costruirsi a partire e attraverso il contratto sociale, l’educazione naturale si assume il compito oneroso di formare uomini che siano in grado di rispondere autonomamente ai vincoli dei legami sociali<sup>404</sup>. L’educazione, in tutte le sue forme, dovrebbe armonizzare le diverse istanze che compongono l’identità dell’uomo, in particolare dovrebbe equilibrare amore di sé e pietà, ossia l’esigenza della conservazione di sé con l’apertura verso gli altri. Ne consegue che un’educazione può essere realmente naturale solo se porta l’individuo a riconoscersi come essere relazionale e, di conseguenza, a sforzarsi di costruire i legami umani solidi e positivi.

Rousseau critica severamente i costumi della società perché non riescono ad armonizzare amore di sé e pietà e contribuiscono a pervertire la positività dell’uomo, trasformando la giusta esigenza di conservazione in prevaricazione nei confronti degli altri. Lo stato di natura, coincidente con l’utopica età dell’oro o con ipotetiche comunità primitive, non può che assumere un valore di opposizione teorica alle degenerazioni della società. Infatti, se l’uomo primitivo è fortemente individuale e tende al soddisfacimento puro dei propri bisogni, come afferma Rousseau nei *Discorsi*, Emilio, al contrario, alla fine del suo percorso educativo viaggia, conosce il mondo, riesce a trovarsi a proprio agio in diversi contesti senza rinnegare se stesso. Egli rappresenta l’uomo che è in grado di trasformare i legami e le consuetudini della comunità in cui vive.

La cultura, il progresso e la civiltà hanno pervertito la vera natura dell’uomo e non permettono al singolo di manifestare l’essenza positiva che appartiene alla sua coscienza più profonda. Questa constatazione, che costituisce un atto di accusa nei confronti di alcuni eccessi nella fiducia razionalistica della società settecentesca, non ha come conseguenza la negazione dell’importanza della relazionalità umana e della sua capacità di costruire legami e rapporti. Al contrario, il Ginevrino sembra individuare nell’educazione naturale la pratica che ha il compito di trasformare l’esistente e le

---

dei limiti della cultura classica: si prenda come esempio la critica alla schiavitù che costituisce uno snodo centrale del *Contratto sociale*.

<sup>404</sup> Si veda, sul significato dell’autonomia e della responsabilità nell’idea di cittadino rousseauiano, i temi dell’ultimo capitolo di questo lavoro.

abitudini consolidate attraverso il tentativo di inventare legami tra i singoli che permettano l'armonia tra individuo e società. Un'armonia che non si basa sul semplice utile e sullo scambio interessato come regola che costruisce i rapporti civili, ma che tende a considerare l'alterità come l'orizzonte e il fine dell'agire personale. In questo orizzonte, il dono e la possibilità della gratuità senza restituzione possono trovare uno spazio fecondo.

Se è eccessivo affermare che Emilio rappresenti l'uomo che sarà in grado di costruire nuovi legami sociali attraverso il dono<sup>405</sup>, - anche perché Rousseau non tematizza l'idea della donazione all'interno del suo progetto educativo - è, però, vero che l'idea di dono svolge una funzione centrale nel processo educativo che il Ginevrino descrive. Una funzione complessa che, partendo dal dono materno della vita, si conclude nell'incontro con Sofia e nella nascita di una nuova vita. È opportuno, a questo punto, soffermarsi sulle modalità con le quali l'autore dell'*Emilio* descrive il ruolo generativo della madre.

Le madri sono le interlocutrici privilegiate del trattato educativo rousseauiano. Fin dalle prime pagine del testo, il Ginevrino si rivolge alle donne che vengono

---

<sup>405</sup> È interessante sottolineare come Emilio possa rappresentare la sintesi tra individuo e cittadino. Egli, infatti, può essere identificato come colui che è in grado di assumersi la responsabilità di stipulare il contratto sociale. Una responsabilità che nasce, proprio, attraverso un atto di alienazione, ossia di donazione, come Rousseau sottolinea nella spiegazione dei vincoli costitutivi che caratterizzano la genesi del contratto: «le clausole di tale contratto sono talmente determinate dalla natura dell'atto che la minima modificazione le renderebbe vane e senza effetto. [...] Queste clausole, beninteso, si riducono tutte a una sola, cioè all'alienazione totale di ciascun associato con tutti i suoi diritti a tutta la comunità: infatti, in primo luogo, dando [*se donnant*] ognuno tutto se stesso, la condizione è uguale per tutti, e la condizione essendo uguale per tutti, nessuno ha interesse a renderla gravosa agli altri». Il dono politico che costituisce il contratto sociale deve prevedere la reciprocità. Infatti, poche pagine prima, Rousseau ha affermato l'impossibilità del singolo di alienare se stesso e la propria libertà: «dire che un uomo si dà gratuitamente è dire una cosa assurda e inconcepibile, si tratta di un atto illegittimo e nullo, per il semplice fatto che chi lo compie non è in senno. [...] Rinunziare alla libertà vuol dire rinunciare alla propria qualità di uomo, ai diritti dell'umanità, persino ai propri doveri. Non c'è compenso possibile per chi rinuncia a tutto. Una tale rinuncia è incompatibile con la natura dell'uomo». È necessario interpretare l'idea di dono in Rousseau cercando di tenere insieme queste due interpretazioni sull'atto di donazione che fonda il legame politico. Da un lato il dono di sé è impossibile perché il singolo non può alienare tutto se stesso a un'altra persona o a una comunità e non può rinunciare alla propria libertà, dall'altro, per costituire i legami politici, è necessario donare se stessi e i propri diritti nel momento in cui anche gli altri compiono lo stesso atto. Per poter compiere un atto simile, il singolo deve accettare pienamente la responsabilità della sua azione e si deve sentire parte della società all'interno della quale decide di vivere. Il dono diviene così l'atto fondativo della società civile ma, nel momento in cui si pone in essere, prende la forma dello scambio e della reciprocità che deve garantire l'uguaglianza tra i contraenti. (J.J. Rousseau, *Du contrat social*, cit., pp. 368 [13-21]).

considerate le responsabili della prima educazione del fanciullo. Egli scrive nella prima nota dello scritto rivolgendosi direttamente alla «madre amorosa e previdente»<sup>406</sup>:

la prima educazione è quella più importante e questa educazione appartiene incontestabilmente alle donne: se il Creatore avesse voluto confidarla agli uomini, avrebbe dato loro anche il latte per nutrire i fanciulli. Parlate dunque soprattutto alle donne nei trattati sull'educazione; non solo infatti sono più degli uomini in grado di seguirla da presso e sempre vi esercitano maggiore influenza, ma sono anche più interessate alla sua felice riuscita. [...] Del resto, bisogna spiegare quale senso io dia al nome di madre, ed è ciò che verrà fatto di seguito<sup>407</sup>.

Queste righe esprimono, in modo significativo, l'importanza della figura materna all'interno del processo educativo della prima infanzia. La madre ha il compito di accudire e nutrire il bambino prendendosi cura dei suoi bisogni fisiologici ed emotivi, ma allo stesso tempo il Ginevrino non sottovaluta il ruolo formativo delle attenzioni materne nella costruzione della personalità futura del fanciullo:

ma è giusto considerare la questione solo dal lato fisico? Forse il fanciullo ha minor bisogno di cure di una madre che del suo seno? [...] Dove non c'è madre non ci sono figlioli. I loro doveri sono reciproci: se male adempiuti da una parte, saranno trascurati dall'altra. Il figlio deve amare la madre prima di sapere che ha il dovere di amarla. Se la voce del sangue non è rafforzata dalla consuetudine e dalle cure, si spegne già in tenera età e il cuore, per così dire, muore prima ancora di nascere. Ed eccoci allora, fin dai primi passi, fuori dalla natura<sup>408</sup>.

Rousseau è consapevole del profondo significato che la relazione madre-figlio assume nella sua proposta educativa. Attraverso questo rapporto si costruiscono le fondamenta della soggettività dell'infante e, per questa ragione, la relazione si presenta subito come

---

<sup>406</sup> Il tema dell'importanza del ruolo materno nell'educazione dei figli è al centro della V parte della *Nouvelle Héloïse*. La scena familiare descritta nella terza lettera mostra come Julie si occupi, in modo quasi esclusivo, della cura e dei bisogni dei bambini più piccoli. Il dialogo tra Julie, il marito e Saint-Preux sui temi educativi anticipa diverse argomentazioni presenti nell'*Emilio*. Senza approfondire nel dettaglio le differenze e le analogie tra *Emilio* e *Nuova Eloisa*, è utile osservare che Julie incarna l'ideale della madre affettuosa, amorevole verso i figli e impegnata, con sollecitudine, a svolgere i propri compiti, ossia realizza in concreto la figura materna che nell'*Emilio* è solo evocata all'inizio del testo o preparata attraverso la formazione di Sofia. (J.J. Rousseau, *Julie ou la nouvelle Héloïse*, parte V, lettera III, in O.C., II, cit., pp. 579 e succ. [581-610]). Sul tema dell'amore e delle passioni nella *Nouvelle Héloïse* si veda l'approfondita analisi di Elena Pulcini. E. Pulcini, *Amour-passion e amore coniugale. Rousseau e l'origine di un conflitto moderno*, Marsilio, Venezia 1990.

<sup>407</sup> J.J. Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, cit., p. 245-246 [7-8].

<sup>408</sup> Ivi, pp. 257-258 [20-22].

complessa e peculiare. La madre ha il dovere, naturale, di nutrire e curare il proprio bambino. Il figlio, non essendo ancora consapevole di sé e dei propri sentimenti, ama la madre «prima di sapere che ha il dovere di amarla». La relazione fusionale madre-bimbo assume, almeno parzialmente, le caratteristiche del dono impossibile, ossia puro, descritto da Derrida. Nel rapporto singolare tra madre e figlio agiscono temporalità e istanze diverse. Da un lato la madre ama prima di conoscere il proprio bambino, ossia prima di aver fisicamente incontrato l'oggetto del proprio amore. Il suo amore, che non coincide necessariamente con la decisione razionale di avere un bambino, è legato, almeno in parte, alla purezza del donare la vita. La madre ama colui che non è presente, ossia ama il proprio desiderio per l'avvenire e per la vita. Dall'altro lato il bambino, nel momento in cui è presente, non possiede ancora la coscienza di sé e non può amare intenzionalmente, ma costituisce la propria soggettività attraverso la relazionalità con gli altri e, in particolare, grazie al rapporto iniziale con la madre. Rousseau sembra mostrare nella forza del dono di vita, rappresentato dalla madre, il legame originario che costituisce la prima tappa necessaria di ogni processo educativo naturale. Per questa ragione, la madre è figura essenziale del processo educativo rousseauiano e la «sollecitudine materna è insostituibile<sup>409</sup>».

Se la madre, colei che dona la vita, fosse in grado di comprendere e rispettare il proprio ruolo nell'educazione dei figli, probabilmente – sembra sostenere Rousseau – non ci sarebbe bisogno di scrivere trattati sull'educazione e ogni individuo riuscirebbe ad esprimere in armonia la propria essenza, passando dalle amorevoli cure materne a una consapevolezza autonoma e responsabile. Ma così non avviene. Il Ginevrino, subito dopo aver sostenuto l'importanza del ruolo materno, afferma che le madri reali si allontanano dalla natura, dai loro doveri e originano le degenerazioni sociali. La madre insostituibile, che dona la vita, viene sostituita fin da subito dalle balie che nutrono i figli di altre donne. Ecco l'inizio della catena di supplementi che, come abbiamo già descritto nella prima parte di questo lavoro, dà origine all'intera trattazione educativa dell'*Émile*.

L'idea di donna, che Rousseau ha in mente, appartiene alla alta borghesia o alla nobiltà settecentesca. Essa è, agli occhi rousseauiani, colpevole di aver abbandonato le

---

<sup>409</sup> Ivi, p. 257 [20].

abitudini naturali e di non voler più essere una sposa e una madre che si occupa con piacere della vita domestica e familiare:

anche la noia dei piaceri mondani non riconduce mai a quelli familiari. Le spose hanno cessato di essere madri e non lo saranno più, non vogliono più esserlo. E quant'anche volessero, difficilmente potrebbero; invalsa ormai la consuetudine contraria, ciascuna dovrebbe combattere l'opposizione di quante la circondano, alleate contro un esempio che le une non hanno date e le altre non intendono seguire<sup>410</sup>.

Rousseau, riproponendo la classica distinzione tra natura e cultura, individua nei legami sociali la negatività che perverte il cuore delle madri. La donna concreta, che egli può osservare nella società parigina, non riesce a manifestare la propria natura interiore che la porterebbe a occuparsi con sollecitudine dei figli e della vita domestica. I modelli sociali, gli esempi che la circondano e le consuetudini la allontanano dai propri doveri. L'impietoso sguardo rousseauiano mette in evidenza le mancanze e le contraddizioni della società pre-rivoluzionaria francese e genera una distinzione tra un'idea di madre simbolica<sup>411</sup> e quella reale. La madre simbolo appartiene alla natura, dona la vita e si occupa dell'educazione naturale dei propri figli. Essa rappresenta l'idea di unità e la coincidenza pura e trasparente tra ciò che deve essere e ciò che accade in realtà. Al contrario, la madre concreta, che il Ginevrino osserva, è contaminata dalle abitudini sociali e non riconosce i suoi doveri primari nei confronti di se stessa e dei propri figli.

La vera responsabile di questa dimenticanza non è, però, la singola donna troppo occupata nel seguire i piaceri mondani, ma la struttura stessa dei legami civili. Rousseau, infatti, osserva che la madre che vuole seguire la propria natura e occuparsi, con amore, dei figli si trova in difficoltà perché è immersa in abitudini e comportamenti che contraddicono e negano l'idea della maternità come prima responsabilità femminile. A molte donne può sembrare normale e, addirittura positivo per la cura dei bambini, farsi sostituire dalle balie già a partire dalla fase di allattamento. La singola madre non

---

<sup>410</sup> Ivi, p. 258 [21].

<sup>411</sup> L'etimo greco della parola simbolo (*syn-ballo*) rimanda all'idea di mettere insieme, di ricomporre ciò che è separato. Il simbolo rappresenta così il segno di un patto o di una vicinanza che deve essere riconosciuta. Nel mondo antico era chiamato "simbolo" l'oggetto che veniva rotto in due parti e poi conservato dai due soggetti che avevano firmato il patto o l'alleanza. L'idea di madre che Rousseau propone diviene simbolica nel momento in cui è segno del dono iniziale e della fusione originaria con il bambino. Un simbolo che, pur disperdendosi nella vita quotidiana e reale, rimane sempre a indicare il legame originario.



riesce a rendersi conto della negatività di queste sostituzioni perché si trova inserita in un insieme di relazioni che sono già orientate in modo negativo e che portano le donne a non riconoscere la priorità del ruolo materno.

L'affermazione che i legami sociali sono responsabili dell'irruzione del negativo genera alcuni effetti importanti sulla struttura dell'*Émile*. Se la responsabilità non appartiene al singolo essere umano, ma alla società in generale, sarà necessario trovare una modalità per formare, in modo positivo, l'uomo nella sua totalità. Ne consegue che il progetto di educazione naturale di Emilio diviene un modello esemplare per l'intera umanità. Le madri, pur essendo in linea teorica le destinatarie dell'interno romanzo, vengono sostituite completamente nella finzione letteraria e Emilio si presenta come orfano. Rousseau, data l'impossibilità di focalizzare l'attenzione sull'educazione della prima infanzia e sul rapporto tra madre-figlio perché i legami sociali hanno corrotto questo rapporto, compie la sostituzione completa e genera, nella narrazione testuale, la figura del *gouverneur* come sintesi essenziale e supplementare di padre e madre.

Le conseguenze non sono da sottovalutare. La più evidente è che la madre non partecipa al processo di educazione naturale messo in scena da Rousseau. Come si può valutare questa assenza? Si può affermare che la figura materna non abbia un ruolo nell'idea di educazione naturale rousseauiana? L'assenza di rimandi concreti a figure materni che ruolo può assumere nella narrazione dell'*Émile*? La spiegazione che tende a sottolineare la misoginia del Ginevrino, che si manifesterebbe nella concezione della donna come essere umano dipendente dall'uomo<sup>412</sup>, non sembra essere sufficiente per

---

<sup>412</sup> Rousseau riceve, già dai contemporanei, diverse e pesanti critiche rivolte alla sua concezione di donna, che emerge in particolare nel libro V dell'*Emilio*. A titolo di esempio, si veda la posizione di Wollstonecraft che considera antiquate ed erranee le idee rousseauiane sulla natura e sull'educazione: «la madre che desidera conferire vera dignità al carattere della figlia, dovrà, ignorando gli sberleffi della gente sciocca, procedere su un piano diametralmente opposto a quello tracciato e raccomandato da Rousseau, nonostante il fascino insidioso della sua eloquenza e dei suoi sofismi filosofici, poiché la sua oratoria rende verosimili le assurdità e le sue conclusioni dogmatiche suscitano curiosità senza però convincere coloro che non hanno capacità di confutarle. [...] Le considerazioni di Rousseau, che hanno avuto seguito in molti scrittori, secondo le quali le donne sono per natura e sin dalla nascita, indipendentemente dall'educazione, appassionate di bambole, vestiti e conversazioni, sono talmente puerili da non meritare neanche una seria confutazione. È del tutto naturale che una donna costretta a star seduta e ad ascoltare le conversazioni oziose e sciocche o a presenziare alla toeletta della madre, si sforzi di prendere parte alla conversazione; è senza dubbio una conseguenza naturale e normale che imiti madri e zie e che si diverta a vestire le bambole». (M. Wollstonecraft, *A vindication of the rights of woman*, W.W. Norton & Company, New York 1975; tr. it. *Sui diritti delle donne*, Rizzoli, Milano 2008, pp. 50-51).

mostrare la complessità, in assenza e in presenza, del ruolo materno nell'educazione di Emilio<sup>413</sup>.

La tesi che si vuole sostenere è che la figura materna abbia un significato molto profondo nella proposta educativa rousseauiana, anche se non agisce direttamente nel processo formativo di Emilio. Infatti, la madre rappresenta proprio l'atto donativo che, per la sua purezza e gratuità, agisce più in assenza come origine feconda piuttosto che in presenza nella pratica quotidiana. Ciò che viene messo in scena nell'*Émile* è un processo naturale che trova la sua origine in un atto donativo, che la figura materna simboleggia pienamente. Il ruolo materno non emerge in positivo attraverso la rappresentazione della sua forza e capacità, come avviene nella *Nuova Eloisa*, ma agisce in assenza. La complessità dell'idea di natura si manifesta nel percorso educativo, proprio, attraverso l'assenza generatrice, simboleggiata della madre. Infatti, la natura non può manifestarsi spontaneamente, ma solo attraverso supplementi che cercano di iterare il dono originario che, pur agendo come tensione etica nella pratica quotidiana, non può essere trasformato in un oggetto o in un'azione disponibile e definibile. Per questa ragione, la sollecitudine materna, che non può essere sostituita nella sua purezza in quanto rimanda alla figura simbolica del dono, viene, in concreto, sostituita da molteplici persone e oggetti che contribuiscono allo sviluppo dell'allievo.

I brevi episodi nell'*Émile*, nei quali Rousseau fa riferimento a vicende che riguardano figure materne reali, testimoniano una sfiducia nei confronti delle donne che non sono in grado di affrontare, in modo positivo, le problematiche connesse all'educazione dei propri figli o che, comunque delegano i propri doveri ai precettori. Per esempio, la narrazione dei rapporti tra M.de Dupin e suo figlio mette in evidenza gli effetti di una eccessiva preoccupazione materna che porta il bambino a diventare capriccioso e «abituato a fare il proprio comodo<sup>414</sup>». M. Dupin rappresenta una figura

---

<sup>413</sup> La figura materna assume nel percorso esistenziale rousseauiano un ruolo significativo e difficile da definire in modo esaustivo. Sicuramente, la morte della madre per complicazioni legate al parto influisce in modo negativo sulla biografia del Ginevrino e lo spinge verso una ricerca costante di una figura femminile di riferimento. In questo senso, il rapporto tormentato con Madame de Warens evidenzia la tendenza, costante, di ricercare la protezione materna. Jean-Jacques, non a caso, chiama la sua protettrice, che diviene anche la sua amante, con il termine *Maman*. Il rapporto con Madame de Warens, il legame con Thérèse e la scelta di abbandonare i figli possono essere citati come esempi di oscillazioni e di contraddizioni che costellano l'esistenza del Ginevrino. Sulle interpretazioni psicanalitiche del ruolo della donna nell'opera di Rousseau si veda la lettura di Kofman. S. Kofman, *Le respect des femmes: Kant et Rousseau*, Galilée, Paris 1982.

