

ORBIS IDEARUM

European Journal of the History of Ideas

ORBIS IDEARUM



THE CLASSICS AND THE HISTORY OF EDUCATION

A special issue edited by
Carla Callegari and Giulia Fasan

ISSN: 2353-3900

ORBIS IDEARUM

European Journal of the History of Ideas



Volume 9, Issue 1 (2021)

THE CLASSICS AND THE HISTORY OF EDUCATION

A special issue edited by
Carla Callegari and Giulia Fasan



History of Ideas Research Centre
Jagiellonian University in Krakow

Institutional affiliations:



Orbis Idearum is edited by the History of Ideas Research Centre at the Jagiellonian University in Krakow, Poland, and published by Genesys Informatica in Florence, Italy.



The website of the journal (www.orbisidearum.net) has been funded by the “National Program for the Development of the Humanities” of the Ministry of Science and Higher Education of the Republic of Poland.



The journal is currently affiliated with the Institute of Sociology at the Jagiellonian University in Krakow, Poland.

@ History of Ideas Research Centre
Jagiellonian University
Al. Mickiewicza 22
30-059 Krakow, Poland

histoire des idées
historia de las ideas
historia de las ideas
ideeengeschiedenis
история идей
ideeengeschiedenis
histoire des idées
storia delle idee
history of ideas
HISTORY OF IDEAS
historia idei
idéhistorie
ideeajalugu hugmyndasaga
storia delle idee
Ideeengeschichte
historia idei
ideeengeschiedenis
histoire des idées
история идей
historia de las ideas
история идей
storia delle idee
ideeengeschiedenis
storia delle idee
History of Ideas
historia idei
ideeajalugu hugmyndasaga
historia de las ideas
Ideeengeschichte
idéhistorie
Ideeengeschichte
histoire des idées
historia de las ideas
storia delle idee
история идей
ideeengeschiedenis
historia de las ideas
storia delle idee
History of Ideas
Ideeengeschichte
historia idei
ideeajalugu hugmyndasaga
Ideeengeschichte
история идей
idéhistorie

ORBIS IDEARUM

European Journal of the History of Ideas

NetMag
edition

Founder:
MICHEL HENRI KOWALEWICZ †

Editor-in-Chief

LUCAS MAZUR

Editorial Staff

DAWID WIECZOREK
ALEKSANDRA GORAL

Scientific Committee

KARL ACHAM, TATIANA ARTEMYEVA, WARREN BRECKMAN, PAWEŁ DYBEL, ANTIMO CESARO, MARIA FLIS, MARIOLINA GRAZIOSI, FABIO GRIGENTI, JAROSŁAW GÓRNIK, VICTOR KAPLOUN, MARCIN KRÓL, JENS LOENHOFF, GIUSEPPE MICHELI, MIKHAIL MIKESHIN, ERIC S. NELSON, LUCIANO PELLICANI, GREGORIO PIAIA, RICCARDO POZZO, MARTINA ROESNER, GUNTER SCHOLTZ, ALEXANDER SCHWARZ, SERGIO SORRENTINO, CAROLE TALON-HUGON, IRINA TUNKINA, HAN VERMEULEN, MARA WADE, LECH WITKOWSKI, WIESŁAW WYDRA, MARTINE YVERNAULT

ISSN: 2353–3900
www.orbisidearum.net



The new History of ideas research Centre was founded on the conviction that the history of ideas is of great importance not only for all academic fields, but first and foremost for culture and society. The history of ideas enables a better understanding of our present, whose culture and manners of thinking result from certain traditions and therefore are not self-explanatory. We are not Europeans neither because of the territory we inhabit nor in virtue of recently concluded European treaties, but because European culture has been shaped by particular basic ideas and attitudes. They can only be clearly comprehended and commented on via an examination of their history, which can only be explicitly appropriated and evaluated against their historical background. The history of ideas explains our mental and cultural presuppositions and thereby may lead to justified affirmation and critique – not only a critique of traditional ideas, but also a critique of our present situation that often reveals its deficiencies only in the light of prior convictions and keynotes. The increasing specialization of historical studies needs to be counterbalanced by other types of research that focus on common presuppositions and thoughts, and thereby promote interdisciplinary work. This is precisely the scope of the studies of the history of ideas, where many academic fields overlap. In order to foster fruitful research discussion in the domain of the history of ideas, the research centre decided to launch the online magazine *Orbis Idearum. European Journal of the History of Ideas*, and the book series *Vestigia Idearum Historica. Beiträge zur Ideengeschichte Europas* by mentis Verlag in Münster. The concept of the history of ideas has admittedly lost its semantic outlines. Since historical research has disproved rather than confirmed Lovejoy's research program that was based on the supposition of constant unit-ideas, the concept of the history of ideas can be applied to any inquiry in the field of the *Geistesgeschichte*.

By contrast, the new History of Ideas Research Centre attempts to restore the distinctive profile of the history of ideas. For the Centre, ideas are thoughts, representations and fantasy images that may be expressed in various forms. Ideas manifest themselves first and foremost in language, but also in nonlinguistic media, and even in activities, rites and practices. In the latter case, they do not always manifest themselves directly, but are sometimes at the basis of certain cultural phenomena before eventually receiving linguistic expression. For this reason, the history of ideas coincides neither with the history of concepts (*Begriffsgeschichte*) nor with intellectual history (*allgemeine Geistesgeschichte*). While the former is oriented towards thoughts that are expressed linguistically, and, therefore, elaborates only a part of the history of ideas, the latter is devoted to the whole mental life of humankind, which may involve even religious systems and fundamental convictions of a whole epoch. By contrast, the history of ideas always focuses on particular elements that are recognizable in thought or in culture, and whose transformation or constancy can be explored over a certain period of time by describing, analyzing, and interpreting their appearance, function, and effect. Taken in this sense, the history of ideas occupies an intermediate position: it covers a broader field than the history of concepts that could be understood as one of its subareas, but it has a more specific task than intellectual history (*allgemeine Geistesgeschichte*). Even more than in the case of the history of concepts (*Begriffsgeschichte*), one must resist the temptation to mistake the historian's interpretations for historical ideas.

TABLE OF CONTENTS

PREAMBLE	9
----------------	---

FIRST SECTION: CONTRIBUTIONS IN ENGLISH

Furio Pesci

Teaching Ideas Through the Classics	13
---	----

Carla Callegari

Classics of the History of Education.

Educating for Peace and a Pedagogy of Hope	31
--	----

Giulia Fasan

Pedagogical Utopia Through the Classics	45
---	----

SECOND SECTION: CONTRIBUTIONS IN ITALIAN

Gabriella Seveso

La storia della pedagogia per le professioni di oggi.

Per un uso antidogmatico e dialogico dei classici	65
---	----

Riccardo Campa

Perfezionamento e meccanizzazione.

Lezioni dalla sociologia dell'educazione	87
--	----

THIRD SECTION: CONTRIBUTIONS IN POLISH

Lech Witkowski

Wybuchowe idee dla pedagogiki i edukacji a procesy rozwoju duchowego ..	123
---	-----



PREAMBLE

The “social” and “cultural” turns, as well as the “material turn”, have had a remarkable impact on the historiography of education, significantly changing its paradigm, method, sources and objects, often overshadowing the traditional approach to the discipline that entails the exclusive study of the history of ideas and theories. In view of these radical changes of the last fifty years, we can now ask how the history of educational ideas might be rethought for nowadays, epistemologically and methodologically, both in research contexts and in university teaching courses. This rethinking of the traditional objects of historical research in education will inevitably also involve the Classics. Appropriately contextualized in their time, the Classics have always provided an opportunity for scholars to study a specific cultural period, to retrace the development of the history of education through ideas, theories, doctrines, and even educational practices.

Indeed, the Classics reveal an interdisciplinary blend of theory and practice, philosophical and scientific thinking, educational science, psychological and sociological knowledge, history of institutions, social history, history of educational practices and history of culture. On this specific theme, we collected, selected and published contributions that investigate the meaning of the Classics within research pathways, their formative value in teaching courses or their proposed inclusion in a new conception of the history of educational ideas that is not exclusively chronological, but thematic and integrated into a cultural and social framework. We welcomed contributions that investigate the relationship between the Classics and educational historiography. The aim of this special issue of *Orbis Idearum* is to highlight how, both in terms of under in what conditions and for what purpose, we can use the Classics today as a privileged voice in the history of ideas, and how these prestigious voices can help us plan an educational future that is not merely a



repetition of the past – from the point of view of an outdated *historia magistra vitae* – but that draws inspiration from that past, for an effective critical construction of new contexts and future educational scenarios.

Carla Callegari and Giulia Fasan

histoire des idées
historia de las ideas
ideeengeschiedenis
история идей
ideeengeschiedenis
histoire des idées
storia delle idee
HISTORY OF IDEAS
historia idei
idéhistorie
ideeajalugu hugmyndasaga
ideeengeschichte
historia dei
ideeengeschiedenis
histoire des idées
история идей
historia de las ideas
история идей
STORIA DELLE IDEE
ideeengeschiedenis
storia delle idee
History of Ideas
история идей
historia dei
ideeajalugu hugmyndasaga
ideeengeschichte
ideeengeschiedenis
histoire des idées
historia de las ideas
storia delle idee
история идей
ideeajalugu hugmyndasaga
ideeengeschichte
ideeengeschiedenis
histoire des idées
historia de las ideas
storia delle idee
история идей
ideeajalugu hugmyndasaga
ideeengeschichte
ideeengeschiedenis
история идей
idehistorie

First Section

CONTRIBUTIONS
IN ENGLISH



TEACHING IDEAS THROUGH THE CLASSICS

Furio Pesci

La Sapienza – Università di Roma
furio.pesci@uniroma1.it

ABSTRACT

The history of ideas has reached a considerable epistemological and methodological maturity, which has also influenced the studies in the history of education. The interaction between the “old” history of philosophy and the new trends of twentieth-century historiography accompanied a renewal of studies in the history of education, in the development of which the overall renewal of the sciences of education was also important. In this renewal, the need to adequately define the nature of ideas and, in particular, of educational ideas, has become central. Similar considerations can be made with regard to the “classics,” one of the most discussed notions also in view of the scholars’ training. The proposal put forward in Italy by Salvatore Valitutti (an important liberal politician and pedagogue linked with the Montessori movement) to promote the study of “ideas” through the reading of Western classics in schools and universities, following the perspective of Mortimer Adler’s *paideia proposal*, may be useful today to clarify some of the main lines of research and training in the field of the history of ideas.

KEYWORDS: core curriculum; paideia; Montessori

1. THE RENEWAL OF EDUCATIONAL STUDIES AND THE HISTORY OF EDUCATION

The history of pedagogy has undergone a profound change in its disciplinary structure in the last fifty years, in correspondence both with the transformations that took place in twentieth-century historiography (Bourd  & Hervé 1997; Burguière 1986; Burguière 2006; Burke 1991; Burke 1996; Delacroix, Dosse & Garcia 1999; Dosse 1987; Poirrier 2000; Poirrier 2004) and with those that gave rise, alongside philosophical historiography, to a new history of “ideas”. The origins of the changes in historical and educational environment are closely linked to the evolution which took place in the same

pedagogy intended as a theoretical discipline among the many sciences of education (Bevir 1999; Bianchi 1989; Boas 1969; Garin 1959; Horowitz 2004; Piovani 1965; Rossi 1969; Wiener 1973).

The history of pedagogy was, at the beginning and for a long stretch of history, a “sector”, so to speak, of general pedagogy; if we take into account the fact that pedagogy itself has been (and still is today, in various respects) influenced by the directions of philosophical research, it is easy to deduce that the history of pedagogy itself was conceived by its scholars as a discipline closely related to the history of philosophy itself. In many cases, the manual of the history of pedagogy for high schools was drawn from a pre-existing manual of the history of philosophy through the collaboration between a philosopher and a pedagogue who shared the same cultural orientation. In Italy, during the period of the positivist hegemony and, subsequently, of the neo-idealist one (but also later, for a long time during the history of the Republic), this case was the most frequent, also because the manual of the history of pedagogy was a school textbook which entered the university as a basic text for the preparation of the “institutional” part of the pedagogic courses.

Even in other countries (France, Germany, Great Britain), apart from organizational and formal differences, given the variety of articulations of the higher education system, it can be said that the history of pedagogy has known for a long time a condition of close relationship with pedagogy and especially with philosophy and the history of philosophy studies.

The “turning point” that led to the emergence of a more marked autonomy in the history of pedagogy took place in relatively recent years in the wake of distinct “phenomena” which have, however, profoundly affected the structure of the whole panorama of the educational research (in a broad sense), on the one hand, and of the historiographic research, on the other (Bowen 1972-1981).

The impetuous development of the researches regarding the developmental age gave the way, starting from the end of the nineteenth century and the first half of the twentieth century, to a profound restructuring of “pedagogical knowledge”, which has led pedagogy both to assume an increasingly independent physiognomy with respect to its philosophical matrix, as well as to set up a process of marked internal differentiation, articulating itself in a set of distinct sectors and disciplines. Thus, especially on the level of academic recognition, the “sciences of education” took place, a set of knowledge very articulated internally and made up primarily of psychosociological disciplines. Pedagogy itself has profoundly transformed, so much so that in many countries it has even disappeared from the lexicon of university institutions, variously replaced by professorships and courses in “theory of education”, “philosophy of education”, etc. However, the idea

that a “central” core of knowledge can be articulated in order of cementing and harmonizing the results of research in the multiplicity of sectors of the educational sciences remained strong and, in this sense, it is still used, especially in countries such as Italy, where the idea of a “pedagogy”, mostly specified with adjectives (in Italy we speak of “general pedagogy”) still conveys the idea of the character of this field of knowledge as a “mediation” between fields and perspectives different (Cives 1973). Further branches of “pedagogy” thus identified (special, comparative, etc.) have been introduced over the years and new ones continue to born (for example, the “intercultural” education and pedagogy – a questionable diction, corresponding to an area of research that is increasingly needed in contemporary society).

The history of pedagogy has also found new spaces and, above all, a new physiognomy and extensive processes of restructuring have affected the whole of pedagogical knowledge, which soon have seen a proliferation of research labels and dictions to indicate the new fields of studies in university institutions. These were not merely “aesthetic” transformations; instead, they reflected the actual evolution in several directions and even new objects of study instead of an old and outdated history of pedagogy of a predominantly philosophical nature.

The same history of pedagogy thus came to differentiate itself, and was accompanied by the raise of other “stories” (of the school, of educational institutions, of the family, of education, etc.). The reason for this differentiation was originally the dissatisfaction that had been nurturing for some time with a history of pedagogy interested only in the development of the idea of education typical of the main cultural movements of the West. It was inevitable, in this perspective, that the history of pedagogy strongly resembled a history of philosophy, while almost nothing was known about the concrete reality of educational practices. Philosophy and literature have been for millennia elements of man’s formation and themes of reflection only for restricted *elites* of Western societies (and when the historiographic perspective was joined with the comparative one, this observation also extended to oriental civilizations); consequently, the great documents of the Western philosophical tradition could no longer be the privileged elements of a historiographic reconstruction that had, and intended to, turn to other questions and other sources.

First of all, a distinction between the history of *pedagogy* and that of *education* was drawn, reserving to the former the character of history of pedagogical *ideas*, not without further specification of method which aimed to differentiate it from a history of ideas of a philosophical matrix, and opening up to the latter the new space of research regarding what can be defined as educational “practices” (in the broadest sense).

Actually, this path had been partially opened since the 1920s by histori-

ans of pedagogy who had grasped the distinction between “ideas” and “practices” and who had attempted reconstructions that took this distinction into account (Boyd 1952); the work of René Hubert is central in this regard, with his distinction between “facts” and “doctrines” (Hubert 1949). In any case, much more radically than these anticipations, the turning point was made through the real transformation of contemporary historiography initiated by the editors and collaborators of “*Les Annales*”, the famous French review, programmatically called “new history”. It can be said that the renewal of the history of pedagogy was made possible by the sometimes “sensational” outcomes of the new history, which called into question consolidated interpretations, started the analysis of previously neglected or even unknown sources, expanding the very scope of the historian’s work and proposing fascinating and unusual reconstructions.

2. A NEW HISTORY OF EDUCATION

The first relevant distinction in the field of the “new” history of pedagogy concerns the relationship between theories and practices, reflected in the rise of a differentiation in the titles of the works that appeared starting from the 1950s (after about twenty years of work by the historical “annalists”) and, therefore, also in the disciplines taught in European universities – a distinction between the history of pedagogy and the history of education; the first, as we have said, today deals with pedagogical ideas and theories, the second with actual practices, on the basis of the assumption, now widely consolidated and confirmed by historiographical research, that the diffusion of a theory can only partially affect, or even have no repercussions on educational practices. Indeed, there would be a considerable discrepancy between the variation in the short and medium term of different theories and ideologically differentiated justifications of educational practices and the practices themselves, which are much more resistant to change and indeed inclined to a very effective and all-pervasive closure to anything new.

The history of education has highlighted how the sphere of theory reached and concerned only the social and cultural *elites*; if the historiographical research wants to offer a complete cross-section of the overall situation of a society, of a training system, in a given period, it should broaden the gaze and study those documents which illustrate the actual development of the training courses. Family letters, devotional and exhortative texts, testimonies of various kinds that can be deduced from literary works, etc. – all have become a privileged field of research, which has enriched the whole of knowledge even regarding the most distant past (the first historical civilizations).

In this perspective, the “silences” of history have also emerged; marginalized categories, such as women, and the lower classes in general, have no “history” of their own, because the mentality of the time considered the life of these social groups not worthy of memory. It has been the subject of extensive controversy and, in general, an extremely hard work to reconstruct a history of the family, for example, or of childhood, the private life and that of the very young, previously conceived as devoid of public meaning and, consequently, useless to remember (Ariés 1960).

In fact, it can be said that the process that led, in contemporary historiography, to the relativization of diplomatic and military history, which instead constituted up to about a century ago the almost exclusive horizon of research and also of the teaching of history, has led in the history of pedagogy and education to a relativization of the history of ideas and training systems aimed at *elites*.

The question of how the history of education fits into the perspective of the history of ideas represents a relevant question in the context of the pedagogical historiography of the last century, in the sense that, if still in the mid-twentieth century a philosophical matrix, conceiving the history of education and pedagogy itself as parts of the history of thought (pedagogy was, incidentally, the theory of education that was the glue of all the methodological baggage available to teachers and educators and had, in turn, a strongly philosophical imprint), now, with the transformations that have taken place in contemporary historiography, starting with the French-speaking “new history”, even the history of education studies have been oriented towards new methods and new objects of study (Mialaret & Vial 1981).

Beyond the centrality of the philosophy of education, expressed above all in the reflection and study of the works of the main philosophers, who have almost all written extensively on education, from Plato to the present day, starting from the 1950s new research trends, more autonomous with respect to philosophy or, in some cases, completely innovative, were promoted and affirmed.

Thus, historians began to speak of the “social” history of education, in analogy with the affirmation of a social and material history which, in the field of historiography, wanted to reduce the importance of political and diplomatic history (Leon 1977-1978; Bairoch 1997). In this field of study, the importance assumed by researches promoted by scholars of different fields, for example by economists and economic historians, was very important; in particular, we could quote here Carlo Cipolla, author of fundamental texts both in the field of European economic history and historical literacy (Cipolla 1969).

The rise of the “history of ideas”, in turn, was able to influence the historical and educational context, a new way of conceiving the same pedagogical

ideas. The history of ideas is today a discipline in its own right also with respect to philosophy and the history of philosophy; somehow, it embraces a wider scope, trying to grasp the connections between the intellectual and cultural life and social reality in the culture of a society, of an era, in their “mindset”, which inspires, even in case of pedagogical historiography, ideas and educational practices. From this point of view it could even be said that the whole culture is, in some way, the object of the “history of ideas”, offering an airy perspective both to scholars and students.

There have been, and still are, great difficulties in all this renewal. It is possible to study the history of pedagogical ideas, in fact, focusing attention on an approach that does not aim to reconstruct the thought of the great pedagogists, but on the ideas that have influenced society, politics, economy, technology.

The history of education, in the past, has not only focused attention on the history of great thinkers, but also on the history of educational institutions (for example, on topics such as the birth of the university) rather than examining the changes in society that they have given rise to these institutional transformations. In fact, it is necessary to investigate the causes of the changes without ignoring the contribution of individual thinkers (Lawton & Gordon 2002).

3. THE CASE OF “ACTIVE” EDUCATION AND “PUEROCENTRISM”

A few examples can help to better define this point of view. The whole culture intervenes in the formation of the human being and, as such, we cannot limit ourselves, in the historiographical gaze (and, in my opinion, not even in the practical and applicative one), to the pure and simple clarification of methods and to the choice of good or best practices. It is necessary to grasp the depth of the implications that the same practical choices presuppose. Pedagogical ideas are those particular ideas, in the universe of “ideas”, of presumptions of meaning, of attitudes, of attitudes, which constitute the mentality of an era; and on the historical level it is useful to reconstruct these mentalities and discover continuities and fractures in a process of evolution which is anything but linear.

A pedagogical idea of great importance, which today dominates the contemporary mentality (exercising a guiding function for about a century) is the idea of the child’s free activity: the child must be left free to move from an early age, to develop that ability to move, that exploration of the environment which is considered by all scholars to be the basis of mental and personality development. This idea took its form during the modern age, and

we can say that it coincides with the very rise of pedagogy, starting with a great writer like Rousseau.

When it was formulated for the first time, however, it created a stir, and lively discussions, so much so that its first supporters (Rousseau himself almost three centuries ago, but also, in the last century, Maria Montessori, John Dewey, etc.) were the subject of controversies that led only with difficulty to the affirmation of this idea, to its diffusion in public opinion, to the acceptance, by the majority of experts and educators, of all that it implies – not without a lively confrontation that can be said still in progress even in the present – and today we still find supporters of educational practices and a school organization that do not correspond to the regulatory ideal of the child's free activity, of the respect for her spontaneity, the so-called "puerocentrism".

This idea is an example of what can be understood by "pedagogical idea", inserted in a vision of the world and of humanity, which becomes, in turn, essential for a study in a historiographical perspective to understand the same educational practices in their deep meaning. Understanding pedagogical ideas in this way implies a continuation of what in the past, but still today, was understood as a philosophy of education, not just "philosophy" in the strict sense of the term, but rather a set of attitudes and beliefs, based on assumptions of an anthropological and ethical character, on which the educational practices of all historical societies, and also those of the "globalized", "postmodern", "liquid", contemporary ones, are grounded (Noddings 1995).

It is in this perspective, then, that it is possible to carry out an epistemological and methodological reflection on the relationship between these ideas and their history, on the one hand, and, on the other, the educational sciences. Also in the same cultural background of educators and teachers it is necessary today that there is an adequate knowledge of history, not only of the specific field of educational practices and institutions, but also of history *tout court*, of the history of ideas: a solid cultural formation, based on the "classics", often forgotten and neglected even in the school system (I am referring in particular to the Italian situation, but I believe that these considerations may be valid, to some extent, also for other situations and school systems).

Today it is difficult for a student to leave a secondary school with an adequate knowledge of the history of European literature; the preparation is limited to little more than an initial and instrumental knowledge of one or two languages other than Italian, and in any case an overall knowledge of what the history and culture of the West are is often lacking.

4. THE QUESTION OF THE CLASSICS AND THE *CORE CURRICULUM*

But what are the “classics”? The question does not find an easy answer, as shown by the numerous “lists” of authors and classical texts that circulate in various forms in the programs of secondary schools and universities, as well as in the catalogs of publishers who offer collections of “humanistic” culture. The problematic of establishing a “canon” of great books dates back to ancient times, when Alexandrian philologists felt the need to compile “lists” of the greatest poets, theater writers, etc. And today, even in the climate of contemporary postmodernist culture, scholars such as H. Bloom have set their hands on the enterprise of proposing a “Western canon” (Bloom 1994). Bloom’s attempt, which can be joined by Tarnas’s (Tarnas 2005), is in my opinion particularly significant, not only for the dissemination of the ideas of these scholars, but also because it shows all the difficulty inherent in the very definition of what is a “classic”. The very partition of the history of Western culture into distinct epochs on the basis of the “political” trend – which, in Bloom’s view, means an entire conception of the world, of man, of the divine – highlights the desperately insuperable difficulty of establishing a criterion that could be not only subjective.

On the other hand, provocations in this direction also come from some of the most well-known academic and editorial initiatives widespread in the scholastic and university world in the last century: the attempt to create a “universal anthology” (Garnett, Vallée & Brandl 1899), during the positivistic era; the proposal of a collection of works, or pieces of works, of the greatest writers to promote a multi-year training course, also aimed at adults in their free time (Delphian Society 1913); the famous “Harvard classics”, born from the proposal of an almost “portable” tool for personal study and a “liberal” education throughout the life span (Eliot 1909); and what could be considered the longest-running of all initiatives of this kind, with its presence on the book market for about seventy years, the series of Western “Great Books”, still in circulation (Adler & Hutchins 1952).

At the beginning of the twentieth century, especially in the United States, the need to extend the patrimony of humanistic “paideia” to all citizens began to be perceived; hence initiatives such as that of Charles W. Eliot, famous president of Harvard, aimed at providing tools suitable for US citizens for a wide cycle of “classic” readings in their free time, and that, more ambitious, of another famous protagonist of American academic life, Robert M. Hutchins, who together with the philosopher Mortimer Adler created the series of the *Encyclopaedia Britannica* which offered the tools to develop, at school and in personal study, the “great conversation” between the reader and the “great authors” of Western tradition, that represented an updated version of the liberal and humanistic education pursued in the most prestig-

ious universities, including the one of which he was himself president, the University of Chicago.

Hutchins and Adler's initiative is interesting in many ways. First of all, it is a systematic attempt to teach the classics with the intention of making reading them the tool for personal reflection. Above all, Adler emphasized repeatedly that the study of the great authors serves to form "a well-made head", originally reflective, and he developed a synoptic framework of the "great ideas" present in those authors and in their main works which, however questionable on the epistemological and methodological level, characterizes a certainly not pedantic way of understanding humanistic education. The idea of "crossing" remarkable places and ideas appears to be a viable way in school work and university studies, and it is for this reason that, beyond the criticisms that Adler's repertoires have, even rightly, attracted in over half a century, the list of "ideas" identified by him (Adler 1952) and the "classics" proposed for the study of readers, although inevitably "indefensible" like all "canons", remains a significant testimony that has also attracted the attention of supporters of "active" teaching and learning methods such as the Montessori one.

Adler returned several times on describing the way in which, at school and during leisure and free time, the classics should be approached, speaking of a "dialectical" and "dialogic" study, in which reading does not only serve to appreciate and memorize famous passages and expressions, but to reason on the ideas transmitted by the texts, to relate different points of view on crucial issues; in schools and universities, the Adlerian method has been adopted by many institutions, with the creation of curricular and supplementary courses, in which the discussion among peers about the pages they have read becomes a fundamental and innovative teaching tool.

Moreover, the long discussion on the so-called "core curriculum" is also linked to initiatives like those of Hutchins and Adler, that is to say on the ground of an increasingly perceived need to provide all higher-level students with a common cultural base that allows them to integrate into an organic and harmonious knowledge specialist skills otherwise increasingly fragmented. Even today, the programs of great institutions such as the Columbia University go in this direction and pose the basic question of the placement of the classics in the history of ideas (and of the history of ideas in the educational baggage offered by contemporary culture to the younger generations).

In particular, those institutions that have adopted, for over a century, the practice of the "core curriculum", have tried to offer students opportunities for critical dialogue in small groups, in which scientific rigor is combined with the possibility of deep experiences through a personal and group reflection on the great questions of man, from the identity of the human being and

the citizen to the meaning of culture, from the nature of good to the rules of good governance, developing a reflection on existence and on the contemporary world in comparison with representations and models of the past.

Beyond the concrete choices, quite variable from institution to institution (such as the number of courses that are part of the core curriculum, their temporal collocation in the sequence of activities, etc.), all the main experiences seem to have focused on uniform courses for all students, in which literature is always primary, the class is small and the main activity is discussion, in the context of a work that refers to interdisciplinary organizational structures.

5. SALVATORE VALITUTTI'S PROPOSAL - BETWEEN MONTESSORI AND ADLER

In 1985 the Italian translation of a famous book written by Mortimer J. Adler, already well known in Italy for his reflections on education and schools in a humanistic perspective, appeared by the Armando publishing house (Adler 1982), which decided to offer it to the Italian teachers, just three years after the appearance of the text in the United States, with an introduction by Salvatore Valitutti, an important figure in the political and pedagogical life in Italy during the 1970s and the 1980s. A few years before Valitutti had been the minister of public education and he was responsible for some important reforms in the Italian school and university system, including a deep reform of university teaching.

Valitutti was politically a member of the Liberal Party and supported the Italian pedagogical reforms that had introduced in our country, at least theoretically, views and practices of "activism" especially in the Montessori version; in the same years of his interest in Adler's works, he was the Vice-President of the Opera Nazionale Montessori, the organization founded by Maria Montessori and devoted to the diffusion of her method in Italy, which had the help of significant political figures, such as Maria De Unterrichter Jervolino (a prominent figure of the Italian main party, the Democrazia Cristiana, longly Vice-President of AMI (Association Montessori International) and President from 1947 to 1975 of the Opera Nazionale Montessori) and Valitutti himself.

Valitutti, in his activity as a politician and pedagogue, characterized his work by some significant studies concerning the condition of the young (he recognized the tendencies to protest that will be typical of young people in the Sixties) and the reform of Italian educational institutions (Valitutti 1955; Valitutti 1996). Also in this regard it should be noted its consonance, on the one hand, with the Italian pedagogical tradition which had tried to combine the requests for a renewal, even in a libertarian sense, of school life in our

country with still strong trends in the panorama of national culture, in particular with the neo-idealism, which had as major exponents, not only philosophers such as Croce and Gentile, but also pedagogues such as Giuseppe Lombardo Radice and Luigi Volpicelli. The vast work carried out by Valitutti on the political and pedagogical front, includes the choice to present to the Italian teachers, a tradition of studies, at the same time “humanistic” and, in a broad sense, promoting an “active” school such as that emerging from Adler’s school proposal; in the early 1980s, Valitutti conceived the school described by Adler, in his ambitious proposal for a reform of the American school system, as an application to secondary and higher education of principles similar to those formulated by Maria Montessori herself, and by other great exponents of activism, for childhood education and primary school.

The pedagogy of Maria Montessori, in fact, has acquired a worldwide fame and influence, but a weak point of her proposal consists in the limitation to the primary school of the materials and practices devised by the famous Italian educator. There is no organic Montessori proposal aimed at higher education, and the few indications and suggestions found in the writings of Maria Montessori are insufficient to articulate a complete and adequate curriculum (Montessori 1948). For this reason, the Montessori followers who have dedicated themselves to developing the high school curriculum have often chosen to integrate those indications with other methods and guidelines. Valitutti, a consistent supporter of the principles of pedagogical activism and in particular of the Montessori method, probably saw in Adler’s proposal a coherent continuation of her method, believing that the history of ideas, deepened in dialogue and discussion among peers, constituted the set of “development materials” suitable for continuing the education of Montessori school pupils who have come out of primary school and, in general, for a new school open to the principles of active education and creative learning.

These were probably some of the relevant reasons for the choice to publish Adler’s text by a publisher like Armando, who for decades had promoted publishing initiatives thanks to which so much an up-to-date pedagogical humanism had entered our country, expressed by figures such as the philosopher Hessen, as well as some of the most significant voices of scientific research in the scholastic-educational field (psychologists such as J.S. Bruner had been translated for the first time in Italy for the types of Armando), following proposals and suggestions coming from the Italian scholars who had committed themselves to the cultural orientation of this publishing house, among which was also Valitutti himself.

When the translation of Adler’s essay appeared in Italy in the mid-1980s, the American philosopher was no longer a stranger in the Italian cultural world; Armando had already published since the 1960s the Italian translation of his best-seller on reading and other texts of his philosophical production.

An original thinker, detached from the main trends of contemporary American culture, he had nevertheless conquered a place of first magnitude, on the one hand, with a critical rethinking of Dewey's ideas on the relationship between democracy and the educational system, on the other with an assiduous industriousness as a journalist and popularizer.

In the same book presented by Valitutti to the Italian public, *The Paideia proposal*, Adler recognizes important merits to the philosopher of democracy and the democratic school and, at the same time, to Robert M. Hutchins, praising his long lasting chairmanship of the University of Chicago and promotion of a way of understanding humanistic culture that aimed at an update of the classical *paideia* with respect to the needs of the American nation in the middle of the last century. Adler will support, in fact, along with Hutchins, the humanist ideal of a school made not only to teach a culture, to pass it from one generation to another, but as a place where young minds are trained to exercise their critical skills, to solve problems, to discuss the great ideas that constitute the backbone of Western identity, especially in the context of the way of life that democracy had made possible in the advanced countries of the West after the tragic experience of the world wars and the struggle against totalitarianisms thanks also to the concomitance of a period of great economic development.

6. THE *PAIDEIA* AS A REQUIREMENT OF MODERN DEMOCRACY AND THE STUDY OF "IDEAS"

On the basis of this "democratic" motivation, Adler will develop his vision of school and education, meeting, moreover, in the United States itself, critics and detractors. His idea of an active school based on the humanistic ideal will encounter opposition both from supporters of a more traditional humanistic ideal, more anchored to the knowledge of the classics as such, conceived in itself as a driving force for a harmonious formation of the mind and person, and from those who will see in the active school above all a school of *doing* rather than a school of *discussion*. The very motivation that will push some supporters of Adler, such as Valitutti in Italy, to see in the proposal of a twentieth-century *paideia* advanced by the American thinker a continuity with the methods of activism (which was, after all, a strong pedagogical movement especially in the elementary education) will be, instead, the recognition of the value of discussion and debate, of the confrontation between ideas as fundamental elements of the growth and maturation of young people to democratic life.

This ideal continuity with activism, based on the open and free discussion of the great ideas and great "classical" texts by the students, outside the

guidance and influence of the teacher, and also outside a strictly curricular dynamics, will give breath to an idea of humanistic education based on the same values of pedagogical activism, which still offers interesting ideas today, in an era in which we are experiencing very strong tensions (there is no need to refer to the tragedy of the pandemic in progress) for the structural contradictions of our political and social system.

The uncertainty that even in the “progressive” sphere is felt today regarding the challenges of education can find a ground for comparison in this proposal, in the values on which it is based, in the practical perspectives it points to; the “principles” enunciated by Adler in his book can constitute a useful ground for comparison in this regard.

In fact, Adler himself had come to the formulation of his proposal after a long experience of almost forty years of work, which had led him to two main achievements: on the one hand, the definition of a method for the study of the classics in some of the main US university institutions (from Columbia to the University of Chicago), which subsequently found application in schools and for which Adler had developed the teaching instructions described in one of his most important books, *How to read a book*, a best-seller, but also the bearer of heated debates – since it appeared, it represented one of the most significant literary cases, a true bestseller in the pedagogical field during no less than eighty years (Adler 1940; Adler & Van Doren 1972); on the other hand, the publication of the series published by the Encyclopedia Britannica publishing house of the so-called “great books”: edited by Adler together with Hutchins, the Great Books of the Western World have been the fundamental instrument of this same pedagogical proposal, which Adler originally had promoted in the idea of strengthening the study of the classics as a central tool for the education of young people.

Adler recalls another prominent culture organizer in the early twentieth-century United States, John Erskine, who at Columbia University introduced a major innovation by holding seminars in which students and teachers gathered around the same table, engaging in critical conversations about ideas expressed by the texts taken into consideration, studied and commented on by the seminar participants themselves.

This American scholar came up with a list of about sixty “great books” (his expression) that college students should have read. It was a break with the past, in which this kind of study was mostly conceived as a specialized study reserved for doctoral students, but which, instead, Erskine had conceived as, at least, one of the essential components of the training of all the students. Above all, the list of classics remained a feature of similar seminars promoted not only by Columbia, his University, but also by the University of Chicago and other important institutions of American culture and university life.

In the 1930s this idea was also developed through major funding from organizations such as the Carnegie Corporation and the implementation in major cities of seminar courses on great books that continue even in our times, as evidenced by the longevity of the foundation set up by Adler and Hutchins, still at work today with programs carried out all over the world.

In one of his writings from the 1970s, Adler traced the history of his educational project in the perspective of defining the link that unites this educational practice to democratic life (Adler 1977a). Hutchins himself, after all, became passionate about the cause of teaching the classics, the great books that were the fulcrum of a humanistic education, in full continuity with the ideal of the fifteenth and sixteenth-century humanists, noting his personal unpreparedness and recognizing that in his training the reading of those books had stopped at no more than three or four great authors and titles, while instead the program he had developed together with other important figures of American culture, gravitating around the private foundations that supported Adler and Hutchins himself, was much more extensive and intensive (Hutchins 1952).

Over time, these projects were joined by numerous other significant figures in American cultural life, especially after the publication of *How to read a book*, during the years of the Second World War, continuously widening the circle of those who, in universities and schools, were convinced of the validity of this approach, which is still applied in an otherwise variegated set of schools that reaches about one million students. The publishing success of *How to read a book* was also followed by the publication of numerous didactic manuals for teachers and guides for these newly conceived seminars, in which the center of the activity was reading and debate on the texts examined, even though the series published by the Encyclopaedia Britannica, Great Books of the Western World, had the function of constituting a vast reservoir of documentation for the activities of these seminars.

In fact, the series met with considerable success far beyond what would have been its intense didactic use; this work is found in the libraries of many private individuals and has been sold in continuous reissues for decades, so much so that it is still on the market as one of the great works of Britannica. Other major US research institutions also gravitated around this project: the Ford Foundation, for example. It is very significant that from the interaction of this plurality of subjects around the creative work of Adler and Hutchins a new and original awareness was developed in the 1950s with respect to the close link among the humanistic tradition in which it was placed, the values of Humanism, the ideal of freedom ("liberal-libertarian") typical of American society, and the exercise of democracy itself.

It was an application of the idea according to which democracy is not only a system of government, but a way of life, fragile in itself, belonging to

the maturity of its protagonists, which cannot be maintained over time, if not through the preparation of the younger generations for democracy itself. The school, therefore, must itself be the first environment of democratic life, in which young people prepare for democracy and the exercise of democracy in adult society (Dewey 1916; Maritain 1943).

Democracy, both in society and in schools, can only be nourished through democratic educational practices, first of all, the free discussion, on an equal footing between students and teachers about “great ideas” – ideas that the great books, beyond all the risks of mythicization that Adler and Hutchins have really run, offer as a peculiar contribution to the life of contemporary society, even today in an inter- and trans-cultural perspective¹. In this sense, the 1982 book on the new proposal of a “democratic” *paideia*, of a humanistic education for all, represented a real educational manifesto based on the belief that the fundamental tool of democracy in schools was free discussion.

7. A CONCLUSIVE PERSPECTIVE VALID FOR THE STUDY OF THE HISTORY OF EDUCATIONAL IDEAS AND CLASSICS

The proposals that aimed to update the classical ideal of the Greco-Roman *paideia* and offer training models that privilege the overall dimension of the individual personality, open to the world and in contact with others and with a larger reality than that available to the senses in space and time seem to respond to the needs of contemporary complexity, suitable, at the same time,

¹ A schematic enumeration of the basic principles of *paideia* inspired by the ideas of M. Adler is today the following: 1) *all* are capable of learning; 2) consequently, *everyone* is entitled to the same quality of education and not just the same quantity; 3) school, in its best form, is preparation for a general education throughout the course of life; 4) the three needs for which the school should prepare citizens are: to have the skills to obtain the economic resources necessary for a life worthy of a human being; be a good citizen for your nation and for the whole world; and make one's life good in itself; 5) the main cause of authentic learning is the activity of the mind of the learner, sometimes with the help of a teacher who acts as a concomitant support of this personal learning; 6) there are three types of teaching that should be practiced in schools: the teaching of “canonical” subjects, training that produces skills and abilities useful for learning, and Socratic dialogue in seminar discussions; 7) the outcomes of these three types of teaching should be the acquisition of organized knowledge, the formation of new habits and skills and the growth in the intellectual understanding of fundamental ideas and problems; 8) the learning of each student and the acquisition of these results must be evaluated in terms of the competences of each student, and not only in an almost exclusively comparative sense; 9) whoever directs the school should never be a simple administrator, but always a teacher with guidance functions, who should engage collaboratively with the entire staff of teachers, in the planning, reformulation and continuous reorganization of the school, intended as an educational community (see the many documents contained in the websites paideia.org, thegreatideas.org and greatbooks.org, which illustrate the ongoing activities of the foundations set up by Adler and Hutchins).

to broaden and deepen the person's awareness of herself and of the meaning of her life, which is also one of the main purposes of education (Jaeger 1933-1947).

The emergence of these new proposals of didactic practice can be read as an expression of the discomfort perceived by contemporary man; beyond a certain rhetoric that sees globalization, the enlargement of spaces and the mixing of cultures as the positive factors of a change of age, these same aspects of contemporary life imply disorientation and precariousness.

It is not surprising, therefore, that educators all around the world continue to explore ways to mitigate the negative consequences of the postmodern way of life focusing on the need to give young people a stronger personal identity by proposing those ideas and those values that appear universally shared. In the case of the *Paideia Proposal* the reader is faced with the explicit proposal of one of the longest lasting ideas to be found in the history of Western education.

That of *paideia*, updated and adapted to the needs of our time, is an educational ideal that, to some extent, tends to exceed undesirable dichotomies such as those between the "humanistic" and the technical and scientific training, between a "liberal" and "vocational" training. Beyond its limits, Mortimer Adler's proposal made it possible to develop, on the one hand, a complex argumentative path through Western culture that led to important editorial and scholastic initiatives, and on the other, a training method through dialogue and confrontation which constitutes one of the most significant achievements in the field of contemporary teaching.

Adler, in the middle of the last century, already perceived the risk that Western man would lose the awareness of his cultural and moral-religious roots, and proposed a recovery of historical knowledge in the training baggage of Anglo-Saxon schools, preparing a series of tools for schools and self-training, a significant synoptic framework of the main ideas that constitute the essential Western culture, and a method of group work that has become famous and applied to the various school grades with the reading of classical works and group discussion of the main ideas set forth in them.

Adler's pedagogical proposal has met with many criticisms, including that of a prevalent attention to English-speaking literature and thought, but the undoubtedly weak points of his historical perspective do not make his work obsolete. The didactics of dialogue, which he proposed as the main methodology in teaching humanities, is, moreover, one of the most interesting proposals in the panorama of recent methodologies, applicable to the specific sector of the history of educational ideas, of a history of education in the perspective of the history of ideas. Even in this case, the main need today appears to be to define precisely and in a shared manner what and which the "ideas" and "classics" of this sector of historiographic research are.

