

GIOVANNI RUTIGLIANO

Laureato in Lettere Moderne - Università del Salento

La riflessione pedagogica di Edward Herbert di Cherbury (1583-1648)

Riassunto

Sulla base delle difficili esperienze personali, Herbert di Cherbury delineò un suo personalissimo programma pedagogico che, seppure non costituisce un'opera compatta e organica, traccia, all'interno della sua *Autobiografia*, un modello educativo che nel complesso si risolve come una sorta di grammatica della pedagogia. I destinatari ideali di tali norme pedagogiche erano, fondamentalmente, i suoi discendenti ma, nell'ampia prospettiva herbertiana, tutta la gioventù poteva usufruirne, dato che l'obiettivo principale era quello di creare uomini dabbene. Il *modus educandi* segue il modello formativo inglese prettamente aschamiano e in particolare, Cherbury evidenzia la necessità di una duplice figura educativa, una dedicata all'istruzione morale, l'altra invece, dedicata all'istruzione fisica e intellettuale. Tale distinzione, che per il filosofo inglese era necessaria e importante, ripropone e attualizza una linea metodologica di stampo umanistico e in particolar modo classico.

Abstract.

Based on his own difficult experience, Herbert of Cherbury outlined a very personal pedagogical program that does not constitute a solid and complete work but however, traces an educational model within his *Autobiography*: this model can be described as a pedagogic grammar. These pedagogical rules were addressed to his heirs and, in the Herbert perspective, to all the young people since the main purpose was to create "honest men". The method of education follows the English educational model, basically the Ascham model, and, in particular Cherbury highlights the need for a double educational figure, one dedicated to moral education, and the other one dedicated to physical and intellectual education. This distinction, which was necessary and important according to the English philosopher, proposes again and updates a humanistic and especially classic methodological line.

Parole chiave: Pedagogia, gentiluomo, cittadino

Keywords: Pedagogy, gentleman, citizen

1. Il contesto pedagogico

Edward Herbert di Cherbury (Eyton - on - Severn 1583 - Londra 1648) è stato un «uomo versato ne' pubblici negozi, e nelle diplomatiche transazioni» (D.Winspeare,1843, p.97). Filosofo inglese di orientamento platonico e contemporaneo di René Descartes (1596-1650) e Pierre Gassendi (1592-1655), dai quali fu per altro fortemente apprezzato, fu barone e ambasciatore, poeta e filosofo, erudito e storico e le sue opere dimostrano una notevole varietà di interessi che, al tempo stesso, ne raccontano lo spirito polivalente sempre pronto a cambiare occupazione. Vissuto nel mezzo di due grandi epoche storiche che inevitabilmente segnarono la sua carriera, Cherbury, in primo luogo, fu l'erede di quel particolare processo burocratico che, attuato da Enrico VIII (1491-1547), determinò la nascita di nuovi valori culturali e spirituali che, non solo rafforzarono il senso di nazionalismo, ma, parallelamente, contribuirono alla formazione di un nuovo concetto di identità culturale e nazionale. D'altra parte, invece, per ciò che riguarda il temperamento, l'intelletto e le capacità speculative, il filosofo deista si dimostrò più vicino a René Descartes e Thomas Hobbes (1588-1679), con il quale, per altro, condivise molte idee e riflessioni.

Nel complesso, quindi, il contesto pedagogico all'interno del quale avvenne la formazione di Cherbury fu quello rinascimentale; un momento particolare della storia della

pedagogia perché caratterizzato, non solo da un maggiore impegno educativo, ma, in particolar modo, dalla formazione del gentiluomo, del signore di corte o del principe che, in quanto tale, avrebbe governato con saggezza. Del resto, «Formando un ottimo principe, ornato di splendida cultura e di splendidi costumi, avrebbe educato splendidamente anche la città intera e lo stato, posti sotto il suo imperio» (E. Garin, 1958, p. 539). Nella citazione precedente è dunque racchiusa, non solo la riflessione pedagogica di Baldassarre Castiglione (1478-1529) ma anche una sintesi filosofica sull'educazione e sul modo di educare che, come già detto, sviluppata tra l'Umanesimo e il Rinascimento, conoscerà ulteriori sviluppi nel corso del Seicento. La base di tale speculazione è chiaramente di estrazione platonica e fa leva su quel principio direttamente proporzionale, secondo il quale, dall'educazione del sovrano dipende quella dei sudditi (C. Scurati, 1991).

