



## Res singulares

Testi e studi di storia della filosofia

*guide*

Nel momento stesso in cui definiscono concetti ad alto livello di astrazione e dall'ambizione universale, le opere di filosofia restano legate al sostrato anche materiale della loro genesi. Danno forma e senso a problemi concreti dettati dal loro tempo. Si muovono in uno spazio di possibilità storicamente denso, caratterizzato dalla particolarità e dalla contingenza di testi, linguaggi, forme di comunicazione, istituzioni – uno spazio che contribuiscono esse stesse a definire e a interpretare.

Come le “cose singolari” di cui parla Spinoza, i testi filosofici sono oggetti individuali e irripetibili, contraddistinti ciascuno da un principio di coerenza interno; e allo stesso tempo sono nodi di relazioni che devono la loro singolarità alla configurazione complessiva e dinamica dei rapporti che intrattengono con altri elementi, l'autore e i lettori, altri testi e altri saperi (scienza, teologia, letteratura...), eventi e parole, concetti e metafore, contesti sociali e politici. La loro identità e la loro forza si esprimono proprio nell'ampiezza, articolazione e complessità delle reti di relazioni da cui dipendono e che producono, nel tempo e nello spazio, fino al presente e a noi.

Questa collana si propone di studiare opere di filosofia nella loro singolarità relazionale, promuovendone edizioni, studi e guide alla lettura. Così facendo, interroga anche la loro peculiare storicità, che non si riduce allo sviluppo teorico interno di un problema, a un canone già dato o a una grande narrazione. La storicità di un libro di filosofia si misura piuttosto sulla sua capacità di parlarci non a dispetto della distanza storica, ma grazie ad essa e all'esperienza di spaesamento e meraviglia, relatività e differenza che porta con sé.

# **Res singulares**

Testi e studi di storia della filosofia

*guide*

*collana diretta da*

Guido Frilli, Giovanni Paoletti, Francesco Toto

*comitato scientifico*

Francesco Ademollo, Carlo Altini, Antonella Del Prete  
Stefano Di Bella, Amos Bertolacci, Giovanni Bonacina,  
Bruno Centrone, Riccardo Chiaradonna, † Gianni Francioni,  
Marco Geuna, Pierre Girard, Simone Guidi, Chantal Jaquet,  
Alfonso M. Iacono, Christian Lazzeri, Eric Marquer,  
Fabrizio Meroi, Vittorio Morfino, Gianluca Mori,  
Marcello Mustè, Francesco Piro, Anna Rodolfi,  
Paola Rumore, Manuela Sanna, Charles T. Wolfe

Marco Menin

Guida alla lettura  
dell'*Emilio*  
di Jean-Jacques Rousseau



Edizioni ETS



[www.edizioniets.com](http://www.edizioniets.com)

© Copyright 2026

EDIZIONI ETS

Palazzo Roncioni - Lungarno Mediceo, 16, I-56127 Pisa

[info@edizioniets.com](mailto:info@edizioniets.com)

[www.edizioniets.com](http://www.edizioniets.com)

*Distribuzione*

Messaggerie Libri SPA

Sede legale: via G. Verdi 8 - 20090 Assago (MI)

*Promozione*

PDE PROMOZIONE SRL

via Zago 2/2 - 40128 Bologna

ISBN 978-884677362-3

Guida alla lettura  
dell'*Emilio*  
di Jean-Jacques Rousseau



## TAVOLA DELLE ABBREVIAZIONI

Le edizioni di riferimento dell'opera di Jean-Jacques Rousseau verranno indicate con le seguenti sigle convenzionali, seguite dal numero di volume in cifre romane:

- OC *Œuvres complètes*, 5 voll., a cura di B. Gagnebin e M. Raymond, Gallimard, Paris 1959-1995.
- CC *Correspondance complète de Jean-Jacques Rousseau*, 52 voll., a cura di R.A. Leigh, Institut et Musée Voltaire-The Voltaire Foundation, Genève-Oxford 1965-1998.

La traduzione italiana dell'*Émile* rinvia sempre a *Emilio o dell'educazione*, a cura di R. Gatti, Morcelliana, Brescia 2020.

Abbreviazioni delle altre traduzioni italiane degli scritti di Rousseau, seguite dall'eventuale numero di volume in cifre romane:

- FF *Finzioni filosofiche*, a cura di M. Menin, Carocci, Roma 2015.
- LM *Lettere morali*, a cura di R. Vitiello, Editori Riuniti, Roma 1978, 2<sup>a</sup> ed. 1994.
- NE *Giulia o La nuova Eloisa*, a cura di E. Pulcini, Rizzoli, Milano 1998.
- OEm *Oltre l'Emilio. Scritti di Rousseau sull'educazione*, a cura di E. Nardi, FrancoAngeli, Milano 2005.
- OP *Opere*, a cura di P. Rossi, Sansoni, Firenze 1972.
- SA *Scritti autobiografici*, a cura di L. Sozzi, Einaudi-Gallimard, Torino 1997.
- SAr *Scritti sulle arti*, a cura di F. Bollino, Clueb, Bologna 1997.
- SP *Scritti politici*, 3 voll., a cura di E. Garin, Laterza, Bari 1971.

## Altre abbreviazioni:

- CV Voltaire, *Correspondance*, 12 voll., a cura di Th. Besterman, Gallimard, Paris 1963-1987.
- Enc. D. Diderot, J.-B. Le Rond d'Alembert (a cura di), *Encyclopédie ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers, par une société de gens de lettres*, 17 voll., Briasson, David, Le Breton, Durand-S. Faulche, Paris-Neuchâtel 1751-1765.
- DPV D. Diderot, *Œuvres complètes*, 33 voll., a cura di H. Dieckmann, J. Fabre (poi J. Varloot) e J. Proust, Hermann, Paris 1975-2024.

Premessa

NEL LABIRINTO DI EMILIO

Tutto nell'*Emilio* è in movimento; tutto è costantemente contrastato e riunito in tensione, in un rischiararsi reciproco o in una reciproca ambiguità, e in un progressivo intreccio [...]. È un libro labirintico, straordinariamente denso nel suo aspetto, diffuso e vertiginoso nelle sue prospettive: dalle più umili minuzie pedagogiche alle più ampie vedute della storia umana.