<sup>414</sup> J.J. Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, cit., p. 364 [139]. Così Rousseau descrive l'atteggiamento di Madame Dupin che dimostra una preoccupazione eccessiva nei confronti del figlio che la porta ad

materna ansiosa che, con le sue cure, non permette lo sviluppo armonico e sereno del figlio. Le rare figure materne, presenti nell'*Émile*, sono troppo coinvolte dalle consuetudini sociali e rinunciano, per questa ragione, a svolgere i doveri che hanno nei confronti del figlio. Ossia, secondo l'osservazione critica di Rousseau le madri non hanno abbastanza forza e autonomia per inventare, nella pratica concreta, una modalità armonica di relazione educativa con il figlio. La responsabilità di questa mancanza non è solo delle donne, ma del contesto sociale nel quale si trovano.

Rousseau, pur senza tematizzare l'argomento, mette in evidenza la complessità dell'atto donativo che origina il processo educativo e il suo legame con la figura materna. Da un lato, la donna genera e dona la vita, ossia origina, al di là di ogni possibile controllo e previsione, il figlio che incarna la manifestazione stessa della natura. Dall'altro lato essa, divenuta madre, ha il compito di educare distanziandosi dal proprio atto di donazione e dall'alterità che ne deriva, assumendo un ruolo di guida che possa formare e accompagnare il percorso libero e autonomo del figlio. L'atto puro di dono, che la figura materna comunque rappresenta, lascia così il posto a una serie di compiti e situazioni che si vengono a generare nella relazione madre-figlio. Ossia la madre dovrebbe essere in grado di inventare, nella pratica concreta, una forma di scambio educativo che testimoni il dono iniziale ma non sia sostitutivo della singolarità in formazione.

La figura materna può rappresentare, quindi, l'immagine del dono impossibile in quanto il suo atto generativo oltrepassa la sua stessa soggettività. Questo atto non può essere misurato attraverso le categorie dello scambio e dell'utile, ma agisce come fondamento dell'intera scena educativa. L'assenza, o comunque la poca rilevanza, di figure materne concrete nel testo sembra testimoniare proprio l'impossibilità di descrivere e raffigurare il dono originario della vita che la madre rende possibile<sup>415</sup>. Un

---

assecondare ogni sua voglia: «è difficile immaginare a quanti di simili capricci il piccolo tiranno aveva assoggettato il suo sfortunato pedagogo, poiché l'educazione si svolgeva sotto gli occhi della madre e costei non tollerava che si disobbedisse all'erede. A qualunque ora avesse voglia di uscire, bisognava essere pronti per condurlo, o piuttosto per seguirlo, ed aveva sempre gran cura di scegliere il momento in cui vedeva il suo pedagogo più occupato». (Ivi, p. 366 [141-142]).

<sup>415</sup> Derrida, riflettendo sull'origine del dono e sul suo rapporto con la responsabilità, lega l'idea di dono puro con l'amore infinito nei confronti della singolarità. Un dono che, riprendendo i temi della tradizione cristiana, porta con sé l'idea di rinuncia, sacrificio di sé e l'orizzonte della morte: «a che condizione c'è bontà, al di là del calcolo? A condizione che la bontà si dimentichi di sé, che il movimento sia un movimento di dono che rinunci a sé, dunque un movimento di amore infinito. C'è bisogno di un amore infinito per rinunciare a sé e per *divenire finito*, incarnarsi per amare così l'altro, e l'altro come finito. Questo dono d'amore infinito viene da qualcuno e si indirizza a qualcuno. La responsabilità esige la

dono generativo che costituisce l'essenza del naturale e diviene fecondo al di là di ogni possibile ragione o restituzione che si concretizza nella quotidianità del rapporto madre-figlio.

L'educazione naturale non può che collocarsi come una pratica che si origina dal dono materno e, di conseguenza, cerca di evocarlo come atto generativo dei legami che costituiscono la soggettività relazionale degli uomini in formazione. Per questa ragione, la riflessione rousseauiana non si concentra sulla descrizione di un ruolo positivo materno, come ha fatto attraverso Julie, ma nel libro V analizza la formazione di Sofia, ossia della figura femminile che potrà accompagnare e guidare Emilio nell'educazione dei figli. Il filo sotterraneo che collega le prime pagine dell'*Émile*, rivolte alle madri, alla conclusione dell'intero processo formativo riguarda il tema del dono della vita. L'educazione naturale si potrà dire conclusa, secondo Rousseau, nel momento in cui i due genitori avranno un figlio e potranno dedicarsi a lui. La sfida dell'educazione naturale ha come termine e come finalità piena il dono della vita e la possibilità di formare persone in grado di accettare le responsabilità del proprio ruolo di genitori, inventando una forma di scambio relazionale che non dimentichi il rapporto originario con la generatività del dono iniziale.

A questo punto del percorso, è opportuno approfondire i temi del processo formativo di Sofia per sottolineare come l'essenza del femminile, secondo il Ginevrino, non coincida con l'idea di una compagna che soddisfi i bisogni di marito, ma si identifichi con il manifestarsi della maternità come dono di vita.

#### **4.2 Sofia o la donna: la questione del figlio**

L'analisi sul ruolo della figura materna all'interno del processo formativo dell'*Emilio* ha permesso di far emergere il significato simbolico che la madre assume, al di là e attraverso tutte le sostituzioni che avvengono nella narrazione, nell'educazione naturale

---

singolarità insostituibile. Solo a partire dall'insostituibilità si può parlare di soggetto responsabile, di anima come coscienza di sé, di me, ecc. E questa insostituibilità la può dare solo la morte, o piuttosto l'apprensione della morte». (J. Derrida, *Donner la mort*, Galilée, Paris 1999, p. 83; tr. it. *Donare la morte*, Jaca Book, Milano 2002, p. 87).

proposta dal Ginevrino. Se l'idea di madre rappresenta la gratuità e l'essenza della donazione che, nella sua purezza, non può che essere assente e agire come elemento sorgivo e generativo di legami, il personaggio che rappresenta la possibilità di maternità è Sofia. La giovane fanciulla non incarna la maternità realizzata, ma è la compagna ideale di Emilio e, quindi, la donna con la quale l'allievo di Rousseau potrà realizzare una famiglia e diventare padre. La tesi che si vuole sostenere in questo paragrafo è che l'essenza di Sofia, ossia della donna in generale secondo Rousseau, consista nella possibilità di manifestare la propria maternità<sup>416</sup>. Per questa ragione Sofia, al termine del proprio percorso di educazione naturale, diviene madre, dona la vita ed è anche in grado di assumersi la responsabilità della formazione dei propri figli. Anche Emilio, trovando Sofia, diviene consapevole dell'aspetto che mancava alla sua crescita e che la conclude: la possibilità di creare una famiglia attraverso la generazione di nuove vite.

Nel V libro del testo, il Ginevrino dedica diverse pagine alla descrizione della formazione della fanciulla che dovrà avere tutte le caratteristiche ideali che possono armonizzarsi con i tratti tipici di Emilio, cresciuto secondo i dettami dell'educazione naturale. Rousseau, pur affermando la necessità di educare le donne secondo i principi naturali, sottolinea anche gli aspetti che differenziano i due sessi:

una volta dimostrato che l'uomo e la donna, sia nel carattere che nel temperamento, non sono e non debbono essere costituiti nella stessa maniera, ne consegue che non debbono neppure ricevere la stessa educazione. Seguendo le direttive della natura, debbono agire in accordo, ma non debbono fare le medesime cose; il fine delle loro opere è comune, ma le opere sono diverse e diverse, per conseguenza, le inclinazioni che le regolano<sup>417</sup>.

---

<sup>416</sup> Pulcini scrive sul legame tra figura femminile e maternità come dono in Rousseau: «nell'antropologia di Rousseau la differenziazione dei sessi è infatti uno dei postulati più netti, da cui trarre le coordinate essenziali della sua visione del rapporto coniugale. Resta fermo per la donna il principio di un'educazione naturale, la quale trova anzi nel suo caso minori ostacoli e difficoltà. Meno soggetta dell'uomo alla dinamica della "perfettibilità", la donna è infatti rappresentante *par excellence* della natura, con la quale conserva un rapporto immediato e indistruttibile attraverso *la funzione materna*, che la realizza sopra e prima di ogni altra. Questo vuol dire anche, se si coglie il valore simbolico dell'amore materno come l'esempio più alto della dedizione e del dono di sé, che essa vive e si individua in modo peculiare nell'essere in relazione con gli altri: i figli, l'uomo, il collettivo». (E. Pulcini, *Amour-passion e amore coniugale. Rousseau e l'origine di un conflitto moderno*, cit., p. 130). Sull'idea di un rapporto diretto della donna con la natura si veda anche P. Hoffmann, *La femme dans la pensée des Lumières*, Ed. Ophrys, Paris 1977. Interessante è anche il contributo di Lecerclé che riflette su tre figure femminili nell'opera di Rousseau: Sofia, Julie e Maman. J.L. Lecerclé, *La femme selon Jean-Jacques*, in *Jean Jacques Rousseau, A la Baconnière*, Neuchâtel 1978, pp. 39-69.

<sup>417</sup> J.J. Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, cit., p. 700 [503-504].

Rousseau mette in evidenza le differenze fisiologiche e di inclinazione tra maschio e femmina. La conseguenza più immediata è che Emilio e Sofia non devono avere la stessa formazione, in quanto i compiti a cui sono destinati dalla natura sono diversi e complementari. Rousseau non è interessato a descrivere il carattere particolare e concreto di una giovane ragazza del Settecento, ma si occupa degli aspetti che costituiscono l'essenza del femminile e della sua relazione con il maschile. Anche se la prospettiva rousseauiana è, certamente, focalizzata sull'orizzonte maschile, il percorso di Sofia rappresenta il tentativo di mettere in risalto il valore e il significato dell'elemento femminile nel compimento dell'educazione naturale<sup>418</sup>.

Non è possibile, in questa sede, soffermarsi nel dettaglio sugli aspetti moderni o tradizionalisti delle proposte educative rousseauiane per la formazione di Sofia. Ciò che è significativo sottolineare è il ruolo che Sofia e la sua formazione assumono nell'economia generale dell'idea di educazione naturale. Sofia rappresenta l'alterità nel percorso pedagogico di Emilio. Un'alterità necessaria e mai pienamente definibile che porta alla piena manifestazione dell'idea stessa di natura come origine piena e pura. La proposta educativa rousseauiana non ha l'obiettivo di formare una donna che sappia vivere nella società o adeguarsi ai costumi dell'ambiente nel quale è immersa, ma si propone la finalità di rendere consapevole Sofia della sua essenza più pura e nascosta: la capacità di donare. A questo fine tende ogni riga della descrizione della giovane ragazza. Più che diventare una compagna per Emilio che sappia accompagnarlo durante il percorso della vita, la fanciulla dovrà avere tutte le caratteristiche positive per accudire e, successivamente, educare i figli. Rousseau, in questo modo, sacrifica ogni riferimento alla singolarità dei caratteri dei due personaggi per concentrarsi sugli aspetti generali ed essenziali dei legami tra il femminile e il maschile. L'educazione naturale di Emilio ha in sé un elemento di alterità, un supplemento, che già permette la manifestazione e il compimento del processo formativo. Un'alterità rappresentata dal femminile come possibilità di donare e generare, attraverso l'intreccio con il maschile, la vita. Un dono che, nella sua essenza, è tale proprio perché rimane inappropriabile e,

---

<sup>418</sup> La figura femminile nel percorso teorico rousseauiano è sia esaltata come esempio di amore puro quanto incarna l'ideale della bellezza e della serenità a cui Jean-Jacques aspira sia ferocemente criticata in quanto diviene l'esempio di una precoce degenerazione del naturale. Spesso i personaggi femminili che Rousseau incontra nel suo percorso di vita vengono giudicati negativamente perché non presentano le caratteristiche e le virtù che dovrebbero avere. Sofia rappresenta il tentativo di descrivere il percorso formativo che dovrebbe portare una fanciulla a diventare la compagna, la donna e la madre ideale che sia in grado di sintetizzare le diverse anime che attraversano l'immaginario femminile rousseauiano.

costantemente altro, rispetto ai due genitori che lo hanno prodotto. L'educazione rousseauiana si origina e rimanda costantemente verso questa scena generatrice, nella quale i figli assumono il ruolo di testimoni a venire dei legami che li hanno generati.

Non è possibile, quindi, separare l'analisi sull'educazione di Sofia dall'idea di madre che le appartiene e che la costituisce. Questa insistenza sull'importanza del ruolo materno in Sofia non vuole ridurre il significato delle affermazioni rousseauiane più critiche e polemiche nei confronti della donna, che tradiscono un atteggiamento di scarsa apertura verso l'autonomia della dimensione femminile, come Wollstonecraft aveva già messo in evidenza nel Settecento. Infatti, François e Pierre Richard commentano così le indicazioni educative del Ginevrino per Sofia:

il quinto libro [...] è consacrato alla donna, studiata in se stessa e in rapporto all'uomo. Quest'ultimo è attivo e forte, ella è passiva e debole. La natura ha mostrato in tal modo come spetti all'uomo essere il sovrano nella comunità. L'uomo e la donna non avranno la stessa educazione. Ad esempio, mentre nell'uno è incoraggiata la franchezza, nell'altra bisogna sviluppare l'astuzia e la civetteria. [...] La sua cultura si limiterà al far di conto, che è necessario per l'amministrazione della casa e al *Télémaque*, del cui protagonista nella sua ingenuità si innamora. [...] Quanto alla religione, se si aspettasse che sia in grado di farsene un'idea personale, si rischierebbe di non parlargliene mai. Ella seguirà dunque la religione di sua madre. L'autorità, l'opinione degli altri, così sdegnosamente escluse dall'educazione di Emilio, pesano su quella di Sofia. Antifemminista qual è, il Rousseau, audacissimo quando si tratta di ragazzi, si mostra molto arretrato nella formazione delle ragazze<sup>419</sup>.

E così concludono criticando la proposta rousseauiana:

Rousseau disconosce la dignità della donna: la nostra epoca esige per essa una formazione più liberale. Si è tuttavia osservato che il suo ritratto della giovinetta ideale non è privo di fascino. [...] Sofia sarà una buona sposa, una compagna dolce e gentile<sup>420</sup>.

I Richard sottolineano giustamente gli eccessi che rendono l'educazione di Sofia meno accurata, originale e innovativa di quella di Emilio. Probabilmente, la natura polemica del Ginevrino e i rapporti biografici burrascosi e problematici con l'orizzonte femminile trascinano la sua penna verso considerazioni eccessivamente critiche, che corrono il

---

<sup>419</sup> F. e P. Richard, *Introduzione*, in J.J. Rousseau, *Emilio*, cit., pp. XXV-XXVI.

<sup>420</sup> Ivi, p. XLIX.

rischio di ridurre l'autonomia e la responsabilità di Sofia. Il principio della differenza naturale tra i sessi che si basa sulla loro diversità biologica e sulla complementarità dei propri ruoli sociali porta, a volte, Rousseau a considerare il maschile superiore al femminile. Inoltre, lo sguardo totalmente centrato sull'educazione di Emilio non permette all'autore di mettere, pienamente, in evidenza la complessità del ruolo di Sofia. Per questa ragione, l'importanza data alla reputazione e al giudizio degli altri, la sottomissione di fronte all'autorità esterna nel caso della scelta religiosa e l'insistenza sull'istinto spontaneo nel gioco delle bambole sembrano ridurre, nel percorso formativo di Sofia, il valore della sua autonomia soggettiva in favore di quella del compagno<sup>421</sup>.

In realtà, pur senza negare l'inevitabile legame di Rousseau con la concezione patriarcale della sua epoca, egli è in grado anche di sottolineare gli aspetti che legano in modo reciproco e libero i due sessi. La forza fisica del maschio, infatti, trova il proprio limite nella debolezza femminile che si trasforma in un potere capace di legare uomo e donna:

ecco dunque una terza conseguenza della diversa costituzione dei sessi: il più forte è apparentemente il padrone, ma di fatto, dipende dal più debole; e ciò non già per frivola usanza di galanteria, né per orgogliosa generosità di protettore, ma per un'invariabile legge di natura che,

---

<sup>421</sup> Nel testo diversi sono i passi in cui la funzione femminile sembra essere ridotta a quella di compagna che sa soddisfare i bisogni dell'uomo. Anche se questa interpretazione non sembra dare conto, pienamente, della complessità della posizione rousseauiana, vi sono dei punti che sicuramente giustificano le critiche di molti lettori dell'*Emilio*, che hanno sottolineato il suo antifemminismo: «proprio per legge della natura le donne, sia per se stesse che per i loro figli, sono alla mercé del giudizio degli uomini: non basta che siano belle, bisogna che piacciono; non basta che siano sagge, bisogna che siano riconosciute come tali; il loro onore non risiede soltanto nella loro condotta ma nella loro reputazione. [...] Così tutta l'educazione delle donne dev'essere in funzione degli uomini. Piacere e rendersi utili a loro, farsene amare e onorare, allevarli da piccoli, averne cura da grandi, consigliarli, consolarli, rendere loro la vita piacevole e dolce». Rousseau insiste anche sulle inclinazioni spontanee che rendono le donne più adatte a curare gli uomini e ai piaceri estetici: «i fanciulli amano il movimento e il rumore: tamburi, trottole, carrozzelle; le fanciulle preferiscono ciò che colpisce l'occhio e serve all'ornamento: specchi, monili, fronzoli e soprattutto bambole; le bambole sono la tipica passione di questo sesso e ciò mostra nel modo più evidente che la sua inclinazione è determinata dal compito cui è destinato. [...] E in effetti tutte le bambine piccole imparano con ripugnanza a leggere e scrivere; ma, quanto a tener l'ago in mano, è cosa che imparano sempre volentieri». L'importanza della reputazione porta il Ginevrino a eccedere il ruolo dell'autorità esterna sulla formazione di Sofia. Anche in materia di educazione religiosa, il comportamento del precettore verso Emilio e Sofia è profondamente differente. Se Emilio deve decidere autonomamente il proprio credo, come emerge dalla pagine della *Professione di fede*, Sofia invece è soggetta all'autorità dei genitori: «per il fatto stesso che la condotta della donna è soggetta all'opinione pubblica, la sua fede religiosa è soggetta all'autorità. Ogni ragazza deve seguire la religione della madre e ogni moglie quella del marito. Anche se questa religione fosse falsa, la docilità che sottomette la madre e la famiglia all'ordine della natura cancella agli occhi di Dio il peccato dell'errore. Incapaci di giudicare da sé, esse debbono accettare la decisione dei padri e dei mariti come quella della Chiesa». (J.J. Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, cit., pp. 702-724 [506-526]).



concedendo alla donna più facilità di suscitare desideri che all'uomo di soddisfarli, fa che costui dipenda, volente o nolente, dal beneplacito dell'altra e sia costretto a cercare di piacerle a sua volta per ottenere che gli consenta di essere più forte<sup>422</sup>.

Nell'analizzare le conseguenze della distinzione sessuale, Rousseau sottolinea che la dialettica tra forte e debole è soggetta a ripetuti ribaltamenti e che colei che sembra debole assume, in ultima istanza, la posizione più forte tra i due. Ciò che determina questa relazione non è un accidente o una situazione temporanea, ma una «invariabile legge di natura». La donna è in grado di generare le passioni degli uomini che, per poter soddisfare i propri desideri, hanno bisogno del consenso femminile. Questa argomentazione classica, basata su una prospettiva maschile, sottolinea che l'apparente debolezza fisica femminile si trasforma in una forza seduttrice nei confronti dell'uomo, ma evidenzia anche un'altra consapevolezza del ragionamento rousseauiano: ogni legame tra i due sessi si basa sulla libertà, autonomia e responsabilità dei due contraenti. Ciò diviene ancora più evidente quando il Ginevrino descrive i rapporti interni al matrimonio tra Emilio e Sofia, attraverso le parole accorate del precettore:

è il reciproco desiderio che crea il diritto: la natura non ne conosce altri. [...] No, figli miei, nel matrimonio i cuori sono legati, ma i corpi non sono asserviti. Avete il dovere della fedeltà, non quello della condiscendenza. Ciascuno dei due non può appartenere che all'altro, ma deve appartenere solo finché gli piace. Se è dunque vero, caro Emilio, che volevate essere l'amante di vostra moglie, ella sia sempre padrona di voi e di se stessa; siate un amante felice, ma rispettoso; ottenete tutto dall'amore senza nulla esigere dal dovere, e anche i più piccoli favori non siano mai per voi un diritto, ma una grazia<sup>423</sup>.

