

Bydgoszcz 15 lipca 2021 r.

Dr hab. Piotr Kostyło, prof. uczelni
Wydział Pedagogiki
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego

Recenzja rozprawy doktorskiej mgr. Tommaso Lo Monte

pt. „Między utopią a praktyką. Pedagogia Lorenzo Milaniego (1923-1967) w kontekście historyczno-społecznym powojennych Włoch”

Prośba o zrecenzowanie rozprawy Tommaso Lo Monte została skierowana do mnie przez Wiceprzewodniczącego Rady Akademickiej Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, dr. hab. Pawła Rudnickiego, prof. uczelni, w piśmie z dn. 22 kwietnia 2021 r. Na prośbę tę odpowiedziałem pozytywnie. Problematyka rozwijana w rozprawie jest mi bliska od wielu lat, opublikowałem kilka tekstów na ten temat, a także zredagowałem książkę pokonferencyjną pt. *Szkoła równych szans. Namysł teoretyczny i rozwiązania praktyczne* (Bydgoszcz-Warszawa 2019). Mam wiedzę dotyczącą powojennej historii Włoch, spędziłem w tym kraju trzy lata w ostatniej dekadzie ubiegłego wieku i w dalszym ciągu posługuję się biegle językiem włoskim. Ten ostatni fakt jest ważny z tego względu, iż rozprawa Tommaso Lo Monte została przygotowana i przesłana do mnie w tym właśnie języku.

Należy zaznaczyć, że recenzowana przeze mnie praca nie jest pierwszą pracą naukową o Lorenzo Milanim w Polsce. Postacią i dorobkiem włoskiego księdza i pedagoga zajmuje się w Polsce dr Anna Krajewska. W katalogu Biblioteki Narodowej ujęte są trzy jej artykuły w języku polskim, zaś czwarty, w języku angielskim, jest dostępny na stronie [www. Home /Acta Paedagogica Vilnensia](http://www.Home/ActaPaedagogicaVilnensia).

Uwagi wprowadzające

Recenzowana rozprawa liczy 387 stron i jest podzielona na wstęp, pięć rozdziałów, zakończenie oraz bibliografię.

W rozdziale 1 Autor przedstawia kontekst, w którym żył i pracował Lorenzo Milani. Rozdział ten jest podzielony na trzy części, w których analizowane są kolejno: a) kontekst społeczny, historyczny i gospodarczy powojennych Włoch; b) historia szkolnictwa włoskiego począwszy od zjednoczenia Włoch aż do lat siedemdziesiątych XX wieku; c) kontekst religijny w powojennej historii Florencji.

Rozdział 2, zajmujący się rodziną oraz życiem Lorenzo Milaniego, składa się z dwóch części, które odnoszą się kolejno do: a) rodziny oraz b) życia pedagoga.

W rozdziale 3, w którym Autor analizuje pisma oraz myśl Lorenzo Milaniego, wyróżnionych zostało osiem części. Są to: a) pisma Lorenzo Milaniego; b) analiza rzeczywistości społecznej jako źródło realizacji projektu pedagogicznego *hic et nunc*; c) kultura i klasy społeczne; d) nauczanie jako wyzwalanie ubogich; e) rola szkoły w społeczeństwie; f) propozycje reformy szkoły państwowej; g) pedagogia realizowana w Barbianie; h) „posłuszeństwo nie jest już cnotą”.

Rozdział 4 przedstawia pedagogię Lorenzo Milaniego w świetle pedagogii Paulo Freirego. Autor wyróżnia tu dwie części: a) porównanie historii życia Paulo Freirego i Lorenzo Milaniego; b) rekonstrukcję modelu społeczno-pedagogicznego autorstwa Lorenzo Milaniego za pomocą teorii Paulo Freirego.

W rozdziale 5 Autor porusza kwestię recepcji i aktualności pedagogii Lorenzo Milaniego. W dwóch kolejnych częściach rozdziału jest mowa o: a) recepcji pedagogii Lorenzo Milaniego we włoskiej szkole oraz w dyskusji kulturowej we Włoszech; b) aktualności pedagogii Lorenzo Milaniego.

Pięć rozdziałów ma różną objętość. Najbardziej rozbudowane są rozdziały drugi i trzeci (liczą po około 100 stron). Rozdział pierwszy liczy około 70 stron, a dwa ostatnie rozdziały odpowiednio 25 i 30 stron. Struktura rozprawy jest zresztą bardziej złożona, gdyż również wymienione powyżej części rozdziałów dzielą się na podrozdziały, których liczba jest niekiedy bardzo duża, na przykład, część druga rozdziału 2 dzieli się na 18 podrozdziałów. Taka szczegółowa struktura pracy pozwala czytelnikowi na prześledzenie kierunku i sposobu myślenia Autora.

Wstęp do pracy prezentuje nastawienie Autora oraz podstawowe założenia towarzyszące rozwijanej przez niego narracji. Dla Tommaso Lo Monte punktem wyjścia jest społeczne i kulturowe zróżnicowanie Włoch. Zróżnicowanie społeczne kieruje uwagę czytelnika na koncepcję nierówności klasowych, natomiast zróżnicowanie kulturowe, zwłaszcza językowe, przywołuje koncepcję kultury hegemonicznej i kultur wykluczanych. Obie koncepcje pojawiają się regularnie w pracy, stanowiąc trwałe punkty odniesienia dla

prowadzonych analiz. Nierówności klasowe to nierówności w statusie ekonomicznym, a co za tym idzie we wpływie na politykę państwa, między mieszczaństwem z jednej strony a chłopami i robotnikami z drugiej. Kultura hegemoniczna i kultury wykluczane natomiast to z jednej strony kultura mieszczańska, z drugiej zaś kultura chłopska i robotnicza. Oba typy kultury posługują się tradycyjnie różnymi językami, co ma ogromne znaczenie pedagogiczne w kontekście funkcjonowania szkół państwowych.