L. Mall, *Émile ou les figures de la fiction*, 2002, p. 4.

1. Un libro-*summa*

Per Jean-Jacques Rousseau, *Emilio o dell'educazione*, pubblicato nel maggio del 1762, non fu semplicemente un libro. Fu l'opera della vita, la sintesi più alta e vibrante della propria visione filosofica del mondo. A distanza di anni, nei *Dialoghi di Rousseau giudice di Jean-Jacques*, dove volge con lucidità e passione lo sguardo al cammino intellettuale percorso, egli stesso lo riconosce senza esitazione:

Facendo del mio meglio per seguire il filo delle sue meditazioni, ho visto ovunque lo sviluppo del suo grande principio, secondo il quale la natura ha creato l'uomo felice e buono ed è la società a corromperlo e a renderlo miserabile. L'*Emilio*, in particolare, questo libro tanto letto, così poco capito e così mal giudicato, non è che un trattato sulla bontà originaria dell'uomo, destinato a dimostrare come il vizio e l'errore, estranei alla sua natura, s'introducono in lui dal di fuori e lo alterino senza che egli se ne accorga (OC I, p. 934; SA, pp. 1026-1027)<sup>1</sup>.

Già in una lettera del novembre 1761, indirizzata all'editore dell'opera, Nicolas-Bonaventure Duchesne, Jean-Jacques aveva definito l'*Emilio* «l'ultima, la più utile, la più importante delle mie opere, quella che mi sta a cuore più di tutte le altre» (CC IX, 1556, pp. 264-265).

<sup>1</sup> Nei *Dialoghi di Rousseau giudice di Jean-Jacques* – composti tra il 1772 e il 1776, ma pubblicati postumi tra il 1780 e il 1782 – Rousseau commenta i suoi stessi scritti ponendosi in una prospettiva “esterna”, attraverso lo sdoppiamento del suo io nei personaggi di “Rousseau” e “Jean-Jacques”. Questo spiega il parlare di sé alla terza persona.

Da dove nasce questa particolare predilezione? In estrema sintesi, si può affermare che attraverso questo libro Rousseau tenta di sciogliere il nodo centrale della condizione umana: la dolorosa scissione tra la natura e la cultura. Da un lato, l'individuo porta in sé una vocazione originaria alla libertà, alla bontà, all'autenticità; dall'altro, è costretto a vivere all'interno di una società che lo aliena, lo devia e lo snatura. La risposta, tanto radicale quanto problematica, è quella di creare uno spazio educativo ideale, una sorta di laboratorio antropologico in cui, al riparo dalle distorsioni sociali, l'essere umano possa crescere secondo natura, ma preparandosi a vivere nel mondo reale con consapevolezza e autonomia. È in questo scenario *in vitro* che Rousseau immagina una prassi educativa capace di custodire e sviluppare la bontà originaria, proteggendola dalla degenerazione morale e storica. Un'intuizione racchiusa già nel celebre incipit dell'opera: «Tutto è bene quando esce dalle mani dell'autore delle cose; tutto degenera nelle mani dell'uomo» (OC IV, p. 245; trad. it. p. 21).

In questa prospettiva, come suggerito nuovamente nel già menzionato brano dei *Dialoghi*, l'*Emilio* si presenta come un'opera-*summa*, una chiave di accesso privilegiata per leggere retrospettivamente l'intera architettura concettuale rousseauiana, all'interno della quale il percorso del pensiero non coincide con quello cronologico della stesura degli scritti: «Avevo creduto di capire che tale ordine fosse a ritroso rispetto a quello della loro pubblicazione e che l'autore, risalendo di principio in principio, avesse raggiunto i principi primi solamente nei suoi ultimi scritti» (OC I, p. 933; SA, p. 1025). Secondo questa impostazione, l'*Emilio* rappresenterebbe la sede in cui si disvelano le fondamenta teoriche dell'intero edificio filosofico, attraverso l'elaborazione della questione educativa. È da tali principi che, a detta dello stesso Rousseau, prende avvio una possibile lettura sistematica e deduttiva dell'insieme della sua opera: «Bisognava dunque, per procedere per sintesi, cominciare da questi [principi], ed è ciò che ho fatto dedicandomi per prima cosa all'*Émile*, col quale egli ha chiuso la sua produzione; gli altri due scritti, infatti, che ha pubblicato dopo, non fanno più parte del suo sistema» (OC I, p. 933; SA, p. 1025)<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> I due scritti in questione sono la *Lettera a Christophe de Beaumont* (1763) e le *Lettere scritte dalla Montagna* (1764), qui presentati – in maniera probabilmente riduttiva – come opere meramente apologetiche.

La medesima convinzione era già stata formulata con chiarezza nella *Lettera a Christophe de Beaumont* (1763), risposta indignata alla condanna ecclesiastica dell'*Emilio* da parte dell'arcivescovo di Parigi. In questo scritto, che funge da appendice teorica (oltre che da apologia) all'opera pedagogica, Rousseau afferma esplicitamente l'esistenza di una *teoria dell'uomo* come fondamento insostituibile di ogni discorso sull'educazione: «In realtà la teoria dell'uomo non è affatto una vana speculazione quando è fondata sulla natura, quando si sviluppa col sostegno dei fatti e per mezzo di conseguenze ben connesse, e quando, conducendoci alla fonte delle passioni, ci insegna a regolare il loro corso» (*Lettre à Ch. de Beaumont*, OC IV, p. 941; LM, p. 39). Questa dottrina antropologica, che costituisce il nucleo speculativo dell'*Emilio*, non si limita a una classificazione sistematica delle facoltà umane, ma ne propone una genealogia, ossia una ricostruzione storica e funzionale della loro formazione. Una simile metodologia rispecchia un'esigenza tipica dei Lumi francesi: poiché le preoccupazioni metafisiche hanno ormai definitivamente ceduto il passo a quelle gnoseologiche e morali, l'antica teoria di derivazione aristotelica delle parti dell'anima si trasforma, come testimonia anche l'articolo *Faculté* dell'*Encyclopédie*<sup>3</sup>, in uno strumento critico e descrittivo, volto a comprendere la genesi e le dinamiche della soggettività.