La formazione dell'uomo di corte o del signore, in effetti, fu un argomento pedagogico ampiamente dibattuto agli inizi dell'età moderna. In particolare, in questo preciso contesto storico, si sviluppò un'attenzione del tutto nuova per l'indole e la natura dell'allievo. Siamo di fronte ad un nuovo modello educativo, una *forma mentis* mirata alla costruzione dell'uomo nella sua completezza; basata sullo studio diretto dei testi classici, sull'attività all'aria aperta, sullo studio delle arti liberali e sulla

pratica degli esercizi fisici, con il chiaro proposito di promuovere una cultura disinteressata (R. Minello, 2014).

La centralità dell'uomo e la riscoperta degli autori antichi furono le due componenti principali che stimolarono gli studi pedagogici in questo contesto. Contemporaneamente però, si assistette al decadimento delle scuole ecclesiastiche e ad una maggiore attenzione, da parte delle autorità comunali, alla cura e all'organizzazione dell'istruzione. In merito a questo, anche la nobiltà si dimostrò più sensibile al problema della formazione dei figli; all'interno delle casate più importanti, infatti, cominciarono a circolare i precettori, talvolta preti e altre volte laici che, attraverso la loro esperienza personale, contribuirono alla nascita di alcune istituzioni educative. A tal proposito, in Italia, le più importanti furono la scuola fondata da Guarino Veronese (1374-1460) e la Ca'giocosa di Vittorino da Feltre (1378-1446) (H. Cavallera, 2009).

Da quel disprezzo per il "barbaro e rozzo" che aveva degenerato i costumi nel corso del Medioevo, la pedagogia rinascimentale mirò, al contrario, a riformare e ad ingentilire gli animi dell'educando attraverso il contatto indiretto con la raffinata cultura classica. Questo particolare animò e caratterizzò, al tempo stesso, la struttura del *Cortegiano* di Castiglione, opera che si configurava all'interno di quel panorama pedagogico a cui fecero riferimento molti trattatisti moderni come esempio di ideale formativo. L'opera di Castiglione esordì nel 1528 dopo un

meticolofo lavoro di revisione che, nell'ultima stesura, fu, peraltro, affidato alle competenze di Pietro Bembo (1470-1547). Caratterizzata da una struttura dialogica simile per certi versi a quelle di Platone e Cicerone, costituì un esempio pedagogico importante per la formazione dell'uomo di corte. Il perfetto gentiluomo, infatti, era da intendersi sì nobile, generoso, colto ed abile nell'uso delle armi ma anche, altrettanto onesto e capace di indirizzare i propri sforzi verso un'azione di governo illuminata e saggia.

«Obbligato non son io, disse il Conte, ad insegnar vi a diventar aggraziati, né altro, ma solamente a dimostrarvi qual abbia ad essere un perfetto Cortegiano. Né io già piglierei impresa di insegnarvi questa perfezione, massimamente avendo, poco fa, detto che' l Cortegiano abbia da saper lottare, e volteggiare, e tant'altre cose, le quali come io sapessi insegnarvi, non le avendo mai imparate, so che tutti lo conoscete: basta che siccome un buon soldato sa dire al fabbro, di che foggia, e garbo, e bontà hanno ad esser l'arme, né però gli sa insegnar a farle, né come le martelli, o tempri; così io forse vi saprò dir qual abbia ad esser un perfetto Cortegiano, ma non insegnarvi, come abbiate a fare per divenirne» (B. Castiglione, 1965, p. 42).