Il rapporto tra Emilio e Sofia si basa sulla reciprocità dei desideri. Rousseau sottolinea l'importanza del cuore e del corpo, dello spirito e della fisicità nella relazione matrimoniale che, solo se riuscirà a prevedere il rispetto per l'alterità, potrà giungere a essere un'unione felice e la base per la società presente e futura. Nel legame matrimoniale i diversi rapporti di forza tra i due sessi si sciolgono e lasciano il posto per la componente più importante: la reciprocità di darsi l'uno all'altro. Nelle ultime pagine del testo, quando il matrimonio si è già celebrato, il precettore può donare gli ultimi

---

<sup>422</sup> Ivi, pp. 695-696 [499].

<sup>423</sup> Ivi, p. 863 [675].

consigli prima di dichiarare concluso il proprio compito educativo. In questo modo, Rousseau dà i propri suggerimenti alla coppia e lascia il proprio testamento e augurio ai coniugi sull'importanza del legame familiare, a partire dal quale potrà nascere e venire educata la nuova vita. Entrambi i giovani sono formati secondo i principi dell'educazione naturale e, di conseguenza, non devono temere le ingerenze e i dispositivi distortenti della società e delle abitudini negative. Per questa ragione, il vincolo tra i due è quello della reciprocità e della libertà. Sofia ed Emilio hanno la capacità di essere responsabili della propria libertà e di riconoscere l'importanza dell'alterità dell'altro nella relazione. Il precettore può concludere:

diventando vostro sposo, Emilio è diventato il vostro capo: tocca a voi obbedire e così la natura ha voluto. Però, quando la sposa rassomiglia a Sofia, è bene che l'uomo sia guidato da lei; anche questa è legge di natura<sup>424</sup>.

La natura, intesa come principio ontologico che orienta le pratiche umane, non dispone la superiorità di un sesso sull'altro. Infatti, se marito e moglie sono educati a riconoscere l'autonomia e la libertà che costituiscono la loro interiorità, diventano l'uno guida dell'altro. Ogni azione non è un diritto che il marito e la moglie esercita in nome del contratto matrimoniale, ma la manifestazione di un atto di libertà che assume la forma della grazia, ossia del dono che il singolo decide di concedere all'altro.

La struttura del dono, inteso sia come scambio reciproco, innovativo e libero sia come elemento impendibile che genera i legami, agisce all'interno delle pagine rousseauiane e, al di là di alcuni eccessi polemici e critici nei confronti della figura femminile frutto della tradizione settecentesca, sembra potersi concretizzare in Sofia, ossia in colei che rappresenta l'essenza del femminile. Non a caso, la giovane fanciulla non solo è donna che regna sui piaceri fisici del proprio compagno e li conduce sapientemente all'armonia e alla durata attraverso la fedeltà e la passione, ma diviene moglie e madre che può, grazie alla intimità del legame stabilito, educare i figli insieme al marito.

Il fascino, che i Richard intravedono nella descrizione rousseauiana della giovinetta e nella sua formazione, non è la conseguenza solo della retorica dell'autore e della sua capacità di renderci il ritratto di una giovane ideale e innocente, ma forse

---

<sup>424</sup> Ivi, p. 866 [678].

deriva dalla presenza del mistero che avvolge la figura di Sofia. La compagna di Emilio coincide con l'idea stessa dell'alterità che porta con sé l'idea di dono come costitutiva capacità di generare legami. Sofia è ragazza, compagna, donna e madre e rappresenta il tentativo, da parte di Rousseau, di raffigurare uno sguardo diverso rispetto alla prospettiva maschile che caratterizza l'*Émile*. La famiglia, infatti, rappresenta la sintesi di questa apertura e può realizzarsi solo nel riconoscimento della insostituibile alterità dell'altro. Proprio a partire da questo riconoscimento un uomo e una donna possono scegliersi liberamente e assumersi la responsabilità della generazione e dell'educazione della vita a venire.

La famiglia è, come Rousseau ha già ricordato nel *Contratto sociale*, «la più antica di tutte le società e la sola naturale<sup>425</sup>». I vincoli famigliari rappresentano il primo legame sociale poiché non sono ancora contaminati, nella loro origine, dalle abitudini e dalle distorsioni della società civile. I sentimenti positivi tra uomo e donna e la loro libera scelta costituiscono l'origine di un vincolo che il matrimonio sancisce e garantisce. Pulcini, riflettendo sugli aspetti moderni dell'amore coniugale rousseauiano, afferma:

ciò che emerge in prima istanza, sia sul primato antropologico che sul piano etico, è che la famiglia, il matrimonio, sono delle istituzioni fondate sulla libera scelta individuale, e che questa scelta è “naturalmente” accompagnata dal sentimento. Nessuna autorità o ragione esterna alla volontà e alla inclinazione dei singoli può perciò interferire nell'unione tra un uomo e una donna, senza profanare quello che è il più sacro *droit de la nature*. [...] Difendendo il diritto di ogni individuo alla scelta del partner, Rousseau si colloca all'interno di un nuovo codice che, diversamente da quello aristocratico, assegna al matrimonio, in prima istanza, la funzione di soddisfare esigenze e desideri soggettivi. [...] L'amore coniugale e l'amore materno assumono la consistenza e l'estensione di veri e propri valori sociali, diventando sempre più, e per ogni classe, le componenti ineliminabili della famiglia per il coronamento della felicità individuale<sup>426</sup>.

Pulcini sottolinea gli elementi di modernità presenti nell'idea di amore coniugale proposto da Rousseau. Infatti, la libera scelta del proprio sposo, sia per l'uomo che per la donna, e la reciprocità del sentimento sono i valori che costituiscono l'idea

---

<sup>425</sup> J.J. Rousseau, *Du contrat social*, cit., p. 352 [7].

<sup>426</sup> E. Pulcini, *Amour-passion e amore coniugale. Rousseau e l'origine di un conflitto moderno*, cit., pp. 123-125. Sul ruolo della famiglia e dell'educazione dei figli nella modernità si veda anche Ph. Ariés, *Padri e figli nell'Europa medioevale e moderna*, cit.

fondamentale sulla quale si fonda la famiglia moderna. Inoltre, nei legami famigliari vi è il riconoscimento di un'istanza etica che porta le singolarità coinvolte a riconoscere l'altro come un limite, che non può essere sostituito e che rappresenta la finalità stessa del proprio agire. Per questa ragione, la famiglia concretizza l'unione che permette all'individuo di manifestare, in modo profondo, la propria essenza relazionale. Il fine della felicità individuale si intreccia a quello del riconoscimento di un'alterità che oltrepassa la propria soggettività. Sofia, così come avviene per Julie nella *Nouvelle Héloïse*, non nega la propria singolarità, ma trova nell'amore coniugale per Emilio e, successivamente, nell'amore materno la possibilità più autentica di manifestazione di sé.

La formazione di Sofia può, quindi, essere interpretata come un cammino che porta al riconoscimento della propria natura come pietà, ossia come apertura verso l'altro e possibilità di donare se stessi. Il vincolo del matrimonio permette all'atto di donazione di non disperdersi<sup>427</sup>, ma di diventare un elemento fondativo per i legami civili. La famiglia, quindi, rappresenta nel percorso rousseauiano l'elemento di modernità che porta non solo alla soddisfazione personale attraverso il sentimento, ma anche alla realizzazione etica e sociale dell'essenza interiore di ogni individuo. Sofia riesce a realizzare se stessa, senza disperdere la propria natura, nel momento in cui si dona a Emilio e sceglie liberamente il compagno con il quale potrà donare la vita. In questo modo il dono impossibile che, per essere tale, deve agire senza prevedere restituzione si manifesta, almeno momentaneamente, in un legame etico generativo.

### 4.3 La religione naturale come dono

---

<sup>427</sup> La riflessione rousseauiana sulla famiglia permette di mettere in evidenza come il dono sia da intendersi solo parzialmente come una dispersione dell'io. Rousseau, riprendendo e modificando la lezione cartesiana, pone l'identità come luogo centrale del proprio procedere. Il sentimento è l'elemento che permette all'io di riconoscersi attraverso l'amore di sé, ma solo grazie alla pietà esso si può manifestare pienamente. L'*Agape* cristiano permette di fondare la relazione verso l'altro attraverso modalità e legami che devono trovare forme all'interno della società. Infatti, l'idea di dono che emerge dalle pagine rousseauiane non si spinge alla pura idea di negazione di sé o di sacrificio totale nei confronti di un'alterità trascendente, ma impone di generare nuove forme di relazioni etiche con gli altri. Il matrimonio diviene, infatti, una delle possibilità più proprie e positive di iscriversi nei legami civili l'idea di dono come generazione della vita. In questo modo, Sofia, destinata a diventare la nuova Eloisa, non si propone di perdersi in un amore mistico e fusionale come la Eloisa di Abelardo, ma ha il compito di essere una moglie e una cittadina all'interno della società.

Nei precedenti paragrafi si è cercato di mettere in evidenza come il tema del dono, pur non essendo trattato direttamente all'interno dell'*Emilio*, assuma un ruolo significativo nel percorso formativo che Rousseau propone. La figura materna, Sofia e il *gouverneur* sintetizzano le tre forme principali di manifestazione degli elementi relazionali nell'educazione naturale di Emilio. L'apertura relazionale è un aspetto costitutivo dell'antropologia rousseauiana ed è sempre orientata positivamente dal sentimento di pietà, che porta Emilio a manifestare pienamente se stesso. La pietà, quindi, non può essere pensata in Rousseau solo come una passione positiva che appartiene alla soggettività umana, ma coincide con la possibilità originaria dell'uomo di relazionarsi con gli altri. L'uomo naturale si costituisce grazie al riconoscimento della propria origine, ma può mostrare la bontà che lo caratterizza solo attraverso azioni concrete e positive nei confronti degli altri. Il sentimento di amore di sé, prima di ogni possibile degenerazione nell'amore proprio, è intrecciato con la pietà che apre l'individuo all'alterità degli altri e lo porta a decidere liberamente le proprie azioni. Il rapporto tra amore di sé e pietà permette la costruzione della soggettività e porta l'uomo naturale a diventare consapevole della propria dimensione etica e relazionale<sup>428</sup>. Nel momento in cui l'uomo naturale concepisce se stesso come buono, intuisce anche una dimensione che non gli appartiene completamente e lo trascende. L'uomo rousseauiano, quindi, può realizzare se stesso manifestando nelle proprie azioni concrete la tensione originaria che lo costituisce e lo oltrepassa. Come vedremo nel capitolo successivo, questa tensione troverà la sua applicazione più significativa nella costruzione di legami etici e politici.

Se la madre e Sofia testimoniano la presenza dell'alterità nel percorso educativo di Emilio, la religione costituisce, pienamente, l'intuizione di una dimensione non raggiungibile e trascendente nella formazione del soggetto rousseauiano. Pur senza poter, in questa sede, analizzare la ricchezza e la problematicità delle argomentazioni

---

<sup>428</sup> Bonetti sottolinea, proprio analizzando le pagine della *Professione di fede*, l'importanza dell'aspetto relazionale nella soggettività rousseauiana «non possiamo infine passare sotto silenzio quello che forse è l'aspetto più originale dell'antropologia rousseauiana: l'esistenza morale come esistere nella relazione con gli altri e come sussistere sotto lo sguardo degli altri. È nella relazione con gli altri che hanno origine, nei rapporti sociali e politici, i rapporti morali, è nella relazione con gli altri che l'uomo è realmente tale. [...] Ma l'esercizio della vita morale richiede, nella sua interiorità, la sua trasparenza, l'essere visto dagli altri, la conferma degli altri; di qui l'aporia che è presente nella vita e nel pensiero di Rousseau: per essere uomo io devo essere trasparente agli altri, ma gli altri non possono mai cogliermi nella mia interiorità, sebbene solo nella maschera che di volta in volta essi applicano al mio autentico essere». (A. Bonetti, *Antropologia e teologia in Rousseau. La Professione di fede del Vicario savoirdo*, cit., p. 220).

rousseauiane sulla religione e la sua adesione al deismo, è opportuno sottolineare il legame tra l'intuizione della dimensione religiosa e il dono nella costituzione della soggettività. Il IV libro dell'*Émile* ospita la *Professione fede del vicario savoiaro* che introduce una pausa nella narrazione e descrive un episodio della giovinezza dell'autore. Il vicario savoiaro, protagonista della professione di fede<sup>429</sup>, espone al giovane Jean-Jacques le ragioni che lo hanno condotto a credere in una dimensione trascendente. In questo modo, Rousseau introduce Emilio al tema religioso senza imporgli il dovere di accettare un dogma confessionale. Egli chiede all'allievo di ascoltare le ragioni del vicario e di ricercare nel proprio cuore la verità di quelle parole:

un fanciullo dev'essere educato nella religione del padre: gli viene sempre dimostrato ottimamente che questa religione, qualunque essa sia, è la sola vera, che tutte le altre sono stravaganti ed assurde. A tale riguardo la forza degli argomenti dipende esclusivamente dal paese in cui vengono proposti. Un Turco, che a Costantinopoli trova così ridicolo il cristianesimo, venga a vedere che cosa si pensa dell'islamismo a Parigi! È soprattutto in materia di religione che l'opinione trionfa. Ma noi che pretendiamo scuotere il suo giogo in ogni campo, noi che nulla vogliamo insegnare al nostro Emilio solo ciò che potrebbe apprendere da se stesso in qualsiasi paese, a quale religione lo educeremo? A quale setta aggregheremo l'uomo di natura? La risposta è semplicissima a parer mio: non lo aggregheremo né all'una né all'altra, ma lo metteremo in grado di scegliere quella a cui l'uso migliore della sua ragione deve condurlo<sup>430</sup>.

Emilio, al termine del IV libro, è già nella tarda adolescenza, le passioni si sono mostrate nella loro forza e i principi dell'educazione naturale lo hanno condotto a equilibrare il proprio amore di sé. Il giovane conosce la storia, i concetti astratti ed è in

---

<sup>429</sup> Il vicario savoiaro rappresenta la sintesi di due personaggi reali che Rousseau ha incontrato nel suo soggiorno a Torino durante gli anni della conversione al cattolicesimo: gli abati Gaimé e Gâtier. Entrambi i religiosi hanno aiutato il giovane Rousseau durante il periodo difficile dell'allontanamento da Ginevra e della scelta di abbandonare il calvinismo per il cattolicesimo. Una decisione che il Ginevrino nell'*Emilio* descrive con queste parole: «era nato calvinista; ma poiché, per aver commesso un'imprudenza, si trovava profugo in terra straniera, senza risorse, cambiò religione per guadagnarsi il pane». Nonostante la finzione letteraria, nel giovane esule che ascolta le parole del vicario è facilmente identificabile Rousseau, come egli stesso ammette poche pagine dopo. Nel 1754 il Ginevrino si converte nuovamente al calvinismo. Le oscillazioni e le incertezze teoriche di Rousseau tra le due confessioni sono evidenti negli scritti e nelle sue vicende biografiche, come risulta primario il suo interesse ai temi teologici e il tentativo di proporre una religione naturale che sappia esprimere il messaggio originario della Cristianità. (J.J. Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, cit., pp. 558-558 [352]). Sulle fonti teologiche di Rousseau e sulla sua formazione si vedano: P.M. Masson, *La religion de J.-J. Rousseau*, III voll., Hachette, Paris 1916 e H. Gouhier, *Les méditations métaphysiques de J.-J. Rousseau*, Vrin, Paris 1970; tr. it. *Filosofia e religione in Jean-Jacques Rousseau*, Laterza, Bari 1976.

<sup>430</sup> J.J. Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, cit., p. 558 [351].

grado di comprendere pienamente il significato di ciò che è giusto e sbagliato. Il suo percorso di crescita, secondo Rousseau, lo conduce a porsi domande sull'essenza dell'uomo e del mondo e, a questo punto, è finalmente pronto per affrontare i temi religiosi. L'intera proposta di educazione religiosa rousseauiana si basa sul tentativo di eliminare i dogmi e la passività da parte dell'allievo. Per questa ragione, è necessario aspettare che Emilio possa pienamente comprendere i passaggi concettuali che lo portano a concepire il mistero divino e a vivere, in prima persona, l'esperienza religiosa. L'autonomia e la libertà di Emilio costituiscono la finalità più significativa dell'intero processo che Rousseau propone. Il fanciullo non dovrà accettare la religione del padre o del luogo nel quale si trova a vivere, ma avrà il compito, guidato dal maestro, di ricercare nella sua interiorità più profonda l'essenza stessa della religione.

Rousseau parte dalla certezza che l'esperienza del trascendente e del religioso sia possibile per ogni uomo che sappia leggere, in modo puro, il proprio cuore. L'educazione naturale non ha il compito di indicare la confessione religiosa che più si addice all'allievo e di dargli consigli per la decisione più confacente ai suoi interessi, ma si propone di condurre Emilio alla consapevolezza dell'orizzonte generativo e trascendente che costituisce la sua soggettività. L'uomo naturale che è in grado di riconoscere la propria bontà originaria e, quindi, il legame tra amore di sé e pietà, identità e alterità, deve anche cogliere un elemento sorgivo, non riconducibile all'esperienza diretta e concettuale, che non gli appartiene, ma che lo costituisce. Il sentimento, come sempre avviene nell'opera rousseauiana, conduce la ragione a riconoscere la verità dell'esperienza religiosa. Una verità che, come la bontà originaria dell'uomo, rappresenta il fondamento metafisico del percorso educativo di Emilio e trova nel Cristianesimo, inteso nella sua purezza e originarietà, la sua manifestazione più propria.

La *Professione di fede*, anche se appare come un momento separato dal percorso narrativo dell'*Émile*, si inserisce pienamente nel sistema educativo, complesso e articolato, che vuole formare l'uomo naturale<sup>431</sup>. L'esperienza religiosa appartiene

---

<sup>431</sup> Masson nel suo testo sulla formazione religiosa di Rousseau mette bene in evidenza l'importanza degli anni della giovinezza passati a contatto con il contesto calvinista di Ginevra. Cfr. P.M. Masson, *La formation religieuse de Rousseau*, in *La religion de J.-J. Rousseau*, III voll., cit., pp. 4-60. Il percorso successivo di Rousseau, al di là delle conversioni, è segnato da una passione forte per i temi religiosi che lo portano a leggere e utilizzare le categorie metafisiche e teologiche di molti pensatori, tra cui Locke, Descartes, Condillac, Bayle e Pascal.

all'integralità dell'uomo e alla sua educazione. Proprio attraverso la *Professione di fede*, che creerà all'autore notevoli problemi sia con le autorità religiose e sia con gli intellettuali illuministi, Rousseau afferma la sua piena adesione al messaggio della Cristianità e al legame profondo tra dimensione ontologica ed etica, tra origine e bontà<sup>432</sup>. Il dono rappresenta, quindi, la modalità di rappresentazione di questo legame e si manifesta come riconoscimento di una dimensione generativa che trascende la soggettività. Una dimensione che costituisce la singolarità e orienta il suo agire grazie alla costruzione di relazioni con gli altri.

La descrizione dell'esperienza religiosa del vicario savoiaro testimonia un percorso interiore che, attraverso il sentimento e la riflessione, conduce la coscienza a una profondità sorgiva originaria<sup>433</sup>. Infatti, la scena pedagogica che vede come protagonisti il *gouverneur* e Emilio si trasforma in una confessione autobiografica, prima nascosta dalla finzione narrativa e poi svelata dallo stesso autore:

ma ormai sono stanco di parlare in terza persona e del resto è una precauzione del tutto inutile, perché intuite benissimo, cari concittadini, che questo infelice esule sono proprio io: mi ritengo abbastanza lontano dai disordini della mia giovinezza per avere il coraggio di confessarli, e la mano che me ne trasse fuori merita certamente che io, sia pure a costo di un po' di vergogna, renda almeno qualche onore ai suoi benefici<sup>434</sup>.