L'insistita rivendicazione di sistematicità può apparire sconcertante al lettore contemporaneo, abituato all'immagine di Rousseau – ampiamente diffusa nella manualistica e, più largamente, nella cultura di massa – come pensatore frammentario per antonomasia, tanto appassionato quanto disordinato. Eppure, i suoi contemporanei colsero con chiarezza questa coerenza strutturale. Dom Deschamps, uno dei più lucidi metafisici del Settecento, scriveva ad esempio senza esitazioni: «L'*Emilio* del signor Rousseau non è che un sistema: pecca perché è impraticabile nel nostro stato sociale, e perché, applicato fuori da questo stato, non ha nulla che possa impedire agli uomini di diventare ciò che sono

<sup>3</sup> «Gli antichi hanno diviso le *facoltà* dell'essere umano in modo piuttosto arbitrario, a volte in due, a volte in tre generi, di cui non hanno mai fornito idee distinte; infatti, le *facoltà* che hanno chiamato *animali* sono allo stesso tempo vitali e naturali: anche le facoltà naturali sono vitali e animali. Hanno anche diviso troppo scrupolosamente ciascuno di questi generi in un gran numero di specie». *Faculté*, (*Physique & Médecine*), Enc. VI, p. 361b. L'autore della voce è l'avvocato Antoine-Gaspard Boucher d'Argis.

oggi. Il merito di quest'opera, e di molte altre dello stesso autore, è tuttavia di mostrarci quanto sia urgente cambiare i nostri costumi»<sup>4</sup>.

La forma di sistematicità a cui Rousseau aspira si distingue nettamente da ciò che egli stesso, come altri pensatori del suo tempo, avrebbe definito lo "spirito di sistema"<sup>5</sup> – ossia un impianto teorico rigido, artificioso e privo di contatto con la realtà vissuta, fondato più su premesse astratte che su un'autentica comprensione dell'essere umano. Al contrario, la sua è una sistematicità animata da quello che i *philosophes* chiamavano "spirito sistematico": un atteggiamento critico e costruttivo che, a partire dall'esperienza concreta e dall'uso della ragione, mira a organizzare il sapere in modo coerente, funzionale alla comprensione dell'individuo e alla trasformazione della società. In questa prospettiva, Rousseau non smise mai di ricercare con dolorosa tenacia, nei più disparati ambiti del sapere – la filosofia, la pedagogia, la politica, la letteratura, la musica, la botanica e così via – l'unità profonda di un unico principio ispiratore: la conoscenza della natura umana e della sua corruzione attraverso la società.

Ci pare allora che Rousseau possa essere perfettamente associato – per riprendere una felice immagine proposta da Isaiah Berlin<sup>6</sup> – alla figura del "pensatore riccio": colui che riconduce tutta la complessità della realtà a un solo principio ispiratore, coerente e universale. A differenza delle "volpi" – pensatori eclettici, dalla visione pluralistica, come fu ad esempio Voltaire – Rousseau costruisce la propria opera attorno all'idea direttrice e assiomatica della bontà naturale dell'essere umano, e alla conseguente necessità di proteggerla dalle degenerazioni della società. Ogni pagina dell'*Emilio*, ogni riflessione sullo sviluppo infantile,

<sup>4</sup> L.-M. Deschamps, *Observations morales*, in Id., *Ceuvres philosophiques*, a cura di B. Delhaume e A. Robinet, Vrin, Paris 1993, p. 293.

<sup>5</sup> Rousseau si rifà a una celebre distinzione introdotta da Jean-Baptiste Le Rond d'Alembert, che opponeva uno "spirito di sistema", astratto e improduttivo, a uno "spirito sistematico" concreto, basato sui fatti e gravido di nuove conoscenze (cfr. J.-B. Le Rond d'Alembert, *Discours préliminaire*, in Enc. I, p. vi).

<sup>6</sup> Cfr. I. Berlin, *The Hedgehog and the Fox. An Essay on Tolstoy's View of History* (1953), a cura di M. Ignatieff, Princeton University Press, Princeton 2013; trad. it. *Il riccio e la volpe e altri saggi*, a cura di H. Hardy e A. Kelly, Adelphi, Milano 1986. Nel saggio in questione, pubblicato per la prima volta nel 1953, Berlin non fa alcun riferimento a Rousseau né alla cultura illuminista. Per l'interpretazione che Berlin dà di Rousseau, si veda essenzialmente Id., *Four Essays on Liberty*, Oxford University Press, Oxford 1969; trad. it. *Quattro saggi sulla libertà*, Feltrinelli, Milano 1989.

ogni scelta educativa si ricollega a questo nucleo profondo, che conferisce all'intera opera – al di là di tutte le tensioni e i paradossi che la caratterizzano – una sorprendente unità d'intenti filosofica.

## 2. Più (e meno) di un trattato sull'educazione

Alla luce della sua struttura e delle sue ambizioni teoriche, *Emilio o dell'educazione* è al tempo stesso molto più e molto meno di quanto il suo sottotitolo lasci intendere. Molto meno, perché non si tratta di un trattato pedagogico in senso convenzionale, di un manuale da applicare alla lettera all'educazione dei fanciulli. Molto più, perché proprio in questo rifiuto dell'utilità immediata risiede l'autentica portata dell'opera. L'educazione diventa il prisma attraverso cui Rousseau rifrange e ricompone tutte le direttrici del suo pensiero: antropologico, morale, politico e perfino religioso.

Nel rifiutare un approccio puramente empirico al problema pedagogico, Rousseau s'inserisce in una lunga e nobile tradizione filosofica, che trova un riferimento fondativo in Platone. Per il filosofo greco, l'educazione è infatti il cardine attraverso cui si forma non solo l'individuo, ma anche l'ordine della *polis*, la città giusta. Tuttavia, se Platone intende educare il filosofo-re, figura centrale del progetto politico delineato nella *Repubblica*, Rousseau compie un ulteriore salto speculativo: immagina – con la spavalda radicalità che lo caratterizza – l'educazione dell'essere umano in quanto tale, prima di ogni ruolo e costrizione sociale.

In questa prospettiva, l'*Emilio* si distanzia anche da un altro celebre modello della riflessione filosofico-pedagogica moderna: i *Pensieri sull'educazione* (1693) di John Locke. Pur riconoscendo il proprio debito nei confronti del padre dell'empirismo, Rousseau se ne distacca su un punto decisivo. Mentre Locke si propone di educare un "gentiluomo" – una figura socialmente determinata, inserita nel contesto delle élite britanniche – Rousseau tenta di pensare, attraverso la finzione letteraria, il "grado zero" dell'educazione. La sua ambizione è infatti quella di delineare un (indubbiamente problematico) percorso formativo universale, in grado di fare emergere un essere umano integro e libero, al di fuori di qualsiasi cornice sociale o compromesso culturale.