Il modello educativo proposto da Castiglione quindi, come già ribadito precedentemente, fu ampiamente apprezzato all'interno del panorama culturale del periodo e il concetto di base, cioè la formazione del perfetto gentiluomo, fu ulteriormente

approfondito dall'umanista e pedagogista elisabettiano, Roger Ascham (1515-1568). Nato a Kirby Wiske nello Yorkshire, Roger Ascham fu il precettore della regina Elisabetta I (1533-1603), segretario di latino di Edoardo VI (1537-1553) e diplomatico alla corte di Carlo V (1500-1558). La sua riflessione pedagogica fu strettamente legata alla realtà sociale, politica e culturale dell'Inghilterra di fine Cinquecento. Ascham, infatti, fu un attento osservatore dei modelli educativi di stampo calvinista e, in particolare, si soffermò sullo studio dell'utilità che questi potevano avere nei confronti del Paese (S. Di Franco, 2015). Del resto, uno dei principi del calvinismo fu la «necessità dell'educazione all'etica pubblica e della formazione del “buon cittadino”, perché ognuno si impegni a vivere nel rispetto delle regole della vita associata che, in quanto volontariamente pattuite, devono anche, di conseguenza, essere volontariamente osservate» (Ivi, p. 122).

La formazione dell'individuo, pertanto, non può essere soltanto di tipo culturale e non deve chiudersi esclusivamente nell'ambito nozionistico, ma deve essere utile ad una realizzazione più completa del soggetto che costituirà il tessuto sociale dello stato al quale appartiene. A tal proposito, Ascham, nel trattato *Toxophilus*, evidenziò, ad esempio, l'utilità dell'educazione fisica e dell'addestramento militare come necessario alla difesa del Paese. Nell'opera più importante della sua produzione pedagogica, *The Scholemaster*, il concetto del “perfetto

cittadino” fu ripreso e ampliato, ribadendo l’importanza del rapporto tra civilizzazione statale ed educazione e a tal proposito, affermò quanto segue: «I padri e gli insegnanti hanno la responsabilità di educare i giovani nell’interesse proprio e del Paese» (Ibid.)

2. Il modello educativo di Lord Edward Herbert di Cherbury

All’interno del quadro pedagogico appena delineato, si inserisce non solo la formazione di Edward Herbert di Cherbury, ma anche la sua personale riflessione pedagogica. Nonostante questo filosofo non abbia mai esplicitamente affrontato il problema della pedagogia, è evidente, come Mario Manlio Rossi (1895-1971) ha dimostrato nella monografia sull’autore, il fatto che non sia rimasto del tutto indifferente alla questione.

Cherbury fu una delle personalità più originali del primo Seicento inglese e altrettanto originale è il vasto repertorio di studi che spazia in ogni ambito della cultura umanistica del tempo. Nato sul finire del Cinquecento e vissuto, prevalentemente, nel secolo successivo, Cherbury fu il protagonista e al tempo stesso lo spettatore dei cambiamenti, politici, economici, sociali e culturali di un regno che, già nel XVII secolo, era una delle potenze più importanti d’Europa.

Vissuto alla corte di Elisabetta I fino ai primi anni dell’adolescenza, Cherbury, all’ascesa di Giacomo I (1566-1625)

