

*S*ocietà di
*P*olitica
*E*ducazione e
*S*toria

2017

2017

a. X- n. 5

Rivista on-line della Società di Politica, Educazione e Storia

Supplemento al n. 202 di "Ricerche Pedagogiche"

Rivista trimestrale – Casella postale 201 – 43121 PARMA

Reg. Tribunale di Parma Decreto del 04/02/1966 n. 38813

SOMMARIO
Anno X, n. 5, 2017

Si riparte!	3
Dossier: <i>Educazione e politica a 500 anni dall'Utopia di Thomas More</i>	
- <i>L'utopia di Moro e la scienza dell'educazione</i> , di Giovanni Genovesi	6
- <i>L'intellettuale-educatore: il modello di utopia</i> , di Luciana Bellatalla	16
- <i>L'utopia di Tommaso Moro: una dinamica narrativa ed educativa</i> , di Alessandra Avanzini	26
Articoli	
- <i>Il sesto senso dell'anatomia in un manuale di pedagogia e didattica di Maria Volipicelli</i> , di Nicola Siciliani de Cumis	40
- <i>I socialisti utopisti e le loro proposte educative</i> , di Giovanni Gonzi	55
Note	
- <i>Riga celebra la Riforma protestante</i> , di Luciana Bellatalla	65
- <i>Cenacoli, Utopie, Moltitudini: note su "Building a Global Community" di Mark Zuckerberg</i> , di Angelo Luppi	69
- <i>Utopia e Educazione: se ne è discusso a Bressanone</i> , di Luciana Bellatalla	74
Documenti	
- <i>Un invito alla rilettura: R.R. Rusk, The Doctrines of the Great Educators</i> , Chapter I - Plato	78 82
- <i>Discorso sull'educazione al primo congresso di tutta la Russia</i> , di Lenin (Vladimir Il'ič Ul'janov)	113
Notizie, Recensioni e Segnalazioni	118
- C. Grassi, <i>Il museo tra storia, cultura e didattica. Funzione educativa e ruolo sociale</i> (N. Sistoli Paoli); V. Orsomarso, <i>Il progresso intellettuale di massa</i> (F. Giuntoli); V. Orsomarso, <i>La paideia dell'immateriale. La dimensione formativa nell'età del capitalismo cognitivo</i> (F. Giuntoli); V. Orsomarso, <i>Da Labriola a Gramsci. Educazione e politica nel marxismo italiano</i> (F. Giuntoli); L. Santelli Beccegato, Antonio Gagliardi (a cura di), <i>Ragioniamo di giustizia tra dati, interpretazioni e processi formativi</i> (L. Cioni).	
Spigolature bibliografiche	127

SPES

Rivista on-line della Società di Politica, Educazione e Storia

Supplemento di “Ricerche Pedagogiche”

Rivista trimestrale – Casella postale 201 – 43121 PARMA

Reg. al Tribunale di Parma Decreto del 4-2-1966 n. 38813

Direzione e Amministrazione: SPES – www.spes.cloud

Direttore Responsabile: Giovanni Genovesi

Comitato di Redazione: Giovanni Genovesi – Alessandra Avanzini – Luciana Bellatalla – Piergiovanni Genovesi – Giovanni Gonzi – Angelo Luppi – Elena Marescotti.

Comitato Scientifico: Carmen Betti – Università di Firenze; Fabio Bocci – Università di RomaTre; Edwin Keiner – Libera Università di Bolzano – sede di Bressanone; Iveta Keštere – Università di Riga; Irena Stonkuvienė – Università di Vilnius; Biagio Lorè – Università di RomaTre; Damiano Matasci – Università di Ginevra; Pasquale Moliterni – Università di Roma Foro Italico; Tiziana Pironi – Università di Bologna; Vincenzo Sarracino – Università Suor Orsola Benincasa, Napoli; Letterio Todaro – Università di Catania.

Comitato di Referee: Luciana Bellatalla (coordinatrice); Lucia Ariemma – Seconda Università di Napoli; Nicola S. Barbieri – Università di Modena-Reggio; Susanna Barsotti – Università di Cagliari; Angela Magnanini – Università di Roma Foro Italico; Stefano Oliverio – Università di Napoli Federico II; Michel Ostenc – Università di Angers; Paolo Russo – Università di Cassino; Simon Villani – Università di Catania.

Si riparte!

SPES, la Rivista della Società di Politica, Educazione e Storia, riprende il suo cammino. È restata muta in questi ultimi cinque anni per uno sfavorevole assedio delle circostanze di manzoniana memoria.

Chi desidera può trovarle spiegate nel dettaglio nel verbale dell'Assemblea dei soci del 14 ottobre 2015 pubblicato nel sito.

Con il presente numero, il quinto, che ospita anche un dossier sull'*Utopia* di Tommaso Moro e l'educazione, frutto del Seminario pisano del 6 dicembre scorso, SPES riparte o, almeno ci prova con tutte le sue forze.

Ovviamente, la speranza è che la sua sosta sia servita a reintegrare le energie e riprendere fiato per fare un balzo più agile, più lungo e più duraturo.

Lo so che questa è una visione frutto di un inguaribile ottimismo, forse per qualcuno imperdonabile. Ma l'ottimismo della volontà, sia pure sempre bilanciato, come annotava Antonio Gramsci, dal pessimismo dell'intelligenza, è una dimensione fondamentale del ricercatore in generale e dell'educatore e studioso dei problemi dell'educazione in particolare.

D'altronde, io sono fiducioso che la nuova formula di pubblicazione on-line della rivista sia incentivo per un suo rilancio, specie se riusciamo a superare lo scoglio dell'accreditamento presso la comunità scientifica e il riconoscimento del suo valore nella cosiddetta fascia A, non appena pubblicati i primi due numeri della nuova via intrapresa.

Sarebbe veramente increscioso non riuscirci perché la rivista on-line SPES, come, peraltro, il sito della Società, è stata pensata ed organizzata soprattutto come aiuto ai giovani ricercatori che trovano più difficoltà a pubblicare i loro lavori e che, senza il riconoscimento appena ricordato, sarebbero costretti a rivolgersi a riviste di fascia A, le uniche prese in esame a livello concorsuale nel mondo universitario.

4- Editoriale

Pertanto, non si può certo dare torto a chi vuole e deve affrontare un simile concorso. Ma ciò significherebbe un fallimento anche per coloro i quali, come chi scrive e chi è impegnato nella Società, intendono tenere in vita ed alimentare un progetto scientifico e culturale di respiro ampio e di significato per l'ambito dei nostri studi.

In questo momento, per così dire interlocutorio e transitorio, non resta che accogliere saggi di coloro che, per ragioni le più varie e, tra queste, il mero piacere di pubblicare un lavoro che possono poi riprendere e approfondire con un'altra formula, non hanno l'urgenza di produrre titoli per presentarsi a un concorso universitario. Ma questa non è una svalutazione del lavoro della Società, ma solo uno strumento per preparare una palestra per quanti si preparano a tracciare il futuro degli studi di argomento storico-politico e storico-educativi. Insomma, un passaggio di testimone.

Lo so, è una sfida ardua. Ma noi pensiamo di poterla vincere puntando sulla pubblicazione dei "pezzi" che i soci o altri studiosi ci vorranno inviare *sua sponte* o richiesti dalla Redazione della rivista, di atti o dossier di seminari organizzati dalla SPES, di recensioni e spigolature bibliografiche e – ecco un aspetto di grande utilità per i nostri soci, giovani e meno giovani – ripubblicando pagine e, addirittura, interi volumi "d'antiquariato" e, quindi, non più nel commercio "minuto" e di difficile reperibilità nelle biblioteche e senza diritti d'autore.

Ogni "pezzo riesumato", italiano e straniero, potrebbe essere preceduto – questo è l'auspicio – da una presentazione a cura o del direttore o di redattori o di altri studiosi che desiderino farla.

La rivista, comunque, accoglierà proposte di soci circa i libri o parti di essi da pubblicare, purché esenti da diritti d'autore, e di cui gli stessi proponenti o studiosi da loro suggeriti desiderassero farvi una presentazione.

Spero che per i tre settori, Educazione, Politica e Storia, che sono la cifra della nostra Associazione, si possano individuare, senza eccessive difficoltà, documenti, scritti e iconici, d'indubbio rilievo.

Sono sicuro che una simile iniziativa di fornire documenti del nostro ambito di ricerca sarà accolta con soddisfazione perché è, senza dubbio, di grande interesse per ogni studioso.

Insomma, la rivista ce la mette tutta per rimettersi in cammino. E ce la farà, specie se ci sarà l'aiuto diretto e indiretto dei soci.

Che la... Spes sia sempre con noi!

Giovanni Genovesi

Dossier

**Educazione e politica
a 500 anni dall'*Utopia*
di Thomas More**

L' *Utopia* di Tommaso Moro e la Scienza dell'educazione

Giovanni Genovesi

In this paper, the Author, dealing with Utopia by Thomas More, shows that this essay may be read as the dawn of the Science of education, on the ground of utopian perspective, which connects science and efforts of human change and transformation, even if More is not conscious of such an implication of his ideas.

Key-words: More, Utopia, Science of education

1. *Utopia, un progetto che non deve realizzarsi*

Moro (1477-80?-1535), come altri personaggi di spicco del periodo rinascimentale, ha dato un contributo non certo trascurabile alla riflessione educativa.

Varie sono le iniziative che vengono inserite e illustrate dall'umanista inglese nella sua *Utopia*, un saggio scritto apposta per una terra che non c'è e che non ci sarà mai¹. E questo perché l'utopia raccontata da Moro, attraverso le parole di Raffaele Itlodeo, il bugiardo, il raccontatore di frottole, non solo non c'è, ma neppure il suo autore vorrebbe che ci fosse.

L'utopia, per la prima volta, non vuole proporsi come un paese del-

¹ Non intendo certo intavolare una discettazione sulle varie ipotesi circa l'origine del termine "utopia". Mi basta ricordare che il termine, composto da *ou*, non, e *topos*, luogo, cui non è forse estranea la particella *eu*, bene e il suffisso *eia* (quindi luogo ottimo), fu coniato da Moro per dare un significativo titolo alla sua teoria di governo di un paese modello inesistente descritta appunto nel saggio *Utopia*, ovvero *Libellus vere aureus, nec minus salutaris quam festivus de optimo rei publicae statu, deque nova insula Utopia* (1516). Il termine "utopia", dunque, avrebbe il significato di "luogo ideale, ovvero ottimo, e non esistente". Sul rapporto utopia-educazione mi permetto di rimandare al mio saggio, scritto in collaborazione con Tina Tomasi Ventura, *L'educazione nel paese che non c'è. Storia delle idee e delle istituzioni educative in utopia*, Napoli, Liguori, 1985.

7- L'utopia di Tommaso Moro.....

la Cuccagna o del Bengodi o come un progetto politico desiderabile e realizzabile, come per esempio nella *Repubblica* di Platone, ma un ideale regolativo del comportamento umano. L'*Utopia* di Moro si fonda sulla speranza che l'uomo stesso sia capace di un rinnovamento etico.

Proprio per questo l'utopia di Moro è animata strutturalmente dalla secolarizzazione, dalla laicizzazione della speranza, a prescindere dal forte afflato religioso² che vi circola, che porta con sé la necessità di operare o, comunque, di scrivere un progetto utopico secondo l'ottica di una nuova coscienza sociale e dei comportamenti che lo intessono, ossia la fiducia nell'educazione dell'uomo per il miglioramento della sua esistenza in questo mondo e non nell'aldilà³.

Pertanto, come osserva Gerhard Ritter, "l'autore di *Utopia*, nonostante l'atteggiamento radicale del suo Raffaele, non (vuole) essere inteso né quale fantasioso ideologo né quale cieco rivoluzionario"⁴.

L'utopista quindi – di cui Moro rappresenta il prototipo –, ben lungi dal farsi trasportare da ingiustificati entusiasmi tipici del "riformatore" fanatico, è sorretto semmai da una irriducibile speranza che si possa e si debba lottare per l'avvento di quella società da lui progettata in forza del fatto che in essa ogni individuo ha maggiori possibilità di realizzarsi in armonia con gli altri per quello che è e per ciò che sa.

Moro vuol dare l'esempio di ciò che si può fare per modificare in meglio la vita sociale, puntando proprio sull'uomo.

² Mi sembrano condivisibili le osservazioni di Luigi Firpo che annotava: "L'istanza del soprannaturale si attenua e la religione, spesso conservata per le sue implicazioni sociali, tende a ridursi ad un vago deismo, ad una sorta di curioso cristianesimo sdogmatizzato, fondato sulla solidarietà, le buone opere e una tolleranza venata di indifferentismo" (L. Firpo, *Introduzione a Utopia*, a cura di Luigi Firpo, Torino, UTET, 1971, p. 9. Il testo è tradotto in "un succinto e spregiudicato italiano venato di lombardismi" (*Ibidem*, p. 20) da Ortensio Lando e pubblicato a Venezia nel 1548 da Anton Francesco Doni. Il volume è una edizione fuori commercio. Comunque, Firpo riprodusse il suo testo come *Introduzione a Thomas More, Utopia*, Napoli, Guida, 1979). Ma sul problema della religione in Moro nella prospettiva indicata si veda anche Tommaso Fiore, *Saggio su Tommaso Moro*, in T. Moro, *Utopia*, Bari, Laterza, 1942 e poi 1970 e Margherita Isnardi Parente, *Prefazione a T. Moro, L'Utopia la miglior forma di repubblica*, Bari, Laterza, 1993, pp. XXIII-XXXII. L'*Introduzione* e la traduzione del saggio è di Tommaso Fiore (prima ed. 1942).

³ Scrive Luigi Firpo: "Proclamando la legittimità d'una ricerca della felicità in terra – senza attendere la gloria della città celeste – l'utopista esalta insieme l'autonomia dell'umana ragione e l'autarchia immanentistica del creato" (*Op. cit.*, p. 9).

⁴ G. Ritter, *Il volto demoniaco del potere*, tr. it., Bologna, il Mulino, 1968, p. 75.

2. *L'utopia di un umanista: la fiducia nell'uomo*

È l'utopia di un umanista che, animato da una visione politica della vita comunitaria, esalta i valori morali e la virtù civica e tra questi valori l'educazione acquista un posto preminente perché è su di essa che si conta per forgiare l'utopiano a quei comportamenti su cui si basa lo Stato: il disprezzo di tutto ciò che è involuto e sofisticato, come l'oro e l'argento, gli abiti preziosi e "goffamente" eleganti, i vizi e l'individualismo e, per contro, l'amore per l'istruzione e il lavoro per la pace, per la libertà e per l'uguaglianza sociale.

Già in un simile progetto, che punta direttamente sull'individuo per dare vita a una trasformazione delle abitudini sociali, l'educazione e il modo di concepirla sono due dimensioni portanti.

L'uomo, secondo Moro, può migliorare la sua posizione sulla terra non grazie a interventi esterni, come eventi naturali o apparecchiature meccaniche che cambino in meglio l'abitabilità e le condizioni generali della vita sulla terra, ma proprio in forza del cambiamento del suo modo di pensare e di agire.

È il sapere chi siamo, ossia il saper rispondere soprattutto dove andiamo e capire come fare per perseguire la meta, il grande problema cui Moro cerca di dare una risposta chiamando in causa, prima di tutto, l'individuo stesso. E Moro vuole avere fiducia nell'uomo; il suo ottimismo di utopista lo porta a scommettere su di lui, che, in quanto cittadino di utopia, è un uomo "buono".

Come rileva Luigi Firpo, "il Rinascimento fu essenzialmente un'età di fede nella ragione, di coraggiosa e talvolta orgogliosa fiducia dell'uomo nelle propria capacità di conoscere il mondo, di padroneggiarlo, di farsene strumento.

Una illimitata possibilità di sapere e di fruire sembra dischiudersi di fronte ai protagonisti di questa stagione ottimistica, che si volgono alla natura come ad una immensa terra vergine da esplorare e da rendere amica e feconda"⁵.

In *Utopia*, il soggetto è al centro della trasformazione della realtà, trasformazione che può avvenire solo attraverso delle scelte che l'individuo fa e di cui si sente responsabile. È questa, in definitiva, la padronanza di sé che è la meta stessa dell'educazione.

⁵ L. Firpo, *Op. cit.*, p. 7.

9- L'utopia di Tommaso Moro.....

Moro è a questa meta che tende, consapevole che essa si sposta sempre più avanti, proprio come l'utopia che inseguirà per sempre ciò che non c'è. È questo percorso infinito verso mete irraggiungibili e che costringe sempre a ricominciare daccapo come nel mito di Sisifo, quello che sottende tutta l'*Utopia* moreana, rendendola una fortissima sollecitazione educativa, a prescindere dalle vicende che in essa e di essa vengono raccontate come accadute.

L'idea base della narrazione di Moro non è di mostrare un mondo, una società in cui accade quanto è desiderabile che avvenga, quanto di ispirare una incoercibile volontà di ricerca verso ciò che ancora non si conosce.

Se ciò che accade contingentemente e narrativamente nell'utopia di Moro fosse visto e interpretato come ciò che l'uomo deve fare in modo che accada, la volontà di ricerca, l'eros del *Simposio* platonico non avrebbe più senso e cadrebbe insieme a qualsiasi spinta alla conoscenza del nuovo che caratterizza l'educazione.

Gli accadimenti utopiani hanno solo il compito di fare degli esempi di cambiamento tra i tanti possibili, ma non sono certo dei modelli da seguire *perinde ac cadaver*.

3. L'utopia come idea regolativa

Più che l'attuazione di quel progetto che Itlodeo racconta come cosa avvenuta, Moro intende presentare dei principi normativi che, grazie al fatto che l'educazione aiutava gli individui a farli propri, indicavano i criteri per tendere ad una società migliore e, comunque, cercare di porre rimedio ai mali della società inglese dell'epoca che l'analisi di Itlodeo mette spietatamente a nudo nel primo libro dell'opera.

Nel progetto raccontato da Moro-Itlodeo non mancano tessere esemplificative del mosaico che si intende costruire e tutte sono cariche di simbologia più o meno trasparente.

Si pensi, per esempio, alla simbologia del principio di uguaglianza, di immediata e suggestiva visibilità che porta Moro a "costruire" le cinquantaquattro città di *Utopia* tutte uguali⁶, ma anche architettonicamente a misura d'uomo e facilmente esplorabili perché tutto deve es-

⁶ "Chi ha veduto una di quelle città le ha vedute tutte" (T. Moro, *Utopia*, cit. p. 141).

sere verificabile e trasparente e, al tempo stesso, fonte di continui stimoli educativi come deve essere una *comunità educante*.

L'*Utopia* di Moro, per raggiungere questo scopo, è piccola e progettata razionalmente in modo simmetrico, esempio di come si debba aborre il caos, affinché tutto ciò che è importante per la comunità possa accadere davanti agli occhi di tutti i cittadini. Si veda come Moro descrive le caratteristiche principali di Amauroto⁷, la capitale d'Utopia dove Itlodeo ha vissuto per ben cinque anni:

“Ne dipingerò adunque una, e benché non importi descrivere più questa che quella, nondimeno ragionerò di Amauroto, la più degna, la quale per avervi il senato è da tutte le altre onorata, e io ho di quella maggior cognizione, perché vi sono stato circa⁸ anni cinque. Amauroto è situata in una costa di monte, quasi quadrata, perché la sua larghezza comincia poco di sotto da la cima del colle e per duemila passi si stende al fiume Anidro, lungo la ripa del quale alquanto più si stende... Hanno ancora un altro fiume, non già grande, ma tranquillo e piacevole, il quale, sorgendo del monte ove la città è fabricata, passa per mezzo di quella e mette ne l'Anidro. Amaurotani... con canòni di pietra cotta⁹ derivano l'acqua a le più basse parti, e ove per il luoco non si può condurre l'acqua, fanno cisterne in le quai si raccoglie la pioggia, e ne pigliano i popoli il medesimo comodo. Il muro largo e alto cinge la città con torri e revelini¹⁰; la fossa secca, ma larga

⁷ Nella prospettiva utopica, ossia che non c'è, con cui viene descritta l'isola, i nomi designano sempre qualcosa che non c'è. Amauroto, dal greco "amauros", significa evanescente, così come il fiume Anidro significa "senza acqua", e il principe di Utopia è Ademo, ossia "senza popolo". Emerge chiaro già da questi "accorgimenti" retorici, stilistici e metaforici, la volontà di aderire allo spirito utopico. Ma i neologismi antifrastici sono numerosi e tutti tratti dal greco visto che il saggio fu intitolato *Utopia*. L'apogeo dei neologismi si tocca nel II libro dove, per limitarsi ad alcuni esempi, si trovano nomi come Abraxa (antico nome dell'isola inteso come città perfetta), Alaopoliti (i cittadini del paese disabitato), Butresco (straordinariamente religioso), Filarco (l'amante del comando, il capo), Nefelogiti (figli delle nuvole), Protofilarco (dal greco *prótos*, primo, da cui capo dei filarchi), Sifogrante (forse è ripreso dal greco *sufós*, porcile, e *crantor*, comandante, e quindi in tono ironico, come molti neologismi di Moro, guardiano di porci, ma con la stessa funzione del filarco), Traniboro (dal greco *tranós*, evidente, noto, e *borós*, mangiatore, da qui noto mangiatore). Ho ripreso queste ultime etimologie da Davide Sala, il traduttore dell'edizione giuntina del 2010, p. 77.

⁸ Circa.

⁹ Tubi cilindrici di terracotta.

¹⁰ Revelini per rivelli, ossia corpi avanzati delle fortificazioni, a difesa di porte o altri punti vulnerabili.

11- L'utopia di Tommaso Moro.....

e profonda e con spine e siepi; da tre bande ha le mura, e da la quarta il fiume li serve per fossa; le piazze sono fatte acconciamente, e per condurvi le cose necessarie, e perché siano secure da' venti; gli edifici non vili e tirati al dritto quanto è lungo ogni borgo, con le case a rimpetto una de l'altra. Le fronti dei borghi hanno tra loro una via larga venti piedi. Dietro le case quanto è largo il borgo è l'orto largo e rinchiuso da le muraglie di dietro dei borghi; ogni casa ha la porta di dietro e davanti, la quale si apre agevolmente in due parti e si chiude da sé stessa; ognuno vi può entrare; tanto hanno ogni loro cosa commune, che ancora mutano le case ogni dieci anni. Fanno gran stima degli orti, nei quali piantano viti, fruti, erbe e fiori con grande ordine e vaghezza... Le case hanno tre palchi, i muri di selice o mattoni con calce incrostati e ripieni de rottami; i tetti, piani e rassodati in guisa che non portano pericolo del fuoco, sono cuoperti di piombo per tollerar le piogge; le finestre di vetro, ch'hanno bellissimo, li defendono dai venti; usano ancora a questo tele sottili unte con oglio lucidissimo o di ambro, e indi hanno più chiara luce e sono dal vento meglio difesi”¹¹.

4. L'educazione, demiurgo della società utopica

È valsa la pena di soffermarsi con questo lungo brano su Amauroto perché esso ci mostra gli aspetti di fondo, architettonici e politici, di quella che diverrà poi, nei numerosi epigoni di Moro sia pure con varianti che non ne intaccano la sostanza, la tipica città utopica, quella ritenuta la più adatta per continuare a coltivare quei principi educativi che le hanno dato vita.

L'educazione si dà come il demiurgo della società utopica soprattutto perché essa non è vista solamente nella sua fattualità, ma nella sua idealità, nel suo aspetto noumenico che solo una progettazione razionale può trattare.

Il discorso si avvicina inevitabilmente all'idea dell'educazione oggetto di scienza.

Non a caso sarebbe davvero difficile negare il nesso costante che sempre si instaura tra le prospettive educative dei racconti utopici e l'evoluzione delle teorie sull'educazione e, di conseguenza, delle stesse istituzioni scolastiche.

¹¹ *Op. cit.*, pp. 138-139, *passim*. Ho riportato qui il passo nella traduzione citata di Ortensio Lando, ma una lettura ben più scorrevole la si può trovare in pressoché tutte le edizioni italiane dell'*Utopia* di Moro. Tra le più recenti si veda la traduzione di Davide Sala nel testo moreano citato.

In quest'ottica si può dire che il racconto utopico, e in particolare quello di Moro, mette in campo, con riferimento a determinati contesti storici, ideali e mezzi futuri che divengono poi, con puntualità, stimoli e lievito per il ripensamento e la trasformazione storica del pensiero e della prassi educativi¹².

Scriveva Remo Fornaca che "l'utopia si può considerare una costante del pensiero pedagogico"¹³, anche quando sembra ridursi a descrivere il vissuto educativo è questo perché è proprio della pedagogia puntare sulla realizzazione di un nuovo modello educativo, di un nuovo modo di impostare i rapporti educativi, di realizzare obiettivi che, di solito, sono negati o ridimensionati nella realtà contingente"¹⁴.

Ovviamente, gli esempi potrebbero essere molteplici per tutti i settori sociali, dallo studio¹⁵, all'occupazione del tempo libero, all'esercizio di un mestiere e al lavoro nei campi¹⁶, che impegnano tutti i cit-

¹² Per un approfondimento in questa prospettiva rimando al mio saggio in collaborazione con T. Tomasi Ventura, *L'educazione nel paese che non c'è*, cit. in particolare il cap. I, *Il territorio educativo in utopia*.

¹³ L'aggettivo "pedagogico" è usato qui, con tutta evidenza, con il significato della "Scienza dell'educazione", in quanto l'Autore si riferisce al concetto di Pedagogia come scienza.

¹⁴ R. Fornaca, *Storia della pedagogia*, Firenze, La Nuova Italia, 1991, p. 81.

¹⁵ Vediamo alcuni tra i passi salienti al riguardo. "L'agricoltura è comune arte a maschi e femmine e niuno è di quella inesperto. Tutti da la fanciullezza l'imparano, parte a scola, ove se ne danno i precetti, parte nei campi a la città più vicini, ove sono condotti quasi a giuocare, acciò che non solamente veggano l'arte, ma pigliano occasione di esercitare il corpo. Oltre l'agricoltura... ciascuno impara un'arte, o lavorare di lana o di lino, o muratore, o magnano o legnaiolo, perché non è apo loro altro arteficio nel quale si occupino molte persone" (*Op. cit.*, p. 141). "In ogni desinare e cena si legge brevemente qualche cosa che vaglia a formare i costumi. Da questa lezione i vecchi pigliano occasione di onesti parlamenti, ma sollazevoli e grati" (*Ibidem*, p. 147). "Tutti i fanciulli vengono ammaestrati ne le lettere, e buona parte del popolo, maschi e femmine, occupano in studii quelle ore ch'avanzano loro da lavorare. Imparano le scienze ne la loro favella, la quale è copiosa di parole, suave ad udire e innati ogn'altra fedelissima interprete de l'animo" (*Ibidem*, p. 154). Riguardo agli studi superiori, oltre alla lettura di quegli autori classici importati da It-lodeo e che lui stesso dice di averli aiutati a studiare (*Ibidem*, p. 154 e p. 162-163), Moro sottolinea che gli "Utopiensi" "... Inchinano più del giusto a credere che ne la voluttà consista il viver felice... né mai disputano de la felicità, che non uniscano insieme alcuni principii tolti da la religione e da la filosofia, senza i quali pensano che la ragione umana sia tronca e debole ad investigar la vera felicità" (*Ibidem*, p. 155).

¹⁶ *Ibidem*, p. 141. Il lavoro, comunque, non doveva occupare mai più di sei ore giornaliere. Ma è da notare che l'umanista Moro non abbia certo accantonato le ri-

tadini di *Utopia* già dalla più giovane età, anche se talvolta contraddittori come l'esaltazione della famiglia patriarcale, base dell'organizzazione della società di *Utopia*, e, quindi, con la sudditanza della donna¹⁷ in uno Stato che ha abolito la proprietà privata e che ha fatto dell'uguaglianza il suo principio guida¹⁸, sia sulle modalità di rapporto padre biologico o, se necessario, padre adottivo-figlio/figlia per una corretta educazione professionale¹⁹.

Insomma, è difficile non vedere il grande impegno educativo che emerge dall'utopia moreana, che mutua da Platone l'intreccio con l'impegno politico²⁰. La dimensione politica è inscindibilmente legata alla dimensione educativa: entrambe mirano alla trasformazione in meglio della società e lavorano, inevitabilmente, con lo sguardo rivolto al futuro preparando gli uomini di ora ad essere gli uomini di domani. Come si vede, è l'educazione che anima il disegno politico che crea la società dell'isola di *Utopia*.

Moro assegna all'educazione il compito grandioso di "costruire" una società che vuole rappresentare come ottima, pur sapendo che è una rappresentazione fallace, che non esiste. Ma esistono i principi che la sorreggono e che possono, una volta che l'uomo li ha fatti propri, essere criteri guida, l'idea regolativa per "costruire" qualsivoglia società che ad essi si ispira.

5. Il modello e il paradigma: l'aurora della Scienza dell'educazione

Tuttavia, ripeto, le tessere che Moro organizza e sistema per co-

serve nei confronti del lavoro manuale, al punto che in *Utopia* perché i cittadini abbiano il tempo di dedicarsi allo studio e alla riflessione ci sono gli schiavi che compiono i lavori più penosi e ritenuti più avvilenti (*Ibidem*, pp. 145 e 164).

¹⁷ Cfr. *Op. cit.*, pp. 185, dove le donne e i figli confessano i loro peccati, prima di andare in chiesa nei giorni festivi degli ultimi del mese, gettandosi in ginocchio ai piedi dei loro padri e dei loro mariti.

¹⁸ Cfr., per esempio, *Op. cit.*, pp. 122, 148 segg. Ma tutta l'opera è all'insegna dell'uguaglianza sia pur con qualche contraddizione (v. nota 23).

¹⁹ "La maggior parte impara l'arte del padre: tuttavia s'alcuno ad altra arte s'inchina, egli impara l'arte de la famiglia ne la quale viene adottato, il che si fa per opera del magistrato insieme al padre di quello" (*Ibidem*, p. 141). Gli stessi magistrati, dunque, si adoperano affinché l'adozione avvenga e il ragazzo entri a servizio di un padre di famiglia,

²⁰ Sull'influenza di Platone su Moro rimando a Margherita Isnardi Parente, *Op. cit.*, pp. XIV-XX.

struire la repubblica di Utopo sono *frames* necessari per dare forma al mosaico inteso sì come modello, ma solo per ragioni narrative, ossia per dare forma a quell'utopia che si intende presentare per completezza argomentativa.

Il modello è per Moro solo un mezzo storicamente possibile e ritenuto efficace e funzionale per perseguire il paradigma, ossia l'idea di Utopia, la quale, dicevo, funziona come idea regolativa di tutto il processo e per mettere a punto il modello e per trovare, se del caso, altri modelli più consoni al seguire al meglio la bussola per avvicinarsi all'utopia.

Ha ragione Margherita Isnardi Parente che afferma che "l'utopia di Moro è puramente paradigmatica, un esemplare, un modello teorico puro, volutamente inserito in una cornice fantasiosa (e irrealista)... La forza dell'*Utopia* non è solo nell'essere un ideale radicale e assoluto, ma nel suo porsi come paradigma puro e non come programma d'azione"²¹.

Avere avuto il merito di aver introdotto per primo il concetto di utopia nel mondo moderno fa di Moro un umanista di rilevanza educativa a tutto tondo. Egli supera di colpo tutte le remore che i pregiudizi di classe imponevano all'educazione non perché escogita nuove modalità formative²², indubbiamente interessanti ma, spesso, anche cariche di contraddizioni²³, ma perché introduce un nuovo modo di

²¹ *Op. cit.*, pp. XXI e XXXV.

²² Basti pensare alla scuola che, obbligatoria per tutti e frequentata da maschi e femmine, ha il compito di trovare nel suo curriculum un equilibrio tra lavoro intellettuale e lavoro manuale e favorire gli allievi che dimostrano particolari attitudini a dedicarsi agli studi superiori quali la dialettica, la musica, la geometria e la filosofia morale. Saranno questi destinati a divenire sifogranti o filarchi, ossia gli alti magistrati che, esenti dai lavori manuali, vigilano sui lavoratori e assicurano il benessere degli "Utopiensi". Gli altri avranno, nel loro congruo tempo libero, di migliorare la loro formazione intellettuale approfittando anche di "lezioni pubbliche" e di tutta l'organizzazione comunitaria. Tutti, comunque, sono esperti di legge, ripudiano la guerra e praticano l'eutanasia. Tutti vivono una vita frugale, con pasti in comune e vesti modeste. Godono moderatamente dei piaceri fisici e sono molto attenti alla cura del corpo. L'agricoltura è la colonna economica di *Utopia* dove è proibita la proprietà privata e il commercio è superfluo perché è il consumo che conta, non il mercato; vige la libertà di pensiero e di parola e la tolleranza religiosa. La religione è "amministrata" da sacerdoti e sacerdotesse, ma gli atei sono disprezzati, ecc. Alle contraddizioni dell'organizzazione di Utopia ho già accennato poco sopra.

²³ Si veda, per esempio, come lo stesso concetto di "scuola obbligatoria" presti subito il fianco ad una vistosa contraddizione visto che i sifogranti e gli altri magi-

pensare l'educazione. Essa diviene un'entità in continuo movimento, sempre insoddisfatta di quanto ha raggiunto e altrettanto impegnata a perseguire ciò che non c'è e non ci sarà mai: l'Utopia.

È, insomma, la carica utopica che dà lo spunto per pensare che l'educazione sia un processo guidato da un procedimento scientifico che ne fa il proprio oggetto di studio²⁴.

L'educazione, con l'entrata in scena del concetto di utopia non è più solo una realtà concreta, ossia la messa a punto di un processo che produce determinati effetti, ma una realtà astratta impregnata di utopia che guida i comportamenti per dar vita al processo formativo stesso.

Moro, infatti, non allarga il suo sguardo solo ai modi di formazione che ritiene basilari per i cittadini dell'isola di Utopo, ma insegna che questi sono fenomeni transeunti, via via rinnovabili secondo i livelli tecnici dei contesti storici, utili per perseguire il paradigma, l'ideale che mai sarà raggiunto, ossia l'utopia.

6. *Concludendo*

È in questa prospettiva che Moro suggerisce, pur non approfondendo il discorso forse a lui stesso non del tutto chiaro pur avendo dato vita a un progetto razionalmente sistematico come il suo racconto di un'isola che non c'è, di "investire" l'universo educativo di quelle proprietà che sono la struttura della scienza, ossia non fermarsi mai a descrivere ciò che c'è ma tendere a ciò che sarebbe desiderabile che ci fosse. Io credo che il concetto di utopia abbia innescato questo processo che porterà l'educazione, attività sempre rivolta al futuro, a divenire un oggetto di scienza.

strati e sacerdoti sono non solo esentati dal lavoro ma formati attraverso curricula superiori che si staccano, comunque, da quelli per gli altri Utopiani. (*Op. cit.*, p. 154).

²⁴ Su questo aspetto dell'educazione come oggetto di scienza, ossia della messa a punto della Scienza dell'educazione mi permetto di rimandare ad mio recente saggio, *Io la penso così. Pensieri sull'educazione e sulla scuola*, Roma, Anicia, 2014, in particolare la parte terza: *L'educazione. Questioni epistemologiche*.

L'intellettuale-educatore: il modello dell'utopia

Luciana Bellatalla

Focusing on the distinction between culture and wisdom, in the pages of More's Utopia the Author builds a sketch of a theory of intellectuals, describing those of their duties and qualities, which consent to assume them as social educators.

Key-words: More, Utopia, Intellectuals

1. *Per cominciare: l'elaborazione di un modello*

Ricordare che l'opera di Moro, di cui stiamo celebrando il quinto centenario, ha segnato l'inizio di un genere letterario autonomo, destinato a durare nel tempo, ad assumere coloriture, significati e suggestioni diverse con il passare dei decenni e dei secoli, è scontato e superfluo. Tuttavia, va ripetuto nel momento in cui andiamo a leggere la sua opera come il manifesto non solo di un genere letterario, ma di un modello intellettuale.

Fermo restando il fatto che l'antichità ha offerto modelli di vita politica e civile perfetta, dalla *Repubblica* di Platone al *Somnium Scipionis* di Cicerone e che non è stata aliena da uno spirito utopico e dirompente, che appare chiaro in certe pagine di un Seneca o di un Tacito, è altrettanto vero che la cosiddetta utopia del mondo classico era stata, salvo in casi eccezionali, o un sogno o una fuga o un'esaltazione di un mondo senza possibilità di ritorno, dominato dall'idea di una perfezione intessuta tuttavia di morte¹. E comunque, anche nei casi a sfondo chiaramente utopico, come il già ricordato dialogo platonico o le *Lettere a Lucilio* di Seneca, il tema veniva svolto secondo strutture e stilemi propri del discorso filosofico, senza concessioni a racconti

¹ Su questo tema ho già avuto modo di intervenire e, pertanto, rimando al mio *Dal mito di Atlantide all'homo faber fortunae suae: l'educazione tra occasioni perdute e istanze emancipative*, in L. Bellatalla (a cura di), *Quale identità per la storia dell'educazione?*, in "Annali on-line della didattica e della formazione docente", Università di Ferrara, 6/2013, pp. 120-129.

fantasiosi, per rispondere cioè a problemi fondamentali, come la definizione della giustizia o i caratteri del retto comportamento morale.

Moro non si limita ad elaborare una struttura narrativa (come ben appare nel contributo di Avanzini) destinata ad affermarsi ed a resistere, con *topoi* specifici e ben definiti², ma definisce anche un modello in cui emergono ruoli sociali ed aspetti contenutistici degni di rilievo ed anch'essi destinati a definire aspetti e problemi ricorsivi di questo tipo di riflessione, a metà tra il filosofico ed il politico.

Nella ricchezza di temi ed aspetti trattati, che vanno da questioni di ordine economico a questioni di organizzazione della vita quotidiana, dalla considerazione della natura alla gestione dei bisogni collettivi e privati, dalla relazione tra passione e razionalità alla valutazione della cultura, certo sull'onda sia del clima umanistico-rinascimentale sia della fascinazione esercitata dal modello del filosofo-governante, il ruolo dell'*otium* è centrale nelle pagine di Moro.