BIBLIOGRAPHY

- Adler, M.J. 1952. *A Syntopicon: An Index to The Great Ideas*. London-Chicago: Encyclopaedia Britannica.
- Adler, M.J. 1977. *Reforming Education*. Boulder CO: Westview Press.
- Adler, M.J. 1982. *The Paideia Proposal: an Educational Manifesto*. London-New York: Collier-Macmillan (trans. it. 1985. *Il progetto Paideia. Un manifesto sull'educazione*. Rome: Armando).
- Adler, M.J. and Hutchins, R.M. 1952. *Great Books of the Western World*. London-Chicago: Encyclopaedia Britannica.
- Adler, M.J. and Van Doren, C. 1972. *How to Read a Book. A Guide to Reading the Great Books*. New York: Simon & Schuster (1st edition: Adler, M.J. 1940. *How to Read a Book. The Art of Getting a Liberal Education*).
- Ariès, Ph. 1960. *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. Paris: Seuil.
- Bairoch, P. 1997. *Victoires et déboires. Histoire économique et sociale du monde du XVI^e siècle à nos jours*. Paris: Gallimard.
- Bevir, M. 1999. *The Logic of the History of Ideas*. Cambridge MA: Cambridge University Press.
- Bianchi, M.L. (ed.). 1989. *Storia delle idee. Problemi e prospettive*. Roma: Edizioni dell'Ateneo.
- Bloom, H. 1994. *The Occidental Canon. The Books and School of the Ages*. New York: Harcourt Brace & Company.
- Boas, G. 1969. *The History of Ideas. An Introduction*. New York: Scribner.
- Bourdé, G. and Hervé, H. 1997. *Les Écoles historiques*. Paris: Seuil.
- Bowen, J. 1972-1981. *A History of Western Education*. London: Methuen.
- Boyd, W. 1952. *The History of Western Education*. London: Adam & Clarke.
- Burguière, A. (ed.). 1986. *Dictionnaire des sciences historiques*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Burguière, A. 2006. *L'École des Annales. Une histoire intellectuelle*. Paris: Odile Jacob.
- Burke, P. 1991. *The French Historical Revolution. The Annales School 1929-89*. Stanford: Polity Press.
- Burke, P. 1996. *Varieties of Cultural History*. Ithaca NY: Cornell University Press.
- Cipolla, C.M. 1969. *Literacy and Development in the West*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Cives, G. 1973. *La mediazione pedagogica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Delacroix, C., Dosse, F. and Garcia, P. 1999. *Les Courants historiques en France. XIX^e -XX^e siècle*. Paris: Armand Colin.
- Delphian Society (ed.). 1913. *The World's Progress*. Chicago: Delphian Society.
- Dewey, J. 1916. *Democracy and Education*. New York: Macmillan.
- Dosse, F. 1987. *L'Histoire en miettes: des Annales à la "nouvelle histoire"*. Paris: La Découverte.
- Eliot, C.W. (ed.). 1909. *The Harvard Classics*. New York: Collier.
- Garin, E. 1959. *La filosofia come sapere storico*. Rome-Bari: Laterza.
- Garnett, R., Vallée, L. and Brandl, A. (eds.). 1899. *The Universal Anthology*. London: Clarke.

- Horowitz, M. C. (ed.). 2004. *New Dictionary of the History of Ideas*. New York: Scribner.
- Hubert, R. 1949. *Histoire de la pédagogie*, Paris: Presses Universitaires de France.
- Hutchins, R.M. 1952. *The Great Conversation: The Substance of a Liberal Education*. Chicago: Encyclopaedia Britannica.
- Lawton, D. and Gordon, P. 2002. *A History of Western Educational Ideas*. London: Woburn Press.
- Jaeger, W. 1933-1947. *Paideia. Die Formung des griechischen Menschen*. Berlin: De Gruyter.
- Le Goff, J. (ed.). 1978. *La Nouvelle Histoire*. Paris: Retz.
- Leon, P. 1977-1978. *Histoire économique et sociale du monde*. Paris: Armand Colin.
- Maritain, J. 1943. *Education at the Crossroad*. New Haven: Yale University Press.
- Mialaret, G. and Vial, J. (eds.). 1981. *Histoire mondiale de l'éducation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Montessori, M. 1948. *De l'enfant a l'adolescent*, Paris: Desclée De Brouwer.
- Noddings, N. 1995. *Philosophy of Education*. Boulder CO: Westview.
- Piovani, P. 1965. *Filosofia e storia delle idee*. Rome-Bari: Laterza.
- Poirrier, P. 2000. *Aborder l'histoire*. Paris: Seuil.
- Poirrier, P. 2004. *Les enjeux de l'histoire culturelle*. Paris: Seuil.
- Rossi, P. 1969. *Un altro presente. Saggi sulla storia della filosofia*. Bologna: Il Mulino.
- Tarnas, R. 2005. *The Passion of the Western Mind*. New York: Ballantine.
- Valitutti, S. 1955. *La rivoluzione giovanile*. Rome: AVIO.
- Valitutti, S. 1996. *La scuola, lo Stato, i partiti. Scritti e discorsi*. Rome: Fondazione Einaudi.
- Wiener, P.P. (ed.). 1973. *Dictionary of the History of Ideas: Studies of Selected Pivotal Ideas*. New York: Scribner.



CLASSICS OF THE HISTORY OF EDUCATION. EDUCATING FOR PEACE AND A PEDAGOGY OF HOPE

Carla Callegari

Università degli Studi di Padova
carla.callegari@unipd.it

ABSTRACT

In explaining their thinking, authors whose works have become classics of the history of education have reflected on the founding theoretical, practical and poietic elements of the discipline. Their ideas enable us to attribute multiple meanings to the fundamental terms of the topic, combining philosophical, scientific and ideological theories with educational practice. Reading the classics as part of an active learning process stimulates our intellectual capacities, but also promotes our emotional understanding and personal interpretation, which are also of huge educational value. This article concerns a topic of great interest today, and one that is also discussed in the classics: education for world peace.

KEYWORDS: classics; history of education; canon; educating for peace; history of educational ideas

1. CLASSICS OF THE HISTORY OF EDUCATION

All scientific disciplines acknowledge the works of some of their scholars as “classics”. The importance of these works, the relevance of the ideas they contain, their originality and expertise have led to the development of theoretical-epistemological models that are broadly applicable, richly faceted, complex, and steeped in meanings and cultural references.

Authors of the classics of the history of education¹ have reflected on the cornerstones of pedagogy as a discipline in its theoretical, practical and poietic aspects. Their ideas thus enable us to attribute multiple meanings to the

¹ Cf. G. Cives, G. Genovesi, and P. Russo (eds.), *I Classici della Pedagogia, Atti del seminario del CIRSE. Cassino, 3-4 December 1997* (Milano: FrancoAngeli, 1999).

fundamental terms of the topic, bringing together philosophical, scientific and ideological theories with educational practices.

These meanings relate partly to the historical, political, economic and social context of the authors' times, and are partly universal, going beyond their historical context. They are forever modern. Studying them leads us to delve into the texts to conduct a personal, in-depth investigation into the authors' thinking, and also to examine the sometimes far from linear course taken by the history of educational ideas. As well as arriving at a philological understanding of the content of the texts, readers are bound to engage in a careful interpretation of the meaning of the discourse. They will discover what makes these texts universal, or what we might also call "human".

The classics provide the weft in the fabric comprising the "canon" of a discipline because they indicate an "exemplary pathway" that filters "the value and function of the past in and for the present day"². That is why the classics take on the epistemological, educational and historical value of the canon: they describe models of knowledge that have a cognitive and ethical, and consequently also educational value.

At times, these same classics may also serve as an "anti-canon" because they move within the discipline's pluralism (which may sometimes be conflictual). They act as "antibodies" to a tradition that may, at times, leave fundamental aspects of education in the background as it travels along well-charted courses, making no room for change. As an example, suffice it to consider how much a pedagogy attentive to the learner's freedom has struggled to find space in the West. It has come up against a strict discipline imposed for centuries by authoritarian approaches justified by theories and ideas widely shared by education theorists, even of diverse cultural orientations³.

If we adopt the definition of education as a science that strives for human emancipation, we discover lesser pathways (those leading towards an anti-authoritarian education, for instance, or those of modern times proposing different concepts of schooling⁴) that represent the warp of the fabric forming the canon, contributing just as much as the more dominant ideas.

² F. Cambi, "Il 'canone' in pedagogia: presenza, struttura, funzione", in *Sul canone della pedagogia occidentale*, ed. F. Cambi (Roma: Carocci, 2009), 13. On the topic of the pedagogical canon, see also J. Meda, *I "Monumenta Italiae Paedagogica" e la costruzione del canone pedagogico nazionale (1886-1956)* (Milano: FrancoAngeli, 2019).

³ The importance of discipline has dominated the educational relationship for centuries: from the medieval cathedral schools to the Jesuit colleges, to Makarenko's communes, to mention just a few examples of the places providing even very different types of education. The inflexible rules dictated by religious or ideological principles were approved by many educational practitioners. Among the numerous volumes on this topic, see Foucault's "classic" work *Surveiller et punir: Naissance de la prison* (Paris: Gallimard, 1975).

⁴ Consider, for instance, the works of Tolstoj, Korczak or, as concerns Italy, the books by

This is precisely why reading the classics always stimulates not only our intellectual capacities, but also our emotional understanding, inducing us to arrive at personal interpretations that can be of huge educational value.

The authors of the classics came up with ideas that were almost always revolutionary. Even when they appear orthodox today, they often assigned new meanings to well-known concepts. If we include the classics in the history of ideas, we can agree with Bauman when he said that: “ideas begin their lives as heresy, continue into orthodoxy, and end as superstition”⁵. Re-discovering the innovative reach of the concepts contained in the classics can thus help educational research launch novel pathways because they demonstrate that it is possible to envisage other possible worlds.

If we consider cultural and social history as it has been described in recent decades⁶, we will also agree with the Polish sociologist when he says it is useful to concern ourselves with what went wrong in the past. In other words, we should think about all those ideas that have been neglected, rejected or simply forgotten. This makes us want to get to know and understand the past because there was probably something that we tried back then that is better than what we have today. Bauman said: “These possibilities are not dead. They have simply been temporarily pushed aside – not been tested or put into practice. They must be preserved for future times”⁷. Some educational and pedagogical models proposed in the classics have all the features of pathways that have been abandoned, but can be discovered again, because they show us possible representations of the future.

These are the unused opportunities of history. We need to learn about them in order to retrieve them, even if only for a little while, instead of just letting them go. In fact, the classics also reveal the different temporal persis-

Borghi (e.g., *Educazione e autorità nell'Italia moderna*. Firenze: La Nuova Italia, 1950), and the different ideas of schooling that emerged in the 20th century: Maria Montessori's children's house, respectful of the characteristics of childhood; the community school and the laboratory school proposed by John Dewey, where theory and practice were constantly interacting; the full-time school adopted by don Milani in Barbiana, intended to shape “sovereign citizens” capable of taking part in the dynamics of society; or the better-known experience of the libertarian Summerhill School opened by Neill with the intention of leaving young people freedom of choice.

⁵ Z. Bauman, *A tutto campo. L'amore, il destino, la memoria e altre umanità. Conversazioni con Peter Haffner*, trans. M. Sampaolo (Bari-Roma: Laterza, 2021), 118.

⁶ Among the numerous volumes, in addition to the work by Peter Burke, *What is Cultural History?* (Cambridge: Polity, 2004), see T.S. Popkewitz, B.M. Franklin, and M.A. Pereyra (eds.), *Cultural History and Education: Critical Essays on Knowledge and Schooling* (New York and London: Routledge Falmer, 2001); P. Porrier (dir.), *L'Histoire Culturelle: un “tournant mondial” dans l'historiographie?* (Dijon: Editions Universitaire de Dijon, 2008).

⁷ Z. Bauman, *A tutto campo. L'amore, il destino, la memoria e altre umanità. Conversazioni con Peter Haffner*, 119 and 49-50.

tence of certain ideas that we come across in history, as the scholars of the “*Annales*” explain in their elegant considerations⁸.

It is within this fabric, where past and future are interwoven, that the classics are a precious reserve of the models, ideas and language of educational thought⁹. Their authors are perceived as masters, whether their ideas found acceptance in their own or in subsequent times, and whether their thinking was opposed, disputed or abandoned.

Reading the classics thus brings us to the heart of education as a discipline, to discover the epistemology of the science and its practical-poietic nature. They chart the fundamental stages in the development of educational science through the solutions proposed by the great scholars when they debated the most fundamental theoretical and practical problems.

To give just one of the many possible examples of what we have been saying, we can take the educational antinomy or polarity inherent in “human vis-à-vis social education”, and apply it to a universal and extremely topical problem: educating for peace. Given the vast array of meanings attributed to the term “peace”, we need to say that a personality that we can identify as peaceable strikes a balance between its various physical, cognitive, affective-emotional and relational components through a particular pedagogical process of “self-care”. This is intended as a “disposition to cultivate ourselves, to construct our own identity through strategies of promotion and containment that aim to forge our personal ‘style of activity’”¹⁰. Self-care consequently combines our personal education (which is always incomplete and can always be improved) with our actions and behavior in the social setting¹¹. A peaceable society is therefore one in which not only is there no war (in the sense of violent and devastating fighting between peoples or nations),

⁸ See, for instance, F. Braudel, *I tempi della storia. Economia, società, civiltà* (Bari: Dedalo, 2001).

⁹ Cf. F. Cambi, “Rilettura di classici della pedagogia: criteri ed ‘exempla’”, in *I Classici della Pedagogia*, eds. G. Cives, G. Genovesi, and P. Russo, 81-82.

¹⁰ Cambi, quoting Foucault and Elias, proposes the notion of “self-care” in referring to contemporary individuals and their task of giving themselves shape and identity. The pedagogical significance of this category of education – also taken up by other education theorists like Riccardo Massa and Duccio Demetrio – emphasizes the importance of an individual being self-aware, even with the problems this entails, and the value of certain technical tools, such as autobiographies, which become an adventure of self-reinterpretation, self-control, and re-design of one’s own existence. Cf. F. Cambi, *Saperi e competenze* (Roma-Bari: Laterza, 2004), 129-130. On this topic, see also A. Bellingeri, *La cura dell’anima. Profili per una pedagogia del sé* (Milano: Vita e Pensiero, 2010); V. Boffo, *La cura in pedagogia* (Bologna: CLEUB, 2006).

¹¹ Boffo says: “but the real dimension of the *cura sui* is not the interior, individual dimension of someone in search of a personal and private self. [...] Self-care is a genuine intensification of social relations. We can contain this idea in the formula: care for yourself to care for others, and care for the world”. V. Boffo, *La cura in pedagogia*, 3.

there is also an active effort to promote social equity, respect for human rights and for the planet on which we live, solidarity, and – last but not least – the teaching of human duties. Among those listed in the Declaration of Human Duties, article 12 includes the need to: “work for maintenance of world peace, condemn war, terrorism and all other hostile activities by calling for decreased military spending in all countries and restriction of the proliferation and dissemination of arms, in particular, weapons of mass destruction”¹².

Reflecting on our duties as well as our rights focuses our attention on the educational element that they implicitly demand. To be able to develop properly, a non-violent and “actively” respectful behavior needs to be taught – even assuming there is a *natural law* that drives us to do good and to avoid evil. Adopting Maritain’s concept, the jurist Flick defines this *natural law* as a profound anthropological structure. The crucial point is to succeed in activating our ability to listen carefully to ourselves so that we can come into contact with this source, and pay attention to our inner discourses, which take place in silence. But, even if we accept the theory that all human beings have this “inner compass”, it seems obvious that only a proper education of our personality can give us the maturity we need to engage in this particular way of listening¹³.

2. EDUCATING FOR PEACE AND THE PEDAGOGY OF HOPE

Driven partly by historical contingencies in which they came to be living, some authors of the classics of educational thought worked on the idea of an education that could train individuals to develop a personality capable of re-founding a society disrupted by violent political, social or religious revolutions. Even when they moved from an initial social or sociological analysis

¹² The Trieste Declaration of Human Duties was drawn up in 1993 by the International Council of Human Duties, and promoted at a meeting in 1997 by its president, Rita Levi Montalcini. For more on this subject, see G.M. Flick, *I Doveri Umani nel terzo millennio* (Trieste: Meudon Istituto Jacques Maritain, 2020); R. Levi Montalcini, *Human Rights and Duties on the Threshold of the 3rd Millennium - Diritti e doveri dell'uomo alle soglie del terzo millennio* (Trieste: EUT, 2013).

¹³ Cf. G.M. Flick, *I Doveri Umani nel terzo millennio*, 12-18. On this topic, see also Z. Bauman, *The Art of Life* (Cambridge: Polity, 2008). According to Papisca, respect for human rights relies on a culture of peace. “Education and teaching are even more powerful tools because they go into the depths of the mind and the heart. They facilitate the interiorization of the great universal values and, by disseminating awareness, convictions – in short, by taking effect *ante factum* – they provide the most dependable way to prevent violations of human rights”. A. Papisca, “La pace come diritto umano: *vox populi*, ma non ancora dell’UNESCO”, *Pace e diritti umani* 2 (2005): 9.

to the idea of an education that would enable individuals to behave appropriately in society, and strive to improve it, the educational antinomy between human and social education identified solutions (albeit never final) capable of delineating ideal models that could stimulate both personal and collective action.

In a Europe torn by wars of religion, Comenius recommended education for everyone, and devised strategies for teaching people to read and write¹⁴. The dual aim of his proposal to educate everyone – based on the well-known pansophical ideal *omnia omnibus omnino* – was to train each and every individual to be part of a pacified society in which three international bodies (the *College of Light*, the *Dicastery of Peace*, and the *Ecumenical Consistory*) could act as peacekeepers¹⁵.

The conflictual relations between different societies (especially from the religious standpoint) is therefore not a consequence of globalization alone. Its roots go much deeper, in the history of modern Europe at least. In Comenius's time, the religious conflicts were all within Christianity: by giving rise to the reformed churches, the Lutheran reform also obliged the Catholic world to review its methods regarding education.

In recent times, Edgar Morin (a sociologist whose writings have now come to occupy a place among the classics of educational thought) came up with some useful ideas for constructing a "world-society" or "community of human destinies" that can put an end to the increasingly conflictual nature of human relationships. Morin's considerations begin with a philosophical and sociological analysis of the processes of globalization, but also draw on his experience as a Sephardic Jew who joined the Resistance in 1942. Coming to the individual dimension, he suggests that a new type of education is needed, characterized by a triple reform of the way of knowing, thinking and teaching¹⁶.

Morin's educational thought is also influenced by the setting: a monotheistic religion that remains in the background, interfering with people's

¹⁴ J.A. Comenius, *Orbis Sensualium Pictus* (Noribergae: M. Endteri, 1658). Also available in English: *The Orbis Pictus of John Amos Comenius*, trans. C. Hoole (Syracuse: C.W. Bardeen, 1887). Cf. A. Cagnolati, "Alcune riflessioni sull'edizione quadrilingue (1666) dell'*Orbis Sensualium Pictus* di Comenio", *Quaderni del CIRSIL* 2 (2003): 1-13, in <http://amsacta.unibo.it/959/>.

¹⁵ Cf. C. Callegari, "La dimensione storica in Educazione comparata ieri ed oggi", in *L'educazione comparata tra storia ed etnografia*, ed. C. Callegari (Roma: Anicia, 2016), 63-64.

¹⁶ Cf. E. Morin, *La tête bien faite. Repenser la réforme, réformer la pensée* (Paris: Le Seuil, 1999); E. Morin, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur* (Paris: Le Seuil, 2000).

awareness of their identity¹⁷, and their ideological inclination towards communism.

Only an education that restores the connection between scientific knowledge and the complexity of human passions, emotions, joy and pain, in our imaginations, our inventions, and even our risk of madness¹⁸ – or, simply put, that acknowledges the incompleteness of human beings and the uncertainty of life – can hope to develop in people the “complex thought” or “well-made heads” needed to promote a human ethics that places personal responsibility and social solidarity in a democratic context¹⁹.

Morin claims that human beings are “trinitary”, as individuals, societies and species. As individuals, “L’être humain est à la fois physique, biologique, psychique, culturel, social, historique. C’est cette unité complexe de la nature humaine qui est complètement désintégrée dans l’enseignement, à travers les disciplines, et il est devenu impossible d’apprendre ce que signifie être humain”²⁰. It is the human condition in its complexity that must be the object of education. If we teach history of the planetary era without concealing the cases of oppression and violent domination, we can succeed in teaching that all human beings live in the same community of destinies. We will learn that:

la compréhension, la bienveillance, la reconnaissance vont permettre non seulement un mieux vivre dans la relation enseignant-enseigné, dans toute relation d’autorité, dans toute relation humaine, mais aussi combattre le mal moral le plus cruel, le plus atroce qu’un être humain puisse faire à un autre humain: l’humiliation. La conflictualité ne saurait être totalement abolie, mais elle pourrait être minorée ou surmontée par la compréhension. L’harmonie qui abolit tout antagonisme est impossible et même non souhaitable. Mais quel progrès éthique si nous nous égarons moins, si nous comprenons mieux! Ce serait cela poursuivre l’hominisation!²¹

An education that is global and not partialized would therefore nurture

¹⁷ Pasqualini wrote: “Morin defines himself as *neo-marrano*, the son of a cultural syncretism of different worlds. In his family, whose forebears had been nonreligious for at least three generations, the word ‘Jew’ was never spoken. It was replaced by the term *los nuestros* with which they only meant Spanish Jews, however”. Morin himself wrote: “Hence my confused identity: I was a non-Jewish Jew, a Jewish non-Jew. I was a part of the group to which I did not belong, and I was not a part of the group to which I felt I belonged”. E. Morin, and C. Pasqualini, *Io, Edgar Morin. Una Storia di vita* (Milano: FrancoAngeli, 2007), 25.

¹⁸ Cf. E. Morin, É.-R. Ciurana, and R.D. Motta, *Educare per l’era planetaria: il pensiero complesso come metodo di apprendimento* (Roma: Armando, 2004).

¹⁹ Cf. G. Chiosso, *Sperare nell’uomo. Giussani, Morin, MacIntyre e la questione educativa* (Torino: SEI, 2009).

²⁰ E. Morin, *Les sept savoirs nécessaires à l’éducation du future*, 2.

²¹ E. Morin, *Enseigner à vivre* (Arles: Actes sud/Play Bac, 2014), 121.

planetary human beings who are willing to be benevolent and maintain peaceful social relations. This would enable them to be more human, to achieve their anthropological nature better and in more depth, creating a virtuous circle in which human education and social education nourish one another.

Morin's sociological background always led him to consider in the foreground the social and legislative aspects of educating for peace, which consequently become particularly important. His interest in pedagogy can only really be understood by looking at another way of conceiving "peace" – in the sense of the adoption of good behavior.

This concept is also clearly stated in the *Declaration on a Culture of Peace* approved by the United Nations in 1999. Before outlining the role of sovereign states, article 1 states that: "A culture of peace is a set of values, attitudes, traditions and modes of behavior and ways of life based on: (a) Respect for life, ending of violence and promotion and practice of non-violence through education, dialogue and cooperation. [...] (d) Commitment to peaceful settlement of conflicts".

As part of a similar concept of education, Bogdan Suchodolski (a scholar in Eastern Europe) also imagined a more just and peaceful society in which a new human being could cope with the terrible problems posed by the historical events of the Second World War. As he wrote in a note on the Italian edition of his best-known book (*La pedagogie et les grands courants philosophiques: Pedagogie de l'essence et pedagogie de l'existence*, 1960), he wanted to show that, by adopting a new way of living, man can also educate himself²². Starting from a theory of the social nature of humans, the Polish scholar said: "What is important is to make such conditions possible, provide encouragement, guarantees and organization, which are the basis of development and of training, the basis for creation and of the human essence"²³. In an ideal conception set against a background of socialist and communist theories – that he shared with his master Sergej Hessen, with Morin and also with Bauman²⁴ – Suchodolski sees as an educational goal a future free of the conformism of the present. Through a formal, social and lay moral education, we must learn to develop an ineffable heartfelt impulse that trains individuals to become citizens or, in other words, responsible

²² B. Suchodolski, *Pedagogia dell'essenza e pedagogia dell'esistenza*, trans. U. Barbano (Roma: Armando, 1965), 7.

²³ M. Debesse, "Preface", in *Pedagogia dell'essenza e pedagogia dell'esistenza*, B. Suchodolski, 11.

²⁴ Hessen's ideal was a legal socialism, while Bauman claims to have been a critic of the Leninist regime and to have been expelled from the army, the University and his country (Poland) for this reason. But he also says that he has remained a socialist to this day. Cf. Z. Bauman, *A tutto campo. L'amore, il destino, la memoria e altre umanità*, 16.

members of a democracy. When he writes that: “it is only by taking part in the struggle to create a human world that assures everyone’s living conditions and human development that we will be able to really educate the younger generation”²⁵, the Polish education theorist offers a model of personal and social education that proposes to achieve the irenic ideal of democratic society.

The scholars discussed here do not found peace on political negotiations, nor do they rely on the exercise of power to imagine a pacified world. Instead, they propose educational strategies that can lead to a balanced development of human beings capable living together – if not entirely without conflict, at least with respect for one another.

Maria Montessori was also concerned with educating for peace. This could even be said to have been at the very heart of her thinking. For the sake of brevity, we only mention here her book entitled *Education and Peace*²⁶, but all her works – like her life – are steeped in pacifism and a culture of peace²⁷.

She saw the battle between adults and children, in families and at school, as an incessant war that is degrading for the children. It prevents them from developing by experimenting with their own creative energies. This lack of respect for children lays the foundations on which future wars will be built. Through an education that is a “normalization”, on the other hand, children will be allowed to grow up independently and develop their own character. If, instead of interfering, adults help children to do things by themselves, limiting their own action to orienting a child’s life and soul, psychological activity and physiological growth, then the child will no longer be weak and poor. The child will be “the father of the man”, and education becomes a weapon of peace. This concept was reinforced in Maria Montessori by her encounter with Mahatma Gandhi²⁸, who also used nonviolence as a form of

²⁵ B. Suchodolski, *Pedagogia dell'essenza e pedagogia dell'esistenza*, 119.

²⁶ M. Montessori, *Education and Peace*, trans. H.R. Lane (Chicago: Henry Regnery Company, 1972).

²⁷ Pacifism is the set of doctrines, ideas and movements of opinion that reject war as a way to solve international conflict, and promote a permanent peace between states. The *Declaration on the Right of Peoples to Peace*, approved by the United Nations with resolution 39/11 of 12 November 1984, also demands that State policies focus on the task of peacekeeping. The concept of a culture of peace, on the other hand, was formulated at the *International Congress on Peace in the Minds of Men*, held in Ivory Coast in 1989. The UNESCO recommended working for a new vision of peace based on the universal values of respect for life, freedom, justice, solidarity, tolerance, human rights and equality between men and women. This concept certainly comes closer to a “pedagogically” conceived peace, in the sense used by Montessori, as educating a democratic society.

²⁸ Cf. G. Honegger Fresco, *Maria Montessori, una storia attuale. La vita, le opere, le testimonianze* (Torino: Il leone verde, 2018).

political struggle, but in the ashrams of India it was above all a way of life, and the form of education *par excellence*.

Montessori thus shifted the attention from a political construction of peace – that States are incapable of achieving and maintaining – to a pedagogical concept of peace capable of educating morally and psychologically healthy men and women who will not need to fight one another. According to Montessori, the emancipation of childhood from adult domination, and the adults' acknowledgement of anthropological diversity in terms not of inferiority, but of difference, are the prerequisites for building a single human nation and a universal citizenship. Her proposal contains echoes – also in lexical terms – of Morin's ideas: though the premises and settings differ, it seems clear that a “pedagogy of peace” can only be constructed through an education that accepts all human diversities, and makes them the principle on which human society is built.

Today, now that the goal set at the World Forum in Dakar²⁹ of defeating illiteracy by 2015 has not been met, we are still far from teaching all the world's children to read and write. We can see every day how heavily this weighs on our failure to ensure that people can live alongside one another in peace. In many countries, children who lack any formal education become victims of all kinds of physical and psychological violence, be it their early enrolment in regular and irregular armies, or their submission to ideologies that exploit them for terrorist goals³⁰. Finding new ways to implement strategies to defend children and ensure mass literacy, also with the aid of a wise and widespread use of modern technologies, can reattach that thread of an education for peace that – as we have briefly outlined – comes down to us through the reflections of the authors of the classics, arriving in our modern times charged with a pedagogy of hope. While nourishing utopian ideals for regulating human living³¹, it also finds completion in the concrete action of education.

²⁹ The 164 countries that took part in the World Forum on education held in Dakar in 2000, decided an agenda based on pursuing six goals. The second involved ensuring universal access to a compulsory, free and good-quality primary school education for children everywhere, and particularly for girls who live in difficult conditions and belong to ethnic minorities.

³⁰ Cf. L. Tarobelli, *La questione sociale dei bambini soldato dal coinvolgimento alla riabilitazione* (Civitavecchia-Roma: Prospettiva, 2015); S. Luca, *I cuccioli dell'Isis. L'ultima generazione dei bambini soldato* (Milano: Terra Santa, 2020).

³¹ Bauman wrote: “If it is true (and it is) that each set of circumstances contains some chances alongside its dangers, it is also true that each is as pregnant with rebellion as it is with conformity. Let's never forget that each majority started from being a tiny, invisible and unnoticeable minority. And that even hundred-year-old oak trees have grown from ridiculously minute acorns”. Z. Bauman (with Riccardo Mazzeo), *Conversazioni sull'educazione* (Trento: Erickson, 2012), 35.

This hope echoes, once again, in the words of Bauman when he says: “I think of myself as a ‘man who hopes’. [...] You have to carry on and try again. [...] Attempting the impossible. Understanding ourselves as the product of our own doing and creating”³². This is the premise for forging “moral communities” of people who are free, responsible and peacefully creative, capable of finding new solutions to old human conflicts.

CONCLUSION

The classics of the history of educational thought – set within a history of theories and ideas that intersect with philosophy, sociology, the sciences and ideology – have a cultural bearing that is inseparable from our understanding of the epistemology of our discipline. They are works that also guide us towards a more open and multifaceted conception of an education that interprets the past. They provide us with countless “stories”, also describing pathways that have been ignored or abandoned, niche traditions and customs in education that explain why some ancient ideas have survived to the present day. They also give us opportunities to design the future by returning to pathways left incomplete.

That is why the classics are an excellent educational tool. They stimulate our intellectual capacity and personal commitment, but they also give us the pleasure of reflection. They offer us a participative and collaborative encounter with pedagogical culture and with ourselves. In the classics, we can also recognize our own educational experience, and be inclined to revisit it and take possession of it again with a greater awareness. Reading can give us an opportunity to deconstruct or integrate our own thoughts. It can be a crucial exercise for renewing our intellectual capacity.

Through the classics, we can acquire and constantly nurture a historical approach that we can apply to the way we try to diagnose problems, and grasp their connections and extensions³³. Such an approach connects events not only in the chronological sense, but also thematically, or it may help us to capture historical pauses as movements of progression or regression. Reflecting along these lines, the first requirement for a good reading of these classic works is to contextualize them in their own time in order to understand the contingent situations from which the ideas developed. Then we can

³² Z. Bauman, *A tutto campo. L'amore, il destino, la memoria e altre umanità. Conversazioni con Peter Haffner*, 137 and 149.

³³ Cf. R. Fornaca, *È finita la ragione dello studio dei classici della pedagogia?*, in *I Classici della Pedagogia. Atti del seminario del CIRSE. Cassino, 3-4 December 1997*, eds. G. Cives, G. Genovesi, and P. Russo, 28-29.

examine the social point of view from which the solutions and proposals emerged³⁴.

The classics of education thus represent direct sources for us to use in the classroom as a valuable teaching tool because they help us to make sense of a pedagogical knowledge-action that reopens a space both for a critical historicization, and for a critical-interpretative theorecticality, thus becoming the key to a thinking in motion, a way of perceiving education.

The classics also give readers a chance to become emotionally involved: because they promote self-care, they also induce us to analyze our own reality, and to find new and creative educational solutions for today's problems.

The above reflections of authors of the classics on educating for peace and hope aim to serve as examples of an educational thinking that wonders about how human and social education can be genuinely pedagogical, and they cannot fail to promote improvements. This is not because we can imagine a constant and linear development, in the positivist sense of the term, but because education can take us slowly and effortfully – sometimes stopping or even backtracking – along a path towards the emancipation of all human beings, to be achieved in societies that are “good”³⁵ and supportive.

REFERENCES (CLASSIC WORKS)

- Comenius, J.A. 1658. *Orbis Sensualium Pictus*. Noribergae: M. Endteri. Also available in English: 1887. *The Orbis Pictus of John Amos Comenius*. Translated by C. Hoole. Syracuse: C.W. Bardeen.
- Foucault, M. 1975. *Surveiller et punir: Naissance de la prison*. Paris: Gallimard.
- Montessori, M. 1972. *Education and Peace*. Translated by H.R. Lane. Chicago: Henry Regnery Company.
- Morin, E. 1999. *La tête bien faite. Repenser la réforme, réformer la pensée*. Paris: Le Seuil.
- Morin, E. 2000. *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris: Le Seuil.
- Morin, E. 2014. *Enseigner à vivre*. Arles: Actes sud/Play Bac.
- Morin, E., Ciurana, É.-R., and Motta, R.D. 2004. *Educare per l'era planetaria: il pensiero complesso come metodo di apprendimento*. Roma: Armando.
- Morin, E., and Pasqualini, C. 2007. *Io, Edgar Morin. Una Storia di vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Suchodolski, B. 1965. *Pedagogia dell'essenza e pedagogia dell'esistenza*. Translated by Ugo Barbano. Roma: Armando.

³⁴ C. Callegari, *La storia della pedagogia tra ricerca e didattica* (Lecce: Pensa Multimedia, 2012), 91.

³⁵ Cf. Z. Bauman, *A tutto campo. L'amore, il destino, la memoria e altre umanità. Conversazioni con Peter Haffner*, 116.

REFERENCES (OTHER WORKS)

- Bauman, Z. 2008. *The Art of Life*. Cambridge: Polity.
- Bauman, Z. 2021. *A tutto campo. L'amore, il destino, la memoria e altre umanità. Conversazioni con Peter Haffner*. Translated by Michele Sampaolo. Bari-Roma: Laterza.
- Bauman, Z., with Mazzeo, R. 2012. *Conversazioni sull'educazione*. Trento: Erickson.
- Bellingreri, A. 2010. *La cura dell'anima. Profili per una pedagogia del sé*. Milano: Vita e Pensiero.
- Boffo, V. 2006. *La cura in pedagogia*. Bologna: CLEUB.
- Borghi, L. 1950. *Educazione e autorità nell'Italia moderna*. Firenze: La Nuova Italia.
- Braudel, F. 2001. *I tempi della storia. Economia, società, civiltà*. Bari: Dedalo.
- Burke, P. 2004. *What is Cultural History?*. Cambridge: Polity.
- Callegari, C. 2008. *Pedagogia e Scienze dell'educazione nella scuola dell'autonomia*. Padova: Cleup.
- Callegari, C. 2012. *La storia della pedagogia tra ricerca e didattica*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Callegari, C. (ed.). 2016. *L'educazione comparata tra storia ed etnografia*. Roma: Anicia.
- Cagnolati, A. 2003. "Alcune riflessioni sull'edizione quadrilingue (1666) dell'*Orbis Sensualium Pictus* di Comenio". *Quaderni del CIRSIL* 2: 1-13. <https://doi.org/10.6092/unibo/amsacta/959>.
- Cambi, F. 2004. *Saperi e competenze*. Roma-Bari: Laterza.
- Cambi, F. (ed.). 2009. *Sul canone della pedagogia occidentale*. Roma: Carocci.
- Chiosso, G. (ed.). 2009. *Sperare nell'uomo. Giussani, Morin, McIntyre e la questione educativa*. Torino: Società Editrice Internazionale.
- Cives, G., Genovesi, G., and Russo, P. (eds.). 1999. *I Classici della Pedagogia. Atti del seminario del CIRSE. Cassino, 3-4 dicembre 1997*. Milano: FrancoAngeli.
- Flick, G.M. 2020. *I Doveri Umani nel terzo millennio*. Trieste: Meudon Istituto Jacques Maritain.
- Honegger Fresco, G. 2018. *Maria Montessori, una storia attuale. La vita, le opere, le testimonianze*. Torino: Il leone verde.
- Levi Montalcini, R. 2013. *Human Rights and Duties on the Threshold of the 3rd Millennium - Diritti e doveri dell'uomo alle soglie del terzo millennio*. Trieste: EUT.
- Luca, S. 2020. *I cuccioli dell'Isis. L'ultima degenerazione dei bambini soldato*. Milano: Terra Santa.
- Meda, J. 2019. *I "Monumenta Italiae Paedagogica" e la costruzione del canone pedagogico nazionale (1886-1956)*. Milano: FrancoAngeli.
- Papisca, A. 2005. "La pace come diritto umano: *vox populi*, ma non ancora dell'UNESCO". *Pace e diritti umani* 2: 7-20.
- Popkewitz, T.S., Franklin, B.M., and Pereyra, M.A. (eds.). 2001. *Cultural History and Education: Critical Essays on Knowledge and Schooling*. New York and London: Routledge Falmer.

Porrier, P. (dir.). 2008. *L'Histoire Culturelle: un "tournant mondial" dans l'historiographie?*. Dijon: Editions Universitaire de Dijon.

Tarobelli, L. 2015. *La questione sociale dei bambini soldato dal coinvolgimento alla riabilitazione*. Civitavecchia (Roma): Prospettiva.



PEDAGOGICAL UTOPIA THROUGH THE CLASSICS

Giulia Fasan

Università degli Studi di Padova

giulia.fasan@unipd.it

ABSTRACT

This contribution takes a look at the close link that is created in the educational setting between the classics of the history of education and the promotion of pedagogical utopia, in the sense of a constant generative tension towards what is possible and what is “not yet.” After disambiguating the concept of utopia, starting from the reference theories, we use an interpretative key to outline and analyze the value of teaching the history of educational thought, also as proposed in the classic works that metaphorically embody the founding characteristics of the very concept of education. Then the development of a pedagogical utopia is associated both with its capacity to solicit a projective and emancipatory thought, and with the ethical and political dimension intrinsic in the educational professional. As a process that affects the domains of existence and experience, it seems to be not only inseparably related to the educational function of the history of pedagogical ideas, but also a driving force for new experiences, new thinking on education, and a different future for education.

KEYWORDS: classics in the history of education; history of educational ideas; utopia; educational studies and utopia; classics and teacher training

1. UTOPIA AS A PEDAGOGICAL TENSION. IDEAS AND THE CLASSICS

The category of utopia is a characteristic of the meta-educational nature of the history of education. In the world of teaching, it seems impossible to speak of education without hinting at (and nurturing in students) that constant “tension towards” that animates the educational professionals, promoting a perception of the job of educator as a pathway that is always *in fieri*. In other words, it is the development of that utopian thought that enriches research on the history of education when it is envisaged as a propensity to imagine different scenarios.

It seems appropriate to start by clarifying how the term “utopia” is used here, which is not in the etymological meaning generally attributed to it of a “non-existent place”, from the Greek *οὐ-* (u-) and *τόπος* (tòpos), which literally means “non-place”. As Cosimo Quarta – the Apulian philosopher and academic – pointed out, Thomas More’s preference for the word “utopia” over “eutopia” (which means a “good place”) led him to coin a neologism wherein:

the ou-topia, the critical thought [*“critical” being used here in its negative sense – Author’s note*], the negative is not for its own sake. For it not to be sterile, it must necessarily be connected to the ‘positive’, and give rise to a project for a ‘good society’. In short, if the starting point is ‘ou-topia’, the arrival point must be ‘eu-topia’¹.

In expressing the richness and complexity of More’s thinking, this choice also explains what is simply defined in modern pedagogy as a “utopian thought” or “phenomenon”. This is because the humanist needed a term capable of grasping and effectively expressing the two fundamental aspects of utopian thought – the deconstructing (negative) moment and the planning (positive and proactive) moment – thanks to the dual meaning of that initial “u”. It can be interpreted either as a transliteration of the Greek negative “ou” (non), or as an apheresis of the prefix “eu”, which carries a positive meaning (well, good)².

The purpose of this very brief incursion into the realms of philology is to clarify how appropriate it is to use the term “utopia” in the extended meaning it has acquired in educational discourse, where utopia *is* to all intents and purposes a “place”. Better still, it is a spatial dimension in which thought can expand, a very particular category involving movement towards, a hope, a project, an aspiration, something in the making. It is precisely this passage in More from the “not” to the possible, from a “non-place” to a “good place” that identifies the pedagogical tension as an essential “emancipating anthropological vocation”³.

There is a similarity with that idea of a possible utopia that Giovanni Maria Bertin describes, starting from Lefebvre’s reflections. Bertin conceives utopia as a “possible tomorrow”, referring to possible transformative conditions already taking effect in the present, but that will take more time to

¹ C. Quarta, “Utopia: genesi di una parola-chiave”, *Idee* 42 (1999): 41. See also under the item “utopia” in *Dictionary of the History of Ideas*. Vol. IV, ed. P.P. Wiener (New York: Charles Scribner’s Sons, 1973), 458.

² Cf. C. Quarta, “Utopia: genesi di una parola-chiave”, 42.

³ F. Cambi, *Il congegno del discorso pedagogico. Metateoria ermeneutica e modernità* (Bologna: Cleub, 1986), 178.

complete⁴. As Maurizio Fabbri and Tiziana Pironi – who edited a recent publication on the education theorist of pedagogical problematicism – point out, this is a far cry from the idea of utopia as a non-place.

The second aspect to clarify before we begin concerns how the idea of utopia, *tout court*, is interpreted here when we define it as a tension that moves from the thought to the thinkable, from the experienced to the possible, a projection that enables us to perceive the educational work as a journey along a path that is never-ending, but always adjustable and improvable. It is in this journey that we return to the idea of utopian realism or real utopia.

In the definition of “utopian realism” proposed by Edward H. Carr, realism serves to correct the naivety and exuberance of utopianism, while utopianism serves to correct the sterility and cynicism of realism⁵. Because mature thought combines the ideal aim or goal (the utopian model) with observation and analysis (realist theories), utopia and reality can be seen as two sides of every human science, and as complementary categories at the same time. To paraphrase again from Bertin, it is only where we have both that there can be space for a well-founded thought capable of guiding experience.

Darren Webb – a scholar of the theory and philosophy of education – recently noted that Anthony Giddens and Erik Olin Wright both return to the famous British historian’s thought, sometimes along similar lines and fifty years after Carr⁶. In referring to international policies after the fall of the Berlin wall, Giddens says there was a need for a new injection of utopianism, but it had to focus on real opportunities for change⁷. A few years later, Wright returns to Carr’s characterization, distinguishing between the “purely utopian thinking” of utopias as fantasies or morally-inspired images of a society, unconstrained by any realistic analysis of its feasibility⁸, and the “real utopias” that humanity has the real potential to achieve⁹. Darren Webb ar-

⁴ Cf. M. Fabbri, and T. Pironi, “L’educazione fra possibilità e utopia”, in *Educare alla ricerca. Giovanni Maria Bertin precursore del pensiero della complessità*, eds. M. Fabbri, and T. Pironi (Roma: Studium, 2020), 209.

⁵ Cf. E.H. Carr, *Utopia e realtà. Un'introduzione allo studio della politica internazionale*, trans. M. Mancini (Soveria Mannelli: Rubbettino, 2009), 23-28.

⁶ Cf. D. Webb, “Educational Studies and the Domestication of Utopia”, *British Journal of Educational Studies* 64, N. 4 (2016): 432-434. See also D. Webb, “Where’s the vision? The concept of utopia in contemporary educational theory”, *Oxford Review of Education* 35, N. 6 (2009): 743-760.

⁷ Cf. A. Giddens, “Modernity and utopia”, *New Statesman and Society* 3, N. 125 (1990): 21-22.

⁸ Cf. E.O. Wright, “The real utopias project”, in *Associations and Democracy. The Real Utopias Project I*, ed. E.O. Wright (London: Verso, 1995), IX.

⁹ Cf. E.O. Wright, “The real utopias project”, IX; see also E.O. Wright, *Envisioning Real*

gues that a realistic utopianism should therefore be founded on existing tendencies, processes and orientations, but instead of conforming to a single utopian model, it should be restricted to specific elaborations of a radical utopian imagination in localized contexts¹⁰.

Applying these very briefly outlined considerations to the history of education, it seems that a similar view of utopia could be congenial to the *logos* of the discipline, as it resembles a journey of exploration¹¹ where our attention is not on the final destination, but on processes and attitudes. As Mark Coté and his coworkers put it, “we look to utopia not as a place we might reach but as an ongoing process of becoming”¹².

So promoting the idea of a genuine and pedagogically well-founded utopian realism through the use of the classics in teaching the history of education at university gives future educators and teachers a precious opportunity to embark on a critical and problematizing process in which to negotiate and discuss the tacitly-accepted logic or principles lying behind certain radical forms of practice, and to formulate new views¹³.