entrò a far parte dell'*entourage* del nuovo sovrano ricoprendo incarichi importanti. Il percorso di questo *lord* inglese fu effettivamente diviso in due parti: da un lato la carriera militare che lo pose al centro della scena politica del tempo e dall'altro, invece, la dedizione agli studi filosofici, alla poesia e alla cultura umanistica in generale (M. Rossi, 1947). All'interno della sua *Autobiografia*, curata successivamente da Sidney Lee (1859-1926), Herbert racconta, non solo, se stesso e le difficili esperienze personali che caratterizzarono il suo percorso, ma delineò anche un suo personalissimo programma pedagogico che, seppure non costituisca un'opera compatta e organica, traccia, all'interno della sua *Autobiografia*, un modello educativo che nel complesso si risolve come una sorta di "massimario pedagogico" (Ivi, p.172). I destinatari ideali di tali norme erano fondamentalmente i suoi discendenti ma, nell'ampia prospettiva herbertiana, tutta la gioventù poteva usufruirne, dato che l'obiettivo principale era quello di creare uomini "dabbene" (Ibid.). Il *modus educandi* segue il modello formativo inglese prettamente aschamiano e in particolare, Cherbury evidenziò la necessità di una duplice figura educativa, una dedicata all'istruzione morale, l'altra invece, dedicata all'istruzione fisica e intellettuale. Tale distinzione, che per il filosofo inglese era necessaria e importante, ripropone e attualizza una linea metodologica di stampo umanistico e in particolar modo classico.

Si pensi a tal proposito a Michel Eyquem de Montaigne (1533-1592) che, nei suoi *Saggi*, afferma quanto segue:

«Noi domandiamo volentieri: Sa di Greco o di Latino? Scrive in versi o in prosa? Ma la cosa principale era chiedere se è diventato migliore o più avveduto ed è quello che resta in secondo piano. Bisognerebbe chiedere chi sappia meglio, non chi sappia di più, lavoriamo solo per riempire la memoria e lasciamo vuoti l'intelletto e la coscienza [...] Siamo buoni a dire: Cicerone dice così, questi sono i costumi di Platone, queste sono proprio le parole di Aristotele. Ma noi da parte nostra che cosa diciamo? Che giudizi diamo? Che cosa facciamo? Anche un pappagallo saprebbe fare altrettanto [...] A che ci serve avere la pancia piena di cibo, se essa non lo digerisce? Se quello non si trasforma in noi? Se non ci fa crescere e non ci fa più forti?» (M. Montaigne, 2012, pp.243-247).

Quindi, la tematica centrale è la separazione tra educazione e istruzione che, nella riflessione dell'autore, confluisce nella formazione completa del giovane e quindi, nella creazione del gentiluomo.

Cherbury, dal canto suo, esplicita in maniera più precisa il suo pensiero e, al riguardo, scrisse: «Quando i ragazzi vanno a scuola, dovrebbero avere uno che li sorvegliasse e curasse i loro costumi come il maestro cura la loro cultura, perché i ragazzi imparano presto tutti i vizi: e in questo vorrei che si osservasse

sempre la regola che il maestro non deve correggerlo per errori di condotta né l'ajo per errori di cultura» (M. Rossi, 1947, p.173). Le prerogative sull'educazione delineate da Cherbury però, non rispecchiano pienamente la cultura del suo tempo. Non propone, infatti, un'educazione liberale come faranno Jan Amos Komenský (1592-1670) e John Milton (1608-1674) ma, al contrario, resta immobile sulla sua nobiltà, sulla rappresentatività delle buone maniere che, nel suo pensiero, delineano il suo "nobile favorito". La formazione consigliata da Cherbury mira, quindi, a scopi pratici ed egli non pensa alla cultura come elevazione della mente ed edificazione dell'uomo. La "praticità" culturale, al contrario, trova realizzazione solo nella competenza e nella dimostrazione pratica di ciò che si sa fare. Nella medicina ad esempio, Cherbury individua questo utilitarismo, dal momento che la scienza medica è teoria applicabile concretamente (Ivi, p. 180).