Tytułową postacią doktoratu jest Lorenzo Milani, włoski ksiądz żyjący w latach 1923-1967, który zapisał się w historii oświaty, a także w pedagogice jako twórca alternatywnej szkoły ludowej, która okazała się jednym z najbardziej udanych projektów emancypacyjnych i upełnomocniających w edukacji. Milani, wywodzący się z hegemonicznej kultury mieszczańskiej, odciął się od tej kultury w tym sensie, że nie korzystał z jej przywilejów, wszedł natomiast całkowicie w kulturę chłopską i robotniczą, i na fundamencie tej kultury zbudował swój projekt pedagogiczny. Pomimo tego, że Milani był księdzem, jego projekt był świecki. W założonej przez niego szkole w Barbianie, prowadzonej faktycznie przez wspólnotę około 20 osób, uczniowie, młodzi i starsi, uczyli się rzeczy, które miały dla nich praktyczne znaczenie i były interesujące. Lo Monte w swojej narracji podąża dwoma tropami, personalistycznym oraz neomarksistowskim. Wymowa całego doktoratu jest taka, że w życiu i dziele Lorenzo Milaniego oba tropy znalazły piękną, ale zarazem trudną syntezę.

Tommaso Lo Monte wyjaśnia, że doświadczenia Milaniego z okresu powojennego są aktualne także dzisiaj, gdyż szkoła włoska wciąż dokonuje selekcji. Milani pokazał, jak może wyglądać edukacja przewyciężająca selekcję. Przykład prowadzonych przez niego szkół, zwłaszcza tej w Barbianie, niesie w sobie optymistyczny komunikat: każdy, niezależnie od przynależności do klasy społecznej lub grupy kulturowej, może odnieść edukacyjny sukces. Lo Monte przestrzega jednak, aby nie traktować przykładu dzieła Milaniego jako uniwersalnego wzorca. Sam Milani uważał, że wypracowana przez niego metoda pedagogiczna i dydaktyczna jest lokalna i skontekstualizowana. O ile zatem możliwa jest skuteczna emancypacja poprzez edukację, o tyle niemożliwe jest skuteczne przeszczepienie projektu Milaniego w inne miejsce i inny kontekst społeczno-kulturowy. Pedagodzy, którzy pragną powtórzyć sukces Milaniego, muszą to zrobić na swój własny sposób.

Tommaso Lo Monte, korzystając z metody badań historycznych w ujęciu Roberto Massy, zapowiada, że w swojej rozprawie ukaże Lorenzo Milaniego w kontekście włoskiego systemu oświatowego, nakreśli kontekst religijny i rodzinny działalności pedagoga, przeanalizuje teksty pedagogiczne pozostawione przez Milaniego oraz podejmie namysł nad możliwością powrotu do idei Milaniego we współczesnej włoskiej szkole. Następnie Lo Monte

stawia dwa pytania badawcze: 1. Jaki był kontekst dzieła Milaniego oraz 2. Czy pedagogia Milaniego może być dziś realizowana w szkole włoskiej? Treść rozprawy w pełni odpowiada na pierwsze pytanie, natomiast odpowiedź na drugie pytanie nie jest w moim przekonaniu do końca jasna.

Cała rozprawa charakteryzuje się przejrzystą strukturą oraz bardzo dobrym osadzeniem w źródłach. Odwołania do źródeł, zarówno pierwotnych, autorstwa Lorenzo Milaniego, jak i wtórnych, dotyczących kontekstu, w którym Milani żył i pracował, a także oceny jego dorobku, pojawiają się tak w tekście zasadniczym, jak i w licznych przypisach u dołu stron. Taki sposób prezentacji omawianej problematyki świadczy o rozwiniętej świadomości naukowej Autora, a także o jego odpowiedzialności etycznej za prezentowany tekst rozprawy.

Poniżej analizuję oraz oceniam kolejne rozdziały doktoratu. Z uwagi na to, że praca jest napisana w języku obcym, więcej miejsca niż zazwyczaj poświęcam na prezentację jej treści. Równolegle stawiam Autorowi kilka pytań odnośnie do tych kwestii, które wydają mi się szczególnie interesujące lub niejasne. Oczekuję, że w trakcie obrony Autor udzieli odpowiedzi na te pytania. Pod koniec recenzji, w punkcie *Uwagi krytyczne*, zamieszczam trzy uwagi. Także tutaj oczekuję odniesienia się Autora do zawartych w nich wątpliwości.

Rola polityki w edukacji

Rozdział I rozprawy, obszerny i podzielony na trzy części, dotyczy wpływu polityki na edukację. Wpływ ten jest analizowany przez Tommaso Lo Monte w trzech wymiarach: realnej polityki włoskiej po 1943 r., reform systemu oświatowego oraz oddziaływania Kościoła katolickiego na społeczeństwo, także za pomocą środków politycznych.

Historycznym punktem wyjścia rozprawy jest 1943 r., który w dziejach współczesnych Włoch wyznacza upadek reżimu faszystowskiego, zaś w biografii Lorenzo Milaniego nawrócenie religijne.

Pisząc o przemianach politycznych i społecznych, Lo Monte podkreśla demokratyczny i równościowy wymiar walk toczonych przeciwko faszystom. Po wojnie stało się jasne, że w celu wprowadzenia demokratycznych reform konieczna będzie współpraca chadecji z komunistami. Współpraca ta nigdy nie została podjęta na poziomie współzrządzenia państwem. Tego rodzaju sojusz, otwierający potencjalnie drogę do demokratyzacji kraju i niwelowania różnic społecznych, był niemożliwy z powodów politycznych, zarówno wewnętrznych, jak i międzynarodowych. Konsekwencje braku porozumienia między dwiema najważniejszymi siłami politycznymi we Włoszech okazały się negatywne również dla edukacji. Jedną z nich

było zaniedbanie potrzeby ogólnonarodowej reformy oświaty. O ile bezpośrednio po wojnie wszystkie partie zgadzały się na podjęcie wysiłku wyprowadzania społeczeństwa ze stanu analfabetyzmu, o tyle w kolejnych latach ruch ten został zdradzony „zarówno przez partię komunistyczną, która wołała indoktrynować masy, by doprowadzić je do posłuszeństwa woli Moskwy, jak i przez chrześcijańską demokrację, która używała religii, aby podporządkować kraj Watykanowi” (s. 28). Polityczne związki chadecji z Watykanem wynikały z faktu, że w 1947 r. do Konstytucji włoskiej zostały włączone Traktaty Laterańskie, gwarantujące Kościołowi katolickiemu uprzywilejowaną pozycję w państwie.