---

<sup>432</sup> Le critiche nei confronti della concezione religiosa rousseauiana sono state molteplici e durature nel corso dei secoli. Oltre ai giudizi dell'arcivescovo Christophe de Beaumont e alle ragioni della censura ufficiale, anche nel Novecento diversi autori considerano la riflessione di Rousseau lontana dall'essenza del Cristianesimo. A titolo di esempio, si veda Flores D'Arcais: «onde appare più che fondato il convincimento che la posizione di Rousseau sia, nella sostanza, anche se non nella presentazione, antireligiosa, o per lo meno, areligiosa». (G. Flores D'Arcais, *Il problema pedagogico nell'Emilio di G.G. Rousseau*, Editoria Liviana, Padova 1951).

<sup>433</sup> L'idea di coscienza è protagonista dell'intera *Professione di fede*. Rousseau, riproponendo il metodo classico del cammino interiore, sostiene che attraverso un'analisi profonda della propria anima sia possibile cogliere l'essenza positiva che la costituisce e, allo stesso tempo, intuire una dimensione originaria che la trascende. Diversi sono i passi, nella *Professione*, che assegnano allo sguardo interiore la purezza che permette di guidare l'intera ricerca verso la verità e che allontana dagli inganni dei ragionamenti astratti e filosofici: «consultiamo il lume interiore, esso mi svierà meno di quanto costoro non facciano e, in ogni caso, il mio errore sarà soltanto mio». Poco dopo: «io sento la mia anima, la conosco mediante il sentimento e il pensiero, so che esiste, ma ignoro quale sia la sua essenza». La fiducia rousseauiana nei confronti della purezza della coscienza non ha come conseguenza la solitudine del soggetto. Infatti, l'intuizione della propria bontà e dell'orizzonte trascendente assume senso solo se riesce a manifestarsi come libertà personale in azioni concrete. Inoltre, la narrazione del vicario è una testimonianza di un'esperienza interiore che, per acquisire pienamente significato, necessita di un'alterità che la riconosca e la accetti. (J.J. Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, cit., p. 568 [363] e ivi, p. 576 [385]).

<sup>434</sup> Ivi, p. 563 [356].



Rousseau confessa di essere il giovane esule senza patria che ha ascoltato direttamente la professione di fede del vicario. Egli costruisce una doppia scena pedagogica. Il maestro di Emilio ricorda la sua giovinezza e si trasforma nell'allievo dell'abate che, con il suo esempio e le sue parole, gli ha insegnato il valore della fede e del legame naturale con la religione. Il Ginevrino inserisce una nuova mediazione nel processo educativo tra il *gouverneur* ed Emilio e attraverso la maschera del vicario può raccontare le proprie convinzioni religiose<sup>435</sup>. Il maestro Rousseau prende la forma del vicario savoiano e narra le sue incertezze, la sfiducia nei confronti delle astrazioni filosofiche e dei dogmi teologici imposti da istituzioni e la consapevolezza di una dimensione originaria e positiva che genera l'intera realtà. Emilio diviene il giovane Jean-Jacques che ha il compito di ascoltare la narrazione, di osservare il proprio cuore e di riconoscere la verità e la bontà delle parole del religioso. L'intreccio tra maestro e allievo o tra Rousseau e Jean-Jacques conduce a considerare la coscienza come un fondamento libero e buono che costituisce l'essenza dell'uomo. Un fondamento che non può essere dominato dalla ragione, ma che svela una dimensione generativa che spinge l'uomo ad agire concretamente in direzione etica. Lo sguardo interiore e profondo del soggetto trova nella profondità della coscienza un elemento sorgivo che costituisce e, allo stesso tempo, limita e trascende l'identità soggettiva. Infatti, Rousseau afferma attraverso il vicario:

se giungo a scoprire gradualmente questi attributi, di cui non possiedo alcuna idea assoluta, è grazie al buon uso della mia ragione; ma li affermo senza comprenderli, il che, in definitiva è come non affermar nulla. Ho un bel dirmi: Dio è così, io lo sento, posso provarmelo; non per questo

---

<sup>435</sup> Burgelin sottolinea la complessità della scena della *Professione* e l'intreccio di maschere che portano Rousseau a trasformarsi nel vicario: «l'autore dello scritto diviene uditore del vicario, e noi sappiamo che Jean-Jacques ha veramente incontrato un abate Gaime e un abate Gâtier che lo hanno aiutato durante l'adolescenza. Sintetizzati in un unico personaggio, essi sono ricordati con riconoscenza. [...] È certo che il vicario sia la maschera dell'autore. Jean-Jacques è l'uditore, Rousseau è il maestro che tenta di narrare una testimonianza difficile attraverso un velo sottile». (P. Burgelin, *Émile ou de l'éducation*, in O.C., IV, cit., pp. CXXXIV – trad. mia). Si può interpretare l'uso delle maschere e dei personaggi come un atto di prudenza, almeno parziale, che porta Rousseau, consapevole dei rischi presenti nelle sue affermazioni in ambito religioso, a non esprimere il proprio pensiero in modo diretto. Al di là del tentativo, peraltro inutile, di evitare la censura, emerge la difficoltà di esporre temi religiosi senza cadere nei dogmi teologici e nelle astrazioni filosofiche. La strada scelta dal Ginevrino è quella di ripercorrere la propria esistenza e il proprio cammino di ricerca religiosa. Un cammino che non è condotto in solitudine, ma che necessita della presenza e della guida di un maestro e di altri esseri umani che lo portano a manifestare la propria relazionalità.

riesco a comprendere meglio come possa essere così. Insomma, più mi sforzo di contemplare la sua essenza infinita, meno la capisco; ma essa è, e ciò mi basta<sup>436</sup>.

Rousseau mette in evidenza i limiti umani e l'impossibilità di giungere a comprendere Dio attraverso i ragionamenti della filosofia e i dogmi delle religioni. Lo sguardo interiore, originato dall'osservazione dell'armonia del mondo, trova un punto originario di cui quasi nulla si può affermare con certezza. Un punto sorgivo che non appartiene alla coscienza e che l'identità personale non può comprendere. Ma il rapporto con questa dimensione originaria è positivo, in quanto lo sguardo verso di sé riesce a cogliere una relazione di amore e di donazione. Proprio la certezza di questo legame tra l'ontologico e l'etico permette alla coscienza di costituirsi come «principio innato di giustizia e virtù in base al quale giudichiamo le azioni nostre ed altrui come buone e cattive<sup>437</sup>». L'idea di coscienza che ne deriva non deve essere, però, intesa come un tribunale che possa decidere ciò che giusto e sbagliato senza errori, ma come una tensione che, a partire dal riconoscimento di un dono originario, spinge il singolo ad agire nella realtà concreta attraverso la costruzione di legami con gli altri esseri umani. Infatti, la purezza dello sguardo interiore non conduce alla certezza e all'auto-fondazione della soggettività ma, partendo dalla consapevolezza della propria bontà, chiede, costantemente, il riconoscimento dello sguardo degli altri.

La professione di fede rousseauiana, al di là polemiche nei confronti delle diverse forme di rivelazione, rilancia l'idea di un rapporto positivo della soggettività con alterità che la costituisce. Il riconoscimento del dono originario non comporta la negazione di sé e l'adesione a un rapporto mistico con la realtà, ma al contrario, il tentativo di orientare le proprie azioni, in modo autonomo e responsabile, per realizzare legami sociali stabili e ordinati. Le figure di donazione che sono state analizzate all'interno dell'*Émile* sottolineano l'aspetto relazionale della soggettività rousseauiana. Una relazionalità che non si manifesta solo nel rispetto delle consuetudini e delle leggi di convivenza della società nella quale si vive, ma che si consuma nella capacità di trasformare la realtà e di manifestare se stessi e il legame originario con gli altri.

---

<sup>436</sup> J.J. Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, cit., p. 594 [389].

<sup>437</sup> Ivi, p. 596 [393].

## CAPITOLO QUINTO

### RESPONSABILITÀ E AUTONOMIA: EMILIO COME CITTADINO

#### 5.1 L'educazione naturale come formazione del cittadino

L'antropologia rousseauiana, come si è cercato di dimostrare nei capitoli precedenti, propone una visione positiva dell'uomo che, a partire dalla sua bontà naturale, tende a superare i limiti individuali attraverso la pietà. L'apertura originaria verso l'alterità costituisce uno snodo teoretico significativo dell'intera opera di Rousseau. L'idea di stato di natura, sulla quale il Ginevrino riflette fin dai suoi primi testi, non può essere identificata con la realizzazione storica dell'essenza naturale dell'essere umano. Le culture primitive o l'infanzia, infatti, non coincidono con il concretizzarsi della categoria metafisica di "natura", ma possono essere interpretate come esemplificazioni critiche nei confronti della società contemporanea. Per questa ragione, il naturale non coincide con un luogo, un tempo passato, un periodo della vita, ma diviene un fondamento ontologico che appartiene a ogni singolarità, la costituisce e si manifesta nella relazionalità umana.

La conseguenza diretta di questa concezione dell'uomo risiede nell'individuare nei processi formativi la sintesi tra l'individuo e la società. Emilio è uomo naturale non perché viene educato al di fuori della civiltà, in campagna attraverso il rapporto esclusivo con il precettore, ma perché può manifestare, grazie alla sua formazione, la sua dimensione più profonda e l'origine positiva che gli appartiene. Il compito dell'educazione naturale consiste nel trasformare l'essere umano in una singolarità che sia in grado di portare la propria libertà e unicità all'interno dei legami sociali e civili. Il giovane allievo, oltrepassando i limiti dell'identità personale, riuscirà armonizzare l'amore di sé e la pietà senza che il riconoscimento di se stesso lo conduca alla sopraffazione e alla sostituzione degli altri. L'educazione naturale, per essere autenticamente tale, non può coincidere con il movimento spontaneo che porta

l'individuo a comportarsi nel modo in cui gli sembra più opportuno. Al contrario, l'educazione indica un percorso che tende a riconoscere nell'alterità degli altri l'orizzonte che costituisce la finalità etica dell'uomo e la sua possibilità più propria di generare legami sociali e politici. Infatti, i processi educativi sono sempre mediati e si concretizzano in forme supplementari che, a partire dalla dimensione originaria – che abbiamo cercato di identificare nella dimensione etica del dono – si concretizzano nella costituzione di legami etici tra gli uomini.

Non a caso, il libro V dell'*Émile* comprende i temi del *Contrat social* e identifica nell'autonomia e nella responsabilità del cittadino il compito e la finalità dell'intero percorso educativo. La ripresa dei temi politici all'interno dell'*Émile* sottolinea, oltre alle contaminazioni legate ai tempi di scrittura dei due testi, che la formazione dell'uomo naturale non è separata da quella del cittadino. Emilio, infatti, potrà manifestare la propria autonomia e libertà come individuo, solo riconoscendo il legame originario con gli altri e assumendosene la responsabilità come marito, padre e cittadino. In questo modo, il dono imprevedibile che il singolo sente come suo fondamento potrà trasformarsi in una concreta capacità di generare rapporti etici e politici.

La costante tensione relazione rappresenta l'aspetto più originale e moderno del paradigma pedagogico rousseauiano. Una tensione che indica nella dimensione a-venire la possibilità di realizzazione di ciò che nel presente è, ancora, nascosto e negato e che sottolinea il carattere etico dell'educazione naturale rousseauiana. Questa dimensione, al di là delle oscillazioni e delle contraddizioni che accompagnano il pensiero del Ginevrino, sembra essere presente anche nell'esistenza di Jean-Jacques, evidenzia anche l'episodio decisivo di Vincennes:

dopo aver trascorso quarant'anni della mia vita così insoddisfatto di me stesso e degli altri, cercavo inutilmente di rompere i legami che mi tenevano legato a quella società che così poco stimavo e che mi costringeva alle occupazioni che meno gradivo per delle necessità che ritenevo derivassero dalla natura mentre dipendevano dall'opinione. All'improvviso un caso fortunato mi chiarì come dovessi agire e cosa dovessi pensare dei miei simili, sui quali il mio cuore era in continua contraddizione con la ragione, e che mi sentivo ancora portato ad amare, pur avendo tanti motivi per odiarli. Vorrei, signore, potervi descrivere quel momento, che è stato un periodo così singolare della mia vita e che, quant'anche vivessi in eterno, sempre sarà vivo nella mia memoria. Stavo andando da Diderot, all'epoca prigioniero a Vincennes; avevo in tasca un "Mercure de France" che mi misi a sfogliare durante il cammino. Il mio sguardo cade sulla domanda proposta

dall'Accademia di Digione che ha dato spunto al mio primo scritto. Se mai qualcosa poté somigliare ad un'improvvisa ispirazione, fu proprio il moto interiore che si produsse in me in seguito a quella lettera: all'improvviso la mia mente è abbagliata da mille luci; una folla di idee feconde si presentano tutte insieme con una forza e una confusione tali da provocare in me un turbamento inesprimibile; sono preso dalle vertigini dell'ebbrezza. Una violenta palpitazione mi opprime, solleva il mio petto; non potendo più respirare camminando, mi lascia cadere sotto un albero del viale, e qui trascorro una mezz'ora in un'agitazione tale che, rialzandomi, vidi la giacca bagnata di lacrime versate senza accorgermene. Oh signore, avessi mai potuto scrivere un quarto di ciò che ho visto e sentito sotto quell'albero, con quale chiarezza avrei mostrato tutte le contraddizioni del sistema sociale, con qual forza avrei esposto tutti gli abusi delle nostre istituzioni, con quale semplicità avrei dimostrato che l'uomo è buono per natura e che diventa malvagio solo a causa di quelle istituzioni. Tutto ciò che ho potuto ritenere di quella folla di profonde verità che m'illuminarono nel quarto d'ora che rimasi sotto quell'albero si trova sparso in modo inefficace nei primi miei tre scritti principali, cioè nel primo discorso, in quello sull'ineguaglianza, e nel trattato sull'educazione: queste tre opere sono inscindibili, formano insieme un blocco unico<sup>438</sup>.

L'episodio di Vincennes viene trascritto, per la prima volta, nelle lettere a Malesherbes del 1762. Nella biografia di Jean-Jacques l'illuminazione, che lo porta a scrivere *Il discorso sulle scienze e le arti* per il concorso dell'Accademia di Digione, assume un valore simbolico decisivo, come è stato sottolineato da diversi interpreti dell'opera rousseauiana. Il linguaggio della lettera evidenzia il ruolo emotivo che l'esperienza ha prodotto nell'animo di Rousseau. L'agitazione, le lacrime, la palpitazione che opprime il petto, le vertigini e l'ebbrezza testimoniano la violenza delle emozioni che Jean-Jacques vive e che lo portano a l'essenza della sua coscienza interiore. Vincennes rappresenta il momento estatico nel quale cuore e ragione trovano un'armonia che determina una comprensione profonda della realtà. Un'armonia che si basa su un eccesso di sentimenti che guidano la conoscenza. La classica contrapposizione tra cuore e ragione viene risolta, come sempre accade nel procedere rousseauiano, attraverso il primato del sentimento sul ragionamento. Il cuore vince e, attraverso l'irruzione del sentimento, il giovane Rousseau comprende il suo ruolo all'interno della società e inizia a scrivere.

---

<sup>438</sup> J.J. Rousseau, *Lettres à Malesherbes*, in O.C., I, cit., pp. 1135-1136 [1092-1093]. Lo stesso episodio viene raccontato da Rousseau in altri scritti autobiografici e con modalità differenti: id., *Rousseau juge de Jean Jacques. Dialogues*, in O.C., I, cit., pp. 828-829 [922-923]; id., *Les Rêveries du promeneur solitaire*, in O.C., I, cit., pp. 1014-1015 [673]; *Confessions*, libro VIII, in O.C., I, cit., p. 351 [345].

La scena descritta nelle lettere a Malesherbes può essere considerata, nella biografia di Rousseau, come la guarigione dopo l'irruzione del negativo che si era venuta a creare con l'episodio di Bossey<sup>439</sup>. Se il ricordo della rottura del pettine, richiamato nelle *Confessioni*, identifica un momento e un luogo reale nel quale il male si concretizza nella vita del giovane Jean-Jacques, Vincennes mostra come l'ingiustizia, la negatività e le contraddizioni possono trovare una sintesi armonica, se pur momentanea, all'interno dell'esistenza umana. La razionalità permette a Rousseau di comprendere gli aspetti critici e degenerati della società nella quale vive e i limiti dell'animo umano, ma il cuore, ossia l'apertura originaria che lo costituisce, lo spinge alla ricerca della positività dell'uomo che è nascosta dalle convenzioni sociali. La forza del sentimento gli consente di cogliere la trasparenza del proprio animo e di intuire il legame originario che costituisce la relazione tra il sé e gli altri.

È interessante sottolineare, al di là delle molteplici possibili letture dell'illuminazione di Vincennes, il ruolo etico e politico che assume all'interno dell'opera rousseauiana. L'esaltazione emotiva e la conseguente estasi sono esperienze solo in apparenza solitarie<sup>440</sup>. Infatti, ciò che Jean-Jacques comprende è la sua funzione sociale e la posizione che può occupare nella vita civile. La certezza della positività dell'animo umano e la consapevolezza della sua degenerazione a causa delle istituzioni sociali sono due elementi teorici che possono trovare un equilibrio attraverso la costruzione di nuovi legami sociali e politici. Rousseau, in questo modo, potrà trovare la propria collocazione politica nella società e diventare, grazie ai suoi scritti, il critico delle istituzioni civili e il difensore della bontà naturale dell'uomo.

L'accentuazione dei momenti estatici vissuti in solitudine, volti alla ricerca della pace e della felicità interiore, produrrà anche, soprattutto nei testi autobiografici degli ultimi anni di vita, una conseguenza opposta: una forte tensione verso la fuga dalla realtà e il disimpegno nei confronti della vita civile. I temi dell'immaginazione, del sogno e della fantasticheria, uniti alle vicende biografiche dell'esilio, dell'isolamento e delle ossessioni persecutorie, spingeranno il Ginevrino a considerare la natura sempre

---

<sup>439</sup> Si veda l'analisi presente in questo scritto sul significato pedagogico dell'episodio di Bossey e sul tema dell'irruzione del negativo. Cfr. Parte prima di questo lavoro, capitolo terzo.

<sup>440</sup> Rousseau, infatti, sembra essere ben consapevole del rischio di considerare i momenti estatici come una fuga dalla società e dalla vita attiva. Se nelle opere autobiografiche degli anni finali della sua esistenza il Ginevrino accentuerà l'aspetto negativo e di fuga del reale, l'episodio di Vincennes testimonia un momento estatico che ricongiunge il giovane Jean-Jacques con il mondo e lo porta a trovare un ruolo attivo nella società e dare un senso alle proprie azioni.

più come un luogo universale verso il quale fuggire dalle difficoltà e dai pericoli dell'esistenza. Un luogo interiore, inaccessibile agli altri, nel quale è possibile identificarsi con il fluire della realtà e giungere a una sintesi mistica e panteistica con il mondo. Starobinski sottolinea, in modo efficace, la tendenza a isolarsi e la delusione che portano Rousseau ad abbandonare, almeno parzialmente, la fiducia nel cambiamento delle relazioni umane:

da un lato il rapporto tra Rousseau e i suoi simili ha smesso di essere un'autentica comunicazione: è uno sterile fronteggiarsi, una contrapposizione immobile; dall'altro la sensazione dell'esistenza dà luogo a una felicità piena e autosufficiente, a un godimento il cui oggetto non è "nulla che sia esterno a sé": poiché dagli altri Rousseau non si aspetta più nulla, "si nutre della propria sostanza". Da allora in poi la coscienza cessa di vivere armoniosamente secondo la norma di una relazione a due facce. Rifugiandosi interamente in uno solo dei due poli conosce ormai solo se stessa. Il paesaggio esterno, certo, è ancora presente, ma oramai è uno spazio circoscritto spoglio di figure umane, è una Natura complice. Nelle estasi alle quali si abbandona, l'io si identifica colla totalità immaginaria del mondo, a meno che, con voluttà non inferiore, non se ne disinteressi del tutto, soffermandosi su un rumore o su un riflesso superficiali<sup>441</sup>.