Looking at Italy’s history of education, as Giovanni Genovesi and Tina Tomasi explain in their *L’educazione nel paese che non c’è. Storia delle idee e delle istituzioni educative in utopia*¹⁴ [Education in Neverland. History of ideas and educational institutions in utopia], there is a strong emphasis on the utopian dimension in historical research on education. Outlining the ideas contained in the above-mentioned volume, Genovesi writes:

Utopia is characterized [...] by a mindful comparison between the current situation and a future one that is the same inasmuch as it develops from the former, but not the same because the inherent antithesis between praxis and awareness is reduced. This is thanks to the fact that the human operators involved want it to be reduced, and tend to want this more and more, as they have understood the nature of it, and they understand that it is feasible to pursue this goal. But this can be done in the course of time, not by escaping from time. If it is a human possibility, it is a historical possibility. Human time is a

Utopias (London: Verso, 2010), 21.

¹⁰ In the paper quoted here, Webb also proposes some examples of how realistic utopias have become a method and practice in several educational projects, of which he outlines the most salient features; for further details see D. Webb, “Educational Studies and the Domestication of Utopia”, 431-448 in particular 432-434.

¹¹ Cf. E.O. Wright, *Envisioning Real Utopias*, 246.

¹² M. Coté, R. Day, and G. De Peuter, “Introduction: what is utopian pedagogy?”, in *Utopian Pedagogy*, eds. M. Coté, R. Day, and G. De Peuter (Toronto: University of Toronto Press, 2007), 13.

¹³ Cf. D. Webb, “Educational Studies and the Domestication of Utopia”, 443-444.

¹⁴ G. Genovesi, and T. Tomasi Ventura, *L’educazione nel paese che non c’è. Storia delle idee e delle istituzioni educative in utopia* (Napoli: Liguori, 1985).

historical time. The synthesis between awareness and practice is a reality that is constantly becoming real¹⁵.

The fundamental aspect, that Genovesi points out in relation to the utopian dimension in historiographic activity, concerns the very foundations of the history of education as a discipline. We dig into the past to find the roots of the present and the ideas for the future. It is easy to guess that the classics of pedagogy and education have an important role here because they contain theoretical reflections and practical educational experiences that are rooted in history. An awareness of their essential place in time and space becomes a driver for change in a fruitful emphasis on their utopian dimension¹⁶.

The utopian charge of the classics of education and pedagogy thus nourishes and develops goals and means that become the stimulus and the yeast of the historical transformation of educational thought and practices. In every historically-given innovation in education and teaching institutions, we can find the “yeast” of utopia, the stimulus and the foundations on which to build a new educational and pedagogical thinking that focuses on new “humanly desirable”¹⁷ developments.

To use a definition that echoes the thought of Ernst Bloch, the pedagogical utopia achievable through the classics is a way of looking at the world transparently and grasping what is novel¹⁸, what has yet to come about, but might be. In the classics, we can feel the driving force behind education. There is always a utopian charge when we speak of education, just as there is always an educational project when we speak of utopia¹⁹.

As the thought governing the action and the “engine that transforms reality”²⁰, the promotion of the category of utopia – and of the imagination as a projection of utopia – becomes a fundamental element in teaching the history of educational ideas in the academic world. It is contained in the inseparable relationship that it has with any pedagogical topic, and thus with the classics of education and the history of educational thought.

Like Freire’s “possible novelty”, with its inherent faith in the possible dream and the utopia to come – not yet clearly known and experienced, but

¹⁵ G. Genovesi, “Ideologia, utopia e ricerca storico-educativa”, in *I silenzi dell’educazione. Studi storico-pedagogici in onore di Tina Tomasi*, eds. F. Cambi, and S. Ulivieri (Firenze: La Nuova Italia, 1994), 147.

¹⁶ Cf. G. Genovesi, “Ideologia, utopia e ricerca storico-educativa”, 150.

¹⁷ G. Genovesi, “Ideologia, utopia e ricerca storico-educativa”, 152.

¹⁸ Cf. E. Bloch, *Geist der Utopie* (München-Leipzig: Duncker & Humblot, 1918).

¹⁹ Cf. G. Genovesi, “Ideologia, utopia e ricerca storico-educativa”, 150.

²⁰ C. Callegari, “La dimensione storica in Educazione comparata ieri ed oggi”, in *L’educazione comparata tra storia ed etnografia*, ed. C. Callegari (Roma: Anicia, 2016), 63.

already dreamed of²¹ – hope is the soul of education. Future teachers and educators need to have a profound understanding of the past and present reality on which to build their thinking about possible novelty, hope, and a realistic utopia.

2. PROMOTING PEDAGOGICAL UTOPIA THROUGH THE CLASSICS

The teaching of the history of education traditionally relied on the use of models, presented as exemplary educational practices from which to draw inspiration, or as pathways to follow. The great renewal of the discipline between the end of the 1970s and the early 1980s also triggered a reappraisal of the educational use of such tools, content and methods. Becchi, Genovesi and Tomasi, among others, underscored the obsolescence of such a rhetorical approach to teaching, especially in relation to the use of manuals. They saw the perfect, imitative and ideological model in decline, and a gradual shift towards a “rational” model that attracts but is also thought-provoking, that becomes a regulatory ideal for guiding action and thought, rather than an example to follow unquestioningly²².

A further change seems to be needed now, towards an idea of the classics as models that can serve as a sort of geographical map of the signs of education²³, summarizing in them past, present and future. They can provide a frame of sense that can only be operational after the user has re-examined them, not passively, but in a move to construct, co-construct and fill the models with new meanings, and sometimes implement them. Basically, we are describing an approach that sees these models as an instrument for reflexivity, for promoting critical thought. A model can be reconstrued, not as an ideal or a guideline, but as one of the possible themes, necessarily intersecting with other themes and other possibilities, and amenable to further re-interpretations and causal relations that may have yet to be hypothesized²⁴.

Certainly the classics are primarily a source, a fundamental element of

²¹ Cf. A.M.A. Freire, “Approfondimenti”, in *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio a “La pedagogia degli oppressi”*, P. Freire, trans. F. Telleri (Torino: EGA, 2008), 207-209.

²² Cf. G. Genovesi, and T. Tomasi Ventura, *L’educazione nel paese che non c’è. Storia delle idee e delle istituzioni educative in utopia*; E. Becchi, “Retorica e didattica nella storiografia manualistica”, *Annali dell’Istituto Antonio Banfi* 2 (1988), 91-107.

²³ Cf. L. Bellatalla, “La Storia della Pedagogia tra dimensione concettuale e modello educativo”, in *La Scienza dell’educazione: il nodo della storia*, ed. L. Bellatalla (Milano: FrancoAngeli, 2006), 38.

²⁴ Cf. G. Fasan, “Storia della pedagogia e formazione dell’identità professionale degli insegnanti. Appunti per uno studio”, in *Memorie ed Educazione. Identità, Narrazione, Diversità*. Vol. II, eds. G. Zago, S. Polenghi, and L. Agostinetto (Lecce-Rovato: Pensa Multimedia, 2020), 174-175.

any historical reconstruction, and this is especially true for the history of education. These works serve as evidence. Human existence is also the sum of countless experiences that unwind in multiple contexts, and culture – generally represented by the written text – has an undeniably important role.

Like a *Lichtung*, to echo Heidegger's words – an open space in which to stop and find comfort along the path to knowledge – the classics occupy a sort of extratemporal, latent dimension²⁵. Luciana Bellatalla sees these works as representing a sort of conceptual utopia. They oblige readers to imagine themselves in another dimension, beyond time and space²⁶. The particularly important and fruitful element thus seems to lie in the opportunity for these works to go beyond the boundaries of the cultural environment from which they originated²⁷.

Envisaged as timeless elements, with an inexhaustible charge²⁸ and a historical and meta-historical value²⁹, the classics offer future generations a content that can gradually be reinterpreted and newly understood. In a sense, these works are polysemic because those who read them do so in the light of their own times³⁰ and their own context. Ideas expressed in the classics often circulate and are culturally recognized even before we come into direct contact with the works themselves³¹.

Outside the realms of pedagogy, the historian Francesco Pitocco suggested that a collection of essays written by the authors of the classics can be seen as an anthology of the history of the age to which they refer, but also as a compilation of historiographic techniques and methods integrated in empirical research. We can then accept the often-underestimated need to “accompany empirical knowledge of history with a thorough understanding of historical thinking”, which leads us to the “discovery of the breadth and

²⁵ Cf. F. Cambi, “Rilettura di Classici della Pedagogia: criteri ed ‘exempla’”, in *I Classici della Pedagogia, Atti del seminario del CIRSE. Cassino, 3-4 December 1997*, eds. G. Cives, G. Genovesi, and P. Russo (Milano: FrancoAngeli, 1999), 82.

²⁶ Cf. L. Bellatalla, “La Storia della Pedagogia tra dimensione concettuale e modello educativo”, 39.

²⁷ Cf. P. Levvero, “Pedagogia della storia e storia della pedagogia”, in *Pedagogia della storia*, ed. P. Levvero (Genova: Il Melangolo, 2016), 25.

²⁸ Cf. G. Cives, “Ragioni e implicazioni dello studio dei classici della pedagogia”, in *I Classici della Pedagogia*, eds. G. Cives, G. Genovesi, and P. Russo, 10.

²⁹ Cf. F. Cambi, “Rilettura di Classici della Pedagogia: criteri ed ‘exempla’”, 82; see also P. Levvero, “Pedagogia della storia e storia della pedagogia”, 24-31.

³⁰ Cf. L. Bellatalla, “La Storia della Pedagogia tra dimensione concettuale e modello educativo”, 40.

³¹ Cf. L. Bellatalla, “La Storia della Pedagogia tra dimensione concettuale e modello educativo”, 37-38.

intellectual freedom of historical research”³². When we grasp this breadth, our thoughts can move towards understanding the “ulteriority” and irreducibility³³ of these processes, refining the cultural tools that enable an in-depth and articulated interpretation of the present.

What Seveso called “ulteriority” reflects the sense of utopian tension as a continuous movement, a leap in thinking, and an operative projection. It is in this sense that the classics, by serving as a heuristic frame and dynamic contribution to the dialogue between educational theory and pedagogical practice, can promote a reflection on the historical dimension of educational thinking that expands the intellectual horizon and nurtures the orientation of day-to-day educating and teaching practice, to distinctly beneficial effect.

In 2009 Franco Cambi cleverly showed how the advent of the post-modern – intended as a post-ideological and pluralist approach based on an open-minded and flexible critical attitude – imposed new “guiding canons”, though they had already existed for some time in educational research. These guiding canons relate on the one hand to “the *scientificity/scientification* of educational knowledge/action, and on the other to the *telos* of *emancipation*, with *utopian tension* as a third aspect”³⁴.

It is in this sense that the fundamental role of a model that unfolds in numerous canons confirms its importance today, thanks to their mobility, to the open-ended dialectic, in an educational device capable of serving as a way of educating a future community that is both dialogical and committed at one and the same time³⁵. This makes it all the more important to return here to two of the characteristics that Cambi mentions. One is the *telos* of the emancipation and utopian tension. Although it is necessarily situated in a past that has been, a classic conveys an intrinsic projective value that intersects with the idea of “how things are” and “how things might be”.

The Canadian literary critic Northrop Frye emphasized that the bond between the forming of utopian thought and the reading of the classics is an imaginative process. It is rooted in literature and the classics because the literary imagination envisages possibilities rather than objectives³⁶. In other words, a dialogue with the classics of education and pedagogy still feels like a generative encounter, even in the passages that introduce and contribute to

³² F. Pitocco, “Avvertenza”, in *Storia delle mentalità*, ed. F. Pitocco (Roma: Bulzoni, 2000), 9-10.

³³ Cf. G. Seveso, “Introduzione. I classici nella ricerca storico-educativa”, in *Storia dell’educazione e delle pedagogie*, S. Santamaita (Milano: Mondadori, 2013), 7.

³⁴ F. Cambi, “Il ‘canone’ in pedagogia: presenza, struttura, funzione”, in *Sul canone della pedagogia occidentale*, ed. F. Cambi (Roma: Carocci, 2009), 44.

³⁵ Cf. F. Cambi, “Il ‘canone’ in pedagogia: presenza, struttura, funzione”, 46-47.

³⁶ Cf. N. Frye, *L’ostinata struttura. Saggi su critica e società*, trans. L. Terzo and A. Paschetto (Milano: Rizzoli, 1975), 116.

the construction of a solid historical understanding, because these works metaphorically embody the founding characteristics of the very concept of education³⁷.

The projective effect that stems from reading the classics facilitates the development of a humanizing and conscious professional expertise on genuinely pedagogical foundations. As Paulo Freire put it, moving beyond “mere” – if such an adjective could ever really be used to describe it – educational professionalism in the project of a humanity receptive to the language of possibility and hope:

Dreaming is not only a necessary political act, it is an integral part of the historical-social manner of being a person. It is part of human nature, which, within history, is in permanent process of becoming. [...] There is no change without dream, as there is no dream without hope³⁸.

Such receptiveness can be trained and promoted, starting from the contribution of the history of educational thought and ideas that favor the creation of a confident professional presence, in the sense of an “awareness of a presence, of the peculiar way of being, and of being in the educational relationship”³⁹. An awareness of our professional presence projects a professional “dream” onto ourselves, and necessarily onto our own presence, onto the educational relationship, and onto Others.

When this process is mediated, facilitated, co-signified and co-constructed with the lecturer’s help, our imagination can become a pedagogically well-founded operative creativity, a historically constructed awareness. An appropriate interpretation of the classics consequently necessitates an educational mediation in an academic setting to ensure an appropriate, critical and pondered modulation of the utopian charge that it conveys. If we look at the past without referring to the conditions and characteristics of the context we are examining, we become guilty of “retrospective utopianism”⁴⁰. Because the ideal of any particular period should not be confused with a universal norm, it is important to look at the points of rupture and discontinuity,

³⁷ Cf. L. Bellatalla, “Ambito e problemi della ricerca storico-pedagogica”, in *Storia della pedagogia. Questioni di metodo e momenti paradigmatici*, L. Bellatalla, and G. Genovesi (Milano: Le Monnier, 2006), 36.

³⁸ P. Freire, *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio a “La pedagogia degli oppressi”*, 96.

³⁹ G. Serafini, “Utilità della storia della pedagogia e dell’educazione”, in *Problemi e prospettive della ricerca storico-pedagogica. A cura di S.S. Macchietti, M. Chiaranda Zanchetta, S.S. Macchietti, and G. Serafini* (Roma: Bulzoni, 1990), 112.

⁴⁰ M. Wolfenstein, “The Social Background of Taine’s Philosophy of Art”, in *Ideas in Cultural Perspective*, eds. P.P. Wiener, and A. Noland Rutgers (New Brunswick-New Jersey: University Press, 1962), 297.

starting from the context (both spatial and temporal) that needs to be adequately analyzed and understood.

It seems worth recalling that the “utopian realism” discussed by Darren Webb is founded on the promotion of utopian views that anticipate radical alternatives to the *status quo*. They leave the imagination free to facilitate change and well-grounded utopias⁴¹. Hence the generative capability of a realistic utopian thought, because a possible alternative view of society – and consequently of teaching, experience and the educational relationship – lies in its critical, imaginative and catalyzing power⁴².

In the teaching of history of pedagogy at university, the way the past has been variously represented over time becomes a collective construction to add to our individual construction. Two different experiences, two different significations concur in forming that historiographic habitus that Bourdieu saw as a structuring structure⁴³. As a corollary noted by Serge Tomamichel, one of the fundamental educational uses of teaching the history of education would lie in nurturing the student’s ability to grasp the knowledge that studying this discipline produces, creating a decisional memory and modeling a historiographic habitus⁴⁴. These are among the fundamental reasons why the history of education can claim to be useful to society.

This habitus intersects in a dialectical relationship with imagination and utopia, becoming an ability to think about the self. It becomes a creative activity that transforms the reality of the present and gives birth to the reality of the future – inevitably echoing the words of the Polish education theorist Bogdan Suchodolski⁴⁵. Symbolic thoughts make room for the possible, and the capacity to give new shape to the universe – now drawing on the words of Cassirer⁴⁶. According to Suchodolski, such an idea of utopia is character-

⁴¹ Cf. D. Webb, “Educational Studies and the Domestication of Utopia”, 431-448.

⁴² Cf. R. Williams, *Towards 2000* (London: Chatto and Windus, 1983). See also G. Genovesi, “Ideologia, utopia e ricerca storico-educativa”, 150.

⁴³ See P. Bourdieu, *Le Sens pratique* (Paris: Minuit, 1980), 88-89.

⁴⁴ Tomamichel wrote: “L’*habitus*, en tant que prédisposition à percevoir, analyser et à agir est ainsi construit par un groupe social d’appartenance dont il est en même temps le marqueur. Cela ne signifie pas, pour autant, qu’un tel schème classificatoire soit exclusivement façonné par le groupe social sans inflexion possible, notamment sous l’effet de l’éducation et la formation. C’est en ce sens que le terme d’*habitus* historiographique peut être défini, comme une prédisposition indissociablement façonnée par un héritage social et par une acculturation historiographique, à percevoir, analyser et agir en mobilisant une connaissance du passé”. S. Tomamichel, “L’histoire de l’éducation confrontée à son utilité sociale: approches et perspectives systémiques”, *Espacio, Tiempo y Educación* 3, N. 1 (2016): 157.

⁴⁵ Cf. B. Suchodolski, *Pedagogia dell’essenza e pedagogia dell’esistenza*, trans. U. Barbano (Roma: Armando, 1965), 109-110, 113. It is important to clarify, however, that – in the Polish education theorist’s view – the reality of the future – the real educational criterion – goes beyond utopia, that he sees as unachievable.

⁴⁶ Cf. E. Cassirer, *An Essay on Man: An Introduction to a Philosophy of Human Culture*

ized as much by the imagination as by the power that derives from it⁴⁷.

Because an education on utopian thought implies the capacity to “refuse to accept the status quo, naïve realism, and ideological and scientific dogmatism”⁴⁸, it becomes fundamentally important to pass through a critical understanding of those utopian narratives that have become classics also in the world of education. Their historical presence in the educational discourse bears witness to their being acknowledged the above-mentioned capacity: this is the case of Plato’s *Republic*, Bacon’s *New Atlantis*, Campanella’s *City of the Sun*, More’s *Utopia*, and Rousseau’s *Emile*. By offering an imaginative view, their generative capacity lies more in suggesting new possibilities⁴⁹, and dismantling prejudices, than in suggesting examples or ideals that might or might not be followed.

As a corollary to these considerations, a further crucial aspect of pedagogical utopia seen through the classics seems to lie in the ethical tension that accompanies it, in proposing a better education and teacher training, guided by a solid awareness of the value of the imagination in rational procedure. This is not only a commitment to search for the real. It is also a thought experiment⁵⁰, a process for signifying this search, giving it an emotional charge⁵¹ – the “tension” mentioned earlier or, in other words, the feeling that “everything is still possible”⁵². In educational professionals training, this may mean promoting and soliciting a professional and ethical intentionality that is partly – but clearly not only – constructed, starting from a historiographic habitus.

This passage becomes fundamental when we turn our attention to the political dimension that the educational professions have, and that needs to be taught as a tension towards political-social and political-educational im-

(New Haven: Yale University Press, 1944), 133.

⁴⁷ Suchodolski wrote: “Imagination is the force by means of which the individual, alongside his everyday practical life, leads an imaginary life which becomes the starting point for creative activity that transforms the reality of the present and gives birth to the reality of the future. Thus understood, imagination is one of the driving forces capable of establishing a scientific and technological civilization which challenges the validity of natural conditions, capable, too, of introducing social justice and of creating a type of human being who, thanks to imagination, is able to lead a richer life”; in B. Suchodolski, “*Education, between Being and Having*”, *Prospects, Quarterly Review of Education (UNESCO)* 6, N. 2 (1976): 174.

⁴⁸ R. Fornaca, *La ricerca storico-pedagogica* (Firenze: La Nuova Italia, 1975), 4.

⁴⁹ Cf. N. Frye, *L’ostinata struttura. Saggi su critica e società*, 111 and 116.

⁵⁰ Cf. D. Halpin, “Utopianism and Education: The Legacy of Thomas More”, *British Journal of Educational Studies* 49, N. 3 (2001): 309.

⁵¹ Cf. G. Genovesi, and T. Tomasi Ventura, *L’educazione nel paese che non c’è. Storia delle idee e delle istituzioni educative in utopia*, 57.

⁵² Cf. A. Nóvoa, “Modèles d’analyse en Éducation comparée: le champ et la carte. Les sciences de l’éducation pour l’ère nouvelle”, *Caen*, N. 2-3 (1995): 9-61.

provement. It is indispensable to promote the capacity for transcendence from reality, and a constant projective *vis* that is intrinsic in any educational project, but there is more. In pedagogical utopia, the educational moment is inseparably connected to the political moment⁵³, enabling us to grasp, analyze and revisit the social, cultural and educational variables that interact with ideas, theories, practices and institutions.

As an example, we propose an Italian 20th-century volume that manifests an idea of education steeped in civic and democratic responsibility, making it well suited to the above-outlined approach to using the classics of educational thought – though it is not often presented in teaching settings. This is the *Atto di educare* [*Act of Educating*] by Aldo Capitini (1951). In reflecting on education, Capitini dwells on several moments of rupture and “aperture” – to use a term he is fond of – in which a gap in “conformist repetition” paves the way towards “what is releasing, transforming, creative”⁵⁴. As Tiziana Pironi points out, the dimension of the present in Capitini is constitutive for the construction of a different future⁵⁵. Education must claim the chance to be a civil presence, a participation, a dialogue, a source of free information, a basis on which to edify a future open to everyone.

Capitini’s rich voice and educational expertise pave the way towards an idea of education as a force driving a tension that embodies a dissatisfaction with what there is – a feeling by no means sterile and immobilizing, but serving to stimulate a tension towards freedom. What is needed is a plan, an education concept that has been built with a utopia “asserted in its profound and creative dynamism”⁵⁶ in mind. There are certainly plenty of educational inputs, but we briefly mention this example to emphasize the generative capacity of those classics – and some works that are not yet classics – that interpret education as a “liberating breeze”⁵⁷. They reveal how its profound value has been sought at various times and in different settings, and how it has been a driving force and an instrument for imagining a better future.

CONCLUSION: THE PEDAGOGY OF THE CLASSICS

Utopia as a pedagogical tension seems related to the desire – noted by Hannah Arendt – to change the terms of our existence, where a person’s free will

⁵³ Cf. G. Genovesi, and T. Tomasi Ventura, *L’educazione nel paese che non c’è. Storia delle idee e delle istituzioni educative in utopia*, 16.

⁵⁴ A. Capitini, *L’atto di educare* (reprint, Roma: Armando, 2010), 38-40.

⁵⁵ Cf. T. Pironi, *La pedagogia del nuovo di Aldo Capitini. Tra religione ed etica laica* (Bologna: Clueb, 1991), 138-146.

⁵⁶ T. Pironi, *La pedagogia del nuovo di Aldo Capitini. Tra religione ed etica laica*, 146.

⁵⁷ A. Capitini, *L’atto di educare*, 38.

and freedom are envisaged not in individualist closure, but in a profound relationship with the community⁵⁸. This tension can be interpreted as a force that educates towards reciprocity.

As Henry Giroux put it, utopian thinking seems so closely related to an educated hope that we can see “educated hope as a form of utopianism”, and “utopian thinking as a form of educated hope”⁵⁹. In Giroux’s analysis, a science of education that promotes the utopian thought of educated hope aims to develop the abilities that enable people to recognize their potential as agents of change, capable of imagining new forms of democracy, and of taking the action needed to construct them⁶⁰.

It is in this sense that we can see the potential for practical application of the utopian tension and educated hope as load-bearing categories of a democratic education. This is not something that can be taken for granted, as regards reading the classics and the history of education, for instance. As Simonetta Polenghi said, “a society that gives up teaching the past raises generations without enough cultural tools to deal with the present, and therefore with the future, and incapable of decoding sometimes cleverly masked antidemocratic messages”. She goes on to say:

While xenophobic trends are on the rise in Europe and on the other side of the Atlantic, the Council of Europe attributes to education and the teaching the history an essential role in containing racist regurgitations and intolerance of diversities, be they religious, social or cultural. [...] Historiographic research and the teaching of history have a key part to play in the processes of gaining an understanding of a population’s cultural identity, and of recognizing the values of ‘others’. History teaches us to cultivate our own, individual, family and social roots. It teaches us to defend our shared values, to understand and preserve Europe’s centuries-long inheritance. At the same time, it deconstructs myths and ideological beliefs, and shows how concepts such as civilization and race have changed over time⁶¹.

As in the process clearly described by Polenghi, when the classics are used in the teaching setting, there is a *pars construens* designed to construct

⁵⁸ Cf. H. Arendt, *The Human Condition* (Chicago: University of Chicago Press, 1958), 11; see also H. Arendt, *Tra passato e futuro*, trans. T. Gargiulo (Milano: Garzanti, 1991), 249.

⁵⁹ H. Giroux, “Something’s missing: cultural studies, neoliberalism, and the politics of educated hope”, *Strategies* 14, N. 2 (2001): 238 and 245.

⁶⁰ H. Giroux, “Something’s missing: cultural studies, neoliberalism, and the politics of educated hope”, 235.

⁶¹ S. Polenghi, “Presentazione”, in *Educare alle diversità. Una prospettiva storica*, eds. M. Gecchele, and P. Dal Toso (Pisa: ETS, 2019), 9-10.

an individual and collective identity, and to give value to otherness⁶². This alternates with a *pars destruens* that, as in Bacon's original interpretation, deconstructs the *idòla* and – in the case in point – teaches a critical approach that goes beyond prejudice, ideologies and myths⁶³. It is in this sense and in this way that history – and the classics along with it – could in themselves be considered a form of pedagogy.

Through the utopia and the utopian reach expressed in the history of educational thought and its classic works, the present becomes receptive to a time of collective change. Monuments to existing power relations can be deconstructed, becoming the ashes from which the utopian future can rise. In a future dialectically interwoven with the present, as Fredric Jameson put it, “ontologies of the present demand archaeologies of the future, not forecasts of the past”⁶⁴. It is in the archaeology of the ruins that we can envisage the possibility of the future, and it is the utopian content or utopian tension that points the way⁶⁵. Starting from More's idea of utopia, Karl Mannheim also exalts this deconstruction process designed to “shatter, either partially or wholly, the order of things prevailing at the time”⁶⁶. Webb likewise emphasizes how the most powerful pedagogical effects of utopia lie in cultivating a capacity for:

defamiliarising the familiar, familiarising the strange, liberating the imagination from the constraints of common sense, throwing up new solutions to pressing contemporary problems, generating new patterns of desire and catalysing change⁶⁷.

⁶² There is an echo here of Marrou's words on history as an instrument and a means for achieving freedom, emancipation, beyond any limits and impediments of the original positioning of every Self in the context of becoming, which enriches and opens up new perspectives; cf. H.-I. Marrou, *De la connaissance historique* (Paris: Le Seuil, 1954), 261-264.

⁶³ This idea brings to mind the “demystifying” approach to the history of ideas proposed by Quentin Skinner and later critically discussed – as part of his studies on the history of education – by Marc Depaepe. See Q. Skinner, “Meaning and Understanding in the History of Ideas”, *History and Theory* 8, N. 1 (1969): 3-53; M. Depaepe, “A Professionally Relevant History of Education for Teachers: Does it Exist? Reply to Jurgen Herbst's State of the Art Article”, *Paedagogica Historica* 37, N. 3 (2001): 629-640; M. Depaepe, “Philosophy and History of Education: Time to bridge the gap?”, *Educational Philosophy and Theory* 39, N. 1 (2007): 28-43.

⁶⁴ F. Jameson, *A Singular Modernity: essay on the ontology of the present* (London: Verso, 2002), 215.

⁶⁵ Cf. T. Lewis, “Utopia and Education in Critical Theory”, *Policy Futures in Education* 4, N. 1 (2006): 14.

⁶⁶ K. Mannheim, *Ideology and Utopia: an introduction to the sociology of knowledge* (London: Routledge and Kegan Paul, 1979), 173.

⁶⁷ D. Webb, “Educational Studies and the Domestication of Utopia”, 442.

So there is no *telos* preserved in history, no eschatology starting from the classics. It is the process of deconstructing and reinterpreting the classics in academic institutions where they are taught that nourishes the existential dimensions and experience of those who benefit, who come into contact with these dimensions in the work. Promoting a discussion on various theories in their historical genesis and their concomitant presence in today's world⁶⁸ becomes an opportunity for unveiling and working on the three dimensions of past – as ideas and instances developed in a given time and context, and by a given individuality – present – as a moment in which other questions, times and contexts emerge and influence our rereading and reinterpretation of a work – and future – as a tension, a successive novel plan. Finally, it becomes a dialogue that places time and space as the two constitutive variables: while they are delineated in the various above-mentioned dimensions and in dissimilar interacting contexts, they become clear as necessary forms of the historical-educational debate, and they are grafted onto a history of ideas and of pedagogical-educational experience that, in being taught, they also turn into a force driving new experiences and new thought.

REFERENCES

- Arendt, H. 1958. *The Human Condition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Arendt, H. 1991. *Tra passato e futuro*. Translated by T. Gargiulo. Milano: Garzanti.
- Bauman, Z. 2021. *A tutto campo. L'amore, il destino, la memoria e altre umanità. Conversazioni con Peter Haffner*. Translated by M. Sampaolo. Bari-Roma: Laterza.
- Becchi, E. 1988. "Retorica e didattica nella storiografia manualistica". *Annali dell'Istituto Antonio Banfi* 2: 91-107.
- Bellatalla, L. (ed.). 2006. *La Scienza dell'educazione: il nodo della storia*. Milano: FrancoAngeli.
- Bellatalla, L., and Genovesi, G. 2006. *Storia della pedagogia. Questioni di metodo e momenti paradigmatici*. Milano: Le Monnier.
- Bloch, E. 1918. *Geist der Utopie*. München-Leipzig: Duncker & Humblot.
- Bourdieu, P. 1980. *Le Sens pratique*. Paris: Minuit.
- Callegari, C. (ed.). 2016. *L'educazione comparata tra storia ed etnografia*. Roma: Anicia.
- Cambi, F. 1986. *Il congegno del discorso pedagogico. Metateoria ermeneutica e modernità*. Bologna: Cleub.
- Cambi, F. (ed.). 2009. *Sul canone della pedagogia occidentale*. Roma: Carocci.
- Cambi, F., and Ulivieri, S. (eds.). 1994. *I silenzi dell'educazione. Studi storico-pedagogici in onore di Tina Tomasi*. Firenze: La Nuova Italia.

⁶⁸ Cf. R. Fornaca, "È finita la ragione dello studio dei classici della pedagogia?", in *I Classici della Pedagogia*, eds. G. Cives, G. Genovesi, and P. Russo, 25-29.

- Capitini, A. 2010. *L'atto di educare*. 1951. Reprint, Roma: Armando.
- Carr, E.H. 2009. *Utopia e realtà. Un'introduzione allo studio della politica internazionale*. Translated by M. Mancini. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Cassirer, E. 1944. *An Essay on Man: An Introduction to a Philosophy of Human Culture*. New Haven: Yale University Press.
- Chiaranda Zanchetta, M., Macchietti, S.S., and Serafini, G. 1990. *Problemi e prospettive della ricerca storico-pedagogica. A cura di S.S. Macchietti*. Roma: Bulzoni.
- Cives, G., Genovesi, G., and Russo, P. (eds.). 1999. *I Classici della Pedagogia. Atti del seminario del CIRSE. Cassino, 3-4 dicembre 1997*. Milano: FrancoAngeli.
- Coté, M., Day, R., and De Peuter, G. (eds.). 2007. *Utopian Pedagogy*. Toronto: University of Toronto Press.
- Depaepe, M. 2001. "A Professionally Relevant History of Education for Teachers: Does it Exist? Reply to Jurgen Herbst's State of the Art Article". *Paedagogica Historica* 37, N. 3: 629-640.
- Depaepe, M. 2007. "Philosophy and History of Education: Time to bridge the gap?". *Educational Philosophy and Theory* 39, N. 1: 28-43.
- Fabbri, M., and Pironi, T. (eds.). 2020. *Educare alla ricerca. Giovanni Maria Bertin precursore del pensiero della complessità*. Roma: Studium.
- Fornaca, R. 1975. *La ricerca storico-pedagogica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Freire, P. 2008. *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio a "La pedagogia degli oppressi"*. Translated by F. Telleri. Torino: EGA.
- Frye, N. 1975. *L'ostinata struttura. Saggi su critica e società*. Translated by L. Terzo and A. Paschetto. Milano: Rizzoli.
- Gecchele, M., and Dal Toso, P. (eds.). 2019. *Educare alle diversità. Una prospettiva storica*. Pisa: ETS.
- Genovesi, G., and Tomasi Ventura, T. 1985. *L'educazione nel paese che non c'è. Storia delle idee e delle istituzioni educative in utopia*. Napoli: Liguori.
- Giddens, A. 1990. "Modernity and utopia". *New Statesman and Society* 3, N. 125: 20-22.
- Giroux, H. 2001. "Something's missing: cultural studies, neoliberalism, and the politics of educated hope". *Strategies* 14, N. 2: 227-252.
- Halpin, D. 2001. "Utopianism and Education: The Legacy of Thomas More". *British Journal of Educational Studies* 49, N. 3: 299-315.
- Jameson, F. 2002. *A Singular Modernity: essay on the ontology of the present*. London: Verso.
- Levrero, P. (ed.). 2016. *Pedagogia della storia*. Genova: Il Melangolo.
- Lewis, T. 2006. "Utopia and Education in Critical Theory". *Policy Futures in Education* 4, N. 1: 6-17.
- Mannheim, K. 1979. *Ideology and Utopia: an introduction to the sociology of knowledge*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Marrou, H.-I. 1954. *De la connaissance historique*. Paris: Le Seuil.
- Nóvoa, A. 1995. "Modèles d'analyse en Éducation comparée: le champ et la carte. Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle". *Caen*, N. 2-3: 9-61.
- Pironi, T. 1991. *La pedagogia del nuovo di Aldo Capitini. Tra religione ed etica laica*. Bologna: Clueb.

- Pitocco, F. (ed.). 2000. *Storia delle mentalità*. Roma: Bulzoni.
- Quarta, C. 1999. "Utopia: genesi di una parola-chiave". *Idee* 42: 25-47.
- Skinner, Q. 1969. "Meaning and Understanding in the History of Ideas". *History and Theory* 8, N. 1: 3-53.
- Suchodolski, B. 1965. *Pedagogia dell'essenza e pedagogia dell'esistenza*. Translated by U. Barbano. Roma: Armando.
- Suchodolski, B. 1976. "Education, between Being and Having". *Prospects, Quarterly Review of Education (Unesco)* 6, N. 2: 163-180.
- Tomamichel, S. 2016. "L'histoire de l'éducation confrontée à son utilité sociale: approches et perspectives systémiques". *Espacio, Tiempo y Educación* 3, N. 1: 149-176.
- Webb, D. 2009. "Where's the vision? The concept of utopia in contemporary educational theory". *Oxford Review of Education* 35, N. 6: 743-760.
- Webb, D. 2016. "Educational Studies and the Domestication of Utopia". *British Journal of Educational Studies* 64, N. 4: 431-448.
- Wiener, P.P. (ed.). 1973. *Dictionary of the history of ideas* (Vol. IV). New York: Charles Scribner's Sons.
- Wiener, P.P., and Noland, A. (eds.). 1962. *Ideas in Cultural Perspective*. New Brunswick (New Jersey): Rutgers University Press.
- Williams, R. 1983. *Towards 2000*. London: Chatto and Windus.
- Wright, E.O. (ed.). 1995. *Associations and Democracy. The Real Utopias Project I*. London: Verso.
- Wright, E.O. 2010. *Envisioning Real Utopias*. London: Verso.
- Zago, G., Polenghi, S., and Agostinetto, L. (eds.). 2020. *Memorie ed Educazione. Identità, Narrazione, Diversità* (Vol. II). Lecce-Rovato (BS): Pensa Multimedia.

histoire des idées
historia de las ideas
ideengeschiedenis
история идей
ideengeschiedenis
histoire des idées
storia delle idee
history of ideas
HISTORY OF IDEAS
historia idei
idéhistorie
ideedeajalugu hugmyndasaga
idehistorie
storia delle idee
Ideengeschichte
historia idei
ideengeschiedenis
histoire des idées
история идей
historia de las ideas
история идей
idéhistorie
STORIA DELLE IDEE
ideengeschiedenis
histoire des idées
History of Ideas
ideedeajalugu hugmyndasaga
historia de las ideas
History of Ideas
Ideengeschichte
idéhistorie
ideengeschichte
histoire des idées
historia de las ideas
storia delle idee
история идей
ideedeajalugu hugmyndasaga
ideengeschiedenis
historia de las ideas
STORIA DELLE IDEE
histoire des idées
History of Ideas
Ideengeschichte
ideedeajalugu hugmyndasaga
historia de las ideas
History of Ideas
Ideengeschichte
история идей
idéhistorie

Second Section

CONTRIBUTIONS IN ITALIAN



LA STORIA DELLA PEDAGOGIA PER LE PROFESSIONI DI OGGI. PER UN USO ANTIDOGMATICO E DIALOGICO DEI CLASSICI

Gabriella Seveso

Università degli Studi di Milano-Bicocca
gabriella.seveso@unimib.it

ENGLISH TITLE: THE HISTORY OF PEDAGOGY FOR THE PROFESSIONS OF
TODAY. FOR AN ANTIDOGMATIC AND DIALOGICAL
USE OF THE CLASSICS

ABSTRACT

In recent decades, within the history of education there has been a crisis of historiographical method based on the linear reconstruction of theories of thinkers. This change has been fruitful, but can result in an abandonment of the history of ideas, and it is accompanied by a widespread perception that the study of the classics is an operation of useless erudition. Furthermore, in the training of teachers and educators there has been an imbalance towards practical knowledge and expertise, as a response to urgent questions (migration, violence, social and family transformations), and an abandonment of the proper study of theories and models that would offer the possibility of consciously designing educational interventions. The paper illustrates how the study of the classics can still constitute an indispensable training because it is not an operation of erudition; it is an opportunity to reflect on tradition, on how and why some texts and authors are foundational, on how they have been interpreted differently, on how they have been variously implemented and transferred.

KEYWORDS: classics in history of education; history of ideas and history of education; classics and teacher training; tradition in the history of education; history of ideas in teacher training

1. UNA MOLTEPLICITÀ DI STORIE

Negli ultimi decenni, numerose, complesse e profonde sono state le trasformazioni che hanno investito la storia della pedagogia e la storia

dell'educazione, sulla scorta di quelle che sono state definite “rivoluzioni storiografiche” e che hanno avuto ricadute significative in diversi ambiti delle scienze umane e sociali. Certamente, possiamo affermare in maniera semplificata che si è giunti a superare un paradigma storiografico fondato sulla ricostruzione dei modelli e delle teorie all'interno di una cornice compatta e lineare, partendo dalla constatazione che tale ricostruzione si presentava come sovente incompleta, carente, disattenta, sia a causa dello sguardo degli storici, focalizzato su modelli e ideali proposti da celebri pensatori, pedagogisti, filosofi, sia a causa dell'inevitabile parzialità e lacunosità delle fonti prese in considerazione. Il tradizionale paradigma focalizzato sulla storia delle idee è dunque stato sottoposto a revisioni, critiche, ripensamenti, perdendo la sua esclusività e la sua centralità a favore di un moltiplicarsi di studi volti a disvelare i “silenzi” delle ricostruzioni storiche, mettendo in luce, da un lato, tradizioni di pensiero trascurate, nascoste, alternative, dall'altro, illuminando dimensioni specifiche poco considerate, dall'altro ancora sottolineando l'importanza dello studio delle pratiche educative, nei luoghi istituzionali e non¹. Si è trattato di una rivoluzione storiografica che ha investito le diverse dimensioni della ricerca: ha comportato un mutamento radicale nei metodi di indagine, favorendo il passaggio da una procedura esplicativo-narrativa a molti metodi e a una riflessione meta-metodologica. Ha, inoltre, rivisitato e scardinato la dimensione del tempo, non più tempo soltanto lineare, ma insieme di tempi, tempo plurale, polistrutturato, tempo della narrazione, tempo delle brevi durate, tempo delle permanenze. Ha causato, infine, il passaggio da una ricostruzione fondata per lo più su documenti ufficiali e su opere riconosciute, a un'indagine basata su un pluralismo tipologico dei documenti e delle fonti. Questi cambiamenti sono certamente partiti dalla riflessione storiografica *tout court* e hanno poi investito in maniera significativa la storia della pedagogia e la storia dell'educazione.

Come ricorda Franco Cambi, ad esempio, notevole è stato in merito l'influsso, oltre che della *social history* e della *cultural history*², della scuola

¹ Cfr. F. Cambi, *Tra storia della pedagogia e storia dell'educazione: i mutamenti nella ricerca storico-educativa oggi*, «Studium Educationis», N. 2, 2001, pp. 248-254; O. Rossi Casottana, *Nuove consapevolezze e permanenze di problematicità nell'identità della storia della pedagogia: per una lettura in filigrana delle svolte dagli anni Settanta ad oggi*, in H.A. Cavallera (a cura di), *Eventi e studi. Scritti in onore di Hervé Cavallera*, Tomo I, Pensa MultiMedia, Lecce 2016, pp. 325-356; G. Zago, *La storia della pedagogia e dell'educazione nelle pagine di Studium*, «Studium Educationis», N. 3, 2016, pp. 88-94.

² Cfr. A. Arcangeli, *Il volto bifronte della storia culturale*, «Memoria e ricerca», N. 40, 2012, pp. 11-22; P. Burke, *What is Cultural History?*, Polity Press, Cambridge 2008; H. Green, *Cultural History and the Material(s) Turn*, «Cultural History», Vol. I, N. 1, 2012, pp. 61-82; P. Mandler, *The Problem with Cultural History*, «Cultural and Social History», N. 1, 2004, pp. 94-117; P. Porrier (a cura di), *L'Histoire Culturelle: un “tournant mondial” dans l'historiographie?*, Editions Universitaire de Dijon, Dijon 2008.

delle *Annales*, per le sue ricadute anche in ambito storico-educativo:

[...] Soprattutto con le “Annales” e con la social history che in pedagogia offrono veramente un modello nuovo di ricerca, un modello di ‘molte storie’ e di una molteplicità di approcci metodologici. Di molte temporalità storiche e di un fascio complesso e sofisticato di approcci tematici, di ‘angolazioni’ metodologiche efficaci per dar corpo a una storia ‘totale’ capace di cogliere le molte facce del divenire storico. Anche in pedagogia³.

A partire, quindi, dagli ultimi decenni, si è aperta una vera e propria nuova stagione all’interno delle ricerche storico-educative e storico-pedagogiche, ricerche che si sono notevolmente arricchite, articolate, sviluppate, proprio grazie agli stimoli offerti dalla storiografia e anche entrando in dialogo proficuo con altre discipline, quali la psicologia, la sociologia, la psicoanalisi, l’etnografia: si è giunti così a proporre sia al pubblico specialistico sia al grande pubblico una molteplicità di storie, che fra loro si intrecciano, si connettono, si completano. Come ricorda Carmela Covato, l’ampliamento del concetto di soggetti educativi, l’inedita articolazione dei temi di ricerca, l’adozione di nuove metodologie e la scoperta di nuove tipologie di fonti hanno provocato l’apertura di

nuove frontiere conoscitive, del tutto alternative ad una tradizione tendente ad esaurire la memoria educativa del passato nella storia delle idee pedagogiche, che hanno posto come questione interpretativa centrale proprio la storia della vita quotidiana e della materialità educativa, quali elementi di novità rispetto ad una impostazione precedentemente fondata, fino a tempi recenti, su troppe dicotomie, quali ad esempio, astratto-concreto, reale-ideale, mente-corpo, centro e periferia, logos e emozioni⁴.

