

## ARMIN BERNHARD

### ***Addio a Rousseau? La pedagogia moderna critica di se stessa – Soggettività e formazione standardizzate e i suoi contromodelli nella pedagogia borghese moderna\****

**Zusammenfassung** - Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach, ob die gegenwärtigen bildungspolitischen Tendenzen der Normierung, Standardisierung und Vermessung von Bildung im Projekt der bürgerlich-neuzeitlichen Pädagogik konzeptionell angelegt sind. In einem kursorischen Durchgang durch verschiedene geschichtliche Etappen bürgerlicher Pädagogik wird nachgewiesen, dass die kritisierten Tendenzen keineswegs strukturell mit bürgerlicher Pädagogik verknüpft sind. Im Gegenteil: Prominente Positionen stellen gerade die Eigensinnigkeit und Unverfügbarkeit des Menschen in das Zentrum pädagogischen Denkens und Handelns. Damit plädieren sie für eine konsequent an der kindlichen Entwicklung und ihren Erfordernissen orientierte, individualisierte Bildungsarbeit. Deren Ziel besteht gerade nicht in der Nivellierung, sondern in der Entfaltung der kindlichen Individualität.

**Schlüsselwörter:** Rousseau, Bildung, Individualität, Bürgerliche Pädagogik, Mensch

Standardizzazione, normalizzazione, misurazione sono i criteri che guidano oggi la pianificazione educativa. Anche se tutti sanno della irriducibile individualità dei soggetti umani, l'attuale sistema di istruzione cerca di vincolare fanciulli e adolescenti ad una normalità misurabile. Alla base di queste strategie della misurazione non si trovano soltanto motivi economici come la trasformazione delle cosiddette risorse umane in capitale umano; c'è anche il tentativo di far attecchire tecniche di ingegneria sociale (*humantechniken*: Brückner 1978, pp. 189 ss.) utili ad un controllo per così dire subcutaneo delle relazioni sociali. Reti globali di misurazione e valutazione minacciano di trasformarsi in un sistema altamente differenziato di sorveglianza e spionaggio. Procedure di valutazione pericolosamente vicine a tecniche di sorveglianza, da tempo non si limitano più al mondo dell'istruzione ma investono molti altri ambiti sociali – all'isteria della valutazione non sfuggono neppure le prediche domenicali nelle chiese. D'altra parte: dato che la pedagogia borghese, nella fase della nascita e primo sviluppo della società borghese, aveva iscritto nell'agenda politica il tema di una formazione universale dell'essere umano con l'obiettivo di dischiudere a tutti gli uomini un orizzonte culturale omogeneo, dobbiamo allora chiederci se e in che misura le attuali misure di standardizzazione nel sistema dell'istruzione possano essere

---

\* Traduzione dal tedesco di Bruno Argenton.

ricollegate alla tradizione storica della società borghese e della sua pedagogia o se, al contrario, non si lascino individuare in questa dei momenti di refrattarietà, di resistenza alla standardizzazione. Si può dire che la pedagogia borghese, com'essa si forma nel Cinquecento, nel promuovere la razionalità occidentale abbia nello stesso tempo preparato il terreno ad una formazione di carattere strumentale, guidata da una norma esterna? La standardizzazione della formazione è la prosecuzione lineare della pedagogia borghese giunta al punto più alto del suo sviluppo storico, o ne è invece l'antitesi?

Prima di affrontare questo problema è però indispensabile operare una precisazione concettuale. *Standardizzazione* ed *omogeneizzazione* non hanno lo stesso significato, anche se nell'attuale dibattito politico-pedagogico siano spesso usate come sinonimi. In questo la *omogeneità* è concepita prevalentemente in antitesi alla eterogeneità e alla diversità. La *standardizzazione* punta ad uniformare secondo un criterio prefissato processi e oggetti molteplici e multiformi; il suo obiettivo è cioè l'uniformità, la normalizzazione del diverso. Mentre standardizzare significa, nel campo dell'istruzione, regolare l'apprendimento in riferimento ad un criterio assunto come norma, il processo della omogeneizzazione si riferisce invece al tentativo di creare condizioni uguali di partenza combinando le eterogeneità. Il problema pedagogico centrale, rispetto a questa apparente antitesi di omogeneità ed eterogeneità, sta nella complessa necessità di combinare omogeneo ed eterogeneo in maniera da rendere possibile “la realizzazione dell'universale nella conciliazione delle differenze” (Adorno 1951, p. 130 = tr. it., pp. 114-115) e quindi una individualità *capace di rapportarsi alla società*. La nostra ipotesi è che nella tradizione della pedagogia borghese si possono individuare senz'altro tentativi di creare omogeneizzazione mediante la formazione scolastica; ma che la tendenza prevalente nella teoria pedagogica sia l'opposizione alla standardizzazione. Rousseau, senza la cui opera la pedagogia borghese sarebbe impensabile e il cui concetto di infanzia e le cui concezioni educative tengono in movimento fino ad oggi le teorie pedagogiche, è emblematico di questo rifiuto di un uso dell'educazione rivolto a standardizzare e a rendere misurabile lo sviluppo dell'essere umano<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> In una maniera francamente assurda il presidente del “Deutscher Lehrverband”, Josef Kraus, ha associato la filosofia rousseauiana con gli studi PISA e il cd. Processo di Bologna, suggerendo l'opportunità di prendere congedo da Rousseau: “Dietro l'abuso degli studi PISA e l'euforia 'bolognese' si celano in sostanza la religione dell'egualitarismo radicale e il suo profeta Jean-Jacques Rousseau. Questi non ha soltanto potentemente influenzato la rivoluzione francese ma ancor oggi è tacitamente il padrino di progetti politici che predicano giustizia e non si propongono nient'altro che il livellamento”.