Accanto a Platone e Locke, Rousseau cita esplicitamente nell'*Emilio* un terzo grande modello: Fénelon. A prima vista, l'autore delle

*Avventure di Telemaco* (1699) sembra rappresentare per il pensatore ginevrino l'interlocutore più affine, almeno per quanto concerne l'uso della narrazione come strumento pedagogico. Al pari dell'arcivescovo di Cambrai, Rousseau affida infatti a una dimensione letteraria immaginifica il compito di delineare un modello antropologico alternativo. È tuttavia l'impiego stesso della finzione a segnare la loro divergenza: mentre in Fénelon il racconto resta ancorato a un orizzonte storico preciso – l'educazione del principe cristiano – Rousseau ne radicalizza la funzione, rendendola uno spazio di pura possibilità teorica. Emilio, a differenza di Telemaco, non è un erede al trono, ma un individuo astratto, senza patria né destino politico: un essere umano da immaginare prima della storia, della società e del potere. In questo senso, il distacco da Fénelon rispecchia quello, già constatato, da Locke: entrambi, agli occhi di Rousseau, mancano l'essenza del problema educativo, perché partono da soggetti già storicizzati. Dove Locke educa un gentiluomo e Fénelon un principe, Rousseau vuole educare l'essere umano. Non l'uomo del suo tempo, ma l'uomo in quanto tale, nella sua nuda possibilità: «A me è sufficiente che, ovunque nasceranno degli uomini, sia possibile farne ciò che propongo; e, avendolo fatto, si sarà realizzato quanto c'è di meglio per loro stessi e per gli altri» (OC IV, p. 243; trad. it. p. 20).

Alla luce del confronto con questi tre grandi modelli, è evidente come la figura di Emilio non sia quella di un bambino in carne e ossa, ma neppure quella di una semplice creatura di carta e inchiostro. Essa assomiglia piuttosto a un prodotto alchemico: un distillato ideale, creato in laboratorio per mostrare ciò che l'essere umano potrebbe diventare in assenza delle costrizioni e delle corruzioni sociali. Emilio è un'ipotesi, un esperimento mentale, una creatura forgiata non dalla realtà ma da una necessità teorica, con uno statuto simile a quello dell'uomo naturale descritto nel *Discorso sull'origine e i fondamenti della disuguaglianza tra gli uomini* (1755). Proprio come lo stato di natura, anche il giovane Emilio non esiste né esisterà mai nel mondo reale, ma serve da parametro per giudicare il mondo storico e per orientare un possibile processo di rigenerazione morale<sup>7</sup>. Questo intento ricostruttivo si manifesta sin

<sup>7</sup> Lo stato di natura è definito come «uno stato che non esiste più, che forse non è mai esistito e che probabilmente non esisterà mai, e di cui tuttavia bisogna avere nozioni giuste per giudicar bene del nostro stato presente» (OC III, p. 123; SP I, p. 131).

dalle prime pagine dell'opera, quando Rousseau definisce le caratteristiche dell'allievo e del precettore, proiezione trasfigurata di sé stesso (cfr. CAP. II, § 3). Tutto ciò costituisce il preambolo narrativo e teorico di un esperimento controllato, in cui ogni variabile è selezionata per consentire alla bontà originaria dell'essere umano di svilupparsi senza ostacoli. La pedagogia si trasforma così in un'antropologia sperimentale: una vera e propria filosofia della formazione.

Per tutte queste ragioni, l'*Emilio* va considerato primariamente un trattato filosofico, animato da una forte tensione teorica, piuttosto che un'opera di pedagogia o puericultura – ambiti nei quali, pure, la sua influenza sarà straordinaria. Emblematica, in questo senso, è una lettera a Philibert Cramer del 1764: «Dite bene – lo ammonisce Rousseau – che è impossibile fare un Emilio. Ma non posso credere che scambiate il libro che porta questo nome con un vero trattato sull'educazione» (CC XXI, 3564, p. 248). Ancor più eloquente è la risposta ironica che Rousseau avrebbe dato a un ammiratore troppo entusiasta, che si vantava, con pomposo compiacimento, di aver cresciuto il figlio seguendo alla lettera i precetti dell'*Emilio*: «Tanto peggio, signore, gli rispose Jean-Jacques, tanto peggio per voi e per vostro figlio!»<sup>8</sup>.

Questa ambivalenza costitutiva tra coerenza teorica e inapplicabilità pratica non sfuggì a un entusiasta lettore di Rousseau come François-René de Chateaubriand, che nel *Saggio sulle rivoluzioni* (1797) seppe coglierne con efficacia l'innovativa portata filosofica e morale:

Ho visto alcune volte l'*Emilio* tra le mani di alcune donne che vi cercavano regole per l'educazione dei loro figli, e mi è venuto da sorridere. Questo libro non è un libro di pratica: sarebbe del tutto impossibile educare un giovane secondo un metodo che richiede un concorso di esseri che non si possono avere a portata di mano; ma l'uomo saggio deve considerare lo scritto di Rousseau come un tesoro. Forse nel mondo esistono solo cinque opere degne di essere lette: l'*Emilio* è una di esse<sup>9</sup>.

<sup>8</sup> L'aneddoto è riportato – tra gli altri – da J. Lemaître, *Jean-Jacques Rousseau*, Calmann-Lévy, Paris 1907, p. 246.

<sup>9</sup> F.-R. de Chateaubriand, *Essai sur les révolutions. Études historiques*, Lefèvre, Paris 1836, p. 170.

### 3. L'irrompere dell'infanzia

Accanto alla radicale innovazione metodologica – immaginare l'educazione al di fuori di ogni vincolo sociale – Rousseau introduce nell'*Emilio* un'innovazione tematica altrettanto rivoluzionaria: egli assegna all'infanzia una centralità filosofica senza precedenti, riconoscendole una dignità autonoma che nessun pensatore prima di lui aveva osato affermare con altrettanta forza. A essere originale non è tanto il fatto che Rousseau parli del bambino – lo avevano fatto, oltre a Platone e Locke, tutti gli autori delle grandi utopie, come Thomas More e Tommaso Campanella – quanto *il modo* in cui ne parla. In questi precedenti, l'infanzia era trattata in maniera strumentale: era vista come una fase transitoria, un materiale grezzo da plasmare in vista della formazione del cittadino, del principe, del gentiluomo. In Rousseau, al contrario, essa acquisisce dignità propria. Si tratta di un'età con leggi, ritmi, bisogni e significati che le appartengono, e che devono essere compresi per ciò che sono, non giudicati sulla base di ciò che non sono ancora. Questa rivoluzione teorica si riflette anche sul piano autobiografico. Nelle *Confessioni*, e in particolare nel primo libro, Rousseau dedica uno spazio ampio e partecipe al ricordo dell'infanzia, non come epoca di debolezza o errore, ma come fonte d'impressioni vivide, emozioni profonde, e persino delle prime intuizioni morali. Scrivere del bambino, per Rousseau, non significa soltanto osservarlo o descriverlo, ma riconoscergli una piena umanità, un'interiorità propria, e, soprattutto, la capacità di entrare in rapporto con il mondo in modo autentico.