Di questo cambiamento ha beneficiato in particolare la ricerca storico-educativa, che ha visto affermarsi nuovi ambiti sempre più ramificati nel corso degli ultimi vent’anni. Non rientra fra gli scopi del presente contributo una ricognizione esaustiva: si pensi, solo a titolo di esempio, alla storia dell’infanzia, inaugurata dall’opera monumentale di Philippe Ariès, che ha delineato l’evoluzione del sentimento dell’infanzia con uno studio precursoro-

³ F. Cambi, *Modelli di storiografia dell’educazione, ieri e oggi*, in L. Bellatalla, P. Russo (a cura di), *La storiografia dell’educazione. Metodi, fonti, modelli e contenuti*, FrancoAngeli, Milano 2005, pp. 88-93, p. 88. Cfr. a questo proposito, anche L. Bellatalla, *Sotto l’ombra delle ‘Annales’?*, «Studium Educationis», N. 2, 2001, pp. 417-423.

⁴ C. Covato, *Oggetti, metodologie e tendenze attuali nella ricerca storico-pedagogica. Emozioni, passioni, sentimenti*, in G. Bertagna, S. Ulivieri (a cura di), *La ricerca pedagogica nell’Italia contemporanea. Problemi e prospettive*, Studium Edizioni, Roma 2017, pp. 112-127, p. 114.

re e innovativo quanto a metodologie e conclusioni, opera poi ripresa e frequentata da molti studiosi, che in parte hanno superato le considerazioni di Ariès stesso, in parte ne hanno mutuato alcuni elementi⁵. Si è giunti, così, progressivamente, a mettere a fuoco la presenza di una pluralità di “infanzia”, abbandonando la ricostruzione di vicende e di rappresentazioni di un bambino ideale, e focalizzandosi invece su una molteplicità di soggetti educativi, marcati da differenze a volte irriducibili e individuabili (ceto sociale, genere, appartenenza geografica), altre volte più sfumate, opache e non facilmente definibili⁶. Dobbiamo sottolineare che questa evoluzione, pur molto proficua e stimolante, ha posto e pone tuttora notevoli interrogativi sul piano epistemologico, metodologico, di utilizzo delle fonti, interrogativi già individuati con la necessaria chiarezza da molti ricercatori⁷. La storiografia dell’infanzia non è il solo ambito che ha conosciuto un ampliamento cospicuo e complesso, può anzi rappresentare solo un esempio: basti pensare anche alle ricerche sulla storia della scuola, sulla storia dell’associazionismo e di istituzioni non scolastiche, sull’educazione diffusa, sulla storia delle emozioni, sulla storia dell’immaginario, e così via: una molteplicità di ambiti che si sono fatti sempre più frequentati e sempre più vivaci, riuscendo ad utilizzare fonti sempre più variegata e metodologie più raffinate, e giungendo a riflessioni accurate e significative. La storia dell’educazione è divenuta, dunque, molteplici storie, con arricchimento importante sul piano dell’articolazione dei contenuti, ma anche con stimoli vitali sul piano delle metodologie e degli interrogativi euristici a queste connessi. Questa evoluzione ha avuto una ricaduta non trascurabile anche sulle denominazioni e sui contenuti degli insegnamenti universitari, in Italia e all’estero. Un censimento effettuato nel 2017/18 nelle università italiane ricostruiva la presenza degli insegnamenti all’interno del settore disciplinare M-Ped /02 e rilevava come una mappatura di questi insegnamenti dimostra una transizione consistente da una storia delle idee, ancora presente, ad una pluralità di insegnamenti che risultano specchio di un mutamento epistemologico e metodologico della disciplina⁸. Come Francesca Borruso scrive, si tratta di una

⁵ Cfr., solo a titolo di esempio: B. Delgado, *Historia de la infancia*, Ariel, Barcelona 1998; G. Gros, *Philippe Ariès: naissance et postérité d’un modèle interprétatif de l’enfance*, «Histoire de l’éducation», N. 125, 2010, pp. 49-72.

⁶ Cfr. E. Becchi, *Molte infanzie, molte storie*, «Studium Educationis», N. 2, 2002, pp. 335-341.

⁷ Cfr. E. Becchi, *Dialectics in a branch of historiography*, «Annali di storia dell’educazione e delle istituzioni scolastiche», N. 12, 2005, pp. 107-123; L. De Mause, *On writing Childhood History*, «The Journal of Psychostory», N. 16, 1988, pp. 35-71; S. Polenghi, *Osservazioni in margine all’intervento di Egle Becchi*, «Annali di storia dell’educazione e delle istituzioni scolastiche», N. 12, 2005, pp. 125-132.

⁸ A. Giallongo, *Paradigmi nella storia sociale dell’educazione oggi in Italia*, «Studi sulla formazione», N. 1, 2004, p. 49-62.

metamorfosi progressiva che ha investito il settore disciplinare a partire dal secondo dopo guerra e che si è fatto più consistente a partire dagli anni Settanta del Novecento, con il diffondersi delle molteplici storie educative⁹. Si è verificato, dunque, e sta verificandosi un cambiamento proficuo e vitale, poiché consente il superamento di una storia delle idee compatta, continua, priva di fratture, interstizi, intrecci fra tradizioni parallele, e sprovvista del confronto fra differenti approcci ermeneutici, ma anche un cambiamento che pone con sempre maggiore urgenza interrogativi sull'utilità dello studio delle idee e dei modelli, sulle modalità con le quali accostarsi a questi, sulla definizione di "classici", a fronte della sempre più diffusa focalizzazione su pratiche, rappresentazioni, mentalità ecc.

2. LA STORIA DELLE IDEE E IL DIFFICILE CONFRONTO CON IL PASSATO

Il passaggio da una storia della pedagogia come ricostruzione della storia delle idee alle molteplici storie dell'educazione avviene attualmente in un contesto sociale e culturale, quale il nostro, che è attraversato in maniera particolarmente significativa e lacerante dalla problematica della relazione fra presente e passato e dai conseguenti pressanti interrogativi sulla necessità o meno di uno studio dei classici. Viviamo, infatti, in un'epoca più volte definita attraverso la metafora della liquidità, in cui i ritmi vitali sono divenuti rapidissimi e accelerati, ma anche appiattiti sul presente. Inoltre, la drammatica crisi del patto generazionale all'interno delle società occidentali mostra la difficoltà di costruzione di un "mondo comune" fra generazioni, distanziate in maniera incommensurabile dai mutamenti tecnologici e culturali e sovente contrapposte all'interno delle dinamiche politiche, sociali ed economiche. Come sottolineano a questo proposito alcuni pensatori, lo sfilacciamento delle relazioni intergenerazionali e l'aumento vorticoso dei ritmi di vita portano ad un atteggiamento non finalizzato al trattenere o all'accumulare, ma piuttosto allo scarto, alla continua sostituzione, all'interno di una temporalità non più circolare o lineare, ma puntiforme, frammentaria, occasionale¹⁰. All'interno di questa cornice, la relazione con il passato si costituisce come particolarmente difficoltosa, poiché marcata dalla sensazione di inutilità e di non spendibilità di quanto abbiamo ereditato. Questa relazione accidentata segna pesantemente anche l'approccio con il

⁹ F. Borruso, *Percorsi di una metamorfosi storiografica. Gli insegnamenti universitari e la ricerca storico-educativa italiana tra passato e presente*, «Rivista di Storia dell'Educazione», N. 1, 2019, pp. 11-20; B. Serpe, *La ricerca storico-educativa in Italia. I fondamenti, gli ambiti, i metodi*, Ionia Editrice, Cosenza, 2012.

¹⁰ Cfr. M. Augé, *Storie del presente*, il Saggiatore, Milano 1997; Z. Bauman, *Conversazioni sull'educazione*, in collaborazione con R. Mazzeo, Edizioni Erikson, Trento 2012.

pensiero di autori che ci hanno preceduto, la cui lettura appare distante e sterile operazione di erudizione. L'approccio più diffuso, sul piano divulgativo, è di esaltazione del nuovo come rottura radicale e demolitoria, oppure di recupero del 'vecchio' e del passato, in un'ottica strumentale o consumistica. Si tratta di operazioni ormai frequenti non solo nell'ambito della storia della pedagogia, ma anche nell'ambito della storia della cultura più in generale e della conservazione e fruizione dei beni culturali¹¹: basti pensare, solo a titolo di esempio, al fatto che sempre più spesso oggetti di uso quotidiano vengono arricchiti con citazioni di autori, totalmente avulse dalle cornici di senso in cui erano e sono collocate, utilizzate per un immediato consumo, privo di consapevolezza. Il pensiero di alcuni autori diviene, in questo caso, totalmente appiattito sull'estemporaneo e immediato uso, con tendenza alla semplificazione e alla riduzione, a volte con scopi seduttivi e di *appeal* verso un pubblico vasto e con scopi di commercializzazione, che svincola il pensiero dall'orizzonte di senso, per renderlo un bene facilmente fruibile e monouso¹².

Occorre, inoltre, ricordare come questa fruizione dei classici e del passato, che ci pone in una posizione di saccheggio e di mancato dialogo reale con essi, stimola e favorisce anche un uso strumentale e fazioso, fondato proprio sull'extrapolazione dalla cornice di senso e sulla riduzione e semplificazione: citare un passo di un classico al di fuori del suo contesto o senza conoscerne il contesto, significa mettere in atto un'operazione di assolutismo, nel senso etimologico del termine, renderlo *ab-solutus*, ovvero sciolto dai vincoli e dalle coordinate all'interno delle quali è inevitabilmente collocato. Dall'assolutismo ermeneutico all'assolutismo come posizione prevaricante, che esclude un confronto e una conoscenza approfondita, il passo purtroppo non è lungo.

Si tratta di un atteggiamento predatorio, strumentale e poco consapevole, che è tanto più pericoloso se presente nella formazione di coloro che svolgono professioni educative: a questo proposito, ci troviamo in un periodo storico di ridefinizione complessa, sia sul piano epistemologico e culturale, sia sul piano della rappresentazione sociale, sia sul piano legislativo, del profilo professionale degli insegnanti, degli educatori, dei pedagogisti e formatori. In questo ambito, recentemente, la presa di distanza dai classici, purtroppo, si sta saldando alla crisi della formazione storicista e idealista e alla tendenza a definire le professioni educative come connesse a saperi pratici, fondati su un'*expertise* piuttosto che su teorie e modelli. Come Fabio Pruneri rileva, in-

¹¹ Cfr D. Harvey, *La crisi della modernità*, Il Saggiatore, Milano 2015.

¹² Questo fenomeno si riallaccia a problematiche molto complesse anche di tutela del patrimonio artistico e culturale, tutela che a volte pare assumere un'utilità sociale solo se inserita in un progetto di tipo consumistico.

fatti, la ridefinizione dei profili professionali educativi e pedagogici è avvenuta recentemente, all'interno dei *curricola* formativi, anche attraverso una presa di distanza dai saperi teorici e dalla storia delle idee e attraverso uno scollamento da una formazione storicistica, a favore di uno sbilanciamento verso competenze pratiche, sbilanciamento che appaga forse le aspettative di spendibilità immediata, ma impedisce una riflessione consapevole sugli interventi educativi¹³.

3. I CLASSICI COME ANTIDOTO AL DOGMATISMO E POSSIBILITÀ DI DIALOGO

Se invece ci accostassimo a un poeta senza pregiudizio, spesso scopriremmo che le parti non solo migliori ma anche più originali delle sue opere sono forse quelle in cui i poeti già morti, i suoi antenati, dimostrano con maggior vigore la loro immortalità. E non intendo riferirmi alle opere composte negli anni dell'adolescenza – l'età più sensibile alle suggestioni – bensì proprio alle opere della piena maturità¹⁴.

Con queste riflessioni, Thomas Eliot si accinge ad affrontare la problematica del rapporto fra tradizione e innovazione, fra tradizione e talento individuale, in un saggio pubblicato nel 1920 all'interno di un più ampio volume. L'autore si occupa in particolare di poesia e di letteratura, ma il saggio è fra i più conosciuti e citati in quanto costituisce un testo assai notevole sul piano metodologico, anche in merito ad altri ambiti. Secondo Eliot, l'opera creativa di un artista prende forma solo a partire da quanto la tradizione gli consegna: è un'opera che può essere composta e costruita solo su richiami simbolici e testuali che provengono dal passato e che implicitamente e/o esplicitamente si intrecciano alla trama dei significati espressi dall'artista stesso. Questo profondo legame con la tradizione è espresso dall'etimologia del termine latino *inventio*, che, lungi dall'indicare una creazione improvvisa e del tutto nuova, sottolinea l'opera di recupero, reperimento e la successiva rielaborazione. In altre parole, Eliot sottolinea come non è possibile interrompere il *continuum* fra una società, una cultura e il suo passa-

¹³ F. Pruneri, *Gli insegnamenti M- Ped/02 per la formazione dei docenti. Una prospettiva comparata*, «Rivista di Storia dell'Educazione», N. 1, 2019, pp. 31-39. Cfr. anche K. Van Nieuwenhuyse, F. Simon, M. Depaepe, *The Place of History in teacher Training and in Education. A Plea for an Educational Future with a History, and Future teachers with Historical Consciousness*, «International Journal for Historiography (IJHE)», N. 5, 2015, pp. 57-69.

¹⁴ T. Eliot, *Tradizione e talento individuale*, p. 2. Il saggio *Traditional and Individual Talent* è stato pubblicato a Londra all'interno del volume *The Sacred Wood*, una raccolta di alcuni scritti critici dell'autore. È stato tradotto in italiano per la prima volta da Riccardo Anceschi nel 1946 e poi ripubblicato con la traduzione italiana di Vittorio Di Giuro e Alfredo Orbetello nel 1967. In questo nostro contributo, le citazioni di questo saggio sono tratte dalla traduzione presente in rete, a cura di Giulia Bordignon.

to. Se ci ponessimo al di fuori di una tradizione, non potremmo neppure comprendere un testo artistico, letterario, scientifico, né il testo stesso potrebbe essere stato realizzato e confezionato in forma per noi leggibile. Il “nuovo”, quindi non ha ragione di esistere senza il “vecchio”: «questo vale anche a fronte delle rotture più radicali; – scrive a questo proposito Maurizio Migliori – nell’evidenza del perenne divenire, la permanenza ha i suoi diritti, che non possono essere dimenticati»¹⁵. Eliot ricorda, nel prosieguito del suo saggio, come sia dunque ineludibile il rapporto con la tradizione, sebbene questo non possa essere inteso come semplice trasmissione o adesione: «La tradizione non si può ereditare e se la si vuole, la si deve conquistare con grande fatica. Essa implica in primo luogo il senso storico»¹⁶. La relazione con la tradizione si presenta, infatti, complessa e per certi versi anche contraddittoria, non costituita come semplice dipendenza, filiazione o condizionamento, ma come dialogo accidentato, a volte accidentale, problematico, e non come processo lineare, ma processo di irradiazione e di scorrimento carsico. Il confronto con chi ci ha preceduto implica che ci poniamo nella posizione di eredi nel senso etimologico di questo termine: il termine “erede”, modellato sul sanscrito *kra* e parente del greco *khera/kheros* e del latino *heres* indica colui o colei “a cui è stato tolto”, che “è mancante”, con richiamo a chi subisce la perdita di un legame importante e prezioso, e con accento sul senso di vuoto, sullo spaesamento, sull’essere orfati. Lungi quindi dall’essere un semplice lascito patrimoniale o finanziario, consistente o meno, l’eredità in senso etimologico è il riconoscimento della mancanza e la necessità di ricercare ciò che non è più. A partire da questo sentimento di dolore e perdita, è possibile avviare una ricerca di coloro o di ciò che ci è stato tolto, che è passato, soggetto alla precarietà, alla mortalità e all’avvicinarsi degli umani accadimenti. Questo significato è ben presente nelle riflessioni di Eliot, che ricorda come il confronto con la tradizione parta dal senso storico, perché è costruito sulla percezione della qualità dell’essere “passato” del passato e dalla percezione della sua presenza. In ambito culturale, dunque, non possiamo porci nei confronti degli autori passati con atteggiamento di appagata erudizione, ma dobbiamo assumere un atteggiamento di consapevolezza di un legame incrinato e di un confronto ineludibile per la costruzione delle nostre appartenenze. Una posizione di cesura totale è narcisistica e distruttiva, così come una posizione di idealizzazione del passato e di venerazione ed esaltazione aprioristica degli autori che ci hanno preceduti sarebbe paradossalmente una fuga dal presente e una sottrazione nostalgica. Queste riflessioni appaiono tanto più significative per chi si accosta ai classici nell’ambito della storia della pedagogia: si tratta di un’operazione ineludibile che deve essere condotta non con finalità nostalgiche ed erudite, ma con un atteggiamento di dialogo, che ci consenta di essere più consapevoli della nostra posizione nel tempo e di leggere continuità e disconti-

¹⁵ M. Migliori, *Opportunità e utilità di un approccio multifocale*, «Humanitas», N. 1-2, 2020, pp. 3-38, p. 3.

¹⁶ T. Eliot, *Tradizione e talento individuale*, cit., p. 3.

nuità del passato come trame su cui stiamo costruendo il nostro presente, consapevoli che il rapporto con il passato non è di semplice riemersione, come sotto-linea Warburg, ma di intreccio complesso¹⁷.

In questo senso, rileggere i classici della storia della pedagogia, partendo per esempio da alcuni nuclei concettuali, consente una riflessione critica formativa, soprattutto per tutti coloro che intendono dedicarsi a professioni educative:

La conoscenza critica offerta dalla ricerca storica sulle diverse, e talora opposte posizioni, – scrive a questo proposito Giuseppe Zago – è in grado quindi di stimolare un itinerario di riflessione indispensabile per affrontare con la necessaria consapevolezza il rapporto tra teoria e pratica educativa e quindi per svolgere concretamente un’azione pedagogicamente valida¹⁸.

4. COME AFFRONTARE I CLASSICI?

La lettura dei classici e la ricostruzione delle idee può diventare un elemento di relazione transgenerazionale e di consapevolezza del nucleo di complesse narrazioni sulle quali è impastata, nelle quali è intrecciata e si muovono la riflessione e le pratiche attuali, a patto che si ponga come reale dialogo e valutazione critica e non come semplice recupero conformistico e ripetizione erudita. Questo processo, non facile ma appassionante, può avvenire seguendo alcune direzioni di senso.

In primo luogo, il confronto con la tradizione dovrebbe costituirsi come operazione problematizzante, già nella stessa definizione di “tradizione” e di “classici”¹⁹. Come dimostra il vivace dibattito sviluppatosi negli ultimi decenni, non possiamo considerare la “tradizione” come un patrimonio consolidato e riconosciuto al quale attingere con atteggiamento di idealizzazione e di rimpianto, né come fardello di cui sbarazzarsi con fastidio. Lo studio dei classici ci conduce inevitabilmente ad essere consapevoli che, nel corso dei secoli, la società e la cultura occidentale (così come altre culture) hanno composto una sorta di canone all’interno del quale hanno identificato determinate opere e autori quali degni di essere tramandati, di divenire oggetto di studio, di essere riconosciuti come fondativi. Accostarsi a un classico, comporta, dunque, prima di tutto l’interrogarsi su quando, come e perché è diventato appunto “classico”, quale filiera lo ha consegnato a noi, con quale sguardo è stato reputato autorevole. Questa operazione costituisce una vera e

¹⁷ A. Warburg, *La rinascita del paganesimo antico e altri scritti*, Aragno, Torino 2004.

¹⁸ G. Zago, *La storia della pedagogia e dell’educazione nelle pagine di Studium*, cit., p. 89.

¹⁹ Resta fondamentale la riflessione su quali testi siano considerabili classici proposta da Italo Calvino: cfr. I. Calvino, *Perché leggere i classici?*, Mondadori, Milano 1991.

propria riflessione sulla nostra storia culturale e sul nostro presente, poiché spinge ad essere consapevoli del fatto che ogni tradizione è frutto di scelte progressive, a volte lineari, a volte frammentarie o contraddittorie, in parte connesse a letture attente, in parte soggette a travisamenti o addirittura a finalità strumentali: si tratta di un esercizio formativo di presa di coscienza della parzialità e della frammentarietà di quanto riconosciamo come eredità, e costituisce anche uno sprone a rintracciare, accanto a testi e autori ritenuti classici, anche altre voci, a loro parallele e sovente complementari. A questo proposito, Edward Said sottolinea come le società occidentali, nel momento in cui si accostano ai classici, dovrebbero intendere il termine “canone” non tanto come elenco di opere o autori proposti come modello, ma piuttosto come una compilazione in divenire, che mostra derivazioni, sovrapposizioni, confluenze: l'autore ricorda come si debba pervenire al rovesciamento dell'idea di “canone” per approdare ad una concezione aperta e interdisciplinare di un sapere di base²⁰. Per Said, quindi, il ritorno al passato e l'atteggiamento filologico con il quale necessariamente dovremmo accostarci alle opere che ci giungono dalla tradizione, va di pari passo con la promozione di un atteggiamento di autocritica insito nella maggiore conoscenza di sé e delle proprie radici: una lettura filologicamente attenta ed accurata svela il nesso fra politica e cultura e ci spinge a non confondere l'umanesimo e lo studio dei classici del passato con il ripiegamento da parte di un'élite verso la tradizione come forma di «nazionalismo protettivo»²¹. Questa modalità di accostarsi ai classici rappresenta anche un indispensabile esercizio di consapevolezza della parzialità del proprio passato, in un periodo storico come l'attuale, che è attraversato da molteplici occasioni di confronto, a volte sereno e produttivo, altre volte conflittuale e faticoso, con culture altre. Leggere i classici ripercorrendo la storia del loro essere giunti a noi, e approfondendone i legami e gli intrecci con altre voci, ci consente di richiamarci alle nostre radici non con atteggiamento nostalgico di chiusura difensiva, ma considerandole come una linfa vitale che ci è giunta attraverso cesure complesse e non sempre chiaramente leggibili, meticciami, filiazioni articolate. Accostarsi in questo modo ad un classico ci mette in salvo dal compiere un'operazione strumentale o faziosa, e diviene un atto di umiltà e di consapevolezza delle ombre, delle sfilacciate, delle sfumature che la tradizione porta con sé. La ricerca e la ricostruzione delle radici, attraverso la storia delle idee, diviene dunque non finalizzata alla costruzione di un'identità culturale lineare e monolitica da contrapporre ad identità altre, ma il riappropriarsi di un lungo percorso che ci appartiene e che nella sua accidentalità e

²⁰ Cfr. E. Said, *Umanesimo e critica democratica. Cinque lezioni*, Il Saggiatore, Milano 2004.

²¹ Ivi, p. 64.

complessità ci chiama ad un atteggiamento di dialogo e di apertura²². È da sottolineare come in questa direzione si muova ormai anche la più recente ricerca di storia della pedagogia, che in maniera acuta e smagata studia le teorie collocandole entro cornici più ampie, in dialogo serrato con quanto emerge dalla storia dell'immaginario, dalla storia della mentalità e/o delle pratiche e con attenzione alla scoperta e messa in luce di tradizioni di pensiero parallele e meno conosciute. Anche la storia delle idee, infatti, ha recentemente tratto e trae giovamento dalle istanze avanzate dalla riflessione epistemologica e dal rinnovamento metodologico della storiografia e non si avvale più esclusivamente di ricostruzioni condotte solo sull'analisi dei testi scritti, ma piuttosto di una pluralità di fonti e di documenti, anche all'interno di un intreccio fra macrostoria e microstoria.

Un'indagine sul ruolo del maestro nei dialoghi platonici attualmente può fondarsi su un approccio filologico attento ed accurato ai testi scritti, ma ormai si avvale anche di analisi di altre fonti documentarie, quali ad esempio le raffigurazioni della scultura coeva con particolare attenzione ad alcuni tratti significativi, che richiamano nuclei semantici presenti in figure mitologiche ma anche nuove percezioni sociali, o ancora ad esempio le raffigurazioni della ceramografia del tempo che propongono immagini caricaturali dei maestri (Socrate, sofisti), restituendo un comune sentire e timori diffusi, che attraversano come contrappunto anche opere teatrali contemporanee²³. Una riflessione accurata su alcune metafore presenti nelle opere platoniche ci induce ulteriormente a ricostruire la ripresa delle stesse immagini in testi letterari e un richiamo probabile anche ad influssi orientali, e così via²⁴. Ne esce una ricostruzione del pensiero socratico ancora ricco di sfumature e di zone di ombra, che non ci spinge a ergerci suoi eredi orgogliosi delle nostre certezze, ma piuttosto ci stimola ad interrogarci sulle nostre incertezze su di lui, con una posizione di apertura dialogica.

Questo atteggiamento nei confronti dei classici, fondato sulla cautela, sullo stupore della scoperta di legami profondi e complessi con tradizioni parallele, sulla comparazione fra fonti e documenti di tipologie differenti, sull'interrogazione attenta, per certi versi può essere sostenuto anche dal recente e felice incontro fra scienze umane e nuove tecnologie: tale incontro, che è avvenuto progressivamente negli ultimi due decenni e che si è realizza-

²² Per una discussione complessa sulla metafora delle radici e sul suo uso, si veda: M. Bettini, *Contro le radici. Tradizione, identità, memoria*, Il Mulino, Bologna 2002; Id., *Radici. Tradizione, identità, memoria*, Il Mulino, Bologna 2016.

²³ Cfr. solo a titolo di esempio: P. Zanker, *La maschera di Socrate. L'immagine dell'intellettuale nell'arte antica*, Einaudi, Torino 1997; L. Rossetti, *Socrate questo sconosciuto*, «Peithò. Examina Antiqua», N. 1, 2010, pp. 13-30.

²⁴ O. Taplin, *Pots and Plays. Interactions between Tragedy and Greek-Vase Painting of the Fourth Century B. C.*, Paul Getty Museum Publications, Los Angeles 2007.

to su differenti livelli, può condurre al disvelamento di interessanti connessioni, richiami, mutazioni e intrecci. Da un lato, l'eventuale trascrizione digitalizzata di alcune opere, al fine di conservazione su supporti meno deperibili e al fine di catalogazione e studio, comporta inevitabilmente un nuovo sguardo sull'opera stessa, poiché la definizione dell'oggetto non è mai sconnessa dallo sguardo e dalle tecniche utilizzate per osservarlo. Dall'altro lato, la messa in rete di documenti e la conseguente possibilità di contestualizzare le informazioni attraverso l'uso di metadata e di ambienti dinamici, oltre a consentire una fruizione più ampia e diffusa, ha permesso e può permettere di rinvenire echi, mutazioni, tracce che possono essere sfuggite o non rilevate con una lettura consueta.²⁵ A questo proposito, è ormai comprovato come la scelta di avvalersi di un determinato programma piuttosto che di un altro per catalogare o archiviare o analizzare documenti, può mettere in luce aspetti inattesi di questi stessi documenti o mettere in rilievo alcuni dati. Per citare un esempio all'interno delle scienze umane, Federica Perazzini mostra come, all'interno di un percorso di ricerca, alcuni romanzi sono stati classificati come "storici" dagli studiosi, in base alla tradizionale analisi delle tematiche trattate; gli stessi romanzi sono stati classificati come "storici", invece, da un programma computerizzato, che li ha catalogati trovando ricorrenze e specificità nell'uso di articoli, pronomi e tempi verbali: in questo caso, gli indicatori utilizzati dall'essere umano (elementi tematici) non coincidevano con gli indicatori utilizzati dal programma digitale (ricorrenza di elementi grammaticali), ma la selezione dei testi coincideva²⁶. L'esperimento dimostra come un'analisi digitale possa portarci a scoprire l'esistenza di ricorrenze difficilmente percepibili alla lettura umana, ma utili per scoprire o riscoprire un testo in tutta la sua complessità.

La messa in rete successiva, inoltre, può far dialogare un documento con altri documenti o con archivi di dati e metadata che permettono l'emersione di aspetti più profondi e sfuggenti. Sostanzialmente, potremmo dire che la digitalizzazione e il ricorso a strumenti digitali può portarci a ricostruire sia continuità e discontinuità (di temi, problemi, rappresentazioni ecc.), sia connessioni e interconnessioni, facendo dialogare diversi piani e dimensioni di un documento. In proposito, possiamo citare una ricerca attualmente in corso, all'interno di un progetto P.R.I.N., relativo all'opera di Maria Montessori nella storia e nell'attualità²⁷, progetto che, grazie all'ausilio di nuove tecno-

²⁵ Cfr. D. Ragazzini (a cura di), *La storiografia digitale*, UTET, Torino 2004; S. Vitale, *Pasato digitale. Le fonti dello storico nell'era del computer*, B. Mondadori, Milano 2004.

²⁶ F. Perazzini, *Oltre i confini del testo: le Digital Humanities tra scienza e opportunità*, in G.F. Ciotti, F. Crupi (a cura di), *Dall'informatica umanistica alle culture digitali. Atti del Convegno di studi in memoria di Giuseppe Ghiglieri (27-28 ottobre 2011)*, Sapienza Università Editrice, Roma 2011, pp. 130-135.

²⁷ Si fa riferimento al Progetto P.R.I.N. *Maria Montessori from the Past to the Present. Re-*

logie, sta pervenendo a rintracciare legami interessanti e a proporre una lettura complessa delle opere della pedagogista marchigiana. Da un lato, infatti, la ricerca ha potuto attingere a recenti archivi digitalizzati e analizzarli con uno sguardo nuovo attraverso l'uso di programmi che rinvergono ricorsività ed elementi comuni: grazie al finanziamento della Regione Lombardia, infatti, a partire dal 2014, il progetto *Carta canta* ha implementato la digitalizzazione di migliaia di pagine in formato tiff. e pdf di documenti conservati presso l'Archivio Storico della Società Umanitaria a Milano. Questa operazione ha consentito recentemente di operare un'analisi dettagliata, ad esempio, degli articoli relativi al metodo montessoriano redatti da Montessori stessa o da altri/e autori/autrici, all'interno della rivista *La Coltura Popolare*, nonché di lettere, documenti contabili o amministrativi, documentazione proveniente dai corsi magistrali e dagli esami finali dei corsi stessi, ecc.: questa analisi, tuttora in corso, ha permesso di rintracciare interessanti richiami fra le opere già conosciute di Montessori e quanto emerge dall'archivio in questione, mostrando sotto una nuova luce alcuni elementi presenti nel pensiero montessoriano e consentendo anche una più approfondita e attenta contestualizzazione, oltre che un interessante confronto con testi di autori meno conosciuti ma tangenziali e contemporanei all'opera montessoriana. Dall'altro lato, l'acquisizione di una messe di dati è finalizzata alla realizzazione di una mappatura digitale che metterà in correlazione aspetti biografici, documenti scritti, fonti iconografiche, testi dell'autrice e dei diversi attori che a vario titolo hanno collaborato alla diffusione del metodo nei primi due decenni del Novecento, rendendo questi dati visualizzati e visualizzabili in maniera interattiva e accessibili a molteplici fruitori. Si tratta di uno dei numerosi esempi che possono mostrare come il pensiero di un classico, quale Montessori, è ancora tutto da studiare, ovvero nuovi sguardi e nuovi strumenti ci permettono di rileggerlo cogliendo intrecci prima non rilevati anche con autori o testi paralleli e contemporanei, meno conosciuti.

Un'ulteriore postura indispensabile attualmente nella ricostruzione di una storia delle idee è un atteggiamento di attenzione riguardo ai diversi approcci ermeneutici che nel corso del tempo si sono palesati nei confronti dei classici, e riguardo alle riprese e al riuso del pensiero degli autori, in contesti differenti nel tempo e nello spazio. Come infatti scrive Giuseppe Tognon, lo studio storico deve essere sorretto dalla consapevolezza che il passato, anche una volta definito, non resta immutabile, ma costituisce una materia ancora vivente, mutevole, contraddittoria, frammentaria²⁸. In particolare, la storia

ception and Implementation of her educational method in Italy on the 150th anniversary of her birth. Il Progetto coinvolge quattro atenei italiani, l'Università degli Studi di Aosta, l'Università degli Studi di Bologna, l'Università degli Studi di Milano-Bicocca e La Libera Università Maria Santissima Assunta di Roma, ed è coordinato dal *Principal Investigator*, prof.ssa Tiziana Pironi.

²⁸ G. Tognon, *L'educazione nell'Antichità. Alcune considerazioni di metodo*, «Annali di storia

delle idee non può prescindere dal confronto con tutte le interpretazioni di queste idee stesse: essa è anche storia dei diversi approcci ermeneutici, dei paradigmi e delle metodologie che chi interpreta ha utilizzato. Non solo: essa è anche storia del percorso di ripresa, risemantizzazione, ricontestualizzazione di alcuni concetti presenti nel pensiero di uno o più autori, concetti che hanno attraversato lo spazio e/o il tempo, sono stati analizzati e compresi a seconda dello sguardo del momento, sono stati chiamati come nucleo fondativo di nuovi intrecci e di nuove posizioni. Ripercorrere questo cammino significa comprendere la complessità del pensiero e anche la complessità del reale, accettandone contraddizioni, differenti possibilità di lettura, di travisamento, di mutuazione. Percorsi di questo tipo sono stati in maniera molto affascinante e interessante messi in luce nell'ambito, ad esempio, dell'archeologia e della storia dell'arte, che hanno rilevato come elementi o brani abbiano vissuto, nel tempo, differenti forme di vita, attraverso dinamiche complesse di stratificazione, o di copia di modelli, o di variazione, o di ispirazione o allusione²⁹.

Anche nell'ambito della storia delle idee pedagogiche, è possibile tracciare percorsi significativi sulla ripresa di concetti e di nuclei semantici. Una riflessione sul pensiero socratico, ad esempio, può portare a rintracciare le numerose e differenti riprese del concetto di maieutica e di dialogo avvenute nel corso del tempo, con operazioni di inevitabile risemantizzazione e aggiustamento. La ripresa condotta da Leonard Nelson negli anni Venti del Novecento divenne un'esperienza pedagogica e politica e ispirò in seguito la sperimentazione di Minna Specht, attuata prima in Germania e poi soprattutto in Danimarca e nel Galles³⁰: il dialogo socratico fu adattato e riutilizzato con ragazzi e non con adulti e con soggetti che si trovavano a fronteggiare il problema della migrazione forzata, della persecuzione, della relazione con le proprie radici. Il metodo socratico fu evocato e riadattato all'interno di un'esperienza limite, a fronte di eventi tragici e sconcertanti e dell'emergere dell'inatteso, dell'imprevisto e del trauma³¹. Una riflessione su questa vicenda mostra come alcuni elementi del pensiero socratico siano stati maggiormente utilizzati e risemantizzati (in parte anche alla luce di accostamenti con il pensiero di Pestalozzi), altri siano stati invece meno percorsi e fatti emer-

dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», N. 24, 2017, pp. 5-15, p. 7.

²⁹ S. Settis, *Continuità, distanza, conoscenza*, in S. Settis (a cura di), *Memoria dell'antico nell'arte italiana*, Vol. III, *Dalla tradizione all'archeologia*, Einaudi, Torino 1986, pp. 373-486.

³⁰ Cfr. L. Nelson, *Vita pubblica e ragion pratica. Scritti scelti*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2003.

³¹ M. Specht, *Education for confidence. A school in exile*, New Education Fellowship, London 1944.

gere³². Interessante anche il bilancio che Minna Specht stessa propose all'interno della sua opera, richiamando alcuni principi socratici, illustrando le modalità e le finalità con le quali essi furono riadattati e sottolineando anche i limiti e le difficoltà incontrate³³. Uno studio di queste e di altre riprese del pensiero socratico ci porta, da un lato, alla scoperta del diverso sguardo con cui è stato richiamato e del complesso intreccio fra richiami e contesti, dall'altro lato, stimola una lettura più consapevole e più attenta del pensiero originale, ponendo anche interrogativi affascinanti sull'attualità³⁴.

Risulta altrettanto interessante e proficua la riflessione sulle riprese e sui richiami nello spazio, oltre che nel tempo: mi riferisco alla possibilità di tracciare il cammino che un determinato concetto presente in uno o più autori percorre, giungendo da un contesto culturale ad un altro, e subendo attualizzazioni, riadattamenti, riletture e a volte anche travisamenti o censure, più o meno consapevoli. A questo proposito, nell'ambito della storiografia e della storia dell'arte, è stato Michel Espagne a coniare la categoria di *transfert culturel*³⁵, intendendo il passaggio di un oggetto culturale da un contesto ad un altro, passaggio che comporta inevitabili modifiche e ricontestualizzazioni:

Transférer ce n'est pas transporter – scrive a questo proposito Espagne – mais plutôt métamorphoser, et le terme ne se réduit en aucun cas à la question malcirconscrite et très banale des échanges culturels. C'est moins la circulation des biens culturels que leur interprétation qui es ten jeu³⁶.

La categoria di *transfert culturel*, ad oggi adottata in molte scienze umane, fra cui l'antropologia, la linguistica, la storia dell'arte, può essere utile anche nell'ambito della storia delle idee pedagogiche per la lettura dei fenomeni di importazione, meticciamiento, riuso di alcuni concetti all'interno di contesti differenti. Per citare un esempio, Wolfgang Sahlfeld, in un suo studio, ricostruisce la circolazione dell'idea di insegnamento e apprendimento

³² G. Seveso, *Il metodo socratico come pratica di libertà nell'esperienza di Minna Specht*, «Paideutika», N. 13, 2017, pp. 83-96.

³³ M. Specht, *Education for confidence. A school in exile*, cit.

³⁴ P. Dordoni, *Il dialogo socratico. Una sfida per un pluralismo sostenibile*, Apogeo, Milano 2009; R. Saran, B. Neisser (eds), *Enquiring Minds. Socratic Dialogue in Education*, Trentham Books, London 2004; K. Van der Leeuw, *La discussione socratica. Un'introduzione al metodo*, in A. Cosentino (a cura di), *Filosofia e formazione. Dieci anni di Philosophy for children in Italia*, Liguori, Napoli 2002, pp. 43-58.

³⁵ Cfr. M. Espagne, *De l'archive au texte. Recherche d'histoire génétique*, PUF, Parigi 1998; Id., *Les transferts culturels franco-allemands* PUF, Paris 1999; Id., *L'histoire de l'art comme transfert culturel. L'itinéraire d'Anton Springer*, Belin, Paris 2009.

³⁶ M. Espagne, *La notion de transfert culturel*, «Revue Sciences/Lettres», N. 1, 2013, <http://rls.revues.org/219>. Doi: 10.4000/rls219.

intuition-based, che nel Canton Ticino della fine del XIX secolo subisce una risemantizzazione «con la chiara intenzione di prendere le distanze dall'approccio italiano, dove la stessa parola era usata in senso generico e senza ricondursi a Pestalozzi e Girard»³⁷.

In altri casi, risulta interessante una ricostruzione di idee e di relazioni fra attori per una riflessione sulle differenti attuazioni delle idee stesse, a seguito di incontri, intrecci e a volte anche eventi casuali. All'interno della ricerca P.R.I.N. sopra citata, si sta indagando come il metodo montessoriano è stato diffuso grazie ai corsi di formazione per insegnanti, ed è stato importato in contesti diversi da quello italiano, in alcuni casi con applicazioni riconosciute dalla stessa fondatrice quali fedeli attuazioni, in altri casi con sperimentazioni non del tutto ritenute dalla Montessori puntuali e corrette³⁸. Emblemativo, in questo senso, il caso dell'ispettrice ticinese Teresa Bontempi, una delle prime allieve appassionate di Montessori, e a sua volta formatrice di altre allieve e promotrice del metodo nella Svizzera italiana: ad un periodo iniziale, in cui la dottoressa marchigiana aveva visto nella Bontempi una fedele allieva impegnata nel divulgare il metodo con energia e con slancio, fece seguito, infatti, un periodo di progressivo distanziamento fra le due, fino al totale distacco, segnato dalla diffida da parte di Montessori e dalla determinazione della Bontempi nel proseguire l'azione di diffusione del metodo, ma con un'evidente reinterpretazione e con un legame con Maria Boschetti Alberti³⁹. È possibile tracciare la ricostruzione di questa vicenda, qui sintetizzata, ma in realtà molto complessa, attingendo ai carteggi presenti negli archivi, operando una rilettura attenta di alcune opere di Montessori, di Boschetti Alberti, di Claparède, di Bovet, e ricomponendo le vicissitudini anche editoriali di alcuni scritti. Come questo esempio, dimostra, lo studio di un classico può divenire punto di partenza per mappare importazioni, intrecci, accoglienze più o meno fedeli e per un confronto sulle interpretazioni, anche concrete, di concetti pedagogici. Un percorso simile può portare anche alla scoperta di attuazioni molto ibride, sperimentazioni molto più autonome dal modello di quanto a prima vista può sembrare, meticcianti connessi ai diversi contesti in cui un concetto o un modello viene tradotto.

³⁷ W. Sahlfeld, *Méthode intuitive: interregional and international circulation of a pedagogical idea (end of 19th century)*, «Rivista di Storia dell'educazione», N. 2, 2018, pp. 59-72, p. 59.

³⁸ Una provvisoria e parziale disamina di queste problematiche è rinvenibile in M. Negri, G. Seveso, *La formazione degli insegnanti nell'approccio montessoriano: il dibattito nelle pagine de La Cultura popolare (1911-1922)*, «Rivista di Storia dell'Educazione», N. 1, 2021, in corso di stampa.

³⁹ Cfr. la dettagliata ricostruzione presente in W. Sahlfeld, A. Vanini, *La rete di Maria Montessori in Svizzera*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», N. 25, 2018, pp. 163-180.

5. CONCLUSIONI

Come abbiamo potuto vedere, le recenti rivoluzioni storiografiche hanno portato a un'evoluzione interessante e proficua nell'ambito storico-pedagogico e storico-educativo aprendo nuovi percorsi di ricerca, alla luce di riflessioni epistemologiche, di innovativi approcci metodologici e di interrogativi molteplici. È però certamente necessario operare affinché questa transizione non produca una marginalizzazione e un abbandono della storia delle idee. In un periodo storico come l'attuale, infatti, caratterizzato dalla marcata discontinuità con il passato o dal recupero strumentale di esso, la lettura dei classici può costituire un fondamentale esercizio di consapevolezza e di riflessione, a patto che essa avvenga con una finalità antidogmatica e antirelativista. Accostarsi al pensiero di un autore, come abbiamo visto, ci chiede un atteggiamento di problematizzazione, che metta in luce sia il percorso che lo ha portato fino a noi e ne ha comportato la definizione di "classico", sia le molteplici interpretazioni che lo hanno accompagnato, sia le riprese, i richiami, gli intrecci che nel tempo e nello spazio si sono susseguite.

Questo recupero della lettura dei classici appare quanto mai indispensabile nel periodo storico attuale, all'interno del quale le professioni educative sono andate via via ridefinendo il loro profilo professionale, sia nella pratica, sia a livello legislativo, e hanno visto accendersi un dibattito vivace e interessante in merito ai loro percorsi di formazione di base e in servizio. A fronte dell'emergere di molteplici fenomeni complessi e a volte contraddittori e di non facile soluzione (le nuove tecnologie, il bullismo, la violenza, le migrazioni, le trasformazioni familiari, e così via), sovente si è verificato, nei *curricola* formativi, uno sbilanciamento verso competenze tecniche e specialistiche percepite come maggiormente necessarie ed efficaci⁴⁰. A questa tendenza si sono aggiunti, da un lato, la percezione diffusa che la lettura dei classici sia mera opera di erudizione, dall'altro lato, la crisi dell'impostazione storicistica prevalente nel contesto italiano da molti decenni, identificata come superata e troppo disancorata dal presente. Si è trattato, e si tratta di una posizione che tende a considerare la storia delle idee come bagaglio ingombrante e poco fecondo, a fronte di saperi pratici immediatamente spendibili, che, almeno nella percezione immediata, sembrano offrire risposte alle inquietudini.