## I

Il nostro – non casuale - punto di partenza è il progetto storico dell'illuminismo, che è strettamente intrecciato con la storia della pedagogia borghese. Indipendentemente dalle sue molteplici correnti e varianti nei diversi paesi il moto spirituale dell'illuminismo, che inizia già col Rinascimento e l'Umanesimo, ha al suo centro l'idea che la conoscenza e la trasformazione del mondo debbano essere guidate dalla ragione. Contro vecchie e sacrosante tradizioni l'illuminismo afferma il potere della *ratio* umana, che si propone di sviluppare nel senso di una prassi autodeterminata. Felicità e benessere sono in relazione con la *ratio* in quanto l'umanizzazione delle condizioni terrene non sta più nel potere di una divinità ma dipende dalla realizzazione in tutti gli esseri umani di questa facoltà razionale. Animati da questa idea i protagonisti della 'età dei lumi' cercano di rischiarare gli aspetti, le dimensioni e le situazioni del mondo ancora avvolti o mantenuti nell'oscurità – del mondo extraterreno come di quello terreno, del mondo della natura come di quello della società umana; il loro obiettivo è il “disincantamento del mondo” (Horkheimer/Adorno 1971, p. 7). Dalle tenebre dell'ignoranza, di tradizioni non giustificate, di immagini statiche del mondo verso un futuro sociale illuminato: tale la via che si pensava di dover percorrere. Che “il lavoro chiarificatore di una ragione libera e guidata solo a se stessa” (Blankertz 1982, p. 23) avrebbe potuto avere in qualche modo effetti distruttivi tanto sulle forme della vita sociale e sulle relazioni tra gli uomini, quanto sulle stesse condizioni naturali del nostro pianeta, era una possibilità che esulava dall'orizzonte della fantasia storica. Tuttavia la filosofia dell'illuminismo non contiene ancora una razionalità intesa puramente come strumento, come talvolta e alquanto sommariamente si suppone (cfr. Oelmüller 1969, pp. 15 ss.; Trepl 1987, p. 86 s.). Indubbiamente la filosofia cartesiana, con il suo dualismo di spirito e materia, *res cogitans* e *res extensa* fornisce la base teoretica ad uno sfruttamento dell'uomo e della natura mediato da una ragione ridotta a strumento, e con ciò a un modello di dominio distruttivo sulla natura<sup>2</sup>. Ma è solo l'integrazione sistematica della razionalità nei processi della produzione e riproduzione sociale e nella progettazione dei rapporti interumani che scardina la *dialettica della razionalità* e riduce quest'ultima, che in molte aree dell'illuminismo era concepita come

---

<sup>2</sup>Il *je pens, donc je suis*, noto nella versione latina *ego cogito, ergo sum, sive existo* (Descartes 1961, p. 31 s.) implica più che la razionalità, abbracciando anche sensibilità e sentimento – un ambito assai più esteso della razionalità nella sua accezione attuale.

una ragione umana, etico-morale, critico-riflessiva, ad una razionalità cosificata e strumentale, indifferente all'uomo, alla natura e alla società. Inoltre il concetto illuminista della *ratio* non viene integrato senza modificazioni nelle teorizzazioni pedagogiche del rinascimento, dell'umanesimo e dell'illuminismo, assume anzi a secondo del contesto accezioni molto diverse.

Storicamente le tendenze verso una standardizzazione della formazione si realizzano là dove idee illuministiche allo stato greggio si combinano con gli interessi economici ad un incremento della produttività. Così non solo nei piani scolastici della Rivoluzione francese, alimentati dalla fede borghese nel progresso (cfr. Vorsmann 1998)<sup>3</sup>, ma anche nei tentativi di rinnovamento pedagogico che aspirano a riformare la società evitando una rivoluzione, vale a dire: nei paesi di lingua tedesca. Il “disincantamento del mondo” operato dal sapere, dalla razionalità, dalla conoscenza scientifica, che porta anche all'abbattimento dell'egemonia del potere feudale, con l'affermarsi della produzione industriale capitalistica viene messo al servizio del rivoluzionamento permanente delle forze produttive umane, culturali e tecniche. Il capitalismo industriale è associato al progetto di un dominio sociale, mediato dal lavoro, sulle forze naturali: il loro sfruttamento sistematico deve assicurare e portare ad un più alto livello le condizioni di riproduzione e di vita. La concezione secondo cui l'istruzione debba essere *utile* (di una utilità definita eteronomamente), che è rappresentata in Germania nella pedagogia filantropica, continua a dominare fino ad oggi ed ha in risultato la visione positivista di una formazione perfettamente malleabile e standardizzabile. Il difetto strutturale della pedagogia illuminista stava tra l'altro nella negazione delle possibilità individuanti della formazione, nella sua riduzione alla prospettiva della prestazione di lavoro sociale: “Nel processo dell'autoaffermazione collettiva mediante il lavoro sociale, il singolo individuo conta soltanto come forza di lavoro socialmente specializzata, come organismo socializzato nel sistema degli obblighi sociali” (Titze 1973, 91). Nonostante la stretta connessione tra idee pedagogiche e struttura sociale, nella successione storica delle formazioni sociali non sussiste alcun determinismo tra le esigenze economiche da un lato e le concezioni educative e i

---

<sup>3</sup>I progetti scolastici più importanti sono riprodotti nel volume curato e introdotto da Robert Alt, *Erziehungsprogramme der Französischen Revolution* (Alt 1949).

progetti pedagogici dall'altro; questi sono in grado di neutralizzare riflessivamente e trascendere le direttive contenute nel sistema della produzione e riproduzione sociale<sup>4</sup>.

Un impulso decisivo alla promozione dell'istruzione obbligatoria universale, del principio dell'insegnamento di classe e della sua articolazione in cicli è venuto senza dubbio dalla filosofia e dalla pedagogia del Comenio. La concezione pedagogica che ne è alla base intende ancora, arditamente, la formazione come tentativo di far uscire l'uomo dal suo stato di minorità; solo in alcuni tratti si può già ravvisare la forma in cui l'istruzione può essere resa funzionale alle esigenze economiche del capitalismo in formazione<sup>5</sup>. L'ottimismo borghese della pedagogia protoilluminista si riflette nel tentativo del teologo Jan Amos Komenský (1592-1670) di trasformare – richiamandosi ad un profeta non identificabile - le scuole destinate a tutti gli uomini in “officine di vera umanità” (Comenius 2000, p. 55, p. 59). Sulla base di un concetto religioso di formazione, che combina conoscenza del mondo e conoscenza di Dio e nel quale già si intravede la secolarizzazione dell'idea di formazione, Komenský delinea nell'epoca terribile della Guerra dei Trent'Anni il piano di una scuola nella quale i processi di insegnamento e apprendimento sono indirizzati a “insegnare tutto a tutti gli uomini”. Queste scuole, che devono essere istituite tanto nelle città quanto nelle campagne, raccolgono e riuniscono fanciulli di tutti i ceti sociali. Dato che un'istruzione separata per classe sociale e sesso non ha alcun fondamento nella religione, la scuola deve essere un'istituzione per tutti i fanciulli del popolo. La struttura dell'istruzione, che deve comprendere “tutto”, non tende affatto ad una sorta di enciclopedismo ma si fonda sul concetto della sapienza universale (Blankertz 1982, p. 35), della *pansofia*, che mira alla costituzione di una cultura integrale. In ogni fase della sua esistenza il fanciullo deve essere accostato ai principi e alle strutture del mondo, dove però è assolutamente necessario tener conto del processo “naturale” di sviluppo del soggetto infantile.