La medicina è un'intersezione particolare nel suo modello educativo: del resto, la sofferenza passata durante l'infanzia, quell'incapacità di applicarsi agli studi che lo aveva differenziato rispetto ai suoi coetanei, lo indussero a concepire la formazione del suo *gentleman* in una modalità del tutto atipica. Egli, infatti, pretendeva che il giovane si avvicinasse allo studio della medicina e della botanica poiché entrambe potevano garantire all'individuo, non solo la capacità di curare ma, in particolare, gli avrebbero consentito di individuare delle possibili malattie

ereditarie che il gentiluomo avrebbe potuto curare per tempo (Ivi, p. 181).

Tornando alla questione della morale, la domanda intorno alla quale ruota questo problema, per Cherbury è la seguente: *Perché agiamo male?* (Ivi, p. 182). La risposta a tale quesito è, secondo il pensatore, insita nella nostra natura ed è strettamente connessa con una forma di mal-educazione. «Noi di solito pecchiamo non per altra causa che perché fraintendiamo un bene solo apparente per un bene vero e così ci inganniamo, facendo una scelta indebita fra gli oggetti che ci si presentano» (Ivi, p. 183). Per Cherbury, quindi, l'innatismo morale, cioè «quelle dottrine impresse nell'anima alla sua prima origine, che contengono le nozioni principali e prime per mezzo delle quali l'uomo può raggiungere, quaggiù e dopo la morte, la felicità» (Ibid.), rappresenta il giusto percorso da seguire. L'individuo, infatti, solo attraverso una sana educazione può riscoprire le virtù che gli sono proprie e, di conseguenza, solo dopo averle pienamente padroneggiate, potrà utilizzarle nelle circostanze più appropriate. La virtù herbertiana guida il suo ipotetico gentiluomo a seguire la strada più corretta. Durante il suo percorso però, l'uomo dovrà dimostrare tenacia e forza e, queste doti, secondo Herbert, sono acquisibili attraverso l'esercizio fisico. Come ribadito pocanzi, Herbert fece spesso riferimento a Roger Ascham e al suo modello educativo. Anche l'esercizio fisico, in effetti, fu teorizzato da Ascham in una sua opera dal titolo *Toxophilus*, il

cui obiettivo era quello di individuare lo *sport* più adatto. Tale questione, però, viene affrontata da Cherbury in maniera personale, indicando degli *sport* senza però chiarire una possibile utilità pedagogica. Egli propone la danza, il nuoto, l'equitazione e la scherma ma, a differenza del suo mentore, non giustifica tale scelta. Cherbury quindi, delinea la propria riflessione pedagogica sulla base della sua personale percezione della realtà educativa. Avverte, probabilmente, che i tempi sono cambiati, per cui l'educazione deve formare l'uomo virtuoso, saggio, che si sente a suo agio ovunque e con chiunque, utile al proprio Paese più per le sue doti di saggezza pratica che di sapere libresco. Si tratta di educare un tipo di uomo richiesto dalle esigenze dei tempi: il *gentleman*. Questi, formato secondo le indicazioni delineate sino ad ora, possiede un corpo sano, è fornito delle doti sociali che lo rendono amabile, onesto, saggio e frugale ma, soprattutto, in grado di conoscere gli uomini, la società, il mondo e la natura, attraverso l'esercizio dell'osservazione e del metodo critico. Così, ad esempio, l'ideale del *gentleman* non costituisce l'espressione di un valore universale, ma di un criterio più utilitaristico che umanistico: si dà, dunque, preferenza e maggiore importanza a quelle discipline che risultano "utili" al ruolo sociale del *gentleman*, più che a quelle che formano in modo integrale l'allievo, rendendolo libero e autonomo nelle proprie scelte.

3. Conclusioni

La figura del *gentleman* fu affrontata da John Locke (1632-1704) nei suoi *Pensieri sull'educazione* e il suo “signore” fu un modello educativo che diede forma ad una particolare pedagogia di “classe” destinata a guidare la nazione. Il *gentleman*, secondo le indicazioni del filosofo inglese, doveva possedere un corpo sano, doveva essere fornito delle doti sociali che lo rendessero amabile, onesto, saggio, frugale, capace di autocontrollo, sensibile alla stima dei compagni ma soprattutto, capace di conoscere la società, il mondo e la natura, attraverso l'esercizio dell'osservazione e del metodo critico. Nella formazione del *gentleman* si concentrò dunque, il pensiero psicologico-filosofico di Locke che, caratterizzato dall'empirismo, condizionò l'educazione entro ambiti particolari e utilitaristici.