Zimna Wojna, która rozpoczęła się w 1947 r., doprowadziła do zahamowania wielu inicjatyw demokratyzacji Włoch. Otwarcie się na społeczeństwo i szukanie współpracy z różnymi partiami politycznymi, zwłaszcza z partią komunistyczną, było postrzegane jako zagrożenie dla Włoch i całego tzw. Zachodu. Rządzący politycy zdawali sobie sprawę z potrzeby reform społecznych i oświatowych, niemniej uważali, że ważniejszą rzeczą od reform jest utrzymanie *status quo* i niedopuszczenie komunistów do władzy.

Konsekwencją przyjęcia takich priorytetów politycznych było utrzymywanie nierówności społecznych i ciągle wspieranie klas posiadających, kosztem grup najuboższych. Sytuacja się zmieniła, gdy nastąpiło otwarcie się chadecji na partię socjalistyczną, dzięki czemu inaczej rozłożono akcenty w polityce społecznej i gospodarczej. Pojawiła się perspektywa zmniejszania różnic między bogatymi i biednymi. Dzięki współpracy tej możliwa okazała się również reforma systemu szkolnego. W wyniku reformy otworzyły się możliwości kształcenia w szkołach średnich dla młodzieży najuboższej, która dotychczas trafiała w przeważającej większości do szkół zawodowych. W wyniku reformy zniesiono także obowiązkowe nauczanie języka łacińskiego na poziomie średnim.

Autor bardzo szczegółowo, niemal rok po roku, przedstawia sytuację polityczną we Włoszech w okresie powojennym, dzięki czemu czytelnik może dostrzec i zrozumieć fakty oraz mechanizmy, które nadawały ówczesnej kulturze włoskiej ukierunkowanie i dynamikę, będąc jednocześnie źródłem problemów. Autor w przekonujący sposób pokazuje, zarówno w tym rozdziale, jak i w całej pracy, związki kulturowe polityki i edukacji. Ujawnia też faktyczne podporządkowanie edukacji polityce. W tym świetle chciałbym postawić pierwsze pytanie Autorowi: czy praktyka pedagogiczna Milaniego powinna być interpretowana jako projekt polityczny, czy raczej jako heroiczna próba przezwyciężenia podporządkowania edukacji polityce?

Druga część rozdziału 1 dotyczy historii szkoły włoskiej, począwszy od zjednoczenia państwa aż do lat 70-tych XX wieku. Pierwszym prawem oświatowym po 1861 r. była tzw.

Ustawa Casatiego (Ustawa została wcześniej, w 1859 r., przyjęta w Królestwie Sardynii). Ustawa ta podążała za wzorcem pruskim. Szkoła miała być scentralizowana i kontrolowana przez królewskich urzędników. Podział szkół obejmował trzy poziomy: szkoły wyższe, szkoły średnie typu klasycznego oraz szkoły zawodowe i podstawowe.

Podobnie jak w przypadku prezentacji sytuacji politycznej Włoch po 1861 r., również prezentacja sytuacji oświatowej jest bardzo szczegółowa. Autor omawia Ustawę Casatiego tytuł po tytule, przekazując czytelnikowi ogromny zasób wiedzy o początkach włoskiego systemu oświatowego. Szkoła podstawowa miała trwać cztery lata, była podzielona na dwa etapy. Odpowiedzialność za jej prowadzenie została złożona na barki samorządów lokalnych. Oba poziomy szkoły podstawowej były bezpłatne, ale obowiązek uczęszczania do szkoły obejmował tylko poziom niższy. Do 1877 r., pomimo istnienia obowiązku szkolnego, nie wprowadzono żadnych sankcji za niewywiązywanie się z niego. W szkołach podstawowych mogli nauczać nauczyciele w wieku co najmniej 18 lat oraz nauczycielki począwszy od 17 roku życia. Państwo objęło swoją ścisłą kontrolą przede wszystkim kształcenie na poziomie liceów klasycznych oraz uniwersytetów. Lo Monte wskazuje, że edukacja podstawowa została potraktowana w Ustawie Casatiego jako sprawa drugorzędna.

Sporo miejsca poświęca Lo Monte statystykom analfabetyzmu we Włoszech. Pomimo ogromnego znaczenia walki z analfabetyzmem, uwaga władz oświatowych była wciąż skupiona na kształceniu wąskiej elity społeczeństwa, dzieci pochodzących z klas posiadających, zwłaszcza bogatego mieszczaństwa. Dużym problemem ówczesnych Włoch było łamanie obowiązku szkolnego oraz porzucanie szkoły. Problematyczny okazywał się też status nauczania religii w szkołach państwowych. Bardzo interesujący jest fragment, w którym Lo Monte przedstawia sytuację szkoły podstawowej w gminie Cefalà Diana na Sycylii na przełomie XIX i XX wieku. Przytaczane fakty znalazły się w sprawozdaniu wysłanym przez założyciela szkoły, Vincenzo di Marco, do Regionalnego Inspektora Oświaty na koniec roku szkolnego 1892/1893. Szczegółowe informacje o funkcjonowaniu szkoły w Cefalà Diana mogą stać się owocnym źródłem dla prac z zakresu historii oświaty, prawa oświatowego, a także pedagogiki porównawczej. Lo Monte sytuuje ten fragment swojego doktoratu w kontekście pedagogiki emancypacyjnej, prezentując postać Vincenzo di Marco jako zapowiedź działalności Lorenzo Milaniego. Di Marco, podobnie jak później Milani, był nie tylko dobrym zarządcą szkoły, ale także odważnym pedagogiem.