Questo sbilanciamento sul versante della pratica, però, la appiattisce a mera messa in atto di indicazioni e di tecniche, senza una reale attivazione di un atteggiamento di consapevolezza e di riflessione critica, in un'accezione riduttiva. A questo proposito, occorre ricordare che il termine *technè* in gre-

⁴⁰ R. Hofstetter, A. Fontaine, S. Huitric, E. Picard, *Mapping the Discipline History of Education*, «Paedagogica Historica», N. 6, 2014, pp. 871-880.

co non coincide con un insieme di competenze pratiche, ma con qualcosa di molto più complesso e affascinante: esso designa l'acquisizione di pratiche accompagnata da riflessione, saggezza, pensiero, creatività, attraverso un percorso segnato da pensiero, passione, atteggiamento estetico ed estatico. Aristotele nella *Metafisica* definisce la *techne* come prosecuzione della *empeiria*, che invece è la pura esperienza, senza una profonda riflessione su di essa e senza il passaggio ad un'elaborazione e a un successivo momento creativo. Se attualizziamo queste considerazioni aristoteliche, possiamo affermare che in questo periodo storico la tentazione è quella di appiattire le professioni educative sul piano dell'*empeiria*, dell'applicazione pratica, mentre esse dovrebbero porsi proprio sul piano della *techne*, intesa come capacità di competenza pratica accompagnata da pensiero, da consapevolezza, da riflessione critica: l'insegnante, l'educatore, il formatore sono infatti chiamati ad essere professionisti riflessivi⁴¹, in grado di muoversi su dimensioni relazionali, organizzative, gestionali, istituzionali, con capacità di progettazione e di revisione costante del proprio intervento. Risultano, quindi, competenze ineludibili di queste professioni la capacità di lettura dei contesti e delle relazioni, la riflessione critica sui processi di costruzione dei saperi, l'atteggiamento di ricerca e di condivisione, la capacità di collocarsi all'interno della comunità di appartenenza, cogliendone mutamenti e dinamiche, la progettualità consapevole degli interventi e la capacità di valutarli sulla base di criteri intersoggettivi e chiari. In questa prospettiva, la lettura dei classici costituisce un'occasione ineludibile per elicitarne la capacità di riflessione critica, l'attitudine al dialogo, la capacità di cogliere i nuclei portanti del lavoro pedagogico.

A fronte dell'appiattimento delle professioni educative sulla deontologia professionale (erroneamente confusa con la dimensione etica, in alcuni casi), o sull'acquisizione di competenze molto specifiche, spendibili e concrete, la storia delle idee ci costringe ad un proficuo esercizio di confronto non dogmatico e di presa di coscienza delle implicazioni e degli impliciti pedagogici dell'intervento educativo.

BIBLIOGRAFIA

Becchi E., *Dialectics in a branch of historiography*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», N.12, 2005, pp. 107-123.

⁴¹ Cfr. L. Fabbri, M. Striano, C. Melacarne, *L'insegnante riflessivo: coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*, FrancoAngeli, Milano 2008; L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma 2003; D.A. Schön, *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, FrancoAngeli, Milano 2006.

- Becchi E., *Dove va la ricerca storico-educativa?*, «Studi sulla formazione», N. 2, 2005, pp. 31-34.
- Bellatalla L., *A proposito di The History Manifesto. Divagazioni sulla storia dell'educazione*, «SPES. Rivista della Società di Politica, Educazione e Storia», N. 7, 2018, pp. 117-131.
- Bellatalla L., *Sotto l'ombra delle 'Annales'?*, «Studium Educationis», N. 2, 2001, pp. 417-423.
- Benjamin W., *L'opera d'arte nell'epoca della sua riproducibilità tecnica*, Einaudi, Torino 2014.
- Bloch M., *Apologia della storia*, Einaudi, Torino 2004.
- Borruso F., *Percorsi di una metamorfosi storiografica. Gli insegnamenti universitari e la ricerca storico-educativa italiana tra passato e presente*, «Rivista di Storia dell'Educazione», N. 1, 2019, pp. 11-20.
- Braudel F., *Écrits sur l'histoire*, Flammarion, Paris 1969.
- Burke P., *The French Historical Revolution. The «Annales» School, 1929-1989*, Polity Press and Basil Blackwell Ltd, Cambridge 1990.
- Burke P., *What is Cultural History?*, Polity Press, Cambridge 2008.
- Callegari C., *La storia della pedagogia tra ricerca e didattica*, Pensa MultiMedia, Lecce, 2012.
- Calvino I., *Perchè leggere i classici?*, Mondadori, Milano 1991.
- Cambi F., *Tra storia della pedagogia e storia dell'educazione: i mutamenti nella ricerca storico-educativa oggi*, «Studium Educationis», N. 2, 2001, pp. 248-254.
- Chanet J.F., *L'histoire de l'éducation, de l'histoire politique à l'histoire culturelle*, «Annali di Storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», N. 12, 2005, pp. 155-170.
- Covato C., *Oggetti, metodologie e tendenze attuali nella ricerca storico-pedagogica. Emozioni, passioni, sentimenti*, in Bertagna G., Ulivieri S. (a cura di), *La ricerca pedagogica nell'Italia contemporanea. Problemi e prospettive*, Studium Edizioni, Roma 2017, pp. 112-127.
- Covato C., *Luoghi e non luoghi della storia dell'educazione*, «Rivista di Storia dell'educazione», N. 2, 2016, pp. 13-24.
- Criscenti A., *A proposito dell'History Manifesto. Nuove tendenze per la ricerca storico-educativa*, Fondazione Vito Fazio-Allmayer, Palermo 2016.
- De Giorgi F., *Storia sociale dell'educazione e storiografia cattolica italiana*, «Studi sulla formazione», N. 1, 2004, pp. 63-72.
- Delgado B., *Historia de la infancia*, Ariel, Barcelona 1998.
- Espagne M., *La notion de transfert culturel*, «Revue Sciences/Lettres», N. 1, 2013, <http://rls.revues.org/219>. Doi: 10.4000/rls.219.
- Ferrari M., *Frontiere innovative della ricerca storico-educativa*, «Studi sulla formazione», N. 2, 2005, pp. 52-61.
- Ginzburg C., *Il filo e le tracce. Vero, falso, finto*, Feltrinelli, Milano 2006.
- Green H., *Cultural History and the Material(s) Turn*, «Cultural History», Vol. I, N. 1, 2012, pp. 61-82.
- Guldi J., Armitage D., *The History Manifesto*, Cambridge University Press, Cam-

bridge 2014.

Hofstetter R., Fontaine A., Huitric S., Picard E., *Mapping the Discipline History of Education*, «Paedagogica Historica», N. 6, 2014, pp. 871-880.

Julia D., *Le métier d'historien selon Henri-Irénée Marrou*, «Annali di Storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», N. 24, 2017, pp. 287-310.

Marrou H.-I., *De la connaissance historique*, Editions du Seuil, Paris 1954.

Migliori M., *Opportunità e utilità di un approccio multifocale*, «Humanitas», N. 1-2, 2020, pp. 3-38.

Nussbaum M., *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Il Mulino, Bologna 2011.

Pazzaglia L., De Giorgi F., *Le dimensioni culturali e politiche della ricerca storica nel campo dell'educazione*, «Annali di Storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», N. 12, 2005, pp. 133-154.

Polenghi S., *La storiografia educativa e la sfida dell' internazionalizzazione*, «Rivista di Storia dell'Educazione», N. 2, 2016, pp. 67-75.

Pruneri F., *Gli insegnamenti M- Ped/02 per la formazione dei docenti. Una prospettiva comparativa*, «Rivista di Storia dell'Educazione», N. 1, 2019, pp. 31-39.

Ragazzini D. (a cura di), *La storiografia digitale*, UTET, Torino 2004.

Reyniers N., Verstraete P., Van Ruyskensvelde S., Kelchtermans G., *Let us entertain you: an exploratory study on the beliefs and practices of teaching history of education in the twenty-first century*, «Paedagogica Historica», N. 6, 2018, pp. 1-9.

Rossi Cassottana O., *Nuove consapevolezze e permanenze di problematicità nell'identità della storia della pedagogia: per una lettura in filigrana delle svolte dagli anni Settanta ad oggi*, in Cavallera H. A., *Eventi e studi. Scritti in onore di Hervé Cavallera*, Tomo I, Pensa MultiMedia, Lecce 2016, pp. 325-356.

Said E., *Umanesimo e critica democratica. Cinque lezioni*. Il Saggiatore, Milano 2004.

Shryock A., Smail D.L., *Deep History. The Architecture of Past and Present*, University of California Press, Berkeley - Los Angeles - London 2011.

Serpe B., *La ricerca storico-educativa in Italia. I fondamenti, gli ambiti, i metodi*, Ionia Editrice, Cosenza 2012.

Seveso G., *'Bisognava rianimare nei cuori dei giovani la fiamma della libertà': perché insegnare ancora la storia dell'educazione ai giovani di oggi*, in Scotto Di Luzio A. (a cura di), *Crisi della storia, crisi della verità. Saggi su Marrou*, Edizioni Studium, Roma 2018, pp. 140-154.

Seveso G., *Metodi di ricerca storico-educativa e formazione degli insegnanti*, in Monti O., Petralia S., Redolfi E., Sahlfeld W., Seveso G., *Quaderni di didattica. Formare e formarsi con la storia dell'educazione*, SUPSI, Locarno 2020, pp. 9-16.

Tognon G., *L'educazione nell'Antichità. Alcune considerazioni di metodo*, «Annali di storia dell'educazione», N. 24, 2017, pp. 5-15.

Tognon G., *La pedagogia come sapere storico e la crisi della cultura moderna dell'educazione*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolasti-

- che», N. 12, 2005, pp. 237-258.
- Tomamichel S., *L'histoire de l'éducation confrontée à son utilité sociale: approches et perspectives systémiques*, «Espacio, Tiempo y Educación», N. 3, 2016. Doi: 10.14516/ete.2016.003.001.9.
- Ulivieri S., *Storia della pedagogia*, in Cambi F., Orefice P., Ragazzini D. (a cura di), *I saperi dell'educazione. Aree di ricerca e insegnamento universitario*, La Nuova Italia, Firenze 1995, pp. 149-182.
- Van Nieuwenhuyse K., Simon F., Depaepe M., *The Place of History in Teacher Training and in education. A Plea for an Educational Future with a History, and Future teachers with Historical Consciousness*, «International Journal for Historiography of Education (IJHE)», N. 5, 2015, pp. 57-69.
- Viñao Frago A., *La Historia de la Educación como disciplina y campo de investigación: viejas y nuevas cuestiones*, «Espacio, Tiempo y Educación», N. 3, 2016, pp. 21-42.
- Vitali S., *Passato digitale. Le fonti dello storico nell'era del computer*, B. Mondadori, Milano 2004.
- Warburg A., *La rinascita del paganesimo antico e altri scritti*, Aragno, Torino 2004.
- Zago G., *La formazione storica dell'educatore tra passato e presente*, «Studium Educationis», N. 2, 2001, pp. 324-340.



PERFEZIONAMENTO E MECCANIZZAZIONE. LEZIONI DALLA SOCIOLOGIA DELL'EDUCAZIONE

Riccardo Campa

Jagiellonian University in Krakow
riccardo.campa@uj.edu.pl

ENGLISH TITLE: SELF-PERFECTION AND MECHANIZATION. LESSONS FROM
THE SOCIOLOGY OF EDUCATION

ABSTRACT

The purpose of this essay is to show how the relationship between self-perfection and mechanization was perceived in the works of three classics of sociology of education: Karl Marx, Émile Durkheim and Max Weber. The author shows how, in conjunction with the industrial revolution, the traditional pedagogical hierarchy that for millennia had favored the liberal arts over the mechanical arts has been reversed, and how this process has stimulated reflections in the context of classical sociology. The essay also assesses the visions of the future of Marx, Durkheim and Weber, by using the tools offered by Karl Mannheim's *Wissenssoziologie*, so as to bring to the surface any ideological and utopian elements of their theories.

KEYWORDS: liberal arts; mechanical arts; pedagogy; sociology of education; Karl Marx; Émile Durkheim; Max Weber

1. PREMESSA

Cominceremo da alcune nozioni generali, certamente già note agli specialisti e forse qui eccessivamente semplificate, ma che sono nondimeno utili per introdurre il discorso che seguirà.

Una delle antitesi più evidenti che si manifesta nella storia della pedagogia è quella tra l'educazione che ha per scopo la preparazione a una vita di ozio e contemplazione della verità e l'istruzione impartita ai fanciulli in vista di un lavoro utile¹. La prima è detta educazione liberale, perché tradizional-

¹ La presenza di quest'antitesi è stata rilevata, tra gli altri, da John Dewey in *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*, Aakar, Delhi 2004, p. 270.

mente riservata a cittadini liberi, basata sulla lettura di libri, intesa a liberare l'uomo dalle catene del mondo materiale. La seconda è detta educazione servile o vocazionale, perché riservata *in primis* alle classi lavoratrici, basata sull'esperienza, intesa a risolvere problemi pratici. È una distinzione di cui si trova traccia nell'Antichità e che si protrae per tutto il Medioevo e il Rinascimento, fino ad arrivare a ridosso dei giorni nostri.

Il primo tipo di educazione è basato sull'apprendimento delle cosiddette *artes liberales*, convenzionalmente stabilite in numero di sette² e successivamente divise nel trivio (grammatica, dialettica, retorica) e nel quadrivio (aritmetica, geometria, musica, astronomia). Culmine di questo percorso di studi è però un terzo livello³ in cui lo studente apprende la filosofia, alla quale – nelle prime università medievali – si affiancano la teologia, il diritto, la medicina. La filosofia, che tanto per i neoplatonici quanto per gli scolastici si fondeva armonicamente con la teologia in un unico sistema, è spesso vista come l'arte liberale *par excellence*.

L'origine delle arti liberali è oggetto di controversia, come del resto ogni grande tema storiografico. Werner Jaeger ne ha fatto risalire le origini all'Antica Grecia, sottolineando il ruolo fondamentale di Pitagora e Platone⁴. Ernst Curtius ha accettato l'idea delle origini greche, ma volendo dare maggiore enfasi al ruolo della poesia e della letteratura rispetto alla filosofia, ha visto in Isocrate il padre putativo delle arti⁵. John Henry Newman ha invece nuovamente difeso il primato della filosofia, puntando però la lente su Aristotele, più che sul suo maestro⁶. Martin Bernal ha sostenuto che la Grecia è stata a sua volta influenzata da civiltà più antiche, come quelle dell'Egitto dei faraoni o del Vicino Oriente⁷. Mehdi Nakosteen ha affermato che le arti liberali nascono in realtà nel mondo arabo e islamico e sono state poi importate in Occidente⁸. Oltre ai luoghi, sono oggetto di discussione i tempi. C'è chi ha sostenuto che le vere arti liberali fanno capolino solo nel Medioevo, chi nel Rinascimento e chi addirittura a ridosso dell'Età moderna⁹.

² Pur senza utilizzare il termine “arti liberali”, fu Marziano Capella nel V secolo d.C. a selezionare le sette discipline fondamentali nell'opera *De nuptiis Mercurii et Philologiae*.

³ L'organizzazione del percorso educativo su tre livelli, con la filosofia che occupa il livello più alto, è già presente nella *Repubblica* di Platone.

⁴ W. Jaeger, *Paideia: The Ideals of Greek Culture*, Oxford University Press, New York 1945.

⁵ E. R. Curtius, *European Literature and the Latin Middle Ages*, Princeton University Press, Princeton 1990.

⁶ J. H. Newman, *The Idea of a University, Defined and Illustrated*, University of Notre Dame Press, Notre Dame 1982.

⁷ M. Bernal, *Black Athena: The Afroasiatic Roots of Classical Civilization*, v. 1 of *The Fabrication of Ancient Greece, 1785–1985*, Rutgers University Press, New Brunswick 1987.

⁸ M. Nakosteen, *History of Islamic Origins of Western Education A.D. 800–1350, with an Introduction to Medieval Muslim Education*, University of Colorado Press, Boulder 1964.

⁹ Per una più ampia panoramica delle controversie e una storia delle arti liberali rimandiamo alla lettura di B. A. Kimball, *The Liberal Arts Tradition. A Documentary History*, University Press of America, Lanham 2010.

L'interpretazione che le fa risalire al mondo classico è tuttavia prevalente e, perciò, le espressioni "educazione classica" ed "educazione liberale" sono spesso usate indifferentemente.

In linea di principio, si distinguono i testi scolastici (i manuali, i sussidiari, gli abbecedari) dai "grandi libri" e si considerano, per fama e importanza, classici solo i secondi. Tuttavia, la storia insegna che i manuali di un'epoca possono diventare i classici di quella successiva. Ciò è accaduto ai principali libri di testo delle arti liberali: l'*Organon* di Aristotele, gli *Elementa* di Euclide, l'*Almagesto* di Tolomeo, le *Isagoge* di Porfirio, le *Institutiones* di Prisciano, l'*Ars minor e Ars maior* di Donato, il *De inventione* di Cicerone, la *Rhetorica ad Herennium* dello Pseudo-Cicerone, il *De institutione arithmetica* e il *De institutione musica* di Severino Boezio, *De artibus et disciplina liberalium litterarum* di Cassiodoro, e ancora il *De orthographia*, la *Grammatica*, il *De dialectica* e il *Dialogus de rethorica et virtutibus* di Alcuino di York, consigliere di Carlo Magno.

Per l'ideale classico di educazione, perfezionarsi significava avviarsi sulla strada dell'indiamiento, ossia acquisire un'erudizione tanto vasta e una virtù tanto elevata da acquisire una condizione semidivina¹⁰. Scrive Boezio, nel *De consolatione philosophiae*: «E come il giusto diviene giusto se giunge alla giustizia e il saggio se giunge alla saggezza, così è necessario che l'uomo che giunge a Dio divenga dio. Ogni beato è dunque un dio. Certo, per natura Dio è uno solo; ma per partecipazione vi possono essere tanti dèi quanti si vuole»¹¹. Anche avvalendosi di mnemotecniche, si credeva possibile incorporare tutto o quasi lo scibile e avvicinarsi all'onniscienza¹².

Il secondo percorso educativo della nostra antitesi è invece basato sulle *artes mechanicae*. Per lunghi tratti della storia occidentale, dette arti sono state considerate meno degne delle arti liberali, ma è doveroso ricordare che vi sono stati alti e bassi nella reputazione di queste discipline. In Alessandria d'Egitto, durante la dinastia dei Tolomei, le arti meccaniche godevano di un certo prestigio ed erano coltivate in istituzioni come il *Museo* e la *Biblioteca*, non solo nelle botteghe artigiane. Si pensi ancora al rispetto di cui godevano, nel mondo greco-romano, ingegneri come Archita, Archimede, Erone e Vitruvio, o medici come Ippocrate, Erofilo, Erasistrato e Galeno.

Sant'Agostino, nel libro XXII, 24, de *La città di Dio*, parla delle molte arti insigni inventate ed esercitate dall'uomo, senza distinguere nettamente tra arti liberali e meccaniche¹³. Tutte le discipline, che egli considera in parte e

¹⁰ R. Campa, *Etica della scienza pura. Un percorso storico e critico*, Sestante Edizioni, Bergamo 2007, *passim*.

¹¹ Boezio, *La consolazione della filosofia*, Bompiani, Milano 2019, p. 359.

¹² Per un approfondimento concernente le mnemotecniche nell'Antichità, nel Medioevo e nel Rinascimento, nonché il loro significato mistico e religioso, si rimanda a tre studi di Frances Yates: *L'arte della memoria*, Einaudi, Torino 1993; *Raimondo Lullo e la sua arte*, Antonianum, Roma 2009; *Giordano Bruno e la tradizione ermetica*, Laterza, Roma-Bari 1969.

¹³ «Quali risultati mirabili e stupendi ha raggiunto l'attività dell'uomo nell'arte del vestire e

in parte superflue, sono comunque subordinate «all'arte del ben vivere e del raggiungimento della felicità immortale, arte che si chiama virtù e che viene donata esclusivamente per la grazia di Dio, che è in Cristo, ai figli della promessa e del regno»¹⁴.

Intorno al 1130, le *artes mechanicae* sono codificate da Ugo di San Vittore in un canone che, per simmetria rispetto alle arti liberali, ne include sette: lanificium, armatura¹⁵, navigatio, agricultura, venatio, medicina e theatrica¹⁶. Pur tenendole in gran conto, Ugo non manca di rilevare lo stigma che accompagna le arti servili. Spiega che si chiamano “meccaniche” perché sono “adulterine” (per l'etimologia, il termine “moechus” significa “adultero”), e sono tali perché basate sul connubio tra ingegno umano e forze della natura, mentre le arti liberali sono così chiamate perché tradizionalmente appannaggio degli «uomini liberi e nobili»¹⁷. È un fatto che i cultori delle arti meccaniche provenivano spesso dalle classi inferiori. Per fare solo l'esempio più noto, Leonardo da Vinci era nato da una relazione illegittima tra un notaio e una donna di umili origini e non faceva mistero di essere «omo senza lettere»¹⁸. Pur eccellendo nelle belle arti e nelle matematiche, ignorava il greco e

delle costruzioni! Quali progressi sono stati fatti in agricoltura e nella navigazione; quali invenzioni e realizzazioni nella fabbricazione di vasi o anche nella varietà della scultura e della pittura; quanti preparativi per costruire e rappresentare nei teatri cose mirabili a vedersi e incredibili a udirsi! Quale abilità nel prendere, uccidere e domare gli animali privi di ragione! Quanti rimedi e antidoti sono stati preparati per conservare e proteggere la salute mortale, come tante sono le specie dei veleni, delle armi, dei congegni contro gli uomini! Quante leccornie e condimenti per il piacere della gola; quali innumerevoli varietà di segni per indicare e manifestare il pensiero, fra i quali stanno al primo posto le parole e gli scritti; quali eleganze di linguaggio per incantare gli animi e quali abbondanze e varietà di versi; quanti strumenti musicali sono stati inventati e quali varietà di ritmi; quanta competenza nello studio delle misure e dei numeri; quanta sagacità nel calcolare il corso e l'ordine delle stelle!». Agostino, *La città di Dio*, Bompiani, Milano 2001, p. 1174.

¹⁴ Ivi, pp. 1173-1174.

¹⁵ Per armatura s'intende ogni lavoro in legno, pietra, metallo, fabbricazione di armi, architettura, scultura, pittura. Cfr. C. Frugoni, *Arti liberali e meccaniche*, in *Enciclopedia dell'Arte Medievale*, Treccani, Roma 1991.

¹⁶ «Mechanical science contains seven sciences: fabric making, armament, commerce, agriculture, hunting, medicine, and theatrics. Of these, three pertain to external cover for nature, by which she protects herself from harms, and four to internal, by which she feeds and nourishes herself. In this division we find a likeness to the trivium and quadrivium, for the trivium is concerned with words, which are external things, and the quadrivium with concepts, which are internally conceived». Hugh of St. Victor, *Didascalicon, A Medieval Guide to the Arts*, Columbia University Press, New York and London 1961, pp. 75-76.

¹⁷ «These sciences are called mechanical, that is, adulterate, because their concern is with the artificer's product, which borrows its form from nature. Similarly, the other seven are called liberal either because they require minds which are liberal, that is, liberated and practiced (for these sciences pursue subtle inquiries into the causes of things), or because in antiquity only free and noble men were accustomed to study them, while the populace and the sons of men not free sought operative skill in things mechanical». Ivi, p. 75.

¹⁸ «So bene che, per non essere io letterato, che alcuno prosuntuoso gli parrà ragionevolmente

il latino. Come notano Giuseppe Saitta e Paolo d'Ancona, «le arti meccaniche si possono considerare come sorelle minori e men nobili delle arti liberali, ma via via che c'inoltriamo nell'età del Rinascimento le vediamo assumere un'importanza sempre maggiore, come quelle che più direttamente rispecchiano la vita del popolo»¹⁹.

È opportuno notare che la nostra antitesi corre sul filo di un paradosso. Se è vero che le arti liberali costituiscono il naturale viatico educativo della classe agiata, è anche vero che esse insegnano a guardare con distacco le ricchezze, se non proprio a disdegnarle. Al contrario, è certamente più facile per le classi subalterne apprendere arti minori e mestieri, ma proprio queste occupazioni sono fonte di guadagno. La spiegazione di questo complicato intreccio si trova nell'influsso del platonismo sulle *artes liberales*. Nella *Politeia* di Platone, coloro che portano a termine solo il ciclo elementare di istruzione e poi si avviano ad apprendere un lavoro possono diventare ricchi, possedere belle case, vestire in modo elegante, nutrirsi di cibo prelibato e maneggiare soldi. Al contrario, coloro che vengono ammessi al livello medio di istruzione (i guardiani) e al livello superiore (i filosofi) vivono accasermati, non posseggono nulla e non possono toccare denaro. L'idea che gli *aristoi* dovessero essere morigerati come gli spartani, rafforzata dall'ideale di povertà del cristianesimo, sarà certamente rimasta perlopiù allo stato delle buone intenzioni, ma non può non aver lasciato segno alcuno nelle coscienze. Boezio, ricco aristocratico romano, console nel 487, perfetta sintesi di neoplatonico e cristiano²⁰, afferma piuttosto perentoriamente che le ricchezze, gli onori, il potere, la gloria e i piaceri della carne danno solo un'illusione di felicità, giacché «i beni terreni non sono in grado di spegnere il desiderio e anzi ne producono di nuovi»²¹. Quando ci s'interroga sui fattori che hanno condotto alla nascita della borghesia, alla sua ascesa come forza economica e politica, alla vittoria finale del capitalismo sul feudalesimo, non si dovrebbero sottostimare gli effetti paradossali del tradizionale modello educativo.

La graduale crescita d'importanza delle arti meccaniche raggiunge un momento topico con la rivoluzione industriale. A causa della sistematica

potermi biasimare coll'allegare io essere omo senza lettere». Leonardo Da Vinci, *Codice atlantico*, Hoepli, Milano 1894-1904.

¹⁹ G. Saitta, P. D'Ancona, *Arti liberali*, in *Enciclopedia Italiana*, Treccani Editore, Roma 1929. [www.treccani.it/enciclopedia/arti-liberali_\(Enciclopedia-Italiana\)](http://www.treccani.it/enciclopedia/arti-liberali_(Enciclopedia-Italiana))

²⁰ Cristiano assai peculiare, invero, se si considera che nel *De consolazione philosophiae* riesce a discettare di Dio e di religione senza mai citare Gesù Cristo, le Sacre Scritture, i profeti ebraici e i padri della Chiesa, ma procede appoggiandosi solo sull'autorità dei filosofi pagani: Pitagora, Parmenide, Platone e Aristotele. Non s'interpreti questa annotazione come un rimprovero. D'altro canto, la lettura dei suoi opuscoli teologici – e, in particolare, la lucida e appassionata difesa del dogma della Trinità – non lascia molti dubbi a riguardo della sua adesione all'ortodossia cattolica. Cfr. *La Consolazione della filosofia. Gli Opuscoli teologici*, Rusconi, Milano 1980.

²¹ Boezio, *La consolazione della filosofia*, cit., pp. 319-327.

meccanizzazione dei processi produttivi, si osserva infine un capovolgimento delle gerarchie pedagogiche. Dedicarsi alle arti meccaniche diventa motivo d'orgoglio anche per l'alta borghesia e l'aristocrazia. La divisione del lavoro raggiunge una tal estensione che persino il termine "perfezionamento" perde il suo originario significato etico-religioso, diventando sinonimo di "specializzazione" piuttosto che di "apoteosi". In una formula: all'ideale di *perfezionamento integrale* della tradizione si sostituisce l'imperativo del *perfezionamento specialistico*.

2. SCOPO E METODO DELLA RICERCA

Scopo del presente saggio è mostrare com'è stato percepito il rapporto tra perfezionamento e meccanizzazione nelle opere di tre classici della sociologia dell'educazione: Karl Marx, Émile Durkheim e Max Weber. Ci affidiamo, quindi, a classici moderni per contribuire alla riflessione sull'uso dei classici antichi nel percorso educativo.

Per quanto riguarda gli aspetti metodologici della ricerca, abbiamo adottato un approccio esemplificativo, cronologico, interpretativo e valutativo, ispirato ad alcuni principi della sociologia della conoscenza. Abbiamo selezionato gli autori in modo da evidenziare *diversità di vedute* rispetto al problema, nonché sguardi su diverse realtà nazionali. Come si vedrà, abbiamo prestato particolare attenzione al contesto sociale ed economico che ha condizionato l'emersione degli studi del sistema educativo e alla coscienza di questo condizionamento mostrato dagli stessi studiosi analizzati. *Ça va sans dire* che il flusso d'idee qui ricostruito è soltanto parzialmente rappresentativo del pensiero sociologico sull'educazione nel periodo preso in esame. Abbiamo inoltre seguito un criterio rigorosamente cronologico nella discussione delle opere, mettendole in fila sulla base della data di stesura o di pubblicazione e collocandole sullo sfondo delle diverse fasi della rivoluzione industriale. Questa scelta ha determinato anche la sequenza degli autori. Infine, abbiamo condensato in alcune proposizioni sintetiche le lezioni che si possono trarre da questo *excursus* storico, anche in vista delle future sfide dell'automazione. Abbiamo valutato le teorie degli autori solo sul piano dell'accuratezza delle previsioni, avvalendoci delle categorie di "utopia" e "ideologia" elaborate nell'ambito della *Wissenssoziologie* di Karl Mannheim. Per quanto possibile, abbiamo evitato di esprimere giudizi personali sulle posizioni assiologiche degli autori. Per essere più chiari, il lettore non troverà qui perorazioni a favore o contro le arti liberali o meccaniche, né ragionamenti volti a stabilire chi tra Marx, Durkheim o Weber fosse nel giusto dal punto di vista della proposta pedagogica. Un'ultima nota riguarda la letteratura critica. Quella riguardante i nostri tre autori è talmente vasta che ci

sgrava in partenza dall'obbligo di doverla citare tutta. Faremo riferimento soltanto a quei lavori che ci sembrano utili ai fini del nostro discorso.

3. IL CONTESTO STORICO

La divisione del lavoro era già presente nell'epoca preindustriale, ma era limitata a poche figure professionali negli strati bassi e alti della società (il contadino, l'artigiano, il commerciante, il soldato di ventura, il religioso, il giullare, il medico, ecc.)²². Con la rivoluzione industriale, la specializzazione professionale subisce un'accelerazione improvvisa e diventa pervasiva. In particolare, c'è un proliferare di nuove occupazioni legate alla progettazione, alla costruzione, alla manutenzione e all'uso dei macchinari industriali. La meccanizzazione su larga scala stimola nuove riflessioni pedagogiche e costringe i governi europei a ripensare il modello d'educazione ereditato dal passato.

L'inizio della rivoluzione industriale è stato, con poche eccezioni, collocato in Inghilterra intorno alla metà del XVIII secolo²³. Tra i brevetti più innovativi nel campo della meccanica e della siderurgia depositati in quel secolo figurano i seguenti: la fusione del ferro con il carbon coke realizzata da Abraham Darby (1709), la spoletta volante di John Kay (1730), il ventilatore mosso da ruota idraulica di John Smeaton (1760), la filatrice meccanica di James Hargreaves (1764); il filatoio idraulico di Richard Arkwright (1769), la macchina a vapore di James Watt (1769), il processo di puddellaggio per la produzione di acciaio di Henry Cort (1784), il telaio meccanico di Edmund Cartwright (1786), il filatoio automatico di Samuel Crompton (1789).

L'aspetto più interessante di questa esplosione creativa è che molti inventori non avevano ricevuto una formazione specifica nel campo in cui si erano cimentati. Le invenzioni erano spesso frutto di lunga pratica, studi amatoriali e intuizioni geniali, mentre i brevetti erano depositati da aristocratici diletanti e da artigiani, più che da aziende²⁴. Tuttavia, ai politici e agli imprendi-

²² C. M. Cipolla, *Before the Industrial Revolution. European Society and Economy 1000-1700*, Routledge, London 2003, pp. 16-17.

²³ «Few historians would go back much before 1750, although some trace causal factors back for centuries. Many prefer later dates: 1760 is often mentioned, in part because a number of important inventions appeared soon afterwards; 1780 also has followers. Some point out that the absolute impact of industrialisation only became widespread in the nineteenth century. Terminal dates are even more difficult: 1830 is popular, partly because steam railways, which had only just appeared, first became widespread in that decade. Railways can be seen as marking the beginning of a new stage of maturity, or as the end of the heroic period of the Industrial Revolution. In the first case 1830 is a logical end point, in the latter case 1850, by which time most of the main railways had been built». C. More, *Understanding the Industrial Revolution*, Routledge, London and New York 2000, p. 2.

²⁴ C. MacLeod, *Inventing the Industrial Revolution. The English Patent System, 1660-1800*,

tori dell'epoca, apparve subito evidente che la crescita economica iniziava a dipendere dall'intelligenza non meno (e forse più) che dalle risorse naturali. Le materie grezze potevano essere trovate in tutto il mondo, anche perché era in atto un processo di sistematica colonizzazione degli altri continenti, mentre l'intelligenza che avrebbe consentito la loro trasformazione in prodotti finiti doveva essere coltivata in patria²⁵. Non stupisce allora che, tra la fine del Settecento e l'inizio dell'Ottocento, abbia avuto luogo in Europa una profonda ristrutturazione del sistema educativo.

Le riforme più radicali iniziarono nei paesi dell'Europa continentale che, stupiti e preoccupati dal decollo industriale dell'Inghilterra, cercavano di recuperare il tempo perduto²⁶. Nasce l'educazione pubblica strutturata su tre o quattro livelli, con un'istruzione elementare laica, obbligatoria e gratuita per tutti i bambini, senza distinzione di sesso e classe sociale, e l'accesso alle scuole medie, ai licei e alle università condizionato dal merito. In questo periodo nascono anche i politecnici. Si afferma l'idea – del resto già sostenuta da Francesco Bacone – che l'ingegneria è un campo di studio rispettabile e, anzi, privilegiato. Quest'idea ha un'implicazione importante, ossia che ci si possa e debba specializzare anche ai livelli superiori del percorso educativo, piuttosto che acquisire un'erudizione sempre più ampia.

Joel Mokyr ricorda che «in Francia, la ricerca applicata è stata sovvenzionata, sono stati assegnati premi per invenzioni utili e scuole come l'Ecole Polytechnique (fondata nel 1794) e l'Ecole des Arts et Metiers (fondata su iniziativa di Bonaparte nel 1804) hanno mobilitato il talento tecnologico e lo hanno applicato alle esigenze correnti, solitamente stabilite dal governo»²⁷. Istituzioni simili a quelle francesi furono stabilite a Praga nel 1806, a Vienna nel 1815, a Zurigo nel 1855 e a Delft, nei Paesi Bassi, nel 1863. La stessa idea di organizzare razionalmente il campo delle scoperte e delle invenzioni ispirò la nascita delle scuole minerarie, come quella di Leoben, in Austria, fondata nel 1840. «Il culmine di questo movimento fu l'istituzione delle famose università tecniche tedesche, la prima delle quali fu fondata nel 1825 a Karlsruhe»²⁸.

Gli elementi essenziali della prima rivoluzione industriale furono dunque

Cambridge University Press, Cambridge 2002, pp. 78-81.

²⁵ E. G. Hobsbawm, *La rivoluzione industriale e l'impero. Dal 1750 ai giorni nostri*, Einaudi, Torino 1972.

²⁶ La scuola elementare pubblica obbligatoria venne istituita dapprima dall'imperatore Federico II di Hohenzollern in Prussia nel 1763, poi da Maria Teresa d'Austria nei territori dell'Impero Asburgico nel 1774, e da Napoleone Bonaparte in Francia e in territori controllati dai francesi nel 1806.

²⁷ Joel Mokyr, *The Lever of Riches: Technological Creativity and Economic Progress*, Oxford University Press, New York and Oxford 1990, edizione digitale.

²⁸ *Ibidem*.

una più estesa divisione del lavoro, la comparsa della grande industria meccanizzata, il ruolo della scienza nello sviluppo economico e la riforma dei sistemi educativi. Gli effetti demografici della trasformazione furono impressionanti. Se nel 1750 l'ottanta per cento della popolazione inglese viveva nelle campagne e nei piccoli villaggi e il restante venti per cento nelle città, nel 1850 la situazione era specularmente rovesciata: otto inglesi su dieci vivevano ormai in grandi agglomerati urbani.

Il 1850 è anche una delle date spesso utilizzate per indicare l'inizio della seconda rivoluzione industriale²⁹. La seconda fase della rivoluzione è caratterizzata da una nuova ondata di invenzioni che, però, a differenza di quelle della prima ondata, non sono affatto amatoriali o casuali. Come chiarisce ancora Mokyr, «la nuova tecnologia associata alla seconda rivoluzione industriale era intrinsecamente diversa sotto questo aspetto dalla tecnologia precedente. Invenzioni come i coloranti chimici, il motore a combustione interna, gli elettrodomestici e l'acciaio hanno richiesto uno sviluppo e un miglioramento considerevoli dopo la loro concezione»³⁰. Si passa dalla meccanizzazione semplice alle prime rudimentali forme di automazione, in cui macchine regolano il funzionamento di altre macchine attraverso sensori e servomeccanismi³¹.

In questa fase di sviluppo si allarga il numero delle nazioni industrializzate, ma a cogliere meglio i frutti della seconda rivoluzione industriale sono soprattutto la Germania e gli Stati Uniti d'America. Per quanto riguarda la

²⁹ M. Levin et al., *Urban Modernity. Cultural Innovation in the Second Industrial Revolution*, MIT Press, Cambridge (Massachusetts) 2010, p. 2.

³⁰ *Ibidem*.

³¹ Va precisato che il termine "automazione" si applica più propriamente alle macchine a controllo numerico che dominano la scena industriale nella seconda metà del Novecento. È, dunque, un termine associato alla terza rivoluzione industriale (Cfr. D. F. Noble, *Forces of Production. A Social History of Industrial Automation*, Transaction Publishers, New Brunswick and London 2011). Tuttavia, i primi "automi", intesi come congegni meccanici, idraulici e pneumatici capaci di movimento autonomo e autoregolazione, erano già stati inventati dagli scienziati alessandrini nell'Antichità (Cfr. Hero of Alexandria, *The Pneumatics*, Taylor Walton and Maberly, London 1851). I meccanismi di retroazione e controllo automatico conoscono sviluppi cruciali proprio nel XIX secolo. Scrive Christopher Bissell: «Automatic control, particularly the application of feedback, has been fundamental to the development of automation. Its origins lie in the level control, water clocks, and pneumatics/hydraulics of the ancient world. From the 17th century onwards, systems were designed for temperature control, the mechanical control of mills, and the regulation of steam engines. During the 19th century it became increasingly clear that feedback systems were prone to instability. A stability criterion was derived independently towards the end of the century by Routh in England and Hurwitz in Switzerland. The 19th century, too, saw the development of servomechanisms, first for ship steering and later for stabilization and autopilots». C. Bissell, *A History of Automatic Control*, in Nof S. (a cura di), *Springer Handbook of Automation*, Springer, Berlin and Heidelberg 2009, pp. 53-69.

Germania, gli storici dell'economia hanno ricondotto il successo alla natura oligopolistica del sistema tedesco, al supporto offerto da un potente sistema bancario d'investimento e alla grandezza delle aziende. Non deve però essere sottovalutato il ruolo giocato dalle riforme in campo pedagogico, con la pionieristica istituzione della scuola elementare obbligatoria, dei politecnici e delle specializzazioni.

In questo frangente storico, nasce anche la sociologia. Nella sua fase classica, la nuova disciplina non si presenta come una scienza sociale tra le altre, ma come una "superscienza" che punta a inglobare tutto il pensiero sociale. Volendosi occupare della società nel suo complesso, i suoi fondatori finiscono per porre le basi anche della sociologia dell'educazione. Nel tracciare la storia di questa subdisciplina, Guglielmo Malizia precisa che «la sua *nascita* si connette con l'espansione della scuola dovuta all'industrializzazione, mentre a livello di cattedre e curricula universitari si collega con l'introduzione della disciplina "sociology of education" negli atenei degli Stati Uniti tra il XIX e il XX secolo»³². Non manca tuttavia di ricordare che, in Europa, «emergono a cavallo dei due secoli alcune grandi figure che però rimangono isolate (Marx, Durkheim e Weber)»³³. Questi ultimi, per quanto isolati, hanno continuato a esercitare un'influenza apprezzabile fino ai giorni nostri, come si può verificare anche solo scorrendo i nomi delle correnti sviluppatesi nel secondo dopoguerra e trattate in dettaglio da Malizia: il funzionalismo, il neo-marxismo, la teoria della riproduzione culturale, la cosiddetta "nuova sociologia dell'educazione", la teoria della riproduzione contraddittoria, l'approccio neo-weberiano e, infine, l'approccio interazionista-fenomenologico. Va inoltre rilevato che i tre maestri della sociologia svolsero il proprio lavoro in tre diversi centri focali della rivoluzione industriale, ognuno con le proprie specificità: Marx in Inghilterra, Durkheim in Francia, Weber in Germania.

4. KARL MARX: NOSTALGIA DEL FUTURO

Nella fase conclusiva della prima rivoluzione industriale, precisamente nel 1846, Marx ed Engels collaborano alla stesura de *L'ideologia tedesca*. L'opera non fu pubblicata dagli autori, ma contiene alcuni importanti spunti di riflessione destinati a essere sviluppati nelle opere successive. Ciò che risulta subito evidente è che, proprio mentre si inizia a dare grande impulso alla specializzazione tecnica, gli autori sottolineano i limiti di questa tendenza. Ritengono sia una fase necessaria ma temporanea e non priva di lati

³² G. Malizia, *Sociologia dell'istruzione e della formazione. Una introduzione*, Centro Nazionale Opere Salesiane, Roma 2012, p. 7.

³³ Ivi, pp. 7-8.

oscuri della storia umana. Essi prevedono, infatti, che la società comunista non sarà basata su una rigida divisione del lavoro. Ognuno potrà svolgere l'occupazione che più lo gratifica, non per l'intera vita, ma in quel momento specifico, cambiando lavoro anche più volte nella stessa giornata. Così, si esprimono:

...appena il lavoro comincia ad essere diviso ciascuno ha una sfera di attività determinata ed esclusiva che gli viene imposta e dalla quale non può sfuggire: è cacciatore, pescatore, o pastore, o critico, e tale deve restare se non vuol perdere i mezzi per vivere; laddove nella società comunista, in cui ciascuno non ha una sfera di attività esclusiva ma può perfezionarsi in qualsiasi ramo a piacere, la società regola la produzione generale e appunto in tal modo mi rende possibile di fare oggi questa cosa, domani quell'altra, la mattina andare a caccia, il pomeriggio pescare, la sera allevare il bestiame, dopo pranzo criticare, così come mi vien voglia; senza diventare né cacciatore, né pescatore, né pastore, né critico³⁴.

Nonostante tutti gli sforzi messi in campo da Marx ed Engels per prendere le distanze dal socialismo utopistico e sviluppare un socialismo scientifico – visti gli sviluppi successivi delle società industriali, incluse quelle a regime comunista – queste aspettative sembrano oggi irrealistiche. L'affermazione va però compresa tenendo presente che, per Marx, la meccanizzazione prometteva di eliminare i lavori routinari lasciando all'uomo solo quelli liberi e creativi. L'idea era che le macchine avrebbero potuto svolgere tutti i lavori agricoli e industriali, lasciando all'uomo solo l'incombenza di controllarne il funzionamento. Il fatto che gli imprenditori affidassero sempre più spesso la funzione di controllo delle macchine a bambini non scolarizzati aveva convinto Marx che, in futuro, non sarebbe servita una preparazione specifica per svolgere una mansione nell'industria. Su questa convinzione era basata la previsione che la società comunista avrebbe permesso all'individuo di acquisire un'ampia erudizione e di cambiare lavoro a piacimento.

Questa concezione è meglio chiarita in *Miseria della filosofia*, opera scritta sempre nel 1846 e stampata nel 1847. Il macchinario industriale è il migliore alleato del perfezionamento integrale, perché

ciò che caratterizza la divisione del lavoro nella fabbrica meccanizzata è che il lavoro vi ha perduto ogni carattere di specializzazione. Ma dal momento che ogni sviluppo speciale cessa, il bisogno di universalità, la tendenza verso uno sviluppo integrale dell'individuo, comincia a farsi sentire. La fabbrica meccanica cancella le specializzazioni e l'idiotismo del mestiere.³⁵

³⁴ K. Marx, F. Engels, *L'ideologia tedesca*, Editori Riuniti, Roma 1972, p. 24.

³⁵ K. Marx, *Miseria della filosofia*, Editori Riuniti, Roma 1969, pp. 121-122.