Locke, infatti, riteneva fondamentale la ricerca di un metodo che permettesse di raggiungere, nel miglior modo possibile, gli obiettivi stessi dell'educazione. Nell'epistolario rivolto a Edward Clarke of Chipley (1650-1710), Locke mise in evidenza l'esperienza di precettore al servizio del conte di Shaftesbury, Anthony Ashley (1621-1683) e, dall'interno di quest'opera, emergono, ancora oggi, alcuni nodi problematici relativi alla formazione dell'allievo. Locke ad esempio, mise in evidenza il

rapporto tra maestro e scolaro, riconoscendo al docente un ruolo guida per il discente; il maestro, infatti, doveva conoscere il suo allievo attraverso l'osservazione e, di conseguenza, doveva individuare il modello educativo più adatto alla sua indole. A tal proposito egli scrisse che era necessario osservare «le sue tendenze e le sue passioni dominanti [...] e secondo la diversità di queste inclinazioni varierete i vostri metodi e vi regolerete nel modo di far valere la vostra autorità» (J. Locke, 1925, p. 124). Quindi, il punto iniziale del processo educativo è quindi la realtà individuale di ciascun educando conosciuta attraverso l'osservazione.

Locke, a suo tempo, avvertì la necessità di individuare un sistema educativo che potesse garantire la formazione di una più solida classe dirigente; era necessario formare un uomo virtuoso e saggio che fosse in grado di adeguarsi a qualsiasi situazione e che, al tempo stesso, fosse utile al bene del Paese. Il *gentleman* quindi, rappresentava uno stato di necessità in quanto «la buona educazione dei figlioli è dovere di sì grande importanza per i genitori, e il benessere e la prosperità del paese dipendono totalmente da essa, da farmi desiderare che ognuno la prenda a cuore [...] educare i giovani che in minor tempo e più facilmente si presti a produrre uomini virtuosi, utili e capaci nelle loro diverse condizioni; sebbene quella di gentiluomo meriti le cure maggiori. Perché una volta che i giovani di questo ceto

siano dall'educazione indirizzati per la via retta, in breve condurranno anche gli altri a seguirli» (Ivi, p.32).

Per Locke quindi, lo scopo dell'educazione è quello di formare un "gentiluomo" pieno di virtù «necessaria per farlo apprezzare ed amare dagli altri, e renderlo accetto o tollerabile a se stesso e senza la quale non potrà esser felice né in questo mondo né nell'altro» (Ivi, p. 159).

Il modello educativo proposto da Herbert, però, si risolve in maniera differente e ciò, come già ribadito, è stato determinato in particolar modo dalla sua esperienza personale. Durante il suo percorso formativo, infatti, si era interessato di molte cose che poco avevano a che fare con il curriculum universitario oxfordiano. Non aveva preso grandi diplomi accademici né riconoscimenti di grande pregio e forse, come Manlio Rossi evidenzia nei suoi studi su Herbert (M. Rossi, 1947, p. 176), proprio per questo, egli non indica alle generazioni future una formazione prettamente universitaria né particolarmente specializzata. I suoi gusti e le sue inclinazioni erano così enciclopedici da indurlo a collezionare, nella sua personale biblioteca, opere così varie da rappresentare completamente la cultura del suo tempo. Sulla base di questi personalissimi interessi, egli aveva idealizzato il suo gentiluomo che, pertanto, si fondava su una formazione completa e mai particolareggiata.