In questo senso, l'*Emilio* rappresenta uno spartiacque decisivo nella storia del pensiero: dalla sua pubblicazione in poi, nessuna riflessione sull'educazione potrà più prescindere dal confronto con la visione rousseauiana, che ha imposto l'infanzia come oggetto filosofico legittimo e autonomo. Non sorprende, allora, che George Sand – in un celebre passo dedicato alla natura – affermi che «Rousseau estenderà per sempre la sua influenza, anche su coloro che non l'hanno letto, poiché tutto ciò che è stato scritto dopo di lui [...] non è che un riflesso più o meno modificato del suo irraggiamento»<sup>10</sup>. Parole che si prestano

<sup>10</sup> G. Sand, *Les Charmettes*, in Ead., *Laura: voyages et impressions*, Michel Lévy Frères, Paris 1865, p. 197.

perfettamente anche al tema dell'infanzia: da Maria Montessori a Sigmund Freud, da Jean Piaget a Janusz Korczak, i più grandi studiosi che si sono interrogati sull'età infantile hanno dovuto fare i conti, più o meno consapevolmente, con l'impronta lasciata da Rousseau.

Ma a cosa si deve questa influenza così pervasiva? A rendere l'*Emilio* al contempo una svolta e un punto di rottura nella storia dell'educazione è soprattutto la capacità di Rousseau di rovesciare radicalmente l'immagine tradizionale del bambino. Contro la concezione, radicata nella cultura cristiana, che vedeva il fanciullo come un "legno storto" da raddrizzare a colpi di frusta – come ricorda l'ammonimento biblico secondo cui «chi risparmia la verga odia suo figlio, ma chi lo ama, lo corregge per tempo» (Proverbi XIII, 24) – Rousseau afferma una visione diametralmente opposta: l'infanzia non è un difetto da emendare, ma una fase preziosa dell'esistenza umana, in cui si manifesta, con un'evidenza ben maggiore rispetto all'età adulta, la bontà originaria della natura. Una simile presa di posizione è sorprendentemente originale non solo rispetto alla tradizione educativa settecentesca, ma anche rispetto a discipline ben più tarde. Basti pensare, a tale proposito, a come la psicoanalisi freudiana, pur collocandosi in un contesto laico e scientifico, abbia perpetuato l'idea di un'infanzia dominata da pulsioni caotiche e pericolose, da governare mediante l'autorità, il divieto e l'interiorizzazione della legge.

Rousseau rovescia completamente questa logica: non è la repressione a formare l'essere umano, ma l'accompagnamento paziente e rispettoso del suo naturale sviluppo. Il bambino non è un "selvaggio pericoloso", come voleva Thomas Hobbes<sup>11</sup>, ma un essere fragile e innocente, la cui apparente aggressività è solo il risultato della sua impotenza e del principio attivo che guida la crescita dei suoi organi e delle sue funzioni. Lungi dall'essere un peccatore da redimere o un animale da addomesticare, il bambino – per riprendere la metafora vegetale che innerva l'intera opera – è un germoglio da custodire: una promessa di bene che va protetta dalle forzature sociali, perché possa sbocciare in tutta la sua

<sup>11</sup> «Un uomo cattivo è dunque come un bambino dotato di forza, o un uomo di animo infantile» (Th. Hobbes, *De Cive: The English Version*, a cura di H. Warrender, Clarendon Press, Oxford 1984, p. 33; trad. it. *De cive*, a cura di T. Magri, Editori Riuniti, Roma 2001, p. 72).

bellezza. In questa prospettiva rivoluzionaria, l'educazione si configura come un'arte delicata dell'attesa, che confida nelle risorse intrinseche del bambino e nella possibilità che esse conducano spontaneamente al bene. Come ha felicemente osservato André Breton, Rousseau «non scriveva per i bambini, ma ciò che aveva di così amabile è che stava, prima di tutto, dalla parte del bambino, come pochi hanno saputo fare dopo di lui»<sup>12</sup>. Questa presa di posizione, etica prima ancora che pedagogica, è forse il tratto più dirompente dell'*Emilio*: Rousseau difende l'infanzia in quanto tale, la descrive e la protegge senza piegarla a un'idea adulta del dover essere. In ciò, egli si oppone non solo ai modelli educativi del suo tempo, ma anche a un'intera tradizione culturale che faticava a riconoscere nel bambino un soggetto a pieno titolo.

Una delle ragioni storiche della disaffezione verso la figura del bambino, come ha messo in luce lo storico Philippe Ariès, risiedeva nell'elevata mortalità infantile. In un contesto in cui «si facevano molti figli per conservarne solo alcuni»<sup>13</sup>, il legame affettivo con l'infanzia era pragmatico, fragile, spesso segnato da una sorta di distacco. Lo stesso Rousseau osserva, con amara lucidità, che «la maggior parte dei bambini che nascono muore prima dell'ottavo anno» (OC IV, p. 259; trad. it. p. 42): da questa realtà nasceva una tendenza culturale a considerare l'infanzia come una fase incerta, transitoria, e dunque indegna di una vera attenzione.

Contro questa logica della rassegnazione e dell'indifferenza, Rousseau formula una vera e propria *filosofia dell'infanzia*, ponendola al centro del discorso educativo e filosofico. Egli è il primo a riconoscere pienamente il valore intrinseco della fragilità infantile, sottraendola tanto al disprezzo quanto alla tentazione di una sovraprotezione. Non a caso Rousseau, particolarmente attento all'illustrazione delle sue opere, sceglie come frontespizio dell'*Emilio* un'incisione che raffigura Teti mentre immerge Achille neonato nello Stige [fig. 4]. Tra i suoi significati, su cui ci si soffermerà più dettagliatamente in seguito (cfr. CAP. VIII, § 4), l'immagine diventa la metafora di un diffuso fraintendimento pedagogico. Educare correttamente un individuo non significa esonerarlo dalle prove dell'esistenza, ma dotarlo degli strumenti per

<sup>12</sup> A. Breton, *La clef des champs*, Pauvert, Paris 1967, pp. 330-331.