Starobinski mette in evidenza il grande pericolo dell'antropologia rousseauiana che consiste nel universalizzare la propria posizione e nel considerare la propria interiorità come l'unico parametro per stabilire ciò che giusto e sbagliato. Nelle *Rêveries* e in altri testi autobiografici, le paranoie e le ossessioni persecutorie di Rousseau esplodono e la fiducia nei confronti degli altri esseri umani viene meno. In questo modo, il Ginevrino non si presenta solo come un critico severo dei costumi e delle abitudini della società in cui vive, ma sembra proporre una reale fuga della realtà che trova la sua realizzazione in un incontro mistico e diretto con una natura panteistica spogliata dell'elemento dell'alterità<sup>442</sup>. La tensione verso l'armonia tra l'amore di sé e la pietà, tra la coscienza individuale e l'alterità viene meno e Rousseau, sconcertato dalle vicende biografiche,

---

<sup>441</sup> J. Starobinski, *Jean-Jacques Rousseau. La trasparenza e l'ostacolo*, cit., p. 401.

<sup>442</sup> L'interesse per le osservazioni naturaliste si accompagna durante gli anni dell'esilio con una passione sempre più crescente nei confronti della botanica. Una passione probabilmente nata già durante il periodo vissuto accanto a Madame de Warens, ma certamente cresciuta e diventata una vera e propria occupazione intellettuale intorno agli anni Settanta, come testimoniano le lettere a Madame Delessert tra il 1771 e il 1774. Nel 1771 scrive anche a Linneo per manifestargli la sua stima e i suoi interessi nei confronti degli studi naturalistici. Cfr. J.J. Rousseau, C.C., v. XXVIII, n. 6891 e id., *Lettres sur la Botanique*, in O.C., IV, pp. 1152-1195. Su questi temi si veda anche il testo di E. Nardi, *Oltre l'Emilio. Scritti di Rousseau sull'educazione*, cit., pp. 137-181.

sembra scegliere la strada di uno spazio interiore come unico luogo di possesso e di serenità. Ma, egli stesso è consapevole della fugacità e dell'insufficienza dei momenti estatici, che non possono costituire una soluzione durevole e condivisa. Nelle *Rêveries*, lamentandosi della sua condizione dolorosa di emarginazione dal mondo, afferma:

il sentimento dell'esistenza spogliato di ogni passione è di per sé un sentimento prezioso di felicità e di pace che basterebbe da solo a rendere questa esistenza cara e dolce a chi sapesse allontanare da sé tutte le sensazioni terrene e sensuali che ce ne distolgono continuamente e rovinano quaggiù la sua dolcezza. Ma la maggior parte di uomini, agitati da passioni continue, conoscono poco questo stato e non avendolo provato che in parte e per brevi istanti, ne conservano un'idea confusa e oscura che non gliene fa sentire il fascino. Non sarebbe nemmeno un bene nella situazione attuale delle cose che, avidi di quelle dolci estasi, prendessero in disgusto la vita attiva a cui sono legati, come a un dovere, da bisogni sempre nuovi. Ma un disgraziato che è stato isolato dalla società degli uomini e che quaggiù non può fare nulla di utile e di buono per gli altri e per sé, può trovare in quello stato delle compensazioni alle felicità umane di cui il caso e gli uomini non lo potranno privare<sup>443</sup>.

La contemplazione mistica della natura non è una soluzione che gli uomini possono percorrere per giungere alla felicità. Solo la condizione di emarginazione che Rousseau vive può consentire di disperdere l'esistenza in solitudine e nell'isolamento dalla società. In questo passo, Jean-Jacques, ribadendo l'eccezionalità della propria situazione esistenziale, cerca quasi di giustificare la scelta che lo ha portato, pur senza responsabilità diretta, a isolarsi e ad abbandonare i legami civili. È opportuno ricordare che il rapporto con gli altri non viene mai completamente meno nella vita del Ginevrino e che, anche negli anni finali della sua esistenza, egli continua a scrivere e a cercare, nei lettori delle epoche future, i testimoni che potranno riconoscere la bontà delle sue idee. Se la tendenza a interpretare la fusione con la natura come un tentativo di fuga interiore dalla realtà si accentua nella produzione finale di Rousseau, l'episodio di Vincennes, al contrario, rappresenta un raro momento nel quale Jean Jacques trova la trasparenza interiore con sé e con gli altri. L'illuminazione 1749 non allontana Rousseau dalla vita attiva, ma lo spinge ad agire e gli mostra come impiegare l'esistenza per ricreare l'armonia tra sé e gli altri.

---

<sup>443</sup> J.J. Rousseau, *Les Rêveries du promeneur solitaire*, in O.C., I, cit., p. 1047 [704]).



A Vincennes, Rousseau riesce a leggere la profondità del suo animo e comprendere il suo compito come uomo e cittadino. Se il cuore dell'essere umano è positivo e aperto agli altri, la negatività e il male sono prodotti dalle istituzioni sociali. La conseguenza è che è possibile far riscoprire all'umanità l'origine positiva che le appartiene. Ecco il compito che Rousseau si assume come cittadino e come uomo: mostrare la negatività dei comportamenti dei suoi contemporanei e indicare la via per la costruzione di una società armonica attraverso l'educazione naturale. Un compito che egli svolge scrivendo e affidando alla sua opera l'incarico di trasformare ciò che le incomprensioni dei rapporti diretti e il fluire della vita rende impossibile. Non a caso, nella lettera a Malesherbes egli ricorda l'illuminazione come la genesi di tre opere significative che considera legate da un unico orizzonte teorico<sup>444</sup>. I due *Discorsi* che criticano le mancanze e le perversioni della società contemporanea e l'*Émile* che, attraverso l'educazione naturale, si propone di formare l'uomo che possa essere, contemporaneamente, individuo e cittadino.

L'educazione naturale diviene, infatti, la proposta sintetica in grado di generare l'armonia e l'equilibrio tra i singoli individui che potranno costruire e garantire i patti civili nelle società future. Attraverso la formazione di Emilio, Rousseau si propone di mostrare il significato della libertà individuale e il valore dell'autonomia e della responsabilità come caratteristiche etiche del cittadino.

## 5.2 Emilio e l'autonomia

Il processo formativo di Emilio rappresenta il cammino che ogni uomo può compiere per armonizzare la propria natura singolare con quella degli altri esseri umani che lo circondano. L'educazione naturale diviene, quindi, nel sistema rousseauiano l'elemento

---

<sup>444</sup> Starobinski sottolinea l'importanza e il valore generativo dell'episodio di Vincennes. In *La mise en accusation de la société* scrive: «Rousseau risale alla causa iniziale: tutto è iniziato durante la provocazione generata dalla proposta dell'Accademia di Digione. [...] In tutte le sue attività di scrittore e filosofo, Rousseau ha sentito, dietro di lui, questa illuminazione che ha chiarito in un solo colpo tutta la storia dell'uomo e tutta la realtà sociale contemporanea. Questo chiarimento generale deve essere tradotto in un sistema» [trad. mia]. (J. Starobinski, *La mise en accusation de la société*, in *Jean-Jacques Rousseau*, cit., pp. 12-16).

di sintesi per superare le incomprensioni che si generano tra gli uomini e per trasformare gli elementi negativi e degenerati presenti nella società civile. L'educazione nell'opera di Rousseau assume, come sostengono Kant e Cassirer, il ruolo di conciliazione delle diseguaglianze e delle ingiustizie presenti nella società<sup>445</sup>. Il valore sintetico dell'educazione, però, non permette di eliminare completamente le contraddizioni e le oscillazioni presenti negli scritti di Rousseau e nemmeno di identificare una serie di soluzioni pratiche che possono dettare le regole per la costruzione delle società future. Il processo educativo tracciato dal Ginevrino – come abbiamo cercato di sottolineare – non è lineare e non permette il superamento delle contraddizioni senza dispersioni e una reale presa in carico delle differenze e del negativo. Il progetto dell'*Emilio* mostra in atto un processo supplementare che permette la manifestazione di ciò che è naturale. La singolarità dell'altro, l'eccedenza, il negativo divengono condizione necessarie a quel fondamento che, nella sua pura spontaneità, rimarrebbe oscuro e inespresso.

Il legame inscindibile tra dimensione etica e politica costituisce la finalità essenziale dell'idea di educazione naturale. I costanti riferimenti politici e la ripresa delle tesi del *Contratto sociale* sottolineano le intenzioni dell'autore di concepire la formazione di Emilio come un percorso che porta alla nascita di un uomo che, nella sua integralità, sappia anche essere un cittadino. Ma cosa intende il Ginevrino con il termine cittadino? Quali sono le caratteristiche ideali che deve avere per trasformare i legami sociali della propria nazione? Come è possibile evitare che si ripetano gli errori che hanno portato gli stati moderni alla decadenza e corruzione? Non è facile rispondere in modo diretto a queste domande. Spesso, Rousseau richiama gli ideali del mondo classico e le virtù perdute dei cittadini romani e greci. Nell'*Émile* propone questi esempi di valori civici tratti dal mondo classico:

---

<sup>445</sup> Starobinski sottolinea gli aspetti di conciliazione tra opposizioni presenti nell'idea di educazione rousseauiana: «Parimenti Kant e, più di recente, Cassirer, [...] per giungere alla riconciliazione dei termini opposti, [...] attribuiscono importanza decisiva all'educazione. [...] Fin dalla conclusione del primo *Discorso*, d'altronde, Rousseau lasciava intravedere la possibilità di una conciliazione: se gli uomini, e soprattutto i principi, lo volessero davvero, si potrebbe dominare la separazione, istituire ancora una comunità vera. L'essenza del male non è insita nel sapere e nell'arte (o nella tecnica), ma nella disintegrazione dell'unitarietà sociale. Nelle circostanze attuali si constata che le scienze e le arti favoriscono, accelerandola, tale disintegrazione. Nondimeno, nulla impedisce, che servano a fini migliori. Parimenti la proposta di Rousseau non è quella di mettere al bando senza appello le scienze e le arti, ma di restaurare la totalità sociale mediante il richiamo all'imperativo della virtù, la sola capace di creare la coesione necessaria. [...] Si può scorgere chiaramente l'auspicio di un ritorno all'unità, di un risveglio della fiducia, di una comunicazione riconquistata. Niente di quanto gli uomini hanno pensato e inventato sarebbe allora rifiutato, ci si riapproprierebbe di tutto nella felicità di una vita riconciliata». (J. Starobinski, *Jean-Jacques Rousseau. La trasparenza e l'ostacolo*, cit., pp. 66-69).

un cittadino romano non era né Caio né Lucio: era un Romano e giungeva ad amare la patria fino al totale oblio di se stesso. Regolo pretendeva di essere un Cartaginese, in quanto divenuto proprietà dei suoi nemici, e coerentemente, ritenendosi straniero, rifiutava di sedersi al Senato di Roma: fu necessario che un Cartaginese glielo ordinasse. Ma poi si indignava perché i concittadini volevano salvargli la vita. Ed ebbe partita vinta e se ne tornò trionfante a morire tra le torture. Esempi siffatti, se non mi inganno, hanno poca affinità con gli uomini che oggi conosciamo. [...] Una donna spartana aveva cinque figli soldati e attendeva notizie sull'esito della battaglia. Arriva un ilota ed a lei che, tremante, lo interroga, annunzia: "i vostri cinque figli sono stati uccisi". "Vile schiavo, è forse questo che ti ho domandato? "Abbiamo riportato vittoria!" E la madre corre al tempio e rende grazie agli dei. Ecco la cittadina<sup>446</sup>.

L'educazione civile nel mondo classico porta a esaltare la totale fusione dell'individuo nella patria. In questo modo, il singolo assume rilevanza solo all'interno della società nella quale vive. Il bene comune diviene l'unica finalità e le leggi della propria nazione gli unici valori che esprimono le caratteristiche dell'uomo. Gli esempi che Rousseau propone testimoniano la totale coincidenza tra il singolo e la patria. Il cittadino diventa eroe nel momento in cui è pronto a sacrificare se stesso e i propri figli in nome di un interesse che appartiene alla comunità nella quale si riconosce. Se il Ginevrino è sicuramente affascinato dalla coerenza e dai valori civici della tradizione classica, come testimoniano le influenze e le letture assidue di autori greci e latini<sup>447</sup>, la sua idea di cittadino ideale non coincide con quella del mondo classico. Anzi, leggendo le prime pagine dell'*Émile*, sembra che l'educazione naturale non possa adattarsi alle norme e alle convenzioni politiche:

di fronte alla necessità di contrastare o la natura o le istituzioni sociali, bisogna decidere se formare un uomo o un cittadino: formare l'uno e l'altro insieme non si può. [...] L'uomo naturale è un'entità del tutto a sé stante, è l'unità numerica, l'intero assoluto che ha rapporto solo con se

---

<sup>446</sup> J.J. Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, cit., p. 249 [12].

<sup>447</sup> I testi di Platone, Plutarco, Aristotele e Cicerone costituiscono le letture privilegiate di Rousseau. Dal mondo classico, infatti, il Ginevrino recupera una serie di esempi di virtù civica che rappresentano un modello di riferimento per sottolineare la degenerazione dei costumi moderni. Nelle prime pagine dell'*Emilio*, egli afferma il valore pedagogico della *Repubblica* di Platone: «chi voglia avere un'idea dell'educazione pubblica, legga la Repubblica di Platone. Non è affatto un'opera politica, come ritiene chi giudica i libri solo dal titolo: è il più bel trattato di educazione che sia mai stato scritto. [...] L'educazione pubblica non esiste più e non può più esistere, perché dove non è più patria non possono essere più cittadini. Queste due parole "patria" e "cittadino", debbono essere cancellate dalle lingue moderne». (*Ibidem*). Per un approfondimento sulle fonti rousseauiane si veda il primo capitolo di questo lavoro.

stesso e con il suo simile. L'uomo civile non è che un'unità frazionaria condizionata dal denominatore e il cui valore risiede nel rapporto con l'intero, che è il corpo sociale. Le buone istituzioni sociali sono quelle che meglio riescono a snaturare l'uomo, a privarlo della sua esistenza assoluta per conferirgliene una relativa, a inserire l'io nell'unità comune, di guisa che ogni singolo individuo non senta più se stesso come unità, ma come parte dell'unità, e non abbia rilevanza alcuna se non nel tutto in cui è assorbito<sup>448</sup>.

Queste frasi sembrano indicare una netta scissione tra uomo e cittadino. Una separazione che non può essere riconciliata perché l'uomo, nella sua interezza e autonomia, non può sottostare alle regole e alle convenzioni esterne delle istituzioni sociali. Le società classiche hanno portato l'annullamento del singolo nell'idea di nazione e di patria. Esse sono esempi di armonia e ordine civile, sono in grado di generare valori sociali, nonostante il limite della schiavitù<sup>449</sup>, ma hanno il difetto ineliminabile di non riconoscere la libertà dell'individuo che, per esprimersi, deve accettare le regole imposte dalla cultura nella quale vive. La conseguenza essenziale, nonostante il valore positivo che Rousseau attribuisce alla tradizione classica, è la stessa delle comunità moderne<sup>450</sup> e conduce a «snaturare l'uomo, a privarlo della sua esistenza assoluta per conferirgliene una relativa». La polarità tra uomo e cittadino, che Rousseau costruisce, sembra insanabile e l'unica possibilità sembra coincidere un percorso formativo che sottragga il fanciullo dai contesti sociali. Ma lo stesso pedagogista solleva dubbi sulla identificazione dell'educazione naturale con quella privata, volta ad allontanare l'uomo dai legami sociali. Egli si domanda «ma che cosa sarà mai per gli altri un uomo educato unicamente per se?»<sup>451</sup>. La finalità più profonda dell'educazione naturale tende a manifestare l'integralità dell'essere umano e spinge il singolo a realizzare all'interno della società, nei rapporti con gli altri, la propria essenza positiva.

Nelle prime pagine dell'*Émile*, infatti, risulta evidente che lo scopo dell'intera trattazione è riflettere sull'essenza della condizione umana per proporre un percorso che

---

<sup>448</sup> *Ibidem*.

<sup>449</sup> Nel *Contratto sociale* Rousseau critica ogni forma possibile di schiavitù sostenendo il principio egualitario della democrazia. Si veda la riflessione su Grozio. Cfr. J.J. Rousseau, *Du contrat social*, in O.C., III, cit., pp. 352-353 [7-9].

<sup>450</sup> Le società moderne, oltre a snaturare l'essenza dell'uomo come quelle antiche, non riescono nemmeno a imporre un sistema riconosciuto e armonico di valori all'interno dei quali l'individuo riesce a riconoscersi. L'ideale di patria e la concezione del sacrificio classico, pur negando la libertà e la singolarità dell'uomo e non coincidendo con l'ideale rousseauiano, hanno il merito di produrre un sistema di valori condivisi all'interno dei quali coloro che sono cittadini si possono riconoscere.

<sup>451</sup> J.J. Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, cit., p. 250 [13].

«insegni l'arte di vivere<sup>452</sup>». L'idea di vita a cui fa riferimento Rousseau è una categoria molto ampia che comprende l'insieme delle caratteristiche dell'uomo che non si possono identificare in nessun ruolo sociale specifico, ma che presuppongono l'amore di sé e la pietà. L'intenzione rousseauiana è superare, attraverso l'educazione naturale, la contraddizione tra società e individualità e generare un'armonia superiore nella quale ogni singolarità possa manifestare se stessa all'interno della vita civile. La soluzione delle culture classiche, anche se migliore rispetto a quella moderna, ha il limite di sacrificare la singola libertà dell'uomo in nome di una volontà superiore che coincide con lo stato e la patria. Se le istituzioni possiedono in sé il potere di deformare l'intima essenza dell'uomo, l'educazione si deve assumere il compito di formare un uomo che possa trasformare e innovare le abitudini e le regole della realtà nella quale si trova a vivere.

Rousseau introduce, rispetto al mondo classico, il tema cristiano della libertà<sup>453</sup> che caratterizza la differenza irriducibile di ogni essere umano. Emilio rappresenta colui che riconosce la propria identità come libera e, partendo dal sentimento naturale che lo lega a sé e agli altri, riesce a mostrare la propria singolarità attraverso la costruzione di relazioni sociali positive ed armoniche. La sua formazione è compiuta solo nel momento in cui può manifestare pienamente la propria libertà come marito, padre e cittadino, ossia all'interno delle diverse modalità che lo legano agli altri. Se la libertà costituisce l'essenza della singolarità dell'uomo rousseauiano che lo può portare all'armonia con gli altri e alla decisione di aderire al contratto sociale, l'autonomia e la responsabilità rappresentano le modalità concrete del suo essere cittadino democratico<sup>454</sup>.

---

<sup>452</sup> *Ibidem*.

<sup>453</sup> Il tema cristiano della libertà è centrale nella concezione dell'uomo di Rousseau. La libertà naturale è ciò che caratterizza l'essere umano e ciò che non può essere alienato in nessun modo, come viene messo in evidenza nel *Contratto sociale*. I legami etici portano gli uomini a trasformare la libertà naturale in quella civile che si concretizza attraverso l'apertura relazionale agli altri. Su questi temi si vedano C. Xodo, *Maître de soi. L'idea di libertà nel pensiero pedagogico di Rousseau*, cit., pp. 93 e succ.; e R. Spaemann, *Rousseau – Mensch oder Bürger: das Dilemma der Moderne*, Klett-Cotta, 1980; tr. it. *Rousseau cittadino senza patria. Dalla "polis" alla natura*, Ares, Milano 2009. Spaemann, sottolineando l'importanza del cristianesimo nel pensiero rousseauiano, afferma: «il cristianesimo non è una religione civile, ma la *religion de l'homme* che libera l'uomo in quanto tale, facendone il cittadino dell'universo. [...] In tal modo il cristianesimo dissolve il monismo politico dell'Antichità e rende, come dice Rousseau, "buona ogni politica", ma in questo modo rende anche impossibile un'educazione politica pensata come integrazione totale». (Ivi, pp. 32-33).