Questo modello educativo però, contrastava con la realtà culturale del tempo. Il suo gentiluomo ideale non poteva adeguarsi a quei canoni metodologici che la rivoluzione scientifica aveva scandito. Egli, sebbene apprezzasse la scienza, non guardava con interesse quella del suo tempo ma, al contrario, continuava a volgere lo sguardo al passato, ad una scientificità antica e descrittiva e non indagativa come quella che cominciava a muoversi sotto i suoi piedi. Su queste premesse, egli promuove una sua personale filologia, in cui lo studio delle lingue classiche «era il mezzo per acquisire nozioni come espediente informativo e non come valore educativo in se stesso» (Ibid.).

Il suo discepolo ideale, quindi, avrebbe dovuto saper percorrere quelle tappe che lo stesso filosofo inglese aveva percorso per forza di circostanze e, nonostante la certezza di rimanere indietro rispetto ai tempi, sarebbe stato comunque degno di lode.

Riferimenti bibliografici

Adorno F., Gregory T., Verra V (1982). *Storia della Filosofia, con testi e letture critiche*. II, Laterza: Roma-Bari.

Badaloni, N (2005). *Laici credenti all'alba del moderno. La linea Herbert-Vico*. Le Monnier: Firenze.

Bedford R. D (1979). *The Defence of Truth: Herbert of Cherbury and the Seventeenth Century*. Manchester University Press: Manchester.

Bianchi M.L. (1996). *Conoscere immediato e conoscere discorsivo in Herbert of Cherbury e in alcuni autori della Scuola di Cambridge*, in *Mind senior to the world*. Franco Angeli: Milano.

G. Rutigliano, *La riflessione pedagogica di Edward Herbert di Cherbury (1583-1648)*, Mizar. Costellazione di pensieri, n. 4/2016, pp. 109-125

- Castiglione B. (1965). *Il libro del Cortegiano*. Einaudi: Torino.
- Cavallera H (2009). *Storia della Pedagogia*. La Scuola: Brescia
- Descartes R., *Discorso sul metodo*, in R. Descartes, *opere 1637-1649* (2009). Bompiani: Milano.
- Di Franco S. *Le istituzioni tra società e Stato in Europa nei secoli XVI-XVII: educazione e religiosità civile*, in A. Romano (cur.). *Dalla Lectura all'e-learning*. Clueb: Bologna.
- Garin E. (1958). *Il pensiero pedagogico dello Umanesimo*. Giunti – Sansoni: Firenze.
- Locke J. (1925). *Pensieri sull'educazione*. Firenze: Vallecchi Editrice.
- Locke J. (1968). *Il pensiero educativo*. Brescia: La Scuola.
- Miglior G (1975). *Roger Ascham, la dottrina umanistica inglese e la sperimentazione delle prose letterarie intorno alla metà del Cinquecento*. Bari: Adriatica editrice.
- Minello R. (2014). *Itinerari di storia sociale dell'educazione occidentale*, vol. 2, Roma: Edizioni Edicusano/Edizioni Nuova Cultura.
- Montaigne M (2012). *Saggi*. Milano: Bompiani, 2012.
- Rossi M.M (1947). *La vita, le opere, i tempi di Edoardo Herbert di Chirbury*, vol. 3, Firenze: Sansoni.
- Sanesi R. (1961) *Poeti metafisici del Seicento*. Parma: Guanda.
- Scurati E. (1991). *Profili nell'educazione. Ideali e modelli pedagogici nel pensiero contemporaneo*. Milano: Vita e Pensiero.
- Severino E. (2005). *Antologia filosofica, dai Greci al nostro tempo*. Milano: Bur Rizzoli.
- Sina M. (1976). *L'avvento della ragione, Vita e Pensiero*, Milano: Rusconi.
- Winspeare D. (1843), *Saggi di filosofia intellettuale. Introduzione allo studio della filosofia*, vol. 1, Napoli: Trani, 1843.