<sup>13</sup> Ph. Ariès, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Seuil, Paris 1975, p. 60.

sostenerle. La vera invulnerabilità non consiste nell'eludere il dolore, ma nel riconoscerlo come parte costitutiva dell'umanità, e nel saperlo trasformare in consapevolezza e slancio vitale. Rousseau capovolge così l'ideale di un'educazione che punta all'atarassia, al controllo razionale e all'anestesia emotiva. Il suo Emilio non è un bambino imbalsamato da un'eccessiva protezione, né un piccolo prigioniero costretto dentro regole eccessive e precoci, ma una creatura sensibile, palpitante nella sua corporeità, pienamente immersa nel mondo: «Il mio allievo avrà spesso delle contusioni, ma in cambio sarà sempre allegro. Se i vostri hanno meno contusioni, sono però continuamente contrariati, costretti, tristi» (OC IV, p. 301; trad. it. p. 96).

In questa prospettiva, l'infanzia non è più una tappa da superare in tutta fretta, ma una stagione dell'esistenza da abitare con rispetto, consapevolezza e amore. Un'età in cui l'essere umano, proprio attraverso la sua innocenza amorale, si fa portatore di una forma originaria di moralità e di una saggezza che l'età adulta troppo spesso dimentica. Rousseau ci invita a guardare il bambino non come un adulto incompiuto, ma come un *altro* dell'umano, portatore di una verità propria, fragile e luminosa. Con l'*Emilio*, l'infanzia ha così fatto irruzione nella filosofia in modo irreversibile, conquistando un'autonomia concettuale che nessun pensiero successivo ha potuto ignorare. Non si tratta più soltanto di educare il bambino, ma di lasciarsi educare da ciò che la sua presenza – reale e simbolica al tempo stesso – rivela sulla condizione umana. Come ha saputo esprimere poeticamente Gaston Bachelard, dando voce a un'intuizione che Rousseau aveva già colto in profondità, «l'infanzia è all'origine dei più grandi paesaggi. Le immensità primitive derivano dalle nostre solitudini infantili»<sup>14</sup>.

#### 4. L'arte della digressione: un libro-labirinto

L'*Emilio*, come si è provato a mettere in luce, è un'ambiziosa *summa*, un libro-mondo che raccoglie e armonizza una straordinaria ricchezza di temi e riflessioni; al contempo, esso è tuttavia un libro-labirinto la cui struttura complessa e digressiva espone il lettore al rischio

<sup>14</sup> G. Bachelard, *La poétique de la rêverie*, Presses universitaires de France, Paris 1960, p. 87; trad. it. *La poetica della rêverie*, Dedalo, Bari 1972, p. 107.

di smarrirsi. Comprendere questo aspetto è essenziale per cogliere appieno la fisionomia di un testo che si sottrae a ogni tentativo di riduzione a modelli o formule precostituite.

Già nel contesto settecentesco, l'*Emilio* si imponeva come un'opera radicalmente originale, capace di sfuggire alle categorie disciplinari allora correnti e di porsi come eccezione nel panorama culturale del tempo. Proprio questa natura profondamente ibrida e innovativa rende oggi la sua lettura ancora più ardua. Il lettore del XXI secolo, infatti, si è formato in un ambiente culturale segnato da una rigida specializzazione e compartimentazione dei saperi, che separa nettamente filosofia, pedagogia, teologia, letteratura e politica. Di fronte a un testo che intreccia liberamente questi ambiti, la difficoltà non è solo interpretativa, ma riguarda anche la predisposizione stessa ad accoglierne la logica interna, tanto nella struttura formale quanto nei contenuti.

Sul piano formale, Rousseau inventa un genere letterario indefinibile, che sfugge a ogni classificazione canonica e che non riuscirà mai ad essere pienamente imitato dai molti autori che si cimenteranno nell'impresa. Né saggio sistematico né romanzo di formazione tradizionale, l'*Emilio* intreccia e potenzia a vicenda elementi del trattato pedagogico, del saggio filosofico, del racconto autobiografico, della narrazione didattica e perfino della rappresentazione teatrale, visibile nella vivace costruzione di numerosi dialoghi. Il risultato è un'opera profondamente digressiva, che avanza attraverso il susseguirsi di aneddoti, esempi concreti, piccole sceneggiature, massime e osservazioni morali. Questa costruzione a mosaico non è frutto di casualità o disordine, ma rispecchia fedelmente la visione che Rousseau aveva della scrittura filosofica. Già in un testo programmatico del 1745, *l'Idea del metodo nella composizione di un libro*, egli aveva preso posizione contro la ricerca esclusivamente speculativa e astratta, che tende a considerare l'anima umana in una prospettiva solipsistica, come un oggetto di studio isolato e autonomamente conoscibile. Invitava così ad abbandonare il «tenebroso labirinto» dell'introspezione pura per rivolgersi all'osservazione dell'essere umano nelle sue relazioni concrete, nei suoi rapporti con il mondo esterno e con gli altri individui: «È da lì che trarrei una moltitudine di verità luminose, che farebbero presto scomparire l'incertezza dei miei primi argomenti» (*Idée de la méthode dans la composition d'un livre*, OC II, p. 1245). L'indagine filosofica, insomma, deve

nutrirsi del contatto diretto con l'esperienza, del confronto con la realtà concreta, senza mai chiudersi in una sterile speculazione astratta.

In quest'ottica, le frequenti digressioni, le messe in scena narrative, la scelta accurata di ambientazioni reali – dai paesaggi agresti della campagna di Montmorency ai salotti urbani di Parigi – non appaiono semplici ornamenti, ma strumenti metodologici essenziali. Attraverso di essi Rousseau mostra che la formazione dell'interiorità umana non avviene mai nell'isolamento, ma si costruisce sempre nel rapporto vitale con il mondo esterno: è l'esperienza concreta, con le sue sfide e le sue opportunità, a plasmare l'individuo. L'arte della digressione che percorre l'*Emilio* è dunque la manifestazione di un pensiero dinamico e organico, che si sviluppa nel fluire stesso della vita, senza mai irrigidirsi in un sistema chiuso e definitivo.