Sotto un duplice aspetto la pedagogia pansofica si nega alle tendenze verso una standardizzazione della personalità umana. Rispetto al soggetto dell'apprendimento Komenský sottolinea che l'istruzione scolastica deve essere organizzata in corrispondenza alle diverse fasi dello sviluppo (cfr. Comenius 2000, S. 87, S. 104). Lo stadio di sviluppo e l'età

---

<sup>4</sup>Göing, nel suo studio sulla razionalizzazione del sistema dell'istruzione nel XVI sec., mette in guardia dal pericolo, nella scia della metodologia weberiana, di costruire connessioni troppo strette (Göing 2006, p. 79 s.)

<sup>5</sup>Cfr. Koneffke 1987.

sono fattori da cui non si può mai prescindere nei vari cicli dell'insegnamento scolastico (che nella successiva concezione della *panscholia* abbraccerà tutti gli stadi dell'esistenza umana); ma ciò peraltro non è in contraddizione con il compito di creare una base di apprendimento relativamente omogenea. Per il teologo e pedagogista ceco il fanciullo è una creatura ancora incorrotta, non ancora infetta dalla corruzione della società adulta e rappresenta quindi la possibilità, continuamente rinnovata, di una esistenza umana migliore. E poiché – come più tardi per Rousseau – nello sviluppo dell'individuo l'infanzia rappresenta una specifica, autonoma forma di esistenza, il fanciullo non può essere sottomesso senz'altro ai criteri che valgono per l'educatore adulto (cfr. Patocka 1971, S. 21 f.), la cui sovranità è quindi soggetta a restrizioni. Un altro elemento inconciliabile con la tendenza verso la misurazione dell'essere umano è dato dall'orientamento pansofico della filosofia pedagogica comeniana, che esclude ogni intenzione di misurare. Se sotto il riguardo della prassi didattica-pedagogica il fanciullo e i suoi concreti presupposti di sviluppo costituiscono il criterio decisivo per organizzare il suo percorso formativo, d'altra parte nell'edificio intellettuale della pansofia comeniana non si può parlare di un concetto moderno di soggetto. La *pampaedia*, che è formata sul concetto di *paedia* e forma il secondo fascicolo della *De rerum humanarum emendatione consultatio catholica* (*Deliberazione universale sulla riforma delle cose umane*), designa una pedagogia onnicomprensiva che non è concepita a partire dal soggetto individuale ma dalla totalità del mondo creato da Dio, entro la quale è collocata l'esistenza umana<sup>6</sup>. Nel quadro della educazione universale gli uomini devono accostarsi alla conoscenza di queste connessioni totali per affrettare la riforma – *emendatio* – delle loro condizioni e mettersi quindi in condizione di cooperare all'”opera salvifica di Dio” (Gamm 2003, p. 32). La massiccia componente teologica rende questo modello pedagogico della *frühaufklärung* difficilmente utilizzabile per il tentativo di cavar fuori dall'essere umano qualificazioni socialmente utili mediante processi standardizzati di apprendimento.

Nella teoria pedagogica comeniana c'è però una contraddizione, che nasce dal fatto che l'organizzazione della prassi educativa sottosta a due massime tra di loro incompatibili. Se da un lato la moderna concezione di una pedagogia orientata sul fanciullo, sulle sue leggi e fasi di sviluppo richiede una conseguente individualizzazione, d'altra parte lo sviluppo dei rapporti

---

<sup>6</sup>Questa impostazione è in contraddizione con le idee della moderna pedagogia borghese, cfr. Schaller 1965, p. 503.

di produzione capitalistici rende necessaria la produzione sistematica e istituzionalizzata di qualificazioni sociali, con una attenta gestione dei tempi<sup>7</sup>. E ancora: al pari del suo maestro spirituale Wolfgang Ratke (1571-1635) Komenský propugna il *metodo naturale*, che tiene conto delle peculiari caratteristiche delle varie fasi dello sviluppo e della vita umana: punto d'avvio della formazione dev'essere non la logica oggettiva della disciplina da studiare ma il principio della "comprensibilità" (Blankertz 1982, p. 35). Ma d'altra parte, con l'inserimento di masse crescenti della popolazione in una forma della creazione di qualificazioni mirata alla produzione industriale, si pone inevitabilmente il problema della "efficienza dell'istruzione" (Gamm 2008, p. 29)<sup>8</sup>. È possibile che questa tendenza sia stata favorita dall'interesse di Komenský per la razionalità scientifica, come anche dalla pressione esercitata da una situazione di povertà in cui la coerente individualizzazione dell'istruzione in scuole corrispondenti era destinata a restare un'astratta utopia. La possibilità dell'individualizzazione in processi formativi che assicurino nello stesso tempo l'ottimizzazione temporale della produzione di qualificazioni, diventa il problema fondamentale della pedagogia borghese. Nella *Didactica magna* e nella *Pampaedia* questa contraddizione non è ancora oggetto di riflessione teorica: l'ottimismo del suo progetto antifeudale, protoilluminista non consente a Komenský di riconoscere la possibilità della standardizzazione eteronoma dell'istruzione che è implicita nella istituzionalizzazione dell'insegnamento di classe, indispensabile per la riproduzione del sistema economico.

## II

Rispetto ai modelli puramente razionalistici o sensistici dell'illuminismo, come anche rispetto alle coeve teorie materialistiche del tipo della *tabula rasa* è soprattutto Rousseau (1712-1778) che, appoggiandosi alle proprie riflessioni storico-filosofiche e pedagogiche, assume una posizione radicalmente ostile ad ogni tendenza verso la standardizzazione dei processi evolutivi ed educativi dell'essere umano. Il principio della *individualizzazione*, fondato su una teoria dell'infanzia, identifica ogni tentativo di standardizzare i processi di evoluzione e

---

<sup>7</sup>Così scrive Komenský nella *Pampaedia*: "Un'agevolazione sarà anche un ordine rigoroso in tutte le cose. Ogni scuola sia come una catena, nella quale ogni anello connesso ad un altro renda organicamente collegato il tutto; e come un orologio, nel quale ogni ruota così ingrana un'altra che tutti i pezzi si muovono con un movimento unico, dolce e armonico. Dunque ogni scuola avrà i suoi termini fissi per cominciare e limiti intermedi, attraverso i quali proceda dal suo inizio alla fine" (tr. it., p. 100).