In che rapporto stanno sapienti e saggi? Cioè, da un lato, coloro che possiedono la conoscenza e, dall'altro, coloro che della conoscenza sanno fare uso per affrontare difficoltà personali e pubbliche, squilibri e momenti critici? In Moro non si dà ai sapienti una posizione privilegiata, ma si fa di Utopia una comunità educante, dove a tutti, non uno escluso, è data la possibilità (per non dire addirittura che viene imposto) di auto-educarsi per tutta la vita, ovunque e comunque, cogliendo ogni occasione ed alternando il lavoro – che permette l'autosufficienza e la sussistenza di un mondo chiuso come quello di Utopia – al raffinamento di sé. Solo a chi lo desidera, per inclinazione o talento, è dato di essere unicamente cultore della conoscenza e della scienza, ma istruzione e esercizio del pensiero sono destinati a tutti, a garanzia del mantenimento di quella perfetta macchina civile, morale ed organizzativa che utopia rappresenta³.

² Si ricordino l'isola, il viaggio, il naufragio, la perfezione del mondo casualmente scoperto, lo scontro e l'incontro con la nuova realtà, il ritorno al mondo della civiltà di appartenenza, con la voglia e l'impegno di diffondere le meraviglie conosciute ed imparate ad amare.

³ Benché nell'Isola di Utopia non pochi scelgano solo il lavoro manuale e non siano molti coloro che “dispensati dai lavori, vengono destinati alla sola istruzione, quelli cioè che fin dalla fanciullezza trovarono un'indole egregia, un ingegno straordinario e animo propenso agli studi, tuttavia tutti i ragazzi apprendono le lettere, e buona parte del popolo, maschi e femmine, per tutta la vita, consacrano agli studi letterari tutte quelle ore che, come ho detto, hanno libere dal lavoro” (T. Moro, *Utopia*, a cura di T. Fiore, Bari, Laterza, 1984, p. 81).

Pertanto si può dire che in Utopia si tende e si tenta di comporre la distinzione tra sapienza e saggezza, facendo della prima – in cui si mescolano conoscenza ed esperienza – la condizione della seconda, come emerge dal rispetto e dalla centralità degli anziani nella comunità utopiana⁴: nei più vecchi si possono apprezzare i risultati di un'educazione continua e di un'esperienza matura perché maturata attraverso l'altrettanto continuo controllo ad opera dell'intelligenza e del sapere.

A partire da una posizione come questa, che si rivelerà feconda nella produzione utopistica, se si pensa, a mo' d'esempio, agli esiti che questa tesi troverà nella *Città del Sole* di Campanella (1602), nella *Nuova Atlantide* di Bacone (1627) e, infine, nella *Via Lucis* di Comenio (1641), si pone, ineludibile ed importante, la domanda sul ruolo educativo dell'intelligenza. Di qui, perciò, anche la domanda sul ruolo e sulla funzione dell'intellettuale, presentato come garante dell'ordine della vita comunitaria, del suo procedere senza alterazioni e, in ultima istanza, della storia del suo mondo.

2. *La duplice valenza dell'intellettuale*

Sottolineando il ruolo della conoscenza e la funzione di chi l'esercita nelle costruzioni utopiche non intendo dire né che il mondo antico o comunque precedente a Tommaso Moro non avesse avvertito la centralità dell'uomo di cultura né che con il 1516 fa la sua comparsa l'intellettuale tale quale noi lo intendiamo dalla fine dell'Ottocento in poi. Per un verso, basterebbe il modello socratico o l'esaltazione del *biòs theoretikòs* di aristotelica memoria a fugare i dubbi circa il passato più lontano; per l'altro, non possiamo non ricordare che lo stesso termine intellettuale è di conio recente e si è affermato non senza lentezza e difficoltà nel mondo europeo in tempi molto vicini a noi⁵.

⁴ Il ruolo moralmente privilegiato dell'anziano emerge fin dalla e nell'usanza dei pasti in comune, quando ai più vecchi tocca il compito di tenere a freno, con la loro gravità e per la riverenza loro dovuta, l'inopportuna sconvenienza dei più giovani e di elevare il tono dei discorsi con nobili argomenti e richiamando, se necessario, l'attenzione dei presenti alle letture offerte ai commensali (cfr. *Op. cit.*, pp. 72-73).

⁵ Benché lord Byron abbia tentato senza successo di introdurlo in Inghilterra, sia pure con intenti ironici, fin dal 1813, bisogna aspettare il 1898 con il *Manifeste des intellectuels*, pubblicato in Francia sul quotidiano "L'Aurore", per vedere il termine "intellettuale" soppiantare i termini *savant*, *philosophe* o *homme des lettres* o, più semplicemente e genericamente, *dotto*, fino ad allora in auge. Inoltre, se Francia e

19- L'intellettuale-educatore

La novità introdotta da Moro con la sua opera del 1516 non è, tuttavia, di poco conto e non si riduce a una questione semplicemente terminologica.

Secondo l'uso lessicale del suo tempo, egli parla non tanto di dotti in generale quanto di letterati, riferendosi ad una cultura umanistica di fatto proprio letterariamente orientata. Del resto dall'antichità alla fine dell'Ottocento, il modo di definire questo ruolo sociale è sempre stato vario e significativo: si va da filosofo a *sophistés*, da *magister* a *professor* o semplicemente al generico chierico, per approdare infine a letterato, per indicare due caratteri portanti di questo particolare soggetto. Da un lato, le scelte terminologiche stanno ad indicare una sorta di superiorità del modello di vita intellettuale, che implica una tensione educativo/formativa; dall'altro, stanno ad indicare una certa autoreferenzialità di questi soggetti, specialmente a mano a mano che l'uomo di cultura diventa esponente di una istituzione ed è per lo più legato alla Chiesa (come nel caso dell'università) o diventa "ospite" della corte e quindi legato al Potere politico, anche se con il passare dei decenni è sempre più spesso un laico o, comunque, è sempre meno legato alla Chiesa.

Al dotto si contrappone sempre il vasto mondo degli illetterati, degli incolti o dei *simplices*, quella plebe, insomma, i cui membri appaiono rustici o *rudes*, da alfabetizzare e da prendere per mano per condurli verso il Vero ed il Bene, che non possono andare disgiunti dall'impegno etico che accompagna lo studio e la cultura. Così, lentamente ma inesorabilmente, si giungerà all'intellettuale-specialista della fine dell'Ottocento, sempre carico di impegno etico e civile con un privilegio che deriva, ad ogni buon conto, dalla sua settorializzazione, dal fatto cioè che – secondo un rinato modello aristotelico – egli lavora solo con la mente e con la parola.

Non posso non concordare con Mariateresa Fumagalli Beonio Brocchieri, quando vede nell'assoggettamento alla corte e, comunque, al Potere politico, una svolta epocale che sancisce la "doppia figura" dell'intellettuale moderno: da una parte, nella dimensione pubblica, egli non può non essere sostenitore, anche appassionato, del Potere, da cui dipende, mentre, dall'altra, ossia nella sua dimensione privata, diventa scettico, melanconico e ripiegato su stesso, in una ricerca affannosa della solitudine, che preserva da ingerenze poco gradite e garan-

Inghilterra furono ben presto assuefatte all'uso nella nuova parola, Italia e Germania l'adottarono più lentamente.

tisce sicurezza⁶. Il “bene vixit, qui bene latuit” di Cartesio potrebbe essere il motto dell’intellettuale dell’età moderna che, a partire dal tardo medioevo con Occam per arrivare a Galileo e senza dimenticare Comenio, ha pagato spesso duramente il suo sforzo di autonomia e il suo atteggiamento critico verso la tradizione, l’autorità e i saperi consolidati ed acriticamente tramandati.

In questo quadro interessante, ma, al tempo stesso, tanto per dirla con Ugo Dotti, di innegabile crisi del e per il lavoro intellettuale, si situa quella che mi pare la significativa novità di Moro.

Moro offre un discorso sull’intellettuale in larga misura disegnato grazie alla struttura stessa del suo racconto: infatti, il lettore assiste ad uno sdoppiamento dell’Autore, che, da un lato, imposta il problema nella prima parte dell’opera, attenendosi alla realtà effettuale che egli ben conosce e di cui è parte attiva⁷ e, dall’altro, dà voce al protagonista della sua opera, Raffaele Itlodeo, che costituisce una sorta di *alter-ego* di Moro stesso e che racconta in prima persona il suo viaggio ed il suo soggiorno in Utopia per rendere maggiormente credibili avventure di fatto incredibili.

Intellettuale è, dunque, colui che guarda e giudica il mondo e che cerca, con uno sforzo meramente razionale di andare oltre le apparenze e di anti-vedere quanto ancora non c’è per tentare di cogliere un significato possibilmente più ampio dell’esistenza.

E questo l’intellettuale può fare – come già accadeva al filosofo platonico, ben descritto nel mito della caverna – grazie ai suoi strumenti culturali e concettuali, ma anche perché si impegna a definire un futuro in cui la ragione agisce o, meglio, è messa in condizione di agi-

⁶ Cfr. M. Fumagalli Beonio Brocchieri, *L’intellettuale*, in M. Fumagalli Beonio Brocchieri, E. Garin, *L’intellettuale tra Medioevo e Rinascimento*, Bari, Laterza, 1994, p. 54.

⁷ Buon conoscitore della realtà politica e sociale inglese, percorse tutto il *cursus honorum* di un gentiluomo del suo tempo, sia per quanto attiene alla formazione culturale sia per quanto attiene alla vita pubblica: studiò a Oxford fino alla laurea in Legge, fu poi avvocato senza trascurare le amicizie intellettuali (fra cui, innanzitutto, quella con Erasmo da Rotterdam), fu membro della camera dei Comuni, dove lo troviamo già nel 1504 (quando ha 26 anni), vicesceriffo di Londra nel 1510, nel 1518 membro del consiglio privato della Corona e, infine, nel 1520 Lord Cancelliere fino al 1534, quando, non accettando lo scisma di Enrico VIII e non avallando il suo divorzio da Caterina d’Aragona, la sua fedeltà alla Chiesa di Roma lo portò prima in carcere e poi, nel luglio del 1535, al patibolo. Ma gli procurò anche, nel 1935, a quattrocento anni dal martirio, gli onori degli altari.

21- L'intellettuale-educatore

re per la trasformazione ed il miglioramento della vita di tutti e di ciascuno.

Nella narrazione, non a caso, emergono anche il ruolo e la funzione della cultura: il mondo perfetto di Utopia è quello in cui fare e pensare, cultura intellettuale e cultura utilitaria non sono separate, ma devono procedere congiuntamente, mentre tutti, non uno escluso, ricevono non solo i rudimenti strumentali del sapere, ma sono sollecitati e quasi “costretti” ad una educazione continua che mette tutti in condizione di esercitare pensiero, giudizio e volizione in maniera autonoma, fondata e giustificata, in una continua *tensione* verso il Giusto ed il Vero.

In questa prospettiva, si può dire che Moro risolve l'ambiguità di un intellettuale sospeso tra dimensione pubblica e solitudine privata, contrastando lo scetticismo melanconico di quel dotto, al servizio del Potere che ha perduto il gusto dell'impegno civile, e, al tempo, postulando, attraverso l'invenzione dell'isola perfetta, la possibilità di una comunità in cui l'intellettuale non appartiene più ad una cerchia elitaria e chiusa, ma è un modello di esistenza partecipata e partecipabile, grazie alla condivisione di valori culturali e di strumenti logico-euristici.

3. *Intellettuale-educatore*

Dunque, in questo senso, Moro disegna, prima di tutto, il suo lavoro, sorretto dall'impegno critico-ricostruttivo della società, e poi il modello utopistico di vita associata e guidata dalla retta ragione come un modello educativo, in cui spetta al dotto non governare come un Signore, ma guidare come un maestro i suoi simili e concittadini per portare tutti a sapersi auto-disciplinare e quindi auto-governare.

Vediamo, allora, i punti caratteristici del discorso di Moro, che rimandano all'idea di educazione come processo continuo di trasformazione e di miglioramento di soggetti e di gruppi. Essi sono inestricabilmente legati alla stessa struttura narrativa, che Moro sceglie di dare alla sua storia.

L'isola di Utopia è perfetta perché vive esattamente in maniera opposta al mondo effettuale ed è dominata dal principio di semplicità, ossia da una struttura *more geometrico*, basata sulla ragione e sui suoi schemi logici di ordine, che rifuggono da ridondanze e da varietà superflue per far risaltare e comprendere la parte, per così dire, essenziale dell'esistenza e ad essa conformare il comportamento individuale e

le relazioni interpersonali.

In questo quadro tre sono gli aspetti-chiave che rimandano esplicitamente alla dimensione educativa: l'ordine, la relazione e il paradosso.

L'ordine sottolinea, attraverso la struttura della città, la necessità di introiettare abitudini di rigore logico, volte, per un lato, a rendere le procedure del pensiero "economiche", cioè incapaci di distrarsi e disperdersi in rivoli inessenziali rispetto al problema e, dall'altro, di rigore comportamentale, spronando il soggetto a seguire una sorta di monito interiore al Bene ed al Giusto, senza attendere imposizioni o norme dall'esterno. Insomma, l'ordine sta alla città come il principio di auto-disciplina sta all'educazione: un fine verso cui *tendere*, nel tentativo di coordinare ed armonizzare aspetti e pulsioni diverse proprie del corpo sociale, ma anche e prima di tutto dell'individuo.

La relazione indica come e quanto ogni costruzione umana non possa prescindere dall'incontro con l'altro, dalla parola che esprime, spiega e comunica esperienze, concetti e aspirazioni. In questo senso, la relazione si qualifica e si configura come *spinta* a costruire percorsi di senso e significati dell'esistenza che vanno, a loro volta, a disegnare la mappa della cultura ed il mondo condiviso di valori, conoscenze ed aspirazioni dei soggetti. Si tratta di quella dialettica tra Cultura e Civiltà, su cui, in tempi assai vicini a noi, ha tanto insistito Dewey e che è, al fondo, il terreno nel quale l'educazione cresce, si sviluppa e si manifesta in quanto è, al tempo stesso, radice e frutto sia dei nessi necessari tra passato, presente e futuro, sia delle dinamiche interne alle relazioni tra soggetti e tra i soggetti ed il mondo a loro circostante.

Il paradosso è la stessa ragion d'essere d'Utopia: essa esiste senza esistere; ha il suo centro in Amauroto, città che esiste, ma è oscura alla vista; è un'isola, essendo così un mondo chiuso, protetto dal mare e irraggiungibile *come se* non ci fosse, in quanto è di fatto inconoscibile; è chiusa al mondo, ma ospitale con chi quasi prodigiosamente riesce a giungere sulle sue coste; è bagnata da *Anidro*, un fiume senz'acqua ed è fertile, benché sia *abraxa*, ossia non conosca pioggia; e, infine, il suo capo è *ademo*, ossia senza popolo⁸.

Per farsi conoscere, Utopia ha bisogno di Raffaele Itlodeo, marinaio ed esploratore con Amerigo Vespucci, cioè uomo dei tempi nuovi, mosso dall'ansia del nuovo e dell'ignoto, ma anche, secondo il suo

⁸ Né dobbiamo dimenticare che gli Utopiani sono alleati del popolo dei Nefeloteti (o abitanti di nuvole) contro il popolo degli Alaopoliti (ossia cittadini ciechi).

nome, un “conta-balle”⁹, ossia un mentitore, che ama parlare e divulgare le sue felici invenzioni. Per questo, si sa fin dall’inizio che egli non dice verità, ma, intesse menzogne, vale a dire, etimologicamente, racconta i frutti della sua mente vivace e feconda.

Dunque, Raffaele Itlodeo gioca con le idee né più né meno come fanno gli intellettuali, i ricercatori e gli scienziati: ma non è un gioco fine a se stesso o messo in atto allo scopo di deridere e ingannare chi ascolta. Comunicando ciò che la sua mente ha “visto”, Itlodeo spinge l’ascoltatore al suo stesso viaggio intellettuale, lo sprona ad avventurarsi, nel senso etimologico del termine, in ciò che non c’è, in una esplorazione dei poteri costruttivi ed immaginativi della ragione al fine di trasformare il suo modo di vedere e perfino di costruire il mondo e se stesso, soprattutto attraverso il paragone tra la menzogna intellettuale e la realtà effettuale.

Il paradosso si rivela, dunque, il necessario complemento della felice menzogna, che costruisce una perfezione inesistente, eppure utile a regolare e rielaborare il concreto dispiegarsi dell’esistenza storica degli individui e dei gruppi sociali.

Ma il paradosso è anche la chiave di volta dell’educazione, che guida i suoi soggetti alla libertà attraverso la disciplina, al futuro attraverso il passato, alla ricerca del certo attraverso la dimensione continua dell’incerto. L’educazione si costruisce attraverso la conquista di tappe, che sono solo lo strumento per nuove ricerche e, quindi, nuove scoperte. E tutto, appunto, dentro alla dimensione dell’ipotetico e del probabile più che del certo, oggetto della tensione intellettuale, ma di fatto inattuabile dal processo-percorso di formazione umana.

Non ho usato a caso e ripetutamente i termini tensione, istanza, sprone dinanzi alla sfida aperta e senza fine della crescita personale e della costruzione della cultura e della storia: l’ho fatto per indicare che, come il non-luogo descritto da Moro è una metafora del gioco intellettuale, che trova nella perfezione la sua idea regolativa, così anche la crescita determinata dall’educazione si misura con l’idea di perfettibilità, assumendo l’irraggiungibile perfezione della compiuta e completa conoscenza come sua idea regolativa. In entrambi i casi, c’è la consapevolezza che il gioco intellettuale è solo e può solo essere una sorta di pungolo ad osservare il mondo con attenzione e rigore e a guidare se stessi e gli altri verso condizioni dell’esperienza dal signifi-

⁹ Come è noto il cognome Itlodeo è un calco dal greco *daiomai*, che significa distribuire, e *uthlos*, che significa “frottola, sciocchezza e chiacchiera”.

cato più ricco. In questo snodo teorico si situa la figura dell' intellettuale-educatore, che incarna l'antico ruolo esplicito e pubblico di tafano o torpedine marina con cui Socrate viene presentato. Così come Moro ha il merito di consegnarlo a chi lo seguirà sulla sua stessa strada, esso si presenta non estraneo al suo mondo, ma calato in esso; non legato da un rapporto di subalternità al Potere, né da un rapporto di superiorità nei confronti degli altri, né, infine, orgoglioso a dismisura della sua condizione.

Si può dire piuttosto che la sua – come quella del maestro con i suoi alunni – è certo una relazione non autoritaria, ma autorevole ed asimmetrica, giacché egli mette a disposizione di chi lo ascolta o lo legge non solo le sue conoscenze e il suo metodo di ricerca, ma anche la sua capacità (sempre affinata e razionalmente controllata) di “giocare” immaginativamente, costruendo serie avventure intellettuali. Ma lo fa, come accade nella felice isola di Utopia, non per rafforzare un suo privilegio, bensì per aiutare gli altri ad appropriarsi del suo modo di avvicinarsi ai problemi in modo che ciascuno possa esercitare in prima persona ed in piena autonomia le sue facoltà.

Insomma, proprio perché educatore, un intellettuale così inteso non solo non può essere autoreferenziale; non solo non può prescindere dal confronto continuo con la dimensione politica della vita associata; non solo non può aspirare ad indebiti privilegi, giacché, per quanto si è detto a proposito del paradosso e dell'idea regolativa della perfezione, è il primo ad avvertire di condividere con tutti gli esseri umani i limiti dell'imperfezione e le debolezze della propria condizione. E proprio per tutto questo, non può aspirare, platonicamente, a farsi governante, votandosi, come la storia ha mostrato con i fallimenti di Seneca, dei filosofi illuministi e, da ultimo ma non per ultimo, di Gentile, ad uno scacco necessario, ma può e deve assumersi il carico di educatore.

E, in questo modo, come tutti i maestri efficaci, deve adoperarsi per rendersi superfluo: ancora una volta, facendo sua un'idea regolativa, vale a dire l'ideale o la speranza di potere, con il suo lavoro, costruire una generazione di uomini responsabili e capaci di abitare nel mondo senza bisogno di guide che, se mi è concesso di parafrasare il Kant di *Che cos'è l'Illuminismo?*, dicano loro, considerati perpetui minorenni bisognosi di continua tutela, che cosa pensare, che cosa leggere, che cosa scegliere, come pregare e perfino che cosa mangiare.

Riferimenti bibliografici

25- L'intellettuale-educatore

- Abensour M., *L'utopie de Thomas More à Walter Benjamin*, Paris, Sens & Tonka, 2000
- Barbuto G. M., Voce "Moro, Tommaso", in R. Esposito, C. Galli (dir.), *Enciclopedia del pensiero politico. Autori, concetti, dottrine*, Roma-Bari, 2000, pp. 466-467
- Bazzicalupo L., Voce "Utopia", in R. Esposito, C. Galli (dir.), *Enciclopedia del pensiero politico. Autori, concetti, dottrine*, cit., pp. 747-748
- Benda J., *Il tradimento dei chierici*, tr. it. di S. Teroni Menzella, prefazione di D. Cadeddu, Torino, Einaudi, 2012 (ed. orig. 1927 e, quindi, 1946)
- Bongioanni B., *Intellettuali*, in B. Bongioanni, N. Tranfaglia (a cura di), *Dizionario storico-critico dell'Italia Unita*, Roma-Bari, Laterza, 1996, pp. 462-474
- Cofrancesco D., Voce "Intellettuali", in R. Esposito, C. Galli (dir.), *Enciclopedia del pensiero politico. Autori, concetti, dottrine*, cit., pp. 340-341
- Dotti U., *Idee, mentalità e conflitti da Dante alla crisi dell'Umanesimo*, Roma, Editori Riuniti, 1997
- Dotti U., *Storia degli intellettuali in Italia, II Crisi e liberazione da Machiavelli a Galilei*, Roma, Editori Riuniti, 1998
- Dotti U., *Temi e ideologie dagli illuministi a Gramsci*, Roma, Editori Riuniti, 1999
- Fumagalli Beonio Brocchieri M., Garin E., *L'intellettuale tra Medioevo e Rinascimento*, Bari, Laterza, 1994
- Lasch Ch., *The Revolt of the Elites and the Betrayal of Democracy*, New York, W.W. Norton, 1995
- Saage R., *L'utopia in età moderna*, tr. it. di P. Severi, Genova, ECIG, 1997 (ed. orig. 1991)
- Tomasi Ventura T., Genovesi G., *L'educazione nel paese che non c'è: storia delle idee e delle istituzioni educative in utopia*, Napoli, Liguori, 1985
- Treves R., *Spirito critico e spirito dogmatico: il ruolo critico dell'intellettuale*, Milano, FrancoAngeli, 2009

L'utopia di Tommaso Moro: una dinamica narrativa ed educativa

Alessandra Avanzini

To read More's Utopia means at present and actually to explain the relation between dream/ideal and project, between real and unreal so to make clear the meaning of this relation, its risks, but also and above all its educational potentialities.

Key-words: More, Utopia, Education

1. *Introduzione*

Parlare di Utopia di Moro nel cinquecentenario dalla pubblicazione è una bella occasione per mettere a fuoco la centralità di quest'opera in un contesto di riflessione educativa.

Il termine stesso, Utopia, è stato coniato da Tommaso Moro e ha inaugurato un vero e proprio genere letterario, quello del racconto utopico. L'idea rimanda ad una sostanziale irrealtà (non luogo), ma anche a quella di un luogo felice. Dunque un luogo che non c'è ma che, nella sua irrealtà, è la massima perfezione, il migliore dei luoghi possibili che la nostra mente sia in grado di immaginare.

Utopia infatti – va sottolineato – è una costruzione del pensiero, che tuttavia ispira anche l'idea di poterla raggiungere, di poterla realizzare. Si tratta di una strada educativa e costruttiva quando ci si muove con la consapevolezza che questo traguardo è e deve restare nella realtà irraggiungibile; cammino antieducativo e distruttivo quando viene coltivato l'incubo totalitario di realizzarlo concretamente. La tensione dunque tra sogno e progetto, tra irrealtà e realtà certamente contraddistingue questa parola e nel tempo ha dato vita a situazioni variegata.

Rileggere oggi *Utopia* di Moro è allora anche un modo per mettere a fuoco e chiarire il senso di questa dinamica, dei suoi rischi ma anche delle sue potenzialità educative.

Anche l'interpretazione dell'opera di Moro è stata, ed è soggetta, a queste ambiguità: può essere letta in modo che possiamo definire

“concreto/statico”, concentrandosi cioè essenzialmente sul contenuto. Vista come concreto programma *Utopia* difficilmente sfugge ad essere profondamente criticata in quanto rappresentazione di un incubo. Su questo piano di lettura vale quanto osserva Franco Cuomo per cui “splendida insomma per le sue torri e le coste scoscese agli occhi dei naviganti che la sfiorano senza approdarvi, Utopia è una galera per chi ci vive”¹.

Ma se la leggiamo da un punto di vista strutturale – ed è quello che farò in questo intervento – ne possiamo invece valorizzare l’aspetto dinamico e con esso la struttura intimamente educativa.

Da questo punto di vista peraltro *Utopia* incarna il cuore stesso del discorso educativo, teso a osservare la realtà ma al contempo a tendere costantemente al suo superamento, al suo miglioramento; mai alla mera e passiva accettazione del dato di fatto.

2. Il contesto e l'autore

Prima di procedere, è necessario una contestualizzazione dell’opera; d’altronde il gioco tra realtà e progetto ha come prima materializzazione quella del confronto tra l’idea e il proprio tempo. *Utopia*, da questo punto di vista, apre un filone, o forse è meglio dire che per prima intercetta e materializza un bisogno diffuso di ipotizzare mondi altri per affrontare le parti negative del proprio. In questo si collocheranno opere come *La città del sole* (1602) di Tommaso Campanella, *La Nuova Atlantide* (1624) di Francesco Bacone, *Macaria* (1642) di Samuel Hartlib, *La via della luce* (1668, ma scritta nel 1641) di Comenio².

Tutte queste utopie, nella loro diversità, appaiono condividere alcuni temi di fondo: la ricerca di un mondo più giusto; della felicità di tutti gli uomini; la valorizzazione della cultura come valore universale e quale collante condiviso di umanità.

Si tratta di aspetti che in questo periodo non animano solo progetti letterari. Si pensi ai progetti delle città ideali, di cui talvolta si intraprende una concreta realizzazione. Queste città vengono dunque costruite sulla base di progetti che tendono alla perfezione geometrica

¹ F. Cuomo, *Introduzione* in T. Moro, *Utopia*, Roma, Newton Compton, 1994, p. 10.

² Per un approfondimento su quest’opera rimando a A. Avanzini, *Educazione e pace nella Via Lucis Jan Amos Comenio*, Roma, Anicia, 2016.

delle proporzioni cercando di portare la realtà ad essere perfetta, ad essere bella, il miglior luogo in cui vivere. A questo slancio si possono associare anche i progetti di società scientifiche quali sogno della costruzione di un mondo culturale perfetto e condiviso, a cominciare dall'Accademia dei Lincei fondata da Federico Cesi nel 1603 e dalla Royal Society del 1660. Anch'esse si muovono tra le prospettive e i rischi di utopia: fonte di conoscenza e di fertile rinnovamento quando dinamiche, monumenti all'insipienza quando statiche³.

Insomma, senza nulla togliere alla specificità dell'opera di Moro, è proprio la nuova visione del mondo che si costruendo in quest'epoca a mettere al centro l'idea di utopia, alla cui base vi è la grande fiducia che la mente dell'uomo possa arrivare a costruire un mondo migliore; ma ritengo di aggiungere a patto che ne gestisca costruttivamente le dinamiche.

Altro aspetto da rimarcare è che questo slancio verso un sapere universale, un sapere di tutti e un mondo giusto, dove gli uomini possano essere uguali e felici, avviene in un periodo che è devastato dalle guerre di religione e da un connesso oscurantismo che si riflette nella pratica della caccia alle streghe, così come nei roghi di Giordano Bruno e di Menocchio nel 1600.

In questo senso l'utopia, *in primis* quella di Moro, è la risposta a un momento storico particolarmente traumatico, e più ancora uno strumento per ripensare la realtà e il modo con cui l'uomo si relaziona ad essa.

Infine qualche parola sull'autore. Tommaso Moro, nato a Londra nel 1478, fu consigliere del re Enrico VIII, e a lungo uomo influente alla sua corte. Entrerà però in contrasto con il re quando quest'ultimo, con l'*Atto di supremazia* del 1534, sancì l'indipendenza della chiesa inglese dal papa e la conseguente nascita della chiesa anglicana. Rifiutandosi di sottoscrivere l'atto e di riconoscere il matrimonio di Enrico VIII con Anna Bolena, Moro venne accusato di alto tradimento, rinchiuso nella torre di Londra e decapitato nel 1535.

3. Una rilettura educativa di Utopia

Nel 1516 Thomas More scrive *Utopia* dando il via al genere letterario del racconto utopico, un racconto che si struttura di fatto secondo

³ Su questo argomento cfr. T. Mamiani, *Storia della scienza moderna*, Roma-Bari, Laterza, 1998.

la dinamica della fuga/ritorno: c'è sempre un protagonista – in questo caso Raffaele Itlodeo – che si è trovato a viaggiare in un mondo-altro e che, ad un certo punto, ha saputo tornare per raccontare. Due esempi illustri per tutti: *La nuova Atlantide* (1624) di Bacone e *I viaggi di Gulliver* (1726) di Jonathan Swift.

A noi interessa in modo particolare *Utopia* di Moro per tanti motivi. Innanzitutto il nome: per la prima volta si utilizza il termine utopia a indicare letteralmente un “non-luogo”, un luogo che non esiste da nessuna parte. Già il titolo, così, ci dà un'informazione importante: non è importante solo il contenuto – su cui solitamente ci si sofferma – ma è importante anche ciò che permette di dare forma a questo contenuto, quella capacità cioè di astrazione che rappresenta una vera e propria dinamica conoscitivo/educativa. Va anche detto che questa dinamica, che prende consistenza consapevole in età moderna, ha subito velocemente una degenerazione che ne ha stravolto i caratteri accentuando quella rigidità che effettivamente possiede ma che – se assolutizzata – finisce per inficiarne il valore costruttivo. In questa degenerazione l'attenzione, posta più sul contenuto-utopia che non sulla dinamica-utopia, ha avuto un peso determinante. Una volta fatto dei contenuti l'elemento rilevante, il concetto di utopia ha finito per essere ingabbiato in due estremi: da una parte, qualcosa di impossibile, e quindi qualcosa su cui è inutile perdere tempo, una fiducia ingenua al punto da divenire colpevole; dall'altra, un ideale di mondo talmente perfetto da poter letteralmente sostituire la realtà stessa, col risultato di distruggere le potenzialità creative e migliorative del sogno per trasformarlo in un incubo.

Utopia di Moro è anche da questo punto di vista un inizio, essendo essa stessa investita in modo paradigmatico da queste tendenze: troppo spesso infatti ci si è concentrati sul contenuto, tralasciando il gioco che questo instaura con la struttura narrativa, scindendo il volume in due parti, come fossero parti tra loro indipendenti.

Ma la possibilità di evidenziare la portata educativa di utopia impone di andare al di là di una lettura basata sul contenuto. Per rimarcare questo differente approccio ricorro spesso al termine *ultrapaese*, in sostituzione di quello di *utopia*. Lo scopo di tale sostituzione dipende dalla volontà di lasciare meno spazio possibile alle ambiguità interpretative, che ormai identificano profondamente il concetto di utopia, piegato ad essere o l'evasione senza ritorno oppure l'incubo totalizzante proposto dai contenuti stessi dei racconti utopici. Insomma una

sostituzione di comodo, anche perché tra i due termini non intercorre sostanziale differenza, tanto che la stessa utopia di Moro, almeno secondo la lettura che propongo, è a tutti gli effetti un ultrapaese. La distorsione del concetto di utopia riguarda piuttosto l'uso che se ne è fatto nei periodi successivi e non certo lo slancio profondamente innovativo – ideale e concreto al contempo – su cui tale concetto ha preso forma.

Detto questo, torniamo al racconto di Moro. Sottolineare la presenza fondamentale di Raffaele, come soggetto che agisce e racconta in *Utopia*, è indispensabile per meglio comprendere il senso stesso di quest'opera. Innanzitutto il nome: Itlodeo etimologicamente (dal greco *ythlos* frottola e *daío* distribuire) rimanda a un'idea di irreali, e suona come “raccontafrottole”. Dunque si tratta di un viaggiatore dei cui resoconti non c'è da fidarsi. È fondamentale rimarcare questo aspetto per due motivi: intanto perché questo ci invita a prendere con la dovuta attenzione le sue parole (potrebbero non essere vere); e poi perché questo lega in particolare il racconto di un mondo che nessuno ha mai visto alla sola testimonianza di un uomo specifico, che per di più non si sa se dica il vero. L'attenzione si focalizza subito su di lui: uomo particolare, e particolarmente diverso, spunta nella vicenda con estrema naturalezza e senza alcun senso di interruzione. Non solo, ma proprio questo personaggio, che è il meno reale di tutti, viene descritto nel modo più dettagliato. “Mi stavo accingendo a rientrarmene in albergo, quando vidi Peter Gilles a colloquio con un forestiero di una certa età, dal viso abbronzato ed una folta barba, ed un mantello cadente con noncuranza da una spalla: dall'aspetto e dall'atteggiamento mi parve un marinaio”.

Possiamo dire che l'irrealità scivola nella realtà per certi aspetti rubandone il posto: solo del personaggio che non esiste viene data una descrizione fisica estremamente realistica! Egli inoltre attira la nostra attenzione perché si dice che “è un forestiero”, ma non come Moro o altri, che nelle Fiandre sono comunque forestieri. Itlodeo è il forestiero per eccellenza, il diverso, il particolare curioso e interessante che trascina il nostro sguardo e lo tiene con sé fino alla fine della vicenda. L'idea del paradosso, così, si insinua già dalle prime pagine di questa narrazione.

Nell'esperato razionalismo e universalismo di tutta la narrazione, inoltre, Itlodeo emerge come un dettaglio quasi stonato: è l'elemento particolare che può far scivolare il tutto nel paradosso, e tuttavia è il

particolare che rende possibile questo tutto. Questo personaggio sta lì a ricordarci che, se quel racconto è possibile, è perché c'è un uomo che è tornato apposta per raccontarlo. Egli infatti spiega, nel primo libro, di essere vissuto in Utopia “per più di cinque anni... e la sola ragione per cui non ci sono rimasto è che desideravo raccontare a tutti di quel Nuovo Mondo”⁴. Dunque il racconto di *Utopia* è ancor più che una relazione di viaggio, una testimonianza: si tratta dell'unica prova dell'esistenza di questo mondo perfetto. Si può anche dire che Utopia è vera perché qualcuno ce ne sta raccontando la storia.

È necessario rimarcare questo aspetto, per ribadire che, a fronte della totalità astratta con cui si presenta Utopia, la sua realtà deriva dalla relazione, inscindibile, tra la sua immagine strutturata in racconto e un uomo particolare (per di più inaffidabile!) che si pone a sua volta come unico legame possibile (è l'unico ad averla vista!) tra gli altri uomini e un mondo che, a questo punto si può dire, non c'è, né ci sarà mai. *Utopia* è, in questa luce, una costruzione relazionale di un soggetto che elabora un'ipotesi di mondo; ma senza quel soggetto a raccontarla, Utopia svanisce.

D'altra parte, se Moro mette in chiara evidenza l'inesistenza e l'impossibilità di Utopia, deve in qualche modo dare anche credibilità alla serietà intellettuale di Itlodeo e lo fa affidando proprio a lui il compito di illustrare in modo lucido e spietato un'Inghilterra afflitta da enormi problemi socio-economici. Itlodeo nelle sue peregrinazioni dice infatti di essere stato anche in Inghilterra e di aver visto i mali che l'assiedono. E su questo non si può permettere troppe invenzioni, perché sta parlando a inglesi che ben conoscono la situazione.

Inoltre, egli viene descritto nei termini di un navigante “come Ulisse, o meglio, come Platone... una specie d'intellettuale”⁵. Effettivamente ricorda la figura di Socrate descritta all'inizio della *Repubblica* platonica, l'intellettuale che sale dal Pireo, riproponendo il viaggio verso gli inferi di colui, che proprio in virtù del fatto che è tornato, ha acquisito una autorevolezza agli altri impossibile da eguagliare. Con una fondamentale differenza: Socrate è un uomo reale, è esistito davvero, parla a uomini reali (tra cui lo stesso fratello di Platone, Glaucone, suo principale interlocutore nella *Repubblica*); Itlodeo non esiste, è un personaggio immaginario, il cui stesso nome sottolinea questo elemento di irrealtà. Anch'egli, però, come Socrate, parla a uomini reali,

⁴ T. Moro, *Utopia*, cit., p. 42.

⁵ *Ibidem*, p. 18.

tra cui Peter Gilles (amico di Moro). In un certo senso, si può dire che Moro inserisca in un viaggio che assomiglia a quello di *Repubblica*, un ulteriore paradosso logico: è un mondo assolutamente perfetto, raccontato da un uomo assolutamente imperfetto. Finzione e verità danno così vita esplicitamente a un corto circuito.

Raffaele Itlodeo viene presentato all'Autore da un suo amico, l'umanista Peter Gilles: la finzione si inserisce senza soluzione di continuità nel mondo reale di Moro. Un mondo reale lucidamente analizzato dall'immaginario (e inaffidabile) Itlodeo, che, senza mezzi termini, descrive la grettezza di un sistema che alimenta profonde ingiustizie.

Il primo libro, dunque, costituisce una puntuale descrizione di quel fenomeno tipico della rivoluzione agricola dell'Inghilterra del XVI secolo, il fenomeno delle *enclosures* (recinzioni). Ed è qui che si ha il famoso passo sulle pecore che mangiano gli uomini, dove l'evidente e serrata critica è contro un sistema precapitalistico che, ai suoi occhi, attraverso l'affermarsi della proprietà privata, spinge alla lotta senza confini e senza regole tra poveri e ricchi, in cui evidentemente i poveri non tutelati, oltre a distruggere se stessi, diventeranno presto causa di un disagio strutturale per lo stesso Stato.