Kolejne etapy rozwoju włoskiego systemu oświatowego są opisywane przez Lo Monte z podobną pieczołowitością. Nie ma potrzeby, by relacjonować w recenzji rozprawy cały tok argumentacji Autora. Kiedy Lo Monte pisze o rozwiązaniach oświatowych przyjętych w

Konstytucji Włoch z 1948 r., zauważa, że były one o wiele bardziej demokratyczne niż te, które wprowadziła reforma Gentilego w 1922 r.

Trzecia część rozdziału pierwszego jest poświęcona sytuacji Kościoła katolickiego we Florencji po drugiej wojnie światowej. Ten i inne fragmenty doktoratu przedstawiają wewnętrzne zróżnicowanie Kościoła katolickiego we Włoszech w sprawach dotyczących kwestii społecznych. Zróżnicowanie to ujawniało się na różnych poziomach – w relacjach papieży z biskupami, w relacjach samych biskupów między sobą, w relacjach biskupów z księżmi działającymi w parafiach, w relacjach samych księży między sobą, a także w relacjach hierarchii kościelnej ze świeckimi, w tym z politykami. Analizy Autora uświadamiają czytelnikowi, jak powierzchowne i ryzykowne są często stwierdzenia uogólniające stanowisko Kościoła w sprawach społecznych. Przykład życia i pracy Lorenzo Milaniego pokazuje bardzo złożony obraz stosunków w Kościele katolickim we Włoszech w tym obszarze.

Podsumowując, w pierwszym rozdziale rozprawy Lo Monte nie pozostawia wątpliwości, że to polityka przesądzała o kształcie włoskiej edukacji i w gruncie rzeczy całej kultury w latach powojennych. Milani, kwestionując obowiązujący system oświatowy, zakwestionował także tzw. kulturę głównego nurtu, tworzoną i podtrzymywaną przez polityków. Działalność Milaniego w Calenzano, a zwłaszcza w Barbianie, niezależnie od jego własnych intencji, była odczytywana przez wielu jako działalność polityczna. Wielkim dramatem włoskiego księdza i pedagoga było to, że, z jednej strony, Kościół katolicki, z którym do końca życia się identyfikował, odnosił się do jego projektu z podejrzliwością i niechęcią, uważając go za przejaw ideologii komunistycznej. Z drugiej strony, pochwały pod adresem tego projektu, wyrażane przez zwolenników partii komunistycznej, nie mogły stać się realnym wsparciem dla Milaniego, gdyż on sam odcinał się od komunizmu, uważając go za błędną ideologię. W wielkim sporze politycznym, jaki toczył się w tamtych latach we Włoszech, dla Milaniego nie było miejsca ani po jednej, ani po drugiej stronie. Chciałbym w tym miejscu postawić Autorowi kolejne pytanie: czy w czasach działalności Milaniego ujawniły się we Włoszech tendencje w Kościele katolickim, które można by porównać z nieco późniejszą teologią wyzwolenia w krajach Ameryki Łacińskiej? A także: czy samego Milaniego można nazwać, podobnie jak Freirego, pedagogiem wyzwolenia?

Historia życia Lorenzo Milaniego

Rozdział 2 doktoratu dotyczy rodziny i życia Lorenzo Milaniego. Tommaso Lo Monte w niecodzienny sposób pisze o rodzinie Milaniego. Zaczyna od tzw. nowej rodziny, to jest, dwóch kobiet, Giulii i Edy Pelagatti, z którymi Milani spotkał się w trakcie swojej pracy

duszpasterskiej w parafii św. Donata w Calenzano. Obie kobiety zamieszkały wówczas w domu parafialnym, w którym oprócz Milaniego przebywał również stary proboszcz. Po śmierci proboszcza, Giulia i Eda przenieśli się do Barbiany i zamieszkały wspólnie z Milanim, któremu towarzyszyły do jego śmierci. Kolejnymi osobami, które dołączyły do nowej rodziny Milaniego, byli dwaj bracia Michele i Francuccio Gesualdi. Lo Monte, opierając się na źródłach epistolarnych, pokazuje, jak wyglądało życie nowej rodziny Milaniego.

Dopiero w drugim punkcie tego podrozdziału Lo Monte odnosi się do rodziny pochodzenia Milaniego. Lorenzo był drugim dzieckiem z trojga rodzeństwa (miał starszego brata oraz młodszą siostrę). Rodzicami trojga byli Albano Milani i Alice Weiss. Rodzice wywodzili się z rodzin odpowiednio katolickiej i żydowskiej, byli agnastykami. Nie popierali faszyzmu, byli raczej ludźmi oświecenia i liberałami. Gruntownie wykształcona matka od swojej młodości interesowała się polityką. Lo Monte sięga do dziadków Lorenzo z obu stron, kreśląc również w szczegółach cechy charakteru krewnych Lorenzo, a także ich religijne i ideologiczne wybory. Rodzina ze strony ojca charakteryzowała się także ambicjami pedagogicznymi. „W 1946 r. Pietro Milani, brat Albano, a zatem stryj Lorenzo, <opublikował w wydawnictwie La Nuova Italia książkę *Il maestro e il fanciullo*, podręcznik psychologii do drugiej i trzeciej klasy Instytutu Nauczycielskiego, w którym wchodzi w dyskusję pedagogiczną na temat aktywnych metod nauczania oraz pedagogii montesoriańskiej>” (s. 103). Podsumowując ten wątek, Lo Monte zauważa: „Lorenzo Milani pochodzi zatem z wysoko usytuowanej rodziny mieszczańskiej, posiadającej wszystkie przywileje klasy społecznej, do której należała: głęboka kultura, znaczące bogactwo, szerokie znajomości społeczne. Jest to świat, od którego Lorenzo zdystansuje się wraz ze swoim nawróceniem na katolicyzm, wybierając życie u boku najuboższych” (s. 107). Interesujące jest to, że zrywając więzi z klasą społeczną, do której przynależała jego rodzina, Lorenzo Milani nie zerwał kontaktów z konkretnymi członkami rodziny, a także z innymi osobami wywodzącymi się z tych samych kręgów społecznych. To między innymi dzięki ich wsparciu finansowemu Milani był w stanie utworzyć i utrzymać szkołę w Barbianie.