<sup>8</sup>Per la critica di questo aspetto della didattica comeniana cfr. Dammer 2008, p. 80 ss.

socializzazione come un approccio al fanciullo che è eticamente inammissibile e, dal punto di vista della psicologia dello sviluppo, controproducente. Il fatto dell'esistenza dell'infanzia vuol dire che questa è una forma specifica di esistenza umana, dotata di una propria dignità e caratterizzata da un rapporto con sé e il mondo fondamentalmente diverso da quello dell'esistenza adulta. Il fanciullo si trova in un rapporto diverso con se stesso e con il mondo, e queste relazioni, generate dalle sue facoltà soggettive, sono diverse per necessità evolutiva da quelle dell'adulto, nell'ambito della percezione, della sensibilità, della lingua, delle emozioni e dell'intelletto. Una pedagogia che si basi sull'attività evolutiva della natura infantile richiede certamente dei momenti educativi nel senso della guida e della direzione, vieta però una azione formante e standardizzante dell'educazione, che comprometterebbe il potenziale del fanciullo<sup>9</sup>. Ciò vale anche, in particolare, per il problema della gestione razionale dei tempi nell'istruzione istituzionalizzata, di cui Komenský non era ancora pienamente consapevole e che acquisterà sempre maggiore importanza con l'affermarsi del sistema economico moderno. E forse proprio la percezione di questa contraddizione tra una pedagogia orientata sullo sviluppo e un sistema di istruzione finalizzato alla produzione di qualificazioni ha indotto Rousseau a presentare uno spazio pedagogico immaginario, invece di concretizzare in una didattica scolare le proprie riflessioni pedagogiche. Ad ogni modo, una massima imprescindibile è per Rousseau la *decelerazione mirata* dell'accompagnamento educativo dello sviluppo, poiché nei processi formativi anche la condensazione del tempo ha effetti distruttivi sullo sviluppo delle forze essenziali del fanciullo.

Ad onta della sua simpatia per la concezione rousseauiana dello sviluppo e dell'educazione la variante tedesca della pedagogia illuministica, che si sviluppa nella seconda metà del Settecento sotto il nome di *pedagogia filantropica*, costituisce in realtà un passo indietro rispetto al livello scientifico raggiunto dalla pedagogia borghese. Anche la pedagogia filantropica ricorre al concetto di *laboriosità*, che in generale assume una grande importanza nella pedagogia borghese e nella sua propaggine filantropica in particolare e rinvia al declino delle tradizionali strutture sociali feudali, sostituite dal capitalismo liberale. In questo concetto si possono già riconoscere delle tendenze verso una standardizzazione della soggettività

---

<sup>9</sup>Questi principi educativi sono formulati in modo molto pregnante nella *Nouvelle Héloïse* (1761). Qui dice Julie: "A parte la natura comune a tutto il genere umano, alla nascita ogni bambino ottiene in aggiunta delle doti particolari che determinano l'inclinazione del suo spirito e il suo carattere; e si tratta non di trasformarle e limitarle, ma di formarle e perfezionarle" (Rousseau 1067, p. 204 s.)



umana, da assicurare mediante l'educazione e i processi di apprendimento. Infatti, facendo del principio della laboriosità il *programma* della pedagogia borghese i filantropi vincolano l'educazione all'ideale moderno dell' *homo oeconomicus*, promosso tra gli altri dal *Wealth of nations* di Adam Smith, abbandonando quindi l'ideale educativo umanistico dell'*homo universalis*. Compito dell'educazione e della formazione è produrre le attitudini e virtù professionali richieste da quello “spirito del capitalismo” analizzato da Max Weber nei suoi celebri studi sociologici sulla *Etica protestante* (1904/1905; Weber 1993, pp. 15. ss.). La pedagogia filantropica si impiglia nella stessa contraddizione che aveva condizionato già la filosofia pedagogica di Komenský. Indubbiamente nella sua critica della scuola medioevale, dominata dalla religione, avulsa dalla realtà, schematica e avversa alla soggettività, essa recepisce elementi senz'altro progressivi; il suo *animus* è emancipatorio, diretto contro il dominio e una condizione di minorità politica. I filantropi inoltre denunciano un insegnamento realizzato contro le forze soggettive ancora in sviluppo del fanciullo e, rifacendosi a Rousseau, progettano delle scuole che rendano giustizia alle sue forze e necessità evolutive. Nondimeno questo movimento di riforma pedagogica, regolando unilateralmente l'istruzione sulla norma dell'utilità sociale, legittima nello stesso tempo l'intervento mirato delle classi sociali nell'organizzazione del sistema dell'istruzione. Per l'accumulazione del capitale il principio di utilità della formazione, che ne neutralizza il potenziale sovversivo, è la giustificazione – formulata *in primis* da Peter Villaume (1746-1825) – per far prevalere un 'ideale' pedagogico finalizzato alla realizzazione degli obiettivi economici e ideologici della borghesia<sup>10</sup>. Il fine perseguito dai filantropi si rovescia nel suo contrario. L'intervento psicologico della pedagogia filantropica sull'anima e la psiche del fanciullo, che si basava su conoscenze antropologiche e mediche, era inteso a “liberare” i processi formativi dai fattori di “disturbo” che fatti imprevedibili dello sviluppo e dei processi di socializzazione potevano esercitare sull'apprendimento scolastico. Per promuovere le virtù della laboriosità: zelo, operosità, atteggiamento razionale, impegno, ecc. era necessario un lavoro di apprendimento razionalizzato, con tempi attentamente calcolati, che faceva passare in secondo piano la vita istintuale e i bisogni dei discenti: “Lavoro incessante e un regime di

---

<sup>10</sup>L'educazione all'industriosità “nel contesto della formazione della società borghese crea il legame relativamente più stretto tra integrazione e funzionalizzazione degli individui” (Koneffke 1973, p. 127). Koneffke si riferisce qui al pedagogista Campe, che va inquadrato sia nella pedagogia della scuola industriale sia nella pedagogia filantropica.

insegnamento e apprendimento basato su tempi rigidi e un sistema di premi erano lo strumento per realizzare queste virtù borghesi” (Borst 2009, p. 51 s.).