Affinché l'effetto liberatorio dell'automazione si manifesti pienamente è però necessario che il macchinario non sia gestito capitalisticamente. Nota è la distinzione introdotta dal filosofo di Treviri tra la struttura materiale e la sovrastruttura ideologica di una società. La prima è il "mondo dei fatti", imperniato sull'economia, le forze di produzione, le materie prime, le attrezzature e i macchinari, nonché sulle relazioni di lavoro e di scambio che egli denomina "rapporti di produzione". La seconda è il "mondo delle idee", imperniato sul diritto, la morale, la religione, la politica, la cultura retorico-letteraria. È altrettanto noto che, per Marx, esiste un rapporto causale preciso che lega il patrimonio ideale di una società ai rapporti di produzione. Il primo nasce per giustificare il secondo. Il sistema d'istruzione, educazione e formazione appartiene alla sovrastruttura ideologica. Ne consegue che, di là da ogni proposito edificante esplicitato nei proclami di chi ha escogitato o messo in funzione un sistema educativo, esso svolge invariabilmente la funzione di riprodurre le disuguaglianze di classe, legittimare lo sfruttamento di una classe sull'altra e, dunque, difendere gli interessi materiali dei capitalisti, dei datori di lavoro, dell'élite. Ergo, l'educazione non diventerà integrale ed emancipante fintanto che le macchine – e i mezzi di produzione in genere – saranno nelle mani della classe borghese.

Nel *Manifesto del partito comunista* del 1848, rivolgendosi ai borghesi, Marx ed Engels scrivono: «E non è anche la vostra educazione determinata dalla società? Dai rapporti sociali, all'interno dei quali educate, dall'interferenza, diretta o indiretta, della società per mezzo della scuola e così via?»³⁶. Chiariscono, allora, che «non sono i comunisti che inventano l'azione della società sull'educazione; ne modificano solo il carattere, strappano l'educazione all'influsso della classe dominante»³⁷. E chiudono i dieci punti del programma da realizzare non appena si riuscirà a instaurare la dittatura del proletariato con un riferimento alla questione pedagogica: «(10) Educazione pubblica e gratuita di tutti i ragazzi. Abolizione del lavoro in fabbrica dei ragazzi nella sua forma attuale. Unificazione della educazione con la produzione materiale, eccetera»³⁸.

Da un lato, gli autori del manifesto dicono che il sistema educativo è com'è perché *determinato* dalla struttura produttiva, dall'altro ci dicono come il sistema educativo *dovrebbe essere*. Da un lato, Marx ed Engels sono studiosi impegnati a produrre un'immagine oggettiva della società, dall'altro sono attivisti politici che si propongono di cambiare il corso della storia, invitando gli operai di tutto il mondo ad assumere coscienza di classe, unirsi e agire nel proprio interesse. Fiumi d'inchiostro sono stati versati per discutere

³⁶ K. Marx, F. Engels, *Il manifesto del partito comunista*, Demetra, Bussolengo 1996, p. 37.

³⁷ *Ibidem*.

³⁸ *Ivi*, p. 42.

e capire il nesso tra una concezione deterministica della storia – che a rigore di logica dovrebbe essere prodromica di un atteggiamento fatalistico – e il ben noto atteggiamento volitivo, proattivo, addirittura rivoluzionario che Marx e i suoi seguaci dispiegano. Sappiamo che Antonio Gramsci superò l'impasse gettando a mare il determinismo, visto come un residuo del positivismo ottocentesco³⁹. Theodor Shapin, invece, sulla base di lettere private inviate da Marx ad attivisti del movimento socialista russo, in particolare a Vera Zasulich, ha mostrato che Marx non intendeva le leggi del materialismo storico come assolutamente vincolanti, ma come uno schema che può subire variazioni a causa delle condizioni specifiche di ogni paese e in seguito a considerazioni di ordine pragmatico⁴⁰.

Senza voler ora riaprire quest'annosa discussione, possiamo convenire che non vi è contraddizione, se si comprende che per Marx ed Engels l'atto trasformativo ha maggiori speranze di successo soltanto se prende di mira *prima* la struttura e *dopo* la sovrastruttura. Quando la struttura dispiega tutto il suo potenziale produttivo ed entra in crisi per via delle contraddizioni interne, la rivoluzione può «abbreviare e attutire le doglie del parto»⁴¹, ossia accelerare il corso di una storia che resta comunque già scritta. Tutto il resto – inclusa la riforma dell'educazione – è conseguenza. Non a caso, la questione pedagogica è menzionata al punto decimo del programma, mentre al punto primo c'è l'espropriazione della proprietà fondiaria. Insomma, per ragioni squisitamente “scientifiche”, la lotta di classe viene prima di qualsiasi altra rivendicazione, per quanto possa essere eticamente fondata.

Le successive osservazioni di Marx sono particolarmente interessanti perché, essendosi trasferito a Londra nel 1849 ed essendovi rimasto fino al termine della sua vita, ossia fino al 1883, sviluppa gran parte delle sue riflessioni proprio nella culla della rivoluzione industriale, confrontandosi in special modo con gli economisti britannici.

In particolare, il discorso è approfondito ne *Il capitale*, dove si spiega che l'educazione esiste – ed esiste in una certa forma – perché è necessaria al sistema produttivo. «Per modificare la natura umana generale in modo da farle raggiungere abilità e destrezza in un dato ramo di lavoro, da farla diventare forza-lavoro sviluppata e specifica, c'è bisogno d'una certa preparazione o educazione, che costa a sua volta una somma maggiore o minore di equiva-

³⁹ Per spiegare perché la rivoluzione era scoppiata laddove non sarebbe dovuta accadere, Gramsci afferma che «la rivoluzione dei bolsceviki è materiata di ideologie più che di fatti. Essa è la rivoluzione contro il *Capitale* di Carlo Marx. Il *Capitale* di Marx era, in Russia, il libro dei borghesi, più che dei proletari». A. Gramsci, *La rivoluzione contro il Capitale*, in Id., *Opere*, Editori Riuniti, Roma 1997, p. 43.

⁴⁰ T. Shanin (a cura di), *Late Marx and the Russian Road. Marx and 'the peripheries of capitalism'*, Monthly Review Press, New York 1983.

⁴¹ K. Marx, *Il capitale*, Newton Compton, Roma 1996, p. 43.

lenti di merci»⁴². A seconda del carattere più o meno complesso della forza-lavoro necessaria, variano le spese di formazione. In altri termini, la borghesia trasforma deliberatamente e coscientemente l'educazione da fattore di emancipazione a fattore di produzione.

La classe dominante, o l'apparato statale che si è posto al suo servizio, non si carica degli oneri dell'educazione per spirito di beneficenza, ma investe una somma di denaro per garantirsi un maggiore profitto in futuro. Marx invita a non farsi irretire dalle sirene degli apologeti del sistema: se fosse vero che i capitalisti sono animati da intenti filantropici, come si spiega che il lavoro nelle loro fabbriche assorbe ormai tutte le energie fisiche e mentali dell'uomo, ridotto a pura e semplice forza-lavoro, a ingranaggio di una macchina?⁴³ Per bambini e adulti, per donne e uomini, non c'è «tempo per un'educazione da esseri umani, per lo sviluppo intellettuale, per l'adempimento di funzioni sociali, per rapporti socievoli, per il libero giuoco delle energie vitali fisiche e mentali...». Questi aspetti della vita, incluso il riposo domenicale, sono visti dalla classe dominante come «*fronzoli puri e semplici!*»⁴⁴.

L'Inghilterra introduce la scuola obbligatoria e gratuita per tutti i bambini soltanto nel 1870, con grande ritardo rispetto ai paesi dell'Europa continentale. Per decenni, la borghesia d'oltremania aveva resistito all'idea della scuola pubblica, per evitare l'aggravio fiscale che tale istituzione avrebbe comportato. Marx nota che il parlamento inglese è stato costretto a introdurre l'istruzione elementare obbligatoria dei fanciulli al di sotto dei quattordici anni di età, perché il loro sfruttamento industriale, la loro trasformazione in semplici macchine per la generazione di plusvalore, permessa dalla legge inglese sulle fabbriche, aveva prodotto una *desolazione intellettuale* disfunzionale agli stessi interessi dell'industria. Lo sfruttamento eccessivo metteva a rischio la *capacità di sviluppo* dei ragazzi e la loro trasformazione in lavoratori maturi. Il teorico del comunismo distingue, dunque, il rincretinimento artificiale dei bambini costretti ad attendere a una macchina dall'alba al tramonto dall'ignoranza naturale e spontanea che caratterizza la condizione di tutti i fanciulli non ancora scolarizzati⁴⁵.

⁴² Ivi, p. 204.

⁴³ Esattamente, Marx scrive: «S'è visto che la grande industria elimina tecnicamente la divisione del lavoro di tipo manifatturiero con la sua annessione d'un uomo intero ad una operazione parziale vita natural durante, mentre, allo stesso tempo, la *forma capitalistica della grande industria* riproduce in maniera anche più mostruosa quella divisione del lavoro, nella fabbrica vera e propria, mediante la trasformazione dell'operaio in accessorio consapevole e cosciente d'una macchina parziale». Ivi, p. 531.

⁴⁴ Ivi, p. 300.

⁴⁵ Non manca poi di rimarcare che la funzione emancipatrice dell'istruzione pubblica obbligatoria è per molti aspetti illusoria. La legge si limita a stabilire che «i fanciulli debbono venir

Di nuovo vediamo che, per il filosofo di Treviri, ogni tentativo di modificare una società riformando il sistema educativo non può che essere velleitario e utopistico, poiché presuppone un immaginario capovolgimento del ferreo rapporto causale che lega la struttura alla sovrastruttura. Le opinioni su come la società o la scuola dovrebbero essere altro non sono che *flatus vocis*. Ci sono leggi della storia che operano e trasformano la società «con ferrea necessità», sicché «il paese industrialmente più sviluppato non fa che mostrare al meno sviluppato l'immagine del suo avvenire»⁴⁶. Quando il modo e i rapporti di produzione cambieranno, il sistema educativo cambierà di conseguenza. Al più si può cercare di prevedere, proprio come lo scienziato naturale prevede lo svolgimento di un esperimento, come potrà essere il sistema educativo del futuro, in una società senza classi basata sulla proprietà collettiva dei mezzi di produzione. I germi del futuro sono già visibili in alcune pratiche del presente, pur non ancora capillarmente diffuse.

Marx scrive, a proposito, che «dal sistema della fabbrica, come si può seguire nei particolari negli scritti di Robert Owen, è nato il germe della educazione dell'avvenire, che collegherà, per tutti i bambini oltre una certa età, il lavoro produttivo con l'istruzione e la ginnastica, non solo come metodo per aumentare la produzione sociale, ma anche come unico metodo per produrre uomini di pieno e armonico sviluppo»⁴⁷.

Sebbene l'autore de *Il capitale* non ci fornisca dettagli sul programma scolastico che dovrà garantire il "pieno sviluppo" dei fanciulli, dalle dichiarazioni di principio comprendiamo che la società comunista del futuro richiederà, per il suo funzionamento, un'educazione basata su alcuni principi fondamentali: 1) stesso tipo di educazione per tutti i giovani; 2) alternanza studio-lavoro a tutti i livelli di istruzione; 3) compresenza di formazione intellettuale ed educazione fisica⁴⁸; 4) istruzione politecnica come parte della formazione integrale.

In conclusione, per Marx, ciò che rende gli esseri umani alienati al limite dell'idiotismo non è la meccanizzazione in sé, che anzi ha un potenziale

chiusi per un determinato numero di ore (tre ore) al giorno fra le quattro pareti di un luogo chiamato scuola, e colui che impiega il fanciullo deve ricevere ogni settimana un certificato attestante questo fatto da una persona che come maestro o maestra sottoscrive con il proprio nome». Ivi, p. 136. Marx rileva anche che «prima che fosse emanato l'Atto sulle fabbriche emendato del 1844, non erano rari certificati di frequenza scolastica firmati con una croce da maestri o maestre che non sapevano essi stessi scrivere». Ivi, p. 444.

⁴⁶ Ivi, p. 42.

⁴⁷ Ivi, p. 530.

⁴⁸ Pare opportuno ricordare che la ginnastica era un elemento fondamentale dell'ideale greco di educazione che venne recuperato nel Rinascimento. Cfr. R. Campa, *La cura del corpo nella pedagogia umanistica di Vittorino da Feltre*, in P. Prüfer (a cura di), *Człowiek sam dla siebie wyzwaniem*, Wydawnictwo Naukowe Akademii im. Jakuba z Paradyża, Gorzów Wielkopolski 2017, pp. 153-173.

emancipante, quanto la civiltà delle macchine gestita capitalisticamente. Il carattere disumanizzante del “progresso” ha carattere provvisorio. Quando saranno le macchine a lavorare per l’uomo, e non viceversa, l’uomo potrà riprendere su basi nuove, non elitarie e arricchite dell’esperienza politecnica, il suo percorso di perfezionamento integrale. Il frutto finale della società comunista e del suo sistema educativo – per usare la terminologia marxiana – sarà l’*uomo nuovo* o *uomo onnilaterale*.

5. ÉMILE DURKHEIM: APOLOGIA DEL PRESENTE

Il rapporto tra educazione e meccanizzazione è un tema che è stato sviluppato in grande dettaglio da Durkheim. Per il sociologo francese, la realtà che scaturisce dalla rivoluzione industriale è innanzitutto una società basata sulla divisione del lavoro. Da questa considerazione segue il primo teorema fondamentale della sua sociologia dell’educazione.

Non pensiamo più che il dovere fondamentale dell’uomo sia quello di realizzare in sé le qualità dell’uomo in generale, ma crediamo che egli sia non di meno tenuto ad avere le qualità del suo impiego. Un fatto, in particolare, rende sensibile questo stato di opinione – il carattere sempre più specifico che assume l’educazione. Sempre più giudichiamo necessario non sottomettere i nostri figli a una cultura uniforme, come se dovessero tutti avere la stessa vita, e formarli invece in modo differente, in vista delle diverse funzioni che saranno chiamati ad esercitare⁴⁹.

Per Durkheim, a imporre la transizione dal perfezionamento integrale al perfezionamento specialistico, dall’erudizione universale allo studio privilegiato di una disciplina, è un imperativo categorico della coscienza morale. Il riconoscimento della superiorità della società, o della comunità, sulle esigenze dell’individuo ha carattere etico e impone al singolo di mettersi in condizione di esercitare utilmente un determinato ruolo o funzione. L’aver ridotto il significato della vita individuale all’esercizio di una funzione e l’individuo stesso a ingranaggio di un meccanismo produttivo non è per Durkheim il precipitato di un decadimento spirituale o l’effetto perverso della meccanizzazione. Al contrario, è un’istanza di progresso morale che porta finalmente l’uomo a comprendere la maggiore importanza del tutto rispetto alla parte, dell’organismo rispetto all’organo.

Ecco perché il sociologo francese non può che rigettare come disfunzionale, oltre che velleitaria, ogni proposta di dare ai lavoratori un’istruzione generale, in aggiunta alle conoscenze tecniche e specifiche. Il suo ragiona-

⁴⁹ É. Durkheim, *La divisione del lavoro sociale*, Il Saggiatore, Milano 2016, edizione digitale.

mento è più sottile di quanto possa sembrare in apparenza. Egli, di tanto in tanto, esce dallo stretto perimetro dell'approccio analitico-descrittivo ed esplicita i propri giudizi di valore. Ciò perché ritiene che i giudizi morali universalmente condivisi non possano compromettere il carattere scientifico di una trattazione. Afferma che è *un bene* se il lavoratore raggiunge un livello di educazione tale da permettergli di interessarsi di arte, letteratura, scienza e cultura in genere. Altrettanto, si può senza tema di smentita ammettere che è *un male* che il lavoratore sia costretto a lavorare come una macchina tra le pareti insalubri di una fabbrica. E, tuttavia, esiste una scala di valori, una gerarchia assiologica. Esistono dei *beni* che devono essere negati e dei *mali* che devono essere sopportati, in vista di *un bene superiore*. Quest'ultimo è chiamato a decidere quale tra due istanze etiche di livello inferiore, in contraddizione fra loro, debba prevalere.

Per Durkheim, il bene superiore è la solidarietà organica, dunque l'equilibrio, la stabilità, l'armonia, l'ordinato sviluppo delle società complesse. La solidarietà organica si sviluppa nel corso dell'evoluzione da società semplici a bassa divisione del lavoro a società complesse ad alta divisione del lavoro. Essa sostituisce la solidarietà meccanica che tiene insieme le società segmentarie. Poiché non si può abolire la divisione del lavoro senza che l'intero assetto sociale entri in crisi, segue che dare un'educazione liberale ai lavoratori è quantomeno sconsigliabile. Oltre che essere antistorico, questo modello di educazione rischierebbe di compromettere gli equilibri ai quali naturalmente tendono le società. In altri termini, bisogna prendere atto che non possono coesistere nello stesso uomo la funzione sociale definita e lo sguardo olistico sul mondo. Non si può pensare che la lettura dei poeti e dei filosofi greci e latini possa essere di qualche aiuto a un uomo costretto per dodici ore al giorno a tenere gli occhi e le mani sul movimento ripetitivo di un macchinario. Queste le parole di Durkheim:

Se si prende l'abitudine dei vasti orizzonti, delle visioni d'insieme, delle belle generalità, non ci si lascia più confinare senza impazienza negli stretti limiti di un compito specifico. Un rimedio di questo genere renderebbe quindi la specializzazione inoffensiva, soltanto rendendola intollerabile e, di conseguenza, più o meno impossibile⁵⁰.

La conclusione di Durkheim è dunque antitetica rispetto a quella di Marx. Per lo studioso francese, l'unica strada percorribile per alleviare il male è allargare l'orizzonte dei lavoratori specializzati a ciò che accade intorno a loro, affinché comprendano il senso del loro lavoro in relazione a quello degli altri, senza però raggiungere una dimensione olistica. Per illustrare questo

⁵⁰ *Ibidem*.

concetto, ci sia permesso di richiamare l'attenzione sul film *La classe operaia va in paradiso*, dove Gian Maria Volonté interpreta magistralmente la parte del lavoratore iperspecializzato, ridotto a ingranaggio di una macchina, costretto a produrre a ritmi incredibili un unico pezzo. Seguendo il ragionamento di Durkheim, le pene dell'operaio sarebbero inferiori se comprendesse la funzione del pezzo che produce, chi sono e dove sono gli operai che producono altri pezzi, in quale macchina i vari pezzi saranno assemblati, quali prodotti la macchina è destinata a produrre e quali benefici apporteranno alla società. Qui, ci si può fermare.

Va anche notato che, per l'autore de *La division du travail social*, la contraddizione tra i due valori morali è contingente, non necessaria. Non è la natura stessa della divisione del lavoro a produrre l'incompatibilità tra l'ambizione allo sviluppo personale e la funzione sociale. Sono le circostanze eccezionali e anormali della civiltà industriale nella sua fase iniziale a produrre questi inconvenienti. Sembra insomma che Durkheim, dopo avere dichiarato l'impossibilità dell'educazione integrale, lasci almeno aperta la porta della speranza sul futuro.

Lo studioso francese approfondisce la sua riflessione nel 1911, quando è chiamato a scrivere la voce «Éducation» per il *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et d'instruction primaire*, curato da Ferdinand Buisson⁵¹. Qui, si confronta innanzitutto con la teoria pedagogica di Immanuel Kant, per il quale «lo scopo dell'educazione è di sviluppare in ogni individuo tutta la perfezione che è nelle sue possibilità»⁵². Durkheim si chiede che cosa si debba intendere per “perfezione”. Risponde che con questo termine, in genere, s'intende lo sviluppo armonico di tutte le facoltà umane. In altre parole, educare significa «portare al più alto livello che possa esser raggiunto la somma delle possibilità che sono in noi, realizzarle nella completezza che è nei nostri mezzi, senza che nuocciano le une alle altre...»⁵³.

Si tratta, come si può vedere, di un ideale grandioso. Sennonché, per Durkheim, è giunto il momento di riconoscere che, per quanto lo si possa ritenere necessario e desiderabile, si tratta nondimeno di un sogno irraggiungibile. Il motivo è presto detto. Esso «si trova in contraddizione con un'altra regola della condotta umana, che non è meno imperiosa: quella che ci ordina di consacrarci ad un compito particolare e limitato»⁵⁴.

Il primato della società sull'individuo è, per il sociologo francese, un po-

⁵¹ È. Durkheim, *Éducation*, in F. Buisson (a cura di), *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et d'instruction primaire*, Hachette, Paris 1911, pp. 529-536. Il testo è stato ripubblicato in È. Durkheim, *La sociologia e l'educazione*, Newton Compton Italiana, Roma 1971. L'edizione digitale che qui utilizziamo è stata pubblicata nel 2021 da Ledizioni, Milano.

⁵² *Ibidem*. Cfr. I Kant, *La pedagogia*, Paravia, Torino 1887, pp. 29-36.

⁵³ È. Durkheim, *La sociologia e l'educazione*, cit.

⁵⁴ *Ibidem*.

stulato imprescindibile. La società precede l'individuo e sopravvive a esso. L'individuo è costretto ad adattarsi alle norme e alle strutture sociali, se vuole sopravvivere. Per fare solo un esempio, la lingua francese precede e segue l'esistenza di ogni parlante francese, che altro non è se non un supporto temporaneo di quell'idioma. L'individuo è dunque *determinato* dalla società, attraverso il processo di socializzazione. Non è necessario scomodare postulati metafisici per sostenere che, in ultima istanza, è la società ad essere *reale* mentre l'individuo è *una mera astrazione* – e non viceversa come spesso si è portati a credere. Quand'anche si concedesse che l'individuo è dotato di libero arbitrio e può quindi in linea di principio decidere tra diversi corsi d'azione, resta il fatto che un'imperiosa costrizione gli impone certi comportamenti e non altri, negli ambiti più importanti della vita sociale. Per tornare al nostro esempio, certamente un individuo è libero di non conformarsi agli usi linguistici e inventarsi una lingua tutta sua, con uno specifico vocabolario e relative regole grammaticali. Gli sarebbe però impossibile trovare un lavoro, fare acquisti, costruire amicizie, mettere su famiglia, ecc.

Una volta impostato in questi termini il rapporto tra società e individuo, segue il secondo teorema fondamentale della sociologia dell'educazione durkheimiana:

...ogni società, considerata ad un momento determinato del suo sviluppo, ha un sistema d'educazione che si impone agli individui con una forza generalmente irresistibile. È vano credere che noi possiamo allevare i nostri figli come vogliamo. Vi sono delle consuetudini alle quali dobbiamo conformarci; se noi vi deroghiamo troppo gravemente, esse si vendicano poi sui nostri giovani. Questi, una volta diventati adulti, non si troveranno in condizioni di vivere fra i loro contemporanei, coi quali non si sentiranno in armonia. Siano essi stati allevati in base ad idee o troppo arcaiche o troppo avveniristiche, la cosa non ha importanza: tanto in un caso quanto nell'altro non sono della loro epoca e, di conseguenza, non si trovano in condizioni di vita normale. Vi è dunque, in ogni periodo, un modello normativo dell'educazione, dal quale non possiamo discostarci senza scontrarci con vive resistenze che contengono delle velleità di dissidenza⁵⁵.

Abbiamo visto che, anche per Marx, è vano inventarsi sistemi educativi che non prendano in considerazione il modo di produzione e, più in generale, l'assetto sociale. Le proposte reazionarie sono sintomo di nostalgia per una realtà che non può tornare, mentre le proposte utopistiche sono spesso meri esercizi di fantasia. Durkheim sottolinea con altrettanto vigore che, a fronte di un sistema educativo reale che funziona perché adatto alla società, fanno capolino di tanto in tanto proposte di riforma che guardano al passato (arcaici-

⁵⁵ *Ibidem*.

che) o al futuro (avveniristiche) che sono in ogni caso votate al fallimento. Sebbene le proposte conservatrici siano non di rado ideologiche, perché cercano di presentare come naturale e permanente uno stato di cose che in realtà è storico e transeunte, il sociologo sembra optare proprio per questa posizione. Per dirla con Hegel, che a detta di alcuni interpreti ha avuto un'influenza notevole su Durkheim⁵⁶: «Ciò che è razionale è reale, ciò che è reale è razionale»⁵⁷.

Per finire, notiamo che l'impostazione durkheimiana ha avuto un impatto sul modo stesso di fare storia della pedagogia, perlomeno in Francia. Nella sua *Storia della pedagogia*, apparsa nel 1949, René Hubert scrive che «il Durkheim ha perfettamente ragione, e noi lo abbiamo verificato, quando afferma che non vi è sistema pedagogico artificiale, arbitrario, falso»⁵⁸. Tuttavia, dalla constatazione che ogni sistema pedagogico è semplicemente adatto ai bisogni della società nella quale è stato istituito non si può dedurre l'esistenza di un progresso pedagogico nella storia. Se si respinge la tesi che ogni nuova epoca forgia un sistema "migliore" di quello precedente, non ha molto senso fare storia della pedagogia criticando i metodi e i programmi educativi di altri tempi e luoghi, sulla base della sensibilità filosofica contemporanea e quasi con la pretesa che la storia avrebbe potuto o sarebbe dovuta essere diversa.

6. MAX WEBER: ELEGIA DEL PASSATO

L'apporto di Max Weber alla discussione sull'antitesi tra educazione liberale e istruzione vocazionale è fondamentale non solo perché il sociologo tedesco è indiscutibilmente un classico⁵⁹, ma anche perché fornisce un originale punto di vista sui motivi, i luoghi e i tempi del capovolgimento delle gerarchie pedagogiche. Da un lato, infatti, Weber ricostruisce la genealogia della specializzazione esasperata riconducendola alla Riforma protestante e, dall'altro, sposta il discorso dalle fabbriche alle accademie.

Fedele al postulato dell'avalutatività della scienza, che proprio nella sua opera trova forse la più chiara espressione, il sociologo tedesco non si lascia andare a esplicite asserzioni normative. Tuttavia, i suoi giudizi di valore

⁵⁶ P. Knapp, *The Question of Hegelian Influence upon Durkheim's Sociology*, «Sociological Inquiry», 55 (1), January 2007, pp. 1-15.

⁵⁷ G. Hegel, *Lineamenti di filosofia del diritto*, Bompiani, Milano 2006, p. 59.

⁵⁸ R. Hubert, *Storia della pedagogia. Fatti e dottrine*, Armando Editore, Roma 1961, p. 364.

⁵⁹ Il primo paragrafo dell'*Introduzione* di Pietro L. Di Giorgi al volume *Scienza come vocazione e altri testi di etica e scienza sociale*, Franco Angeli, Milano 1996, che raccoglie alcuni tra i più importanti scritti di Max Weber, s'intitola significativamente "Classicità di un autore".

sull'intero processo sono desumibili da concetti espressi tra le righe e dalla sua esperienza di vita.

Per venire alla genesi del processo che ha portato i lavoratori e gli intellettuali specializzati a dominare la scena, nota è la tesi di Weber del rapporto tra lo sviluppo del capitalismo e il calvinismo. Tra il 1904 e il 1905, Weber pubblica in due parti separate il saggio *L'etica protestante e lo spirito del capitalismo*, sui volumi XX e XXI della rivista «Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik», della quale aveva poco prima assunto la condirezione.

Attraverso un'attenta osservazione dei dati statistici, lo studioso nota che la maggioranza degli imprenditori e dei tecnici specializzati è di religione protestante. Cerca allora di risalire ai motivi religiosi che possono averli indotti a scegliere la carriera nell'industria. La sua conclusione è che la correlazione non è casuale. A trasformare gli esseri umani in efficaci strumenti di produzione è proprio il cristianesimo calvinista. Il puritano, credendo nella predestinazione, cerca una prova della benevolenza divina per sé e per la comunità d'appartenenza, perciò si concentra su problemi risolvibili, su sfide che possano avere un esito certo, che decretino il suo successo o fallimento di là da ogni ragionevole dubbio. Nulla di meglio, dunque, degli affari o di una scienza sufficientemente empirica e specializzata, come sosterrà più in dettaglio Robert K. Merton nella sua dissertazione dottorale⁶⁰.

È una tesi controversa, perché sembra suggerire che per motivi intrinseci certe culture siano più predisposte allo sviluppo economico di altre – nel caso di specie, i protestanti più dei cattolici. Non a caso è stata a più riprese messa in discussione⁶¹. A ben vedere, Weber non trascura il ruolo degli italiani del Rinascimento nel porre le basi del capitalismo, ma resta innegabilmente convinto che si debba guardare *in primis* al calvinismo puritano per comprendere l'affermazione

⁶⁰ R. Merton, *Teoria e struttura sociale. III. Sociologia della conoscenza e sociologia della scienza*, Il Mulino, Bologna 2000, pp. 1095-1164.

⁶¹ Il sociologo Luciano Pellicani nota che «la celebre teoria weberiana dell'*ethos* calvinista quale potente – e decisivo – agente di secolarizzazione... è già stata letteralmente triturrata dalla critica storica» (L. Pellicani, *Le radici pagane dell'Europa*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2007, p. 102). D'altro canto, Giorgio Galli aggiunge che «Max Weber è considerato, si può dire unanimemente, uno tra i grandi maestri – forse il maggiore – delle scienze sociali e umane del nostro secolo. Ma mentre l'insieme della sua opera è oggetto di generale apprezzamento, il saggio sull'Etica protestante e lo spirito del capitalismo incontra lo stesso destino degli scritti di Marx sulla struttura di classe e di Bachofen sul matriarcato: oggetto di continue contestazioni, viene costantemente riproposto; criticato una volta "in modo definitivo", risorge dalle ceneri; e deve essere ricriticato altre decine di volte» (G. Galli, *Introduzione*, in M. Weber, *L'etica protestante e lo spirito del capitalismo*, Rizzoli, Milano 2012, edizione digitale).

del potente ordinamento economico moderno, legato ai presupposti tecnici ed economici della produzione meccanica, che oggi determina con strapotente costrizione, e forse continuerà a determinare finché non sia stato consumato l'ultimo quintale di carbon fossile, lo stile della vita di ogni individuo, che nasce in questo ingranaggio, e non soltanto di chi prende parte all'attività puramente economica⁶².

A prescindere dall'attendibilità della teoria, è la riflessione che la accompagna a essere particolarmente interessante. Weber nota che tra noi e i calvinisti del passato c'è una differenza fondamentale. Il puritano *voleva* essere un professionista, mentre noi *dobbiamo esserlo*. Quella che fu una libera scelta di monaci, asceti e cittadini devoti, in virtù delle leggi della competizione e della concorrenza, è oggi diventata una costrizione sociale che si applica a tutti i professionisti.

Per sostenere la propria tesi, lo studioso attinge dall'opera del pastore puritano Richard Baxter, *A Christian Directory*⁶³. Qui si legge che la preoccupazione per i beni esteriori avrebbe dovuto avvolgere le spalle degli "eletti", dei prescelti da Dio, solo come un mantello sottile, che ognuno avrebbe potuto buttar via in ogni momento. Le cose non sono, però, andate così e il suggestivo commento di Weber alle parole del predicatore inglese è ormai passato alla storia: «Ma il destino ha voluto che il mantello si trasformasse in una gabbia di durissimo acciaio. In quanto l'asceti imprendeva a trasformare il mondo e a influire nel mondo, i beni esteriori di questo mondo acquistavano un potere sugli uomini crescente e infine ineluttabile – quale non c'era mai stato prima nella storia»⁶⁴.

Ora non vi è più lo spirito dell'asceti. Il capitalismo non ne ha più bisogno. È rimasta solo la gabbia d'acciaio che ci tiene tutti prigionieri. Che cosa ci riserverà il futuro? Weber prende in considerazione una gamma di ipotesi, anche se sembra nutrire ben poca speranza in un mutamento in meglio. Dice che la prigionia potrebbe essere riservata ad alcuni e non ad altri: «Nessuno sa ancora chi, in futuro, abiterà in quella gabbia»⁶⁵. Considera l'ipotesi che alla fine del processo, ossia quando saranno esaurite le materie prime per costruire e fare funzionare i macchinari, potrebbero sorgere «profezie nuovissime o una possente rinascita di antichi pensieri e ideali»⁶⁶. La terza ipotesi è che il processo si acuisca progressivamente in «una sorta di pietrificazione

⁶² M. Weber, *L'etica protestante e lo spirito del capitalismo*, cit.

⁶³ R. Baxter, *A Christian Directory: Or, a Body of Practical Divinity and Cases of Conscience*, Volumes 1-5, Richard Edwards, London 1825.

⁶⁴ M. Weber, *L'etica protestante e lo spirito del capitalismo*, cit.

⁶⁵ *Ibidem*.

⁶⁶ *Ibidem*.

meccanizzata»⁶⁷. Ma l'aspetto che più turba Weber e che l'impietramento nella meccanizzazione non sia interpretato come tale, ma visto come un progresso di cui andare fieri. Se questo sarà il destino riservato alla civiltà umana, profetiche risulteranno le parole che Friedrich Nietzsche ha pronunciato sugli "ultimi uomini", in *Also sprach Zarathustra*. Weber chiude il discorso proprio con una sentenza dal sapore nietzschiano: «Specialisti senza spirito, edonisti senza cuore: questo nulla si immagina di essere asceso a un grado di umanità non mai prima raggiunto»⁶⁸.

Dal tono del discorso, dal vocabolario utilizzato, comprendiamo che la valutazione di Weber dell'intero processo è tutt'altro che positiva. Gli specialisti sono privi d'intelligenza, sono un "nulla". Lo specialismo è il trionfo del nichilismo.

Ciò che maggiormente preoccupa Weber è che il processo di razionalizzazione ed espansione della cultura in una miriade di ricerche specialistiche renda la vita priva di senso. C'è un lungo frammento della *Zwischenbetrachtung*, apparsa sul numero XLI dell'«Archiv», nel 1915-1916, che getta davvero luce sui turbamenti più intimi del sociologo prussiano.

Il contadino poteva morire "sazio della vita", come Abramo. Lo stesso valeva per il signore feudale e l'eroe guerriero. Infatti ambedue compivano il ciclo della loro esistenza senza tendere a qualcosa fuori di essa. Potevano così giungere, a loro modo, a un compimento terreno che derivava dalla semplice e assoluta chiarezza data al contenuto della loro vita. Ciò invece non era più possibile all'uomo "colto", che aspirava all'autoperfezionamento nel senso dell'appropriazione o della creazione di "contenuti culturali". Egli poteva certamente diventare "stanco della vita" ma non "sazio della vita" nel senso del compimento di un ciclo vitale. Infatti, la sua perfettibilità arrivava all'infinito, come quella dei beni culturali. E quanto più i beni culturali e le mete di autoperfezionamento si differenziavano e si moltiplicavano, tanto più esigua diventava quella frazione che l'individuo nel corso di una vita finita riusciva ad abbracciare come ricevente o come creatore⁶⁹.

Possiamo soltanto selezionare un certo numero di nozioni, di prodotti culturali, e abbeverarci da essi, ma nulla ci garantisce che siano quelli *davvero significativi*, quelli capaci di dischiudere il senso autentico dell'esistenza. La vita dell'uomo colto diventa così una corsa priva di senso, ispirata da fini altrettanto privi di valore. Oltretutto, la continua differenziazione della cultura rende i fini sempre più contraddittori e reciprocamente antagonisti. Il destino di ognuno di noi è morire per cause accidentali, in un momento in cui non

⁶⁷ *Ibidem*.

⁶⁸ *Ibidem*.

⁶⁹ M. Weber, *Sociologia delle religioni*, UTET, Torino 1976, pp. 621-622.

abbiamo ancora compreso il motivo per cui siamo stati condannati a vivere. Weber dice che, una volta raggiunta la stanchezza della vita, potremmo voltarle le spalle «con un'aria di nobile distacco», togliendoci la vita volontariamente. Ma anche questa tragica decisione ci porrebbe di fronte a un dilemma etico, a un'assenza d'indicazioni morali congruenti, a una mancanza di senso, perché se da un lato la filosofia ci insegna che il suicidio può essere un atto nobile (il riferimento implicito è forse a Socrate o Seneca) la religione della redenzione ci dice, d'altro canto, che è un atto blasfemo.

Al pari di Marx, il sociologo prussiano vede le storture del sistema, ma non condivide l'ottimismo dei comunisti sulle sorti della futura umanità. Se i mezzi di produzione saranno nazionalizzati, non per questo si uscirà dalla gabbia d'acciaio. Nell'articolo *Potere dei funzionari e direzione politica*, pubblicato in due parti sul quotidiano «Frankfurter Zeitung» il 9 e 10 giugno 1917, dunque alle soglie della rivoluzione d'Ottobre, Weber propone un paragone tra la macchina industriale e la macchina burocratica:

Una macchina inanimata è *spirito rappreso*. Solo questo dà a essa il potere di costringere gli uomini al suo servizio e di determinare in maniera tanto imperativa il ritmo quotidiano della loro vita lavorativa, come avviene effettivamente in fabbrica. *Spirito rappreso* è anche quella *macchina vivente* che è rappresentata dall'organizzazione burocratica con la sua specializzazione del lavoro professionale, la sua delimitazione delle competenze, i suoi regolamenti e i suoi rapporti di subordinazione ordinati gerarchicamente⁷⁰.

Lo studioso di Erfurt avverte profeticamente che la burocrazia di un ipotetico stato comunista, se assomiglierà a quella prussiana, estendendo i propri tentacoli sulla produzione dei beni materiali, non potrà che essere ancora più oppressiva, riducendo gli uomini alla condizione servile dei fellah dell'antico Stato egiziano. In questo discorso si può anche vedere una risposta implicita alla teoria di Durkheim. Egli utilizza, infatti, l'espressione «struttura sociale organica» per indicare il destino dell'Occidente, qualora la rinascente struttura di tipo orientale-egiziano si perfezionerà fino a diventare una macchina rigorosamente razionale. Al contrario del collega francese, dunque, il sociologo prussiano non minimizza i danni morali e intellettuali della divisione del lavoro e non crede che siano contingenti. Oltre ad essere il meno ottimista fra i tre maestri della sociologia qui analizzati, se Weber vede una via d'uscita, la vede nel ritorno di antichi pensieri e ideali.

Ai fini del nostro discorso, risulta particolarmente interessante anche il famoso discorso *Wissenschaft als Beruf*⁷¹, pronunciato da Weber

⁷⁰ M. Weber, *Scienza come vocazione e altri testi di etica e scienza sociale*, cit., p. 138.

⁷¹ Il libro è stato variamente tradotto in italiano sotto il titolo *Scienza come vocazione* o *Scienza come professione*, in virtù del duplice significato del termine tedesco «Beruf».

all'Università di Monaco, sempre nel 1917. A distanza di dodici anni dal saggio su capitalismo e protestantesimo, in uno dei momenti più drammatici della storia europea, lo studioso tedesco sembra aver perso ogni speranza che qualcosa possa cambiare in futuro. Rivolgendosi agli studenti, afferma che «al giorno d'oggi la situazione interiore nei confronti dell'esercizio della scienza come professione è condizionata anzitutto dal fatto che la scienza è pervenuta a uno stadio di specializzazione prima sconosciuto, e che tale rimarrà sempre in futuro»⁷².

La divisione del lavoro e la specializzazione che essa comporta non sono un fenomeno improvviso e temporaneo, ma un processo che affonda le radici nel passato e si proietta minaccioso verso l'avvenire. Weber ammonisce gli studenti che senza una rigorosa specializzazione, nessuno può ambire a produrre qualcosa di realmente importante, compiuto, significativo in ambito scientifico. Bisogna piegare la schiena su un oggetto ben delimitato e mettersi i paraocchi, per vedere ciò che ancora non è stato visto e non è stato detto, col rischio però di occuparsi di minuzie insignificanti. Anche il sociologo, che rispetto ad altri specialisti sembrerebbe avere di fronte un orizzonte più vasto⁷³, prima di avere l'intuizione vincente deve passare mesi a scrutinare dati statistici. Non è più tempo per una scienza di ampio respiro, coltivata per diletto. Gli studi dei dilettanti, che pure possono avere intuizioni anche più profonde degli esperti, non sono più considerati scientifici perché mancano del rigore e della precisione che solo una ricerca con i paraocchi può produrre.

Tutto ciò significa forse che l'umanità ha raggiunto uno stadio di sviluppo superiore? Non meno di Durkheim, per rispondere alla domanda, Weber deve distinguere il piano del perfezionamento individuale da quello del progresso collettivo. È fuor di dubbio che la società industriale ha raggiunto un livello tecnico superiore. L'uomo moderno viaggia comodamente in tram, mentre le generazioni precedenti dovevano accontentarsi di spostarsi a piedi, a cavallo o in carrozza. Tuttavia, se spostiamo l'attenzione al piano dell'individuo, dobbiamo ammettere che «chiunque di noi viaggi in tram non ha la minima idea – a meno che non sia un fisico di professione – di come esso fa a mettersi in movimento; e neppure ha bisogno di saperlo»⁷⁴. Al contrario, «il selvaggio sa in quale modo riesca a procurarsi il suo nutrimento quotidiano e quali istituzioni gli servano a tale scopo»⁷⁵.

⁷² M. Weber, *Scienza come professione. La politica come professione*, Einaudi, Torino 2014, edizione digitale.

⁷³ Per come la sociologia era stata definita dai suoi fondatori, non certo per com'è coltivata oggi.

⁷⁴ M. Weber, *Scienza come professione*, cit.

⁷⁵ *Ibidem*.

Ciò significa che la crescente intellettualizzazione e razionalizzazione della vita sociale non si riverbera in una crescita della conoscenza generale delle condizioni di vita che la società impone ai suoi membri o che gli individui si autoimpongono. L'unico progresso tangibile è che, nonostante nessuno sappia come funzioni il tram, tutti sanno che non funziona per magia. Tutti sanno che si muove in base a principi fisici, chimici, meccanici che – almeno in linea di principio – possono essere appresi da tutti, se venisse una curiosità in tal senso. L'idea che la realtà non sia dominata da forze misteriose e imprevedibili, ma che al contrario l'uomo possa attraverso il calcolo razionale dominare tutte le cose è – in una nota formula weberiana – «il disincantamento del mondo». Ed è proprio la specializzazione tecnico-scientifica a garantire il disincantamento. L'abbandono dell'ideale classico di educazione è dunque il prezzo da pagare per garantirsi il controllo razionale più completo sulla realtà.

A cento anni circa dal discorso del sociologo di Erfurt, è doveroso notare che il processo di specializzazione non solo è perdurato come da egli previsto, ma si è addirittura accentuato. Per essere più precisi, se da un lato è stato accolto il principio che tutti i cittadini hanno diritto di accedere a un'educazione aperta in tutte le direzioni durante la scuola dell'obbligo e in certa misura nelle scuole superiori, la pressione a specializzarsi si è fatta sempre più pressante nel mondo accademico. Il che è paradossale se si pensa che le università degli studi sono nate per fornire un'educazione appunto universale, in contrasto con quella vocazionale delle botteghe artigiane. Oggi, ancor più che ai tempi di Weber, i ministeri e le università spingono docenti e ricercatori di assumere un'identità disciplinare (e talvolta subdisciplinare) molto precisa e circoscritta, rendendo per esempio impossibile utilizzare pubblicazioni – per quanto importanti – apparse in riviste di una certa area disciplinare per avanzamenti in carriera in altre aree. I compartimenti stagni già osservati da Weber si fanno sempre più impermeabili, nonostante i contraddittori inviti a coltivare ricerche interdisciplinari.

Il caso di Weber è emblematico in tal senso. Mentre lo studioso invita gli studenti a specializzarsi per adattarsi al mondo che cambia, nello stesso discorso, presenta così la sua “specializzazione”: «Sofferamoci ancora sulle discipline che mi sono più vicine, e cioè sulla sociologia, sulla storia, sull'economia politica e sulla dottrina dello stato, nonché su quelle forme di filosofia della cultura che si propongono di darne un'interpretazione»⁷⁶.