“Le pecore – afferma Itlodeo – queste miti creature, alle quali basta solitamente così poco cibo, stanno diventando talmente voraci ed aggressive, a quel che ho appreso, da divorare perfino gli uomini. Ingoiano campi, case, città. In tutte le regioni del regno nelle quali si produce una lana più fine, quindi più costosa, nobili e proprietari terrieri – e perfino alcuni abati, nonostante la loro santità – si danno da fare per recintare le terre e destinarle al pascolo, impedendone la coltivazione... Con quale risultato? Che gli agricoltori vengono cacciati via, dopo essere stati raggirati o sopraffatti con la violenza, e costretti a vendere quel che possedevano sotto le minacce, perché un solo latifondista possa mettere insieme i loro campi e recintare così migliaia di ettari. Uomini, donne, bambini, vedove, orfani, genitori con prole... Sono costretti a lasciare le proprie case, senz'averne un posto in cui rifugiarsi, dopo avere svenduto per niente le loro povere cose. E dopo aver girovagato e speso tutto, che cosa resta loro da fare se non rubare... o darsi all'accattonaggio? ... Ed è inutile cercare lavoro perché non c'è più bisogno di loro”⁶.

Ma Raffaele si spinge più in là e propone anche la soluzione, affermando che è necessario riscattare “la gente dall'ozio rilanciando

⁶ *Ibidem*, pp. 26-27.

l'agricoltura e riformando il mercato della lana. Date agli sfaccendati qualcosa di utile da fare. La miseria rende ladri, e quelli che per ora sono soltanto dei disoccupati saranno presto anche ladri. È inutile, se non sradicate tali mali, punire i ladri ricorrendo a una giustizia più eclatante che giusta o efficace. In definitiva, voi lasciate che crescano fin da ragazzi in condizioni tali da essere fatalmente destinati ad una vita criminale, poi li punite. In altre parole, voi punite i ladri che voi stessi avete creato”⁷.

Dunque Utopia, il mondo alternativo proposto da Raffaele, si sviluppa in rapporto ad un tempo e ad uno spazio ben preciso, come critica all'Inghilterra del '500. Questa serrata critica esce dalla bocca di un uomo capace di immaginare.

A questo punto inizia la seconda parte del volume, con la descrizione dell'isola di Utopia, dove tutto è assolutamente perfetto, a cominciare dalla posizione geografica del luogo. Si tratta, infatti, di un'isola a forma di mezza luna, ben difesa naturalmente. “L'approdo non è senza rischi, a causa di scogli e secche, una soltanto delle quali affiora al centro dello specchio d'acqua. Vi si erge sopra una torre, che ospita una guarnigione. Tutte le altre, semisommerse, costituiscono un'insidia. Soltanto i nativi conoscono i passaggi, per cui nessuno straniero può accedere fin dentro la baia senza la guida di un pilota del luogo. Gli stessi abitanti di Utopia non potrebbero entrarvi senza rischio se non ci fossero segnali sulla costa, spostando i quali si potrebbe mandare una flotta nemica verso sicura catastrofe”⁸.

Naturale e artificiale si fondono fin da subito, in un'intesa che è governata dall'uomo, signore attento anche di una natura che sa utilizzare a proprio vantaggio. In Utopia vi sono 54 città poste a 24 miglia l'una dall'altra e tutte identiche fra loro, tutte a forma di quadrato e sono “talmente simili tra loro... che chi ne conosce una le conosce tutte”⁹. La capitale si chiama Amaurotum (l'ignota, l'oscura), a ribadire l'irrealtà di tutta la situazione, ed è la città principale in forza della sua posizione.

Tutto in Utopia è razionale e universale: le città sono belle e tutte ugualmente curate dagli abitanti, tutti vestono allo stesso modo, non esistono nell'isola analfabeti, non esiste la proprietà privata e nemmeno la dimensione privata dell'esistenza, tanto che si mangia in mense

⁷ *Ibidem*, p. 27.

⁸ *Ibidem*, p. 44.

⁹ *Ibidem*, p. 46.

comuni e se i figli dimostrano di essere portati per un mestiere che non è quello del padre, vengono affidati ad un'altra famiglia, dedita al mestiere dal quale il ragazzo è attratto.

In Utopia non c'è disordine e la cura per l'isola nel suo insieme è garantita da una circolarità, per cui nessuno abita in eterno la stessa casa, ma c'è un continuo scambio tra città e campagna: le case sono case di tutti e ognuno le cura tutte come se fossero proprie.

Gli utopiani non conoscono i piaceri carnali e non fanno la guerra; laddove si presenti qualcuno animato da cattive intenzioni, preferiscono patteggiare e corrompere il nemico, se questa si dimostra cosa utile. Il piacere fisico è limitato alla cura di sé e del proprio corpo per mantenere una buona salute.

Ogni motivo di possibile screzio è così evitato: passioni, guerre, ricchezza non esistono.

“Per evitare ogni tentazione hanno escogitato un sistema perfettamente coerente con le loro consuetudini, ma infinitamente lontano dalle nostre. Vale a dire che si servono del vetro e dell'argilla per le loro coppe, belle a vedersi ma di nessun valore, ed utilizzano l'oro e l'argento per costruire vasi da notte ed altri oggetti da destinare ad usi vili, come ad esempio le catene per gli schiavi. L'oro serve infine per far riconoscere i delinquenti comuni, cui viene imposto di portare orecchini, anelli, collane ed anche cerchi d'oro al capo. Così ottengono il risultato di far disprezzare all'intera popolazione quei metalli venerati altrove a tal punto che molti li tengono in maggior conto della vita stessa. Raccolgono di tanto in tanto perle sulle spiagge e pietre preziose dalle rocce ... e se ne servono come ornamento per i bambini, che da piccoli ne vanno orgogliosi, ma appena crescono se ne liberano gettandoli via, comprendendo da soli – senza bisogno di farselo spiegare dai genitori – che si tratta di trastulli infantili”¹⁰.

Le regole in Utopia sono collettive e si capiscono dal contesto: non c'è alcun bisogno che siano dette dai genitori. Tutti sono immersi in una sorta di isola educante a valori mirati alla pace perpetua e questi valori sono tratti direttamente dalla natura. In Utopia tutto è naturalizzato e l'uomo non fa che comprendere ciò che questa natura insegna. “Nell'indagare scientificamente tra i segreti della natura, non provano soltanto un incomparabile piacere, ma ritengono di fare cosa gradita al Creatore dell'Universo, che nel realizzare questa sua macchina del mondo l'ha resa visibile all'uomo perché l'osservasse, come qualsiasi

¹⁰ *Ibidem*, p. 58.

altro artista avrebbe fatto. Per questo, a loro avviso, è più caro a Dio chi contempla con curiosità ed ammirazione la sua opera che non chi se ne disinteressa, restando indifferente come uno sciocco, incapace di commuoversi, di fronte a uno spettacolo talmente straordinario”¹¹. La conoscenza – e con essa la nascente riflessione scientifica – è, dunque, un atto possibile e anzi doveroso perché in questo modo si fa cosa gradita a Dio: siamo nel pieno sviluppo del pensiero moderno e Utopia si erge come un inno alla capacità di un pensiero libero, razionale, laico ma al contempo protetto dalla certezza della presenza divina, a ben veder dalla certezza di un senso.

Dio c'è e non è un caso che, come è logico razionalmente, non vi sia una religione prevalente, ma vi siano tante religioni; è certo maggiormente accreditata la religione monoteistica, ma questo non significa la persecuzione di chi in questa non crede. Ognuno può praticare la religione in cui crede; una sola cosa non è ammessa, l'ateismo. “Come si può infatti dubitare che non tenterebbe di violare con astuzia e segretezza le leggi della patria in nome dei propri personali interessi, o di abatterle con la violenza, chi non ha nulla da temere al di là di tali leggi, essendo convinto che tutto finisce con il corpo?”¹². L'ateo (strutturalmente inteso come colui che non sa credere in nulla) è pericoloso, per se stesso e per la società, perché non riconoscendo alcuna entità superiore a se stesso, non riconosce limiti al proprio potere.

La morte poi viene inserita a tutto tondo nel ciclo vitale, tanto che si ritiene che ‘i morti si muovano tra i vivi, osservandone le azioni e le parole, per cui si dedicano a quel che fanno con più coraggio e sicurezza, come protetti da tali presenze. La certezza poi che i loro antenati siano lì tra loro li induce ad astenersi da atti disonorevoli, anche se nascosti”¹³.

È un mondo dunque dove tutto è perfetto e nessuno fa cose che non vanno bene. Tutto questo ha però un prezzo: l'individuo viene eliminato. In Utopia non esiste il singolo uomo, solo gli uomini come entità astratta ed universale.

“Ho illustrato nella maniera più sincera possibile – dice Itlodeo alla fine del racconto – l'apparato di quello stato che non solo giudico il migliore, ma l'unico degno di definirsi a pieno titolo repubblica. Altrove, come si sa bene, non si fa che parlare dei diritti pubblici, ma poi

¹¹ *Ibidem*, p. 69.

¹² *Ibidem*, p. 85.

¹³ *Ibidem*, p. 86.

non ci si occupa che di quelli privati. Qui invece, non essendoci nulla di privato, ci si occupa sul serio di questioni pubbliche... Essendo comune la proprietà di ogni bene, ciascuno è consapevole che basterà tenere colmi i granai pubblici affinché non manchi nulla. I beni vengono distribuiti senza gretta malafede, non ci sono poveri, nessuno è costretto a mendicare. Così, pur non possedendo nulla nessuno, sono tutti ricchi”¹⁴.

È indubbio che questa appaia come la descrizione di uno stato perfetto, nel senso di una perfezione sublimata fino a divenire asettica: dalla culla in poi ognuno è garantito nei propri diritti di essere umano; persino il lavoro, come sarebbe logico, deve essere “respirato” in famiglia, e diventa un secondo abito, cui preparare progressivamente e naturalmente i giovani. Ne consegue anche che se il lavoro del padre non piace è necessario cambiare famiglia, perché altrimenti non ci sarebbe mai una formazione completa per quel tipo di mestiere.

Alla fine di tutto il libro, però, Moro riprende la parola e fa dei distinguo: “Pur non potendo condividere tutto ciò che è stato detto da quell’uomo... non ho alcuna reticenza a riconoscere che mi piacerebbe venissero adottate qui nei nostri stati molte cose esistenti nella repubblica di Utopia”¹⁵. Moro sembra prendere le distanze a rimarcare che quell’ideale portato sul reale potrebbe minare per sempre quello che in Utopia è un regola naturale: l’ordine di uno stato che in qualche modo cerca di tenere insieme le persone verso uno scopo comune.

A una lettura che non si accontenta di sezionare i singoli contenuti, questo racconto è utile fin quando si sa che è possibile/necessario uscire. In questa logica, l’idealità di Utopia illumina di senso e di stimoli la possibilità del reale: leggendo, ci siamo arricchiti di tante idee e abbiamo visto un mondo pensato da qualcuno come migliore del nostro, ma che ci appare anche con un sostanziale difetto da cui è necessario scappare. In quel mondo, infatti, la felicità individuale non esiste, esiste solo un astratto senso del bene comune. Eppure, al di là dei contenuti, tanti stimoli che ci vengono dati non possono che offrire maggiori *chance* di senso e felicità per la vita di ognuno di noi.

Utopia è insomma un paradosso e tale deve restare: non è un’anti-Inghilterra – come è stato detto –, non è una logica del contrario; in Utopia vigono regole proprie, del tutto autonome rispetto al mondo che c’è, e queste regole elevano quest’isola a mondo assolutamente

¹⁴ *Ibidem*, p. 92.

¹⁵ *Ibidem*, p. 95.

perfetto. Assolutamente nel senso che esso pretende di non avere legami con nulla e con nessuno: Utopia è così e basta, sempre e per sempre, il suo tempo è un tempo appiattito in un eterno presente, il suo spazio è una naturalità assoluta, con cui l'uomo è in perfetta simbiosi.

Ma per fare emergere queste potenzialità, è necessario confrontarsi anche con la struttura del racconto: si tratta di due parti, di cui solo la seconda è il racconto di un uomo, immaginario e inaffidabile. La seconda parte, da sola, non regge, o meglio può reggersi ma snaturandosi. Assolutizzando il contenuto, la seconda parte è una trappola: l'uomo vi trova un senso, certo, ma il senso è solo e soltanto quello. Deve dire sempre sì, rinunciare ad uno spirito critico, accettare che non esiste mondo migliore, pensare che quella realtà – accettata – non sarà mai più trasformabile, nel bene e nel male.

È questo il messaggio di Moro? Portarci ad una stasi eterna? A ben vedere una stasi di questo tipo assume tutte le caratteristiche dell'incubo da cui non ci si può svegliare. Che senso ha allora proporci un mondo perfetto che ha tutte le caratteristiche dell'incubo?

Una risposta può venire recuperando i fili della narrazione e allora si scopre che *Utopia* è un racconto provocatorio, paradossale, estremo. Un racconto, come abbiamo visto, che narra di un mondo della cui totale irrealtà non bisogna mai dimenticarsi: è un'isola che non c'è e che non ci può essere, ma ha una precisa funzione: evidenziare i limiti del mondo che c'è. Funzione che per altro mantiene inalterata ancora oggi, andando a puntare il dito su quelle che sono piaghe dell'umanità da sempre.

È necessario leggerla come una distorsione in sé perfetta, dove viene posto in primo piano il binomio perfezione (isola assolutamente perfetta, razionale, logica) – imperfezione (personaggio che rivendica la propria estrema particolarità, al punto che non sappiamo chi sia, probabilmente non è mai esistito). La totale asetticità dell'isola contrasta con il carattere impulsivo, ombroso, molto particolare di Itlodeo, tanto che Moro alla fine considera che “il relatore appariva stanco, e non sapevo se era il caso di contraddirlo, anche ripensando a come aveva reagito in precedenza”¹⁶. Moro ha paura delle reazioni umane e soggettive di un uomo, che ha appena proposto il mondo più oggettivo e impersonale che possa esistere.

¹⁶ *Idem.*

4. *Conclusioni*

Nel finale dunque, in un quadro che prevedeva sostanzialmente solo criteri massimamente universali e generali (bellezza, razionalità, proporzioni geometriche, perfezione, logicità ecc.), ritorna il particolare, Itlodeo, quest'uomo che non dice il vero si reimpone al nostro sguardo come un uomo particolare, un uomo che non ama essere contraddetto, burbero; insomma non un modello di uomo, ma un uomo decisamente imperfetto.

E questo accostamento non è casuale, in quanto l'intelligenza riflessiva di Moro inserisce, nell'eccesso del paradosso proposto, la centralità di una mente che ragiona confrontandosi con il particolare della situazione e con la particolarità degli uomini che sono coinvolti. Dunque, tirandosi decisamente fuori dall'aspetto totalizzante di Utopia, Moro ci fa uscire e ci riporta nella dimensione del reale, ma intanto ha saputo farci fare un salto in un mondo totalmente altro, sulle cui "regole altre" è bene riflettere.

Ci lancia, dunque, una sfida, che viaggia su dinamiche non solo contenutistiche ma soprattutto strutturali: non è tanto, o solo, il contenuto del libro in sé che ha importanza, ma la capacità di mantenere viva la relazione tra la prima parte del libro (critica al mondo che c'è) e la seconda parte (costruzione di un mondo nuovo). Insomma, ciò che è fondamentale è la capacità che l'uomo sia ben consapevole della propria particolare imperfezione, che tuttavia gli offre la possibilità di essere soggetto pensante, che non si abbandona all'incapacità di vedere la realtà in cui è immerso, ma conserva sempre la possibilità di uscirne per aprire su mondi altri, mantenendo sempre la lucidità di sapere che ciò che ha davanti non è il vero assoluto, ma è una possibilità.

Moro insinua l'idea che prima di tutto è necessario mantenere la distanza, sapere a nostra volta ricostruire tutto il racconto che abbiamo ascoltato.

Alla fine il messaggio più profondo consiste nella spinta verso la conquista della libertà di pensiero individuale, mostrando quanto sia controproducente accettare in modo passivo il mondo che c'è, così come abbandonarsi acriticamente alla totalizzante staticità del mondo che non c'è. Optare per l'uno o per l'altro significa distruggere l'uomo come soggetto della propria esistenza.

Da questo punto di vista si può veramente affermare che utopia/ultrapaese rappresenti un momento centrale per la nascita del concet-

to di “educazione”: con esso si afferma la necessità per l'uomo di rimanere sempre aggrappato ad una “terra di frontiera”, dove la realtà è sottoponibile a critica e dove il sogno non deve realizzarsi, non deve cioè sostituirsi al reale, pena l'annientamento della possibilità di crescita e miglioramento umano.

Utopia/ultrapaese, in questo modo, pone al centro una questione educativa essenziale: come gestire il rapporto tra questa creazione perfetta e l'imperfezione dei singoli individui? La risposta non può essere cercata nella costruzione in sé totalizzante che qualsiasi utopia, se assolutizzata, finisce per offrire; la risposta al contrario va cercata nella struttura che permette a quell'utopia di esistere, ricordando sempre che quella stessa costruzione perfetta l'ha pensata un uomo e a quell'uomo non può che restare legata.

Utopia insomma è un paradosso, ma proprio per questo essa ha una potente capacità educativa e cognitiva. È necessario rendersi conto che ogni atto conoscitivo è una “menzogna soggettiva”, con la conseguenza che la responsabilità di tale atto è nelle mani del soggetto che gli ha dato vita. Al tempo stesso, affinché la conoscenza abbia un significato per l'uomo in generale e non solo per il singolo soggetto, è necessario innervarla di un senso condiviso e soprattutto condivisibile. È significativo da questo punto di vista che gli atei – intesi come coloro che sono incapaci di qualsiasi fede, e più in generale ancora di qualsiasi slancio oltre l'ovvio e oltre il già detto, di qualsiasi impegno – non sono ammessi in utopia: potremmo dire che in Utopia non è ammesso l'ignorante irresponsabile. Evidentemente il sogno di uno non può diventare il sogno di tutti senza diventare un incubo. E perché Utopia non si trasformi in un incubo totalitario, ogni uomo deve poter partecipare alla costruzione consapevole e responsabile della relazione io-mondo. Che è come dire che, affinché la conoscenza sia strumento nelle mani dell'uomo e non contro l'uomo stesso, è necessario legarla ad una riflessione di tipo educativo, riflessione saldamente ancorata alla necessità di spingere verso la costruzione-gestione-rielaborazione continua di un “mondo in comune”¹⁷.

¹⁷ Sul concetto e sui caratteri del mondo in comune rimando a A. Avanzini, *L'educazione attraverso lo Specchio*, Milano, FrancoAngeli, 2008.

**Il sesto senso dell'anatomia,
in un manuale di pedagogia e didattica
di Maria Volpicelli**

Nicola Siciliani de Cumis

*Suppongo che il corpo non sia altro che una statua o macchina di terra
che Dio forma espressamente per renderla il più possibile simile a noi:
per modo che non solo dia ad essa all'esterno il colore e la figura di tutte le nostre
membra, ma vi metta anche all'interno tutti i pezzi che si richiedono per fare sì
che cammini, mangi, respiri e imiti infine tutte quelle nostre funzioni che si può immaginare
precedano dalla materia e non dipendano che dalla disposizione degli organi.*

Cartesio, L'Uomo

*Quest'anno con la classe 5,
per quanto riguarda il programma di scienze sul corpo umano,
abbiamo fatto esperienza dal vero, come gli studenti di medicina:
sezionando, toccando ed osservando organi veri (di animali)
[...]l'esperienza si è rivelata subito molto accattivante ed interessante...
chissà se fra noi ci sarà un futuro medico!!!*

Istituto Comprensivo "Don Milani", Ronchi (Marina di Massa)

*A book of pedagogy between the history of anatomy, education and experimentation
of specific anatomical matter. The story of a didactic adventure with the center of
the idea of active collaboration professors-students / students-professors. The extraordinary
results of university learning and teaching that has its culminating point
in advertising its results.*

Key-words: Anatomy, Didactics, University

1. Una questione di principio

“Per nulla al mondo io vorrei tolta ai miei scolari la gioia orgogliosa di avere scoperto, essi per primi, grazie a metodo fattosi abito e a perspicacia cresciuta dall'esercizio, qualche cosa che riguardi la vita

e le opere di un grande, e fosse pure una minima cosa. È desiderabile, mi pare, che il giovane entri nella vita con la lieta coscienza di essere stato anch'egli un giorno, anche un giorno solo, un ricercatore, uno scienziato. Chi giudica altrimenti, avrà tradotto, cioè ridotto in forma unica, piatta, tutto il traducibile, ma ha certo sentito poco e pensato ancor meno, e alla ricerca storica o, comechessia, scientifica è negato, perché gli manca il senso del problema... La scienza non consiste mai nei risultati, ma sempre nella via percorsa, nei metodi adoprati per conseguirli: essa è sempre abito mentale e capacità, mai possesso. Perché: Scienza è approfondimento anche di un solo problema: taluno può avere arato un piccolo campo, ma, se ha scoperto una verità o aperto la via a essa, egli è scienziato, e la sua attività è legittima e ha diritto di essere apprezzata”¹. E, dunque, scientificamente sollecitata,

¹ G. Pasquali, *La laurea nel nuovo ordinamento* [primi anni Venti del Novecento], in Id., *Scritti sull'università e sulla scuola*, con due appendici di P. Calamandrei, introduzione di Marino Raicich, Firenze, Sansoni, 1978, pp. 46-57. Cfr. quindi, sulla linea riformatrice di Giorgio Pasquali e di Piero Calamandrei nonché in presenza di alcune migliaia di elaborati scritti di esame e tesi di laurea variamente a stampa in volume, in rivista, con la tecnologia del *print on demand* o altrimenti in collane editoriali *ad hoc*, una sintesi storico-teorico-empirica delle principali esperienze di pubblicità della didattica nei seguenti miei scritti, almeno a partire da *Filologia, politica e didattica del buon senso*, Torino, Loescher, 1981 e seconda edizione accresciuta col titolo di *Di professione, professore*, Caltanissetta-Roma, Sciascia, 1998 – entrambe le edizioni con prefazione di M. Corda Costa e A. Visalberghi; E. Garin, *A scuola con Socrate. Una ricerca di Nicola Siciliani de Cumis*, Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1993, con prefazione di E. Garin; N. Siciliani de Cumis, *Laboratorio Labriola. Ricerca, didattica, formazione*, Scandicci (Firenze), Scandicci, 1994, con prefazione di E. Garin; *Italia-URSS/Russia-Italia. Tra culturologia ed educazione 1984-2001*. Con la collaborazione di V. Cannas, E. Medolla, V. Orsomarso, D. Scalzo, T. Tomassetti, Roma, Quaderni di Slavia/1, 2001; id., *L'università, la didattica, la ricerca. Primi studi in onore di Maria Corda Costa*, a cura di N. Siciliani de Cumis, Sciascia, Caltanissetta-Roma, 2002, con prefazione di A. Visalberghi; Id., *I bambini di Makarenko. Il Poema pedagogico come “romanzo d'infanzia”*, Pisa, ETS, 2002; Id., *Antonio Labriola e la sua Università. Mostra documentaria per i settecento anni della “Sapienza” (1303-2003. A cento anni dalla morte di Labriola (1904-2004)*, Roma, Aracne, 2005; *Homo homini magister. Educazione e politica nel pensiero dialogico del Novecento*, a cura di I. Kajon e N. Siciliani de Cumis, Roma, Lithos, 2006; *Antonio Labriola e “La Sapienza”. Tra testi, contesti, pretesti 2005-2006*, cura di N. Siciliani de Cumis, con la collaborazione di D. Scalzo e A. Sanzo, Roma, Aracne, 2007. *Cari studenti, faccio blog... magari insegno. Per una didattica della pedagogia generale 2006-2007*, Roma, Edizioni Nuova Cultura, 2006; Id., *I figli del Papuano. Cultura, culture, intercultura, interculture da Labriola a Makarenko, Gramsci, Yunus*, prefazione di F. Ferrarotti, Milano, Unicopli,

controllata, desecretata, pubblicata, integrata, discussa, corretta, interiorizzata, ulteriormente prospettata, ripubblicata². Sono parole, pensieri, questi di Giorgio Pasquali, che mi accompagnano nel mio mestiere di insegnante, praticamente da sempre: almeno dal tempo in cui ero inquieto studente al Liceo P. Galluppi di Catanzaro, quindi studente-ricercatore di Pedagogia, Sociologia e Psicologia nella Facoltà di Lettere e Filosofia della Sapienza di Roma, già ben disposto ad insegnare, come in effetti avverrà, in quella scuola media della Presila Catanzarese, a Belcastro, sezione staccata di Petronà, che aveva una curiosa bibliotechina, dove c'era, tra l'altro, un esemplare di *L'Università di domani*. Un libro di Pasquali dalle evidenti posizioni riformatrici non gentiliane, che in pieno Sessantotto avrei scoperto a Firenze, studiando alla Nazionale l'Antonio Labriola giornalista meridionalista; e che mi ha fatto in realtà da guida lungo l'arco di tutta la mia carriera scolastica e universitaria. Un'indimenticabile lezione di metodo o pagina di manuale *ad usum personae* sul perché e sul per come dell'apprendere e dell'insegnare, che mi sono portato dentro, in scienza e coscienza, nell'arco della mia stessa "formazione continua" di formatore di formatori. E già prima di Belcastro, a Messina, in qualità di studente-supplente del professore relatore della mia tesi di laurea: quindi di assistente incaricato di Storia della Filosofia nella Facoltà di Lettere e Filosofia della medesima università mamertina.

Né lo ho mai abbandonato, quel libro, insegnando Filosofia, pedagogia e psicologia nell'Istituto Magistrale G. V. Gravina di Crotona, nel G. De Nobili di Catanzaro, nell'Istituto Tecnico per Ragionieri B. Grimaldi della stessa città e nell'A. Diaz di Napoli; né da assistente incaricato di Filosofia Morale nella Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università Federico II di Napoli, quindi assistente ordinario di Storia della filosofia (credo l'ultimo concorso espletato prima della riforma dei Dipartimenti), nell'Università della Calabria, ad Arcavacata di Rende (Cosenza).

E a maggior ragione l'ho ripreso in mano – quel "domani universi-

2010; *Labriola dopo Labriola. Tra nuove carte d'archivio, ricerca, didattica*, postfazione di G. Mastroianni, Pisa, ETS, 2011; *L'uovo di Humboldt. Lettera agli studenti della "penultima lezione" su Labriola, Makarenko, Gramsci, Yunus 2013-2014*, Roma, l'albatros, 2014.

² Vedi ora il mio recente *Una scienza in carne e ossa. Makarenko nella Casa Caridi e altre storie di ordinaria inclusione 2015-2017*, prefazione di F. Ferrarotti, presentazione di M. S. Veggetti, postfazione di A. Masullo (Napoli, Guida, 2017).

tario” di Giorgio Pasquali –, cominciando a insegnare Pedagogia nella Facoltà di Magistero a Palermo e continuando a farlo nelle Facoltà di Lettere e Filosofia (per un trentennio) e di Medicina e Psicologia della Sapienza Università di Roma (negli ultimi tempi), fino al 7 gennaio del 2015, dopo l’uscita fuori ruolo: quando una sorta di “O di Giotto” si è chiuso, aprendosene un altro, da volontario, con il Laboratorio di scrittura e lettura nei carceri di Regina Coeli a Roma e Ugo Caridi di Catanzaro.

Idee pasqualiane minoritarie, le mie, rispetto a quelle crociane e gentiliane, nonostante le apparenze, ancora oggi trionfanti nel modo di insegnare e di apprendere nella scuola e nell’università. Idee, che avrebbero inteso opporsi a quelle chiusamente elitarie prevalenti dell’andazzo corrente; e che hanno trovato un certo seguito in alcune migliaia di studenti della Sapienza, al terzo piano e nelle aule di Villa Mirafiori, e in alcune altre università italiane e straniere.

E tutto questo nella piena consapevolezza di dovere fare i conti con la più vistosa delle contraddizioni dell’”università nostra”, ovvero con quella sua “gran magagna”, che – secondo le parole di Antonio Labriola in *L’Università e la libertà della scienza* – consiste per l’apunto nella “promiscuità dell’insegnare e dell’esaminare”. In altri termini, si tratta del conflitto tra la dimensione libera e disinteressata della ricerca scientifica e della sperimentazione didattica, ovvero nella dimensione disinteressata e al tempo stesso utilitaria di un indotto di alto profilo culturale.

Profilo che, ai sensi della nostra Costituzione, dovrebbe riguardare tendenzialmente tutti gli studenti iscritti all’università, e individualmente e collettivamente sostanziato di capacità critiche, pratico-applicative, euristiche, finalizzate alla soddisfazione di bisogni elementarmente umani, esteticamente accattivanti, soddisfacenti il gusto dell’indagine, per davvero professionalizzanti e al tempo stesso rivolti all’acquisizione di una cultura generale e di un’etica dell’ “intraculturale”, dell’”interculturale”.

Si tratta, quindi, di una socialità perpetuamente arricchentesi di esperienze personali e interpersonali di spessore tecnico, civile, linguistico, storico, estetico, scientifico, disciplinare e interdisciplinare, educativo e autoeducativo, psico-fisico, filosofico, religioso, enciclopedico, multimediale senza meno umanizzante³.

³ Cfr. A. Labriola, *L’Università e la libertà della scienza*, *Scritti pedagogici*, a cura di N. Siciliani de Cumis, Torino, UTET, 1981, pp. 592 sgg., 598 sgg.

2. Uno “stravolgimento” della didattica universitaria

Ecco perché ora, alla luce della mia lunga carriera di insegnante e delle attuali esperienze di ricerca e didattiche, troverei sostenibile leggere come una sorta di manuale *sui generis* il libro di Maria Volpicelli, *Pedagogia didattica anatomia. Maestri e scolari all’Università di Padova nel Rinascimento* (Roma, Anicia, 2016, con Prefazione di Maria Muccillo), mettendolo senza meno accanto al mio recentissimo vademecum didattico, scientifico e politico-culturale *Una scienza in carne e ossa. Makarenko nella Casa Caridi e altre storie di ordinaria inclusione 2015-2016*.

Mi sarei infatti reso persuaso del fatto che il punto di vista “pedagogico” proprio e nuovo della studiosa – cioè educativo e autoeducativo, antiscolastico e al limite “antipedagogico” – non si esaurisca nel semplice racconto monografico delle vicende universitarie di frontiera di cinquecento anni fa, ma riveli la filigrana di un nodo ermeneutico di ben altra portata universitaria, riformatrice, “ominante” e per l’ appunto “umanistico-rinascimentale”. Un nodo interpretativo ed etico-politico “in qualche modo strategico anche ai fini della comprensione” (premette Muccillo al libro di Volpicelli) di tutt’intera una concezione del mondo e della cultura; e dunque, “rivoluzionario” relativamente alla scienza dell’Anatomia e arricchito anche più in generale di quella serie di elementi di carattere storico e filosofico che accompagnarono l’evoluzione di questa disciplina, mostrando come proprio nel vivo dell’esperienza didattica emerse, non solo nella coscienza dei maestri, ma anche nella percezione dei discepoli, l’esigenza di alcune fondamentali innovazioni metodologiche e organizzative che sole avrebbero potuto consentire lo sviluppo dell’anatomia, e con essa, della medicina nel suo complesso (M. Muccillo, *Pedagogia didattica anatomia*, nella Prefazione al volume di Volpicelli, *op. cit.*, p. 8).

La “rivoluzione copernicana” dell’anatomia, come la stessa Muccillo giustamente la definisce, risulta infatti essere parte di una congiuntura *rivoluzionaria* di portata culturale, scientifica e didattica assai più ampia e profonda: perché se da un lato, in campo medico, chiama direttamente in causa le magistrali sperimentazioni didattiche e scientifiche di Andrea Vesalio, la lungimirante interdisciplinarietà di Gabriele Falloppia, la creatività didattico-pedagogica di Girolamo Fabrizi d’Acquapendente e di William Harvey, cui Volpicelli dedica capitoli

assai persuasivi e ricchi di direzioni d'indagine; da un altro lato, rinvia a contestuali posizioni ideali e a congiunti modi di fare "scuola", di portata proletticamente epocale, benché oggi finite per lo più nel dimenticatoio, o quasi.

Basti osservare con attenzione e partecipe cognizione di causa le disastrose condizioni in cui versano la nostra scuola e l'università, cosiddetta "di massa", in barba, oltre che ad un elementare buon senso, agli articoli 2, 3, 27, 33 e 34 della nostra Carta costituzionale.

Non a caso Muccillo sottolinea che la pubblicazione del *De Humanis Corporis Fabrica* del Vesalio sia proprio dello stesso anno, il 1543, in cui apparve il *De revolutionibus orbium caelestium libri VI* di Copernico. Il Vesalio (1514-1564), insegnante presso l'Università di Padova, già autore (1538) di sei *Tabulae anatomicae* e contemporaneo di quel Pietro Ramus (Pierre de la Ramée, 1515-1572) che si cimenta nel formulare una logica *diversa* da quella aristotelica, la cui precettistica innovativa, anticipata pionieristicamente nel Quattrocento (basti pensare a Vittorino da Feltre e alla Ca' Gioiosa), avrà fortuna nelle scuole del periodo rinascimentale.

Ma tanto per esemplificare altrimenti, in ambito europeo e con l'occhio al potenziale pedagogico-didattico planetario chiamato in causa dall'invenzione della stampa, il 1543 è anche l'anno in cui l'erudito e poligrafo Ortensio Lando (forse 1512-1553), pubblica a Lione i suoi *Paradossi*, che si collocano nel filone della letteratura anticlassicistica, variamente considerata una vera e propria stroncatura dei sommi maestri della cultura latina e volgare (da Aristotele a Virgilio, a Cicerone, a Petrarca, a Boccaccio).

Un contesto, insomma, culturalmente e culturologicamente sorprendente, che in campo pedagogico-didattico vede antitetivamente coesistere in Europa la straordinaria fortuna nel mondo protestante dei *Dialoghi sacri* di Sebastianus Castellio (Sébastien Châtillon) e, al contempo, la condanna ufficiale, da parte della Sorbonne del *Gargantua et Pantagruel* François Rabelais (tra l'altro, anche lui professore di anatomia)... *Tempora et mores* sublimi e insieme terribili, prossimi infatti a farsi sentire nella carne viva e nelle ossa martoriate dei malcapitati spiriti liberi del tempo: e, dunque, ad essere annoverati negli annali delle massime vergogne umane, magari tra le urla della silenziatrice mordacchia, il crepitio delle fiamme dei roghi in Campo de' fiori a Roma, l'odore dell'arrosto di Giordano Bruno e il rumore sordo delle torture corporali riservate in prigione a Tommaso Campanella.

Ecco perché, sullo sfondo atroce di quest'ordine di fatti, riterrei giusto sostenere in ambito pedagogico e didattico il rivoluzionario proporsi (dal 1544 al 1599 e oltre, fino al giovane Jorge Mario Bergoglio e oltre) della pratica educativa riformatrice dei Gesuiti (e chissà se anche di altri) di rendere pubblici e pubblicabili i risultati delle procedure dell'apprendere e dell'insegnare. Un'idea e una pratica educativa e autoeducativa, che *mutatis mutandis* sono originalmente comprovate nel lavoro universitario del Vesalio e dei suoi eredi anatomisti citati da Volpicelli: "Tutto ciò che si declama in privato a scuola o in pubblico nell'aula magna, in chiesa, in teatro, dev'essere messo per iscritto da colui che declama, ma il professore deve rivedere così accuratamente la pubblica declamazione, che questa non sia indegna del pubblico presente ma al tempo stesso, per quanto è possibile, sia opera di colui che pronuncia il discorso e come tale sia riconosciuta"⁴.

In tale ottica, lo studio di Volpicelli offre insieme più risultati. Anzitutto, perché si tratta di una innovativa ricerca specializzata e di ottimo conio metodico e comunicativo, che – come avverte la quarta di copertina di *Pedagogia didattica anatomia* – "focalizza l'attenzione, in una prospettiva specificamente pedagogica, sul non facile tema della didattica dell'anatomia in uno dei momenti cruciali della sua storia", in un luogo e in un tempo precisi: l'Università di Padova, il Rinascimento italiano e europeo.

In questo senso, il primo risultato della ricerca è quello, nell'immediato, di favorire per il lettore una sorta di invito a trasferirsi mentalmente nel "dove" e nel "quando" puntualmente evocato e storicizzato dalla studiosa nelle sue linee generali e nella molteplice dovizia dei particolari, dei dettagli, degli indizi-spia delle tante, possibili ulteriori ricerche a partire da quanto fin qui elaborato, documentato, insinuato, supposto.

In secondo luogo, l'indagine va al di là dell'analisi puramente e semplicemente cronotopica e ne fuoriesce a più livelli euristicamente, ponendosi sul terreno della storia delle idee, del culturologico e

⁴ Cfr. G. Boncori, *La pedagogia dei Gesuiti*, Roma, Edizioni Nuova Cultura, 2014, p. 37 sgg. e *passim*, dà rilievo al tema della *pubblicità della didattica* nella tradizione dei gesuiti, esplicitamente elaborata nella *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu* (1599) e di cui Boncori dà conto ragionando del *Teatro dell'educazione*. Cfr. quindi G. Boncori (Ed.), G. Boncori, A. P. Aranguren, A. Caputo, P. Ciocci, F. Craba, G. Ferrara, S. Gillio, C. Maddaloni, I. Rivnij, *Pedagogia della famiglia. Assenze – Presenze – Correlati – Strumenti*, Roma, UniversItalia, 2016; e cfr. N. Siciliani de Cumis, *L'uovo di Humboldt*, cit., pp. 113-127 e *passim*.

dell'effettuale, quando si badi al contesto interculturale e interdisciplinare di cui contemporaneamente si alimentano sia le scienze mediche sia le scienze dell'educazione tra il Quattrocento e il Cinquecento, nell'Italia *dentro* l'Europa e nell'Europa *dentro* l'Italia e *dentro* il mondo. E viceversa.