La reazione alla pedagogia filantropica si articola nella *pedagogia neoumanistica*, legata ai nomi di Wilhelm von Humboldt (1767-1835) e Friedrich Immanuel Niethammer (1766-1848). Nella storia della pedagogia borghese questo è l'orientamento che più chiaramente ha preso posizione contro la standardizzazione della formazione. Nel caso di Humboldt il rifiuto di ogni forma di standardizzazione si ricava dalla sua concezione della formazione generale, della *bildung* dell'uomo. Lo scopo della realizzazione di questa universale formazione umana non sta in una norma definita dallo stato o dalla società ma è dettato dalla individualità della natura sociale umana. L'individualità, che è la peculiarità irriducibile degli essere umani, deve però essere sviluppata in un processo formativo: è la *Bildung* che rende possibile lo sviluppo, la crescita, la moltiplicazione delle forze e facoltà che sono presenti in ogni uomo in una combinazione irripetibile. Nell'interazione tra il lasciarsi formare dagli oggetti culturali e l'autoformazione si costituisce l'irripetibilità di ogni essere umano, la quale a sua volta dà un contributo insostituibile all'ulteriore sviluppo dell'umanità. Ogni individualità che nel ricambio delle generazioni non riesce a dispiegarsi, ogni fanciullo lasciato indietro in questo processo rappresenta nel quadro dell'evoluzione storica del genere umano una grande perdita – infatti, nell'utopia storica di Humboldt con la formazione dell'individualità di tutti gli uomini ogni singolo uomo deve poter rappresentare il genere umano nel suo insieme. La formazione generale dell'uomo, la *Bildung* è realizzata nella misura in cui riesce a promuovere il perfezionamento delle facoltà soggettive degli uomini. L'obiettivo è la multilateralità dello sviluppo umano, non la sua riduzione ad un determinato standard sociale. Tutto ciò si accompagna al rifiuto del principio pedagogico utilitaristico al quale restò invece legata la pedagogia filantropica. Dove non si ammette l'utilità sociale come sommo principio della formazione, questa allora non può più avere il suo punto di riferimento nelle qualificazioni richieste dalla società, la cui produzione viene sempre più istituzionalizzata e quindi sottoposta a processi di standardizzazione negli spazi, nei tempi e nei contenuti..

Ma – dobbiamo anche chiederci - nei piani di riforma scolastica di Humboldt, non è implicita una tendenza alla standardizzazione che segna una rottura con le sue precedenti riflessioni teoriche sulla *Bildung*? La richiesta di una scuola unica ugualitaria, incentrata sulla

educazione della ragione, non implica la giustificazione di una *normalizzazione* delle facoltà soggettive umane a misura degli interessi dello stato e della società, e quindi la giustificazione di tentativi di standardizzazione? L'intenzione di superare le differenze sociali di classe e di ceto (cfr. Kraul 1984, pp. 28 ss.), cioè di compensare l'eterogeneità nelle condizioni di partenza dell'apprendimento, non rende necessaria una costante verifica e controllo delle prestazioni dei discenti? Lo stesso Humboldt, nel motivare il suo piano scolastico per la Lituania del 1809, enuncia la massima secondo cui la scuola dovrebbe portare ad una originaria consonanza dell'"animo" [*Gemüt*] tanto "il bracciante più ordinario" quanto "la persona di più fine formazione" (Humboldt 1993/4, p. 189). Ora, siccome l'idea humboldtiana della formazione si radica nella individualità dell'essere umano, una formulazione come quella della "consonanza dell'animo" desta a prima vista sorpresa. Questa formulazione però deve essere vista nel contesto di un'altra, fondamentale caratteristica del concetto neumanistico di formazione, che è in contrasto con ogni standardizzazione della formazione e con la sua misurazione standardizzata: l'"onnilateralità" dell'esperienza e della conoscenza umane. L'omogeneità che Humboldt vuole raggiungere con la "consonanza dell'animo" nel processo di formazione è una *omogeneità relativa*, poiché non punta al livellamento dell'individualità ma, al contrario, la vuole preservare da ogni unilateralismo. La soggettività umana non deve essere addestrata ma sviluppata, la molteplicità delle sue facoltà restare immune da possibili sviluppi unilaterali. L'omogeneità relativa consiste nella creazione di una base comune a partire dalla quale fanciulli, adolescenti e adulti, lungi dall'essere fin dall'inizio definitivamente assegnati ad una determinata classe di attività, acquistano la possibilità di far maturare molteplici inclinazioni, teoriche e pratiche, intellettuali e manuali, scientifiche e artistiche. Ciò che la "consonanza dell'animo" deve mettere a disposizione, in tutti gli individui, sono le condizioni per dar forma alla loro individualità come risultato della *bildung* universale, che non consiste nella trasmissione di un sapere enciclopedico canonizzato ma nella elaborazione, moltiplicazione e crescita di *tutte* le forze umane.

### III

Già in Komenský la pedagogia borghese non può essere equiparata ad una educazione tesa a rendere l'uomo funzionale ai bisogni della produzione e riproduzione sociale. Nella sua filosofia pedagogica sono però primariamente i motivi metafisici che fanno impedimento ai

tentativi sociali di strumentalizzare lo sviluppo umano; nel movimento neoumanistico, invece, l'idea di un'autoformazione che metta l'essere umano in grado di gestire autonomamente la propria soggettivazione e moltiplichi e approfondisca le sue forze e facoltà, è il principio che contrasta l'idea utilitaristica di una eterogestione. Nella concezione secolarizzata della formazione, caratteristica del neoumanesimo, i motivi contrari alla funzionalizzazione e standardizzazione dell'essere umano hanno la loro radice nell'idea della irriducibile particolarità della natura umana, che però si costituisce socialmente come individualità sono in un confronto multidimensionale con il mondo, cioè nella cornice di un processo di socializzazione<sup>11</sup>.