O ile opis rodziny pochodzenia Milaniego jest zrozumiały, o tyle opis jego nowej rodziny budzi wątpliwości. Nie jest jasne, czy wszystkie pięć osób tworzących wspólnotę w Barbianie rozumiały tę wspólnotę jako swoją nową rodzinę. Przypis 360 na s. 94 sugeruje, że tego rodzaju świadomość towarzyszyła niektórym członkom wspólnoty. Chciałbym w tym miejscu postawić pytanie Autorowi: jakie działania, a zwłaszcza wypowiedzi całej piątki pozwalają na postawienie tezy, że wszyscy postrzegali swoją sytuację w Barbianie jako życie rodzinne?

Jeżeli chodzi o przebieg życia Lorenzo Milaniego, Lo Monte opiera się przede wszystkim na treści listów wysyłanych przez niego najpierw z parafii w Calenzano, a następnie z parafii w Barbianie. Na podkreślenie zasługuje bardzo rzetelne osadzenie narracji autorskiej w treści wspomnianych listów, liczne odwołania do nich, a także uzupełniające cytaty w przypisach. Niezwykła jest historia nawrócenia Milaniego i podjęcia decyzji o wstąpieniu do seminarium duchownego. Jak często w takich przypadkach, kluczowe było spotkanie z konkretnym człowiekiem, księdzem Rafaele Bensim, który do końca życia Lorenzo pozostawał jego ojcem duchownym. Spośród motywów, które doprowadziły Milaniego do seminarium, najważniejszym, według Lo Monte, była niezgoda na niesprawiedliwość społeczną i gorące pragnienie służenia najbardziej potrzebującym, nawet za cenę własnych niedogodności i cierpienia. Po święceniach kapłańskich Milani trafił jako wikariusz do parafii w Calenzano. Stary proboszcz przyjął go przyjaźnie. Warto jednak zauważyć, jak pisze Lo Monte, że żaden inny proboszcz nie chciał przyjąć Milaniego jako wikariusza.

Milani nie tylko rzucił się w wir pracy, ale także reflektował nad tym, co robi. Swoje przemyślenia zawierał w listach, które kierował do matki, przyjaciela – Cesarego Locatellego oraz do innych osób. Milani postrzegał rzeczywistość społeczną jako dynamiczny proces zmian, jako wyłanianie się nowego świata, którego zapowiedzią są między innymi idee głoszone przez komunizm. Młody duchowny uważał, że świat ten musi być ewangelizowany. Motywacje religijne w działalności Milaniego były oczywiste i nigdy nie były podawane w wątpliwość.

W parafii Milani angażował się w wiele spraw, między innymi, zbudował kaplicę, założył szkołę formacji biblijnej, otworzył bibliotekę parafialną, napisał katechizm dla dzieci, wspierał szkołę publiczną, a także robotników zagrożonych zwolnieniami, apelował o budowę tanich mieszkań dla ubogich, spisywał i publikował w lokalnej prasie religijnej własne przemyślenia, nawiązał kontakt z reżyserem z Francji i zachęcał go na nakręcenia filmu o Jezusie. Spośród tych zaangażowań najważniejszym była praca w szkole.

23 listopada 1954 r. Milani otrzymał dokumenty kierujące go do parafii w Barbiana, a 28 grudnia otworzył już w tej miejscowości szkołę. „Dwie rodziny nigdy jeszcze nie przyszły do kościoła, ale do szkoły natychmiast przyszli wszyscy, młodzi i starzy. Ciągłe myślą o emigracji, dlatego chcą się uczyć i nie zwracają uwagi na wyrzeczenia” (s. 143). Parafia w Barbianie była ostatnim miejscem, do którego chcieliby trafić inni księża, a zarazem jedynym miejscem, w którym mógł znaleźć pracę Milani. Jako człowiek i jako ksiądz był, przez swoje niezwykle zaangażowanie społeczne, coraz bardziej wykluczany ze środowiska kościelnego. Znajdował jednak radość w pracy na rzecz swoich nowych parafian. Milani uczył się „języka

barbiańskiego”, dialektu, którym posługują się mieszkańcy okolicy, aby lepiej ich poznać i zrozumieć. Zapraszał też do szkoły w Barbianie licznych gości, ludzi wykształconych i zamożnych, którzy spotykali się z mieszkańcami i rozmawiali na temat aktualnej kultury. Mieszkańcy uwielbiali takie spotkania. Dla nich kultura miała smak owocu zakazanego.

Paradoksem jest, że jedna z najbardziej emancypacyjnych i równościowych szkół, jaka pojawiła się we Włoszech, a być może także w świecie, szkoła w Barbianie, była finansowana przez prywatne darowizny ze strony zamożnych obywateli, należących do klasy mieszczańskiej. Te konkretne osoby opowiadały się w ten sposób za demokratyzacją oświaty i znoszeniem nierówności społecznych w kraju. W jakimś sensie kwestionowały przez to uprzywilejowane położenie mieszczaństwa we włoskiej polityce, także oświatowej.

W 1960 u Milaniego zdiagnozowano chłoniaka Hodgkina, rzadko występujący nowotwór krwi. Był on przyczyną jego śmierci w 1967 r.

Rozdział 2 oceniam pozytywnie. Jest on kompendium wiedzy na temat rodziny i życia Lorenzo Milaniego, pozwala osadzić działania włoskiego pedagoga w konkretnych miejscach i czasie, w otoczeniu konkretnych znaczących osób.