Dati i parametri odierni, si tratta di un orizzonte disciplinare piuttosto ricco. Se oggi questo curriculum ci appare addirittura “rinascimentale” è perché il livello di specializzazione si è spinto molto più in là di quanto Weber potesse immaginare. Lo studioso tedesco aveva affermato che non avrebbe po-

⁷⁶ *Ibidem*.

tuto lasciare un segno chi avesse avuto interessi troppo vasti, ma lui, con interessi indubbiamente vasti, è oggi il classico delle scienze sociali che può vantare il maggior numero di citazioni⁷⁷. Scrive Pietro Di Giorgi:

Max Weber è ormai diventato un classico nella storia del pensiero, e ciò in molteplici ambiti disciplinari, dalla filosofia alla sociologia, all'economia politica, al diritto, alla storia, per non dire degli specifici contributi alle loro rispettive branche specialistiche (filosofia politica, etica, sociologia politica e del diritto, sociologia delle religioni, storia antica, storia economica e del diritto, ecc.). La sua "classicità" è testimoniata dal fatto che molte delle sue categorie concettuali sono ormai patrimonio, a volte addirittura fondativo, di singole discipline⁷⁸.

Anche la sua *Erlebnis*, la sua esperienza di vita, è dunque un indizio molto prezioso. Ci fa intendere che Weber ha ricostruito e raccontato il *fatto* della specializzazione esasperata, ne ha pure decretato l'ineluttabilità, indicandolo come tragico destino dell'umanità, ma non l'ha intimamente approvato.

7. LE LEZIONI DELLA SOCIOLOGIA CLASSICA DELL'EDUCAZIONE

La prima lezione che apprendiamo dalla sociologia classica dell'educazione è che la trasformazione del sistema educativo innescata dalla meccanizzazione dei processi produttivi è stata di una radicalità sorprendente. Per rendere meglio l'idea ci affidiamo a una metafora. Si immagini un cono rovesciato, con il vertice piantato in terra. Se prima il percorso di chi arrivava in fondo agli studi procedeva dal vertice in basso verso l'ampia base posta in alto, ora procede dalla base al vertice. Prima si partiva da poche competenze concrete – leggere, scrivere e far di conto – per *salire* verso conoscenze sempre più generali e astratte; si cercava di acquisire un'erudizione sempre più ampia; si allargavano gli orizzonti in direzione dell'infinitamente grande, visto come ideale di perfezione. Ora, dopo un periodo in cui si studia un po' di tutto, a morsi e bocconi, giusto per capire qual è la nostra vocazione, si avanza poi verso l'infinitamente piccolo; si restringe l'attenzione su un campo di studi sempre più delimitato; si punta ad acquisire una competenza tanto specialistica da non temere concorrenza. Soprattutto, colpisce la paradossalità della trasformazione rispetto alle aspettative. Dopo le professioni di ottimismo di Nicolas de Condorcet, Henri Saint-Simon e Auguste Comte all'inizio del secolo diciannovesimo, ci si aspettava che il progresso della società avrebbe portato con sé anche uno sviluppo spirituale complessivo

⁷⁷ Fonte: *Google Scholar*.

⁷⁸ P. L. Di Giorgi, *Introduzione*, in M. Weber, *Scienza come vocazione e altri testi di etica e scienza sociale*, cit., p. 7.

degli individui. Ciò non accade. Da un lato, le società industriali sono basate sulla sistematica razionalizzazione delle attività fisiche e intellettuali. Perciò, richiedono – *a tutti i livelli* – un'educazione specializzata, vocazionale, basata sulle competenze, intesa a favorire l'integrazione degli individui nel tessuto produttivo. Grazie a questa razionalizzazione, la società progredisce sotto il profilo economico, politico, tecnico e scientifico. D'altro canto, però, quanto più un compito fisico o mentale è razionalizzato e specializzato, tanto più diventa ripetitivo e scarsamente gratificante. La specializzazione estrema condanna gli operai, i tecnici, i burocrati e persino gli accademici a un utilizzo limitato e meccanico delle proprie risorse intellettive che, talvolta, conduce persino alla perdita della dignità personale. Inoltre, le tecniche progrediscono molto rapidamente e i lavori routinari sono suscettibili di meccanizzazione, sicché l'educazione vocazionale espone i lavoratori anche al rischio della precarietà e della disoccupazione. Altri effetti collaterali indesiderati della divisione del lavoro messi in luce dai maestri della sociologia sono l'alienazione, l'anomia, le malattie mentali, il suicidio. In estrema sintesi, la riforma del sistema educativo, ponendosi come obiettivo l'integrazione dell'individuo nel tessuto produttivo di una macchina sociale sempre più efficiente – quella che Serge Latouche chiamerà «la megamacchina»⁷⁹ –, ha prodotto individui sempre più lontani dall'ideale di perfezione antico o rinascimentale.

La seconda lezione che apprendiamo dalla lettura di Marx, Durkheim e Weber è che la tradizionale distinzione tra sociologia dell'educazione e pedagogia è meno rigida in pratica che in teoria. In linea di principio, la sociologia dell'educazione dovrebbe statutariamente attenersi a un discorso analitico-descrittivo e raccontarci *com'è* il sistema educativo ed, eventualmente, spiegarci *perché* è così. La pedagogia è, invece, chiamata ad assumere una prospettiva assio-normativa, per dirci come il sistema educativo *dovrebbe essere*. In realtà – lo abbiamo visto – i sociologi, pur privilegiando l'approccio descrittivo, scivolano invariabilmente nel discorso valutativo e normativo. Mascherano le proprie preferenze in forma di necessità storiche o previsioni, oppure le lasciano trasparire dalla scelta dei vocaboli.

La terza lezione che apprendiamo dalla sociologia dell'educazione è che, nonostante un certo grado di consenso sul fatto che la trasformazione in senso industriale della società presenti aspetti paradossali, inaspettati e indesiderati, quando appunto si passa dal piano descrittivo a quello normativo, il consenso svanisce. Marx, puntando l'attenzione più sugli operai che sui tecnici, più sull'uso che non sulla progettazione e manutenzione dei macchinari, è convinto che la meccanizzazione costituisca il presupposto per

⁷⁹ S. Latouche, *La megamacchina. Ragione tecnoscientifica, ragione economica e mito del progresso*, Bollati Boringhieri, Milano 1995.

l'educazione integrale dei cittadini. La condizione, però, è che si ponga fine al capitalismo. Al contrario, per Durkheim non sussistono le condizioni per tornare a un'educazione liberale, per di più estesa a tutti i bambini. Il rischio è che i lavoratori, una volta acquisita una cultura ampia e il gusto per i grandi orizzonti, si ribellino e rifiutino il compito ripetitivo e asfittico cui li condanna la società industriale. Infine, al pari di Durkheim, Weber è persuaso che la specializzazione professionale sia un processo irreversibile. Non condivide, però, i tentativi di minimizzare il problema messi in campo dal sociologo francese. Né, tantomeno, condivide le speranze catartiche di Marx. Lascia trapelare la sua disapprovazione per la direzione che ha preso la storia, accettando però la tragicità del nostro destino.

La quarta lezione che apprendiamo dai classici della sociologia è che il sistema educativo non può essere disegnato a piacimento, sulla base di buone intenzioni e ragionamenti. Dietro le diverse proposte pedagogiche e riforme scolastiche si celano invariabilmente ideologie, visioni parziali, interessi economici e condizionamenti sociali. Sono fattori che le lenti della *Wissenssoziologie* hanno insegnato a individuare, riconoscere, isolare. La tendenza alla specializzazione, per Marx è condizionata dalla proprietà privata dei mezzi di produzione, per Durkheim dalla divisione del lavoro tipica delle società a solidarietà organica e per Weber dalle radici culturali e religiose delle società europee.

8. NOTA CONCLUSIVA

Possiamo infine porre al vaglio della *Wissenssoziologie* le stesse teorie dei nostri sociologi dell'educazione, valutando a posteriori l'attendibilità delle loro previsioni. Karl Mannheim si dice, infatti, convinto che, almeno *ex post facto*, sia possibile capire quali tesi del passato fossero affermazioni ideologiche o utopistiche. Va chiarito che Mannheim utilizza i termini "ideologia" e "utopia" in modo diverso da Marx e da altri autori. Inoltre, distingue diversi tipi di affermazioni ideologiche e utopistiche. Le affermazioni ideologiche sono rappresentazioni distorte della realtà, perlopiù finalizzate a difendere lo *status quo*, ma vi sono le "ideologie inconsapevoli" di chi erra in buona fede, perché condizionato dalla realtà sociale, e le "ideologie consapevoli" di chi mente sapendo di mentire. Analogamente, vi sono "utopie relative", ossia affermazioni che sembrano del tutto scollegate dalla realtà, ma sono *vere* perché anticipatrici della società futura, e "utopie assolute", cioè anticipatrici di un sistema destinato a non divenire mai realtà. Il focus principale del fondatore della *Wissenssoziologie* è, comunque, sulle ideologie inconsapevoli e sulle utopie relative. Egli formula il suo criterio di controllo retrospettivo in questi termini:

Fino a quando ci troviamo nel mezzo dei conflitti ideali, ci si presenta assai problematico determinare ciò che deve essere considerato come una vera utopia (cioè realizzabile nel futuro) nella prospettiva generale delle classi in ascesa e ciò che invece va tenuto in conto di un'ideologia, caratteristica della classe dominante come di quella che viene affermandosi. Ma, se ci volgiamo al passato, sembra possibile trovare un più adeguato principio di discriminazione. Questo criterio è la loro realizzazione. Le idee che più tardi si dimostrano soltanto delle rappresentazioni deformate di un passato o potenziale ordine sociale erano ideologiche, mentre debbono considerarsi come altrettante utopie relative quelle che si concretano positivamente nella successiva situazione sociale⁸⁰.

È stato notato che questo criterio di controllo retrospettivo presenta punti deboli, perché la stessa ricostruzione storica è socialmente condizionata, sicché non è così semplice uscire dal relativismo⁸¹. Basti pensare che, al termine di ogni legislatura, il governo uscente sostiene invariabilmente di avere realizzato il programma proposto durante la campagna elettorale, mentre l'opposizione afferma che nulla è stato davvero fatto. Gli eventi storici non sono davanti agli occhi *sic et simpliciter*, sono essi stessi socialmente costruiti sulla base di interessi. Arrivare a conclusioni ferme è, a maggior ragione, difficile quando le previsioni sugli stati futuri della società non hanno una precisa collocazione temporale. Faremo comunque un tentativo di analisi, proponendo per ogni caso due possibili interpretazioni.

Iniziamo da Marx. Nelle società comuniste che si sono ispirate al suo pensiero, non abbiamo visto la scomparsa della divisione del lavoro. Nell'URSS capitava che i professionisti (medici, professori, ingegneri, ecc.) fossero chiamati ad aiutare i contadini nei mesi estivi, quando c'era carenza di manodopera e si rischiava la perdita del raccolto, ma non era una scelta volontaria. Inoltre, il contadino e l'operaio non potevano certamente improvvisarsi chirurghi al mattino, cosmonauti al pomeriggio e professori di letteratura greca alla sera, «così come mi vien voglia». Abbiamo, dunque, argomenti per sostenere che la previsione marx-engelsiana è un'utopia assoluta, cioè irrealizzabile. Il marxista potrà, però, sempre sostenere che l'URSS non aveva ancora realizzato il comunismo, che presuppone un'automazione integrale del lavoro. Inoltre, potrà chiarire che essi intendevano prevedere una gamma di lavori più ampia di quella garantita dal capitalismo o dal feudalesimo, ma comunque limitata dalle competenze effettivamente acquisite, secondo la nota formula: «Ognuno secondo le sue capacità, a ognuno secondo i suoi bisogni». Infine, potrà sottolineare che l'affermazione di Marx ed

⁸⁰ K. Mannheim, *Ideologia e utopia*, Il Mulino, Bologna 1957, pp. 223-224.

⁸¹ Cfr. R. K. Merton, *Teoria e struttura sociale*, cit., p. 919.

Engels contiene comunque un grano di verità. Per necessità o opportunità, nelle società tecnologicamente avanzate – comuniste o capitaliste che siano – capita sempre più spesso di cambiare professione più volte nel corso della vita. Ciò accade proprio perché l'automazione cancella uno dopo l'altro i lavori del passato (necessità) ed è sempre possibile tornare a studiare per apprendere una nuova professione (opportunità). Proprio perché computer e robot fanno gran parte del lavoro umano, non servono più anni di studio per diventare contabile o analista di dati, ma bastano poche settimane di tutoraggio, spesso organizzate dalla stessa multinazionale che assume. Si può dunque pensare che in futuro questo trend subisca un'ulteriore accelerazione. In termini mannheimiani, quella di Marx ed Engels potrebbe dunque essere un'utopia relativa.

Veniamo ora a Durkheim. Sul finire del XIX secolo, il sociologo francese riteneva impossibile e non auspicabile fornire un'educazione liberale e integrale a bambini destinati a diventare operai o facchini. Abbiamo però visto che gli anni di scuola obbligatoria sono aumentati nel corso del tempo e non si è rimasti fermi all'idea che al bambino debba essere insegnato solo a leggere, scrivere e far di conto. Nel XX secolo, l'istruzione elementare e media non si è più basata solo sull'abbecedario e il sussidiario, ma ha incluso la lettura delle grandi opere. Anche chi oggi svolge un lavoro manuale ha letto a scuola l'*Iliade*, l'*Odissea* o *La Divina Commedia*. In alcuni scolari queste letture hanno lasciato un segno, in altri no, ma non abbiamo visto la società italiana andare a rotoli perché i bambini della classe operaia hanno letto Manzoni, o venire a mancare la solidarietà organica della società inglese perché i bambini hanno letto Shakespeare. Abbiamo, quindi, argomenti per sostenere che la previsione di Durkheim fosse una rappresentazione inconsapevolmente distorta dei fatti, volta a giustificare lo *status quo*. In altri termini, un'affermazione ideologica. Un durkheimiano potrà, tuttavia, notare che le tante ribellioni degli studenti e dei lavoratori nel Novecento – che, sia detto per inciso, a taluni sono parse patologiche e ad altri salutari – possono essere spiegate proprio con la teoria della divisione del lavoro sociale. È stato spesso notato che una delle cause dell'estremismo politico nei paesi occidentali è rintracciabile nella frustrazione di chi ha compiuto studi universitari e poi non è riuscito a trovare un'occupazione adeguata a quegli studi.

Infine, abbiamo il caso Weber. Il sociologo tedesco ha visto all'orizzonte più nubi che sol dell'avvenire. È il caso più difficile da analizzare perché non giustifica la società del suo tempo e non prevede il futuro che preferisce. Sfugge quindi alle due categorie mannheimiane dell'ideologia e dell'utopia. Non si può nemmeno dire che Weber, in virtù della sua nostalgia per gli antichi profeti o delle sue simpatie per il nazionalismo prussiano, fosse semplicemente un "reazionario". Il suo pensiero è ben più complesso. Restando alla previsione, è indubbio che il livello di specializzazione professionale sia ad-

dirittura cresciuto, ma è anche vero che nella società liquida – per usare la nota espressione di Zygmunt Bauman – ci sono maggiori occasioni di cambiamento, riqualificazione, spostamento. Il problema è che Weber introduce un’ipotesi ad hoc – quella della falsa coscienza – che vanifica ogni possibilità di refutazione empirica della sua tesi. Se facessimo un sondaggio e chiedessimo ai professionisti dei nostri giorni se si sentono prigionieri di una gabbia d’acciaio sempre più asfissiante, avremmo due risultati possibili. In caso di risposta positiva, la previsione del sociologo prussiano risulterebbe verificata. In caso di risposta negativa, invece, un weberiano potrebbe sempre appellarsi al fatto che il giudizio viene da quell’“ultimo uomo” che ha barattato la libertà per il benessere, le passioni per la sicurezza, il coraggio per la buona reputazione. Come può sapere se è davvero libero l’essere «più spregevole»⁸², colui che, per sfuggire alle asperità della vita, ha rinunciato ai desideri più intimi e, per rifugiarsi nelle certezze della ragione, ha abbandonato la ricerca del senso autentico delle cose?

Possiamo convenire che la previsione di Weber è, ad ogni buon conto, qualificabile come una “distopia”, ma essendo basata su giudizi di valore soggettivi e, soprattutto, viziata da un’ipotesi ad hoc che ne vanifica il controllo empirico, non possiamo che lasciare al lettore il giudizio finale sulla sua veridicità.

BIBLIOGRAFIA

- Agostino, *La città di Dio*, a cura di L. Alici, Bompiani, Milano 2001.
- Baxter R., *A Christian Directory: Or, a Body of Practical Divinity and Cases of Conscience*, Volumes 1-5, Richard Edwards, London 1825.
- Bernal M., *Black Athena: The Afroasiatic Roots of Classical Civilization*, v. 1 of *The Fabrication of Ancient Greece, 1785–1985*, Rutgers University Press, New Brunswick 1987.
- Bissell C., *A History of Automatic Control*, in Nof S. (a cura di), *Springer Handbook of Automation*, Springer, Berlin and Heidelberg 2009, pp. 53-69.
- Boezio, *La consolazione della filosofia*, a cura di F. Troncarelli, Bompiani, Milano 2019.
- Boezio, *La Consolazione della filosofia. Gli Opuscoli teologici*, trad. di A. Ribet e L. Orbetello, Rusconi, Milano 1980.
- Campa R., *Etica della scienza pura. Un percorso storico e critico*, Sestante Edizioni, Bergamo 2007.

⁸² «E così Zarathustra parlò alla folla: (...) Ahimè, verrà il tempo in cui l’uomo non scaglierà più il dardo del suo desiderio al di là dell’uomo, e la corda del suo arco avrà disimparato a vibrare! (...) Ahimè, verrà il tempo dell’uomo più spregevole, che non potrà più disprezzare se stesso. Vedete, io vi mostro l’ultimo uomo». F. Nietzsche, *Così parlò Zarathustra*, Bompiani, Milano 2010, p. 235.

- Campa R., *La cura del corpo nella pedagogia umanistica di Vittorino da Feltre*, in P. Prüfer (a cura di), *Człowiek sam dla siebie wyzwaniem*, Wydawnictwo Naukowe Akademii im. Jakuba z Paradyża, Gorzów Wielkopolski 2017, pp. 153-173.
- Cipolla C.M., *Before the Industrial Revolution. European Society and Economy 1000-1700*, Routledge, London 2003.
- Curtius E.R., *European Literature and the Latin Middle Ages*, Princeton University Press, Princeton 1990.
- Dewey J., *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*, Aakar Books, Delhi 2004.
- Di Giorgi P.L., *Introduzione*, in M. Weber, *Scienza come vocazione e altri testi di etica e scienza sociale*, Franco Angeli, Milano 1996, pp. 7-33.
- Durkheim È., *Éducation*, in F. Buisson (a cura di), *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et d'instruction primaire*, Hachette, Paris 1911, pp. 529-536.
- Durkheim È., *La divisione del lavoro sociale*, trad. di F. Airoidi Namer, Il Saggiatore, Milano 2016.
- Durkheim È., *La sociologia e l'educazione*, trad. di S. Acquaviva, Newton Compton Italiana, Roma 1971.
- Frugoni C., *Arti liberali e meccaniche*, in *Enciclopedia dell'Arte Medievale*, Treccani, Roma 1991.
- Galli G., *Introduzione*, in M. Weber, *L'etica protestante e lo spirito del capitalismo*, trad. A.M. Marietti, Rizzoli, Milano 2012 (ed. digitale).
- Gramsci A., *La rivoluzione contro il Capitale*, in Id., *Opere*, Editori Riuniti, Roma 1997.
- Hegel G., *Lineamenti di filosofia del diritto*, trad. V. Cicero, Bompiani, Milano 2006.
- Hero of Alexandria, *The Pneumatics*, translated by B. Woodcroft, Taylor Walton and Maberly, London 1851.
- Hobsbawm E.G., *La rivoluzione industriale e l'impero. Dal 1750 ai giorni nostri*, trad. di A. Martignetti, Einaudi, Torino 1972.
- Hubert R., *Storia della pedagogia. Fatti e dottrine*, trad. di P. Massimi, Armando Editore, Roma 1961.
- Hugh of St. Victor, *Didascalicon, A Medieval Guide to the Arts*, translated by J. Taylor, Columbia University Press, New York and London 1961.
- Jaeger W., *Paideia: The Ideals of Greek Culture*, Oxford University Press, New York 1945.
- Kant I., *La pedagogia*, trad. di A. Valdarnini, Paravia, Torino 1887.
- Kimball B.A., *The Liberal Arts Tradition. A Documentary History*, University Press of America, Lanham 2010.
- Knapp P., *The Question of Hegelian Influence upon Durkheim's Sociology*, «Sociological Inquiry», 55 (1), January 2007, pp. 1-15.
- Latouche S., *La megamacchina. Ragione tecnoscientifica, ragione economica e mito del progresso*, trad. di A. Salsano, Bollati Boringhieri, Milano 1995.
- Leonardo Da Vinci, *Codice atlantico*, Hoepli, Milano 1894-1904.
- Levin M. et al., *Urban Modernity. Cultural Innovation in the Second Industrial Revolution*, MITT Press, Cambridge (MA) 2010.

- MacLeod C., *Inventing the Industrial Revolution. The English Patent System, 1660-1800*, Cambridge University Press, Cambridge 2002.
- Malizia G., *Sociologia dell'istruzione e della formazione. Una introduzione*, Centro Nazionale Opere Salesiane, Roma 2012.
- Mannheim K., *Ideologia e utopia*, trad. di A. Santucci, Il Mulino, Bologna 1957.
- Marx K., Engels F., *Il manifesto del partito comunista*, trad. di P. Ceccoli, Demetra, Bussolengo 1996.
- Marx K., Engels F., *L'ideologia tedesca*, trad. di F. Codino, Editori Riuniti, Roma 1972.
- Marx K., *Miseria della filosofia*, trad. di F. Rodano, Editori Riuniti, Roma 1969.
- Merton R., *Teoria e struttura sociale. III. Sociologia della conoscenza e sociologia della scienza*, trad. di C. Marletti e A. Oppo, Il Mulino, Bologna 2000.
- Mokyr J., *The Lever of Riches: Technological Creativity and Economic Progress*, Oxford University Press, New York and Oxford 1990.
- More C., *Understanding the Industrial Revolution*, Routledge, London and New York 2000.
- Nakosteen M., *History of Islamic Origins of Western Education A.D. 800-1350, with an Introduction to Medieval Muslim Education*, University of Colorado Press, Boulder 1964.
- Newman J.H., *The Idea of a University, Defined and Illustrated*, University of Notre Dame Press, Notre Dame 1982.
- Nietzsche F., *Così parlò Zarathustra*, a cura di S. Giametta, Bompiani, Milano 2010.
- Noble D.F., *Forces of Production. A Social History of Industrial Automation*, Transaction Publishers, New Brunswick and London 2011.
- Pellicani L., *Le radici pagane dell'Europa*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2007.
- Saitta G., D'Ancona P., *Arti liberali*, in *Enciclopedia Italiana*, Treccani Editore, Roma 1929. [www.treccani.it/enciclopedia/arti-liberali_\(Enciclopedia-Italiana\)](http://www.treccani.it/enciclopedia/arti-liberali_(Enciclopedia-Italiana))
- Shanin T. (a cura di), *Late Marx and the Russian Road. Marx and "the peripheries of capitalism"*, Monthly Review Press, New York 1983.
- Weber M., *L'etica protestante e lo spirito del capitalismo*, trad. di A. M. Marietti, Rizzoli, Milano 2012.
- Weber M., *Sociologia delle religioni*, trad. di C. Sebastiani, UTET, Torino 1976.
- Weber M., *Scienza come professione. La politica come professione*, trad. di P. P. Rossi e F. Tuccari, Einaudi, Torino 2014.
- Weber M., *Scienza come vocazione e altri testi di etica e scienza sociale*, a cura di P. L. Di Giorgi, Franco Angeli, Milano 1996.
- Yates F., *Giordano Bruno e la tradizione ermetica*, trad. di R. Pecchioli, Laterza, Roma-Bari 1969.
- Yates F., *L'arte della memoria*, trad. di A. Biondi, Einaudi, Torino 1993.
- Yates F., *Raimondo Lullo e la sua arte*, a cura di S. Muzzi, Antonianum, Roma 2009.

histoire des idées
historia de las ideas
ideeengeschiedenis
история идей
ideeengeschiedenis
histoire des idées
storia delle idee
history of ideas
HISTORY OF IDEAS
historia idei
idéhistorie
ideedeajalugu hugmyndasaga
idehistorie
storia delle idee
Ideeengeschichte
historia idei
ideeengeschiedenis
histoire des idées
история идей
historia de las ideas
история идей
idéhistorie
STORIA DELLE IDEE
ideeengeschiedenis
histoire des idées
History of Ideas
ideedeajalugu hugmyndasaga
historia de las ideas
Ideeengeschichte
idéhistorie
Ideeengeschichte
histoire des idées
historia de las ideas
storia delle idee
история идей
ideedeajalugu hugmyndasaga
ideeengeschiedenis
historia de las ideas
STORIA DELLE IDEE
histoire des idées
History of Ideas
Ideeengeschichte
ideedeajalugu hugmyndasaga
Ideeengeschichte
история идей
idéhistorie

Third Section

CONTRIBUTIONS IN POLISH



WYBUCHOWE IDEE DLA PEDAGOGIKI I EDUKACJI A PROCESY ROZWOJU DUCHOWEGO

Lech Witkowski

Akademia Pomorska w Słupsku

lechwit@op.pl

ENGLISH TITLE: EXPLOSIVE IDEAS FOR PEDAGOGY AND EDUCATION,
AND THE PROCESSES OF SPIRITUAL DEVELOPMENT

ABSTRACT

The article introduces the concept of “explosive ideas,” while emphasizing the diverse function of three types of “explosions” in the mode of meeting texts in culture. The author illustrates his practice of reading, lecturing and writing books on the basis of five forms of “explosive effect,” inscribed in: (a) new meanings of well-known terms, destroying banality; (b) new terms as “screens” revealing otherwise invisible phenomena, (3) eye-opening questions that encourage a change in perspective; (4) individual theses postulating paradoxicality, complexity and new normativity of concepts; (5) sets of theses in the hermeneutic circle constituting a well-established space for another being in culture. The text illustrates the phenomenon of explosiveness with examples of development impulses inscribed in the history of ideas and achievements of Nobel laureates in literature, treating the humanities as any self-reflection of culture, constituting an invisible symbolic soil for the development of spirituality. The explosiveness of an idea has three functions: (a) destroying naivety and appearances, experiencing a shock, (b) paving the way for accessing new meanings, opening the eyes with the effect of awakening, (c) stimulating internal transformation, rooting in life-giving spiritual impulses, decentrating our roots in world culture. Finally, the text reveals the idea of a “pandemic of thoughtlessness.” The article proposes a strategy for the educational treatment of culture, in which the affirmation of the “explosive” fragment coincides with the concern for the integral effect of influencing the rooting in the space of meanings. The author illustrates the explosiveness by citing many examples from the humanities as a diverse field of cultural self-reflection, taking into account literature, including poetry, and pointing to attempts to build theories as hypothetical representations of conceptual invariants of experience. The adopted strategy of reading belles-lettres, history of philosophy, social disciplines and ideas of the humanities is subordinated to the concern for the

spiritual development of subsequent generations, inscribed in the symbolic heritage, and at the same time translates into pedagogical postulates.

KEYWORDS: explosiveness; awakening; paradoxical meaning; “pandemic of thoughtlessness”

WSTĘP

Chcę podzielić się¹ pewną zasadą strategiczną, którą wypracowałem sobie przez czterdzieści pięć lat pracy akademickiej i lektur humanistycznych, jako ważnym posłaniem pedagogicznym i kulturowym o głębszym uzasadnieniu filozoficznym. Dotyczy ona podejścia do tekstów, zarówno wtedy gdy piszę książki, gdy czytam i gdy wykładam czy gdy uczestniczę w wydarzeniach kulturowych lub mam kontakt z dziełami dziedzictwa kulturowego. Zasada ta brzmi jak wezwanie: szukaj, chłoń twórczo i wykorzystuj rozwojowo dla swojej własnej duchowości „efekty wybuchowe” wydobywane z wartościowego kontaktu z tekstami (obiektami) kultury. Oczywiście, nie wchodzi tu w grę tylko wyznanie autobiograficzne, jako że dla mnie jest ważne zaproszenie do przemyślenia tej perspektywy w praktyce kształcenia na wszystkich poziomach i zakresach kontaktu z kulturą jako dziedzictwem symbolicznym. Uważam bowiem, że wyłania się tu do zastosowań edukacyjnych pewna ważna, często zaskakująca postawa kulturowa i podejście wobec uczniów i studentów, a także że powinniśmy się o nią bić na wszystkich etapach troski o realny wpływ na rozwój duchowy, nawet zaczynając od małych dzieci. Potrzebna jest nowa jakość funkcjonowania kultury w przestrzeni edukacyjnej, żebyśmy nie byli zakładnikami „rytualizacji pozorów” w kontakcie z kulturą, jak to wyraził Pierre Bourdieu. Pozwala to na nowo naświetlić potencjalną „pracę pojęcia”, o której charakterystykę upominał się G.W. Hegel, szukając realnego spotkania zgodnie z jego „ontologiczną koncepcją prawdy”. Przyjęta strategia czytania literatury pięknej, historii filozofii, dyscyplin społecznych i idei humanistycznych ma

¹ Tekst stanowi opracowanie redakcyjne wykładu autora, wygłoszonego 1 VI 2021 roku *on line*, w trybie zaproszenia dla niego ze strony Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego oraz Uniwersytetu w Białymstoku do wystąpienia w ramach prestiżowego cyklu „Wykłady otwarte wybitnych Profesorów”, jako projektu PTP. Miało to miejsce w ślad za przyznaniem autorowi przez Zarząd Główny Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego honorowego Medalu PTP „w dowód uznania zasług na rzecz rozwijania nauk pedagogicznych oraz popularyzacji ich osiągnięć w kraju i za granicą” (z listu Przewodniczącego PTP). Wykład został zorganizowany przy współpracy z władzami Wydziału Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku (UwB) oraz Białostockiego Oddziału PTP. Autor serdecznie dziękuje Pani Prof. Agacie Cudowskiej z UWb za pieczołowitą organizację wykładu i udostępnienie jego wideo rejestracji, która stała się podstawą opracowania niniejszego artykułu.

swój własny interes, wymagający często sporu o recepcję kultury, gdy jest zbyt płytka lub gubi ważne impulsy wykładnią zdominowaną przez krytykę bez przetworzeń chroniących ich wartość. Przedstawiona strategia czerpania z historii idei est podporządkowana trosce o rozwój duchowy kolejnych pokoleń, wpisany w dziedzictwo symboliczne, a zarazem przekłada się na postulaty pedagogiczne².

Dla mnie postulowana jakość czytania jest związana z intensywnym procesem poznawczym i emocjonalnym, angażującym podmiotowość, który przejmując się czujnym przeszukiwaniem humanistyki w wysiłku uzyskiwania znaczących impulsów rozwojowych. Humanistyka z kolei to wszelka autorefleksja kultury rozumianej jako gleba symboliczna, z której możemy czerpać zaplecze wzbogacania języka, wyobraźni, wrażliwości³. Tu jest źródło energetyzowania naszego ducha, ładowania sobie impulsów przetwarzania języka jako tworzącego „ekrany”, na których możemy wyświetlać także nasze przeżycia przemieniające nasz potencjał wyrażania siebie i czerpania z dorobku innych w sytuowaniu się w świecie. Pojęcia czy też kategorie są dla mnie umożliwiającym projekcje „ekranem”, jak pisał Edward Balcerzan (2013), a to uwypuklenie znalazłem także u Floriana Znanieckiego (1991, s. 822). Pojęcia jako ekrany pozwalają wyświetlać zjawiska inaczej przeoczane, inaczej nie mieszczące się w polu naszego naświetlenia i projekcji – jednym słowem: percepcji kulturowej. Tak jak od Hegla wiemy, że dobrze jest śledzić „pracę pojęcia”, tak za Bachelardem warto uznać, że zadanie epistemologiczne sytuuje się indywidualnie na poziomie każdego pojęcia z osobna. Prześledzimy więc kwestię tego, jak pracuje pojęcie „wybuchu” w kontekście idei, z uwzględnieniem zróżnicowania poznawczego jego aspektów, rzutujących na normatywną wizję rozwoju duchowego i wrastania w kulturę jako dziedzictwo symboliczne.

JAK SZUKAĆ WYBUCHU? I CO TO JEST „WIEDZA WARTOŚCIOWA”?

Proces szukania efektu wybuchowego może się zacząć od szukania wartościowych aforyzmów, związanych z troską o to, by jakąś poruszającą nas emocjonalnie i poznawczo „perłę myślową” odkryć u kogoś, którą będziemy w stanie włączyć we własny horyzont percepcji. Dalej więc chodzi o nadanie

² Stąd wielokrotnie podejmowałem już dyskusję z jakością odczytań tradycji humanistyki współczesnej wśród wybitnych nawet teoretyków kultury, jakim był w Polsce niewątpliwie Jerzy Kmita; por. Witkowski 1996.

³ Szerzej o tym pisałem rekonstruując perspektywę klasyka pedagogiki społecznej w Polsce, Heleny Radlińskiej, uczulającej na konieczność wrastania w kulturę, której idee tworzą „niewidzialne środowisko”, dzięki któremu mamy szansę zwiększać swój potencjał symboliczny; por. Witkowski 2014.

jej takiego znaczenia dla sposobów postrzegania i przeżywania świata, siebie i naszych własnych działań, które potrafimy zintegrować z własnymi znaczącymi maksymami stanowiącymi drogowskazy, jakimi się kierujemy w praktyce interakcji społecznej, najpierw nawet nieświadomie, a stopniowo z coraz większym rozumieniem siebie i zdolnością do ekspresji symbolicznej. Zawsze w tle pozostaje jednak szukanie integralności postawy ze względu na jej spójność i głębię aksjologiczną, powiązaną z refleksyjnym uzasadnieniem, a nie tylko spontaniczną afirmacją fragmentu oderwanego od całości. Oczywiście dochodzi tu wówczas do powstawania hybrydy, wyzwolonej z jednego typu narracji i jej redukcyjnych efektów, jak w przypadku podręczników operujących skrótami i schematami. Podręczniki nie są najlepszymi pośrednikami, adekwatnym medium kulturowym; trzeba umieć wykorzystać literaturę, łącznie z poezją, skoro humanistyka działa jako wszelka autorefleksja kultury także poprzez poezję czy „mądrość powieści” (Kundera 2004).

Jako ilustracje będą tu wykorzystane przykłady impulsów z myśli laureatów Nagrody Nobla w dziedzinie literatury (Elias Canetti, Hermann Hesse, Wisława Szymborska, Olga Tokarczuk), przekraczane poprzez odniesienia do innych przejawów twórczości (Michail Bachtin, Jean Baudrillard, Milan Kundera, Juri Łotman, Tadeusz Różewicz, Peter Sloterdijk). A zatem chodzi o to, aby umieć kultywować tę proponowaną i postulowaną przeze mnie postawę otwierania się na efekt wybuchowy, który można zawdzięczać pojedynczemu spotkaniu, pojedynczej formie, której ograniczenia trzeba następnie umieć przewycięzać. „Życie wymaga formy, ale też wymaga przekraczania formy”, jak to podkreślał Witold Gombrowicz w swoim „dwoistym imperatywie formy”, o czym pisałem osobno, stawiając pytanie: „jak nie dać się oszukać formie?” (Witkowski 2009, s. 517-540). Trzeba przeszukiwać przestrzeń tekstów poszukując integralności impulsów odnalezionych w różnych miejscach dyskursu, przeciw dramatowi fragmentaryzacji narracji pojedynczych formuł, które wystarczyłoby – jak żartują czasem studenci – „zakuć, zdać i zapomnieć”. Nie chodzi o to, co mamy już z głowy, ale co mamy w głowie, co nas przekształca, rozwija, wzbogaca; zaczynając od kształtowania przeżycia, poprzez „przebudzenie” duchowe, które – jak się okazuje – wcale nie jest duchowo łatwe. Ale i tak nie wystarcza, gdy musimy uzyskać etap przemiany wewnętrznej.

Zaraz powiem czym z tej perspektywy jest wiedza wartościowa. Najpierw jednak uczulić muszę na to, na co zwraca uwagę klasyk epistemologii ekologicznej Gregory Bateson, a jest to także u Znanieckiego – o którego ideach humanistycznych piszę kolejną książkę – gdy obaj podkreślają konieczność rozumienia treści kulturowych nie jako informacji, ale jako źródła znaczeń wymagających wpisania w osobisty stosunek ich odbiorcy oraz jego zdolność ich aktywnego przetwarzania i aplikacji. Wiedza wartościowa to

nie są treści, to nie są informacje, to jest obszar znaczeń jako znaczących impulsów, gdzie rozumienie nie sprowadza się do tego, co się mówi, ani nawet „po co?”, ale jakie to ma mieć znaczenie dla odbiorcy, co mu to daje do myślenia. Chodzi zatem o dialog w głębszym sensie, przetwarzający nastawienie poznawcze. Taka formuła dialogu, w którym nie musimy się przekonywać, ale który daje do myślenia i to bez porozumienia. Nie umiemy tymczasem często znaczeń wchłonąć i przetrawić. Jeden z klasyków naszej pedagogiki podkreślał, że nawet arcydzieła mogą być obiektami niemymi kulturowo, jeśli nie damy z siebie wysiłku, żeby coś z nich dla siebie wydobyć.

Przechodząc do idei wybuchowości przypominę jeszcze, że kiedyś wobec jednego z tekstów sformułowałem tytuł, że pedagog zawsze funkcjonuje „na polu minowym kultury”: musimy zatem umieć miny rozbrajać, musimy je umieć stosować, żeby wybuch był kontrolowany i wartościowy. Wybuchy złości nie należą do tego typu efektów kulturowych, jeśli nie sprzyjają rozwojowi i nie mają refleksyjnych następstw.

ŁOTMAN, HESSE I POZA NICH

Żeby nie sugerować, że to tylko ja wymyślam problem wybuchowości w kontekstach kulturowych, to chcę przypomnieć, że była tłumaczona także w Polsce ważna książka Jurija Łotmana *Kultura i eksplozje* (Lotman 2009)⁴. Z jej inspiracji wydobywam ontologiczny paradoks wiedzy, polegający na

⁴ Zadanie zmierzenia się z kategorią „eksplozji” wpisanej w konteksty semiotyki kultury u Łotmana (Lotmana) wykracza poza ramy tego tekstu. Dostrzegam wiele cennych analogii i ważnych uściśleń wpisanych w analizy rosyjskiego semiotyka w stosunku do moich trosk i rozważań. Bezcenne są akcenty, w których Łotman widzi naprzymiennosc (alternacje, oscylacje, fluktuacje) odniesień w dwoistych uwikłaniach par biegunów: dynamiki i stabilizacji czy eksplozji i organizacji dyskursu, jak również eksplozywnej dynamiki i oscylującej z nią zmiany stopniowej i stopniowalnej. Ważne jest także wskazywanie na wymóg odwracania relacji między bliskim, oswojonym i dalekim, obcym, czy między centrum i peryferiami wyobrażeń czy języka. Rozważania Łotmana wpisane są w ogólną teorię kultury i języka, mnie tymczasem interesuje odniesienie do edukacji i konkretnych spotkań z tekstami kultury oraz uwarunkowań jakości konsekwencji rozwojowych, możliwych do uzyskania, oraz ich warunków. Mamy tu zachodzenie na siebie pewnych inspiracji, którymi kierujemy się obaj, choć w różnych uwikłaniach; zwłaszcza dotyczy to odniesień do semiotyki kultury Michaiła Bachtina, o której już pisałem (Witkowski 2000), czy wykorzystania akcentów obecnych u Ilji Prigogine’a (1990) czy René Thoma (1991) w kategoriach fluktuacji czy napięcia między neutralnymi treściami kulturowymi (w płaszczyźnie prawdy i fałszu) a znaczeniami odbieranymi w zderzeniu tego, co obojętne choć prawdziwe, z tym, co „znaczące”. Moje dalsze rozważania dotyczące idei „eksplozji” oraz kategorii „eksplozywnych idei” podjęte są dalej i prowadzone niezależnie od możliwych inspiracji z Łotmana czy innych tu wspomnianych, poza Hessem i Znanieckim.

tym, iż wiedza wartościowa nie likwiduje niewiedzy, ale wręcz przeciwnie, otwiera nową przestrzeń niewiedzy, dając nam nie tylko możliwość, ale konieczność zadawania nowych pytań, odsłaniając przestrzeń problemów wcześniej nieuświadamianych i niewerbalizowanych. Zresztą związane jest to z szerszym paradoksem, że wartościowa wiedza łączy się ze strawą duchową, która pogłębia pragnienie, pogłębia i wyzwala głód poznania, jeśli jest autentyczna i do nas dociera, rodząc wręcz pożądlivość wiedzy. W pedagogice międzywojennej w Polsce wiązano to zjawisko z zagubioną obecnie kategorią „Erosa poznania” jako efektu spotkania z czymś, co będzie rozwijało pasję wiedzy, a nie gasiło otwarcie na złożoność świata czy jego ciekawość oraz zdolność zadawania pytań jako efekt wartościowego spotkania z tym, co nieznanne.

Te dodatkowe pożytki, związane choćby z tym, co przywołałem z inspiracji Łotmanem, łączą się dzięki wartościowej wiedzy odsłaniającej wcześniej niedostępną złożoność; dochodzi przez to do eliminowania pozorów prostoty i dominacji schematów myślenia. Więc działa to najpierw przeciw pozorom oczywistości, potem udostępnia dostęp zróżnicowania tam, gdzie panowała iluzja jednorodności. Pojawia się potrzeba zerwania także z naiwnością, z niezdolnością do krytycznego, refleksyjnego podejścia. Chodzi tu o nowy typ normatywności dotyczącej pojedynczych pojęć i ich znaczeń, które mogą stać się dla nas perłami myślowymi wzbogacającymi nas wewnątrz w symboliczną energię znaczeń niosących nową zdolność wyrażania siebie i otwarcia na świat znaczeń.

Chcąc pokazać jeszcze jeden, dodatkowy sens wybuchowości warto przywołać jeszcze jedną inspirację, która tu leży u podstaw dalszych rozważań, znaczącą dla mnie. Chodzi o Hermanna Hesse laureata Nagrody Nobla w dziedzinie literatury z 1946 roku, kultową postać dla zrewoltowanych kampusów amerykańskich, który natchnął mnie zrozumieniem wagi triady tytułowej naszej wspólnej z Moniką Jaworską-Witkowską (2010) książki: *Przeżycie – przebudzenie – przemiana*. Pokazuje triada ta trzy wymiary i wymogi stanowiące kryterium i warunki realności spotkania z treściami kulturowymi; najpierw prowadzi to do przeżycia spotkania aż do wstrząsu czy zaskoczenia; dalej przyczynia się do przebudzenia wyobraźni, otwarcia oczu na nowy aspekt dyskursu; i wreszcie prowadzi do przemiany wewnętrznej po uznaniu wagi tego wydarzenia w naszym jego rozumieniu i przetworzeniu dla nas samych. Przypominam, że od starożytności wiemy, że kształcenie oznacza i wymaga przekształcania, więc ta przemiana wewnętrzna jest warunkiem egzystencjalnym duchowego spotkania otwierającego na nowy sposób istnienia. Zwłaszcza, że u Mircei Eliadego znalazłem odpowiedź na ważne pytanie także dla pedagogiki, choć je zadawał w kontekście historii religijności: jaki jest warunek doświadczenia istotnego egzystencjalnego? W

jego ujęciu tym warunkiem jest: przeżycie inicjacyjne (Witkowski 2007a)⁵. Ja pokażę, że to jest warunek konieczny ale nie dostateczny, wymagający bardziej kompleksowego i głębokiego procesu przemiany duchowości.