Tutt'altro che intatto è l'ottimismo borghese del progresso nell'impostazione del *movimento per la riforma pedagogica*, che si trova di fronte gli sconvolgimenti globali del modo di produzione capitalistico pienamente sviluppato, compresi i suoi problemi ecologici e sociali. In considerazione del più alto livello di estraneazione conseguente all'organizzazione di tipo tayloristico-fordistico del lavoro e della produzione, è inevitabile che si radicalizzino l'indignazione e la rivolta morale contro un intervento standardizzante sulla soggettività umana. Ad eccezione di alcuni modelli di *educazione socialista* che ancora osano collocare la formazione nel contesto di un controprogetto utopico rispetto al mondo capitalistico imputridito, il movimento di riforma resta una pedagogia borghese – ad ogni modo una pedagogia borghese pervertita, che ha rinunciato alle sue visioni storico-filosofiche. Ovviamente il movimento della riforma pedagogica dell'ultimo terzo dell'Ottocento non nasce esclusivamente dalla critica delle intollerabili condizioni della scuola borghese, ma articola anche un disagio generale di fronte ai fenomeni di estraneazione della moderna società industriale tecnicizzata e della sua estrema divisione del lavoro in processi produttivi organizzati secondo criteri di rigorosa razionalità. Ma il nocciolo della sua critica dei tentativi di standardizzazione a cui questa società dà vita coinvolge anche, necessariamente, il lavoro degli istituti di istruzione. La riduzione degli essere umani e dei loro oggetti a "mezzi e quantità" (Oestreich 1922, p. 2s) si riflette automaticamente anche nelle scuole<sup>12</sup>. I principi del taylorismo applicati alla scuola equivalgono ad un'offensiva generale standardizzante

---

<sup>11</sup>In Humboldt si può trovare una concezione molto "moderna" dell'uomo. Questo non è affatto una fascio di forze naturali che si sviluppa dall'interno verso l'esterno seguendo la propria entelechia. Alla soggettivazione umana partecipano tanto la natura quanto la società e soprattutto la congiunzione di questi due poli.

<sup>12</sup>V. sull'argomento Bernhard 1999, pp. 139 ss.

contro la “natura” del fanciullo, il cui sviluppo viene impedito dalla razionalizzazione sociale dell'apprendimento. Poiché lo sviluppo di ogni fanciullo è un processo assolutamente individuale, irripetibile e aperto, i tentativi di organizzare tempi e spazi della scuola secondo criteri di economicità e gestione razionale dei tempi significano una violenza esercitata sull'infanzia e sul suo sviluppo. Molte tendenze della riforma pedagogica riprendono e ribadiscono il monito di Rousseau contro la standardizzazione dello sviluppo dell'infanzia, il livellamento della sue peculiarità e potenzialità. A questo proposito di particolare chiarezza è la posizione del pedagogista polacco Janusz Korczak (1878-1942). Peraltro egli non sostiene più una pedagogia ingenua “a partire dal fanciullo”, com'era stata propugnata negli euforici esordi del movimento per la riforma. Korczak infatti ritiene che l'uomo, per conquistare la propria autonomia e creare la propria socialità, abbia fundamentalmente bisogno della comunità e dell'educazione che in questa si attua. Egli sa che è necessario socializzare l'uomo per rendergli possibile diventare un membro della società, ma nega alla società il diritto di dar forma allo sviluppo infantile secondo i propri criteri normalizzanti.

Il radicale rifiuto della standardizzazione dell'esistenza e sviluppo del fanciullo si manifesta già nella sua avversione per i tentativi di individuare successioni di fasi evolutive tipiche, così popolari nella scienza dell'epoca. Secondo il pedagogista polacco ciò impedisce di comprendere il fanciullo nella sua globalità e di concepire il suo sviluppo come un *continuum*. Nella sua filosofia dei rapporti con l'infanzia la “causa dell'infanzia” (Korczak 1994, p. 316) è proclamata la causa della pedagogia. La causa dell'infanzia deve essere assicurata da una 'legge fondamentale' – che Korczak concepisce come una soluzione provvisoria – nella quale siano fissati i diritti fondamentali dell'infanzia e sulla quale si basino i rapporti tra adulti e fanciulli e l'attività pedagogica. Il rispetto dell'esistenza infantile, della peculiarità delle sue sensazioni, sentimenti, pensieri ed esperienze è diametralmente opposto all'intervento standardizzante e formante della società. Sulla scorta di determinati criteri essa definisce una condizione del fanciullo che corrisponde alle sue esigenze e alle sue aspettative e con ciò ne costringe lo sviluppo in un corsetto che nega la sua individualità, la sua capacità esperienziale e la sua esistenza presente, inclusi di suoi stati d'animo e i suoi problemi. Le forme sociali ed educative che canalizzano lo sviluppo infantile – forme totalmente indifferenti allo specifico modo di esistere dell'infanzia -, sottomettono il fanciullo alle pretese perfezionistiche della società adulta. Per questa mentalità, la cui conseguenza pratica è la *normalizzazione*,

debolezze e scacchi del fanciullo sono deviazioni da sanzionare negativamente - deviazioni da una norma arbitrariamente fissata che ha per scopo il futuro 'successo' della società. Questa standardizzazione della soggettività infantile non è eticamente giustificata e neppure porta al risultato socialmente auspicato. Lo sprezzo dei diritti del fanciullo, che si manifesta nella definizione e utilizzazione di standard, conduce piuttosto alla formazione di una corazza interiore, alla sofferenza nascosta, alla perdita delle molteplici possibilità del fanciullo: danneggia la soggettività, invece di farla crescere in vista di un'organizzazione aperta del futuro sociale e individuale (in Korczak 2002 un'esposizione dettagliata).

Anche gli strumenti che Korczak ritiene imprescindibili per l'agire pedagogico: la *diagnostica educativa* e il *protocollo dell'accadere pedagogico* (cfr. Korczak 1999, pp. 321 ss.) sono in netto contrasto con le tecniche socialmente funzionalizzate della psicodiagnostica e della diagnostica del rendimento, quali vengono messe in opera nell'attuale isteria del confronto dei rendimenti. A parte il fatto che nei procedimenti diagnostici entrano sempre anche valutazioni sociali, essi comportano sempre il rischio di limitare con le loro valutazioni le possibilità di un processo, di un oggetto o di uno sviluppo. Gli strumenti a cui pensava Korczak non dovevano servire a conformare le premesse dello sviluppo a standard sociali predefiniti, ma a raggiungere una migliore comprensione della personalità globale del fanciullo, a meglio capirne atteggiamenti e azioni – e soprattutto a mettere in grado l'attore pedagogico di correggere in qualsiasi momento pregiudizi, interpretazioni sbagliate ed errori di valutazione. Ogni annotazione, ogni commento, ogni valutazione sono necessariamente provvisori, perché l'individualità infantile non può essere fissata una volta per sempre. Nell'impostazione della pedagogia del rispetto per il fanciullo anche la diagnosi educativa si colloca in una tradizione della pedagogia borghese impegnata a proteggere e a promuovere l'individualità infantile.