Pisma i myśl Lorenzo Milaniego

W rozdziale 3 Tommaso Lo Monte omawia pisma i idee Milaniego. Podkreśla, że metoda pracy Milaniego przy pisaniu artykułów i innych tekstów polegała na przywołaniu jakiegoś konkretnego wydarzenia, a następnie wyprowadzeniu z niego rozważań ogólnych, dotyczących jakiegoś problemu. Milani był wstrząśnięty losem najuboższych i uważał, że winę za ubóstwo ponoszą wszystkie istotne grupy i siły społeczne, zwłaszcza partie polityczne, a także Kościół katolicki. Wiele swoich tekstów Milani konstruował w formie listów. Problemy społeczne wynikające z bezrobocia, braku mieszkań, złej gospodarki wodnej, braku wiedzy, nierówności, ograniczeń systemu szkolnego i innych były przez Milaniego dostrzegane, diagnozowane, a także podejmowane z myślą o ich rozwiązaniu.

Najbardziej znaną pracą Milaniego były *Esperienze pastorali* – „książka, która prezentuje i analizuje wiedzę na temat mieszkańców San Donato gromadzoną przez Milaniego od 1948 r.; uwagi i refleksje nakładają się jedna na drugą, tworząc zintegrowany obraz wraz z upływem lat, poczynszy od przeprowadzki do Barbiany” (s. 209). Lo Monte dokładnie omawia książkę, której przedmiotem jest ewangelizacja mieszkańców parafii, nie zaś socjologiczny opis tejże. Do problemów socjologicznych i pedagogicznych Milani dochodził stopniowo i przedstawiał je w świetle wyzwań stojących przed pracą duszpasterską. Drugim znaczącym

tekstem Milaniego była *Lettera ad una profesoressa* – książka napisana w formie listu, której autorami było kilka osób, nie tylko Milani.

W swoich tekstach Milani przyjmuje jako punkt wyjścia rzeczywistość społeczną, taką jaka on jest, z wszystkimi nierozwiązanymi i narastającymi problemami, zwłaszcza problemem nierówności między mającym największy wpływ na sprawy publiczne bogatym mieszczaństwem a klasą robotników, ubogich chłopów i innych grup nazywanych od lat siedemdziesiątych XX wieku wykluczonymi. Ta rzeczywistość społeczna wyprzedza treści religijnego Objawienia w tym sensie, że nie pozwala uciec ludziom wierzącym, także księżom, od faktycznych doświadczeń zwykłych ludzi, zwłaszcza tych pozbawionych dostępu do kultury i edukacji. Nie można tym ludziom głosić Królestwa Bożego, pozostając jednocześnie obojętnym na to, że brak im wykształcenia, są wyzyskiwani przez pracodawców, nie mogą korzystać ze sprawnego systemu ściekowego. Problemy społeczne, którymi zajmował się w swoich tekstach Milani, są liczne (Lo Monte omawia je dokładnie na s. od 222 do 239).

Rozprawa Lo Monte pokazuje, że w swoich tekstach Milani nie konstruował nowych teorii naukowych, a także nie odwoływał się do już istniejących. Chłodne i neutralne spojrzenie na funkcjonowanie świata nie interesowało go. Opisywał natomiast zastaną rzeczywistość i wyjaśniał ją w świetle przyjętych przez siebie wartości. Wyjaśnienia te są istotne z wielu względów. Najpierw, pozwalają poznać wrażliwość intelektualną oraz moralną samego Milaniego i zrozumieć motywacje, które nim kierowały w pracy pedagogicznej. To prowadzi do uchwycenia wyjątkowości postaci i dzieła Milaniego. Rzeczywistość społeczna, w której żył i którą opisywał, wymagała w jego przekonaniu nadzwyczajnych działań, odległych nie tylko od tradycyjnych obowiązków duszpasterskich, ale także od minimalnych wymagań stawianych przez prawo i uznawanych przez rutynę międzyludzkich relacji. Ale opis świata proponowany przez Milaniego nie odzwierciedlał wyłącznie jego subiektywnych przemyśleń i odczuć. Był on obiektywny i naukowy w tym sensie, że wpisywał się w kluczowy dla okresu po drugiej wojnie światowej nurt filozofii społecznej, w którym analizowało się nierówności społeczne oraz ich negatywne oddziaływanie na jednostki i społeczeństwa, a także szukało się sposobów ich zmniejszania. Liczne kierunki filozoficzne, poczynając od komunitaryzmu a kończąc na marksizmie, oferowały możliwe wyjaśnienia napięć społecznych i proponowały rozmaite narzędzia ich niwelowania. Również w obszarze doktryny chrześcijańskiej, w tym także katolickiej, wiele się pisało na temat kwestii równości i uczciwego traktowania ubogich.

W *Esperienze pastorali* Milani pisał: „Różnice społeczne, które oddzielają bogate mieszczaństwo od chłopów i robotników, nie mają charakteru wyłącznie ekonomicznego: <ubóstwa ludzi biednych nie mierzy się posiadaniem chleba, mieszkania i ogrzewania. Mierzy

się natomiast poziomem kultury i funkcją społeczną. (...) Rozróżnienia na klasy społeczne nie można zatem przeprowadzić na podstawie podatku katastralnego, można to zrobić na podstawie wartości kulturowych> (...). Różnica polega na dostępie do <wykształcenia>, niemniej chciałbym, byś rozumiał to słowo w sensie szerszym, zawierającym to wszystko, co ma charakter wewnętrznego rozwoju” (s. 240).