3. *Una rivoluzionaria novità formatrice e riformatrice*

Voglio dire che è un merito di notevole momento di *Pedagogia didattica anatomia* l'aver puntato ad analizzare monograficamente per saggi e manualisticamente nell'insieme la “cornice istituzionale”, ad interpretare il quadro pedagogico-didattico-anatomico e ad assumere e a restituire una documentazione archivistica “di prima mano, attinta da atti ufficiali (regolamenti, statuti e *rotuli* universitari) e da testimonianze tratte da testi di medici e filosofi” di diversa scuola, e finalmente da un materiale documentativo “in gran parte tradotto per la prima volta dalla stessa Autrice”.

Tutto ciò rende difatti realmente esemplare la sorta di *full immersion* nel “sommerso” di un passato locale, pre-nazionale e internazionale non recente, che “pretende” di conseguenza, a ragion veduta, di emergere e di caratterizzarsi europeisticamente e di afferrare l'universo nella complessità del “quotidiano”, a partire dai lembi di un futuro “anatomico” (e non solo!) non immobile, ma plastico e flessibile, con larghi margini di inventività sia scientifica sia didattica. E con ascendenti di principio e di fatto già nella mentalità pedagogica e nella operosità educativa e autoformativa di quegli umanisti rinascimentali (rinvio qui in particolare agli studi onnicomprensivi del “classico” Eugenio Garin)⁵, che con intenti generalistici avevano messo al centro della loro attenzione e della conseguente pratica educativa il corpo umano. Una tematica, questa, che se sposta arbitrariamente il discorso dai propositi e dai risultati giustamente specialistici di *Pedagogia didattica anatomia*, lascia intravedere a maggior ragione la ricchezza delle conseguenze conoscitive, formative e educative delle genuine analisi condotte a buon fine da Volpicelli nel suo proprio ambito di indagini.

In questo senso (e nei limiti del mio delimitato punto di osserva-

⁵ Cfr. in particolare *La cultura del Rinascimento*, Bari, Laterza, ultima ristampa 2010.

zione), mi spiegherei forse di più – esattamente al centro del libro –, l’attenzione da Volpicelli riservata alla progettazione rinascimentale dell’esperienza “anatomica” (in qualche modo anticipatrice di suggestioni affiorate in seguito, per esempio nel Vico del *De Antiquissima italorum sapientia* e addirittura nello Joyce di *Finnigans Wake*), come dimensione prolettica del “nuovo” e, al limite, come *sperimentazione del metodo sperimentale* in forme pedagogiche, didattiche, scientifiche a loro modo “rivoluzionarie”, quindi operativamente stravolgenti l’andazzo corrente (nel Cinquecento e dopo, praticamente fino ad oggi): e dunque autocritiche e autoironiche, antiautoritarie e quasi quasi in odore di pre-attivismo educativo, sulla linea dell’antipedagogico e dell’antididattico di stampo tolstoyano, deweyano, freinetiano, montessoriano, makarenkiano, gramsciano, donmilaniano.

Leggo infatti su Andrea Vesalio e sulla sua scuola, nella conclusione del capitolo settimo della monografia di Volpicelli (proprio al centro del libro, alla p. 104), intitolato *La Praefatio e il frontespizio del De humani corporis fabrica: una lettura pedagogica*. Lo stravolgimento compiuto da Vesalio di quello che egli definiva “il ridicolo costume in uso nelle scuole”, e che egli individuava non semplicemente nella rigida ripartizione dei ruoli all’interno del modello tradizionale della lezione anatomica tra *lector, sector e demonstrator*, ma anche e soprattutto nella prevalenza che a un tale modello finiva con l’aver l’autorità testuale rispetto a un approccio spregiudicato al cadavere sezionato, assumeva, a tutti gli effetti, il significato di una vera e propria rivoluzione nella didattica dell’anatomia, tesa soprattutto a familiarizzare gli studenti, resi in tal modo attivi e partecipi, con le tecniche e le pratiche relative alla manipolazione dei corpi, favorendo altresì un approccio critico ai testi e contribuendo a un ottimale riconoscimento e memorizzazione delle parti osservate.

4. *Si scrive “anatomia”, si legge “università”*

Ecco perché *Pedagogia, didattica, anatomia*, come possibile, adottabile “libro di testo” va necessariamente letto, non so se e quanto al di là delle stesse intenzioni di chi lo ha scritto, come uno scrigno delle virtualità ricercative e applicative *in fieri* dello “spettacolare” e del “sorprendente” in educazione, dell’inverosimile formativo, che viene facendosi a vista d’occhio messa in opera della sua stessa dialettica interna e officina dei propri conati mentali, delle attuali-inattuali con-

fluttualità di visioni del mondo e di sincroniche, futuribili costruzioni di universi ideali. Tanto per esemplificare, basti riflettere sull'affacciarsi progressivo di alcuni elementi concettuali e interattivi costruttivamente dirompenti, che spalancano le porte, per così dire manualisticamente, all'avvenire dell'avvenire. Un laboratorio di laboratori. E, a suo modo, la sala parto del "nuovo" degli uomini nuovi di *quel* particolare nascimento (umanistico-rinascimentale).

L'esperienza universitaria con le sembianze di un prisma, *per exempla*: a cominciare dal primo capitolo su il *clarissimo totius orbis gymnasio*, nel quale si descrive e direi si fa vivere l'ambiente culturale, scientifico e didattico dell'Università di Padova tra scienze della natura e scienze della cultura, tra ambiti distinti d'indagine e interdisciplinarietà, tra diverse e coesistenti versioni della nozione di ciò che è a vario titolo "umanistico" nel circolo virtuoso di "teoria" e "pratica". Un ambiente culturale alto, a suo modo interculturale, con lo studente al centro dell'attenzione e dell'azione universitaria congiunta di numerose competenze finalizzate al moltiplicarsi degli esiti universitari positivamente formativi: quei risultati universitari che, ai fini della ricerca di Volpicelli, segnalano in particolare Girolamo Fabrizi d'Acquapendente, allievo di Gabriele Falloppia, Giovan Battista da Monte, che secondo una certa tradizione "concepì la pratica clinica presso gli ammalati ricoverati presso l'ospedale di San Francesco come strumento di integrazione tra sapere medico teorico e pratico e necessario complemento dell'insegnamento accademico – e raccogliendo nei suoi appunti, "come un'ape diligente (*apis instar sedulae*), la saggezza che fluiva dalle labbra del maestro"⁶.

Un ambiente universitario, l'Ateneo patavino, che non a caso prepara, favorisce e sollecita, sulla scia di Realdo Colombo e Gabriele Falloppia, il magistero di Andrea Vesalio, "uno dei principali protagonisti nel Cinquecento di una vera e propria rivoluzione didattica e pedagogica nel campo dell'anatomia"⁷.

Di qui "il peso degli studenti nelle decisioni che scandivano il normale andamento della vita dello Studio patavino" nella didattica e nella ricerca. E il senso didatticamente e scientificamente più autentico della *Lezione di anatomia*, come "una vera e propria *distributio* dei ruoli tra i personaggi che cooperavano alla lezione di anatomia e alla relativa dimostrazione la quale rifletteva e riaffermava le gerarchie ac-

⁶ M. Volpicelli, *op. cit.*, pp. 23-24.

⁷ *Ibidem.*

cademiche”, senza tuttavia escludere dal contesto della fase finale della lezione, che era la discussione tra docenti, gli “studenti”, i quali “assistono alla dimostrazione e che partecipano non solo osservando con attenzione ... ma anche discutendo tra loro sui risultati ottenuti o sui brani letti, pronti a dar vita alla fase finale della lezione ovvero alla *disputatio*”⁸.

La discussione di docenti e studenti insieme è il presupposto della “rivoluzione della didattica” già *in nuce* nella *medicina umanistica* come presupposto pratico-teorico della *formazione di Andrea Vesalio*, del suo “sforzo” e delle sue rivoluzionarie tecniche di insegnamento e di “cura” degli studenti. Tecniche che comprendevano, in particolare, il coinvolgimento estetico, emotivo, intellettuale e morale dei soggetti dell’apprendimento-insegnamento, mediante la prioritaria attivazione dei cinque sensi e l’invenzione di quell’aggiunta di un *sesto senso* nascente all’incrocio, da un lato, di motivazione, partecipazione, cooperazione e, da un altro lato, di spettacolarità comunicativa e di una controllata e finalizzata multimedialità, che muove da una sorta di sperimentazione grafica anche su legno (xilografie), di dipinti d’autore e dal nesso esplicativo di testo e immagine. Fino ad arrivare all’auto-produzione dei propri strumenti didattici utilizzando i più avanzati sistemi e tecniche di stampa dell’epoca.

Un ordine di idee, che si coniuga alla fine nell’impegnativa decisione di Vesalio di utilizzare la stampa come eminente strumento didattico, ripubblicando nel 1538, per desiderio degli studenti, una nuova edizione emendata del manuale *Institutiones* di Johann Winter von Andernach.

Riassume quindi Volpicelli: “Le ragioni della ‘fortuna’ accademica di Vesalio, il quale riuscì a catalizzare l’attenzione degli studenti, degli stessi docenti e di un più vasto pubblico allo spettacolo dell’anatomia, sono direttamente riconducibili alle profonde innovazioni da lui apportate alla didattica di tale disciplina che costituiscono, prese nel loro complesso, il vero e proprio fulcro di quella cosiddetta “rivoluzione vasaliana” che ha avuto il proprio manifesto nel *de humani corporis fabrica*. Una rivoluzione, occorre precisare, che si compone di una serie di elementi strettamente correlati e interdipendenti tra loro che contribuirono non solo a suscitare profonda considerazione per tale rilevante settore della medicina, ma anche a trasformare dal punto

⁸ *Ivi*, p. 37.

di vista metodologico e pedagogico-didattico l'approccio ad esso"⁹.

Sulla stessa linea, si collocano *Le lezioni anatomiche bolognesi negli appunti di uno studente*, a proposito della polemica sul "manifesto" e sull'"occulto" tra l'anziano, scolastico professore universitario bolognese Matteo Corti e il giovane e spregiudicato Vesalio¹⁰. E i capitoli *Una didattica innovativa* e *Un "classico della pedagogia"*¹¹: due capitoli in cui la "rivoluzione pedagogica" di Vesalio si articola e si approfondisce secondo molteplici ma unitarie direzioni d'indagine: tutte e comunque, con al centro la seguente, reiterata, rivoluzionaria "marcia in più" dell'apprendere insegnando e dell'insegnare apprendendo:

La rivoluzione di Vesalio, da questo punto di vista, si rivela anche e soprattutto come una vera e propria rivoluzione pedagogica volta a stravolgere il tradizionale modello di insegnamento e trasmissione del sapere basato su una rigida separazione di ruoli e compiti, permettendo agli studenti, e non semplicemente a quelli più abili e dotati, di diventare attivi protagonisti del loro apprendimento attraverso l'uso diretto delle proprie mani¹².

Altre prove in tal senso, in un po' tutti i successivi capitoli del "manuale": *la Praefatio e il frontespizio del De humani corporis fabrica: una lettura pedagogica*; *La "peritia" di Gabriele Falloppia*; *L'insegnamento anatomico di Girolamo Fabrizi d'Acquapendente*; *Gli scritti di Girolamo Fabrizi e la loro funzione didattico-pedagogica*; *Padova, Aristotele e il problema dell'anima*; *Il "totius animalis fabricae theatrum"*; *Il metodo anatomico-espositivo di Girolamo Fabrizi* *Historia, actio, utilitas: la didattica dell'anatomia*; *William Harvey scolaro di Girolamo Fabrizi*; *Conclusioni*; *Bibliografia*.

Di modo che risulta del tutto pacifico che nel leggere il testo di Volpicelli, già intravisto nelle giuste approvazioni della prefatrice Muccillo, ci si imbatta reiteratamente in espressioni del tipo: la "coscienza dei maestri" e la "percezione dei discepoli" (p. 8); la "maggiore importanza che si venne attribuendo alle figure del *demonstrator* e del *sector* rispetto al *lector*" e cioè all'imprevedibile, sorprendente, creativo "momento della dissezione rispetto a quello della lettura del testo dell'*auctoritas* aristotelica o galenica prescritta"¹³ (pp. 9-10); il

⁹ *Ivi*, p. 48.

¹⁰ *Ivi*, pp. 53-63.

¹¹ *Ivi*, pp. 65-82 e 83-91.

¹² *Ivi*, p. 93.

¹³ M. Muccillo, *ci.*, pp. 9-10.

“principio d'autorità degli antichi autori, e pago di mere inferenze logiche e di un linguaggio che non trovava alcun riscontro nella realtà delle cose osservate”¹⁴, ecc. Di qui l'invito – e vale la pena di ripetersi, come sempre in ogni manuale che si rispetti – ad “anatomizzare” i diversi capitoli dell'importante ricerca di Maria Volpicelli e di riassumerne gli intenti sotto il segno della “scrittura” (il lavoro del *sector* e del *demonstrator*), che senza meno e con grande impegno e esito euristico precede metodologicamente la “lettura” (il contributo, pur essenziale, del *lector*).

E non è d'altra parte un caso che a questa stregua, anche nel campo dell'anatomia (alla scuola di Andrea Vesalio) l'atto del leggere (*legēre*) si proponga originariamente (lessicalmente) come una molteplicità di significati esprimenti le azioni più disparate, a cominciare da quelle del togliere pezzo per pezzo, del raccogliere, dello scegliere e del riaccogliere e riscegliere le parti di un corpo discorsivo umano messo a punto da chi disseziona (*sector*).

E ancora l'idea di un passare in rassegna, di un annoverare per conto proprio o per conto terzi, di un appuntare lo sguardo più o meno rapidamente su un testo altrui già predisposto in rapporto al proprio testo *in fieri*; e l'idea di un percorrere uno spazio limitrofo altrui, di un attraversare navigando le righe di un manoscritto o prodotto a stampa, di un annoverare, di un fare lezione, di un conferire a bassa o ad alta voce, di un raggiungere più che un farsi raggiungere e di un attenersi il più possibile al pensiero di chi ha redatto l'oggetto della lettura.

È pertanto, comunque, un atto coerentemente creativo dell'attore di una dimostrazione scientifica anatomica (*demonstrator*). Un “dimostrare” che è uno *scrivere* con gli strumenti del mestiere (le stesse membra e gli organi di un corpo si fanno penna e calamaio), che dal canto suo comporta soprattutto un segnare e un in-segnare, un tracciare, un tagliare, uno scavare, uno scolpire, un delineare, uno schizzare, un abbozzare, un disegnare, un tirare, un comporre, un *notificare immediatamente e pubblicamente* un qualcosa a qualcuno, un farsi carico, un domandare, un interferire, un pregare, un comandare, un dettare nominare stabilire istituire linguisticamente con le mani (*per scripta*), un prendere in prestito, un descrivere celebrare cantare aruolare incorporare, un tirare l'acqua ad un mulino “altro” e dunque un far leva, un porre, un supporre e un opporre. Un attivissimo disporre.

¹⁴ *Ivi*, p. 11.

Ed è, tutto questo, ciò da cui consegue *hic et nunc* il corollario universitario, istituzionale, storico-teorico-operativo-interattivo, riformatore, democratico e meritocratico, *di massa*, che si condensa nel seguente, ormai semisecolare vademecum, che come dicevo all'inizio di questa nota a margine su *Pedagogia didattica anatomia* e sui *Maestri e scolari all'Università di Padova nel Rinascimento* vorrebbe averne inteso la filosofia e l'antipedagogia. E intravisto l'alta e realistica prospettiva in quella *università del futuro*, d'impronta humboldtiana e pasqualiana di cui dicevo¹⁵. Donde Pasquali dell'*Università di domani* e una precisa didattica aperta a se stessi, agli altri e al mondo, non privatistica ma socializzatrice dei propri risultati di ricerca: e proiettata nel documentare visibilmente e nel rendere pubblicabili le procedure e gli esiti dei relativi percorsi di insegnamento-apprendimento dell'anatomia. E non solo di essa. Un'*Università del presente*, insomma, che misuri e valuti euristicamente le *quotidianità* del proprio unitario operato formativo.

Dunque, una sorta di “monitoraggio” universitario *in corpore vili*, vagliabile e valutabile “soggettivamente” e “oggettivamente” in occasione della laurea; e cioè (lo sottolineava Giorgio Pasquali) nelle varie fasi della *elaborazione*, della *discussione* e della *pubblicazione* della lezione, delle prove d'esame, della tesi di laurea. E mi ritorna in mente la *Lectio lectionum* del Vesalio. Rivedo quelle prove d'esame patavine, universalmente pubbliche, che fanno ripensare a loro volta all'evolversi del diritto alla pubblicità della didattica, alla “stampa” – a circa un secolo dall'invenzione dei caratteri mobili, nel 1455 – dei risultati della didattica. Alla *summa didactica* che è *Pedagogia didattica anatomia*.

E dunque quel “diritto di stampa” di cui, nell'università degli anni a venire, avrebbe potuto godere la tesi di laurea di uno studente, di cui fosse stata dichiarata la “dignità di stampa”. Una nobile e rara ritualità che prevedeva le spese di edizione, *budget* permettendo, a carico dell'istituzione accademica coinvolta.

Conseguenze immediate: a parte la soddisfazione personale dello studente, del relatore e del correlatore, un vantaggio per il curriculum professionale dell'autore, eventuali opportunità di carriera accademica e possibili ricadute positive d'immagine per tutti gli interessati. Università compresa. La “dignità di stampa” e, se possibile, il “diritto di

¹⁵ Cfr. N. Siciliani de Cumis, *L'uovo di Humboldt. Lettera agli studenti della “penultima lezione” su Labriola, Makarenko, Gramsci, Yunus 2013-2014*, cit.

stampa” erano quindi determinati dalla cura formale della trattazione, dalla relativa novità del tema di studio, dall’originalità del punto di vista e magari dai risultati “scientifici” della tesi: e cioè dal “vuoto” che, in via di ipotesi, si veniva a riempire in un determinato “stato dell’arte”, e dunque dal valore metodologico, anche in termini applicativi, della materia di studio e dei suoi risultati tra didattica e ricerca. Caratteristica del “diritto di stampa”, in tale logica, la discrezionalità e l’eccezionalità. La prospettiva di contribuire, così facendo, alla formazione di *élites* intellettuali.

Sulla scia di questa tradizione, e sul presupposto che anche nell’università di oggi, per quanto variamente riformata ed aperta ad un’utenza di massa, sia pur sempre un luogo di ricerca, c’è chi avanza per l’università di domani la proposta della pubblicazione di *tutte* le dissertazioni di laurea. Sul presupposto, cioè, che la pubblicità dei risultati “d’arrivo” della didattica universitaria sia essa stessa parte organica e momento procedurale, essenziale, dello studio: e che pertanto, ferme restando la responsabilità della scelta individuale e la garanzia collegiale dei docenti della qualità del prodotto editoriale, il “diritto di stampa” debba essere esteso, infinitamente esteso, nel segno di un elevamento del potenziale euristico e della capacità critica del maggior numero possibile di studenti.

Un “diritto di stampa”, che però comporta precisi “doveri per la stampa”: il dovere di una elaborazione “mirata” del materiale didattico e scientifico da rendere pubblico; il dovere di una cura redazionale e di un aggiornamento bibliografico ulteriori; il dovere della collegialità ed insieme dell’individuazione dei limiti e delle possibilità dell’indagine: limiti e possibilità di contenuto, di ipotesi, di strumenti, di obiettivi scientifici e didattici, di interdisciplinarietà. Un “diritto di stampa”, che cioè collabori francamente, in qualche modo, ad una riflessione sulle peculiarità istituzionali odierne del lavoro universitario e dei suoi esiti¹⁶.

¹⁶ Libera riformulazione del progetto di una collana editoriale di tesi di laurea, dal titolo “Diritto di stampa”, diretta da Giuseppe Boncori, Nicola Siciliani de Cumis e Maria Serena Veggetti, nei tipi dell’Editore Aracne.

**I socialisti utopisti
e le loro proposte educative**

Giovanni Gonzi

The article is a sketch of French Utopian Socialism, together with a reference to Anglo-Saxon reality (i.e. Robert Owen) with particular interest in their educational implications and proposals.

Key-words: Socialism, Utopia, Education

1. *Premessa*

Il termine utopia, coniato da Tommaso Moro nel 1516 per intitolare l'omonima opera, poteva per l'umanista inglese assumere diversi significati: isola felice (dal greco *eu-topos*) o luogo che non c'è (sempre dal greco *ou-topos*). Da allora l'espressione è entrata correntemente nel lessico: il termine utopia sta per chimera, illusione, sogno, miraggio, aspirazione irrealizzabile, fantasticherie, progetto ipotetico. Analogamente l'aggettivo utopico o utopistico corrisponde a immaginario, irrealistico, illusorio, inattuabile *et similia*.

Dopo l'uscita del volume di Moro il termine è stato utilizzato per indicare forme di Stato ideali, come la repubblica vagheggiata da Platone, l'ordinamento repubblicano propugnato da Cicerone o la *civitas Dei* di S. Agostino, contrapposta alla città terrena nella quale predomina la sete di potere e dove gli uomini sono accecati dalle passioni. Anche autori che scrissero dopo Moro furono definiti utopisti. È il caso di Tommaso Campanella, che nella sua *Città del Sole* (prima ediz. in volgare del 1602, seconda ediz., in latino, del 1623) assegna ad un principe sacerdote il potere temporale e spirituale; o di Francesco Bacone, che ne *La nuova Atlantide* pone ai vertici della sua isola ideale non i filosofi postulati da Platone o i sacerdoti indicati da Campanella ma gli scienziati i quali, tramite la ricerca scientifica e lo sviluppo tec-

nologico, realizzano rilevanti forme di progresso e sostanziali miglioramenti della qualità della vita.

Anche nell'Ottocento numerosi autori propongono società di tipo socialistico che siano in grado di sostituire la realtà scaturita dalla rivoluzione industriale e dalla dura vita di fabbrica, cui sono condannati operai, donne e bambini. Questi scrittori, che avvertono l'esigenza di riorganizzare il mondo secondo ideali di giustizia e di uguaglianza, saranno definiti da Carlo Marx socialisti utopisti: il filosofo di Treviri contrapporrà loro il suo socialismo scientifico, che prende le mosse dall'analisi delle contraddizioni del sistema capitalistico, le quali determineranno la scomparsa dello Stato e della proprietà privata.

Rispetto ad altri pensatori della loro epoca, i socialisti utopisti sottolineano lo stretto collegamento tra educazione e società e tra educazione e politica. Le figure pedagogicamente più interessanti sono Babeuf, Saint-Simon, Owen, Fourier e Prudhon

2. Babeuf

Grande esperto, come il padre, in materia fiscale, François Noël Babeuf (S. Quentin, 1760-Vendôme, 1797), più noto come Gracco Babeuf in onore dei fratelli Gracchi della Roma repubblicana, fu particolarmente attivo durante la Rivoluzione francese e può essere considerato un anticipatore del socialcomunismo in quanto fiero oppositore della proprietà privata e sostenitore della lotta di classe.

Il lavoro di commissario del Registro del catasto agrario gli consentì di scoprire i frequenti abusi e le usurpazioni della casta nobiliare feudale nei confronti dei contadini. Nel *Cadastrre perpetuel*, preannunciato nel 1787 ma presentato all'Assemblea nazionale due anni dopo, riportava le esatte misurazioni delle proprietà iscritte al catasto e i corretti importi dovuti dai proprietari. Nel *Discorso preliminare* di tale testo auspicava la creazione di una cassa comune per i soggetti bisognosi, un sistema sanitario nazionale con assistenza medica e chirurgica estesa a tutti, medicinali gratuiti così come gratuito avrebbe dovuto essere il ricorso alla giustizia.

L'insistenza su queste posizioni radicali gli procurò l'appoggio di un manipolo di ammiratori, conosciuto col nome di "Società degli Eguali", che ben presto dovette confrontarsi col partito giacobino. Il Direttorio arrestò Babeuf e segnalò alla polizia molti degli associati. Nel corso del processo cui fu sottoposto, egli si ferì mortalmente nella sua

cella. Il giorno seguente – come successe a Robespierre – ormai morente venne ghigliottinato.

Attento lettore di Rousseau, col quale condivideva l'affermazione che l'educazione del ragazzo deve avvenire a diretto contatto con la natura, espose le sue proposte educative nel citato *Cadastré perpetuel*, ove sosteneva la necessità di valorizzare l'insegnamento manuale e di ridimensionare il ruolo dello studio intellettuale. La scuola, gestita dallo Stato, avrebbe dovuto essere completamente gratuita ed aperta a tutti. Le rilevanti spese che un rinnovato sistema scolastico avrebbe comportato, dovevano essere coperte mediante l'alienazione dei beni ecclesiastici. Con visione estremamente moderna, Babeuf affermava che compito prioritario della scuola era quello di promuovere la solidarietà tra gli allievi e che ai capaci e ai meritevoli doveva essere garantito il raggiungimento dei più alti gradi dell'istruzione.

3. *Saint-Simon*

Claude-Henri de Rouvroy, conte di Saint-Simon (Parigi, 1760-1825), pure lui annoverabile tra i socialisti utopisti, può essere considerato il fondatore del positivismo sociale, poiché gli si deve la proposta della riorganizzazione della società su basi scientifiche e tecnocratiche.

Ebbe una gioventù movimentata e avventurosa: partecipò alla guerra d'indipendenza americana e viaggiò nei principali Paesi europei. Di famiglia ricca, durante la Rivoluzione francese perse tutti i suoi averi, per recuperarli con speculazioni finanziarie e riprenderli nuovamente in età napoleonica. Trascorse i successivi anni di vita in ristrettezze economiche, sostenuto da amici e discepoli.

Cominciò a scrivere in età avanzata, particolarmente attratto dal pensiero di Augusto Comte, che conobbe personalmente nel 1816. Nelle sue opere sostenne l'avvento di una nuova era, nella quale era previsto il dominio degli *industriels*, vale a dire della classe lavoratrice, comprendente tutti i produttori di ricchezza come scienziati, tecnici, artisti, avvocati, a scapito degli *oisifs*, gli oziosi, cioè clero, nobili e militari che consumano senza produrre. Nella nuova società, ciascuno sarebbe stato remunerato in base alla propria capacità produttiva e ai servizi resi alla collettività. In essa si sarebbe realizzata la giustizia sociale, accompagnata dal rispetto delle leggi. Ciò avrebbe garantito la pace interna ed esterna degli Stati e la felicità delle classi

laboriose. La collaborazione tra i capitalisti avrebbe inoltre favorito lo sviluppo economico mondiale e la realizzazione di importanti opere pubbliche.

Negli ultimi anni di vita Saint-Simon si interessò soprattutto di tematiche religiose, auspicando un rinnovamento del cristianesimo secondo i dettami della morale evangelica, in modo che ogni individuo potesse riconoscere l'altro come fratello: tali comportamenti avrebbero determinato un notevole miglioramento delle condizioni delle classi più umili. Col ritorno al cristianesimo delle origini i fedeli sarebbero stati in grado di edificare l'agognata nuova società, fondata sulla forza dell'esempio e senza forma alcuna di violenza. Basata sul lavoro industriale, essa doveva essere caratterizzata dalla pianificazione della produzione e dalla distribuzione dei prodotti in base al lavoro svolto.

Nella società utopica vagheggiata da Saint-Simon l'educazione doveva essere scientifica e socializzante. Nei non frequenti riferimenti pedagogici presenti nei suoi scritti egli critica le strutture scolastiche esistenti, giudicate insufficienti per una completa formazione intellettuale, e mostra particolare simpatia per le società di mutuo insegnamento, che ritiene in grado di poter combattere efficacemente l'analfabetismo. L'educazione morale, intesa come educazione del cuore, deve essere strettamente connessa con una preparazione professionale altamente specializzata. Il sistema sociale da lui prefigurato doveva essere organizzato secondo la gerarchia dei talenti e controllato da tre camere dotate di autorità e denominate dell'invenzione, dell'esame e dei deputati. Esse avrebbero dovuto occuparsi rispettivamente della nascita di nuove idee, della loro valutazione e della loro esecuzione. L'istruzione era sottoposta al controllo della camera dell'esame.

Alla morte di Saint-Simon i discepoli, nel cercare di sviluppare le intuizioni del maestro, privilegiarono chi gli aspetti filosofici, chi quelli economici-organizzativi, chi infine quelli di carattere religioso. A capo del movimento fu posto Barthélemy Prosper Enfantin, che rivolse la sua attenzione agli aspetti religiosi e costituì una specie di chiesa, fortemente gerarchizzata, che indicava ai fedeli i precetti di vita. Si attendeva l'avvento della *Mère*, la Madre, che si sarebbe dovuta unire al Padre per realizzare l'unità di sentimento e intelletto.

Malvisti dal governo francese perché accusati di rifiutare il diritto di proprietà e di essere fautori del libero amore, contrapposto al trauma del matrimonio, furono costretti a lasciare il Paese. Enfantin venne

incarcerato. Riabilitato, ricoprì importanti cariche politiche, ebbe grande influenza sui ceti imprenditoriali e finanziari e parte attiva nella costruzione del Canale di Suez.

Nel marzo del 1833 un gruppo di sansimoniani espulso dalla Francia si imbarcò a Marsiglia su una nave mercantile diretta a Costantinopoli. Lo scopo del viaggio era la ricerca della *Mère* nell'Oriente misterioso. Sullo scafo, denominato *Clorinda*, era capitano di seconda classe Giuseppe Garibaldi. Durante la navigazione, il capo della delegazione, Émile Barrault, uomo di cultura e professore di retorica, illustrerà con fervore all'equipaggio le sue convinzioni.

Il Nizzardo, che mai prima di allora si era interessato a problematiche sociali, rimase affascinato dai discorsi di Barrault. Come successivamente ricorderà ad uno dei suoi primi e principali biografi, Alexandre Dumas, dopo quell'incontro decise solennemente di dedicare la propria esistenza a combattere ogni forma di tirannia e a difendere i popoli oppressi. Una copia del *Nuovo Cristianesimo*, che il professore donò al giovane ufficiale, accompagnerà per tutta la sua vita avventurosa l'Eroe dei due Mondi e sarà sul comodino della sua camera da letto, a Caprera, nel momento del trapasso.

4. Owen

Robert Owen fu tra i maggiori sostenitori dell'educazione popolare. Nato nel 1771 in un villaggio del Galles da una famiglia di modeste condizioni economiche, il matrimonio con la figlia del proprietario di uno stabilimento tessile a New Lanark, in Scozia, fu determinante per il miglioramento del suo *status* sociale. Fu il primo ad utilizzare la parola *socialist*, presente in un numero del 1827 della sua rivista "Cooperative Magazine".

Entrato nell'azienda dei famigliari della moglie, tentò di condurla secondo i propri ideali filantropici, aumentando sensibilmente i salari degli operai ed assicurando loro l'assistenza sanitaria. Nel 1816, per i circa cinquecento bambini, figli delle maestranze, istituì una scuola gratuita. Essa, intesa come istituzione comunitaria, doveva essere obbligatoria per tutti, senza distinzione di sesso o appartenenza a classe sociale. Era divisa in due sezioni: una per i bambini dai due ai cinque anni ed una per i ragazzi dai sei ai quattordici. Le fonti della sua visione pedagogica possono individuarsi nel pensiero di Rousseau, Pestalozzi e Stuart Mill, rifuso in una personale sintesi creativa.

Il successo di tale esperienza scolastica rafforzò la sua convinzione che tutti i mali della società possono essere eliminati con la stessa facilità con cui l'immoralità e l'abuso di alcol erano stati sconfitti a New Lanark. Egli espose i risultati di quanto realizzato in una serie di articoli apparsi in quegli anni, tra cui *Una nuova concezione della società* e *Saggio sulla formazione del carattere umano*. In quest'ultimo scritto sosteneva che il carattere dell'individuo non dipende dal soggetto ma è plasmato dall'ambiente in cui vive. Perciò per la formazione della personalità era determinante un sistema educativo uniforme e aconfessionale.

A livello metodologico Owen era stato inizialmente attratto dal mutuo insegnamento, di cui aveva discusso sia col Bell sia col Lancaster, tuttavia in seguito lo escluse ritenendolo troppo meccanicistico. Le lezioni erano basate su conversazioni, si faceva ricorso ad esperienze concrete, l'insegnamento della matematica si ispirava alle indicazioni di Pestalozzi. Tutti dovevano imparare a leggere, scrivere e far di conto. Alle bambine veniva insegnato anche a cucire, cucinare e sbrigare le faccende domestiche. Non erano ammessi né premi né punizioni. Grande rilievo era riservato alla danza di gruppo, peraltro contestata da alcuni comproprietari dell'opificio.

In un successivo libro dal titolo *Il nuovo mondo morale*, Owen proponeva un ulteriore modello di scuola che, divisa in quattro sezioni, andava dalla nascita ai vent'anni e che si sarebbe dovuta prefiggere la formazione di uomini intellettualmente e moralmente nuovi.

La prima sezione, dalla nascita ai cinque anni, avrebbe consentito l'apprendimento delle più comuni nozioni e l'acquisizione delle virtù della generosità e della tolleranza; quella dai sei ai dieci anni dava importanza ad esercizi pratici e alla conversazione con compagni più grandi; il grado dagli undici ai quindici anni riguardava – oltre all'istruzione dei ragazzi più piccoli – lo studio delle arti, dei mestieri e delle scienze meccaniche; infine la fase dai sedici ai vent'anni era riservata sia all'insegnamento ai più giovani sia al completamento della propria formazione generale.

Diversità di vedute da parte di alcuni soci della fabbrica in merito alle idee educative da lui propugnate crearono insanabili dissapori. Owen fu costretto a cedere, nel 1824, la direzione della scuola, che venne trasformata in monitoriale ed assoggettata ad un sistema repressivo e chiuso ad ogni innovazione. Nello stesso anno emigrò negli Stati Uniti ove, nell'Indiana, fondò una società utopica cui diede nome di

New Harmony. L'esperimento della colonia, a carattere comunitario, fallì dopo due anni e nel 1828 ritornò in Inghilterra. Rescisse ogni rapporto con New Lanark, fece di Londra il centro della sua attività. Per quanto a corto di mezzi finanziari dopo il fallimento dell'iniziativa americana, si impegnò senza risparmio di energie per istituire cooperative ed organizzazioni sindacali.

Sul piano religioso espresse idee assai permissive circa il matrimonio che suscitavano scandalo, ma negli ultimi anni di vita divenne un convinto aderente della corrente spiritualista. Per quanto su posizioni ideologiche diverse, Marx ed Engels espressero giudizi lusinghieri per la sua attenzione ai problemi sociali. Morì nel 1858 a Newtown, il villaggio che gli aveva dato i natali.

Del suo impegno in ambito scolastico il risultato più rilevante fu la creazione dell'asilo d'infanzia, che divenne parte integrante del sistema educativo inglese. La sua organizzazione a New Lanark fu affidata alle cure di un tessitore della fabbrica, James Buchanan, che lo denominò "Istituto per la formazione del carattere". Chiamato a Londra nel 1820, Buchanan vi fondò analoga istituzione che prese il nome di *Infant School*. Suo stretto collaboratore fu Samuel Wilderspin, che descrisse l'esperienza attuata nel volume *The infant system for developing the physical, intellectual and moral powers of all children from one to seven years of age*. Il testo, tradotto in lingua tedesca, venne letto da Ferrante Aporti che si farà promotore della creazione degli asili per l'infanzia in Italia e che si rifarà in parte all'autore inglese per la stesura del suo *Manuale di educazione e ammaestramento per le scuole infantili*.

5. Fourier

François-Marie-Charles Fourier (Besançon, 1772-Parigi, 1837) fu, unitamente a Owen, uno dei socialisti utopisti più attento alle tematiche pedagogiche. Nel suo pensiero educativo sono frequenti i riferimenti a Rousseau, in particolare alla bontà originaria del bambino e all'esigenza di ricorrere ad una educazione naturale.

A suo avviso, alla nascita il fanciullo è dotato di un alto numero di istinti (trenta in tutto), che dovrebbero essere funzionali ad uno sviluppo integrale ed armonico. Se ciò non si verifica, la colpa è da attribuire ad una società che ha perso la sua perfezione originaria. Gli istinti, così come le idiosincrasie infantili, andrebbero sempre rispettati

e sviluppati, nonché orientati in maniera positiva. Molta importanza egli attribuiva anche alle passioni, che stimava fossero tredici. La loro repressione era la causa delle difficoltà legate alla crescita; la loro liberazione, al contrario, consentiva di trasformare il mondo in utopia.

Fourier non riteneva la famiglia una struttura con funzioni educanti. A suo parere essa ha prevalentemente atteggiamenti autoritari, che determinano nei ragazzi frustrazioni e ribellioni, soprattutto quando vengono sottoposti ad ingiustificate forme di disciplina ed ubbidienza.

Anticipando posizioni che sarebbero state sviluppate dopo la Rivoluzione francese, proponeva che i bambini fossero tolti fin dalla prima infanzia ai genitori e affidati alle cure di pubbliche educatrici, come sostenne nel volume *Educazione naturale*. Del resto, secondo lui, la famiglia era un retaggio del passato ed i figli sarebbero dovuti appartenere solo alla comunità di cui facevano parte.

Fautore della parità sessuale tra uomo e donna, si dichiarava favorevole al libero amore. Queste sue concezioni erano state sostenute in un libro incompiuto e rimasto inedito, del 1809, dal titolo *Il nuovo mondo amoroso*. Il testo fu ritrovato quasi centocinquanta anni dopo, in condizioni precarie e parzialmente roscchiato dai topi. Restaurato, venne pubblicato in varie edizioni che ebbero notevole successo, in quanto i movimenti alternativi sessantottini riconobbero in Fourier un anticipatore ed un ispiratore di una diversa sessualità.