TRZY TYPY WYBUCHÓW

Przechodząc do zasadniczej części wykładu chcę postąpić jak Alfred Hitchcock w jego horrorach. Chciałbym więc, aby zaczął się od jakiegoś wyjściowego wstrząsu i napięcia, prowadząc poprzez kolejne eksplozje myślowe do apogeum, które spróbuję przeprowadzić jako zwieńczenie tekstu. Są więc trzy typy wybuchów, których zwykle sobie nie uświadamiamy, trzy sposoby generowania efektu wybuchowego w interakcjach kulturowych. Pierwszy, istotny także na samym początku realnej edukacji, wiąże się z koniecznością burzenia, destrukcji, wymagającej zrujnowania przeszkód, jakichś struktur stanowiących martwą myślowo, ale dominującą tkankę postawy. Już wspominałem burzenie pozorów, burzenie naiwności burzenie braku czy ograniczeń wyobraźni, burzenie stereotypów, luk i klisz dotyczących języka. Zatem efekt burzenia musi być u podstaw myślenia o wybuchowości edukacyjnej.

Po drugie, wybuch musi umożliwiać nowe spotkanie, torować drogę do czegoś niedostępnego, musi przecierać szlak, jak saperzy wybuchami likwidują zatory lodowe, czy górnicy torują dostęp do ściany z materiałem, którego wartość chcemy pozyskać. Chodzi zatem o umożliwienie dostępu do znaczeń poprzez efekt burzący, ale zarazem torujący drogę do nowych treści doświadczenia, otwierających oczy na nowe zjawiska.

To ten efekt burzący otwiera dostęp, choć bywa uwikłany w opór i blokadę, zdziwienie, zaskoczenie, aż po niezgodę i poczucie irracjonalności. Nie było przypadkiem że w „niekartezjańskiej” wizji rozumu Gaston Bachelard wskazywał na konstytuowanie się rozumu poprzez „asymilację irracjonalności” jako sfery pozostałej wcześniej poza granicami zbyt wąskiej ramy rozumowej w jej nieustannych przeobrażeniach konstytucyjnych, odsłaniających i przewyżczających wcześniej nieuświadamiane ograniczenia. Najpierw więc musimy spotkać się z treściami, które nie mieszczą się w głowie, zderzają się z naszym nastawieniem, natomiast drugi aspekt wybuchu wiąże się z tym, że potem wprowadzie już się mieszczą w głowie, nie kojarzone z absurdem, ale same by nam do głowy nie przyszły bez danego impulsu. Odśloniecie nowego sposobu myślenia to jest już zysk poznawczy.

⁵ Nie jest przypadkiem, że w mojej wizji „humanistyki stosowanej” rozważam odniesienia do trzech ważnych, jak się okazuje kluczowych, kategorii stymulowania rozwoju kulturowego poprzez szkołę i lektury: wirtuozeria, pasje, inicjacje, por. Witkowski 2018.

Ale to nadal za mało dla pedagogiki w trosce o edukację i rozwój; to za mało, bo jest potrzebny wybuch przemieniający wewnątrz, poszerzający indywidualne dyspozycje w przestrzeni różnorodności kulturowej. Musi spowodować jakieś olśnienie z tego uzyskania dostępu do znaczenia, wygenerować także emocjonalne przejęcie się wagą tego, co możemy sobie unaoczniać. Mianowicie chodzi o wybuch zmieniający nasz sposób patrzenia na świat, na siebie, na konkretne aspekty naszych działań i postaw, naszej sytuacji i jej okoliczności. Chodzi o przejęcie się nowym impulsem do tego stopnia by dało się przejąć go na własność, do własnego użytku, w poczuciu jego wartości dla własnej perspektywy i postawy. Warunkiem tego jest wyzbycie się wielu elementów naszego wcześniejszego potencjału symbolicznego i przekroczenie jego ograniczeń dzięki nowemu wyposażeniu, które musi w nas zacząć pracować. U Bachelarda jest taka formuła: by zacząć się uczyć trzeba najpierw odczytać się wielu rzeczy. Oczywiście pytanie o to, czego szkoła odczyta, musi wrócić w dalszym ciągu i to krytycznie. Wybuch nowego potencjału myśli wyrasta na miejscowym przynajmniej rozsądzeniu jakiejś nieuświadomianej wcześniej blokady, inercji, zamknięcia w ramach za wąskich dla objęcia szerszego horyzontu. Pytanie o kształtujące znaczenie nowych treści stawia problem: czy do głosu doszła wybuchowość spotkania z czymś, z jakąś dawką impulsów z innego porządku myśli, czy przemieniła nasze nastawienie, nasz sposób patrzenia i widzenia. Czy potrafimy coś docenić, przejąć się czymś, a nie tylko poznać na zasadzie zdolności beznamietnego odtworzenia? Wiedza wartościowa potrafi angażować nasze emocje, przeorganizując nam tożsamość jako koncepcję siebie i sposób jej wyrażania się w działaniu. Nie chodzi przy tym o to, aby ją przejąć bezkrytycznie. Wręcz przeciwnie, żeby była dla nas żywa, sami musimy w nią tchnąć własne impulsy ożywiające ją dla nas właśnie.

PIĘĆ POSTACI EFEKTU WYBUCHOWEGO

Porządkując sprawy tu analizowane, zauważyłem, że jest co najmniej pięć postaci „efektu wybuchowego” i zwykle zachęcam studentów do szukania któregoś z nich w ich własnych doświadczeniach z lektur i innych spotkań kulturowych. Sam też się nimi posługuję we własnym uczeniu się i przekształcaniu, jako podstawą poczucia realnego zysku duchowego, który zaczyna we mnie żyć także za cenę samodzielnego zbudowania z nowego materiału nowej jakości, nawet spoza intencji autora i jego wizji wyjściowej formuły.

Po pierwsze zatem, chodzi o odkrycie odpowiedzi, które na stare znane, wręcz zbanalizowane słowa nakładają nowe znaczenia. Pozwalają zobaczyć złożoność spoza obiegowej semantyki. Ma się nagle okazać unaocznienie

tego, że słowo które wydawało się znane, wręcz banalne, zaczyna znaczyć zupełnie coś nowego, głębszego, paradoksalnego, nieprzewidzianego, jeśli ma być potraktowane na serio i poważnie wpływać na naszą kompetencję kulturową. Po drugie, chodzi o efekt wybuchowy związany z nowymi słowami, które są poza naszym dotychczasowym językiem, ale które jako wspomniane ekrany pozwalają widzieć jakieś problemy, nowe zjawiska i nie tylko je nazwać, ale zobaczyć ich ontologię i wygenerować w nas gotowość do zajęcia stanowiska, najlepiej gdyby było krytyczne, czyli niosące także pewien rodzaj – jak to mówi Henry Giroux – „empowerment” co ja tłumaczę jako upelnomocnienie, dawanie mocy podmiotowego upominania się o siebie. Po trzecie, istotnym przejawem efektu wybuchowego może być odkrycie wagi zadania sobie jakiegoś pytania, jako nagle ważnego, a które wcześniej by nam nie przyszło do głowy. Pytanie wymaga odwagi, wymaga przynajmniej dostrzeżenia problemu czy zgłoszenia wątpliwości, niechby nawet paradoksalnej, zaskakującej, łamiącej kanony dopuszczalnego kwestionowania. Już filozoficzna dociekliwość dzieci wiąże się z pytaniami, jakie nam zadają; są one najbardziej twórczo poruszone także wówczas, kiedy zadajemy im pytania, które są dla nich niespodziewane, nagle i nieprzewidziane. Chodzi o pytania nas przemieniające nie tylko dzięki filozofii czy jej traktatom, ale zawartym nawet w pojedynczym wierszu czy tytule książki. Pytania, których się zwykle nie zadaje, gdy retorycznie otwiera się problematyczność wcześniejszej oczywistości jako rzekomej, wręcz uzurpacji myślowej. Bachelard afirmował nie tylko wagę pytania „dlaczego?” ale także „dlaczego nie?” (francuskie *pourquoi pas?*), jako dopuszczające prowokacyjną zmianę perspektywy, choćby na próbę.

Potem, po czwarte, mamy efekt wybuchowy związany z pojedynczą tezą, która stając się paradoksalną pokazuje konieczność zerwania z konkretnymi mniemaniem. Paradoksalność to jest zdolność zaprzeczania potocznym mniemaniom, *doxa* generuje wręcz tę „doksyczność” jako powierzchowność i inercję myśli, która jest aż toksyczna, trująca, paraliżująca. Zatem znalezienie paradoksalnej tezy zrywającej z potocznymi mniemaniem stanowi efekt wybuchowy jako wyzwanie wyzwalające, przebudowujące przestrzeń naszego myślenia i dopuszczalnych dla niego ram. Teza wybuchowa, na nowo organizująca myślenie, może być wręcz zakazana na gruncie wcześniej uznanej wiedzy czy jej założeń. Oczywiście w grę wchodzi wreszcie, po piąte, sięgnięcie aż po całą serię tez tworzących pewien zestaw budujący nową perspektywę teoretyczności w rozumieniu i wyjaśnianiu zjawisk i procesów. Często pokazuję studentom pedagogiki zestawy aż pięciu tez poszczególnych koncepcji jako zworników sygnalizujących, przywołujących pewną ramę nowej teorii. Jednocześnie warto tu podkreślić, że wybuchowe rozumienie teorii dla mnie, które zasługuje na przywołanie z wielu powodów, zawarte jest w formule matematyka i filozofa włoskiego Ferdinanda

Enriquesa w książce z 1906 roku *Problemi della scienza* (Problemy nauki). Mianowicie z jego rozważań wynika, że teoria to jest – i to przy istotnym znaczeniu każdego członu tej definicji – „hipotetyczna reprezentacja pojęciowa inwariantów doświadczenia”, zatem dotyczy ona zawsze niezmienników danego zakresu doświadczenia, które samo niezmiennie nie jest. Kiedy ktoś powie banalnie: „mam tu teorię” to zwykle sytuujemy się w polu pewnych niezmienników doświadczenia, które trzeba by umieć przekroczyć, ujmując je w poszukiwany sposób wyrażania w hipotetycznym opisie. Wtedy szukamy nowego języka, bo dotychczasowa pojęciowość bywa niewystarczająca, musimy zbudować sobie zdolność zanegowania pozornej, jałowej, płytkiej oczywistości, która np. wbudowana w mechanizmy socjalizacji, dawała efekt w postaci stereotypów czy schematów. Oczywistość ta była efektem socjalizacji, wobec której nie umiemy się zdystansować. Te cechy: paradoksalność, złożoność i zmiana normatywna perspektywy spojrzenia stają się kluczowe. By uczyć się i rozwijać trzeba ciągle być otwartym na nieprzewidywalne, na to, co bez wysiłku przetworzeń nie mieści nam się w głowie. Musimy być przygotowani na ciągle stawianie się budujące nas dzięki zdziwieniu, przezwyciężeniu własnego oporu i wygodnictwa myślowego. Warunkiem staje się zaangażowanie w krytyczne prześwietlanie i przeżywanie tego, co do bezkrytycznej i bezmyślnej afirmacji się nam narzuca jako rzekome oczywistości.

WYBRANE PRZYKŁADY KOLEJNYCH FORM WYBUCHOWOŚCI

Podam teraz przykłady dotyczące tych pięciu form przejawiania się wybuchowości. Są one oczywiście jedynie drobnym sygnałem z wielu, rozsznycanych po moich książkach, do których mogę jedynie odesłać. Nie rozwijam tu uzasadnień, które łatwo dopowiedzieć sobie w trybie refleksji czy debaty seminaryjnej. Pokazywanie, że każdy z przykładów spełnia jednocześnie trzy kryteria wybuchowości z sekwencji przeżycia, przebudzenia i przemiany, przekracza założone ramy rozważań. Podkreślić wypada, że przykłady te mogą być daleko odmienne od tu podanych, a lista ich nigdy nie może być skończona, ani nawet kanoniczna, gdyż zaświadcza o żywym stosunku odbiorcy do żywego horyzontu myśli.

(a) *Nowe znaczenia starych pojęć*

U Romana Ingardena w jego *Książeczce o człowieku* mamy zmianę perspektywy rozumienia kategorii „czasu wolnego”. Czas wolny to jest przede wszystkim czas pusty, pozbawiony wymagań i zadań, a zatem to jest czas

groźny, w ramach którego trzeba umieć samodzielnie nadać sens własnej egzystencji. Człowiek na emeryturze, bezrobociu czy w chorobie ma dużo czasu wolnego który jest brzemieniem, ciężarem przez swój brak sensu i poczucia wartości uwikłanego w nim człowieka. Kiedy jeden z czołowych opozycjonistów mówił niedawno, że trzeba zmienić szkoły nie dające konkretnego zawodu, to widać, że zupełnie nie rozumie tego, że przestrzeń funkcji kulturowych i egzystencjalnych edukacji można definiować poza rolami i procedurami czy nadzorami; a czas wolny czasem trwa lata i wymóg nadawania sensu egzystencji poza rolami zawodowymi także. To samo nieświadczy drugi impuls wybuchowy u Ingardena w tym samym tekście, dotyczący definiowania tożsamości jako generowanej, wyznaczonej przez czyny, za które potrafię brać odpowiedzialność. Można mieć dokument w postaci dowodu tożsamości i nie mieć rozwiniętej tak rozumianej tożsamości, jako że nie wszystko co robimy, nawet poświęcając temu czas, potwierdza czy wyraża naszą tożsamość tak rozumianą. Można być na studiach i nie być realnie studentem. Można uczyć i nie zastosować się kryterium wartościowej tożsamości nauczyciela, które znalazłem u Sorena Kierkegaarda we fragmentach jego *Dziennika*, który mówi, że zwykle się sądzi, że nauczyciel to ten, kto ma prawo pytać, a to dotyczy kogoś, kogo przede wszystkim fragment warto pytać. A ilu nauczycieli spełniając pierwsze kryterium nie spełnia drugiego z nich?

Kolejny przykład to termin „obecność” – lista formalnej obecności na zajęciach nie ma wartości; daję często studentom zadanie przemyślenia definicji obecności, w kontekście tego, co z nimi się dzieje w interakcji w sytuacjach edukacyjnych. Ja taką definicję obecności znalazłem jako wybuchową dla mnie u Jacquesa Maritaina: jest to „gotowość do zaangażowania w spotkanie”, gdzie każdy członek tego określenia odsłania swoją semantyką dodatkowe wymogi, unaoczniające to, jak trudno jest być w interakcjach kulturowych obecnym realnie, naprawdę, w sposób istotnie tworzący nową jakość w relacji. Gotowość obejmuje dyspozycje, zaangażowanie kryje w sobie wysiłek; no i w kontekście spotkania: my się spotkamy tylko, gdy w rozumieniu Hansa-Georga Gadamera wytworzymy poczucie wspólnoty doświadczenia i otwarcie się na impulsy, gdy o coś tu na serio nam wspólnie chodzi. W kontekście typologii Zygmunta Baumana postaw wobec życia jako „bycia w drodze” (pielgrzymia, włóczęgi, turysty czy przechodnia, *flâneur*) wiadomo, jak trudno jest się spotkać w wysiłku samokształcenia (pielgrzymowania do wartościowej wiedzy), gdy „nikt mi nie powie co mam robić” chociażby.

To samo wiąże się z pojęciem dialogu, który wydaje się banalnie wszechobecny, tymczasem dobrze jest zauważyć, jak pokazałem osobno, że są przynajmniej trzy różne strategie kulturowe wpisane w to słowo i my zwykle mylimy, gdy wpisujemy je tylko w porozumienie, czyli przekonywanie się redukujące różnicę. Nie wystarczy także mówienie, że dialog to jest „otwar-

cie” na cudze myślenie i dopuszczanie go do głosu w geście tolerancji, bo można tu być uwikłanym w ukrytą obojętność jako brak gotowości dania sobie do myślenia. Najważniejsze jest otwieranie się – dzięki znaczącemu spotkaniu z Innym – na rozpoznawanie „przed-rozumienia” jak mówi Hans-Georg Gadamer, czyli odsłanianie sobie dominacji w nas samych treści milczących, reprezentujących wiedzę „niemą” (*tacit*). Dajemy sobie wówczas szansę uwolnienia się od tworzących presję nieuświadamianych „przedzałożeń”, które rządzą naszymi przekonaniami, stając się przesądzającymi dla naszych nastawień nierozpoznanych wcześniej i nieprzezwykłych.

To samo także dotyczy pojęcia „czyste sumienie”. Trzeba było aż wrażliwości Wisławy Szymborskiej, która w wierszu *Pochwała złego o sobie mniemania* zanegowała niewinność afirmacji czystego sumienia. Wybuch rozsądzający to określenie zaistnieje gdy się okaże, że można słynne deklaracje zwane „klauzulami sumienia” potraktować jako przejawy braku sumienia. Puentą wybuchową pedagogicznie jest formuła poetycka: „Nic bardziej zwierzęcego niż czyste sumienie na trzeciej planecie od słońca”, bo to jest kwestia braku wyobraźni, wrażliwości; sumienie, jeśli istnieje i żyje, musi doskwierać, musi dawać dyskomfort, przynosić „wyrzuty” i poczuwanie się do winy.

(b) *Nowe terminy jako ekrany*

Drugi typ form wybuchowych efektów to są nowe słowa jako ekrany pozwalające zobaczyć coś nowego spoza naszego prywatnego słownika. Studenci mają już często za sobą i „z głowy”, jak mówią kolokwialnie, psychologię czy socjologię, a tu nagle pierwszy raz ode mnie słyszą termin „anomia” (beznormie) pozwalający nazwać zjawisko groźby „anomizacji” redukującej zachowania człowieka dorosłego do logiki małego dziecka, pozbawionej odniesienia do norm i wartości.

To dotyczy także terminu „desocjalizacja”, o który się upominam, jeśli umie się skorzystać z eseju Milana Kundery *Sztuka powieści*, gdzie dzięki niemu we własnym odczycie wyprowadziłem formułę, że socjalizacja może być niebezpieczna, gdy się za bardzo powiedzie, bo to jest zawsze „wir redukcji kulturowej złożoności świata”. Bywamy uwikłani socjalizacyjnie w presję nastawień wdrukowanych w nas oczywistości danego miejsca, tworzących milczącą podstawę rzekomych oczywistości obowiązujących innych w innych wirach redukcji świata. W związku z tym pada wybuchowa teza, że funkcją edukacji jest troska o uruchamianie procesów desocjalizacji, żeby człowiek nie był zakładnikiem środowiskowych mechanizmów, bo kiedy się powiodą nadmiernie, to stają się perfidne i perwersyjne, bo jesteśmy zakładnikami bezosobowej presji tego, co „się wie”, jak podkreślał Heidegger; w

nadmiernie udanej socjalizacji stajemy się zakładnikami uzurpacji czy „uroszczenia”, jak to często mówi Znaniecki. Potrzebny jest termin nieobecny w podręcznikach w brzmieniu: „desocjalizacyjna funkcja edukacji”, z podkreśleniem, że wiąże się ona z funkcją „translokacyjną” edukacji, czy z rozwojowym mechanizmem „decentracji”, jak to określa Habermas za Piagetem. Nie wystarczy ani transmisja kulturowa, ani transgresja afirmująca postawę indywidualnej twórczości, ani transformacja strukturalna i systemowa. Translokacja oznacza przemieszczanie się duchowe w inne światy i horyzonty, inne przestrzenie i inny czas poprzez kontakt z dziełami owych „chronotopów” (Bachtin).

Do głosu dochodzi hybryda (poza patologicznymi skojarzeniami) „człowieka pogranicza”, czyli kogoś, kto potrafi się otwierać na inne spojrzenie, kto korzysta z tej życiodajnej funkcji żywej kultury w „miejscach nasyconych różnicą”, jak to określał znowu Bachtin w swojej semiotyce kultury (Witkowski 2000)⁶. Chodzi o otwarcie na świat różnorodności, nie sprowadzającej wszystkiego do jednorodności, jałowej w jej spłyceńiach i pozornie uniwersalnie zasadnej. Nie darmo wielcy z Wilna, jak Czesław Miłosz mówili, że ulice prowincjonalnego pogranicznego Wilna przygotowały ich do radzenia sobie w tyglu etnicznym ulic Nowego Yorku.

To jest także kategoria „syndromu masowości”, gdzie masa może być cechą kondycji jednostki, zadowolonej z własnej przeciętności, chroniącej się przed odrębnością, manifestującej postawę roszczeniową i brak zdolności do wdzięczności i wysiłku stawiania sobie wymagań. To jest także rozpoznanie paradoksu „mechanizmów obronnych”, które są autodestrukcyjne przez fakt spontaniczności, bezrefleksyjności, automatyzmu nieuświadomianych reaktywności.

To jest „koło hermeneutyczne”, które staje się warunkiem widzenia powiązań rzutujących na jakość rozumienia złożoności w wytrwałym oscylowaniu między elementami tak, by zaczęły w sposób zespolony doenergetyzować nas w efekcie synergii, który pozwoli nam dodatkowo widzieć i wykorzystywać sprzężenia zwrotne i wzbogacenie znaczeń.

(c) Pytania wybuchowe

Przykłady dotyczące pytań wybuchowych stanowią jedynie wybrane ilustracje tego, jakie pytania mogą być wybuchowe dla nas. Mówię często studentom: szukajcie własnych pytań wybuchowych, wiążących się czasem z tytu-

⁶ „Efekt pogranicza” u Bachtina ma wielką wartość kulturową, słabo rozpoznawaną i pielęgnowaną, otwierającą na paradoksalną wartość „ambiwalencji” w przeciwdziałaniu fiksacjom i ekskluzywności (jako wykluczającej) w przestrzeniach i praktykach społecznych, por. Witkowski 1992, 1994, 2000.

łami książek. Jak Herbert Marcuse pisze książkę pod tytułem *Człowiek jednowymiarowy*, to warto się zastanowić, co to znaczy i czy ja nie jestem dotknięty taką skazą i skąd się ona bierze. Jak Kazimierz Obuchowski pisze *Adaptację twórczą*, to warto się zastanowić nad tym, jak uniknąć pułapki adaptacji nietwórczej, rozpoznanej w niezdolności podejmowania „zadań dalekich”, pozbawionych gwarancji sukcesu w ich podjęciu, gdzie sama droga ma mieć wartość⁷.

Przykład pytania Marii Janion także tytułowego ze zbioru jej esejów *Czy będziesz wiedział co przeżyłeś*, co uczuła na nieoczywistość dostępu rozumienia własnych emocji. Wiemy, że „mieć pojęcie” oznacza zarówno dysponować jakimś terminem, jak jednocześnie, na szczęście, uczuła na rozumienie. Tak jest zapewne w każdym języku: po angielsku „you have no idea” oznacza także brak możliwości wyobrażenia sobie jakiegoś stanu.

Mamy także znaczące u Bachtina pytanie, bardzo szokujące dla studentów, gdy im je uświadamiam: „Cóż mi po kimś kto myśli tak samo jak ja”? Nagle się okazuje, że warto przekroczyć ograniczenia nawyków w tworzeniu wartościowych kontaktów i relacji, gdyż to ta różnica ma pracować, jako źródło zysku symbolicznego dla naszego rozumienia siebie i percepcji świata, jeśli jej pozwolimy swoim otwarciem na nią, wykraczając poza, co oswojone i bliskie, nieświadome własnych ograniczeń.

U Henry’ego Giroux w naszej wspólnej książce dotyczącej edukacji krytycznej jest pytanie czego szkoła oducza niezależnie od tego, czego uczy, czy na pewno pomaga w myśleniu. Jego teza dla mnie wybuchowa związana z tym pytaniem brzmi: „Czegokolwiek szkoła uczy zawsze oducza przede wszystkim odwagi cywilnej”: upominania się o siebie, zadawania pytań, niezgody na przemoc i dominację (Giroux, Witkowski 2010).

No i wreszcie kwestia tego, „co znaczy myśleć”; takim pytaniem jak wiadomo zatytułował swój słynny esej Martin Heidegger, mówiąc między innymi: jak chcesz myśleć to najpierw przyglądaj się krytycznie i retrospektywnie samemu pytaniu w jego źródłowości, odraczaj odpowiedzi, zdobądź się na namysł drążący sytuację i konteksty, w jakich pytanie staje.

(d) Tezy wybuchowe i ich wywrotowe konstelacje

Przechodzę do zestawów dokonań, jako wpisanych już w moje książki, do-

⁷ Jako wyraz mojej świadomości szczątkowego z konieczności charakteru takich ilustracji w tym tekście, przywołam w tym kontekście odpowiedź filozoficzną Henryka Elzenberga z tomu jego zapisków w dzienniku *Kłopot z istnieniem*, gdzie na pytanie o wartość wysiłku czy walki odpowiadał – w mojej trawestacji: o wartości walki decyduje nie skala szans powodzenia, lecz ranga sprawy, o którą się toczy. Wybuchowy charakter tej myśli daje o sobie znać często poprzez zaskoczenie tych, którzy po raz pierwszy spotykają się z taką perspektywą zmiany kryteriów z efektywności na etyczność zaangażowania.

tyczących tez wybuchowych jako nowych zintegrowanych horyzontów myślowych. Jak wiadomo, napisałem dwie książki poświęcone pojęciu autorytetu, szukając dyskursu poświęconego autorytetowi kulturowemu przeciw potocznym skojarzeniom. Zygmunt Bauman mnie jeszcze zdążył pochwalić, że pokazałem obiegowych 30 zabobonów, które trzeba umieć odrzucić, chcąc zacząć myśleć „problem autorytetu”. Przeanalizowałem w szczególności pułapki związane z kojarzeniem autorytetu z władzą czy autorytarnością, nieomylnością jako autorytatywnością czy pozycją progową operującą autoryzacją bez znaczenia, tolerowaną i lekceważoną zarazem, bo wartościowe życie jest gdzie indziej; jak wiemy, już nie ośmielamy się mówić, że matura to jest próg dojrzałości, skoro to tylko formalny wymóg szkolny, pozbawiony wcześniej przypisywanych mu walorów kulturowych. I nagle po wielu miesiącach poszukiwań okazało się, że jest potrzebny sposób myślenia o autorytecie jako będącym „u stóp”, dającym się zadeptać, albo obejść, zignorować, z odmową skonfrontowania się z podjętym przez kogoś wysiłkiem namysłu. Stąd kiedy obiegowo słyhać banalny fałsz, że nie ma „autorytetów” jako znaczących odniesień kulturowych, to ja odpowiadam, że coraz mniej jest ludzi, którzy udostępniane znaczenia z kultury, jako gleby symbolicznej, potrafią potraktować jako szansę dla jakości własnego namysłu; wszakże pod warunkiem, że się nad nimi pochylą we własnym wysiłku, chcąc dać sobie do myślenia. Nie chodzi więc o zwolnienie z myślenia ani o uleganie jakiejś presji czy wyższości poza wykonaną pracę, której wartość należy samodzielnie weryfikować, zadając jej niepokorne pytania, choćby dając sobie szansę na poważny i głęboki spór, rozwijający jakość myślenia. Stąd sformułowałem inspirowaną antropologicznie ideę „auto rytu przejścia” jako warunku uruchomienia naszego procesu refleksji, otwierającej relację dynamicznego odniesienia do znaczenia spotkania z czyjąś myślą. I dlatego zadedykuję tu zainteresowanym odbiorcom najbardziej genialną moim zdaniem definicję autorytetu, jaką znalazłem u samego Witkacego; jest to bowiem w tym rozumieniu „Leb, który zaryzykował samobójczą pracę z jadowitym problemem”. Można by dalej seminaryjnie, nawet z dziećmi, dyskutować o tym pojęciu i zastanawiać się kiedy problem jest jadowity, a nie tylko ważny i na czym polega to ryzyko samobójczego wysiłku. Szukamy często po omacku odpowiedzi na pytania, których drażnienie komuś zajęło spory fragment życia, a mimo to nie uzyskamy ostatecznej rady poza refleksyjnym uczuleniem na możliwe błędy czy pułapki. Musiałem napisać aż dwie książki o autorytecie żeby wypracować sobie zręby samodzielnego ukierunkowania własnego wyczulenia na spłylenia tej idei w kulturze. Wymaga to wskazania na efekty wybuchowe.

To samo z ideą dwoistości. Napisałem książkę *Przełom dwoistości* pokazując, że zbyt łatwe dualizmy, polaryzacje i dychotomie, czy nawet wyrafinowanie uwzględniające rozrzut w kontinuum, nie zdają sprawy z realiów

złożonej dynamiki łączenia i równoważenia przeciwności ani z zasady współdziałania biegunów zwykle rozdzielanych dla wygody i uproszczeń interpretacyjnych. Stąd musiałem zanegować szereg wykładni modelu cyklu życia z koncepcji Erika Eriksona jako nie uwzględniających wewnętrznej dwoistości strukturalnej faz rozwojowych ujmowanych jako dynamiki równoważenia w napięciach dwubiegunowych i oscylacjach. Zapomina się zwykle, że takie terminy jak ambiwalencja i dwubiegunowość zostały odkryte w ich skrajnych negatywnych postaciach, tymczasem mogą one występować także bez nadmiaru patologizującego stany nim dotknięte. By to minimum łączenia było obecne już jako norma i korzystny poziom uwikłania w procesy inaczej zakłócone i zniekształcone. Nigdy też nie zapomnę sformułowania Kazimierza Obuchowskiego, gdy zauważył, że w naszej przestrzeni akademickiej brak nam często „twardych kolegów”; mamy tu oksymoron pokazujący niezbędność dwoistej postawy: twardości wymagającej i rzetelnej, ale także koleżeństwa życzliwego i wspomagającego.

Widać zatem, że efekt wybuchowy wymaga czasem aż zasadniczej reorientacji rozumienia całej koncepcji czy postawy w różnych jednocześnie aspektach ich przejawów. W moim odczytywaniu teorii działania komunikacyjnego Habermasa dla pedagogiki pokazuję (Witkowski 2009) dla przykładu takie jej odczytanie, które często nie daje o sobie znać w wykładniach nawet znakomitych znawców całej tradycji frankfurckiej, ale nie szukających impulsów tak zorientowanych. Wybuchowość zatem może być często, a nawet musi być, integralnie ukierunkowana, inaczej może się nie wydarzyć.

(e) Wybuch z odkrycia „pandemii bezrefleksyjności”

Tak więc z konieczności zmierzam do części końcowej wykładu. Dedykuję na koniec trzy znaczące dla mnie impulsy, którymi się posługuję wobec studentów i które wywarły na mnie efekt przeżycia wagi problemu, którego nie umiałem wcześniej dostrzec, nazwać, ani o niego pytać. Po pierwsze, za Hermannem Hessem definiuję człowieka „przebudzonego”; przebudzony to jest ten, kto odważa się „szukać drogi do siebie” (Jaworska-Witkowska, Witkowski 2010). Często tym studentów prowokuję mówiąc: ciało się wam przebudziło, a co z waszą duchowością, wrażliwością, wyobraźnią, zakorzenieniem w kulturze jako życiodajnej glebie, wymagającej świadomego wysiłku wrastania w nią? Czy pracujecie nad jakością własnej przemiany wewnętrznej? Długo nie rozumieją o co tu może chodzić i dlaczego to jest dla nich ważne. Wybuchy nie wydarzają się ani łatwo, ani tym bardziej automatycznie, chyba że u małych dzieci; dorośli są już obudowani nawykowymi blokadami, aż po patologię „ekonomii oszustwa” (termin Bourdieu). Stąd

posługuję się także wybuchowym ostrzeżeniem samego Gombrowicza w formule: „kto uwierzył we własną autentyczność, stracił szansę na nią” (Witkowski 2009). Wpisuję to zresztą w serię podobnych wyczuień wyczytanych adaptacyjnie przeze mnie u tego niezwykłego dramaturga, ale tym bardziej humanisty, poważnie myślącego, którego warto potraktować bardziej na serio, mimo że traktatów filozoficznych ani pedagogicznych nie pisał ani pisać nie zamierzał.

Znalazłem jeszcze inny efekt wybuchowy – pierwszy z tych trzech ostatnich u Olgi Tokarczyk w jej *Czułym narratorze*, u Petera Sloterdijka w jego *Krytyce cynicznego rozumu* oraz u Jean Baudrillarda w jego *Ameryce*. Kolejność była zresztą odwrotna, bo zobaczyłem najpierw, że Baudrillard (1998) uzasadniał, że Amerykanie są zakładnikami pośpiechu w codzienności amerykańskiej, w której następuje zanik przestrzeni i czasu do refleksji. Sloterdijk (2008) mówi na przykład z perspektywy krytyki cynicznego rozumu, że szkoły uczestniczą testomanią i sfragmentaryzowaną, poszatką wiedzą w zabijaniu refleksyjności nad całością stającą się niemożliwą. A u Olgi Tokarczuk (2020) znalazłem formułę zwrotnie zespalającą te wcześniejsze sygnały, w której ona mówi o „epidemii bezrefleksyjności”⁸. Gdyby połączyć te impulsy, to okazuje się, że efekt wybuchowy polega na tym, że jesteśmy zatem zakładnikami znacznie poważniejszej, wręcz strukturalnie generowanej pandemii, wcześniejszej i groźniejszej cywilizacyjnie niż COVID-19. Pandemia bezrefleksyjności reprezentuje systemowy interes i przyzwolenie, połączone z wygodą braku odpowiedzialności. Tak to wynika z tych charakterystyk i niech mi ktoś powie, że to nie wywraca naszego wyobrażenia o tym, co często robimy. U Stanisława Ossowskiego, w jego *Osobliwościach nauk społecznych*, zauważyłem wybuchowe rozróżnienie trzech orientacji działań instytucjonalnych, które wyrażają się kolejno przez: interes zasad, w tym misję jakiejś instytucji; interes jej jako organizacji w trosce o własne przetrwanie; i wreszcie interes elit tych instytucji, które dyktują dominację swoich korzyści i wygodne dla siebie warunki, przekreślając dwa wcześniejsze interesy systemowe. Dają tu o sobie znać pęknięcia, wręcz przepaści. I znowu jesteśmy dotknięci zaraźliwą i często trudno eliminowalną – bo tu szczepionki nie ma – pandemią bezrefleksyjności. Trzeba by przebudować całą strukturę myślenia i działania oraz relacji między nimi.

Chcę na koniec jeszcze zadedykować pedagogom efekt wybuchowy, jaki

⁸ Oczywiście, nie chcę do tego sprowadzać zasług laureatki Nagrody Nobla w literaturze za rok 2018. W pełni mogę dołączyć do opinii Ryszarda Nycza, wybitej przez Wydawcę na okładkę książki Tokarczyk (2020), iż „Wprowadzona przez Olgę Tokarczuk kategoria ‘czułości’ i koncepcja ‘czułego narratora’ to rewolucyjne idee, które mają wszelkie dane, by sporo namieszać nam w głowach, odwracając – ku dobremu – tradycyjne wektory naszych postaw i dyspozycji działania: czyż czułość nie jest sprzyjaniem temu, co dobre dla bycia (w skali jednostkowej, ale i planetarnej)?”.

znalazłem u kolejnego laureata Nagrody Nobla z literatury, Eliasa Canettiego (1999) w jego esej *Sumienie słów*. Autor ten sformułował ostrzeżenie dla pisarzy, a ja z tego wyciągam efekt wybuchowego ostrzeżenia dla pedagogów: „Nikt, kto nie wątpi w swoje prawo do bycia pisarzem, nie jest nim”. Zatem w trawestacji na konteksty pedagogiczne brzmiałoby to następująco: nikt, kto nie wątpi w swoje prawo do bycia pedagogiem, nie jest nim. Nie jest nim zatem nikt, kto nie jest czujny na groźbę czynienia zła w intencji czynienia dobra, kto nie umie ograniczać własnych roszczeń do słuszności i korygować swoje nastawienia. Nikt taki zatem, czy to wymachując z góry słuszną metodą czy strategią naprawiania błędów, nie jest dostatecznie odpowiedzialny jako pedagog. To poczucie ryzyka błędu etycznego musi być obecne w przestrzeni naszych działań, zarówno w relacjach z dziećmi w rodzinie jak i w przestrzeni interakcji instytucjonalnych pedagogicznie.

I trzecie ostrzeżenie znalazłem u Tadeusza Różewicza, który kiedyś w rozmowie ucieszył się, gdy mu powiedziałem, że pokazuję jego poemat *Spadanie* studentom, jest dla mnie ważny edukacyjnie. Mówi on, że współczesnemu człowiekowi „odjęte jest poczucie dna”. Nawet zmienia perspektywę rozumienia tego, co pedagog może zrobić, wbrew temu, co mu się wydaje. Nie tylko w uzależnieniach nie można człowiekowi pokazać jego własnego upadku. To co można zrobić? Nie można mu pokazać spadania, ale można mu pomóc, by sam zdołał zobaczyć własne rozpadanie. Zatem ja też tu nic nie mogę pokazać na tym wykładzie, a jedynie wybuchowymi impulsami dać dostęp do efektów przemieniających widzenie siebie, jeśli dojdzie do mobilizacji wysiłku. Bez tego wysiłku efekt wybuchowy jest niemożliwy.

Nie mogę pokazać teorii, mogę jedynie wybuchowymi impulsami dać dostęp do efektów, które mają potencjał, by przemienić spojrzenie jako rozumienie, bo nie chodzi o to, by komuś coś pokazać, ale by sam był w stanie zobaczyć na ekranie własny świat w perspektywie inaczej dla niego niedostępnej. To pozwala powiedzieć że najwartościowsze, najważniejsze uczenie to spotkanie mądrzejszych ode mnie, którym zawdzięczam perły myślowe. To też pozwala włączyć we własny język ogniwa nowego potencjału znaczeń. Dzięki temu możemy pomóc adresatom naszych oddziaływań edukacyjnych wytwarzać w sobie ten energetyzujący impuls czy – jak mówi w jednym z wywiadów nasz wybitny reżyser teatralny Krystian Lupa – „fascynację fragmentem”. Warunkiem mówienia własnym językiem jest nasycanie się cudzą mową, przetwarzaną na nasz użytek twórczy, co wiemy za semiotyką kultury Bachtina (Witkowski 2000).

ZAMIAST ZAKOŃCZENIA

Reasumując, mam nadzieję, że sformułowałem tu jakąś dającą się dostrzec wybuchową herezję dla każdego z odbiorców, którą można najpierw chcieć odrzucić, a jednak warto ją przemyśleć, chcąc odzyskiwać chłonność poznawczą i zdziwienie twórcze dziecka. U Alberta Einsteina spotkałem gdzieś wyznanie: kiedy byłem w szkole, to się wolniej rozwijałem niż moi koledzy i szkole było trudniej mnie oduczyć prawa do zadawania pytań, których dojrzali absolwent nie zadaje, bo się tego nauczył.

O co bym więc gorąco apelował do studentów i do uczniów, do nauczycieli, rodziców i do kadry akademickiej? Chodzi o to, żeby pomagać sobie wzajemnie szukać impulsów wybuchowych, a także praktykować takie przeszukiwanie humanistyki, które generuje powracające przeżycie znaczącego spotkania z czymś, co było socjalizacyjnie poza zasięgiem naszej wyobraźni. Co więcej, odkryte i na serio potraktowane, zaczyna nas dalej tworzyć i przemieniać, odsłaniając dostęp do pokładów naszej własnej wrażliwości aż po twórcze aspekty tożsamości człowieka manifestującego troskę o własne człowieczeństwo. Jest to możliwe, bo bezcennych znaczeń kulturowych, które tkwią w kulturze jako glebie symbolicznej o charakterze niewidzialnego środowiska (Radlińska) jest dużo, byleśmy umieli się na nie otwierać. A funkcja otwierania się na nie w trybie kultywowania „efektów wybuchowych” jako minimum jest tu kluczowa, jak próbowałem wyświecić, ekranizując różne aspekty relacji kultury i eksplozji. Po dalsze szczegóły odsyłam do moich książek i do ich zaplecza lektur, stale przeze mnie przekraczanego. Nigdy więc nie można tu powiedzieć ostatniego słowa. Wieczny powrót zaskoczenia tym, co nieprzewidywalne jest warunkiem życia duchowego w jego stawaniu się. W kontakcie z kulturą symboliczną zatem chodzi o coś zupełnie innego niż sądzi wielu, którzy cnotę czynią z własnej bezrefleksyjności i przenoszą ją na innych w intencji sprawowania zdradliwej i nikczemnej misji „rządu dusz”.

BIBLIOGRAFIA

- Balcerzan Edward (2013), *Literackość. Modele, gradacje, eksperymenty*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- Baudrillard Jean (1998), *Ameryka*, przekład Renata Lis, Wydawnictwo Sic!, Warszawa.
- Canetti Elias (1999), *Sumienie słów. Eseje o mowie*, przekład Maria Przybyłowska, Irena Krońska, posłowie Marek Bińczyk, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Giroux A. Henry, Witkowski Lech (2010), *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, przedmowa Zbigniew Kwieciński, posłowie Tomasz Szkudlarek, aneks Zbyszko Melosik i Bogusław Śliwerski, Oficyna

- Wydawnicza „Impuls”.
- Ingarden Roman (2006), *Księżeczka o człowieku*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Janion Maria (1996), *Czy będziesz wiedział co przeżyłeś*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa.
- Jaworska-Witkowska Monika, Witkowski Lech (2010), *Przeżycie – przebudzenie – przemiana. Inicjacyjne dynamizmy egzystencjalne w prozie Hermanna Hessego (tropy i kategorie pedagogiczne)*, wyd. 2 poprawione, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Edukacji Zdrowotnej i Nauk Społecznych, Łódź.
- Kierkegaard Søren (2000), *Dziennik (wybór)*, przekład, wstęp i przypisy Antoni Szwed, przejrzał Karol Toeplitz, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin.
- Kundera Milan (2004), *Sztuka powieści. Esej*, wydanie II zmienione, przekład Marek Bieńczyk, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Lotman Juri (2009), *Culture and explotion*, edited by Marina Grishakova, translated by Wilma Clark, Mouton de Gruyter, Berlin New York.
- Prigogine Ilya, Stengers Isabelle (1990), *Z chaosu ku porządkowi. Nowy dialog człowieka z przyrodą*, przekład Katarzyna Lipszyc, przedmowa Bogdan Baranowski, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Sloterdijk Peter (2008), *Krytyka cynicznego rozumu*, przekład i wstęp Piotr Dehnel, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Thom René (1991), *Parabole i katastrofy. Rozmowy o matematyce, nauce i filozofii z Giulio Giorello i Simoną Morini*, przełożył i przedmową opatrzył Roman Duda, Państwowy Instytut Wydawniczy Warszawa.
- Tokarczuk Olga (2020), *Czuły narrator*, Wydawnictwo Literackie.
- Witkowski Lech (1992), *The Universal Challenge of Borders: The Lesson of M. Bakhtin*, in: Dieter Claessens and Rainer Mackensen, (eds.), *Universalism Today: Contributions at the 2nd International Symposium for Universalism, Berlin August 22-26 1990*, Technische Universität, Berlin, s. 293-330.
- Witkowski Lech (1994), *The paradox of borders: ambivalence at home*, „Common Knowledge”, winter, vol. 3, n. 3, s. 100-108.
- Witkowski Lech (1996), *The Frankfurt School and Structuralizm in Jerzy Kmita's Analysis*, [w:] *Epistemology and History*, edited by Anna Zeidler-Janiszewska, „Poznań Studies in the Philosophy of the Sciences and the Humanities”, vol. 47, s. 45-63.
- Witkowski Lech (2000), *Uniwersalizm pogranicza. O semiotyce kultury Michała Bachtina w kontekście edukacji*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Witkowski Lech (2007), *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje, szkice*, Wydawnictwo Instytutu Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- Witkowski Lech (2007a), *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, Wydawnictwo Instytutu Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- Witkowski Lech (2009), *Ku integralności edukacji i humanistyki II. Postulaty, postacie, pojęcia, próby. Odpowiedź na Księgę jubileuszową*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Witkowski Lech (2014), *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu peda-*

gogiki w przełomie dwoistości w humanistyce, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

Witkowski Lech (2018), *Humanistyka stosowana. Wirtuozeria, pasje, inicjacji. Profesje społeczne versus ekologia kultury*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

Znaniński Florian (1991), „*Humanizm i poznanie*” i inne pisma filozoficzne, „Rzeczywistość kulturową” przełożył oraz całość do druku przygotował Jerzy Woźniak, Pisma Filozoficzne, tom II, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.

History of Ideas Research Centre
Jagiellonian Library
22 Adam Mickiewicz Boulevard
30-059 Krakow
Poland

[illegible]

July 2021