Questa peculiarità stilistica, tuttavia, si rivela un'arma a doppio taglio, come comprese lucidamente Madame de La Tour, una delle prime e più attente lettrici dell'opera. Amica di Rousseau e donna di grande finezza intellettuale, Madame de La Tour annotava in una lettera del 16 settembre 1762:

Ho divorato l'*Emilio*; l'ho riletto; e lo rileggerò ancora, finché il fascino dell'espressione, perdendo un poco del suo potere sul mio spirito, mi permetterà di capire se sono davvero i contenuti, e non soltanto lo stile, a catturarmi. Scrivete così bene che non c'è illusione che non possiate creare; quest'opera contiene tante idee a cui non siamo affatto abituati, e la amo così tanto che non posso impedirmi di diffidare del mio stesso attaccamento all'autore e alle incantevoli grazie del suo stile (CC XIII, 2167, p. 71).

Questa osservazione penetrante coglie un nodo essenziale: la potenza espressiva e la retorica vibrante di Rousseau, se da un lato contribuiscono in modo decisivo al fascino e al successo dell'*Emilio*, dall'altro lato rischiarono (e rischiano tuttora) di offuscarne la profondità teorica. Sedotto dalla forza evocativa della scrittura, il lettore può facilmente fermarsi a un'analisi superficiale, limitandosi a seguire la trama romanzesca o a lasciarsi affascinare dalle figure vivide che prendono forma sotto la penna di Rousseau, senza cogliere l'architettura teorica complessa che sostiene l'intero progetto dell'opera. Il rischio si accentua ancora di più se si considera la straordinaria densità concettuale dello scritto in questione. Da un punto di vista contenutistico, una lettura consapevole dell'*Emilio* presuppone non solo – come Rousseau stesso avverte nei

*Dialoghi* – una conoscenza approfondita dei suoi scritti precedenti, ma anche una solida familiarità con la cultura settecentesca nel suo insieme. La riflessione portata avanti nel trattato pedagogico si innesta infatti in una trama intellettuale vasta e variegata, che attraversa numerosi ambiti del sapere e che conferisce all'opera la sua originalità dirompente.

In primo luogo, sul piano filosofico, l'*Emilio* si situa nell'orizzonte empirista che domina gran parte della riflessione settecentesca. L'idea che la conoscenza derivi dall'esperienza sensibile – teorizzata da Locke e poi ripresa in Francia da Condillac, che di Jean-Jacques fu amico fedele – informa il metodo stesso dell'educazione proposta da Rousseau: il bambino deve apprendere non attraverso nozioni astratte, ma tramite l'osservazione e l'interazione concreta con il mondo. Tuttavia, Rousseau prende anche con forza le distanze da tutti i possibili esiti riduzionisti e materialisti del sensismo, opponendovi una visione che riconosce il primato dei sentimenti e della coscienza morale.

Accanto a questa dimensione filosofica decisiva, l'*Emilio* si nutre anche delle grandi trasformazioni scientifiche del suo tempo. Rousseau mostra attenzione, ad esempio, alle scienze naturali e all'igiene medica, elementi fondamentali nella definizione di un'educazione che tenga conto dei bisogni fisici del bambino, promuovendo un sano sviluppo corporeo prima ancora di quello intellettuale. Non meno rilevante è il dialogo con l'economia politica: nelle riflessioni sull'educazione del cittadino e sul rapporto tra ricchezza, lavoro e felicità, Rousseau riprende e reinterpreta temi presenti nel pensiero economico coevo, sottolineando però l'importanza della semplicità dei costumi e della moderazione dei bisogni come condizioni per un'autentica libertà individuale. Il dibattito religioso (che, come si è accennato, condurrà alla condanna dell'opera) occupa poi un ruolo centrale, soprattutto nel quarto libro, laddove Rousseau, rivendicando l'autonomia della coscienza individuale, si sforza di delineare una religione naturale capace di fondarsi su un sentimento immediato del divino, in opposizione tanto al dogmatismo ecclesiastico quanto allo scetticismo razionalista. Infine – per limitarsi a una breve panoramica che non ha alcuna pretesa di esaustività – l'*Emilio* riflette anche sulle trasformazioni dei costumi sociali, anticipando questioni che diventeranno cruciali nella modernità: il ruolo dell'educazione femminile, la tensione tra vita urbana e vita rurale, l'impatto della civiltà sulla dimensione naturale.

## 5. Orientarsi nell'*Emilio*: obiettivi e struttura del presente volume

Vista la complessità stilistica e contenutistica dell'*Emilio*, una sua guida alla lettura può rivelarsi particolarmente utile. L'obiettivo non è quello di semplificare o ridurre la densità dell'opera, ma di offrire piuttosto un orientamento capace di ricostruire la linea argomentativa di Rousseau e di collocare l'*Emilio* all'interno del più ampio progetto filosofico e letterario dell'autore, nonché del contesto culturale settecentesco in cui esso si iscrive.

Il presente volume segue la struttura originaria dell'*Emilio* in cinque libri, a ognuno dei quali corrisponde un capitolo, con due accorgimenti specifici: la *Professione di fede del vicario savoiardo* è oggetto di una trattazione autonoma, vista la sua particolare importanza filosofica, mentre un capitolo conclusivo è dedicato alla rilettura dell'opera alla luce della sua prosecuzione incompiuta, *Emilio e Sofia o i solitari*. A introdurre il percorso, un capitolo iniziale inquadra – in una prospettiva storica e teorica – il capolavoro del 1762, mostrando come la riflessione educativa fosse già centrale negli scritti precedenti di Rousseau, dalla giovanile *Memoria* indirizzata a Monsieur de Mably alla *Nuova Eloisa*, soffermandosi infine sulla travagliata genesi dell'*Emilio* stesso. La trattazione si sviluppa poi seguendo i grandi temi che articolano l'opera: l'educazione secondo natura, il primato dei sensi; il progressivo svilupparsi della ragione, l'emergere dei sentimenti morali nell'adolescenza; fino all'approdo alla religione naturale e alla riflessione sull'educazione femminile, che dischiude il problema del rapporto – solidale e conflittuale al tempo stesso – tra libertà individuale e vita sociale. Ogni capitolo è corredato da una breve lista di letture consigliate, utili ai lettori e alle lettrici per meglio orientarsi nella sterminata bibliografia consacrata a Rousseau e favorire ulteriori esplorazioni tematiche.