<sup>454</sup> Uno degli snodi teorici fondamentali della riflessione politica rousseauiana è legato – come abbiamo già sottolineato nel primo capitolo di questo lavoro – sull'importanza della democrazia, intesa come il

È opportuno, a questo punto, approfondire i modi attraverso i quali le figure di autonomia e responsabilità si presentano nel percorso educativo di Emilio. Sarà possibile, così, dimostrare l'intima coerenza del testo rousseauiano e identificare nel processo di educazione naturale lo sforzo positivo del Ginevrino volto a dare equilibrio alle separazioni e alle fratture tra società e individuo, cittadino e uomo, natura e cultura. Un equilibrio che, anche se mai pienamente raggiungibile e dominabile attraverso un paradigma teorico, rappresenta lo sforzo etico di mostrare la pietà insita in ogni essere umano. Ogni uomo, per essere tale e per mostrare la propria natura, deve riconoscere l'apertura relazionale che lo costituisce e costruire responsabilmente legami e rapporti con gli altri esseri umani. L'educazione naturale che forma l'uomo ideale non può che concludersi, come testimonia il quinto libro dell'*Emilio*, nella descrizione del buon cittadino che, in modo autonomo e responsabile, vive e costruisce le relazioni etiche e politiche con i suoi simili. Ma il risultato di formare un uomo equilibrato che sappia riconoscere i propri doveri nei confronti di se stesso e degli altri senza farsi dominare dalle passioni e dai dispositivi sociali, può essere raggiunto solo se tutta la sua educazione, fin dai primi anni, si basa sull'ideale dell'autonomia. Rousseau afferma:

è sciocco esigere che si applichino a qualche cosa, dicendo vagamente che è per il loro bene, senza che sappiano che cosa questo sia, e assicurali che ne trarranno profitto da grandi, quando ancora non hanno alcun interesse per questo presunto profitto, che non possono assolutamente capire. Il fanciullo non faccia mai nulla sulla parola: nulla è bene per lui tranne ciò che sente essere tale. Spronando sempre verso ciò che sorpassa la sua comprensione vi illudete di essere previdenti e non lo siete affatto. Per fornirgli di qualche vano strumento, di cui forse non dovrà mai servirsi, lo

---

riconoscimento dell'uguaglianza di tutti gli individui che prendono parte al patto sociale. Questo riconoscimento rappresenta un elemento centrale di modernità della riflessione rousseauiana, che si distingue dalle teorizzazioni politiche classiche e anche dall'ipostazione giusnaturalista seicentesca. L'uguaglianza, al di là delle distinzioni economiche o culturali di nascita, costituisce il punto di partenza e la finalità di gran parte degli autori politici moderni. Ma l'uguaglianza teorica di partenza si scontra con infinite difficoltà pratiche e concrete nel momento in cui deve essere mantenuta in sede decisionale. Bertagna sottolinea questa difficoltà e il tentativo rousseauiano di applicare, forse in modo utopico, uguaglianza e democrazia: «la teoria moderna della sovranità, però, contemplava una contraddizione teorica di non poco conto. Hobbes, Locke, gli illuministi, Rousseau, Kant e tutti i liberali (si pensi solo a Mill) partivano dal presupposto che, all'inizio, tutti gli individui fossero uguali. Non ce ne sarebbero stati di più uguali degli altri, né per nascita, né per ordini professionali e sociali precostituiti, né per cultura o altro. La democrazia, infatti, se democrazia, è l'autogoverno degli uguali. Tuttavia, mentre per l'utopico Rousseau proprio questo autogoverno degli uguali era quanto bisognava cercare di assicurare nella storia di ogni nazione, per gli altri prima nominati, tutti molto più realisti, era proprio quanto bisognava evitare, pur senza tradire il principio di partenza». (G. Bertagna, *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*, cit., p. 31). In questa direzione si può comprendere la diffidenza di Rousseau nei confronti della concezione democratica di rappresentanza, che tende a concedere a rappresentanti una maggiore responsabilità civica rispetto ai rappresentati.

private di quello più universale per l'uomo: il buon senso, lo abituate a lasciarsi sempre guidare, ad essere un automa nella mani altrui<sup>455</sup>.

Si può considerare questo passaggio come lo snodo centrale della proposta rousseauiana. Ogni formazione, se è veramente tale, deve proporsi come finalità l'autentico riconoscimento soggettivo da parte di chi apprende. Ne consegue che si possa parlare di educazione solo se il fanciullo, in modo autonomo, è in grado di comprendere, di fare proprio e di vivere su di sé ciò che riceve dagli altri. Il rispetto dei ritmi di crescita dell'allievo, l'educazione negativa e la capacità di osservazione rappresentano modalità educative che hanno l'obiettivo di sviluppare, prima di tutto, l'autonomia del fanciullo e impedire che divenga «un automa nella mani altrui».

Emerge dalle pagine rousseauiane il riferimento al significato etimologico della parola autonomia: la capacità di darsi una legge. In questo modo, Rousseau riafferma l'idea della bontà originaria di ogni uomo che deve esprimersi senza i condizionamenti delle convenzioni sociali. Se le istituzioni sono degenerare e corrotte, l'unica possibilità di impedire l'irruzione del negativo nell'uomo è proporre un'educazione che sia in grado di osservare e di sostare accanto all'alterità dell'allievo, senza imporsi su lui con tutto il suo potere deformante. Come si è sottolineato nei capitoli precedenti, anche l'educazione naturale rousseauiana si manifesta inevitabilmente come un supplemento che agisce e modifica l'allievo. Il merito di Rousseau consiste nell'aver messo in rilievo il rischio di una formazione eccessivamente schiacciata sulle conoscenze da trasmettere e poco attenta all'autonomia innovativa delle persone in formazione. L'autonomia diviene, infatti, lo snodo concettuale che identifica il tentativo di raggiungere il difficile equilibrio che si costituisce nella relazione tra allievo e maestro, natura e società, individuo e alterità.

La capacità di darsi norme e regole che orientano le azioni non è una forma di spontaneità. Il soggetto rousseauiano fonda la propria identità sul sentimento che porta ogni individuo a riconoscersi e a identificarsi attraverso l'amore di sé. Come abbiamo già osservato, il sentimento di amore di sé prevede al suo interno la pietà, ossia l'apertura relazionale positiva verso gli altri. Per questa ragione, l'autonomia di ogni individuo si può realizzare solo attraverso una relazione costitutiva e consapevole con

---

<sup>455</sup> J.J. Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, cit., pp. 444-445 [228-229].

gli altri. Se l'essenza dell'uomo è buona, come sostiene il Ginevrino, consegue che ogni essere umano può realizzarsi, completamente, solo attraverso atti che sono orientati verso altre persone, che possono riconoscere la bontà e il valore di chi li sta compiendo. Emilio può diventare uomo, padre e cittadino autonomo solo grazie alla relazione con il maestro e con gli altri individui che incontra nella sua esistenza. Radicalizzando la tesi rousseauiana, la relazionalità non è qualcosa di successivo rispetto all'identità, ma le appartiene in modo costitutivo. La conseguenza è che nessun individuo può formarsi, spontaneamente, in solitudine e che l'autonomia non deve trasformarsi in autarchia. Bertagna afferma su questo tema:

l'autonomia non è nemmeno *auto-archia*, se con questo termine ci si riferisce ad un'auto-fondazione, ad un'autosufficienza di sé, all'essere quello che siamo senza aver bisogno di altro che noi, all'essere il principio di noi stessi senza essere relazione con altro e con altri. Un essere chiusi in noi stessi perché bastevoli a noi stessi. Buchi neri che assorbono l'intero, riconducendolo a nient'altro che a sé. Atomi, magari autocoscienti, ma senza porte e finestre, in cui si concentra, sebbene solo come in uno specchio, la totalità esistente<sup>456</sup>.

L'autonomia, che Rousseau propone come finalità del processo formativo di Emilio, si basa sulla sua concezione di uomo. Il soggetto rousseauiano parte dal sentimento di sé che porta l'individuo a pensarsi sempre in relazione con ciò che lo costituisce e che non può padroneggiare. Infatti, l'autonomia non è una categoria che porta alla fondazione e all'autosufficienza dell'identità personale. A partire dal riconoscimento del debito nei confronti di ciò che è altro da sé, l'identità rousseauiana si costituisce nella sua singolarità e riconosce di non poter ridurre la realtà esterna a se stessa. Se la libertà naturale testimonia il carattere irriducibile di ogni essere umano, l'autonomia diviene la possibilità di mostrare, nelle relazioni sociali, le proprie singolari caratteristiche. Emilio rappresenta, così, il modello di un soggetto che riconosce se stesso, e il proprio amore per sé, solo nel momento in cui riconosce l'alterità che lo costituisce e che non può padroneggiare. A partire da questa consapevolezza, l'autonomia muove e orienta le sue pratiche nel rispetto dei rapporti che lo legano agli altri.

L'autonomia costituisce, insieme alla responsabilità, la categorie etica e politica che caratterizza il procedere rousseauiano. È necessario sottolineare che nel percorso

---

<sup>456</sup> G. Bertagna, *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*, cit., p. 48.



teorico del Ginevrino, a volte, il tema dell'autonomia soggettiva si avvicina all'ideale stoico che porta il soggetto ad armonizzare bisogni e forze per poter giungere a un equilibrio autosufficiente. Vi sono diversi passi nell'*Émile* che sembrano testimoniare la coincidenza tra l'autonomia e l'autosufficienza, conquistata attraverso l'equilibrio tra bisogni e forze:

prima che i pregiudizi e le istituzioni degli uomini abbiano alterato le nostre inclinazioni naturali, la felicità dei fanciulli come degli uomini consiste nell'uso della libertà; ma nei primi questa libertà è limitata dalla debolezza. Chiunque fa ciò che vuole è felice, se basta a se stesso, ed è quanto accade all'uomo che vive nello stato di natura. Chiunque fa ciò che vuole non è felice, se i suoi bisogni oltrepassano le sue forze, ed è quanto accade al fanciullo che vive nello stesso stato<sup>457</sup>.

La felicità è data dall'equilibrio autarchico tra bisogni e forze. Un equilibrio che appartiene all'ipotetico stato di natura nel quale gli uomini vivono, in modo immediato e totale, il rapporto con la natura. Ma il fanciullo non è l'uomo dell'età dell'oro<sup>458</sup>. Infatti, l'armonia tra forze e bisogni nel bambino non è uno stato di partenza, ma un obiettivo che deve essere raggiunto attraverso il percorso educativo. Rousseau prosegue:

i fanciulli non godono, anche nello stato di natura, che di una libertà imperfetta, simile a quella degli uomini viventi nello stato di civiltà. Ciascuno di noi, non potendo più fare a meno degli altri, ridiventa, sotto questo rispetto, debole e misero. Eravamo fatti per essere uomini; le leggi e la società ci hanno risospinto nell'infanzia<sup>459</sup>.

---

<sup>457</sup> J.J. Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, cit., p. 310 [81].

<sup>458</sup> L'accostamento tra l'uomo felice e ideale dello stato di natura e l'infanzia è stato sostenuto da alcuni interpreti di Rousseau. Lo stesso Starobinski sostiene che la situazione pre-morale, nella quale vive il bambino, può coincidere con la piena aderenza alla vita del selvaggio innocente e privo di razionalità: «Rousseau, così come riferisce retrospettivamente alla situazione pre-morale la qualificazione morale della bontà, altrettanto retrospettivamente attribuisce valore di verità all'esperienza preriflessiva. [...] Egli stesso ha confessato che, certamente, si tratta di uno stato infantile, che un bambino di oggi potrebbe vivere ancora se non venisse precocemente "corrotto". Emilio appartiene "interamente al suo essere attuale, ma godendo di una pienezza di vita che pare voglia estendersi fuori di lui. [...] I suoi sensi ancora puri sono privi di illusioni». (J. Starobinski, *Jean-Jacques Rousseau. La trasparenza e l'ostacolo*, cit., p. 58). Su questi temi si veda G. Poulet, *Études sur le temps humain*, Paris 1950. Le analogie che sono presenti tra la descrizione di Emilio nel II libro e l'uomo dello stato di natura del II *Discorso* non devono, però, far dimenticare che il Ginevrino sottolinea, spesso, come l'infanzia sia una situazione concreta nella quale la relazione con l'altro esercita un ruolo forte e significativo. Inoltre, l'individuo primitivo del *Discorso sull'origine della disuguaglianza* è una finzione teorica che non coincide con l'uomo che è in grado di manifestare pienamente la propria natura positiva, ossia con colui che, al termine del processo formativo, è capace di manifestare la propria libertà all'interno dei legami sociali che vive.

<sup>459</sup> J.J. Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, cit., p. 310 [81].

L'infanzia non coincide con l'ipotetico stato di natura, che Rousseau descrive nei *Discorsi* e che costituisce una finzione teorica nella quale l'uomo è felice perché basta a se stesso e vive nella totale fusione con la realtà<sup>460</sup>. Nonostante alcuni passi dell'*Émile*<sup>461</sup>, le spinte all'isolamento dei testi autobiografici della maturità e le descrizioni dell'uomo dello stato di natura dei *Discorsi* possano far pensare a una tensione verso l'autosufficienza insita nell'antropologia rousseauiana, l'idea stessa di educazione naturale testimonia, nella sua essenza, la necessità di una continua apertura all'altro. L'infanzia rappresenta già una separazione dall'immediatezza autoreferenziale e dall'ipotetica felicità auto-sufficiente. Come si è cercato di dimostrare nella prima parte di questo lavoro, l'essenza naturale di ogni singolo uomo per mostrarsi necessita di un elemento supplementare che, eccedendo la purezza dell'essenza naturale, permette al singolo di manifestare la propria autonomia originaria.

Il V libro dell'*Émile* e la ripresa dei temi politici testimoniano che il raggiungimento dell'autonomia può avvenire solo all'interno e attraverso i legami sociali, che testimoniano la manifestazione della relazionalità intrinseca di ogni singolo individuo. Non a caso l'importanza che il Ginevrino ripone nel valore formativo del lavoro e dei viaggi<sup>462</sup>, sottolinea il significato che l'esperienza concreta e la conoscenza

---

<sup>460</sup> Rousseau, nel *Discorso sull'origine della disuguaglianza*, descrive in questo modo l'uomo dello stato di natura: «i suoi desideri non oltrepassano i bisogni fisici. [...] La fantasia non gli dipinge nulla; il cuore non gli chiede nulla. I suoi modesti bisogni sono talmente alla sua portata, ed egli è tanto lontano dal grado di conoscenza necessario per desiderarne di più grandi, che non può avere né previdenza né curiosità. [...] La sua anima che nulla turba, si abbandona tutta al senso della sua esistenza attuale» (J.J. Rousseau, *Discours sur l'origine et le fondements de l'inégalité parmi les hommes*, in O.C., III, cit., pp. 143-144 [678]). La descrizione, pur presentando alcune analogie con l'infanzia, non sembra coincidere con quella del fanciullo. Se è vero che entrambi, secondo Rousseau, vivono con pienezza immediata il sentimento dell'esistenza e si identificano pienamente con la realtà, la passività dell'uomo di natura non sembra essere quella di Emilio che, anche nei primi anni di vita, manifesta un carattere vivace e attivo. Emilio è curioso, aperto alle esperienze e vive positivamente le proprie relazioni con gli altri. L'armonia tra forze e bisogni non è un punto di partenza, ma un obiettivo che egli può costruire armonizzando le istanze etiche che costituiscono la sua identità.

<sup>461</sup> Oltre il passo già citato, vi sono nell'*Emilio* diversi riferimenti diretti all'idea di armonizzare i desideri e le forze: «occorre invece diminuire l'eccesso di desideri rispetto alle facoltà e ridurre a perfetta eguaglianza il potere e la volontà. Soltanto allora, trovandosi tutte le forze in azione, sarà assicurata la pace dell'anima e l'uomo si sentirà in armonia», e all'inizio del III libro: «da dove proviene la debolezza dell'uomo? Dal divario che esiste tra la sua forza e i suoi desideri. Sono le nostre passioni che ci rendono deboli, poiché per soddisfarle ci vorrebbero più forze di quante ce ne ha date la natura. Diminuire i desideri equivale dunque ad accrescere le forze». (J.J. Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, cit., p. 304 [74] e id., ivi, p. 426 [207]). I riferimenti all'armonia e all'equilibrio, che costituiscono una finalità del processo educativo, possono essere considerati come una forma di raggiungimento dell'autonomia solo se il singolo è in grado di comprendersi come essere in relazione e non come ente autosufficiente.

<sup>462</sup> Rousseau, riprendendo un tema diffuso nel Settecento, sostiene l'importanza di viaggiare per la formazione dei giovani. Il viaggio ha lo scopo di osservare e conoscere direttamente i comportamenti e le abitudini di altri popoli e società, ma è anche un modo per vederne i limiti e le manchevolezze: «è per me

diretta di costumi e abitudini sociali differenti assume nel percorso esistenziale di Emilio. L'autonomia del giovane si manifesta nella capacità di equilibrare le due istanze che appartengono alla sua identità soggettiva: l'amore di sé e la pietà. Il riconoscimento di questi due elementi dona all'allievo la possibilità di agire senza tradire se stesso e, allo stesso tempo, riconoscendo la sua naturale apertura positiva verso gli altri. Emilio, giunto alla fine del suo percorso formativo, è uomo e cittadino, riesce a equilibrare le proprie passioni, agisce in modo responsabile e può autonomamente costruire e accettare il contratto sociale che lo lega agli altri.

### **5.3 Educazione, cittadinanza e responsabilità**

L'antropologia rousseauiana si basa sulla libertà di ogni uomo e riconosce al singolo la possibilità di manifestare nei legami sociali l'irriducibilità della propria identità. Lo scopo dell'educazione naturale è permettere a ogni essere umano di cogliere la propria libertà come fondamento etico e ontologico. Il riconoscimento della propria singolarità irriducibile porta l'uomo rousseauiano a comprendere, anche, l'importanza della relazionalità come categoria che costituisce la sua individualità. La finalità dell'educazione naturale è la manifestazione della bontà originaria, ossia di un legame costitutivo con gli altri che permette a Emilio di ricercare la difficile armonia tra la libertà e le relazioni sociali. L'autonomia, infatti, consente di preservare la singolarità di ogni individuo all'interno delle relazioni sociali che egli stesso, in modo attivo, va a generare. Ne consegue che il concetto di autonomia non risulta una categoria astratta, ma diviene la modalità di realizzazione concreta delle azioni umane. Emilio è autonomo

---

una massima incontestabile che chiunque abbia visto un solo popolo non conosce gli uomini, ma solo le persone con cui ha vissuto. Ecco dunque un altro modo di porre la questione dei viaggi: è sufficiente per un uomo educato bene conoscere i suoi compatrioti o è importante che conosca gli uomini in generale? Così formulata la questione non ammette più discussione né dubbi. [...] C'è molta differenza tra il viaggiare per vedere paesi oppure per conoscere popoli. Il primo scopo è sempre quello essenziale per i curiosi, che considerano l'altro come accessorio. Accade invece il contrario per chi abbia vero amore per il sapere. L'uomo deve cominciare con l'osservare i suoi simili, e poi osserva le cose se ne ha tempo». (J.J. Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, cit., pp. 827-831 [637-642]).

nel momento in cui riesce, in modo consapevole, ad armonizzare l'amore di sé e la pietà negli atti che compie.

Se l'autonomia è una modalità di relazione con la vita e si manifesta necessariamente in azioni concrete e consapevoli, la responsabilità diviene il conseguente aspetto della sua realizzazione<sup>463</sup>. Il soggetto rousseauiano, che ha concluso il percorso formativo, sarà in grado di assumersi la responsabilità delle proprie azioni e di rispondere con nuovi atti alle conseguenze che esse provocano. L'idea di responsabilità che emerge nelle pagine finali dell'*Émile* non si propone, illusoriamente, di poter controllare e padroneggiare le conseguenze delle proprie azioni<sup>464</sup>. Al contrario, essa risiede nel sentire il legame etico con gli altri e nell'agire concretamente nel tentativo di trasformare le regole, i dispositivi e le consuetudini che soffocano la libertà e l'autonomia delle persone con le quali si stabiliscono legami sociali. Infatti, la formazione di Emilio non è completa fino a quando il giovane non ha pienamente compreso il modo in cui può esprimere la propria autonomia e responsabilità all'interno dei vincoli sociali:

aspirando alla condizione di sposo e di padre, diventerete membro dello Stato. E che cosa significa essere membro dello Stato? Lo sapete? Avete studiato i vostri doveri di uomo, ma quelli di cittadino, li conoscete? Sapete che cosa siano il governo, le leggi, la patria? Sapete a quale prezzo

---

<sup>463</sup> Bertagna sottolinea, riflettendo sull'idea di autonomia, il legame ontologico tra libertà e responsabilità: «la libertà sorgerebbe davanti a un valore razionale che sentiamo emotivamente attraente, da desiderare. [...] Per questo sarebbe una risposta a un desiderio, ancorché razionale, che costituisce la sua regola di azione. Da qui, anche il suo essere intimamente collegata con la responsabilità (da *respondeo*): rispondere, muovendosi, ad un appello che ci chiama. Per questo libertà e responsabilità non sarebbero distinte da chi siamo. Libertà perché nel valore che si desidera risuona, per la persona, ciò che ella vorrebbe essere (la persona come possibilità: l'astratto che potrebbe costituire la norma formale dell'azione). Responsabilità perché la persona non esiste, se non appunto come mera possibilità, prima di aderire "materialmente" al valore, facendolo del tutto suo senza più distinzioni con sé». (G. Bertagna, *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*, cit., pp. 46-47).