Come per la famiglia, altrettanto critico è il suo giudizio sul sistema scolastico in vigore, che privilegiava la preparazione intellettuale. A suo modo di vedere la scuola doveva consentire a tutti i frequentanti di conseguire un'educazione armoniosa, attraverso la manifestazione degli istinti naturali.

Accanto ad una formazione umanistica, non doveva essere trascurata l'educazione fisica e professionale. Quest'ultima avrebbe dovuto avere carattere prevalentemente pratico, con visite a fabbriche e negozi fin dai quattro anni di età. Come scriverà nel volume *Théorie de l'unité universelle*, in ambito educativo contano assai la cucina e le operazioni manuali, perché la prima raffina i sensi del gusto e dell'odorato, le seconde affinano la vista e l'udito. Il cucinare ha grande valore formativo, in quanto comporta la conoscenza dell'agricoltura, della chimica, della medicina e dell'igiene.

A livello politico egli auspicava una società organizzata con criteri non autoritari, che privilegiasse un ideale di vita contadina e artigiana, fondata su canoni di amicizia e solidarietà. Fautore di organismi coo-

perativi e assai critico nei confronti del capitalismo e dei suoi mezzi di produzione, proponeva la suddivisione dello Stato in falansteri (case-laboratori), composte di falangi di 1.800 persone.

Nei falansteri si sarebbero dovute svolgere tutte le attività umane, tenendo conto delle inclinazioni individuali ed in condizioni di autosufficienza e parità. In tali strutture dovevano essere completamente superate le differenze sociali: si trattava di creare una società felice di uomini liberi e uguali, pur riconoscendo una differenza meritocratica a coloro che ne facevano parte.

Centri organizzati in falangi, secondo le indicazioni di Fourier, sono stati creati in epoche diverse e con alterna fortuna in strutture urbanistiche brasiliane e nei pressi della città di Taranto.

6. Prudhon

Pierre-Joseph Prudhon (Besançon, 1809-Passy, 1868), di modeste origini familiari, si formò una solida cultura da autodidatta e condusse una vita povera, ascetica, prevalentemente dedicata allo studio.

Nel 1840 suscitò non poche polemiche la sua affermazione secondo la quale la proprietà è un furto. A suo avviso essa era insostenibile e dispotica, ma anche mezzo di libertà in quanto il prodotto del lavoro individuale doveva appartenere al lavoratore e non allo Stato, ed essere gestito dallo stesso produttore. Questi concetti, apparentemente contraddittori, fecero del Prudhon il corifeo del socialismo libertario. Attivo nel corso della rivoluzione di Francia del 1848, mise a punto un sistema di cooperazione finanziaria tra operai.

Negli ultimi anni di vita sostenne la necessità del federalismo, inteso come contratto politico o federazione tra persone responsabili. Tale sistema organizzativo doveva sostituire lo Stato esistente, ritenuto istituzione finalizzata prevalentemente allo sfruttamento dei lavoratori da parte di una minoranza detentrica del potere. Proponeva, pertanto, come forma ideale di governo l'anarchia, o governo d'ognuno, *self-gouvernement* contrapposto all'assolutismo.

Come la maggioranza dei socialisti utopisti, anche Prudhon riconosceva all'educazione un ruolo determinante per il rinnovamento e il progresso sociale. Ai pedagogisti era affidato il compito di riconoscere preliminarmente l'importanza dell'istruzione professionale e dei diritti degli operai.

Dure erano le sue critiche al sistema scolastico francese, che poco

si curava di combattere il dilagante analfabetismo delle classi diseredate e privilegiava invece una vuota e sterile formazione retorica.

La scuola rinnovata doveva favorire la formazione etica e professionale dell'operaio, rendendolo onesto e religioso, ma soprattutto svincolandolo dalla soggezione dei padroni e dei preti.

Riferimenti bibliografici

- R. Mazzetti, *Socialismo utopistico e cultura*, Napoli, Libreria scientifica editrice, 1963
- W. Boyd, *Storia dell'educazione occidentale*, tr. it., Roma, Armando, 1966⁴
- G. M. Bravo (a cura di), *Il socialismo prima di Marx. Antologia di scritti di riformatori, socialisti, utopisti, comunisti e rivoluzionari premarxisti*, Roma, Editori Riuniti, 1966
- C. Fourier, *Teoria dei quattro movimenti. Il nuovo mondo amoroso e altri scritti sul lavoro, l'educazione, l'architettura nella società di Armonia* (a cura di I. Calvino, tr. it. di E. Basevi), Torino, Einaudi, 1971
- C. Fourier, *Il nuovo mondo amoroso*, 2 voll., Milano, Franco Maria Ricci, 1971-72
- M. Adriani (a cura di), *I grandi utopisti*, Novara, Edipem, 1975
- D. Cantimori, *Critici, rivoluzionari, utopisti e riformatori sociali. Commenti, lettere*, Torino, Einaudi, 1976
- B. Bazcko, *L'utopia. Immaginazione sociale e rappresentazioni utopiche nell'età dell'illuminismo*, tr. it., Torino, Einaudi, 1979
- J. Bowen, *Storia dell'educazione occidentale*, tr. it., vol. III, Milano, Arnoldo Mondadori, 1983
- T. Tomasi, G. Genovesi, *L'educazione nel paese che non c'è: storia delle idee e delle istituzioni educative in utopia*, Napoli, Liguori, 1985
- L. Tundo, *L'utopia di Fourier. In cammino verso l'armonia*, Bari, Dedalo, 1991
- C. Pancera (a cura di), *Robert Owen. L'armonia sociale: saggi sull'educazione*, Scandicci, La Nuova Italia, 1994
- C. H. de Saint-Simon, *Nuovo Cristianesimo*, tr. it., Milano, M & B Publishing, 1997
- F. Cambi, *Storia della pedagogia*, Roma-Bari, Laterza, 1999
- A. Scirocco, *Garibaldi. Battaglie, amori ideali di un cittadino del mondo*, Roma-Bari, Laterza, 2007
- P. J. Prudhon, *Critica della proprietà e dello Stato* (a cura di G. N. Berti) Milano, Elèuthera, 2014
- P. J. Prudhon, *La proprietà è un furto. Scritti sulla proprietà*, tr. it., Roma, Circolo Prudhon edizioni, 2017
- M. Dommaget, *Babeuf e la congiura degli uguali*, tr. it., Napoli, Immanenza, 2015

Riga celebra la Riforma protestante

Luciana Bellatalla

Prima di rendere conto del convegno lettone a cui ho avuto il piacere e l'onore di partecipare, unica italiana e non appartenente alla Chiesa luterana in mezzo ad un gruppo di studiosi tutti lettoni o, comunque, di area baltica o tedeschi e tutti rigorosamente protestanti, il lettore mi deve permettere una considerazione iniziale, di carattere generale e, insieme, programmatico.

Il 2017 è segnato dagli anniversari di due eventi storici epocali: il cinquecentenario dello scisma luterano (o, almeno, del suo inizio con l'esposizione delle 95 tesi sulla porta della chiesa del castello di Wittenberg il 31 ottobre 1517) ed il primo centenario della rivoluzione bolscevica, nell'ottobre del 1917, nel pieno del primo conflitto mondiale. Sono due avvenimenti che, per evidenti e fin troppo ovvi diversi aspetti e elementi, hanno dato alla vita ed al corso della storia del mondo occidentale un contributo significativo e non trascurabile. Prima di tutto, certo, sul piano politico, ma anche, necessariamente, sul piano sociale e della formazione individuale e collettiva: all'ambito educativo sono arrivati, da queste esperienze, sia materia di discussione a livello teorico, sia contributi interessanti per la concretezza della vita scolastica. E ciò anche quando sono emersi punti di fragilità e/o evidenti violazioni della libertà del pensiero e dell'espressione individuale.

Sono momenti così importanti che la SPES ha deciso di dedicare ad entrambi, ovviamente in momenti separati e *ad hoc*, particolare attenzione: soci e lettori sanno che il 2017 vedrà la nostra Società impegnata sia in un seminario dedicato alla Riforma protestante, nei suoi aspetti politici e educativi e nell'intreccio di religione, etica, politica e formazione dell'uomo e del cristiano, sia un dossier della rivista esplicitamente incentrato sulla rivoluzione d'ottobre, sulle aspettative e le speranze che suscitò, ma anche sugli esiti apertamente totalitari (ad ogni livello e sotto ogni rispetto), che, con il passar dei decenni, essa determinò. Due momenti e due impegni, che, dunque, ci vedranno interessati, aperti al confronto e nei quali le pagine di questa rivista saranno protagoniste.

Ma torniamo all'oggetto di questa nota.

A Riga, l'università della Lettonia (in particolare tramite Aida Krūze, docente di Storia della pedagogia e direttore del locale Museo dell'educazione), la Chiesa luterana lettone, che rappresenta la confessione religiosa più diffusa nel Paese, e il governo tedesco sono stati promotori, il 17 e 18 marzo 2017, di una celebrazione "interdisciplinare" ed internazionale sul tema "Reformation in der heutigen Welt – 500 Jahre Reformation", ossia su una sorta di bilancio a cinquecento anni di distanza inerente il significato e gli influssi della Riforma luterana.

Il convegno ha mantenuto le promesse del titolo e non ha, quindi, tradito le aspettative: l'interdisciplinarietà è stata garantita dalla presenza non solo di voci, ma soprattutto di competenze diverse; l'internazionalità dalla pluralità di interventi; la ricchezza dalla stessa articolazione dei lavori.

Ed è appunto da quest'ultima che intendo partire, giacché tale articolazione è la ragione stessa della presenza di voci e di competenze diverse.

I lavori, infatti, si sono svolti su tre momenti distinti: la seduta plenaria, che ha aperto il convegno il 17 marzo dando spazio, con interventi di studiosi, politici e pastori lettoni e tedeschi, a due momenti di riflessione, incentrati rispettivamente a "Libertà e confini: l'impulso della Riforma alla ricerca di un'Europa democratica" e a "Chi siamo? Identità e Riforma", volti ad analizzare, da un lato, l'eredità della Riforma nella cultura politica moderna e, dall'altro, il legame, nella società europea, tra il messaggio della Riforma e la pluralità con cui il mondo moderno deve quotidianamente confrontarsi.

A questa fase, per così dire, corale e di taglio generale, ha fatto seguito un pomeriggio molto denso, diviso in tre sessioni parallele, ciascuna delle quali destinata ad un particolare tema: la prima sessione, ha posto il problema del rapporto tra Riforma e società baltiche, chiedendo se lo scisma luterano ha davvero costituito l'inizio di una nuova epoca per questi Paesi, per secoli terra di conquista da parte dei più forti Stati confinanti e quanto la sua influenza si sia fatta sentire tra XVIII e XIX secolo¹; la seconda sessione ha ripreso temi di carattere religioso e teologico, già emersi nella sessione plenaria² e, infine, la terza, a cui ho preso parte con la mia relazione³, ha spostato

¹ I relatori, provenienti da Germania e Lettonia, sono stati scelti tra docenti universitari di Filosofia, come Andris Levāns, rappresentanti della Chiesa luterana, come il vescovo tedesco Gerhard Ulrich, teologi come il lettone Ralfs Kokins e operatori culturali, come il bibliotecario Gustav Strenga.

² In questa sessione, tutta di marca baltico-tedesca, si sono alternati docenti di filosofia, come il lettone Ilgvars Misāns, ricercatori di questioni antropologiche, come il lituano Pauls Daija e teologi come il tedesco Wilfried Härle.

³ Essa riguardava il mondo cattolico e l'educazione, come emerge dal titolo *Catholic Counter-Reformation and Education: ideas, challenges and practice in religious boarding-schools*.

l'attenzione sugli esiti educativi e sulle istituzioni scolastiche⁴.

In questa sessione si è spaziato dal mondo delle istituzioni coeve alla Riforma fino ai giorni nostri, con gli sforzi di costruzione di scuole ed università (lettoni) di chiara impronta religiosa e con l'obiettivo di formare uomini e donne per il servizio della Chiesa; ci si è soffermati su personaggi, come Melantone, particolarmente significativi per l'incontro e l'incrocio tra educazione popolare e educazione classica, tra modernità e Umanesimo e, infine, si sono passati in rassegna libri scolastici o di divulgazione, volti a presentare ai bambini o a giovani lettori questo avvenimento epocale.

Infine, il convegno è stato completato dall'inaugurazione e la presentazione, il 18 marzo, di due mostre, una più limitata ed una più ampia, presso la biblioteca universitaria, dedicata alla Riforma con l'esposizione di manoscritti originali, alcuni documenti iconografici e volumi preziosi, da bibbie antiche a libri di preghiere.

In conclusione, un'occasione ricca che, da un lato, ha messo in luce quella vivacità culturale del mondo lettone della storia dell'educazione, che ho avuto modo di notare, apprezzare e fare notare più volte e, dall'altro, ha suggerito osservazioni interessanti.

La Riforma protestante, infatti, se si esclude la presenza di chi scrive, emerge, dalle relazioni ascoltate definita e disegnata in una duplice direzione: per un verso, essa pare oggetto di studio, non diversamente da quanto spesso accade nei Paesi cattolici per il fenomeno della Controriforma, soprattutto da parte di chi si riconosce nella Chiesa riformata; per un altro verso, soprattutto per la Lettonia, essa appare come un baluardo ed un fenomeno identitario, sul piano culturale prima ancora che religioso. In questo senso, anche la difesa della scuola d'impostazione luterana non è presentata tanto come sussidiaria a quella statale e pubblica, quanto come la difesa contro lo strapotere di un governo (quello russo), le cui ferite non sembrano ancora essersi completamente rimarginate nell'immaginario collettivo.

In ogni caso, comunque, come spesso accade anche nelle ricerche sulle istituzioni o i personaggi-chiave della Controriforma cattolica, (a mio giudizio ingiustificatamente) prediletti da studiosi di impostazione cattolica più

⁴ Accanto alla già citata Aida Krūze, i relatori, tutti interessati alle vicende dell'educazione contemporanea a Lutero o frutto, in epoche più recenti, di un approccio religioso e dottrinario, erano o docenti universitari, come i tedeschi Dieter Schulz e Friedrich Schweitzer o studiosi impegnati presso la Christliche Akademie lettone (come Skaidrīte Gūtmane) o Vera Volgemute-Rozīte, che ha fondato la prima scuola cristiana a Riga, senza dimenticare la bibliotecaria Iveta Gudakovska, responsabile della mostra cui ho fatto prima riferimenti e Austra Avotiņa, traduttrice in lettone del volume tedesco di Meike Roth Beck (con le gradevoli illustrazioni di Klaus Ensikat), destinato a giovani e giovanissimi lettori perché imparino a conoscere caratteri, tappe e significato della Riforma luterana.

che da studiosi di orientamento laico, l'aspetto ideologico fa sentire il suo peso e impedisce una visione *sine ira nec studio*, che è o dovrebbe essere alla base di ogni ricerca.

Nella fattispecie della Riforma protestante, in questo vivace incontro in una Riga tanto fredda dal punto di vista climatico quanto calorosa nell'accoglienza dei suoi ospiti (completata da un concerto straordinario nella cattedrale luterana, a conclusione di lavori del 17 marzo), sono emersi molti aspetti forti e di lunga durata nella costruzione dell'identità culturale non solo lettone (e più in generale baltica) o tedesca, ma anche dell'Europa moderna e contemporanea – del resto, basterebbe il bel libro di Pierre Chau-nu, *L'aventure de la Reforme. Le monde de Jean Calvin* del 1991 a ricordarcelo, in positivo, per gli aspetti emersi e/o evidenti e perfino, in negativo, per le omissioni degli storici. Tuttavia, le fragilità o le contraddizioni di Lutero, le sue scelte politiche non sempre illuminate o i suoi rapporti con il Potere (giustificati dall'idea, al fondo tradizionalista e conservatrice, che “*omnis potestas a Deo*”) sono state sottaciute. Né si è cercato un confronto pieno con il mondo cattolico o con altri modi di intendere il distacco dalla Chiesa di Roma, come quello calvinista o anglicano.

Non è solo un discorso che riguarda la Riforma o il convegno di cui sto riferendo: la questione è ben più vasta e riguarda, al fondo, il lavoro dello storico in generale: ricostruire e interpretare significa o può significare mettere in parentesi quanto non è condiviso o non viene incontro ad una visione del mondo pre-costituita? O non è piuttosto vero che anche la visione del mondo dello storico è messa alla prova dalle sue ricerche e deve accettare anche di essere falsificata o, quanto meno, riveduta attraverso gli esiti delle sue ricerche?

Non è questo, però, il momento per affrontare una questione di grande impegno e che ci porta lontano dalla ricognizione di un evento culturale, a cui – mi sento di poter dire – sono stata fortunata di assistere. Di più: di essere stata invitata a prendervi parte attiva.

**Cenacoli, Utopie, Moltitudini:
note su “Building a Global Community”
di Mark Zuckerberg**

Angelo Luppi

La produzione, la diffusione e l'apprezzamento di un pensiero di valore, caratteristica essenziale del cammino delle civiltà nelle varie epoche, sembra messa in sistematica discussione dal diffondersi di bassa cultura e disinformazione, situazione in cui i mass-media e soprattutto la comunicazione globale “*social*” hanno un grande ed attivo spazio. Si tratta di un contesto con molte contraddizioni, ma accanto alle speranze di una crescita globalizzata delle occasioni di cultura delle genti, la situazione comunicativa attuale, come da più parti già rilevato, risulta fortemente contrassegnata anche da elementi d'indifferenza ed irrilevanza per il “*pensiero colto*” e talora persino da furore verso l'intellettualità in quanto tale.

Lo studio dei meccanismi con i quali si sviluppano, in modo “*virale*”, credenze e disinformazioni in questi ambiti è in corso da tempo ed è stato già possibile individuare alcune particolari modalità con cui voci false e leggende metropolitane creano un circuito di persuasione, radicalizzazione e rinforzo in un quadro emotivo e cognitivo di polarizzazione di singoli o di gruppi, fino a condurre alla creazione di raggruppamenti d'idee anche definibili come “tribù virtuali”.

Alcuni recenti momenti elettorali, che hanno sondato le emozioni e le opinioni delle moltitudini in vari paesi, hanno pure messo in luce una diminuzione di aspettative razionali sul futuro ed il sovrabbondare di aspettative mitizzate di cambiamenti radicali, ma con un grande sentore di passato.

In questo quadro, al di là degli aspetti immediatamente politici, sembrerebbe anche disporsi una sostanziale ostilità verso la presenza sociale e l'idea stessa del proporsi come “*intellettuali*”. Accade nel nostro paese che in una trasmissione radiofonica, peraltro ascoltata da molte migliaia di persone, si debba criticamente commentare l'intervento di un ascoltatore che va convin-

tamente sostenendo, a proposito delle ultime contese elettorali italiane e nord americane, come una profonda rabbia della gente, “non potendo sparare almeno per ora”, abbia comunque condotto a votare “in maniera omicida”. Il ragionamento si conclude con un riferimento alla ghigliottina della Rivoluzione Francese che in realtà, si asserisce, “non fu solo per aristocratici e prelati, ma anche per gli intellettuali, gli scienziati, i sapienti”¹.

Un singolo episodio non assumerebbe certo un grande rilievo nella situazione attuale, se non fosse correlato con una situazione sociale e comunicativa ove allignano altri e consistenti fenomeni di rifiuto od opposizione ad interazioni culturali rigorose, riflessive e senza velo d’ignoranza e preconcetta ostilità.

Si pone a questo punto, per le persone di cultura, la necessità di potenziare quel ruolo intellettuale, che per la stessa forza del pensiero esercitato, diviene civilmente impegnabile e che ha contraddistinto nei secoli molte grandi personalità capaci di imprimere svolte decisive nel modo di capire e riprogettare la società. Nella confusa articolazione della comunicazione pubblica, matura ancora la necessità di collegare gli specialismi ai positivi ideali per i quali si lavora, ponendo in questo schema anche una forte disponibilità personale e pubblica per una persuasiva diffusione degli stessi.

A questo proposito molto interessante appare il manifesto di idee e di intenzioni steso e diffuso da Mark Zuckerberg, fondatore di Facebook, che si ripropone di indurre a realizzare, con una estesa collaborazione sociale, nuove comunità competenti ed attive tramite lo stesso strumento comunicativo da lui creato².

Gli elementi portanti dell’argomentare di Zuckerberg, in questa riproposizione nel nuovo contesto tecnologico della figura dell’intellettuale pubblico, si basano sulla stessa forza della comunicazione contemporanea, capace di raggiungere velocemente moltitudini di persone e sull’evidente convinzione che esistano, diffuse nel mondo, molte persone appropriate per questo scopo. Quest’idea punta essenzialmente a creare, non già cenacoli colti, bensì ampie comunità informate, civilmente impegnate ed inclusive, oltre che capaci di creare sostegno reciproco e condizioni di sicurezza. Il soggetto strumentalmente operante in questo “*nostro compito*”, insiste lo stesso Zuckerberg, è Facebook, finalizzato ad “*aiutare le persone a realizzare il mag-*

¹ Scritto letto e commentato su Radio24, Rubrica Cronache Meridiane, *Tutta colpa degli intellettuali?* a cura di G. Nicoletti, in data 10 novembre 2016, ore 12 e 30; ultima consultazione (riascolto in podcast sul sito <http://www.radio24.ilsole24ore.com>) in data 11 novembre 2016.

² Cfr. M. Zuckerberg, *Building Global Community*, Facebook.com, 16 febbraio 2017.

gior impatto positivo e mitigare le aree in cui la tecnologia e social media possono invece contribuire alla divisione e l'isolamento". Facebook diventa dunque un "work in progress", impegnato ad imparare e migliorarsi nei suoi partecipanti, a beneficio della società di tutti: sostanzialmente un'utopia su base tecnologica.

Non risulta facile abbandonare una speranza ed una fiducia che ciò possa davvero contribuire a condurre il mondo in positive e progressive direzioni e nello stesso tempo evitare la consapevolezza che questo compito, assunto dalle potenzialità comunicative e socializzanti di questo (od altri strumenti tecnologici), potrebbe essere tanto perseguibile, quanto, come ogni utopia, non raggiungibile.

Certamente l'idea che tutto ciò possa agire come presenza e partecipazione soltanto *dal basso* come troppo spesso si sente affermare come criterio di validazione di ogni azione ed ogni pensiero non è credibile né possibile.

La produzione delle idee di valore in ogni campo non può che ancora implicare pensatori e studiosi d'alto livello, in istituzioni specializzate, capaci d'operare in un quadro di rigorosi confronti, tali appunto da separare sostanza da apparenza, realtà accertata da luogo comune.

Qui però s'individua un grande e rischioso problema, creato da ciò che viene definito come crisi della mediazione nella circolazione delle idee: i canali (essenzialmente scuola e cultura scritta, su vari supporti) che negli ultimi secoli hanno consentito la circolazione ed un continuo confronto critico delle idee, nell'attuale e confusa situazione sembrano essersi inceppati.

Senza un intervento diretto e proattivo degli studiosi d'alto livello nella comunicazione contemporanea, ivi compresa quella dinamica ed audiovisuale di rete, sembra dunque assai difficile essere incisivi nella valorizzazione di quella cultura di qualità che ancora si crea nelle istituzioni specializzate.

Web-blog competenti ad alto livello di studiosi capaci d'avere fashion ed attrattività per le loro idee, interventi audio-visuali incisivi, rivolti non solo ai propri studenti ma ad un pubblico più ampio, convegni in streaming per raggiungere, se non moltitudini almeno numerosità d'interessati ed infine una disponibilità a colloquiare sistematicamente con comunità, simili a quelle immaginate da Zuckerberg, potrebbero essere un efficace contributo a tenere salda nella società una cultura di valore. Iniziative del genere già vengono intraprese, ma non sembrano ancora abbastanza incisive e produttive; appare inevitabile che anche i creatori di cultura si debbano attivare più intensamente, portando un loro valido contributo in questa nuova realtà culturale, civile e tecnologica.

Riportiamo in calce alla nota la prima parte del testo di Zuckerberg, individuabile nella sua interezza ed in lingua originale sul Web, nel riferimento prima indicato.

Building Global Community

Mark Zuckerberg - Giovedì 16 febbraio 2017

Nel nostro viaggio per collegare il mondo, discutiamo spesso i prodotti che stiamo costruendo e gli aggiornamenti dei nostri affari. Oggi voglio mettere a fuoco la domanda più importante di tutte: stiamo costruendo il mondo che tutti noi vogliamo? La storia è la storia di come abbiamo imparato a riunirci in numeri sempre più ampi - dalle tribù alle città alle nazioni. Ad ogni passo, abbiamo costruito infrastrutture sociali, come comunità, media e governi per darci la forza per realizzare cose che non saremmo stati in grado di raggiungere da soli. Oggi siamo per compiere un ulteriore passo. Le nostre più grandi opportunità sono ormai globali - come diffondere prosperità e libertà, promuovere la pace e la comprensione, liberando la gente dalla povertà e accelerando il corso della scienza. Anche le nostre sfide più grandi hanno bisogno di risposte globali - come porre fine al terrorismo, lottare contro il cambiamento climatico e prevenire pandemie. Il progresso richiede ora all'umanità di unirsi non solo in città o nazioni, ma anche in una comunità globale. Questo è particolarmente importante in questo momento. Facebook contribuisce ad avvicinarci e a costruire una comunità globale. Quando abbiamo iniziato, questa idea non ha dato adito a discussioni. Ogni anno, il mondo si è maggiormente "connesso" e questo è stato visto come una tendenza positiva. Ma ora, in tutto il mondo ci sono persone lasciate indietro dalla globalizzazione e movimenti per il ritiro dalla connessione globale. Ci sono dubbi sul fatto che siamo in grado di fare una comunità globale che funziona per tutti, e se il cammino futuro è quello di collegare di più o invertire la rotta. Questo è un momento in cui molti di noi in tutto il mondo stanno riflettendo su come possiamo avere l'impatto più positivo. Mi viene in mente la mia affermazione preferita sulla tecnologia: "Abbiamo sempre sovrastimato quello che possiamo fare in due anni e sottovalutato quello che possiamo fare in dieci anni". Forse non abbiamo il potere di creare il mondo che vogliamo subito, ma tutti noi possiamo iniziare oggi a lavorare sul lungo termine. **In tempi come questi, la cosa più importante che Facebook può fare è sviluppare le infrastrutture sociali per dare alla gente il potere di costruire una comunità globale che funziona per tutti noi.** Negli ultimi dieci anni, Facebook si è concentrata sul collegamento di amici e famiglie. Partendo da qui, il nostro prossimo obiettivo sarà sviluppare le infrastrutture sociali per la comunità - per sostenerci, per tenerci al sicuro, per informarci, per l'impegno civile, e per l'inclusione di tutti. Riunirci tutti insieme come una comunità globale è un progetto più grande di qualsiasi organizzazione o azienda, ma Facebook può aiutare a contribuire a rispondere a queste cinque domande importanti: *Come possiamo aiutare le persone a costruire **comunità solidali** che rafforzino istituzioni tradizionali in un mondo dove l'appartenenza a queste istituzioni è in declino? *Come possiamo aiutare le persone a costruire una **comunità sicura** che impedisca danni, aiuti durante le crisi e ricostruisca poi un mondo in cui chiunque ed ovunque ci può interessare?

73- Note

*Come possiamo aiutare le persone a costruire una **comunità informata** che ci espone a nuove idee e costruisce comprensione comune in un mondo in cui ogni persona ha una voce? *Come possiamo aiutare le persone a costruire una **comunità civilmente impegnata**, in un mondo dove la partecipazione al voto a volte comprende meno di metà della nostra popolazione? *Come possiamo aiutare le persone a costruire una **comunità inclusiva** che rifletta i nostri valori collettivi e la nostra comune umanità dal livello locale a quello globale, che abbraccia culture, nazioni e regioni in un mondo con alcuni esempi di comunità globali? La mia speranza è che la maggior parte di noi voglia impegnare le proprie energie per costruire le infrastrutture sociali a lungo termine per portare l'umanità insieme. Le risposte a queste domande non verranno tutte da Facebook, ma credo che siamo in grado di svolgere un ruolo. Il nostro compito con Facebook è quello di aiutare le persone a determinare l'impatto positivo maggiore e nel contempo ridurre le aree in cui la tecnologia e i social media possono contribuire alla divisione e all'isolamento. Facebook è un *work in progress*, e noi siamo impegnati a imparare e migliorare. Prendiamo la nostra responsabilità sul serio, e oggi voglio parlare di come abbiamo intenzione di fare la nostra parte per costruire questa comunità globale.

Il documento continua con l'analisi dettagliata di problematiche e proposizioni nelle cinque aree d'impegno indicate. (n.d.a.).

**Utopia e Educazione:
se ne è discusso a Bressanone**

Luciana Bellatalla

Ad un anno esatto dall'incontro ad Oporto, dedicato ad una riflessione sulla relazione tra pace e educazione, la SPECIES, ossia la Society of Politics, Education and Comparative Inquiry in European States, che si può considerare una sorta di interfaccia o di complemento della SPES, limitata a soli componenti italiani, è tornata a riunirsi a Bressanone dal 20 al 22 aprile 2017. Hanno fatto gli onori di casa, sotto la guida di Edwin Keiner, i colleghi della sezione tedesca della libera università di Bolzano, che hanno raccolto (e non solo simbolicamente) il testimone dai colleghi portoghesi.

Intendo dire che l'incontro del 2017 va considerato come l'ultima tappa di un discorso che si era aperto a Ferrara, nell'ottobre del 2015, con il convegno dal titolo *Lo tsunami delle guerre: guerra, educazione e scuola*, che segnò anche l'atto fondativo della SPECIES; fu ripreso ad Oporto per quanto attiene il versante dell'educazione alla pace e del pacifismo ed è giunto a conclusione a Bressanone con il tema dell'utopia (di cui la pace "perpetua" e l'onnipresenza dell'educazione sono due aspetti portanti). Insomma, tre incontri per un tema comune, declinato da varie prospettive in una sorta di climax ascendente: dalla negazione della convivenza solidale e pacifica e, quindi, della stessa educazione e della sua ragion d'essere, si è passati alle teorie pacifiste, a momenti pratici legati alla formazione di un sentimento di fratellanza e di condivisione e, infine, alla teorizzazione di un mondo la cui felicità (in senso etimologico) è garantita dall'assenza di conflitto e dall'esercizio continuo della ragione, quale base necessaria di un'umanità restituita a se stessa e pienamente realizzata, secondo i principi (etici e politici insieme) del rispetto, dell'ascolto dell'altro, della *pietas* e della uguaglianza.

L'incontro, aperto da Giovanni Genovesi, in qualità di coordinatore generale della SPECIES e chiuso da chi scrive, in quanto coordinatore in carica del gruppo italiano dell'associazione, si prefigurava, già alla lettura del pro-

gramma, interessante e tale si è rivelato alla prova dei fatti. E per vari motivi.

Innanzitutto, la formula prescelta è stata quella del seminario, una pratica dialogica (suggestiva e culturalmente feconda) molto in voga nelle università dell'Ottocento, ancora adottata nelle università fino agli anni Settanta del secolo scorso e poi definitivamente tramontata (o forse, meglio, soppressa coattivamente) con il nuovo corso imposto dal modello Sorbona, che tutti ben conosciamo. I pregi del seminario sono noti così come la sua struttura: intorno ad un tema comune si raccoglie un gruppo non troppo vasto di studenti e/o studiosi. Il numero limitato di partecipanti e la condivisione del tema, ossia il fatto che ciascuno sia invitato a parlare su un tema che lo interessa e su cui ha svolto ricerca, fanno sì che il seminario, quasi nella forma dell'antico convito di platonica memoria, si trasformi in un attivo laboratorio. In esso si verificano, si discutono, si falsificano tesi, si mettono alla prova interpretazioni, mentre i dati e le informazioni si trasformano in ipotesi per il prosieguo dell'indagine sul tema in oggetto.

A Bressanone, i relatori, dalla Lettonia, dall'Italia, dal Portogallo e dal mondo tedesco, non erano numerosi e ciò ha consentito di trasformare ogni intervento in una palestra di discussione molto animata e suggestiva.

In secondo luogo, proprio questo procedimento di tipo seminariale ha dato esiti interessanti e, direi, addirittura utili per futuri incontri e, soprattutto, per futuri progetti di ricerca comuni e, come recita lo stesso acronimo della associazione, in prospettiva comparata. Infatti, dalla ricca e suggestiva discussione è emersa con chiarezza quasi esemplare la necessità di lavorare su una lessicografia che permetta di mettere a comune esperienze e idee.

Il concetto di utopia è stato una sorta di straordinaria cartina di tornasole per mettere in luce come le vicende storiche, politiche e culturali di ogni Paese hanno finito per influenzare questo concetto che, apparentemente condiviso, si declina tuttavia in una serie di accezioni particolari, tra loro non sempre compatibili: si va dall'utopia realizzata e, perciò, temuta – su cui Zanda Rubene e Iveta Kestere hanno dato, attraverso un confronto Campanella-Krupskaja, un contributo ragguardevole – all'utopia come politica imperialistica, su cui ha intrattenuto con precisione il giovane e promettente lettone Arnis Strazdins; dagli ideali educativi di Comenio e Paulo Freire – letti in parallelo e in una sorta di continuità da Margarida Louro Felgueiras e dalla brasiliana Marcia Teresinha Cruz – a temi più legati a questioni contemporanee, quale il rapporto tra prospettiva utopica e nuove tecniche (con Gernot Herzer) o addirittura ad una storiografia alternativa (con Piergiovanni Genovesi che nell' "ucronia" o storia contro-fattuale ha rinvenuto un significativo spirito ludico, degno di essere sfruttato anche a fini didattici); da suggestioni propriamente teoriche con Edwin Keiner, che ha insistito sulle funzioni dell'utopia nella dimensione educativa o Stefano Oliverio, che ha intrattenuto sulle implicazioni educative del pensiero Otto Neurath fino alla re-

lazione di Gernot Herzer sul rapporto educazione-utopia tra Illuminismo e le sfide tecnologiche della Digitalizzazione e del ladino Franz Comploi, un musicista che ha introdotto l'idea di "risonanza", con cui ha aperto, dato il suo intrinseco carattere problematico e polisemico, uno spazio teorico molto apprezzabile e molto allettante per ulteriori indagini.

Come si vede da questo pur scarso resoconto, il quadro è stato ampio e variegato ed ha lasciato tutti con la voglia di costruire, da tanti dettagli e da tanti dati, un'immagine di sintesi che tenga conto di tutte le suggestioni e permetta a tutti ed a ciascuno di guardare all'idea complessa e talora perfino ambigua dell'utopia in maniera sempre più ampia e più articolata: insomma, una immagine di insieme, nella quale e per la quale ogni singola tessera del mosaico riesca a conquistare un significato capace di trascendere il luogo, il tempo ed i condizionamenti in cui essa prese forma e poté manifestarsi.

Documenti

Un invito alla rilettura:

R. R. Rusk, *The Doctrines of the Great Educators*,
London, MacMillan, 1954

Luciana Bellatalla

As the editor in chief has announced, Spes intends to propose to its readers interesting historical documents or pages from past foreign or Italian essay: we begin, offering a reprint of R. R. Rusk, The Doctrines of the Great Educators, firstly printed in England in 1918 and written by a Scottish researcher in educational problems and professor at some Teachers' college in his country.

Comincia in questo numero della rivista la riproduzione dell'opera di Robert R. Rusk, *The Doctrines of the Great Educators*, pubblicata per la prima volta da MacMillan nel 1918 con il chiaro intento, da parte dell'autore, di fornire agli studenti un manuale ed ai cultori della materia aspetti e temi su cui riflettere, come si legge nella prefazione stessa del saggio¹. L'opera ebbe successo – forse anche grazie ad uno stile e ad un linguaggio non eccessivamente paludati, in cui il lettore di oggi coglierà anche forme espressive ed ortografiche ormai obsolete² – se fu ristampata nel 1922, nel 1924, nel 1926, nel 1930, nel 1937, nel 1941, nel 1948, nel 1952 e se nel 1954, l'allora non più giovane autore³, decise di farne un'edizione rivista ed ampliata⁴, che già nel

¹ “A History of Education should explain how educational doctrines are related to the intellectual and social tendencies of the times in which they originated, should expound these doctrines, and should indicate how they affect educational practice. This work does not profess to be a History of Education: it confines itself to an exposition of the doctrines of a limited number of representative educators. Students of Education are advised to read the texts of the authors along with the chapters on the doctrines here given. Other readers will find the chapters designed to give a general idea of the doctrines of the great educators without recourse to other works”.

² Oltre alle forme di sostantivi o aggettivi in *our* (come *labour* o *honour* e loro derivati), alla predilezione per la “s” in parole come *civilisation* e simili, Rusk scrive talora “some one” o “any one” al posto dei più diffusi “someone” ed “anyone”.

³ Robert Robertson Rusk nasce, nella contea scozzese dell'Ayrshire, nel 1879 e muore nel 1972, dopo una lunga esistenza spesa nell'insegnamento al St. Andrew di Dundee, quindi (dal 1923 al 1946), al Jordanhill e, infine, al Training College di Glasgow (dal 1946 al 1951), nella ricerca in ambito pedagogico e nella difesa della

1955 fu ristampata. A testimonianza dell'importanza dell'autore nel panorama della cultura pedagogica inglese del suo tempo, va ricordato anche che dell'opera uscirono, con la revisione di James Scotland, due edizioni postume, rispettivamente nel 1979 e nel 1982.