L'ambizione di questo volume è, in conclusione, duplice: facilitare l'accesso a un'opera irrinunciabile per comprendere la modernità e, insieme, restituire l'*Emilio* alla sua dimensione più autentica: quella di un organismo vivente, un pensiero in cammino, che si rinnova a ogni lettura. Lungi dall'essere un monumento polveroso del passato, esso si presenta infatti come un "classico" nel senso pieno del termine, capace – come osservava Italo Calvino – di «non [aver] mai finito di

dire quel che ha da dire»<sup>15</sup>. Per questo motivo, smarrirsi nell'*Emilio* non significa perdersi: significa accettare la sfida di un labirinto fecondo, dove la verità non si trova seguendo le linee dritte e artificiose di una riflessione astratta, ma inseguendo i mille sentieri intrecciati che ci conducono sempre più a fondo nel cuore, misterioso e spesso contraddittorio, della condizione umana.

<sup>15</sup> I. Calvino, *Perché leggere i classici*, Garzanti, Milano 1991, p. 13.

## INDICE

<i>Tavola delle abbreviazioni</i>	7
<i>Premessa</i>	
Nel labirinto di Emilio	9
<i>Bibliografia essenziale</i>	25
<i>Capitolo I</i>	
Emilio prima di Emilio	29
1. Rousseau precettore: la <i>Memoria</i> per Monsieur de Mably	29
2. Julie educatrice: la <i>Nuova Eloisa</i> come romanzo pedagogico	34
3. Il cantiere dell' <i>Emilio</i> : il <i>Manoscritto Favre</i>	38
<i>Capitolo II</i>	
Il corso della natura	49
1. Spirito sistematico e spirito romanzesco	49
2. L'educazione secondo natura	51
2.1. L'assioma della bontà naturale	51
2.2. I tre maestri: natura, uomini e cose	53
2.3. L'uomo e il cittadino	54
3. I protagonisti dell'educazione	57
3.1. «Più che uomo»: il precettore	57
3.2. L'allievo ideale: tabula rasa e statua animata	59
4. L'educazione dell'infante	61
4.1. Forze e bisogni: l'educazione del corpo	62
4.2. Dal pianto al linguaggio	65
<i>Capitolo III</i>	
Il buon uso del mondo	71
1. «Il più insidioso periodo della vita umana»	71

2. L'educazione negativa	72
2.1. L'autonomia dell'infanzia	72
2.2. Educazione negativa <i>versus</i> educazione positiva	74
2.3. Vetri infranti, fave e meloni: l'autorità delle cose	78
3. La ragione sensitiva	81
3.1. L'errore di Locke	81
3.2. Ragione sensitiva e ragione intellettuale	85
4. L'apprendistato dei sensi	87
4.1. «Una sorta di fisica sperimentale»: verso una prasseologia sensista	87
4.2. Il tatto e la vista	88
4.3. L'udito, il gusto e l'odorato	91

#### Capitolo IV

L'età dell'intelligenza: dalle sensazioni alle idee	97
1. «Proietterà [...] nell'avvenire il superfluo del suo essere attuale»	97
2. Sovrabbondanza di forze ed emergenza dell'intelligenza	98
3. Dalle sensazioni alle idee	101
3.1. Ignoranza, curiosità e utilità	101
3.2. «Non [...] apprendere la scienza ma inventarla»: al di là del metodo analitico	104
3.3. «La parte più utile dei miei libri»: esperimenti narrativi	107
4. Un'educazione sociale senza uomini	111
4.1. Nel regno dell'economia politica: tra il fisico e il morale	111
4.2. L'importanza del lavoro: Emilio falegname	113
4.3. <i>Robinson Crusoe</i> , «il più riuscito trattato di educazione naturale»	115

#### Capitolo V

L'educazione morale	121
1. L'accesso all'umanità	121
2. L'irrompere della sessualità: l'adolescenza come seconda nascita	122

3. L'educazione dei sentimenti	126
3.1. L'ambiguità morale dell'emozione	126
3.2. L'estensione dell'amor di sé	129
3.3. La metamorfosi della pietà: dall'istinto al sentimento	132
3.4. I limiti della compassione	134
4. La storia come specchio del cuore umano	138
5. L'ingresso in società: Emilio alla prova del gusto	141
6. Una fede senza catechismo	143

### Capitolo VI

L'educazione religiosa: la <i>Professione di fede del vicario savoiardo</i>	151
1. Continuità o rottura?	151
2. «Trent'anni fa, in una città italiana»: tra confessione e meditazione	153
3. La religione naturale	157
3.1. «Giudicare e sentire non sono la stessa cosa»: la critica del materialismo	157
3.2. I tre articoli di fede	160
3.2.1. <i>La volontà motrice</i>	160
3.2.2. <i>Il disegno della volontà intelligente</i>	162
3.2.3. <i>La libertà e l'immortalità dell'anima</i>	164
3.3. L'evidenza del cuore: la dottrina della coscienza	168
4. La religione rivelata	171
4.1. La critica della Rivelazione e dei miracoli	171
4.2. La negazione del peccato originale e dell'esistenza dell'inferno	174

### Capitolo VII

La donna, la famiglia e la società	181
1. La pedagogia del cuore e della società	181
2. La complementarità tra i sessi	182
2.1. La forza della debolezza: il pudore tra naturalezza e artificio	183
2.2. Il trono dell'opinione: il ruolo politico della femminilità	186
2.3. Protofemminista o misogino?	187
3. Lineamenti di educazione femminile	189

4. Il romanzo di Emilio e Sofia	192
4.1. Sofia: la mediazione tra ideale e realtà	192
4.2. Alla ricerca dell'amore morale	196
5. «Un selvaggio formato per abitare le città»: l'educazione politica	200
 <i>Capitolo VIII</i>	
Emilio contro Emilio?	209
1. La genesi tormentata di <i>Emilio e Sofia o i solitari</i>	209
2. Un finale misterioso	212
3. Il fallimento dell'educazione?	215
4. La libertà nella necessità: una controprova dell' <i>Emilio</i>	217
 <i>Indice dei nomi</i>	 223



Edizioni ETS

Palazzo Roncioni - Lungarno Mediceo, 16, I-56127 Pisa

[info@edizioniets.com](mailto:info@edizioniets.com) - [www.edizioniets.com](http://www.edizioniets.com)

Finito di stampare nel mese di maggio 2026