<sup>464</sup> Jonas parla di "coraggio della responsabilità". Infatti, pur non potendo controllare tutte le conseguenze del proprio agire, l'uomo responsabile compie azioni che hanno come dimensione etica la preoccupazione per l'altro e si assume il peso anche di ciò che rimane imprevedibile, superando la paura che può limitare il suo agire: «non permettere che la paura distolga dall'agire, ma piuttosto sentirsi responsabili in anticipo per l'ignoto costituisce, davanti all'incertezza finale della speranza, proprio una condizione della responsabilità dell'agire: appunto quella che si definisce il "coraggio della responsabilità". Quando parliamo della paura che per natura fa parte della responsabilità, non intendiamo la paura che dissuade dall'azione, ma quella che esorta a compierla; intendiamo la paura per l'oggetto della responsabilità. [...] La responsabilità è la *cura* per un altro essere quando venga riconosciuta come dovere, diventando "apprensione" nel caso in cui venga minacciata la vulnerabilità di quell'essere. Ma la paura è già racchiusa essenzialmente nella questione originaria da cui ci si può immaginare scaturisca ogni responsabilità attiva: che cosa capiterà a quell'essere, se io non mi prendo cura di lui?» (H. Jonas, *Das Prinzip Verantwortung*, Insel Verlag, Frankfurt am Main 1979; tr. it. *Il principio di responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, Einaudi, Torino 1990, p. 285).

vi è permesso vivere e per chi dovete morire? Voi vi illudete di aver appreso tutto e ancora non sapete niente. Prima di entrare nell'ordine civile, imparerete a conoscerlo, imparerete a capire quale posto, in seno ad esso, sia adatto per voi<sup>465</sup>.

Il maestro di Emilio insiste, con una certa enfasi retorica, nel sottolineare l'importanza dell'assunzione delle responsabilità civiche. Egli vuole convincere l'allievo ad abbandonare temporaneamente l'amata Sofia, prima del matrimonio, per intraprendere una serie di viaggi che lo porteranno a conoscere il mondo. La citazione sottolinea la polarità uomo e cittadino e sembra sostenere, in modo abbastanza illusorio, che i primi vent'anni di formazione del giovane siano stati fatti al di fuori delle convenzioni civili. Ma, allo stesso tempo, evidenzia il carattere sintetico dell'educazione naturale che, per potersi concludere, deve condurre Emilio a essere un cittadino e a prendere coscienza dei propri doveri e responsabilità. Rousseau è consapevole del rischio che le istituzioni sociali possano pervertire la natura dell'allievo, che ha cercato di preservare con ogni energia. Come abbiamo già sottolineato, nonostante i tentativi rousseauiani di ridurne l'importanza, le forme supplementari sono, da sempre, entrate nel processo di educazione naturale di Emilio, attraverso diverse modalità: alterità materna, la lettura e la scrittura, le passioni o il lavoro. Nell'ultima fase del libro, però, è l'intera società con le sue regole, che Rousseau ha costantemente considerato distorcenti, a dover essere presa in considerazione. Emilio si trova ancora nell'illusione e non "sa niente" fino a quando non prenderà consapevolezza della realtà sociale nella quale vive, ossia fino a quando non riuscirà a manifestare la sua singolarità libera attraverso azioni autonome e responsabili. Così Rousseau descrive il necessario legame che ogni uomo ha con la terra sulla quale dimora e con gli uomini con i quali vive:

se ti parlassi dei doveri del cittadino, tu mi domanderesti forse dov'è la patria e crederesti di avermi messo in imbarazzo. E tuttavia t'inganneresti, caro Emilio; chi non ha una patria ha per lo meno un paese. Vi sono sempre un governo e simulacri di leggi sotto i quali ha vissuto tranquillo. [...] O Emilio, dov'è l'uomo onesto che non deve nulla al suo paese? Qualunque sia questo paese, gli deve ciò che è più prezioso per l'uomo: la moralità delle sue azioni e l'amore della virtù. Nato nel fondo di un bosco, sarebbe vissuto più felice e libero, ma non avendo alcuna lotta da sostenere per seguire le sue inclinazioni native, sarebbe stato buono senza merito e quindi senza virtù, mentre ora sa essere virtuoso nonostante la forza della sue passioni. La sola apparenza dell'ordine

---

<sup>465</sup> J.J. Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, cit., p. 823 [633].

gli consente di conoscerlo e di amarlo. Il bene pubblico, che per gli altri è un mero pretesto, è per lui un motivo reale. Egli impara a combattersi, a vincersi, a sacrificare il proprio interesse a quello comune<sup>466</sup>.

Ecco il momento in cui il precettore dona all'allievo una delle ultime e più significative lezioni. Ogni singolo uomo vive all'interno di un contesto e ha una serie di diritti e di doveri, che eredita dal luogo e dagli esseri umani con i quali si trova a instaurare relazioni e rapporti. L'uomo educato secondo i principi naturali si differenzia dal buon selvaggio che nasce nei boschi, egli deve conquistare l'armonia tra le passioni contrastanti che lo costituiscono e deve essere in grado di rapportarsi con gli altri uomini sacrificando il «proprio interesse a quello comune».

La libertà spontanea dello stato di natura si trasforma in autonomia che porta il singolo a rapportarsi con gli altri, mantenendo le caratteristiche specifiche della propria identità. Emilio, grazie alle virtù apprese durante il percorso formativo, diviene cittadino, riesce a non farsi sopraffare dai dispositivi deformanti e dalle convenzioni impositive della società ed è in grado di essere un modello per i suoi concittadini, perché può mostrare l'istanza etica che appartiene a sé e all'intera umanità. Così prosegue l'accorato appello del maestro al suo allievo:

è importante per te vivere dove tu possa adempiere i tuoi doveri; e tra questi c'è l'affetto per la terra in cui sei nato. I tuoi compatrioti ti protessero fanciullo e tu, diventato uomo, devi amarli. Devi vivere in mezzo ad essi o almeno in un luogo donde tu possa essere loro utile quanto più puoi e in cui essi siano in grado di trovarti, se mai hanno bisogno di te. [...] Tu, mio buon Emilio, [...] vai vivere in mezzo a loro, coltiva con loro i dolci vincoli dell'amicizia, sii per loro un benefattore, un modello: il tuo esempio sarà per essi più utile di tutti i nostri libri e il bene che ti vedranno fare li persuaderà più di tutti i nostri vani discorsi<sup>467</sup>.

Emilio, diventato uomo, si rende conto dell'impossibilità di isolarsi dagli uomini. Egli non può essere libero trasformando la sua autonomia in autosufficienza e rinunciando a una parte significativa della sua identità: la relazionalità. Infatti, il precettore invita l'allievo ad assumersi le responsabilità di uomo divenendo cittadino e testimoniando, tra i suoi simili, la propria singolarità. Il giovane è consapevole di se stesso e dell'istanza

---

<sup>466</sup> Ivi, p. 858 [670].

<sup>467</sup> *Ibidem*.

etica positiva che lo lega agli altri e, per questa ragione, non può sottrarsi ai doveri che lo legano alla patria e agli uomini che la formano<sup>468</sup>. Emilio, che rappresenta l'essenza dell'uomo libero e buono, ha la responsabilità di agire per il bene della società nella quale si trova a vivere.

La frattura tra individuo buono e società che corrompe sembra trovare, nella figura di Emilio, un punto di connessione e di armonia. Se ogni uomo sarà in grado di riconoscere, interamente, la propria natura potrà diventare un modello che, grazie alle proprie azioni, avrà il potere di trasformare e migliorare i legami politici e civili. L'educazione naturale assume, quindi, una posizione centrale e generatrice nella proposta politica rousseauiana perché, più della descrizione razionale del contratto, permette di formare le singolarità che potranno rompere le consuetudini civili negative e costituire nuove modalità di relazione tra gli uomini. Un compito non semplice in quanto ogni processo educativo, per quanto naturale, appartiene alla tradizione e alla cultura nella quale si genera. Allo stesso tempo, però, l'idea educativa rousseauiana, pur consapevole dell'intreccio ineliminabile tra cultura e natura, rimanda a un'istanza etica che tenta di superare i dispositivi istituzionali e gli schemi convenzionali, che si ripetono senza lasciare spazio all'autonomia e alla responsabilità innovativa dei soggetti coinvolti nel processo formativo. L'educazione naturale non può, quindi, essere considerata come un movimento che separa un'essenza pura da una società negativa e causa l'irruzione del male, ma come un percorso che, attraverso il riconoscimento del debito relazionale di ogni individuo, si consuma nella forza trasformativa dei legami etici e politici.

---

<sup>468</sup> Tra i primi doveri di Emilio, come abbiamo già sottolineato nei capitoli precedenti, vi è quello del lavoro. La possibilità di agire e di trasformare il contesto esterno è una dimensione costitutiva dell'essere umano e il lavoro, di conseguenza, è la modalità attraverso la quale il soggetto manifesta se stesso e costruisce dei buoni rapporti con gli altri. (Cfr. J.J. Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, cit., p. 470 [254]). L'idea di lavoro che Rousseau propone non coincide, solo, con la necessità di atti meccanici e ripetitivi volti a garantirsi la sopravvivenza, ma si avvicina all'idea arendtiana di azione: «gli uomini possono benissimo vivere senza lavorare, possono costringere gli altri a lavorare per sé e possono benissimo decidere di fruire e godere semplicemente del mondo delle cose senza aggiungere da parte loro un solo oggetto d'uso. [...] Ma una vita senza discorso e senza azione è letteralmente morta per il mondo; ha cessato di essere una vita umana perché non è vissuta fra gli uomini. Con la parola e l'agire ci inseriamo nel mondo umano, e questo inserimento è come una seconda nascita, in cui confermiamo e ci sobbarchiamo la nuda realtà della nostra apparenza fisica originale. Questo inserimento non ci viene imposto dalla necessità, come il lavoro, e non ci è suggerito dall'utilità, come l'operare. [...] Il suo impulso scaturisce da quel cominciamento che corrisponde alla nostra nascita, e a cui reagiamo iniziando qualcosa di nuovo di nostra iniziativa». (H. Arendt, *The human condition*, The University of Chicago, Chicago 1958; tr. it. *Vita activa. La condizione umana*, Bompiani, Milano 2005, pp. 136-137).

L'insistenza sul significato della pietà nella costituzione dell'identità rousseauiana permette di identificare nell'apertura etica verso l'alterità una dimensione significativa del suo pensiero. L'uomo naturale rousseauiano, quindi, non coincide con l'individuo primitivo dello stato di natura, ma nemmeno con il cittadino moderno che cerca nell'equilibrio interiore la propria autosufficienza e autarchia<sup>469</sup>. La sfida dell'educazione naturale sembra, invece, interrogare le modalità etiche e politiche di legame tra la singolarità libera e gli altri. La responsabilità, alla quale è chiamato Emilio, consiste nel trasformare la realtà nella quale vive generando nuove forme di rapporti civili. La responsabilità di Emilio si manifesta nella sua attitudine ad agire concretamente, a lavorare senza prendere in considerazione il prestigio sociale, a diventare marito e padre senza ripetere meccanicamente convenzioni e dispositivi. La dimensione semplice e concreta del suo agire parte dalla consapevolezza di poter manifestare se stesso solo attraverso la rinuncia di dominare e misurare, completamente, la propria soggettività singolare. Il riconoscimento della relazionalità come forma costitutiva della identità personale sottolinea il significato e il ruolo delle dimensioni supplementari, generative e non padroneggiabili dal soggetto, che costituiscono l'autonomia dell'uomo.

Il riassunto dei temi politici del *Contratto sociale*, che trova spazio nell'*Emilio*, testimonia una modalità di concretizzazione del supplemento all'interno del processo di

---

<sup>469</sup> Spaemann, pur distinguendo tra uomo naturale e individuo primitivo, sostiene che l'obiettivo dell'educazione naturale rousseauiana coincide con la semplice autosufficienza: «la naturalità, tuttavia, che deriva dall'emancipazione della *éducation naturelle*, è da definire in misura superiore come naturale, come quella dell'*homme naturel*. L'*état naturel* era possibile soltanto per il fatto che proprie le attitudini naturali dell'uomo non si sviluppavano. Infatti lo sviluppo era possibile soltanto attraverso la socializzazione e questa soltanto mediante la de-naturalizzazione. Ora però il fine dell'uomo è pienamente sviluppato. Solo se noi gli restituiamo l'autarchia preistorica, egli è il vero *homme naturel*. Poiché in lui il fine della natura viene raggiunto in una forma superiore rispetto all'iniziale *homme naturel*, quel fine della natura che Rousseau indica come *sentiment de notre existence*. Dunque un fine che non ha nulla a che fare con la teologia, ma che consiste nella semplice autosufficienza, nel totale avvertito ripiegamento di un essere su se stesso». (R. Spaemann, *Rousseau cittadino senza patria. Dalla "polis" alla natura*, cit., p. 103). Il pensatore tedesco sottolinea, giustamente, l'importanza dell'educazione naturale che non ha il compito di riportare l'uomo nella dimensione primitiva, priva di socializzazione. Ma identifica la finalità del processo naturale nell'autosufficienza che porta la coscienza dell'uomo a diventare consapevole di sé e della propria libertà. Questa interpretazione, anche se può essere giustificata dalla tendenza del Ginevrino di eccedere nel pensare il sentimento di sé come modello per l'intera umanità, sembra essere riduttiva e limitare, per esempio, il ruolo dell'idea di pietà nella costituzione della soggettività rousseauiana. Al contrario, l'idea di supplemento cerca di sottolineare che l'apertura dei legami sociali è una necessaria conseguenza del movimento fondativo della pietà nella costituzione dell'identità soggettiva rousseauiana. Per questa ragione, l'autosufficienza del sentimento di sé non può bastare ed è necessaria una costante apertura etica che assume la forma di una teleologia, se pur non rigida e dogmatica, e che si manifesta nell'importanza dell'alterità, del dono, dell'autonomia e della responsabilità.



educazione naturale. Rousseau si rende conto della frattura che è interna alla categoria metafisica di natura pura. Una frattura che rende impossibile il ritorno allo stato di natura all'interno del quale l'uomo è un individuo autosufficiente e spontaneo. La natura si può manifestare, infatti, solo in una dimensione futura attraverso la forza generativa dei supplementi che prendono la forma della cultura, dell'alterità e dei legami sociali. Se, come sostiene Derrida, il Ginevrino tende a ridurre l'importanza dei supplementi e a sottolinearne il potere distorto, la forza dell'educazione naturale e del paradigma pedagogico che ne deriva risiede nell'assumere i differenti supplementi come elementi generativi di legami sociali che siano orientati eticamente. Il dono, l'autonomia e la responsabilità rappresentano le manifestazioni dell'essenza originaria e libera di ogni singolo individuo<sup>470</sup>. Una libertà che si concretizza in azioni reali e nella costruzione innovativa di legami etici e politici.

---

<sup>470</sup> Derrida, in *Donare la morte*, sottolinea il legame tra dono, responsabilità e morte. Il filosofo francese afferma che per essere responsabili è necessaria la singolarità insostituibile. Una singolarità che risponde liberamente di sé di fronte alla morte e rivendica la sua unicità: «bisogna prendere in considerazione l'unicità, la singolarità insostituibile dell'io: ciò per cui – è questo l'approssimarsi della morte – l'esistenza di sottrae a ogni possibile sostituzione. Ora, fare esperienza della responsabilità a partire dalla legge data, fare esperienza della propria singolarità assoluta e apprendere la propria morte, sono la stessa esperienza: la morte è precisamente ciò che nessuno può patire né affrontare al mio posto. La mia insostituibilità mi viene conferita, consegnata, si potrebbe dire donata dalla morte. È lo stesso dono, la stessa fonte, si dovrebbe dire la stessa bontà e legge. Dalla morte come luogo della mia insostituibilità, ovvero della mia singolarità, mi sento chiamato alla mia responsabilità. In questo senso solo un mortale è responsabile» J. Derrida, *Donner la mort*, Galilée, Paris 1999, p. 74 [78-79].

## **BIBLIOGRAFIA**

### **Testi di Rousseau**

*Œuvres complètes*, voll. V, Bibliothèque de la Pléiade, Editions Gallimard, Paris 1959-1995

*Correspondance complète*, ed. curata da R.A. Leigh, Institut et Musée Voltaire, Voltaire Foundation, Genève-Oxford, 1965-1995

### **Traduzioni italiane consultate**

*Emilio*, Mondadori, Milano 1997

*Opere*, voll. III, Mondadori, Milano 2010

*Giulia o la nuova Eloisa*, Rizzoli, Milano 1964

*Saggio sull'origine delle lingue*, Guida, Napoli 1984

*Scritti autobiografici*, Einaudi, Torino 1997

*Emilio e Sofia o i solitari*, a cura di Egle Becchi, La Nuova Italia, Firenze 1992

### **Riviste dedicate a studi sul pensiero di Rousseau**

“Annales de la Société J.J. Rousseau”, Genève (dal 1905)

“Etudes Jean-Jacques Rousseau”, Editions «a l’Écart», Reims

“Revue de Métaphysique et de Morale”, maggio 1912 ; tr. it. nel vol. *Il pensiero di Rousseau*, La nuova Italia, Venezia 1927

### **Testi di Derrida**

*Apories. Mourir – s’attendre aux «limites de la vérité»*, Galilée, Paris 1996; tr. it. di G. Berto, *Aporie. Morire – attendersi ai «limiti della verità»*, Bompiani, Milano 1999

*Apprendre à vivre enfin. Entretien avec Jean Birnbaum*, Galilée, Paris 2005

*Cogito et histoire de la folie* in *L’écriture et la différence*, Éditions du Seuil, Paris 1967, pp. 51-97; tr. it. *Cogito e la storia della follia* in *La scrittura e la differenza*, Einaudi, Torino 1971

*De la grammatologie*, Les Éditions de Minuit, Paris 1967; tr. it. a cura di G. Dalmasso, *Della grammatologia*, Jaca Book, Milano 1998

*Donner la mort*, Galilée, Paris 1999; tr. it. *Donare la morte*, Jaca Book, Milano 2002

*Donner le temps*, Editions Galilée, Paris 1991; tr. it. *Donare il tempo. La moneta falsa*, Cortina, Milano 1996

*L’animal que donc je suis*, Galilée, Paris 2006; tr. it. *L’animale che dunque sono*, Jaca Book, Milano 2006

*La pharmacie de Platon* in *La dissémination*, Editions du Seuil, Paris 1972; tr. it. di M. Odorici e S. Petrosino, *La Farmacia di Platone* in *La disseminazione*, Jaca Book, Milano 1989

*La voix et le phénomène*, PUF, Paris 1967; tr. it. a cura di G. Dalmasso, *La voce e il fenomeno*, Jaca Book, Milano 1997

*Le monolinguisme de l'autre*, Galilée, Paris 1996; tr. it. *Il monolinguismo dell'altro*, Cortina editore, Milano 2004

*Le puits et la pyramide. Introduction à la sémiologie de Hegel*, in *Marges – de la philosophie*, Les Editions de Minuit, Paris 1972, pp. 79-127; tr. it. *Il pozzo e la piramide. Introduzione alla semiologia di Hegel*, in *Margini della filosofia*, Einaudi, Torino 1997, pp. 105-153

*Mémoires - pour Paul De Man*, Galilée, Paris 1988; tr. it. *Memorie per Paul De Man. Saggio sull'autobiografia*, Jaca Book, Milano 1995

*Politiques de l'amitié*, Galilée, Paris 1994, pp. 19-20; tr. it. di G. Chiurazzi, *Politiche dell'amicizia*, Raffaello Cortina editore, Milano 1999

*Psyché. Inventions de l'autre*, Paris, Galilée, 1987; tr. it. *Psyché. Invenzioni dell'altro*, Jaca Book, Milano 2008

*Spectres de Marx*, Galilée, Paris 1993; tr. it. di G. Chiurazzi, *Spettri di Marx*, Raffaello Cortina, Milano 1994

*Tympan*, in *Marges – de la philosophie*, cit., pp. I-XXV; tr. it. *Timpano*, in *Margini*, cit., pp. 3-27 e Id. J. Derrida, *Glas*, Galilée, Paris 1974; tr. it. di S. Facioni, *Glas. Campana a morto*, Bompiani, Milano 2006

## Testi consultati

A.VV., *A partire da Jacques Derrida*, a cura di Gianfranco Dalmaso, Jaca Book, Milano 2007

AA.VV., *Il codice del dono. Verità e gratuità nelle ontologie del Novecento*, (a cura di G. Ferretti), Istituti editoriali e poligrafici internazionali, Pisa-Roma, 2003

Abate di Saint-Pierre, *Projet pour perfectionner l'éducation* Paris, 1728

Aebli H., *Über die geistige Entwicklung des Kindes*, Klett, Stuttgart 1963; tr. it. *Rilievi sullo sviluppo mentale del bambino*, La Nuova Italia, Firenze 1968

Althusser L., *L'impense de Jean-Jacques Rousseau*, Editions du Seuil, Paris 1972; L'impensato di J.-J. Rousseau, Mimesis, Milano 2003

Arendt H., *Labor, Work, Action*, McCarthy West, Trustee 1987; tr. it. *Lavoro, opera, azione. Le forme della vita attiva*, Ombre corte, Verona 1997

Arendt H., *The human condition*, The University of Chicago, Chicago 1958; tr. it. *Vita attiva. La condizione umana*, Bompiani, Milano 2005

Aries P., *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, ESF, Paris 1973; tr. it. *Padri e figli nell'Europa medioevale e moderna*, Laterza, Roma-Bari 1981

B. Malinowski, *Gli argonauti del Pacifico occidentale*, [1922] Newton Compton, Roma 1973

Babbit I., *Rousseau and Romanticism*, Boston-New York 1911

Baczko B., (a cura di) *Une éducation pour la démocratie*, Droz, Genève 2000

Baczko B., *Rousseau. Solitude et communauté*, Mouton, Paris-La Haye 1974

Barny, *Rousseau dans la révolution*, Voltaire Foundation, Oxford 1986

Baudelaire C., *Le poème du haschich*, IV, *Les Paradis artificiels*, in *Œuvres complètes*, vol. I, Gallimard, Paris 1975; tr. it. *Il poema dell'hascisc*, in *Saggi sui paradisi artificiali*, in *Opere*, Mondadori, Milano 1996

Baudelaire C., *Le Spleen de Paris*, XV, *Le gâteau*, in *Œuvres*, cit.; tr. it. *Lo Spleen di Parigi*, in *Opere*, cit.