Da questi scarni dati si desume che generazioni di studenti inglesi si sono formati su queste pagine. Di più: la diffusione di questo manuale si è arrestata, altrettanto presumibilmente, in anni non troppo lontani. Il testo qui riprodotto, infatti, è stato messo a disposizione della rivista da chi scrive, che lo acquistò nel 1983 nella biblioteca del Westminster college di Oxford, in mezzo a volumi di cui la biblioteca intendeva disfarsi, avendone a disposizione più copie. Tra le pagine del volume, ci sono ancora le tracce di prestiti ripetuti almeno fino al 1977.

scuola. All'insegnamento ed alla formazione degli insegnanti arriva dopo un *cursus studiorum* di tutto rispetto: nel 1903, si laurea a Glasgow in Arts "with first class honours" (l'equivalente della nostra lode); nel 1906 consegue il dottorato all'Università di Jena e, infine, nel 1910 riceve a Cambridge il diploma di Bachelor of Arts. Contribuisce a fondare, nel 1928, lo Scottish Council of Education, di cui sarà a capo, ora come direttore effettivo ora come presidente onorario, dal 1930 per almeno trent'anni. La sua opera di saggista è vasta e, pur mostrando, una netta preferenza per la storia della pedagogia, non disdegna neppure aspetti e temi legati alla vita della scuola ed all'attività di insegnamento/apprendimento. Di lui si ricordano, oltre il lavoro qui riprodotto: *Introduction to Experimental Education* (London, Longmans, Green & Co., 1912 e ri-edito nel 1918, 1919 e 1921); *The Religious Education of the Child: with Special Reference to Sunday School Work* (London, Longmans, 1915); *The Philosophical Bases of Education* (Boston, Houghton Miffling Co., 1927); *A History of Infant Education* (London, London University Press, 1933, con riedizioni nel 1951, 1956 e 1957); *An outline of Experimental Education* (London, MacMillan, 1960 e, quindi, 1961). Nel complesso, dai pochi contributi che ne fanno cenno, Robert R. Rusk emerge, accanto a pochi altri, come, per così dire, il fondatore della scuola pedagogica scozzese contemporanea. Per notizie, sia pure non molto dettagliate, su R.R. Rusk, cfr. P. E. Vernon, *Modern Educational Psychology as a science*, in P. Gordon (ed.), *The Study of Education. Inaugural Lectures*, Vol. I, London, The Woburn Press, 1980 e M. Lawn (ed.), *An Atlantic Crossing? The Work of International Examination Inquiry, its Researchers, Methods and Influences*, Oxford, Symposium Books, 2008, p. 31 e, infine, M. Hulmie, *Enquiry-based Professional Learning across the Career Course: Development in Scotland*, in C. McLaughlin (ed.), *Teacher Learning Professional Development and Education*, Cambridge, Cambridge University Press, 2013, p. 86.

⁴ "For the present revised edition – avverte Rusk – some chapters have been entirely rewritten, a Chapter on Dewey has been added and the references throughout have been brought up to date".

Riprodurre questo testo, lontano ormai nel tempo, perché pensato cento anni fa, significa per la rivista, sulla scorta dei principi ispiratori della stessa SPES, ricostruire il modo con cui, nel tempo, ci si è avvicinati all'educazione, alla sua storia ed alle strette relazioni tra educazione, etica e politica. Un modo, in altri termini, per ricercare, ricostruire e definire non solo le nostre radici culturali, ma anche il percorso, spesso difficile ma sempre interessante, attraverso il quale abbiamo conquistato la nostra identità di ricercatori, la consapevolezza della specificità del nostro campo di indagine, ma anche della necessità di dialogare con altri ambiti culturali ed altri approcci al mondo ed alle questioni educative.

Il volume, che da questo numero intendiamo riprodurre, offrendo ai lettori un capitolo alla volta, è interessante per vari motivi: per il suo intento esplicitamente propedeutico agli studi educativi; per una impostazione di storia sociale *ante litteram*; per l'atteggiamento intellettuale dell'autore che, forse per un certo personale interesse per la prospettiva etico-religiosa, cerca di rinvenire e descrivere i legami stretti tra le varie dimensioni dell'esperienza umana (individuale e collettiva); per il dichiarato nesso tra teoria e pratica educativa, che fa della storiografia non un mero esercizio archivistico e memorialistico, ma una struttura portante e pulsante dell'esperienza e dell'esistenza umane, anche a costo, come talora accade in queste pagine, di peccare di una certa ingenuità, nel confronto tra il passato e la sua contemporaneità.

Come è esplicitato nel titolo, qui riproduciamo l'edizione rivista ed ampliata del 1954 (nella ristampa del 1955), che consta di 13 capitoli⁵, di cui, in questo numero, i lettori troveranno il primo, dedicato a Platone.

La riproduzione è puntuale, ma non anastatica. Abbiamo tuttavia deciso di offrire al lettore il testo così come Rusk l'ha scritto, con le sue note e senza alcun intervento da parte della redazione, ossia senza note esplicative aggiuntive. Il lettore potrà apprezzare il testo nella sua struttura originale ed eventualmente incuriosirsi per riferimenti biblio-

⁵ I capitoli in questione sono dedicati rispettivamente, e nell'ordine rigorosamente cronologico, a Platone, Quintiliano, Elyot, Ignazio di Loyola, Comenio, Milton, Locke, Rousseau, Pestalozzi, Herbart, Fröbel, Montessori e, infine, Dewey. Nelle sue scelte, Rusk pare orientarsi secondo una sorta di filo rosso, che privilegia le posizioni innovative e, a partire da Rousseau, le teorie educative a vario titolo legate alla ricerca di un discorso pedagogico di stampo scientifico e protese contemporaneamente verso una innovazione anche della pratica educativa.

81- Un invito alla rilettura

grafici, ormai lontani da noi nel tempo, né più né meno come è accaduto a generazioni di studenti che da questo testo hanno tratto profitto, come ho ricordato all'inizio.

Nella convinzione di inaugurare, con la riproduzione di questo volume, una pratica suggestiva e stimolante per il nostro ambito di ricerca, affidiamo al lettore queste pagine con la speranza che la nostra fatica possa essergli gradita. (**L. Bellatalla**)

Robert R. Rusk

The Doctrines of the Great Educators

CHAPTER I

PLATO¹

It is to Greek thought that we first turn when we wish to consider any of the problems of Ethics, Education or Politics, for in Greece we find the beginnings of Western culture. Every day is nevertheless disclosing that the Mycenaean, Minoan and Egyptian civilisations have all contributed to Greek development, yet the boast of Plato was not an empty one that whatever the Greeks took over from foreigners they ultimately developed into something nobler².

Greek thought has, in addition to its originality, a surprising universality, not a mere municipal fitness. The principles of Logic, Ethics and Politics which Plato and Aristotle enunciated are generally regarded as universally valid; the writings of the Greek poets are still read; the Greek tragedies are acted before modern audiences; and the surviving works of Greek art are appreciated by the untutored.

Greek thought has likewise a simplicity which enables us to image the problems involved more easily than under modern complex conditions. It is both natural and necessary, therefore, to begin our study of the doctrines of the great educators with a consideration of the Greek thinkers³.

At a time of intellectual unrest in Greece, about the fourth or the third century before the Christian era, a new school of teaching came

¹ Born about May in the year 427 B.C., died in 347 B.C. See R. S. Bluck, *Plato's Life and Thought* (London: Routledge and Keagan Paul, 1949).

² The *Epinomis of Plato*. Translated by J. Harward (Oxford University Press, 1928), § 487. All the succeeding quotations from Plato's writings are from Jovett's translation (Oxford University Press, 1975), and the references are to the marginal pages of that work.

³ For Greek education see E. C. Moore, *The Story of Instruction: the Beginnings* (New York: The MacMillan Co., 1936).

into being. The enlargement of the intellectual horizon resulting from the unrest that ensued demanded a class of men who could impart quickly every kind of knowledge; and to satisfy this demand all sorts and conditions were pressed into the service of education and classed under the general title "Sophist". "Is not a sophist one who deals wholesale or retail in the food of the soul?" it is asked in the *Protagoras*⁴. Fencing masters like Euthydemus and his brother Dionysodorus⁵, Prodicus with his stock of philological subtleties⁶, and Protagoras "the wisest of all living men"⁷, declared themselves "the only professors of moral improvement"⁸.

The teaching of the Sophists was unsystematic; it was also limited to the few who could pay for it⁹, and we find Socrates, for example, saying: "As for myself, I am the first to confess that I have never had a teacher; although I have always from my earliest youth desired to have one. But I am too poor to give money to the Sophists, who are the only professors of moral improvement¹⁰". The fact that they accepted payment for their services created a certain prejudice against the Sophists, for this enabled those who could afford their instruction

⁴ § 313.

⁵ Plato's testimonial to them reads as follows (*Euthydemus*, §282): "They are capital at fighting in armour, and will teach the art to anyone who pays them; and also they are most skilful in legal warfare; they will plead themselves and teach others to speak and to compose speeches which will have an effect upon the courts. And this was only the beginning of their wisdom, but they have carried out the pancratiastic art to the very end, and have mastered the only mode of fighting which had been hitherto neglected by them; and now no one dares to look at them; such is their skill in the war of words that they can refute any proposition whether true or false".

⁶ *Protagoras*, § 340. Cf. *Euthydemus*, 277.

⁷ *Protagoras*, § 309.

⁸ *Laches*, § 186.

⁹ Protagoras was the first to accept payment (*Protagoras*, § 348: "You proclaim in the face of Hellas that you are a Sophist or teacher of virtue or education and are the first that demanded pay in return". His method of exacting payment – a form of payment by results – was as follows (*Protagoras*, §328): "When a man has been my pupil, if he likes he pays my price, but there is no compulsion; and if he does like, he has only to go into a temple and take an oath of the value of the instructions, and he pays no more than he declares to be their value". The result was, as reported by Socrates in the *Meno*, § 91: "I know of a single man, Protagoras, who made more out of his craft than the illustrious Pheidias, who created such noble works, or any ten other statuaries".

¹⁰ *Laches*, § 186.

to acquire a definite superiority over their fellow-citizens. The popular attitude towards them may be inferred from the violent outburst of indignation with which Anytus received the suggestion of Socrates that Meno should go to the Sophists for his education. "The young men", says Anytus¹¹, who gave their money to them (the Sophists) were out of their minds, and their relations and guardians who entrusted them to their care were still more out of their minds, and most of all the cities who allowed them to come in and did not drive them out, citizen or stranger alike... Neither I nor any of my belongings has ever had, nor would I suffer them to have, anything to do with them".

The prejudice against the Sophists was intensified by the fact that they degraded knowledge by making its aim direct utility. Education was with the Greeks a training for leisure, not for a livelihood. In the *Protagoras*¹², for example, it is asked: "Why may you not learn of him in the same way that you learned the arts of the grammarian or musician or trainer, not with the view of making any them a profession, but only as a part of education and because a private gentleman ought to know them?"

Socrates recognised the unscientific nature of the methods of the Sophists, and his own method, although superficially resembling theirs, was essentially systematic and founded on general principles¹³. "There are", according to Aristotle¹⁴, "two things which we may fairly attribute to Socrates, his inductive discourses and his universal definitions". Inductive reasoning was his method of arriving at a definition. The result attained by his method could not in many instances be regarded as satisfying the requirements of scientific exactness, but this did not disturb Socrates, for he himself continually and emphatically disclaimed the possession of any knowledge, except perhaps the knowledge of his own limitations. "He knows nothing", the intoxicated Alcibiades says of him in the *Symposium*¹⁵, "and is ignorant of all things – such is the appearance which he puts on". Although not possessing knowledge himself, Socrates claimed to have the gift of dis-

¹¹ *Meno*, § 92.

¹² §312.

¹³ See R. W. Livingstone, *Portrait of Socrates* (Oxford University Press, 1938).

¹⁴ *Metaphysics*, § 1078, b.

¹⁵ § 216.

cerning its presence in others, and of having the power to assist them to bring it to light¹⁶.

His first task was to arouse men from that false self-satisfaction which was by him believed to be the cause of their misery, and to lead them to self-examination and self-criticism. "Herein", he says¹⁷, "is the evil of ignorance, that he who is neither good nor wise is nevertheless satisfied with himself: he has no desire for that of which he feels no want". The mission which Socrates conceived himself as charged to fulfil was to make men feel this want, to teach others what the utterance of the Delphic oracle had taught him – his own ignorance; to imbue them with a divine discontent; to make them feel, as Alcibiades puts it¹⁸, "the serpent's sting", "the pang of philosophy". And in his defence Socrates neither disowned his mission nor his method: "I am that gadfly", he tells his judges¹⁹, "which God has attached to the state, and all day long and in all places am always fastening upon you, arousing and persuading and reproaching you".

A characteristic of the method of Socrates was the necessity for having a companion in the pursuit of truth. Anyone sufficed for this purpose, and Socrates had many devices for luring men into this search, though not infrequently they were unwilling companions who soon discovered that for the onlookers "there is amusement in it"²⁰. In the *Protagoras* Socrates is represented as saying: "When anyone apprehends alone, he immediately goes about and searches for some one to whom he may communicate it and with whom he may establish it"²¹. The principle implied is that if one other can be convinced, then all others can likewise be persuaded, and consequently the belief in question is universally valid. Carlyle expresses the same idea when he cites the statement: "It is certain my conviction gains infinitely, the moment another soul will believe in it". The dialogue is thus a necessary and essential feature of the method of Socrates.

In the Socratic discourses three stages can generally be distinguished; first, the stage called by Plato "opinion", in which the individual is unable to give valid reasons for his knowledge or supposed

¹⁶ Cf. the metaphor of midwife in *Theaetetus*, § 150; also *Symposium*, § 209.

¹⁷ *Symposium*, § 204.

¹⁸ *Ibidem*, § 217.

¹⁹ *Apology*, § 31.

²⁰ *Apology*, § 33.

²¹ § 348.

knowledge; second, the destructive or analytic stage, in which the individual is brought to realise that he does not know what he assumed he knew, and which leads to contradiction and a mental condition of doubt or perplexity; third, a synthetic stage for the results of which Plato would reserve the term "knowledge". When this last stage is attained, the individual's experience is critically reconstructed and he can justify his beliefs by giving the reasons for them²².

The possibility of applying a method similar to that of Socrates in the teaching of school pupils has frequently been questioned and sometimes even denied. Pestalozzi is probably the most vigorous opponent of what he terms "Socratizing". In one passage²³ he says: "Socratizing is essentially impossible for children, since they want both a background of preliminary knowledge and the outward means of expression – language". If, however, the teacher adequately recognises the limits of his pupils' experience and adapts his terminology to their vocabulary, the method can be applied quite successfully²⁴.

Education was a subject to which Plato attached the greatest importance²⁵. In the *Republic*²⁶ he reckons it with war, the conduct of campaigns, and the administration of states as amongst "the grandest and most beautiful" subjects, and in the *Laws*²⁷ he repeats that it is "the first and fairest thing that the best of men can ever have". In the *Laches*²⁸, which is professedly a treatise on education, he asks: "Is this a slight thing about which you and Lysimachus are deliberating? Are you not risking the greatest of your possessions? For children are your riches; and upon their turning out well or ill depends the whole order of their father's house". Again in the *Crito*²⁹ he says: "No man should bring children into the world who is unwilling to persevere to the end in their nurture and education". The extent and elaborateness of the

²² Cf. *Theaetetus*, § 201: "Knowledge is true opinion accompanied by a reason".

²³ *Leonard and Gertrud*, Eng. trans., p. 46. Cf. p. 57.

²⁴ Cf. for successful examples of method, J. Adams, *Primer on Teaching* (Edinburgh: T. & T. Clark, 1903), pp. 90-108; also *Exposition and Illustration* (London: MacMillan & Co, 1909), pp. 80-82.

²⁵ See R. C. Lodge, *Plato's Theory of Education* (London: Routledge & Kegan Paul, 1947).

²⁶ § 599

²⁷ § 644.

²⁸ § 185.

²⁹ § 45.

treatment of Education in the *Republic* and in the *Laws* likewise testify to the importance of the subject in Plato's mind.

The difficulties which arose from the educational methods of the sophists deeply perplexed Plato. His early dialogues everywhere bear the mark of this perplexity, a perplexity which, it seems, was common to the foremost minds of Greece at that time. The *Laches* records the concern of Lysimachus and Melesius as to the education of their children and their eagerness to accept guidance from any quarter; the *Euthidemos* ends with an appeal to Socrates by Crito concerning the education of Critobulus his son.

The type of education which was then current in Greece we can gather from several references in the dialogues. In the *Crito*³⁰ it is asked: "Were not the laws which have the charge of education right in commanding your father to train you in Music and Gymnastic?" and the answer of Socrates is: "Right, I should reply". In the *Protagoras*³¹ it is stated: "I am of opinion that skill in poetry was the principal part in education and this I conceive to be the power of knowing what compositions of the poets are correct, and what are not, and how they are to be distinguished and of explaining, when asked, the reason of the difference". In the *Timaeus*³² there is a reference which gives us an interesting side-light on ancient Greek education. Critias there says: "Now the day was that day of the Apaturia which is called the registration of youth, at which, according to custom, our parents gave prizes for recitations, and the poems of several poets were recited by us boys, and many of us sang the poems of Solon, which at that time had not gone out of fashion".

The best account, however, of the education of a Greek youth is the sketch given in the *Protagoras*³³: "Education and admonition commence in the first years of childhood, and last to the very end of life. Mother and nurse and father and tutor are quarrelling about the improvement of the child as soon as ever he is able to understand them; he cannot say or do anything without their setting forth to him that this is just and that is unjust; this is honourable, that is dishonourable; this is holy, that is unholy; do this and abstain from that. And if he obeys, well and good; if not, he is straightened by threats and blows, like a

³⁰ § 50.

³¹ § 339.

³² § 21.

³³ §§ 325-26.

piece of warped wood. At a later stage they send him to teachers, and enjoin them to see to his manners even more than to his reading and music; and the teachers do as they are desired. And when the boy has learned his letters and is beginning to understand what is written, as before he understood only what was spoken, they put into his hands the works of great poets, which he reads at school; in these are contained many admonitions, and many tales and praises, and encomia of ancient famous men, which he is required to learn by heart, in order that he may imitate or emulate them and desire to become like them. Then, again, the teachers of the lyre take similar care that their young disciple is temperate and gets into no mischief; and when they have taught him the use of the lyre, they introduce him to the poems of other excellent poets, who are the lyric poets; and these they set to music, and make their harmonies and rhythms quite familiar to the children's souls, in order that they may learn to be more gentle and harmonious, and rhythmical, and so more fitted for speech and action; for the life of man in every part has need of harmony and rhythm. Then they send them to the master of gymnastic, in order that their bodies may better minister to the virtuous mind, and that they may not be compelled through bodily weakness to play the coward in war or any other occasion. This is what is done by those who have the means, and those who have the means are the rich; their children begin education soonest and leave off latest. When they have done with masters, the state again compels them to learn the laws, and live after the pattern which they furnish, and not after their own fancies; and just as in learning to write, the writing-master first draws lines with a style for the use of the young beginner, and gives him the tablet and makes him follow the lines, so the city draws the laws, which were the invention of good law-givers who were of old time; these are given to a young man, in order to guide him in his conduct whether as ruler or ruled; and he who transgresses them is to be corrected, or, in other words, called to account, which is a term used not only in your country, but also in many others³⁴.

Xenophon's *The Economist*³⁵ furnishes the complementary education of the Greek Maiden. "Ah, Ischomachus, that is just what I [Socrates] should like particularly to learn from you. Did you yourself ed-

³⁴ For a reconstruction of Plato's own upbringing see Graham Wallas, *The Art of Thought* (London: Jonathan Cape, 1926), p. 230.

³⁵ *The Works of Xenophon*. Translated by H. G. Dakyns. London.

ucate your wife to be all that a wife should be, or when you received her from her father and mother was she already a proficient well skilled to discharge the duties appropriate to a wife? Well skilled! (he replied). What proficiency was she likely to bring with her, when she was not quite fifteen at the time she wedded me, and during the whole prior period of her life had been most carefully brought up to see and hear as little as possible, and to ask the fewest possible? Or do you not think one should be satisfied, if at marriage her whole experience consisted in knowing how to take the wool and to make a dress, and seeing how her mother's handmaidens had their daily spinning-tasks assigned them? For (he added) as regards control of appetite and self-indulgence [in reference to culinary matters], she had received the soundest education, and that I take to be the most important matter in the bringing up of man or woman".

It is in the *Republic*, however, that Plato's chief treatment of education is to be found. Rousseau has said³⁶: "If you wish to know what is meant by public education, read Plato's *Republic*. Those who merely judge books by their titles take this for a treatise on Politics, but it is the finest treatise on Education ever written". Edward Caird has likewise affirmed of the *Republic* that "perhaps it might best be described as a treatise on Education, regarded as the one great business of life from the beginning to the end of it"³⁷.

The *Republic* is professedly an inquiry into the nature of justice. But justice is essentially a social virtue³⁸; consequently to determine the nature of justice Plato is driven to construct in thought an ideal state wherein he hopes to find justice "writ large"³⁹.

Because of the multiplicity of human wants and of the insufficiency of any one individual to satisfy these by his own efforts, the state, in Plato's view⁴⁰, is necessary. It is likewise advantageous, since by rea-

³⁶ *Émile*, Everyman translation, p. 8.

³⁷ *Evolution of Theology in the Greek Philosophers* (Glasgow: J. Maclehose & Sons, 1904). i. p. 140.

³⁸ Cf. Aristotle, *Politics*, iii, 13: "Justice has been acknowledged by us to be a social virtue".

³⁹ Cf. Rousseau, *Émile*, p. 202: "It is true . . . that we have a very imperfect knowledge of the human heart if we do not also examine it in crowds; but it is none the less true that to judge of men we must study the individual man, and that he who had a perfect knowledge of the inclinations of each individual might foresee all their combined effects in the body of the nation".

⁴⁰ *Republic*, § 369.

son of the diversity in the natural endowment of the individuals constituting the state the greatest efficiency can only be attained by the application of the principle of the division of labour and by co-operative effort⁴¹. These two principles are implied in the oft-quoted statement of Aristotle⁴²: "The state comes into existence originating in the bare needs of life, and continuing in existence for the sake of a good life".

The application of the principle of the division of labour results in the separation of the citizens of the state into two classes – the industrial or artisan and the guardian class, the duty of the former being to provide the necessaries of life⁴³, the duty of the latter being to enlarge the boundaries of the state⁴⁴ – a proceeding which involves war – that luxuries may be available for the citizens and the state be something more than "a community of swine"⁴⁵. The guardian class Plato further subdivides into the military and governing classes, representing respectively the executive and deliberative functions of government.

After the division of the citizens into the three classes – the industrial, the military and the ruling – has been established, the state assumes the nature of a permanent structure, and this has caused Plato's constitution to be designated "a system of caste"⁴⁶. To give sanction to the divisions in the state thus constituted Plato would bring into play "a seasonable falsehood", and the myth which he suggests is as follows: he would tell the people⁴⁷ – "You are brothers, yet God has framed you differently. Some of you have the power of command, and in the composition of these he has mingled gold, wherefore also they have the greatest honour; others he has made of silver, to be auxiliaries; others again who are to be husbandmen and craftsmen he has composed of brass and iron". The barriers between the classes are not, however, absolute, nor is the hereditary principle in legislation regarded as infallible, for Plato immediately adds: "But as all are of the same

⁴¹ Note that Plato presupposes an initial inequality. Cf. Aristotle, *Politics*, ii: "Similar do not constitute a state".

⁴² *Politics*, i, 2.

⁴³ *Republic*, §§ 369-372.

⁴⁴ *Ibidem*, § 373.

⁴⁵ *Republic*, § 372.

⁴⁶ Lewis Campbell, *Plato's Republic* (London: John Murray, 1902), p. 54.

⁴⁷ *Republic*, § 372.

original stock, a golden parent will sometimes have a silver son, or a silver parent a golden son. And God proclaims as a first principle to the rulers, and above all else, that there is nothing which they should so anxiously guard, or of which they are to be such good guardians, as of the purity of the race. They should observe what elements mingle in their offspring; for if the son of a golden or silver parent has an admixture of brass and iron, then nature orders a transposition of ranks, and the eye of the ruler must not be pitiful towards the child because he has to descend in the scale and become a husbandman or artisan, just as there may be sons of artisans who having an admixture of gold or silver in them are raised to honour, and become guardians or auxiliaries. For an oracle says that when a man of brass or iron guards the state, it will be destroyed”⁴⁸.

For each of the three classes of the community – the producing, the military, and the governing – Plato ought to have provided, we should imagine, an appropriate form of training; but although the education of the soldier and that of the ruler or philosopher are treated at considerable length, no mention is made in the *Republic* of the education of the industrial class⁴⁹. The education of the members of this class, had Plato dealt with it, would doubtless have been of a strictly vocational nature, not however a state scheme of vocational training but something resembling rather “the constitution of apprenticeship as it once existed in Modern Europe”⁵⁰. There would be no specific training in citizenship, for these members of the community have no voice in the government of the state; their characteristic virtue is obedience, technically “temperance”, – to know their place and to keep it⁵¹.

The fact that this large element in the community is denied the benefits and privileges of citizenship, the communistic scheme being confined to the guardian class, must be regarded as a serious defect in Plato's ideal state. It has been attributed to Plato's aristocratic prejudices,

⁴⁸ *Republic*, § 423.

⁴⁹ Cf. Aristotle, *Politics*, ii, 5, 23: “What will be the education, form of government, laws of the lower class Socrates has nowhere determined”. Cf., however, *Republic*, § 467.

⁵⁰ Lewis Campbell, *Plato's Republic*, p. 65.

⁵¹ *Ibidem*, p. 54. Plato refers to the workers as “those whose natural talents were defective from the first, and whose souls have since been so grievously marred and enervated by their life of drudgery as their bodies have been disfigured by their crafts and trades” (*Republic*, § 495).

and to the Greek contempt for the mechanical arts⁵². Aristotle regards the artisans as of even less account than the slaves, and maintains⁵³ that they can only attain excellence as they become slaves, that is, come under the direction of a master. If, however, a state is to be safe, or be "a unity", as Plato phrased it, all must share in the government⁵⁴. Contrasting the Greek with the modern ideal of virtue, T. H. Green says:⁵⁵ "It is not the sense of duty to a neighbour, but the practical answer to the question Who is my neighbour? that has varied". This explains the defect in Plato's scheme, and helps us to appreciate the increased difficulty of our present-day ethical, social, and educational problems.

Plato's first treatment of education⁵⁶, the training of the guardians including the military and ruling classes, is a general education governed mainly by the principle of imitation. Its two main divisions are the current forms of Greek education, namely music⁵⁷ and gymnastic, but as Plato again warns us⁵⁸: "Neither are the two arts of Music and Gymnastic really designed, as is often supposed, the one for the training of the soul, the other for the training of the body. I believe that the teachers of both have in view chiefly the improvement of the soul".

Remembering this, and likewise mindful of Plato's general idealistic position, we are not surprised when at the outset of his treatment of education he asserts that we should begin education with music and go on to Gymnastic afterwards⁵⁹; mental is thus to precede physical education. The mothers and nurses are to tell their children the authorised tales only: "Let them fashion the mind with such tales, even more fondly than they mould the body with their hands".

⁵² In questo punto Rusk ripete la nota precedente, addirittura con la stessa numerazione (nota della redazione).

⁵³ *Politics*, i, 3.

⁵⁴ Cf. *Protagoras*, § 322: "For cities cannot exist, if a few only share in the virtues as in the arts". Also Aristotle, *Politics*, iii, 15, and ii, 2.

⁵⁵ *Prolegomena to Ethics* (Oxford University Press, 1899), § 207.

⁵⁶ *Republic*, §§ 376-412.

⁵⁷ Almost equivalent to the term Arts in "Master of Arts".

⁵⁸ *Republic*, § 410. Cf. passage from *Protagoras* quoted above.

⁵⁹ *Republic*, § 376. Cf. and contrast Aristotle, *Politics*, vii, 15. "The care of the body ought to precede that of the soul, and the training of the appetitive part should follow: none the less the care of it must be for the sake of the reason, and our care of the body for the sake of the soul".

Education for Plato cannot begin too early; he recognises the importance of first impressions. “The beginning”, he says⁶⁰, “is the most important part of any work, especially in the case of a young and tender thing”. Consequently consideration of the tales to be told to infants he does not assume to be beneath the dignity of a philosopher⁶¹.

Music includes narratives, and these are of two kinds, the true and the false⁶². Somewhat paradoxically Plato maintains that the young should be trained in both, and that we should begin with the false; fables, he implies, are best suited to the child mind. He thus recognises the truth of art as well as the truth of fact. But not all fables should, according to Plato⁶³, be taught, “for a young person cannot judge what is allegorical and what is literal; anything that he receives into his mind at that age is likely to become indelible and unalterable; and therefore it is most important that the tales which the young first hear should be models of virtuous thoughts”.

Here we have formulated Plato's guiding principle – that nothing must be admitted in education which does not conduce to the promotion of virtue. For “true and false” he substitutes the standard “good and evil”. Plato declines to take upon himself the task of composing fables suitable for children, but using as a criterion the principle just enunciated, he assumes a moral censorship over the tales then current. “The narrative of Hephaestus binding Here his mother, and how on another occasion Zeus sent him flying for taking her part when she was being beaten, and all the battles of the gods in Homer – these tales must not be admitted into our state, whether they are supposed to have an allegorical meaning or not”⁶⁴.

Plato proceeds to pass in review the stories about the Gods and formulates the following theological canons: (1) “God is not the author of all things, but of good only” – and the poet is not to be permitted to say that those who are punished are miserable and that God is the author of their misery⁶⁵. (2) “The Gods are not magicians who transform themselves, neither do they deceive mankind in any way”⁶⁶.

⁶⁰ *Republic*, § 377.

⁶¹ Cf. Aristotle, *Politics*, vii, 17.

⁶² *Republic*, § 376.

⁶³ *Ibidem*, § 378.

⁶⁴ *Ibidem*, § 378.

⁶⁵ § 380.

⁶⁶ § 383.

The tales to be told to children must conform to these principles, and others are not to be told to the children from their youth upwards, if they are to honour the gods and their parents, and to value friendship⁶⁷.

After having considered the fables dealing with the gods, Plato proceeds to consider those relating to heroes and the souls of the departed. To make the citizens free men who should fear slavery more than death, the other world must not be reviled in fables but rather commended. All weepings and wailings of heroes must be expunged from fables; likewise all descriptions of violent laughter, for a fit of laughter which has been indulged to excess almost always produces a violent reaction⁶⁸.

In the tales to be recited to children a high value is to be set upon truth; "if anyone at all is to have the privilege of lying, the rulers of the state should be the persons: and they, in their dealings either with their enemies or with their own citizens, may be allowed to lie for the public good. But nobody else should meddle with anything of the kind"⁶⁹. Temperance, implying obedience to commanders and self-control in sensual pleasures, is to be commended, while covetousness is to be condemned. The fables concerning heroes and others must accordingly be amended to agree with these principles.

The use is likewise to be forbidden of such language as implies that wicked men are often happy, and the good miserable; and that injustice is profitable when undetected, justice being a man's own loss and another's gain⁷⁰.

Having thus discussed the matter of the narratives to be used in education, Plato addresses himself to a consideration of their form⁷¹. In compositions he distinguishes between direct speech, which he calls "imitation", and indirect speech, which he calls "simple narration". "Imitation "is only to be allowed of the speech and action of the virtuous man: the speeches of others are to be delivered and their actions described in the form of narration. The reason Plato gives is that "imitation beginning in early youth and continuing far into life, at length grows into habits and becomes a second nature, affecting body, voice,

⁶⁷ § 386.

⁶⁸ §§ 386-388.

⁶⁹ § 389. Cf. the international morality in More's *Utopia*.

⁷⁰ *Republic*, § 392. § 395.

⁷¹ *Ibidem*, §§ 392-403.

and mind”⁷².

In respect to music in its limited and modern sense, Plato maintains that all harmonies which are effeminate and convivial are to be discarded and only such retained as will make the citizens temperate and courageous. The rhythm is to be determined by the nature of the words, just as the style of words is determined by the moral disposition of the soul.

So must it be with the other arts and crafts, and not only the poets, but the professors of every other craft as well, must impress on their productions the image of the good⁷³. Here we have the origin of the old quarrel between poetry and philosophy, or between art and morality. Plato will not entertain the idea of “art for art's sake”; the only criterion he will recognise is the ethical.

The reason of Plato's solicitude for a good and simple environment for the children who are to be the future guardians of the state is his belief in the efficacy of unconscious assimilation or imitation in the formation of character. As evidence of this we may cite the following⁷⁴: “We would not have our guardians grow up amid images of moral deformity, as in some noxious pasture, and there browse and feed upon many a baneful herb and flower day by day, little by little, until they silently gather a festering mass of corruption in their own soul. Let our artists rather be those who are gifted to discern the true nature of the beautiful and graceful; then will our youth dwell in a land of health, amid fair sights and sounds, and receive the good in everything; and beauty, the effluence of fair works, shall flow into the eye and ear, like a health-giving breeze from a purer region, and insensibly draw the soul from earliest years into likeness and sympathy with the beauty of reason”.

“And therefore”, Plato continues, “musical training is a more potent instrument than any other, because rhythm and harmony find their way into the inward places of the soul, on which they mightily fasten, imparting grace, and making the soul of him who is rightly educated graceful, or of him who is ill-educated ungraceful”. That the result of a musical education should be the production of harmony and grace in

⁷² § 395.

⁷³ §401.

⁷⁴ *Ibidem*, § 401. Cf. Aristotle, *Politics*, vii, 17: “All that is mean and low should be banished from their sight”. Also B. Bosanquet, *The Education of the Young in the Republic of Plato*, (Cambridge University Press, 1904), p. 102, footnote.

the individual is repeated in the introduction to Plato's treatment of higher education or the education of the philosopher. There⁷⁵, he says, "music was the counterpart of gymnastic, and trained the guardians by the influences of habit, by harmony making them harmonious, by rhythm rhythmical". The end throughout was the Greek ideal of manhood, a life which in itself was a work of art.

Plato's treatment of gymnastic in the *Republic* is decidedly brief⁷⁶; he contents himself with indicating no more than the general principles. "Gymnastic as well as music should begin in early years; the training in it should be careful and should continue through life", he says, adding, however, "Now my belief is, not that the good body by any bodily excellence improves the soul, but, on the contrary, that the good soul, by her own excellence, improves the body as far as this may be possible".

Plato prescribes a simple moderate system such as would be productive of health and the utmost keenness both of eye and ear⁷⁷. Of the habit of body cultivated by professional gymnasts he disapproves as unsuitable for men who have to undergo privations in war and variations in food when on a campaign. Abstinence from delicacies is also enjoined. The whole life, however, is not to be given up to gymnastics, for anyone who does nothing else ends by becoming incivilised, – "he is like a wild beast, all violence and fierceness, and knows no other way of dealing; and he lives in all ignorance and evil conditions, and has no sense of propriety and grace"⁷⁸.

Such then is, in outline, Plato's scheme of early training with its training in music and gymnastic. The dances which will be in vogue, the hunting and field exercises, and the sports of the gymnasium and the race-course, he adds⁷⁹, must correspond with the foregoing outlines.

There is one omission from this early education to which attention ought to be directed, for the omission is intentional on Plato's part; it is the absence of any reference to a training in the manual arts. The rea-

⁷⁵ *Republic*, § 522.

⁷⁶ *Ibidem*, §§ 403-412.

⁷⁷ *Republic*, § 404.

⁷⁸ *Ibidem*, § 411.

⁷⁹ § 412.

son for the omission is incidentally disclosed by Plato in a later section of the *Republic*⁸⁰: "All the useful arts were reckoned mean".

There are other omissions evidently unintentional. The subjects of the higher education, Plato later recognises, must be begun in youth, hence in dealing with the education of the ruler or philosopher we find him stating⁸¹: "Calculation and geometry and all the other elements of instruction, which are a preparation for dialectic, should be presented to the mind in childhood; not, however, under any notion of forcing our system of education".

The principle of teaching-method here implied he elaborates by adding: "Bodily exercise, when compulsory, does no harm to the body; but knowledge which is acquired under compulsion obtains no hold on the mind... Then do not use compulsion, but let early education be a sort of amusement; you will then be better able to find out the natural bent". In the *Laws* the positive significance of play in education is emphasised. Thus, as has frequently been pointed out, we do not have to come to modern times, to Herbart, Froebel or Montessori to find the child's interest or his play taken as a guiding principle in education: it is found formulated in Plato.

Those who are to undergo the early education and become guardians of the state are to unite in themselves "philosophy and spirit and swiftness and strength"⁸². Throughout their education they are to be watched carefully and tested and tempted in various ways⁸³; and those who, after being proved, come forth victorious and pure are to be appointed rulers and guardians of the state, the others remaining auxiliaries or soldiers.

The qualities required for the higher education⁸⁴ or for the philosophic character Plato frequently enumerates. Preference is to be given to "the surest and the bravest, and, if possible, to the fairest; and, having noble and generous tempers, they should also have the natural gifts which will facilitate their education"⁸⁵. Another account runs⁸⁶:

⁸⁰ § 522.

⁸¹ *Ibidem*, § 536.

⁸² § 376. Here we have the beginnings of vocational selection and of Selection Board procedures.

⁸³ § 413. Not quite "an education through perfect circumstances", as Lewis Campbell supposed, *Plato's Republic*, p. 73.

⁸⁴ *Republic*, §§ 521-541.

⁸⁵ *Republic*, § 535.

⁸⁶ *Ibidem*, § 487.

"A good memory and quick to learn, noble, gracious, the friend of truth, justice, courage, temperance "; again⁸⁷, "Courage, magnificence, apprehension, memory".

The aim of the higher education is not a mere extension of knowledge; it is, in Plato's phrase⁸⁸, "the conversion of a soul from study of the sensible world to contemplation of real existence". "Then, if I am right", he explains⁸⁹, "certain professors of education must be wrong when they say that they can put a knowledge into the soul which was not there before, like sight into blind eyes. "Whereas, our argument shows that the power and capacity of learning exist in the soul already; and that just as the eye was unable to turn from darkness to light without the whole body, so too the instrument of knowledge can only by the movement of the whole soul be turned from the world of becoming into that of being, and learn by degrees to endure the sight of being, and of the brightest and best of being, or in other words, of the good".

Such is the aim of the higher education, the education of the philosopher or ruler. Plato, having determined the aim, next proceeds to consider the scope of higher education. It includes number or arithmetic, plane and solid geometry, astronomy, theory of music or harmonics, all preparatory to the highest of the sciences, namely. dialectic. "Through Mathematics to Metaphysics "might be said to sum up Plato's scheme of higher education.