#### IV

È chiaro a questo punto che la tendenza verso la standardizzazione non è necessariamente parte intrinseca dell'edificio intellettuale della pedagogia borghese. Le cui idee sono piuttosto da considerare come incerte risposte alle fratture e agli sconvolgimenti generati dal passaggio da rapporti sociali di tipo feudale alla dominanza del modo di produzione industriale-

capitalistico. Il tratto razionalistico della pedagogia borghese avvicina pericolosamente la sua teoria della formazione alla standardizzazione, che però già molti pedagogisti e pensatori dell'epoca sottopongono ad una correzione critica. In Rousseau, nell'ambito nel movimento neoumanistico, più tardi in molte correnti del movimento per la riforma pedagogica del XIX e del XX secolo e infine, senza eccezioni, nei modelli dell'educazione antiautoritaria e della pedagogia alternativa è formulata con estrema decisione non solo la critica della pedagogia borghese a se stessa, ma anche la contestazione di ogni forma di standardizzazione della soggettività e dello sviluppo umani fondata sulle necessità della riproduzione economica della società. Ma in un modo di produzione capitalistico che afferra tutte le dimensioni della vita sociale, solo le idee che si rivelano funzionali allo sviluppo economico sono destinate a diventare egemoniche, mentre le concezioni pedagogiche che guardano al di là dello stato presente restano storia delle idee oppure vengono scientemente utilizzate come ideologia per mantenere l'egemonia presente<sup>13</sup>. E dove non possono essere utilizzate, dove come un tempo conservano un potenziale di provocazione – in Rousseau, in Schiller o in Humboldt –, vengono ancor oggi combattute. Indipendentemente dal fatto se nella progettazione scolastica prevalga una concezione materiale o formale della formazione, nella storia reale dell'educazione e dell'istruzione il principio utilitaristico si è tenacemente imposto contro tutte le ragioni di una pedagogia avanzata della modernità che non accetta di essere solo funzionale alle esigenze della riproduzione sociale. Il misurato, che poggia sulla posizione normativa di standard peraltro accuratamente occultati, vale come misura di un dubbio successo che non coincide né con la certezza etico-morale di sé né con le aspettative individuali di felicità. Riversati in diagnostiche del rendimento, strumenti di misurazione, standard formativi, test di rendimento, ecc., i “gelidi raggi” della “ragione calcolante” (Horkheimer/Adorno 1971, p. 32; tr. it., p. 17) determinando apprendimento e soggettivazione, dando loro un carattere barbarico che preclude uno sviluppo aperto. L'orgogliosa professione di fede di una società che dichiara di non voler lasciar indietro alcun fanciullo è cinica, confrontata con la lotta di concorrenza che essa scatena o aggrava tra i fanciulli con i suoi procedimenti di misurazione e standardizzazione. I *fast track kids* sono indizi di questo cinismo formativo esattamente come l'uso di ritalina per aumentare il rendimento: sintomi di una società che nella formazione non scorge più nient'altro che la legge della selezione, dell'esclusione. Tutto ciò che non si adatta

---

<sup>13</sup>Nella cd. “emulazione dei sistemi” gli stati del “socialismo reale” hanno copiato questo principio educativo utilitaristico. Dove il progresso della produttività è innalzato a norma fondante della società, non è lontana neppure una istruzione standardizzata e misurata sulla sua efficienza.

agli strumenti di misura, che rivela un carattere individuale viene rigorosamente escluso. Sulla base della logica della razionalità strumentale, della pedagogia non resta altro che una tecnologia sociale, che era estranea ai modelli più avanzati della pedagogia borghese perché questa legava la formazione all'individualità irripetibile dell'essere umano.

L'attuale scienza della misurazione e della standardizzazione non conosce i dubbi della pedagogia borghese allo zenit del suo sviluppo. La richiesta di non lasciare indietro nessuno fanciullo nella scuola, essa può considerarla senz'altro congruente con i propri tentativi di creare più eque condizioni per un esito "felice" sul piano dell'istruzione, con l'aiuto ad esempio di standard "formativi" che in realtà non sono nient'altro che standard di rendimento. Non si può sfuggire all'impressione che quanto più nel discorso politico sull'istruzione si usano termini come "diversità" o "eterogeneità", tanto più energicamente si punta alla standardizzazione e quindi all'uniformazione delle soggettività umane. L'incomparabilità di ogni soggettività umana viene così abbandonata, benché essa – come si esprime il pedagogista svizzero Pestalozzi nel suo "libro per il popolo" del 1781 (Pestalozzi 1961, p. 173) – sia "incancellabile" e, quando venga soppressa, possa, come elemento barbarico della soggettivazione, ritornare sulla società nella forma della violenza. È dai dubbi che la pedagogia borghese nutriva circa il proprio stesso programma che dovrebbe muovere una politica della formazione con un intento emancipatore, dall'alternativa che in questa pedagogia è delineata, - dato che il suo tema in definitiva era l'attuazione dell'utopia della "realizzazione dell'universale nella conciliazione delle differenze", la creazione di uno stato di cose "in cui si potrà essere diversi senza paura" (Adorno 1951, p. 130). Confrontata a questa aspirazione, la scienza della formazione che si orienta verso la misurazione e la standardizzazione e si dà un'aria di così grande modernità, si rivela irrimediabilmente invecchiata.