Beaumont C.de, *Mandement de Monseigneur l'Archevêque de Paris, portant condamnation d'un livre qui a pour titre Émile*, in *Œuvres*, Supplément, V, ed. Zweibrucken, 1782

Becchi E., *Rousseau o del patto pedagogico*, in *Autorità e libertà. Tra coscienza personale, vita civile e processi educativi*, a c.a. di L. Caimi, Vita e pensiero, Milano 2011

Bertagna G., *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*, La scuola, Brescia 2008

Bertagna G., *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alle teorie dell'educazione*, Editrice La scuola, Brescia, 2010

Bertagna G., *Lavoro e formazione dei giovani*, Editrice La Scuola, Brescia 2011

Bonetti A., *Antropologia e teologia in Rousseau. La Professione di fede del Vicario savoiano*, Vita e Pensiero, Milano 1976

Bonicalzi F., *L'ordine della certezza. Scientificità e persuasione di Descartes*, Marietti, Genova 1990

Burgelin P., *La philosophie de l'existence de J.J. Rousseau*, PUF, Paris 1952

Burgio A., *Eguaglianza, interesse, unanimità. La politica di Rousseau*, Bibliopolis, Napoli 1988

C. Sini, *Idoli della conoscenza*, Milano, Cortina, 2000

Cambi F., *Tre pedagogie di Rousseau. Per la riconquista dell'uomo-di-natura*, il nuovo melangolo, Genova 2011

Casini P., *Introduzione a Rousseau*, Laterza, Roma-Bari 1974

Cassirer E., *Il problema Gian Giacomo Rousseau*, tr. it. di M. Albanese, La Nuova Italia, Firenze 1938

Cassirer E., *Rousseau, Kant, Goethe*, tr. di J. Gutman, P.O. Kristeller e J.H. Randall Jr., Princeton University Press, New Jersey 1945; tr. it. a cura di G. Raio, *Rousseau, Kant, Goethe*, Donzelli, Roma 1999

Chapman J.W., *Rousseau, totalitarian or liberal?*, AMS press, New York 1968;  
*Rousseau totalitario o liberale?*, Milella, Lecce 1974

Chateau J., *J.J. Rousseau: sa philosophie de l'éducation*, Vrin, Paris 1969

Chiurazzi G., *Scrittura e tecnica. Derrida e la metafisica*, Rosenberg & Sellier, Torino 1992

Collisani A., *La musica di Jean-Jacques Rousseau*, L'Epos, Palermo 2007

Compayre G., *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France*, voll. II, Librairie Haschette, Paris 1879

Costa V., *La generazione della forma. La fenomenologia e il problema della genesi in Husserl e in Derrida*, Jaca Book, Milano 1996

D'Alembert, *Éloges de Madame Geoffrin par Messieurs Morellet*, in *Œuvres*, Paris 1805

Dalmaso G., *La politica dell'immaginario. Rousseau/Sade*, Jaca Book, Milano 1977

De Man P., *Allegories of reading*, Yale University press, New York 1979; tr. fr. *Allégories de la lecture*, Galilée, Paris, 1989

De Simone A., *Alchimia del segno. Rousseau dopo Rousseau: filosofia, linguaggio, scrittura*, Quattro venti, Urbino 1984

Dedeyan C., *La nouvelle Héloïse ou l'éternel retour*, SEDES, Paris 1990

Derathé J., *Jean-Jacques Rousseau et la science politique de son temps*, P.U.F., Paris 1950; tr. it. *Rousseau e la scienza politica del suo tempo*, Il Mulino, Bologna 1993

Descartes R., *Meditationes de prima philosophia*, in *Oeuvres de Descartes*, a cura di C. Adam e P. Tannery, C.N.R.S. Vrin, Paris 1964-74, vol. VII; tr. it. a cura di L. Urbani Ulivi, *Meditazioni metafisiche*, Rusconi, Milano 1999

Di Martino C., *L'evento, la traccia e l'esperienza*, Cuem, Milano 1992

Di Martino C., *Oltre il segno. Derrida e l'esperienza dell'impossibile*, Franco Angeli, Milano 2001

*Dictionnaire de Jean-Jacques Rousseau*, a cura di R. Trousson e F.S. Eigeldinger, Honoré Champion, Paris 1996



E. Benveniste, *Les vocabulaire des institutions indo-européennes*, Les editions de Minuit, Paris 1969; *Il vocabolario delle istituzioni indoeuropee*, Einaudi, Torino 1976

E. Damiano, *Piaget russoiano? Il tema autorità/libertà in alcuni scritti pedagogici dell'epistemologo ginevrino*, in *Autorità e libertà, Tra coscienza personale, vita civile e processi educativi*, a.c.a. di L. Caimi, Vita e pensiero, Milano 2011

Ferraris M., *Postille a Derrida*, Rosenberg & Sellier, Torino 1990

Fetscher I., *La filosofia politica di Rousseau*, Feltrinelli, Milano 1972

Flores D'Arcais G., *Il problema pedagogico nell'Emilio di G.G. Rousseau*, Editoria Liviana, Padova 1951

Formey J.H.S., *Anti-Émile*, J. Pauli, Berlin 1763

Forni G., *Alienazione e storia. Saggio su Rousseau*, Il Mulino, Bologna 1976

Foucault M., *Folie et déraison. Histoire de la folie à l'âge classique*, Plon, Paris 1961; tr. it. *Storia della follia nell'età classica*, Milano, Rizzoli 2000

Foucault M., *Le souci de soi*, Gallimard, Paris 1984; tr. it. *La cura di sé*, Feltrinelli, Milano 1991

Garritano F., *La formazione come questione in Jacques Derrida. Il progetto pedagogico del postmoderno*, Anicia, Roma 2008

Garritano F., *Sul neutro. Saggio su Maurice Blanchot*, Ponte delle Grazie, Firenze 1992

Gatti R., *L'enigma del male. Un'interpretazione di Rousseau*, Studium, Roma 1996

Godbout J.T., *Lo spirito del dono*, Bollati Boringhieri, Torino 1993

Goldschmidt, *Antropologie et politique*, Vrin, Paris 1974

Gouhier H., *Les méditations métaphysiques de J.-J. Rousseau*, Vrin, Paris 1970; tr. it. *Filosofia e religione in Jean-Jacques Rousseau*, Laterza, Bari 1976

Grandroute R., *Le roman pédagogique de Fénelon a Rousseau*, voll. II, Editions Slatkine, Genève-Paris 1985

Grosperin B., *Les petites écoles sous l'Ancien Régime*, Editions Ouest-France 1984

Grozio U., *De jure Belli et Pacis*, libri III, [1625] Johannem Blaeu, Amsterdam 1646; tr. it. *Il diritto della guerra e della pace*, Cedam, Padova 2010

Heidegger M., in *Holzwege*, V. Klostermann, Frankfurt am Main 1950; tr. it. *Il detto di Anassimandro*, in *Sentieri interrotti*, La Nuova Italia, Firenze 1968

Hegel G.W.F., *Enzyklopädie der Philosophischen Wissenschaften*, Felix Meiner, Hamburg 1959; tr. it. *Enciclopedia delle scienze umane in compendio*, Arnoldo Mondadori, Milano 2008

Hertius J.N., *Dissertatio de modis constituendi civitates* (1685), in *Commentationes et opuscola*, voll. III, Frankfurt am Main, 1700

Hoffmann P., *La femme dans la pensée des Lumières*, Ed. Ophrys, Paris 1977

Illuminati A., *J.-J. Rousseau e la fondazione dei valori borghesi*, Il Saggiatore, Milano 1977

Jonas H., *Das Prinzip Verantwortung*, Insel Verlag, Frankfurt am Main 1979; tr. it. *Il principio di responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, Einaudi, Torino 1990

Kant I., *Fragmente [Bemerkungen in den "Beobachtungen über das Gefühl des Schönen und Erhabenen"]*, VIII, in *Kant's gesammelte Schriften*, Akademie der Wissenschaften, Berlin 1900, XX, pp. 52-70; tr. it. *Annotazioni alle osservazioni sul bello e sul sublime*, Guida, Napoli 2002

Kant I., *Über das Mislingen aller philosophischen Versuche in der Theodizee*, in *Sämtliche Werke*, VI, Verlag von Felix Meiner, Leipzig 1922, pp. 135-154; tr. it. *Sull'insuccesso di ogni saggio filosofico di teodicea*, in Id., *Scritti di filosofia della religione*, a cura di G. Riconda, Mursia, Milano 1989, pp. 51-64

Kofman S., *Le respect des femmes: Kant et Rousseau*, Galilee, Paris 1982

Lacan J., *Ecrits*, Seuil, Paris 1966; tr. it. *Scritti*, vol. II, Einaudi, Torino 1974

La Fontaine, *Fables*, Librairie Générale Française, Paris 2002; tr. it. *Favole*, Edizioni Larus, Bergamo 1992

J. Lemaître, *Jean-Jacques Rousseau*, Calmann, Paris 1907

Lanson A., *L'unité de la pensée de J.-J. Rousseau*, in "Annales de la Société J.J. Rousseau", VIII, Genève 1912; tr. it. *L'unità nel pensiero di Rousseau*, in *Il pensiero di Rousseau*, cit.

Launay M., *Jean-Jacques Rousseau écrivain politique*, CEL-ACER, Cannes-Grenoble 1971

Launay M., *L'écriture contractuelle de J.J. Rousseau*, American Society for Eighteenth-Century Studies, Chicago 1978

Launay M., *Rousseau écrivain*, in AA.VV., *Rousseau after two hundred years*, edited by R.A. Leigh, Cambridge University press, Cambridge 1982, pp. 207-223

Lecerclé J.L., *La femme selon Jean-Jacques*, in *Jean Jacques Rousseau*, A la Baconnière, Neuchâtel 1978, pp. 39-69

Leibniz G.W., *Dissertatio de arte combinatoria*, in C.I. Gerhardt, *Die philosophischen Schriften von G. W. Leibniz*, Berlino, 1875-1890, voll. IV-V

Lejune Ph., *Le pacte autobiographique*, Seuil, Paris 1975

Lenormant Ch., *J.J. Rousseau aristocrate*, Marchands de Nouveautés, Paris 1790

Lévinas E., *Totalité et infini*, Martinus Nijhoff, The Hague 1971; tr. it. *Totalità e infinito. Saggio sull'esteriorità*, Jaca Book, Milano 1980

Lévi-Strauss C., *Anthropologie structurale*, Plon, Paris 1958; tr. it. di P. Caruso, *Antropologia strutturale*, Il Saggiatore, Milano 1966, pp. 401-403

Lévi-Strauss C., *Jean Jacques Rousseau, fondateur des sciences de l'homme* in AA.VV., *Jean-Jacques Rousseau*, Editions de La Baconnière, Neuchatel, 1962; tr. it. *Jean Jacques Rousseau, fondatore delle scienze dell'uomo*, in *Razza e storia e altri studi di antropologia*, Einaudi, Torino 1967, pp. 86-87

Lévi-Strauss C., *Tristes tropiques*, Plon, Paris 1955; tr. it. di B. Garufi, *Tristi Tropici*, Il Saggiatore, Milano, 2004

Locke J., *Some Thoughts concerning Education*, A. e J. Churchill, London 1683; tr. it. *Pensieri sull'educazione*, La nuova Italia, Firenze 1989

Mac Donald J., *Rousseau and the French devolution. 1762-1791*, Athlone, London 1965

Manacorda M.A., *Momenti di storia della pedagogia*, Loescher, Torino 1977

- Manfredi G., *L'amore e gli amori in J.-J. Rousseau*, Mazzotta, Milano 1978
- Mariani A., *La decostruzione e il discorso pedagogico: saggio su Derrida*, ETS edizioni, Pisa 2000
- Mariani A., *La decostruzione in pedagogia. Una frontiera teorico-educativa della postmodernità*, Armando editore, Roma 2008
- Maritain J., *Trois réformateurs : Luther, Descartes, Rousseau*, Librairie Plon, Paris 1925; tr. it. *Tre riformatori: Lutero, Cartesio, Rousseau*, Morcelliana, Brescia 1979
- Martin-Haag E., *Rousseau ou la conscience sociale des Lumières*, Honoré Champion, Paris 2009
- Masson P.M., *La religion de J.-J. Rousseau*, III voll., Hachette, Paris 1916
- Mauss M., *Essai sur le don*, in *Sociologie et anthropologie*, PUF, Paris 1950; tr. it. *Saggio sul dono*, in *Teoria generale della magia e altri saggi*, Einaudi, Torino 2002
- Mauss M., *Gift, Gift*, [1924] in *Œuvres*, Minuit, Paris 1969; tr. it. *Gift, Gift* in M. Granet, M. Mauss, *Il linguaggio dei sentimenti*, a cura di B. Candian, Adelphi, Milano 1975
- Mercier S., *De J.J. Rousseau considéré comme l'un des premiers auteurs de la Révolution*, voll. II, Buisson, Paris 1791
- Meynier A., *J.J. Rousseau révolutionnaire*, Schleicher, Paris 191
- Minichiello G., *Autobiografia e pedagogia. Il racconto di sé da Rousseau e Kafka*, La Scuola, Brescia 2000

Minichiello G. (a cura di), *Autobiografia e didattica: l'identità nei percorsi educativi*, La Scuola, Brescia 2003

Mondolfo R., *Rousseau e la coscienza moderna*, La Nuova Italia, Firenze 1954

Montaigne, *De l'institution des enfants*, in *Les essais*, v. I, XXVI, Librairie Générale Française, Paris 2001 [1580]; tr. it. *Dell'istruzione dei fanciulli*, in *Saggi*, Mondadori, Milano 2008

Montesquieu, *L'Esprit des lois*, in *Œuvres complètes*, voll. III-VI, Garnier, Paris 1875-1879; tr. it. *Lo spirito delle leggi*, Rizzoli, Milano 1989

Muteano B., *Solitude et contradictions de J.-J. Rousseau*, Nizet, Paris 1975

Nardi E., *Oltre l'Emilio. Scritti di Rousseau sull'educazione*, Franco Angeli, Milano 2005

Pasqualucci P., *Rousseau e Kant*, voll. II, Giuffré, Milano 1976

Petrosino S., *Fondamento ed esasperazione. Saggio sul pensare di Emmanuel Levinas*, Marietti, Genova 1992

Philonenko A., *Jean-Jacques Rousseau et la pensée du malheur*, voll. III, Vrin, Paris 1984

Polin R., *La politique de la solitude. Essai sur Jean-Jacques Rousseau*, Edition Sirey, Paris 1971

Ponge F., *Proêmes*, in *Tome premier*, Gallimard, Paris 1967

Poulet G., *Études sur le temps humain*, Paris 1950

Pufendorf S.L.B.A., *De jure naturae et gentium*, libri VIII, [1672] Napoli 1773;  
*Principi di diritto naturale*, Paravia, Torino 1952

Pulcini E., *Amour-passion e amore coniugale. Rousseau e l'origine di un conflitto moderno*, Marsilio, Venezia 1990

Resta C., *Pensare al limite. Tracciati di Derrida*, Guerini, Milano 1990

Rollin, *Le Traitè des études. De la manière d'enseigner et d'étudier les belles lettres, par rapport à l'esprit et au cœur*, Paris 1726-28

S. Zanardo, *Il legame del dono*, Vita e pensiero, Milano 2007

Scarlata G., *La struttura del problema pedagogico nell'Émile di Rousseau*, Vento, Trapani 1968

Serres M., *Statues*, Bourin, Paris 1987

Sini C., *Etica della scrittura*, Il Saggiatore, Milano 1992

Spaemann R., *Rousseau – Mensch oder Bürger: das Dilemma der Moderne*, Klet-Cotta, 1980; tr. it. *Rousseau cittadino senza patria. Dalla "polis" alla natura*, Ares, Milano 2009

Starobinski J., *Largesse*, Editions de la Réunion de musées nationaux, Paris 1994; tr. it. *A piene mani. Dono fastoso e dono perverso*, Einaudi, Torino 1995

Starobinski J., *La transparence et l'obstacle*, Gallimard, Paris 1971, tr. it. di R. Albertini, *Jean-Jacques Rousseau. La trasparenza e l'ostacolo*, Il Mulino, Bologna 1982

Starobinski J., *La transparence et l'obstacle*, Gallimard, Paris 1971, tr. it. di R. Albertini, *Jean-Jacques Rousseau. La trasparenza e l'ostacolo*, Il Mulino, Bologna 1982

Todorov T., *Frêle bonheur. Essai sur Rousseau*, Hachette, Paris 1985; tr. it. *Fragile felicità. Saggio su Rousseau*, SE, Milano 2002

Trousseau R., Eigeldinger F.S., *Jean-Jacques Rousseau au jour le jour*, Honoré Champion, Paris 1998

Trousseau R., *Jean-Jacques Rousseau*, Tallandier, Paris 2003

Varale C., *La secolarizzazione della teodicea*, Abete, Roma 1978

Vargas Y., *Introduction à l'Émile de Rousseau*, Puf, Paris 1995

Vergani M., *Jacques Derrida*, Bruno Mondadori, Milano, 2000

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

Viroli M., *Jean-Jacques Rousseau e la teoria della società bene ordinata*, Il Mulino, Bologna 1993

Voltaire, *Lettre à P.R. Le Cornier de Civedille*, v. II, n. 9789, in *Correspondance*, a cura di T. Besterman, Institut et Musée Voltaire, Genève 1953-1963

Wokler R., *Rousseau*, Oxford University Press, Oxford-New York, 1995; tr. it. *Rousseau*, Il Mulino, Bologna 2001

Wollstonecraft M., *A vindication of the rights of woman*, W.W. Norton & Company, New York 1975; tr. it. *Sui diritti delle donne*, Rizzoli, Milano 2008



Xodo C., *Maître de soi. L'idea di libertà nel pensiero pedagogico di Rousseau*, Editrice  
La Scuola, Brescia 1984