The principles that decide the selection of the studies of the higher education are that they must lead to reflection rather than deal with the things of sense⁹⁰; they must likewise be of universal application⁹¹. The first subject that satisfies these requirements is number, hence Plato concludes⁹²: "This is a kind of knowledge which legislation may fitly prescribe; and we must endeavour to persuade those who are to be the principal men of our state to go and learn arithmetic, not as amateurs, but they must carry on the study until they see the nature of numbers with the mind only; nor again, like merchants or retail-traders, with a view to buying or selling, but for the sake of their military use, and of

⁸⁷ § 490.

⁸⁸ § 521.

⁸⁹ § 518.

⁹⁰ § 523.

⁹¹ § 522.

⁹² § 525.

the soul herself; and because this will be the easiest way for her to pass from becoming to truth and being". The main function of number is thus to afford a training in abstraction.

The value which Plato assigns to number as a subject in the training preparatory to philosophy, strikes the modern mind as somewhat exaggerated. This can be explained, however, by the fact that philosophers had then only begun the search for universal or conceptual notions, and the science of numbers presented itself as satisfying their requirements in a remarkable degree. The Pythagoreans had indeed maintained that number was the rational principle or essence of things, and it is generally agreed that Plato was for some time under Pythagorean influences; in fact, by some it is maintained that by "Ideas" he understood at one stage in the development of that doctrine nothing other than numbers themselves. At the time of writing the *Republic*, however, he had outgrown the naïve identification of numbers with things themselves, for we find him asserting⁹³: "Yet anybody who has the least acquaintance with geometry will not deny that such a conception of the science is in flat contradiction to the ordinary language of geometers. They have in view practice only, and are always speaking, in a narrow and ridiculous manner, of squaring and extending and applying and the like – they confuse the necessities of geometry with those of daily life; whereas knowledge is the real object of the whole science". If the Greeks, as is implied in Plato's statement, were at times in danger of ignoring the purely conceptual nature of number, we of the present day are in danger of disregarding the practical needs which brought the science into existence and the concrete bases in which numbers were first exemplified.

In insisting on the value of number as a means of training in abstraction Plato gives expression to a statement which implies the doctrine of formal discipline or transfer of training, that is, that a training in one function results in a general improvement of the mind, which in turn favourably influences other functions. Thus he asks: "Have you further observed, that those who have a natural talent for calculation are generally quick at every other kind of knowledge; and even the dull, if they have had an arithmetical training, although they may derive no other advantage from it, always become much quicker than they would otherwise have been?"⁹⁴ When in the same section he

⁹³ *Ibidem*, § 527.

⁹⁴ *Republic*, § 526. This argument is repeated in almost identical terms in the

adds: "and indeed, you will not easily find a more difficult subject, and not many as difficult", he approximates to the doctrine that the more trouble a subject causes the better training it affords, the fallacy of which is evident in its enunciation by a modern paradoxical philosopher, namely, it matters not what you teach a pupil provided he does not want to learn it.

In dealing with geometry⁹⁵ Plato also remarks that " in all departments of knowledge, as experience proves, any one who has studied geometry is infinitely quicker of apprehension than one who has not".

These views must nevertheless be qualified by the statement⁹⁶ occurring in the discussion of the relation between mathematics and dialectic. "For you surely would not regard the skilled mathematician as a dialectician? Assuredly not, he said; I have hardly ever known a mathematician who was capable of reasoning". This qualification, it has been contended⁹⁷, acquits Plato of the responsibility of initiating the doctrine of formal training, but if it does so, it is only at the cost of consistency. In his defence, however, it may be said, that in Plato's day little was known of, although much was hoped from, the science of number; and no objection could have been urged against him had he said that a knowledge of number "broadened "rather than "quickened" the mind. Number, like language, affords us an invaluable means of mastering and controlling experience, and does not require to be defended on the ground of some hypothetical influence on the mind in general.

As number is the first subject selected for inclusion in the curriculum of the higher education, so geometry is the second. Its bearing on strategy is acknowledged, but what Plato is concerned about is whether it tends in any degree to make more easy the vision of the idea of good⁹⁸. This, he believes, geometry does accomplish; "geometry will

Laws, § 747: "Arithmetic stirs up him who is by nature sleepy and dull, and makes him quick to learn, retentive, shrewd, and aided by art divine he makes progress quite beyond his natural powers".

⁹⁵ *Republic*, § 752.

⁹⁶ *Ibidem*, § 531.

⁹⁷ E. C. Moore, *What is Education?* (Boston and London: Ginn & Co., 1915), ch. iii. It must be put to Plato's credit that in interpreting a faculty as a function (*Republic*, § 477) he avoided the "faculty", doctrine which long retarded the development of psychology.

⁹⁸ § 526. The idea of good, or "the Form of the Good", is the ultimate principle in Plato's philosophy, at once the source of all Being and of all knowledge. Cf. § 509.

draw the soul towards truth, and create the spirit of philosophy⁹⁹, consequently those who are to be the rulers of the ideal state must be directed to apply themselves to the study of geometry.

The study of solid geometry, or the investigation of space of three dimensions, should, Plato admits¹⁰⁰, logically follow plane geometry and in turn precede astronomy, or the study of solid bodies in motion, but the unsatisfactory condition of the subject at the time causes him to dismiss it briefly.

Astronomy is the next of the instrumental subjects of the higher training, and in enumerating its practical advantages to the agriculturist and navigator Plato remarks¹⁰¹: "I am amused at your fear of the world, which makes you guard against the appearance of insisting upon useless studies; and I quite admit the difficulty of believing that in every man there is an eye of the soul which, when by other pursuits lost and dimmed, is by these purified and re-illuminated; and is more precious far than ten thousand bodily eyes, for by it alone is truth seen". "Then in astronomy, as in geometry, we should employ problems, and let the heavens alone if we would approach the subject in the right way and so make the natural gift of reason to be of any real use"¹⁰².

The last of the studies preparatory to dialectic is music, not, however, music as an art as dealt with in the early education, but the theory of music, harmonics, the mathematical relations existing between notes, chords, etc., or what we should now probably term the physical bases of music, – "a thing", Plato affirms¹⁰³, "which I would call useful; that is, if sought after with a view to the beautiful and good; but if pursued in any other spirit, useless".

If a common basis for the mathematical studies just enumerated could be discovered, Plato believes that it would advance the end in view, namely, preparation for the science of dialectic.

Dialectic is, for Plato, the highest study of all. It is as far removed from the mathematical sciences as they are from the practical arts. The

⁹⁹ *Ibidem*, § 527.

¹⁰⁰ § 528.

¹⁰¹ *Republic*, § 527.

¹⁰² *Ibidem*, § 530. In accordance with this principle the calculation of Neptune into existence by Adams and Leverrier would have been commended by Plato; the verification of its existence by actual observation would have merited his contempt.

¹⁰³ § 531.

sciences assume certain hypotheses, or make certain assumptions; geometry, for example, assumes the existence of space and does not inquire whether it is a perceptual datum, a conceptual construction, or, as Kant maintained, an a priori Anschauung. Philosophy, or dialectic as Plato calls it, tries to proceed without presuppositions or, at least, seeks critically to examine their validity and to determine the extent of their application.

“I must remind you”, says Plato¹⁰⁴, “that the power of dialectic can alone reveal this (absolute truth), and only to one who is a disciple of the previous sciences”. “And assuredly”, he continues, “no one will argue that there is any other method of comprehending by any regular process all true existence or of ascertaining what each thing is in its own nature; for the arts in general are concerned with the desires and opinions of men, or are cultivated with a view to production and construction, or for the preservation of such productions and constructions; and as to the mathematical sciences which, as we were saying, have some apprehension of true being – geometry and the like – they only dream about being, but never can they behold the waking reality so long as they leave the hypotheses which they use unexamined, and are unable to give an account of them. For when a man knows not his own first principle, and when the conclusion and intermediate steps are also constructed out of he knows not what, how can he imagine that such a fabric of convention can ever become science?”

“Then dialectic, and dialectic alone, goes directly to the first principle and is the only science which does away with hypotheses in order to make her ground secure; the eye of the soul, which is literally buried in an outlandish slough, is by her gentle aid lifted upwards; and she uses as handmaids and helpers in the work of conversion, the sciences which we have been discussing”.

Dialectic then is the coping-stone of the sciences¹⁰⁵; no other science can be placed higher; it completes the series. All who would be magistrates in the ideal state must consequently address themselves to

¹⁰⁴ § 533. In the *Cratylus* Plato defined the dialectician an “he who knows how to ask questions and how to answer them”. In the *Phaedrus* he identifies dialectic with the process of division and generalisation, and he adds, *Republic*, § 537, “For according as a man can survey a subject as a whole or not, he is or is not a dialectician”.

¹⁰⁵ *Republic*, § 534.

such studies as will enable them to use the weapons of the dialectician most scientifically.

Having determined the subjects which the philosopher or ruler must study, Plato proceeds to consider the distribution of these studies¹⁰⁶. For three years after the completion of the early education, that is, from seventeen to twenty years of age, the youths are to serve as cadets, being brought into the field of battle, and, "like young hounds, have a taste of blood given them".

During these years of bodily exercises there is to be no intellectual study, "for sleep and exercise are unpropitious to learning".

At the age of twenty the choice characters are to be selected to undergo the mathematical training preparatory to dialectic. This training is to continue for ten years, and at the age of thirty a further selection is to be made, and those who are chosen are to begin the study of Dialectic¹⁰⁷. Plato deliberately withholds the study of dialectic to this late age, giving as his reason that "youngsters, when they first get the taste in their mouths, argue for amusement, and are always contradicting and refuting others in imitation of those who refute them; like puppy-dogs, they rejoice in pulling and tearing at all who come near them"¹⁰⁸. This study is to be prosecuted for five years, every other pursuit being resigned for it. For the next fifteen years, that is, from thirty-five to fifty years of age, the philosophers or rulers are to return to practical life, take the command in war and hold such offices of state as befit "young men". After the age of fifty the lives of the rulers are to be spent in contemplation of "the Good", so that when they are called upon to regulate the affairs of the state, their knowledge of this will serve as a pattern according to which they are to order the state and the lives of individuals, and the remainder of their own lives also; "making philosophy their chief pursuit, but when their turn comes, toiling also at politics and ruling for the public good, not as though they were performing some heroic action, but simply as a matter of duty; and when they have brought up in each generation others like

¹⁰⁶ *Ibidem*, §§ 537-541.

¹⁰⁷ § 536. The tests for philosophers include intelligence tests. The tests for the guardians are mainly temperament tests.

¹⁰⁸ § 539. Cf. Aristotle, *Ethics*, i, 3: "The young man is not a fit student of Politics".

themselves, they will depart to the Islands of the Blest and dwell there¹⁰⁹.

Such is Plato's scheme of education as set forth in the *Republic*, and he warns us in conclusion that it is an education for women as well as for men; they are to have the same training and education, a training in music and gymnastic, and in the art of war, which they must practise like men, "for you must not suppose", he adds¹¹⁰, "that what I have been saying applies to men only and not to women as far as their natures can go".

Plato dismisses as irrelevant the ridicule which would be excited by his proposal that women should share with men the exercises of the gymnasia, maintaining that the question should be decided on principle. The principle, he argues, which applies in this case is that each member of the state should undertake the work for which he is best fitted by nature, and while admitting that physically the woman is weaker than the man, he nevertheless maintains that in respect to political or governing ability the woman is the equal of the man. Had he affirmed that in respect to intellectual ability the woman is *on the average* the equal of the man, he would have anticipated the conclusions of modern research.

His coeducational proposal arouses distrust, not so much on its own account but because the second "wave", the community of wives and children, results from it¹¹¹. To secure and preserve the unity of the state Plato was forced to destroy the family as the social unit; the family with its bonds of kinship and ties of natural affection was the only institution which he feared might challenge the supremacy, or lead to the disruption, of the state, and the pains he displays to eliminate every trace of family influence are witness of its power. Plato can only secure the unity of the state at the cost of sacrificing all differences; he makes a wilderness and calls it peace. This is the great defect of his ideal state, and on this ground his communistic scheme has been effectively criticised by Aristotle¹¹². A similar criticism has been applied

¹⁰⁹ *Republic*, § 540.

¹¹⁰ *Ibidem*, §540. Cf. §§ 451-7.

¹¹¹ *Republic*, § 457. The great waves or paradoxes in the construction of Plato's ideal state are: (1) the community of goods and of pursuits; (2) the community of wives and children; (3) summarised in the statement—"Until kings are philosophers or philosophers are kings, cities will never cease from ill".

¹¹² *Politics*, ii, 3.

by Rousseau¹¹³, who says: “I am quite aware that Plato, in the *Republic*, assigns the same gymnastics to women and men. Having got rid of the family, there is no place for women in his system of government, so he is forced to turn them into men. That great genius has worked out his plans in detail and has provided for every contingency; he has even provided against a difficulty which in all likelihood no one would ever have raised; but he has not succeeded in meeting the real difficulty. I am not speaking of the alleged community of wives which has often been laid to his charge; ... I refer to that subversion of all the tenderest of our natural feelings, which he sacrificed to an artificial sentiment which can only exist by their aid. Will the bonds of convention hold firm without some foundation in nature? Can devotion to the state exist apart from the love of those near and dear to us? Can patriotism thrive except in the soil of that miniature fatherland, the home? Is it not the good son, the good husband, the good father, who makes the good citizen?”

In the *Laws*, the work of his old age, Plato readdresses himself to the subject of education. The dialogue commencing with a consideration of the laws of Minos drifts into a consideration of the perfect citizen-ruler and how to train him – into a discussion on education, in short. Disillusioned by the experiences of life, Plato in the *Laws*, so some interpreters maintain, recants the idealistic schemes which he projected in the *Republic*; in the later work he does not, however, really abandon his earlier principles, but rather seeks to illustrate their application in practice; he describes, if not the ideal city, the pattern of which is laid up in heaven, at least “the second best”, which might be realisable “under present circumstances”¹¹⁴.

The treatment of education in the *Laws* supplements that in the *Republic*, emphasising the practical aspects and thus approximating to Aristotle's treatment of education in the *Politics*. The aim of education nevertheless remains the same, for as Plato says in the *Laws*¹¹⁵: “At present when we speak in terms of praise or blame about the bringing-up of each person, we call one man educated and another uneducated, although the uneducated man may be sometimes very well educated for the calling of a retail trader, or of a captain of a ship, and the like.

¹¹³ *Émile*, p. 326.

¹¹⁴ *Laws*, §§ 739, 753.

¹¹⁵ *Ibidem*, §§ 643-4.

For we are not speaking of education in this narrower sense, but of that other education in virtue from youth upwards, which makes a man eagerly pursue the ideal perfection of citizenship, and teaches him how rightly to rule and how to obey. This is the only education which, upon our view, deserves the name; that other sort of training, which aims at the acquisition of wealth or bodily strength, or mere cleverness apart from intelligence and justice, is mean and illiberal, and is not worthy to be called education at all. But let us not quarrel with one another about a word, provided that the proposition which has just been granted holds good: to wit, that those who are rightly educated generally become good men. Neither must we cast a slight upon education, which is the first and fairest thing that the best of men can ever have, and which, though liable to take a wrong direction, is capable of re-formation, and this business of reformation is the great business of every man while he lives”.

Education in the *Laws* is to be universal, not restricted as in the *Republic* to the guardian class, and is to be compulsory; “the children shall come (to the schools) not only if their parents please, but if they do not please; there shall be compulsory education, as the saying is, of all and sundry, as far as this is possible; and the pupils shall be regarded as belonging to the state rather than to their parents. My law shall apply to females as well as males; they shall both go through the same exercises”¹¹⁶. To the coeducational principle and the communistic scheme on which it is based Plato frequently alludes in the *Laws*¹¹⁷, thus indicating that the proposal in the *Republic* was regarded by him as a serious one. In support of the idea that women and girls should undergo the same gymnastic and military exercises as men and boys Plato states¹¹⁸: “While they are yet girls they should have practised dancing in arms and the whole art of fighting – when grown-up women, they should apply themselves to evolutions and tactics, and the mode of grounding and taking up arms; if for no other reason, yet in case the whole military force should have to leave the city and carry on operations of war outside, that those who will have to guard the young and the rest of the city may be equal to the task; and, on the other hand, when enemies, whether barbarian or Hellenic, come from

¹¹⁶ *Laws*, §804. Cf. Aristotle, *Politics*, viii, 1.

¹¹⁷ *Laws*, §§ 804-6.

¹¹⁸ *Ibidem*, § 814.

without with mighty force and make a violent assault upon them, and thus compel them to fight for the possession of the city, which is far from being an impossibility, great would be the disgrace to the state, if the women had been so miserably trained that they could not fight for their young, as birds will, against any creature however strong, and die or undergo any danger, but must instantly rush to the temples and crowd at the altars and shrines, and bring upon human nature the reproach, that of all animals man is the most cowardly!”

The main subjects in the curriculum proposed in the *Laws* are the same as those given in the *Republic*, – for the early education music and gymnastic, and for the higher education mathematics; dialectic, the study to which the mathematical subjects were merely preparatory in the *Republic*, is alluded to only indirectly in the more practical *Laws*.

Gymnastic occupies a more prominent place than it does in the *Republic*, where it was treated merely in outline. It is now divided into two branches, dancing and wrestling, and these are in turn further subdivided. “One sort of dancing imitates musical recitation, and aims at preserving dignity and freedom; the other aims at producing health, agility, and beauty in the limbs and parts of the body, giving the proper flexion and extension to each of them, a harmonious motion being diffused everywhere, and forming a suitable accompaniment to the dance”¹¹⁹. In regard to wrestling, that form “of wrestling erect and keeping free the neck and hands and sides, working with energy and constancy, with a composed strength, and for the sake of health” is useful and is to be enjoined alike on masters and scholars¹²⁰. The general aim is that of all movements wrestling is most akin to the military art, and is to be pursued for the sake of this, and not for the sake of wrestling¹²¹.

Plato's treatment of music in the *Laws* follows the lines of that in the *Republic*, the old quarrel between poetry and philosophy being frequently renewed¹²². The same conclusion is reached, namely, that the compositions must impress on the minds of the young the princi-

¹¹⁹ *Ibidem*, §795. Cf. §§ 814-16.

¹²⁰ § 796.

¹²¹ *Laws*, §814.

¹²² Cf. *Ibidem*, §§ 659-70; 800-4; 811.

ple “that the life which is by the Gods seemed to be the happiest is also the best”¹²³.

The omission in the *Republic* of any reference to the education of the industrial or artisan class is partially rectified in the *Laws*. “According to my view”, Plato now says¹²⁴, “anyone who would be good at anything must practise that thing from his youth upwards, both in sport and earnest, in its several branches: for example, he who is to be a good builder, should play at building children's houses; he who is to be a good husbandman, at tilling the ground; and those who have the care of their education should provide them when young with mimic tools. They should learn beforehand the knowledge which they will afterwards require for their art. For example, the future carpenter should learn to measure or apply the line in play; and the future warrior should learn riding, or some other exercise, for amusement, and the teacher should endeavour to direct the children's inclinations and pleasures, by the help of amusements, to their final aim in life. The most important part of education is right training in the nursery. The soul of the child in his play should be guided by the love of that sort of excellence in which when he grows up to manhood he will have to be perfected”.

As in the *Republic* so in the *Laws*, education cannot begin too early¹²⁵; “Am I not right in maintaining that a good education is that which tends most to the improvement of mind and body? And nothing can be plainer than that the fairest bodies are those which grow up from infancy in the best and straightest manner? “The care of the child even before birth is dealt with by Plato¹²⁶. The early discipline is to be, as with Aristotle, habituation to the good and the beautiful. “Now I mean by education that training which is given by suitable habits to the first instincts of virtue in children; – when pleasure, and friendship, and pain, and hatred are rightly implanted in souls not yet capable of understanding the nature of them, and who find them, after they have obtained reason, to be in harmony with her. This harmony of the soul, taken as a whole, is virtue; but the particular training in respect to pleasure and pain, which leads you always to hate what you ought to hate, and love what you ought to love from the beginning of life to

¹²³ § 664.

¹²⁴ § 643.

¹²⁵ § 788.

¹²⁶ *Ibidem*, 788-792.

the end, may be separated off; and, in my view, will be rightly called education”¹²⁷.

The early training in the *Republic* comprising music and gymnastic was designed to occupy the first seventeen years of life. The ages at which the various parts of these subjects were to be taken up were not further particularised. In the *Laws*, however, Plato is most precise as to the occupations of the early years and the time to be allotted to each. “Up to the age of three years, whether of boy or girl, if a person strictly carries out our previous regulations and makes them a principal aim, he will do much for the advantage of the young creatures. But at three, four, five or even six years the childish nature will require sports... Children at that age have certain natural modes of amusement which they find out for themselves when they meet”¹²⁸.

The sports which the children at these early ages engage in, it may be interpolated, are, in Plato's opinion, of supreme significance in maintaining the stability of the state. In the *Republic*¹²⁹ Plato repeatedly expresses his fear of innovations in music and gymnastic lest these should imperil the whole order of society. This was natural, for any change in an ideal state could only be regarded as a change for the worse. It was also in accordance with the Greek attitude of mind, to which the modern ideal of an infinite progress brought about by constant innovations was abhorrent, and which conceived of perfection after the manner of the plastic arts as limited and permanent. In the *Laws*, even when the constitution is but “second-best”, the dread of innovations still haunts Plato, and leads him to observe¹³⁰ “that the plays of children have a great deal to do with the permanence or want of permanence in legislation. For when plays are ordered with a view to children having the same plays, and amusing themselves after the same manner, and finding delight in the same playthings, the more solemn institutions of the state are allowed to remain undisturbed. Whereas if sports are disturbed, and innovations are made in them, and they constantly change, and the young never speak of their having the same likings, or the same established notions of good and bad taste, either in the bearing of their bodies or in their dress, but he who devises something new and out of the way in figures and colours and

¹²⁷ § 653.

¹²⁸ § 794.

¹²⁹ Cf. § 424.

¹³⁰ *Laws*, § 794.

the like is held in special honour, we may say that no greater evil can happen in the state; for he who changes these sports is secretly changing the manners of the young, and making the old to be dishonoured among them and the new to be honoured. And I affirm that there is nothing which is a greater injury to all states than saying this”.

Up to the age of six the children of both sexes may play together. After the age of six, however, they were to be separated – “let boys live with boys, and girls in like manner with girls. Now they must begin to learn – the boys going to the teachers of horsemanship and the use of the bow, the javelin, and sling, and the girls too, if they do not object, at any rate until they know how to manage these weapons, and especially how to handle heavy arms”¹³¹.

The musical is to alternate with the gymnastic training. “A fair time for a boy of ten years old to spend in letters is three years; the age of thirteen is the proper time for him to begin to handle the lyre, and he may continue at this for another three years, neither more nor less, and whether his father or himself like or dislike the study, he is not to be allowed to spend more or less time in learning music than the law allows”¹³².

“There still remain three studies suitable for freemen. Arithmetic is one of them; the measurement of length, surface, and depth is the second; and the third has to do with the revolutions of the stars in relation to one another. Not everyone has need to toil through all these things in a strictly scientific manner, but only a few”¹³³. All that is required for the many is such a knowledge as “every child in Egypt is taught when he learns the alphabet”, and which frees them “from that natural ignorance of all these things which is so ludicrous and disgraceful”¹³⁴. He who is to be a good ruler of the state, must, however, make a complete study of these subjects and of their interconnections; he must know these two principles – “that the soul is the eldest of all things which are born, and is immortal and rules over all bodies; moreover, he who has not contemplated the mind of nature which is said to exist in the stars, and gone through the previous training, and seen the connection of music with these things, and harmo-

¹³¹ *Ibidem*, § 794.

¹³² § 810.

¹³³ §§ 817-8.

¹³⁴ § 819.

nized them all with laws and institutions, is not able to give a reason of such things as have a reason. And he who is unable to acquire this in addition to the ordinary virtues of a citizen, can hardly be a good ruler of a whole state”¹³⁵.

While in the *Republic* education was to be in the immediate charge of the guardians of the state, in the *Laws* it is to be delegated to a Director of Education¹³⁶. The end of education nevertheless remains the same. Education is for the good of the individual and for the safety of the state. Thus Plato reaffirms in the *Laws*¹³⁷: “If you ask what is the good of education in general, the answer is easy – that education makes good men, and that good men act nobly, and conquer their enemies in battle, because they are good. Education certainly gives victory, although victory sometimes produces forgetfulness of education; for many have grown insolent from victory in war, and this insolence has engendered in them innumerable evils; and many a victory has been and will be suicidal to the victors; but education is never suicidal”.

Plato established the humanistic tradition in Western education. His influence on later educational thought can be traced in Quintilian, in the mediaeval curriculum, the studies constituting the trivium (grammar, rhetoric, logic or dialectic) and the quadrivium (music, arithmetic, geometry, astronomy), if different in order, being practically identical with those prescribed by Plato for the philosopher, in More’s *utopia*, Elyot’s *Governour* and other renaissance writers, in the educational scheme of *The Book of Discipline*, ascribed to John Knox, in Rousseau’s *Article on political Economy* and in Fichte’s *Addresses to the German nation*. Whether His influence has been for good or evil has been vigorously debated. That different interpretations can be derived from the writings of a thinker so original and fertile as Plato is only to be expected. Thus his static view of the state, with divisions into clearly demarcated classes, each of which is required to keep as much as possible to itself, has been condemned as undemocratic. Another evil side of Platonic culture, according to Whitehead¹³⁸, was its total neglect of technical education as an ingredient in the complete development of ideal human beings. On the other hand, Whitehead

¹³⁵ § 967.

¹³⁶ *Laws*, §§ 765-6; § 809.

¹³⁷ *Ibidem*, § 641.

¹³⁸ *The Aims of Education* (London: Williams and Norgate, 1929), p. 77.

recognises¹³⁹ that the Platonic ideal has rendered imperishable service to European civilisation by encouraging art, by fostering the spirit of disinterested curiosity which is the origin of science and by maintaining the dignity of mind in face of material force. Dewey¹⁴⁰ likewise acclaims Plato's procedure of untrammelled inquiry, remarking: "Nothing could be more helpful to present philosophising than a "Back to Plato" movement; but it would have to be back to the dramatic, restless, cooperatively inquiring Plato of the *Dialogues*, trying one mode of attack after another to see what it might yield; back to the Plato whose highest flight of metaphysics always terminated with a social and practical turn, and not to the artificial Plato constructed by unimaginative commentators who treat him as the original university professor".

¹³⁹ *Ibidem*, p. 71.

¹⁴⁰ *Contemporary American Philosophy* (London: George Allen & Unwin, Ltd., 1930), II, p. 21.

Discorso sull'educazione al primo congresso di tutta la Russia¹

Lenin (1918)

This is a meaningful historical document: a contribute on education by Lenin at the first congress in Russia after 1917 revolution. It declares the equivalence of education and political struggle and opposes the education of new Russia to the traditional schools, organized by upper classes for aristocracy and middle-class and not for workers and common people.

(Tutti si alzano in piedi non appena il compagno Lenin appare nell'aula. Seguono tempestosi e prolungati applausi).

Compagni, stiamo passando attraverso uno dei momenti più critici, importanti ed interessanti di tutta la storia – un momento nel quale la rivoluzione socialista mondiale si sta compiendo. Sta divenendo ora

¹ Siamo grati ad Angelo Luppi, nostro socio, per averci fornito il testo di questo interessante discorso, disponibile nell'“archivio Lenin” sul sito www.marxists.org, che abbiamo consultato in data 28 marzo 2017, alle ore 17.20. Ricaviamo dal sito stesso alcune notizie utili per contestualizzare l'intervento di Lenin, che qui riportiamo con poche omissioni. Il primo Congresso di tutta la Russia si svolse a Mosca, a neppure un anno di distanza dalla rivoluzione, nell'edificio del Corso Superiore Femminile dal 26 agosto al 4 settembre 1918. I più di settecento delegati erano insegnanti ed educatori in rappresentanza dei dipartimenti dell'educazione. Lenin fu eletto presidente onorario e venne invitato a partecipare: qui il 28 agosto tenne il discorso qui riprodotto. Il Congresso discusse i Regolamenti sulla Scuola Operaia della R.S.F.S.R., che poi furono approvati dal Comitato Esecutivo Centrale di tutta la Russia e pubblicati sull'*Izvestia* il 16 di ottobre. Questi regolamenti si rivelarono di fondamentale importanza nella costruzione del sistema educativo sovietico. Pubblicato immediatamente dopo il congresso (sotto forma di breve resoconto) nella *Vercherniye Izvestia Moskovskovo Soveta* No. 35 del 29 agosto 1918, comparve in versione integrale per la prima volta nel 1919 nel libro *Verbali del Primo Congresso di tutta la Russia sull'Educazione*. La presente versione italiana è stata pubblicata sul sito citato nella trascrizione e dalla versione in inglese presente sul MIA, nel Settembre del 2000.

apparente persino a coloro che si tenevano lontani dalle teorie e previsioni socialiste che questa guerra non terminerà così come è cominciata, cioè con una pace tra i governi imperialisti condotta nella via usuale. La rivoluzione russa ha mostrato che la guerra sta inevitabilmente guidando verso la disintegrazione dell'intera società capitalista in generale, che si sta convertendo in guerra del popolo lavoratore contro gli sfruttatori. In ciò risiede l'importanza della rivoluzione russa.

Gli operai di tutto il mondo sentono che la causa della rivoluzione russa è la loro stessa causa, non importa quanto grandi siano gli ostacoli che dovremo affrontare nel nostro cammino, non importa quante decine di milioni in denaro vengono spesi in tutti i paesi per disseminare menzogne e calunnie a proposito della rivoluzione russa. Parallelamente alla guerra tra i due gruppi imperialisti, un'altra guerra sta cominciando in ogni luogo, la guerra che la classe lavoratrice, ispirata dall'esempio della rivoluzione russa, sta dichiarando contro la propria borghesia. Tutti i segni mostrano che Austria e Italia sono sull'orlo della rivoluzione. Il vecchio ordine in questi paesi si sta disintegrando rapidamente. Nei paesi più forti e stabili, come Germania, Inghilterra e Francia, si sta verificando lo stesso processo, per quanto in una forma in qualche modo differente e meno evidente. Il collasso del sistema capitalista e della guerra capitalista è inevitabile.

Gli imperialisti tedeschi non sono stati in grado di soffocare la rivoluzione socialista. Il prezzo che la Germania ha dovuto pagare per aver schiacciato la rivoluzione nella Lettonia Rossa, Finlandia ed Ucraina è stato la demoralizzazione del proprio esercito. La sconfitta della Germania sul fronte occidentale è largamente dovuta al fatto che il suo vecchio esercito non esiste più. Ciò di cui i diplomatici tedeschi scherzavano – la "russificazione" dei soldati tedeschi – ora risulta non essere affatto uno scherzo, ma l'amara realtà. Lo spirito di protesta si sta alzando, il "tradimento" sta divenendo comune nell'esercito tedesco.

D'altra parte, Inghilterra e Francia stanno compiendo un ultimo sforzo per salvare la propria situazione. Essi si stanno scagliando contro la Repubblica Russa sforzando il capitalismo sino al suo punto di rottura. Persino i giornali borghesi devono ammettere che un chiaro cambio di spirito è apparso tra la classe operaia: in Francia l'idea della

"difesa nazionale" sta crollando; in Inghilterra la classe operaia sta denunciando la "pace sociale". Ciò vuol dire che gli imperialisti inglesi e francesi si sono giocati la loro ultima carta – e noi possiamo affermare con la massima fiducia che tale carta è perdente (*applausi tempestosi*). Non importa quanto sonoramente certi gruppi urlano che i bolscevichi sono sostenuti da una minoranza, essi devono ammettere di non riuscire a trovare forze all'interno della Russia per battere i bolscevichi, e son costretti a far ricorso all'intervento straniero. La classe operaia di Francia ed Inghilterra è così costretta a prender parte ad una sfacciata guerra di conquista, il cui intento è quello di abbattere la rivoluzione russa. Ciò vuol dire che l'imperialismo inglese e francese, e conseguentemente quello mondiale, è al suo ultimo spasmo (*applausi tempestosi*).

Noi abbiamo superato tutte le difficoltà, sebbene sia stato duro reinstaurare la legge marziale in un paese nel quale il popolo stesso aveva soppresso la guerra e mandato in frantumi il vecchio esercito, e sebbene sia stato duro formare un esercito nel bel mezzo di un'acuta guerra civile. L'esercito è stato formato, e la vittoria sui cechi, sulle guardie bianche, sui proprietari terrieri, sui capitalisti e sui kulak è assicurato (*applausi tempestosi*). Gli operai realizzano che essi stanno lottando per la propria causa e non negli interessi di una manciata di capitalisti. Gli operai ed i contadini russi hanno per la prima volta ottenuto la possibilità di guidare da se stessi le fabbriche e di disporre della terra, e quest'esperienza era destinata ad avere i suoi effetti. Il nostro esercito è stato formato da gente scelta, da contadini ed operai con coscienza di classe. Ognuno di essi va al fronte conscio di combattere per il destino della rivoluzione mondiale tanto quanto per la rivoluzione russa, poiché noi possiamo star certi che la rivoluzione russa è solo un esempio, solo il primo passo nella serie di rivoluzioni nelle quali la guerra è destinata a terminare.

L'educazione è una delle componenti della battaglia che stiamo ora intraprendendo. Noi possiamo contrastare l'ipocrisia e le menzogne con la completa ed onesta verità. La guerra ha mostrato abbastanza chiaramente cosa la "volontà della maggioranza" realmente significa, una frase usata come copertura dalla borghesia. La credenza che la democrazia borghese serva gli interessi della maggioranza è stata ora

completamente discredita. La nostra Costituzione, i nostri Soviet, che son qualcosa di nuovo per l'Europa, ma coi quali noi siamo già familiarizzati dall'esperienza della rivoluzione del 1905, serve come splendido materiale di propaganda e di agitazione che mette completamente in mostra la natura ipocrita e menzognera della democrazia borghese. Noi abbiamo apertamente il dominio del popolo lavoratore e sfruttato – e lì risiede la fonte della nostra forza ed invincibilità.

Lo stesso vale per l'educazione: più acculturato è lo stato borghese, più sottilmente esso mente quando dichiara che la scuola sta al di sopra della politica e serve la società nel suo intero.

Di fatto le scuole erano trasformate in nient'altro che in strumenti del dominio di classe della borghesia. Esse erano completamente imbevute dello spirito borghese di casta. Il loro scopo era quello di fornire ai capitalisti, obbedienti lacché ed abili lavoratori. La guerra ha mostrato che le meraviglie della tecnologia moderna sono state usate come mezzo per sterminare milioni di operai e per creare favolosi profitti per i capitalisti che con la guerra stanno facendo fortune. La guerra è stata erosa dal suo interno, perché noi abbiamo esposto le loro menzogne opponendo loro la verità. Noi diciamo che il nostro lavoro all'interno dell'educazione è parte della battaglia per rovesciare la borghesia. Noi dichiariamo pubblicamente che il divorzio dell'educazione dalla vita e dalla politica è menzogna ed ipocrisia. Quale è stato il significato del sabotaggio di cui si sono serviti i meglio educati rappresentanti della vecchia cultura borghese? Questo sabotaggio ha mostrato meglio di ogni agitatore, meglio di tutti i nostri discorsi, meglio di migliaia di pamphlet, che queste persone considerano l'istruzione come un loro monopolio e che l'hanno trasformata in uno strumento del loro dominio sui cosiddetti uomini comuni. Essi hanno usato la loro istruzione per frustrare il lavoro della costruzione socialista, e vengono fuori apertamente contro il popolo lavoratore.

La lotta rivoluzionaria è stata la scuola degli operai e dei contadini russi. Essi hanno visto che solo il nostro sistema assicura il loro genuino dominio, essi hanno potuto convincersi che lo stato sta facendo di tutto per assistere gli operai ed i contadini poveri nell'abbattimento completo della resistenza dei kulak, dei proprietari terrieri e dei capitalisti.

117- Discorso sull'educazione

I lavoratori hanno sete di conoscenza perché hanno bisogno di essa per vincere. Nove operai su dieci hanno compreso che la conoscenza è un'arma nella loro lotta per l'emancipazione, che i loro fallimenti sono dovuti a mancanza di educazione, e che ora tocca loro dare realmente a tutti accesso all'educazione. La nostra causa è assicurata perché il popolo stesso ha cominciato a costruire una nuova, socialista Russia. Essi stanno imparando dalla propria esperienza, dai loro fallimenti ed errori, e vedono come l'educazione sia indispensabile per la vittoriosa conclusione della loro battaglia. Malgrado l'apparente collasso di numerose istituzioni e l'esultanza degli intellettuali che effettuano sabotaggi, noi troviamo che l'esperienza in battaglia ha insegnato al popolo come prendere il destino nelle proprie mani. Tutti coloro che realmente simpatizzano con il popolo e tutti i migliori insegnanti verranno in nostro aiuto, e questa è una sicura garanzia che la causa socialista trionferà (*ovazione*).

NOTIZIE, RECENSIONI E SEGNALAZIONI

Chiara Grassi, *Il museo tra storia, cultura e didattica Funzione educativa e ruolo sociale*, Pisa, Edizioni ETS, 2015, pp. 252, € 23,00

Il D.L. n. 42 del 2004 definisce il museo “una struttura permanente che acquisisce, conserva, ordina ed espone beni culturali per finalità di educazione e di studio”, intendendo per beni culturali quelli artistici e quelli ambientali e paesaggistici, e richiamando una didattica che comprenda “il fare produttivo e le esperienze dirette a contatto con la natura, l’ambiente sociale e la cultura” (p.199). Un concetto assai complesso, che richiede, per giungere a realizzazioni concrete, interventi, competenze e approcci diversificati in un’ottica ampia e multidisciplinare e al quale si è giunti dopo un percorso evolutivo lento e difficile.

È questo il lungo “viaggio” che Chiara Grassi ripercorre nella presente ricerca, che si fa apprezzare per la ricca e preziosa documentazione storico-critica, bibliografica e archivistica e che spazia nei settori che il titolo promette con competenza e passione, giustamente avvalendosi anche dell’approccio della storiografia annalistica. Una ricerca, aggiungo, che è valsa a Chiara Grassi, nel 2016, uno dei premi CIRSE per “l’opera prima”.