#### Literatur

Adorno, Theodor W., *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben*, Frankfurt/Main 1951 (tr. it. Torino 1994)

Bernhard, Armin, *Demokratische Reformpädagogik und die Vision von der neuen Erziehung. Sozialgeschichtliche und bildungstheoretische Analysen zur Entschiedenen Schulreform*, Frankfurt/Main 1999



- Blankertz, Herwig, *Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*, Wetzlar 1982
- Borst, Eva, *Theorie der Bildung – eine Einführung*, Baltmannsweiler 2009
- Brückner, Peter, *Anthropologische Nachbemerkungen*, in: Agnoli, Johannes/Peter Brückner, *Die Transformation der Demokratie*, Frankfurt/Main 1978, pp 173-191
- Comenius, Johann Amos, *Pampaedia. Lateinischer Text und deutsche Übersetzung*, Heidelberg 1965 (II ed.) (tr. it. Roma 1993)
- Comenius, Johann Amos, *Große Didaktik*, Donauwörth 2000 (IX ed.)
- Dammer, Karl-Heinz, *Zur Integrationsfunktion von Erziehung und Bildung. Historisch-systematische Studie zu einem „blinden Fleck“ der bürgerlichen Gesellschaft und ihrer Pädagogik*, Hamburg 2008
- Descartes René, *Abhandlung über die Methode des richtigen Vernunftgebrauchs*, Stuttgart 1961 (tr. it. *Regole per la guida dell'intelligenza*, Milano 2003).
- Erziehungsprogramme der Französischen Revolution: Mirabeau – Condorcet – Lepeletier. Erziehung und Gesellschaft. Materialien zur Geschichte der Erziehung*, Berlin/Leipzig 1949 (a c.di Robert Alt)
- Gamm, Hans-Jochen, *Die Hinterlassenschaft des Johann Amos Comenius – ein Beitrag zum Aufbau europäischer Pädagogik*, in: Keim, Wolfgang (a c. di), *Vom Erinnern zum Verstehen. Pädagogische Perspektiven deutsch-polnischer Verständigung*, Frankfurt am Main u.a. 2003, pp. 19-36
- Gamm, Hans-Jochen, *Lernen mit Comenius. Rückrufe aus den geschichtlichen Anfängen europäischer Pädagogik*, Frankfurt am Main 2008
- Göing, Anja-Silvia, „Protestantische Arbeitsethik“: *Rationalisierung des Bildungssystems im 16. Jahrhundert*, in: Oelkers, Jürgen u.a. (a c. di), *Rationalisierung und Bildung bei Max Weber. Beiträge zur Historischen Bildungsforschung*, Bad Heilbrunn 2006, pp. 79-92
- Horkheimer, Max/Theodor W. Adorno, *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*, Frankfurt/Main 1971 (tr. it. *Dialettica dell'illuminismo*, Torino 1966).
- Humboldt, Wilhelm von, *Werke in fünf Bänden. Vol. IV: Schriften zur Politik und zum Bildungswesen*, Darmstadt 1993 (4. ed.)
- Koneffke, Gernot, *J. H. Campes Schrift “Über einige verkannte, wenigstens ungenutzte Mittel zur Beförderung der Industrie, der Bevölkerung und des öffentlichen Wohlstandes” (Wolfenbüttel 1786) und die pädagogische Erzeugung ökonomischer Qualifikation im strategischen Konzept bürgerlicher Durchsetzung*, in: Heydorn, Heinz-Joachim/Gernot Koneffke, *Studien zur Sozialgeschichte und Philosophie der Bildung I. Zur Pädagogik der Aufklärung*, München 1973, pp. 83-130
- Koneffke, Gernot, *Widersprüche im frühbürgerlichen Bildungsbegriff*, in: Drechsel, Reiner e.a. (a c. di), *Ende der Aufklärung? Zur Aktualität einer Theorie der Bildung*, Bremen 1987, pp. 131-148
- Korczak, Janusz, *Der kleine König Macius. Eine Geschichte in zwei Teilen für Kinder und Erwachsene*, Freiburg 1994 (tr. it. *Re Matteuccio*, Milano 1978).

Korczak, Janusz, *Sämtliche Werke*. Vol. 4, Gütersloh 1999

Korczak, Janusz, *Das Recht des Kindes auf Achtung und Fröhliche Pädagogik*, Gütersloh 2002 (tr. it. *Il diritto dl bambino al rispetto*, Milano 1999)

Kraul, Margret, *Das deutsche Gymnasium 1780-1980*, Frankfurt/Main 1984

Kraus, Josef, *Bildungspolitik als Religionsersatz*, in "Forschung & Lehre", a. 16, 2009, fasc. 12, p. 865

Oelmüller, Willi, *Die unbefriedigte Aufklärung. Beiträge zu einer Theorie der Moderne von Lessing, Kant und Hegel*, Frankfurt/Main 1969

Oestreich, Paul, *Die Erziehungsnot und die notwendige Schule*, in: id. (a c. di.), *Menschenbildung. Ziele und Wege der Entschiedenen Schulreform*, Berlin 1922, pp. 1-28

Patočka, Jan, *Die Philosophie der Erziehung des J. A. Comenius*, Paderborn 1971

Pestalozzi, Johann Heinrich, *Lienhard und Gertrud. Ein Buch für das Volk*, Bad Heilbrunn 1961 (a c. di.: Albert Reble) (tr. it. *Leonardo e Gertrude*, Firenze 1968)

Rousseau, Jean-Jacques, *Gespräch zwischen Julie, St. Preux und Wolmar über Erziehung*, in: Röhrs, Hermann (a c. di), *Bildungsphilosophie*. Vol I, Frankfurt/Main 1967, pp. 200-227

Rousseau, Jean-Jacques, *Emile oder Über die Erziehung*, Paderborn 1971 (5. ed) (tr. it. *Emilio*, Roma 1998)

Schaller, Klaus, *Über die Stellung der Pampaedia im pansophischen Gesamtwerk des Comenius*, in: Comenius, Johann Amos, *Pampaedia. Lateinischer Text und deutsche Übersetzung*, Heidelberg 1965 (2. ed), pp. 498-507

Trepl, Ludwig, *Geschichte der Ökologie. Vom 17. Jahrhundert bis zur Gegenwart*, Frankfurt/Main 1987

Vorsmann, Norbert, *Condorcet und Lepeletier – Zwei Schulprogramme der Französischen Revolution*, in Flessau, Kurt-Ingo/Fiedhelm Jacobs (a c. di), *Erziehungsdanken im Bannkreis der Französischen Revolution*, Bochum 1998, pp. 34-53

Weber, Max, *Die protestantische Ethik und der „Geist“ des Kapitalismus*, Bodenheim 1993 (Textausgabe auf der Grundlage der ersten Fassung von 1904/1905 mit einem Verzeichnis der wichtigsten Zusätze und Veränderungen aus der zweiten Fassung von 1920; a c. di Klaus Lichtblau e Johannes Weiß) Tr. it. *L'etica protestante e lo spirito del capitalismo*, Milano 2000).