Na stronie 250 doktoratu Lo Monte rozpoczyna analizy tekstów Milaniego z punktu widzenia rozumienia kształcenia jako drogi wyzwolenia ubogich. Milani wypowiadał się na ten temat w wielu swoich tekstach. W jednym ze swoich listów pisał: „Ubodzy nie potrzebują panów. Panowie mogą dać ubogim tylko jedną rzecz: język, czyli środek komunikacji. Kiedy ubodzy potrafią już pisać, sami dobrze wiedzą, co powinni napisać” (s. 251). Milani uważał, że wyzwolenie może dokonać się poprzez szkołę ukierunkowaną wyłącznie na biednych, dostosowaną do ich potrzeb i możliwości. Lo Monte zauważa, że takie stanowisko Milaniego ściągnęło na niego oskarżenia o klasowość i zbyt duże oświeceniowe zaufanie do wykształcenia (s. 251). Milani nie ukrywał, że zachęca ubogich do walki klasowej, niemniej walka ta nigdy nie przybrała formy przemocowej. Ciekawie pisał Milani o miłości jako postawie wobec innych ludzi. Sceptycznie podchodził do wezwania, by kochać wszystkich ludzi. Uważał, że kto chce kochać wszystkich, nie pokocha nigdy nikogo. Aby móc kochać, trzeba ograniczyć się do konkretnych osób, mających imiona i nazwiska. Osoby te, w przypadku Milaniego, należały też do konkretnej klasy – klasy chłopskiej i robotniczej.

Szkoła, według Milaniego, powinna być całkowicie pozawyznaniowa (s. 267). Powinna również wprowadzać dzieci i młodzież w konkretne problemy społeczne danego miejsca i czasu. Na stronie 271 Lo Monte relacjonuje rozmowę Milaniego z matką jednego z uczniów, która była zaniepokojona tym, że jej syn spędza dużo czasu na czytaniu. Spytała go więc, co czyta. Odpowiedział, że Konstytucję. Kobieta nie mogła zrozumieć, jak można czytać Konstytucję. Samodzielna lektura Konstytucji, która prawdopodobnie byłaby nie do pomyślenia w szkole państwowej, w szkole ludowej w Barbianie była czymś codziennym. Lo Monte pokazuje wiele innych różnic między edukacją w szkole w Barbianie a szkołami państwowymi (s. 268-273). Najważniejszą różnicą jednak było to, że szkoła w Barbianie, w przeciwieństwie do szkoły państwowej, nikogo nie wykluczała. „Ubodzy są zatem wykluczani z kształcenia wprost poprzez funkcjonowanie systemu szkolnego, a także z ogromnym udziałem społeczeństwa. Tym, co Milani nazywa <modami>, i co służy oderwaniu ubogich od studiowania i od samej idei kształcenia, są gra w piłkę nożną oraz oglądanie telewizji” (s. 274).

Chciałbym w tym miejscu postawić kolejne pytanie Autorowi: czy przekonująca jest idea szkoły przeznaczonej wyłącznie dla dzieci wywodzących się z ubogich warstw

społecznych? Czy prowadzenie takiej szkoły, wbrew intencjom samego Milaniego, nie przyczyniłoby się do pogłębienia nierówności między ludźmi?

Rozdział 3 oceniam bardzo pozytywnie. Jest to kompendium wiedzy o spuściźnie intelektualnej Lorenzo Milaniego, zwłaszcza o jego artykułach i listach. Lo Monte wykonał w tym rozdziale ogromną pracę usystematyzowania licznych wypowiedzi Milaniego.

Porównanie pedagogii Milaniego z teorią pedagogii Freirego

Rozdział 4 rozprawy jest odczytaniem pedagogii Lorenzo Milaniego za pomocą Freireowskiej konceptualizacji sytuacji ucisku. Tommaso Lo Monte wpieryw przedstawia podobieństwa i różnice w życiorysach Milaniego i Freirego, a następnie przechodzi do Freireowskich koncepcji opisujących i wyjaśniających sytuację ucisku, odnosząc je do doświadczenia pracy pedagogicznej Milaniego.

Rozdział jest napisany poprawnie, zostały w nim ujęte kluczowe kategorie pedagogii uciśnionych: system ucisku, dualizm egzystencjalny uciśnionych, edukacja bankowa, budzenie świadomości, dostęp do słowa jako narzędzie upełnomocnienia. Bez wątpienia, interpretacja doświadczenia pedagogicznego Milaniego za pomocą tych kategorii jest czymś, co narzuca się w oczywisty sposób. Niemniej, Lo Monte podchodzi do kwestii podobieństwa obu pedagogii ostrożnie. Pamiętając o przestrożach Milaniego, aby nie przenosić mechanicznie jego praktyk pedagogicznych w inne miejsca i inne konteksty, Lo Monte zdaje się narzucać sobie pewne ograniczenia w rozwijaniu argumentacji na rzecz podobieństwa myśli i działania obu pedagogów. Na przykład, rozróżnia sytuację chłopów i robotników we Włoszech, i wskazuje na odmienne statusy tych dwóch grup. Zarówno jedna, jak i druga może być nazwana uciśnioną, ale pojęcie ucisku w obu przypadkach okazuje się różne. Warto w tym miejscu odnieść się także do Freireowskiego pojęcia ciemżycieli. Na pierwszy rzut oka mogłoby się wydawać, że takimi ciemżycielami są przedstawiciele włoskiego bogatego mieszczaństwa. Ale również tu trzeba być ostrożnym. W kontekście społeczeństwa brazylijskiego ciemżycielami okazywali się tzw. kompradorzy, czyli dawni pomocnicy kolonizatorów oraz ich potomkowie. Czy w przypadku społeczeństwa włoskiego można w ogóle mówić o kolonizacji kraju w takim sensie, w jakim mówi się o tym w Brazylii? Czy włoskie mieszczaństwo osiągnęło awans społeczny służąc obcym najeźdźcom i zwracając się przeciwko swoim rodakom? Są to tylko niektóre z pytań, jakie nasuwają się w związku z porównaniem koncepcji Freirego i Milaniego.

Z trudności w przenoszeniu doświadczeń pedagogicznych z jednej kultury do drugiej zdawał sobie sprawę nie tylko Milani, ale także Freire. Jego projekt alfabetyzacyjny zorientowany na osoby dorosłe świetnie rozwijał się w Brazylii, udało się go powielić także w

Gwinei Bissau oraz innych miejscach. Ale już na przykład w Stanach Zjednoczonych napotkał na poważne przeszkody, które uniemożliwiły jego pełną implementację (pisze o tym Tom Heaney w tekście dostępnym w Internecie pt. *Issues in Freirean Pedagogy*).