L’Autrice fa risalire le radici del “*museo*” prima del museo al collezionismo dei signori dell’epoca dell’Umanesimo e del Rinascimento (accennando anche a esempi precedenti quasi tutti di ambiente ecclesiastico), che raccoglievano i più svariati oggetti artistici e naturali, materiali curiosi e strani, ma anche opere di classici greci e latini nel loro “studiolo” per fini culturali e di studio personale, per dedicarsi in completa solitudine ad attività intellettuali, ma anche per mostrare la ricchezza e il prestigio della famiglia al pubblico che frequentava i loro palazzi. Si trattava dunque di collezioni private, aperte solo a pochi selezionati, che si diffusero nell’alta borghesia cittadina e poi tra i principi dei vari stati italiani, i quali iniziarono a far decorare i loro studi e a porre maggiore attenzione alla scelta di strumenti, oggetti artistici e opere preziose.

Grassi descrive brevemente i più noti esempi di studioli signorili italiani, a partire dal primo conosciuto, lo studiolo di Belfiore, della famiglia d’Este di Ferrara, con una decorazione pittorica dedicata alle Muse, cioè alle virtù poetiche e intellettuali, che costituisce il primo esempio di iconografia richiamante le funzioni dell’ambiente. Particolare ampiezza è giustamente data agli studioli fiorentini dei Medici, legati spesso agli interessi del committente e documento dell’evoluzione del tempo con allegorie e simbologie significative nelle loro decorazioni.

Ma è soprattutto nel tardo Rinascimento che le collezioni private delle corti divennero uno strumento di conoscenza e acquistarono una funzione didattica, naturalmente ancora per pochi. Anche in questo settore si distinse la famiglia dei Medici con la creazione, ad esempio, di gallerie per i manufatti artistici e orti botanici per gli studi naturalistici, dove la ricerca di ordinamento dei materiali secondo criteri determinati poneva le basi per la formazione di veri musei.

Del resto, ambienti dedicati a collezioni e raccolte si trovano anche in altre nazioni europee, come le *Wunderkammern* della Germania, a cui fa riferimento l'Autrice per rilevarne le differenze con le esperienze del Rinascimento italiano, sia per quanto riguarda i materiali raccolti che la funzione.

Ma fu soprattutto il Settecento con il movimento illuminista a far emergere importanti innovazioni economiche, politiche e sociali che fecero maturare esigenze di istruzione più allargata e, quindi, la formazione di istituzioni formative per la diffusione delle nuove conoscenze. Il museo acquistò allora le caratteristiche che ha in parte anche oggi, tanto da definirlo "invenzione dell'Illuminismo", e successivamente fu aperto al pubblico: "Come è stato giustamente osservato se l'Illuminismo crea i musei la Rivoluzione francese li apre" (p.70).

L'evoluzione del museo è collegata da Grassi con la realizzazione dei sistemi educativi negli stati europei e italiani, dovuta agli eventi storici prima e dopo la Rivoluzione e il periodo napoleonico, che fecero del *Louvre* il primo museo pubblico nazionale e modello per tutti i musei europei, quali i Musei Capitolini, il *British Museum*, gli Uffizi. L'Ottocento vide la nascita dei sistemi museali nazionali in Europa, che comportò la costruzione di importanti edifici che elevassero il Museo a simbolo dell'identità nazionale, la creazione di musei dedicati alla storia e all'archeologia locali, al folclore, per il diffondersi della nuova sensibilità romantica e delle tendenze nazionalistiche. In Italia la formazione dello Stato unitario portò alla celebrazione del Risorgimento in vari modi, a cui contribuirono anche i musei storici e civici, concepiti per stimolare la nuova coscienza nazionale. Se il Settecento, come si è detto, inventò il museo, a pieno titolo si può dire che l'Ottocento fu il secolo dei musei.

Nel Novecento sorsero musei volti a celebrare i progressi della scienza e della tecnica, stimolati dalle grandi Esposizioni Universali, la cui realizzazione era già iniziata nel secolo precedente, ma anche musei pedagogici, collegati con "i sistemi di istruzione nazionale e organizzati in un'ottica di formazione professionale e di sviluppo economico sociale" (p.112), e dunque con valenza specificatamente educativa e didattica secondo i principi del Positivismo.

L'Autrice, dopo un quadro storico dell'evoluzione della nostra scuola influenzata dal pensiero positivista e poi idealista, e delle esperienze didattiche realizzate, si sofferma sui musei pedagogici e didattici, presenze ufficiali nelle Esposizioni nazionali e internazionali, e soprattutto sulle iniziative italiane, a partire dal Museo d'Istruzione e d'Educazione di Roma, istituito dal ministro Bonghi nel 1874, ripreso poi da Credaro, diventato Museo Pedagogico con Lombardo Radice e ora Museo storico della Didattica per l'impegno di Mauro Laeng e per anni diretto con passione e competenza da Carmela Covato e ora affidato alle cure di un comitato scientifico, sotto la direzione di Carlo Felice Casula.

Di particolare interesse sono le vicende del Museo della Scuola di Firenze, nato dopo la Mostra didattica nazionale del 1925, che rappresentò nell'epoca della ditta-

tura il luogo dell'esaltazione della scuola fascista e il "punto di accentramento e controllo per il rinnovamento didattico della scuola italiana" (p.130). Dalla mostra del '25, di cui non rimane quasi niente, derivò nel '29 il Museo Didattico Nazionale, diretto da Giovanni Calò, che come quello di Roma mutò sede, nome e funzioni, divenendo prima Centro Didattico Nazionale, poi Biblioteca di Documentazione Pedagogica e, infine, a partire dal 2007, Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica (ANSAS).

Sul tema della democratizzazione del sapere connesso con l'attività del museo, Grassi incrocia le elaborazioni teoriche di due illustri personalità, John Dewey, ben conosciuto nel mondo della cultura e delle teorie pedagogiche, e il meno noto Lionello Venturi, storico dell'arte, in un confronto che credo non comune e quindi pregevole, che si avvale anche di ricerche personali nell'Archivio Venturi.

Nell'ultimo capitolo, lasciato il percorso storico, si esaminano le sfide contemporanee che attendono il museo dopo le contestazioni degli anni Sessanta e Settanta e l'avvento della globalizzazione e delle nuove tecnologie digitali.

Come afferma nella prefazione Gianfranco Bandini, c'è bisogno di "una nuova forma istituzionale del museo, ciò che potremmo definire il museo 'dopo il museo'. Il ruolo di mediatore tra pubblico e sapere scientifico ha bisogno infatti di nuove politiche: la maggiore connessione tra musei e territori non può fare a meno di confrontarsi con una visione più ampia, dove locale e globale sono sempre intimamente legati. In questo senso il museo appare un testimone importante delle sfide educative del nuovo millennio" (p.8).

Accanto agli studi di grande interesse di Franco Cambi, Emma Nardi, Benedetto Verrecchi e di pochi altri, che già hanno dedicato tempo ed attenzione a questo luogo di formazione, il volume di questa giovane ricercatrice ha il merito di aver scelto come tema una delle istituzioni educative meno studiate e di aver condotto un'analisi attenta e intelligente, evidenziando a tutt'oggi la problematicità di una progettazione educativa consapevole. **(Nella Sistoli Paoli)**

Vincenzo Orsomarso, *Il progresso intellettuale di massa*. Presentazione di Nicola Siciliani de Cumis, Cosenza, Rubettino, 2007, pp. 281, € 22,00

Questa densa raccolta di saggi, già originariamente pubblicati in diversa veste editoriale nel ventennio precedente, offre un'ottima testimonianza della ricerca cui l'autore si è dedicato anche negli anni più recenti, arricchendo e chiarendo tematiche già qui introdotte in forma abbastanza definita.

Il repertorio della ricerca, ricco e compatto, è costruito sul diligente confronto con la tradizione del marxismo e con la storia dei movimenti politici che a esso si sono richiamati, nella cornice della storia sociale, non solo italiana, dalla fine dell'Ottocento alla prima metà del secolo passato. Queste vicende, ricche di avvenimenti e dottrine, sono sempre lette anche alla luce d'importanti sviluppi e contributi teorici più recenti.

Con una sintesi schematica si potrebbe dire che, attraverso la lente dell'educazione, che più spesso di altre concentra il suo fuoco sulle analisi e sui testi citati, è proposta una storia dell'ideologia marxista. In questo contesto, l'etichetta di "storia

dell'ideologia" apposta alla tradizione del materialismo storico non deve apparire una contraddizione, perché l'insegnamento di Gramsci, che è l'asse portante della ricostruzione, non rifugge da questa lezione non scolastica e apparentemente eterodossa, che vuole conferire alle "superstrutture" un peso decisivo nel divenire storico e nel successo della lotta di classe organizzata. Le ideologie, appunto, "sono tutt'altro che illusioni e apparenze".

Sarà subito chiaro che, se "la recensione rimane evidente espressione del punto di vista del recensore", deve anche filologicamente entrare in sincera sintonia con i termini e le nozioni da discutere (come si dice, in Appendice, nello stimolante commento a un contributo di Siciliani de Cumis sulla didattica della storia), anche quando essi abbiano quasi smarrito ogni potere esplicativo.

Effettivamente, il lessico del materialismo storico e, ancor più dialettico, sembra appartenere a una "formazione discorsiva" di cui è forse oggi possibile e senz'altro opportuno tentare un'archeologia.

Neppure Foucault (un corso del quale è ricordato, con altro intendimento, in uno di questi studi) avrebbe ammesso un'archeologia del presente; ma il distanziamento, anche quello minimo dei nostalgici, offre lo scomodo privilegio di restare sulla soglia, senza permettere di retrocedere sulla pura ripetizione dell'esegesi, e costringendo ad affacciarsi sulla differenza palese della nostra attuale posizione, e forse d'intravedere l'aurora di un nuovo giorno.

A tal fine l'autore predispose le sue puntuali analisi, soprattutto del lascito gramsciano, per mostrare come, da un lato, la scolastica marxista sia stata affinata e resa in qualche misura ancor oggi fruibile, dall'altro come sia possibile proiettarla, chiarita così e rettificata, nell'orizzonte profondamente mutato del presente, per valutare se conserva una qualche carica, se non proprio propulsiva, almeno interpretativa.

La contrapposizione fra l'oggettivismo che aspetta la rivoluzione come superamento automatico della contraddizione fra forze produttive e rapporti di produzione e il soggettivismo di chi attribuisce una forza causale alle avanguardie coscienti, al partito, all'ideologia che lo sostiene, conserva l'efficacia di chiave storiografica insostituibile.

Lo statuto da attribuire alle sovrastrutture, ancora da un angolo visuale storiografico, mantiene indubbiamente un'importanza discriminante; ma è ormai remota quell'interpretazione soggettivistica della "rivoluzione" che, ancora mezzo secolo fa, costituiva la *Vulgata* del Partito: valore della cultura come sostegno e credenziale dell'egemonia politica della classe operaia e premessa dei suoi successi elettorali, durante quella non breve stagione in cui la versione oggettivistica, "socialdemocratica", era ancora irrisa e le letture althusseriane degli intellettuali *à la page* erano rintuzzate con volenterose assimilazioni del marxismo all'umanesimo socialista.

Evidentemente si preferiva Marx "maestro di vita spirituale e morale" al "pastore armato di vincastro". Era ancora possibile invaghirsi del "giovane Marx" e immaginare l'uomo in quanto *Gattungswesen* soppiantare sia il *bourgeois*, sia il *citoyen* e inventare la "comunità organica".

Nei saggi di Orsomarso, però, più opportunamente s'insiste sulle dottrine della maturità marxiana e sul loro uso nel programma dei bolscevichi e, in particolare, nelle opere di Lenin. Il problema teorico fondamentale che aveva diviso la "socialdemocrazia" dagli slanci soggettivi delle rivolte sindacaliste (si veda anche il bel

contributo dedicato a Sorel) e dalle palingenesi rivoluzionarie, doveva risolversi in un ben diverso atteggiamento politico verso lo sviluppo economico promosso dal capitalismo.

Secondo la versione socialdemocratica, per esprimersi con rudimentale metafora, il capitalismo, assecondato fino all'apice della modernizzazione, sarebbe caduto come un frutto maturo. Per i loro avversari, invece, comunque non paghi di un "capitalismo ben temperato", occorre accelerarne il tramonto, fundamentalmente con la guida rivoluzionaria del partito.

Una volta impadronitosi dello stato, come si sa, il problema che si pone ai rivoluzionari è ugualmente la modernizzazione tecnologica e organizzativa della produzione (si vedano le utili pagine su taylorismo nei progetti leniniani e anche del Gramsci dell' "Ordine Nuovo"): il termine, nel quale questo compito si dispiega, richiama la dittatura rivoluzionaria del proletariato che nella *Critica del Programma di Gotha* contraddistingue la "transizione" (*eine politische Uebergangsperiode*), il tormentone più tragico del marxismo-leninismo.

Gramsci commentato da Orsomarso appare assai più cauto sugli automatismi della storia liberatrice e sulle tappe forzate della modernizzazione e propenso a immaginare la transizione (al dissolvimento dello stato, infatti, in una società civile rinnovata si dovrà pur arrivare, senza troppo concedere al "socialismo di stato") come processo guidato dal partito, novello Principe capace d'imporre autorevolmente la propria guida.

Da quest'esigenza di una militanza provveduta e consapevole discende l'importanza capitale attribuita alla scuola, come istituzione capace di promuovere un "progresso intellettuale di massa" che scongiuri, tra l'altro, la riproduzione di strati sociali dirigenti, fatalmente sempre più lontani dagli interessi della classe lavoratrice e destinati a ripristinare dislivelli di potere. Ci sarà bisogno di "cime", evidentemente da non recidere, ma dovranno essere espresse dalle masse, non perdere contatto con esse, ma "diventare le stecche del busto". Ci sarà bisogno di "dirigenti", specialisti di qualcosa, ma insieme anche "politici".

Uno dei meriti di questo lavoro, come rileva Siciliani de Cumis nella Presentazione, è l'aver saputo associare agli auspici e ai progetti di un'educazione diffusa, ben presenti, ma diversamente connotati, in A. Labriola, G. Sorel, J. Dewey, V. Pareto, N. Bucharin (discusso e tragico protagonista del leninismo e dello stalinismo di cui fu vittima, al quale è dedicato uno scritto in Appendice), ovviamente, in A. Gramsci, anche l'eccentrico socialista calabrese Pasquale Rossi, che allo scadere del secolo dedicò più studi all'educazione delle folle, tra cui *L'animo della folla*.

In Gramsci dei *Quaderni del carcere* questo disegno educativo, centrale per la preparazione di un movimento organizzato di massa, si traduce in articolate proposte di una scuola di base unitaria, imperniata su contenuti umanistici e scientifici, sempre svincolati da precoci applicazioni professionali.

È così chiaramente prefigurata una scuola pubblica di formazione generale, umanistica in senso lato, arricchita anche da conoscenze di carattere storico-sociale, economico e civico, che si confronta anche con i progetti sovietici di riforma ispirati da Bucharin, da N. K. Krupskaja e dal modello della scuola politecnica ("istruzione tecnologica teorica e pratica", secondo l'etichetta precisamente usata nel *Capitale*,

come Orsomarso in altro saggio utilmente ricorda). Per Gramsci, comunque, fin verso i sedici anni, più che altro si ha da studiare. (**Franco Giuntoli**)

Vincenzo Orsomarso, *La paideia dell'immateriale. La dimensione formativa nell'età del capitalismo cognitivo*, Presentazione di Nicola Siciliani de Cumis, Roma, Edizioni Nuova Cultura, 2012, pp. 152, € 14,00

In questo saggio, l'autore riprende il suo interesse per la nozione marxista di sovrastruttura, già da lui ampiamente discussa nello studio dell'opera di Gramsci, per mostrarne la pregnanza sempre più dirompente nello sviluppo dell'economia capitalistica degli ultimi decenni.

Come subito si segnala nella Presentazione di Siciliani de Cumis, qui Orsomarso cerca di mostrare, in modo ingegnoso e ambizioso, lo "strutturale del sovrastrutturale" e quindi di ribaltare la scolastica del marxismo, conservandone però la carica antagonistica contro gli esiti alienanti del capitalismo.

Un impulso importante, se non decisivo, a questa lettura deriva dalla pubblicazione nel 2003 della limpida e acuta operetta di André Gorz (Gerhard Hirsch) *L'immatériel*, che però abbraccia una fede ecologista e comunitarista rinunciando al marxismo, dopo la stagione lunga nella quale quest'ingegnere e filosofo, legato a "Les Temps Modernes" e poi direttore del "Nouvel Observateur", era stato vicino all'esistenzialismo e aveva cercato di arginare la piena dello strutturalismo.

Il "capitale cognitivo" (che così si aggiunge alle numerose specificazioni del capitale introdotte da P. Bourdieu), infatti, insieme al peso sempre più imprescindibile del *general intellect*, di cui anche i produttori meno qualificati sono in apprezzabile misura custodi, acuisce la crisi della teoria marxiana del valore-lavoro.

Non basterà più sostenere che il valore di una merce, oltre che essere misurato sul tempo di lavoro storicamente (secondo lo sviluppo delle forze produttive) necessario per produrla, incorpora, prima di tutto, il valore cristallizzato nelle macchine. Incorporerà soprattutto, infatti, il sapere accumulato ed elaborato autonomamente dall'individuo produttore (se è vero che il capitale intellettuale vale più di quello fisso). Se vacilla la nozione di valore, ancor più problematico è il calcolo del pluslavoro e del plusvalore e, dunque, rischia seriamente di sfaldarsi la costruzione marxista del capitalismo come grandiosa macchina espropriatrice del valore ai danni della classe proletaria.

Queste premesse aprono a due conclusioni che, con rudimentale sintesi, così si divaricano: o s'ipotizza che la produzione di valore, accelerata dall'intelligenza diffusa e da modi di organizzare il lavoro molto più elastici e socializzanti (dal toytismo, per esempio, ben più efficace del taylorismo, se non altro per la capacità di rispondere al mercato in "tempo reale", come oggi si dice con incongrua formula), può tradursi in un beneficio per la collettività; oppure che le nuove forme, prima neppure immaginabili, di partecipare alla produzione (per esempio col telelavoro) aumentano la portata dell'idrovora capitalistica, alimentano lo slancio folle del produttivismo a cui la dottrina marxista, e le sue "reali" applicazioni statuali, non avevano potuto rinunciare, e portano l'intera biosfera nel gorgo dell'autodistruzione.

In questo secondo caso, conforme grossolanamente alla versione di Gorz, dobbiamo impegnarci nello smantellamento dell'economia di mercato e pensare con coraggio temerario a rifondare tutto il nostro sistema economico (per esempio prefigurando *decrescite felici*). La conciliazione dell'ecologismo col marxismo, almeno in Italia, però, non sembra per nulla incoraggiante.

Fra queste due strade, qui tagliate brutalmente con la ruspa, Orsomarso intravede un terzo sentiero, lungo il quale ci si può imbattere nei vantaggi del lavoro socializzato, meno mortificante e più elastico, nei tempi giornalieri e nei periodi della vita, di modo che le "esternalità", cioè quelle risorse che il sistema produttivo non sarebbe capace di generare autonomamente e che preleva in modo predatorio dal patrimonio mentale di tutti, si riversino nella fruizione a vantaggio delle comunità. Come bene spiega Siciliani de Cumis il lavoro immateriale "si apre all'espressività dei singoli e alla cooperazione, tra dimensioni storico-culturali e riqualificazione etico-estetica della quotidianità, tra 'esternalità' sociali e 'interiorità' individuali!".

Questa speranzosa interpretazione, che ad alcuni può sembrare un po' marcusiana, tuttavia, non pone rimedio al cruciale conflitto che mina la teoria del valore, come si accennava, e forse può conciliarsi solo con una lettura della dottrina marxista che la piega a un problematico umanesimo, magari con vago richiamo della *persona* (cfr., per es., p. 96). (Franco Giuntoli)

Vincenzo Orsomarso, *Da Labriola a Gramsci. Educazione e politica nel marxismo italiano*, Roma, Edizioni Nuova Cultura, 2015, pp. 179, € 16,00

In questo più recente saggio, Orsomarso riporta la sua indagine nell'alveo della storia sociale e politica fra Otto e Novecento per chiarire momenti essenziali del marxismo italiano, alla luce di un'attenta lettura di Gramsci e A. Labriola, in diversa misura comunque presenti nelle considerazioni degli altri due contributi che abbiamo sommariamente commentato.

Il pregio anche di questo lavoro risiede nella ricchezza dei riferimenti testuali, sempre nella cornice di salienti vicende della storia italiana. Proprio quest'attenta lettura può anche consentire una ricostruzione *epigenetica* delle dottrine politiche, nello spirito di Labriola, anche a chi, pur nell'apprezzamento del traguardo gramsciano, ne misuri l'attuale evaporazione, o per lo meno prenda atto dell'estrema difficoltà nel reperirne le ancore sociologiche e, per così dire, antropologiche (proletariato, cultura popolare, partito, educatore che deve essere educato... dal popolo). Anche gli strumenti del metodo dialettico, come la conversione hegeliana (ed engelsiana) della quantità in qualità, cui Gramsci indulge più che Labriola, sono da molti decenni come un *passe-partout* troppo arrugginito.

L'attenzione per Labriola, "radicale non repubblicano e socialista sereno", e anche il ricordo del suo favore verso avventure modernizzanti che l'Italia aveva intrapreso e stava progettando (dopo l'umiliazione di Adua, il sogno della Cirenaica), permette di cogliere gli assillanti e anche drammatici dilemmi del movimento socialista in Italia, guidato da una schiera di politici per buone ragioni poco stimati da Labriola. Sia questi che Gramsci avevano chiara visione dell'arretratezza del nostro Paese; il primo aveva avuto il merito di promuovere una conoscenza seria del mate-

rialismo storico, interpretandolo come metodo esplicativo del divenire sociale e culturale non metafisicamente partorito dal sostrato economico e, in generale, corroborando con la dottrina marxista la prassi e i programmi del Partito socialista italiano, che certo era lontano dalla cultura ideologica propria di quello tedesco.

Prima di accennare alle differenze rilevanti per la storia dell'educazione, fra la concezione di Labriola e quella che Gramsci stava predisponendo con vigore di pensiero per il Partito comunista italiano, è doveroso ricordare due capisaldi dell'insegnamento del filosofo cassinense comunque preziosi: Labriola difese con energia ed eloquenza la libertà d'insegnamento e fu un paladino della laicità, non solo della scuola. Ancora nel 1900 dichiarò tra l'altro, per differenziarsi dai socialisti, "Io sono anticlericale ex-professo e molti di quelli passano sopra tale bagattella (!) del pericolo clericale".

Dalla diagnosi dei ritardi della società italiana, però, Labriola e, in generale il socialismo di fine Ottocento trassero progetti divergenti da quelli maturatisi nello schieramento dei marxisti italiani maggiormente attratti dalla rivoluzione russa e ai quali, verso la fine della Guerra mondiale, arrivò qualche conoscenza del pensiero di Lenin. Per misurare il conflitto ideologico fra comunisti e socialisti si può, per semplicità didascalica, menzionare la valutazione turatiana della borghesia, che orientò i socialisti anche nella politica scolastica.

In sostanza, per Turati, ma in questo caso anche per Labriola, se la borghesia non è capace di progredire non ci si può attendere passi in avanti neppure nel proletariato. Posto che per tutti l'arretratezza dell'Italia dovesse essere fronteggiata con l'alfabetizzazione e con un robusto intervento a favore dell'istruzione, per i socialisti non si poneva l'urgenza di formare una qualificata avanguardia operaia.

"La cultura può essere anche operaia e socialista, aveva scritto Turati, ma non è tutta soltanto operaia e socialista, né il proletariato è la sola classe che ha bisogno di rinforzare la propria cultura" (pp. 53-4, nota 105).

Chiara, in tutte le scelte contingenti (anche gravi, come quelle coloniali), l'avversione di gran parte del socialismo a considerare gl'interessi del proprio movimento come contrastanti con quelli nazionali.

Le storie della scuola italiana illustrano e segnalano chiaramente le differenze fra le riforme ispirate da Gramsci, caratterizzate dall'istruzione di base unitaria, e quelle pensate dai socialisti e da Salvemini. Inutile dire che questa divaricazione pedagogica e politica conserva tutta la sua importanza nella filosofia e nella politica dell'educazione.

Tra le peculiarità del presente contributo di Orsomarso appare, infine, degno di nota il cospicuo spazio riservato al commento dell'opera giovanile di Labriola *La dottrina di Socrate secondo Senofonte, Platone ed Aristotele*, che permette di caratterizzare il profilo complessivo di quest'autore operoso e irrequieto come un "Socrate socialista", educatore della coscienza morale in un'Italia rimasta indietro di mezzo secolo nella ricerca filosofica e nelle scienze umane. **(Franco Giuntoli)**

Luisa Santelli Beccegato, Antonio Gagliardi (a cura di), *Ragioniamo di giustizia tra dati, interpretazioni e processi formativi*, Aracne, Roma, 2017, € 24,00.

Il volume messo a punto dal “gruppo giuridico” dell’Associazione Ricerche Educative e Studi Sociali (RESS), con il coordinamento della presidente Luisa Santelli Beccegato (prof.ssa Emerita di Pedagogia sperimentale dell’Università di Bari) e dell’ex-magistrato Antonio Gagliardi, intende riflettere, come anticipato dal titolo, sul tema della giustizia. Un tema dalle poliedriche facce, che attraverso una lettura pedagogica, può fornire interessanti indicazioni per l’impostazione di una educazione alla legalità e per la promozione di una cittadinanza attiva, fondamentali per il benessere sociale.

Il volume ha il merito di raccordare ed integrare i contributi di studiosi ed esperti appartenenti ad ambiti disciplinari diversi (in particolare giuridici, pedagogici e socio-antropologici), trovando il punto di intersezione nell’obiettivo di promuovere interventi utili ad aumentare il livello di sicurezza, libertà e giustizia nella nostra società.

Nella convinzione che una cultura della legalità possa svilupparsi solo a partire da una diffusa azione educativa, il testo si focalizza, dopo aver chiarito il significato del termine giustizia nei risvolti giuridici e socio-culturali (I parte), sui percorsi formativi, evidenziando i significati e le modalità di un’educazione alla giustizia, i soggetti impegnati a promuoverla, i vari contesti formali, non formali ed informali in cui ciò può avvenire, le opportunità e le difficoltà che si incontrano nello svolgimento di tali percorsi.

In questo quadro, particolare attenzione è rivolta alla scuola e alla formazione degli insegnanti, il cui ruolo, insieme a quello della famiglia, è essenziale nell’educazione alla legalità (II e III parte).

L’ultima parte del lavoro si concentra invece sul punto di vista dei giovani, i veri protagonisti di un possibile processo di cambiamento culturale (IV parte).

Vengono presentati ed interpretati i dati raccolti attraverso le risposte ad un questionario somministrato a 1120 studenti di classi V della scuola primaria e di classi IV e V della scuola secondaria di II grado della regione Puglia, individuati attraverso un campione casuale stratificato.

Nel complesso i dati emersi forniscono informazioni utili a riflettere su diversi ambiti d’interesse: l’attribuzione di significato di giustizia dei giovani intervistati, le fonti di informazioni a partire dalle quali i giovani elaborano il loro concetto di giustizia, la loro percezione e valutazione della giustizia nel nostro paese, nonché le idee/proposte offerte per un possibile miglioramento della situazione rilevata.

Le riflessioni conclusive, elaborate dall’intero gruppo di lavoro in linea con l’approccio multidisciplinare ed integrato caratterizzante il volume nel suo complesso, convergono nell’evidenziare come la costruzione di una cultura della legalità, basata sul reciproco rispetto e sulla civile convivenza, non possa prescindere da investimenti nell’educazione, in una prospettiva preventiva e di lunga durata. (**Lorenzo Cioni**)

Spigolature bibliografiche

1. Didattica e pedagogia speciale

R. Caso, *Bambini in ospedale. Per una pedagogia della cura*, Roma, Anicia, 2015, pp. 299, € 23,00

L. D'Alonzo, F. Bocci, S. Pinnelli, *Didattica speciale per l'inclusione*, Brescia, La Scuola, 2015, pp. 247, € 18,50

D. Guglielmi, L. Guerra (a cura di), *La formazione iniziale degli insegnanti. Un'indagine sul TFA a Bologna*, Milano, FrancoAngeli, pp. 194, € 25,00

Ph. Perrenoud, *Quando la scuola ritiene di preparare alla vita. Sviluppare competenze o insegnare diversi saperi?*, tr. it., Roma, Anicia, 2017, € 25,00

2. Educazione degli adulti

M. Gecchele, *L'immagine dei nonni nei fanciulli e nei preadolescenti. Trent'anni di ricerche*, Lecce, PensaMultimedia, 2015, pp. 294, € 27,00

E. Marescotti (a cura di), *Ai confini dell'educazione degli adulti. I limiti, le possibilità, le sfide*, Milano, Mimesis, 2015, pp. 176, € 16,00

S. Tramma, *Pedagogia dell'invecchiare. Vivere (bene) la tarda età*, Milano, FrancoAngeli, 2017, pp. 110, € 13,00

3. Letteratura per l'infanzia e problemi di narratività

A. Anticoni, *La sua barba non è poi così blu...Immaginario collettivo e violenza misogina nella fiaba di Perrault*, Roma, Aracne, 2014, pp. 200, € 14,00

A. Avanzini (a cura di), *Linee di europee di Letteratura per l'infanzia I* (Danimarca, Francia, Germania, Italia, Portogallo, Regno Unito), Milano, FrancoAngeli, 2013, pp. 128, € 16,00

A. Avanzini (a cura di), *Linee di europee di Letteratura per l'infanzia II* (Germania, Irlanda, Lettonia, Olanda, Serbia), Milano, FrancoAngeli, 2015, pp. 120, € 16,00

G. Cristofaro, *Perché narrare le fiabe*, Roma, Anicia, 2016, pp. 176, € 19,50

128- Spigolature bibliografiche

S. Fava, *Piccoli lettori del Novecento. I bambini di Paola Carrara Lombroso sui giornali per ragazzi*, Lecce, PensaMultimedia, 2016, pp. 326, € 24,00

C. Ruozzi, *Raccontare la scuola. Testi, autori e forme del secondo Novecento*, Torino, Loescher, 2014, pp. 261, € 10,00

E. Surdi, *Fantasia e buon senso. Antonio Rubini nei periodici per ragazzi (1907-1941)*, Lecce, PensaMultimedia, 2014, pp. 352, € 25,00

L. Todaro (a cura di), *Spazi della parola, tempo dell'infanzia*, Milano, FrancoAngeli, 2016, pp. 108, € 14,00

L. Tosi, *Raccontare Shakespeare ai bambini. Adattamenti, riscritture, riduzioni dall' '800 a oggi*, Milano, FrancoAngeli, 2016, pp. 136, € 17,50

M. T. Trisciuzzi, *Hayao Miyazaki. Sguardi oltre la nebbia*, Roma, Carocci, 2013, pp. 159, € 17,00

4. Pedagogia generale

L. Corradini, *Sentieri rivisitati. Ricordando discepoli e maestri*, Roma, Armando, 2016, pp. 190, € 18,00

Costa (a cura di), *Per una filosofia dell'educazione. La riflessione di Edda Ducci attraverso i suoi scritti*, Roma, Anicia, 2014, pp. 204, € 22,00

G. Elia, *Prospettive di ricerca pedagogica*, Bari, Progedit, 2016, pp. 134, € 16,00

F. Frabboni, *La mia pedagogia. Lungo le valli incantevoli dell' Educazione*, Pisa, ETS, 2016, pp. 154, € 16,00

G. Genovesi, *Io la penso così. Pensieri sull'educazione e sulla scuola*, Roma, Anicia, 2014, pp. 380, € 28,00

5. Storia della pedagogia

A. Avanzini, *Educazione e pace nella "Via lucis" di Jan Amos Comenio*, Roma, Anicia, 2016, pp. 236, € 22,00

L. Bellatalla (a cura di), *Il mio Dewey. Riflessioni sull'eredità deweyana*, Roma, Anicia, 2016, pp. 160, € 20,00

L. Bellatalla (a cura di), *Ricostruire l'educazione. Suggestioni deweyane*, Roma, Anicia, 2016, pp. 176, € 19,50

H. A. Cavallera, *Introduzione alla storia della pedagogia*, Brescia, La Scuola, 2016, pp. 174, € 13,50

M. D'Ascenzo, G. Ventura (a cura di), *Dalla parte delle maestre. La stagione pedagogica di Virginia Predieri (1931-2009)*, Lecce, PensaMultimedia, 2016, pp. 248, € 28,00

C. Desinan (coordinatore editoriale), *Pedagogia, psicologia, figure, scuola e territorio nella Trieste della seconda metà del Novecento. Una presenza*,

129- Spigolature bibliografiche

- un promemoria*, Edizioni Università di Trieste, 2016, pp. 358, € 22,00
- M. Ferrari, *Che cosa significa domandare? Dialogo e conoscenza in Paulo Freire*, Roma, Aracne, 2016, pp.124, € 8,00
- S. Lentini, *Lumi, arte, rivoluzione in Spagna. La "pedagogia sociale" di Francisco Goya y Lucientes*, Milano, Unicopli, 2015, pp. 152, € 20,00
- P. Levrero (a cura di), *Pedagogia della storia*, Genova, Il Melangolo, 2016, pp. 230, € 18,00
- F. Mandato, *John Dewey e Jean Piaget. Il valore dell'esperienza: conoscenza, metodi, azione educativa*, Roma, edizioni Conoscenza, 2008, pp. 205, € 14,00
- M. Pennacchini, *L'interesse in John Dewey e l'educazione dell'anziano*, Roma, Armando, 2015, pp.160, € 15,00
- L. Romano (a cura di), *Capitini. Educazione, religione, nonviolenza*, Brescia, La Scuola, 2016, pp. 106. € 11,50
- G. Zago, *Percorsi della pedagogia contemporanea*, Milano, Mondadori, 2013, pp. 370, € 28,00

6. Storia, narrativa e politica, storia della scuola, delle istituzioni scolastiche e della politica scolastica

- A. Alberti, *La scuola della Repubblica. Un ideale non realizzato*, Roma, Anicia, 2015, pp.361, € 28,00
- M. Bacigalupi, P. Fossati, *Dal ludimagister al maestro elementare. Le scuole in Liguria tra Antico Regime e Unità d'Italia*, Milano, Unicopli, 2016, pp. 639, € 30,00
- M. Baldacci, *Prospettive per la scuola d'infanzia. Dalla Montessori al XXI secolo*, Roma, Carocci, 2015, pp. 158, € 19,00
- M. Baldacci, F. Frabboni, M. Zabalza (a cura di), *Maria Montessori e la scuola a nuovo indirizzo*, Bergamo, Zeroseiup, 2015, pp. 181, € 19,80
- Z. Bauman, E. Mauro, *Babel*, Bari-Roma, Laterza-L'Espresso, 2015, pp. 164, € 9,40
- Z. Bauman, *Modernità e olocausto*, tr. it., Milano, Corriere della sera, 2017 (su licenza della Società editrice il Mulino, 1992), pp. 280, € 10,40
- F. Bertoni, *Universitaly. La cultura in scatola*, Roma-Bari, Laterza, 2016, pp. 139, € 15,00
- A. Braccini et alii (a cura di), *Il tempio crematorio a Pisa. Associazionismo laico e igienista nell'Italia dell'Ottocento*, Pisa, Pisa University press, 2017, pp. 255, € 15,00
- D. Caroli et alii, *Educare alla bellezza la gioventù della nuova Italia*, Milano, FrancoAngeli, 2017, pp. 270, € 33,00
- A. Cantadori, *Diario di guerra e di prigionia (1917 – 1919)*, a cura di P. Bongrani e G. Masola, Parma, MUP, 2016, pp. 112, € 10,00

130- Spigolature bibliografiche

M. D'Alessio, M. Gotta, G. Palmieri, A. Santoriello, *I Colitti di Campobasso. Tipografi e editori tra '800 e '900*, Milano, FrancoAngeli, 2016, pp. 241, € 30,00

N. D'Amico, *Un libro per Eva. Il difficile cammino della donna in Italia, La storia, le protagoniste*, Milano, FrancoAngeli, 2017, pp. 402, € 43,00

S. Ferrari (a cura di), *Fortunato Bartolomeo De Felice. Un intellettuale cosmopolita nell'età dei lumi*, Milano, FrancoAngeli, 2017, pp. 232, € 32,00

E. Ferri, *Guanti bianchi*, Ginevra-Milano, Skira, 2014, pp. 186, € 15,00 (romanzo sull'anno 1914, dal 28 giugno al 4 luglio, il *casus belli*)

G. Gabrielli, *Educato alla guerra. Nazionalizzazione e militarizzazione dell'infanzia nella prima metà del Novecento*, Verona, Ombre corte, 2016, pp. 127, € 13,00

F. Illies, *1913. L'anno prima della tempesta*, tr. it., Padova, Marsilio, 2013, pp. 300, € 19,50

Mariannina Ciccone, *Atti del Convegno – Noto 13-14 novembre 2015*, Effe Grafica Fratantonio, Pachino, 2016, pp. 175

L. Mauro (ed.), *Social Cohesion and Human rights. Reflections on the Contemporary Society*, Milano, FrancoAngeli, 2017, pp. 222, € 27,00

M. Piccolino, *Dina e Paola Innocenti a Sant'Anna di Stazzema. La storia dimenticata di due sorelle vittime della violenza nazifascista*, Pisa, Edizioni ilcampano, 2017, pp. 155, € 14,00

L. Scaraffia (a cura di), *I cattolici che hanno fatto l'Italia. Religiosi e cattolici piemontesi di fronte all'Unità d'Italia*, Milano, Lindau, 2011, pp. 252, € 23,00

S. Tatti, *Classico: storia di una parola*, Roma, Carocci, 2015, pp. 106, € 12,00