Rozdział 4 oceniam pozytywnie, choć zawarte w nim porównanie koncepcji Milaniego z koncepcją Freirego jest zaledwie zarysowaniem tej bogatej i złożonej problematyki.

Recepcja i aktualność pedagogii Lorenzo Milaniego

Rozważania rozdziału 5 Lo Monte zaczyna od pytania, jak przedstawia się recepcja pedagogii Milaniego w szkole włoskiej oraz w debacie kulturowej we Włoszech. Odpowiada na nie, przyjmując podejście chronologiczne, tzn. dzieląc okres od śmierci włoskiego pedagoga do chwili obecnej na dwa etapy: 1. do połowy lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku, oraz 2. Ostatnie dwie dekady, już w wieku XXI. Pierwszy etap charakteryzował się powolnym otwieraniem się szkoły włoskiej na idee demokracji i autonomii, natomiast drugi przyniósł ze sobą zatrzymanie tych procesów.

Lo Monte pisze: „Społeczeństwo włoskie po 1968 r. nie jest już takie samo, podkreśla się wymóg szkoły bardziej demokratycznej, która odpowiadałaby na potrzeby wszystkich klas społecznych, nie tylko wymaganiom mieszczaństwa” (s. 333). W tym duchu przeprowadzono w latach siedemdziesiątych kilka reform. Kolejne reformy, dotyczące wprost kwestii pedagogicznych, psychologicznych i dydaktycznych właściwych dla szkoły podstawowej, miały miejsce w latach osiemdziesiątych. Zwieńczeniem tego procesu były tzw. Programy Broki. W ciągu tych 20 lat szkoły włoskie zdemokratyzowały się i zyskały większą autonomię. Opisując ten etap reform, Lo Monte nie odnosi się wprost do koncepcji pedagogicznych Lorenzo Milaniego, wydaje się natomiast, że pośrednio wskazuje, że koncepcje te łatwiej byłoby realizować w szkołach w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych ubiegłego wieku, niż w okresie wcześniejszym.

Drugi etap, w którym procesy demokratyzujące szkołę włoską zostały zatrzymane, to okres ostatnich dwudziestu lat. Lo Monte wyjaśnia, że powodem takiego obrotu spraw był kryzys gospodarczy w 2008 r. i tzw. polityka zaciskania pasa w finansach publicznych. Polityka ta doprowadziła do obciążenia środków budżetowych na oświatę. Brak środków, z kolei, znacząco ograniczył autonomię instytucji edukacyjnych. Również w tym fragmencie doktoratu nie ma bezpośrednich odniesień do dziedzictwa Lorenzo Milaniego. Podobnie jak wcześniej, także tutaj czytelnik jest zapraszany do dostrzeżenia pośredniego związku między sytuacją oświatową kraju a myślą Milaniego. Być może Lo Monte chciałby zasugerować, że tam, gdzie szkoły tracą swoją autonomię, wprowadzanie alternatywnych rozwiązań pedagogicznych, na

przykład w duchu Milaniego, staje się bardzo problematyczne. Takie stwierdzenie jest z pewnością prawdziwe, ale nie mówi o bezpośrednim związku koncepcji Milaniego z wprowadzoną nowelizacją prawa oświatowego.

Informacje przytaczane w tym rozdziale są bez wątpienia ważne i interesujące, ale ich związek z projektem pedagogicznym Milaniego jest słabo wykazany. Nie ma przede wszystkim jasnych wskazówek, w jaki sposób w debacie toczącej się wówczas we Włoszech ujawniały się koncepcje Milaniego. Czy ktoś spośród polityków lub reformatorów oświatowych w ogóle się do nich odwoływał? Tym bardziej, czy ktoś stawiał ją za wzór? To, że włoski system szkolny był bardziej zdemokratyzowany w jednym okresie, a mniej w drugim nie mówi, jakie znaczenie dla obu tych okresów miał przykład szkół Milaniego. Myślę, że zamiast próbować łączyć rozwój włoskiej oświaty w ciągu ostatniego ćwierćwiecza z dziedzictwem Milaniego, Autor powinien rozwinąć informacje dotyczące recepcji i prezentacji myśli pedagoga w trakcie konkretnych konferencji i seminariów naukowych, o których wspomina na s.14-15 rozprawy. Byłoby to moim zdaniem bardziej pożyteczne z naukowego punktu widzenia.

Aktualność pedagogii Lorenzo Milaniego to ostatni podrozdział rozprawy. Tommaso Lo Monte zaczyna go od stwierdzenia, że dzisiejsza Barbiana wygląda całkiem inaczej niż ta sprzed pięćdziesięciu lat. Wyludniła się i wytraciła energię. „Jednak analizy poczynione przez Milaniego na temat włoskiego społeczeństwa i szkoły zachowały wraz z upływającym czasem swoją wartość” (s. 343). W istocie chodzi bowiem o to, by uzdalniać dzieci i ludzi dorosłych do osądzania spraw w ich własnych głowach.

Dziedzictwo Milaniego jest ujęte przez Lo Monte w kilku punktach: niezgoda na wykluczanie kogokolwiek z dostępu do edukacji, nacisk na formowanie dojrzałych obywateli we wszystkich klasach społecznych, otwartość na różne odmiany języka włoskiego, przy jednoczesnej trosce o poprawność rozumowania uczniów, uwaga kierowana na uczniów słabszych i wrażliwych, rozumienie uczenia się jako przedsięwzięcia zorientowanego na wspólne dobro, wyjątkowa rola odgrywana przez nauczyciela w procesie edukacji.

Rozdział 5 oceniam pozytywnie, choć z zastrzeżeniem, że jego treść wyraźnie różni się z jego tytułem.

Uwagi krytyczne

Podstawowa uwaga krytyczna, która narzuca się po lekturze pracy Tommaso Lo Monte, dotyczy tytułu rozprawy, a ściślej otwierającego zwrotu „Między utopią a praktyką”. Lo Monte używa obu tych pojęć intuicyjnie, nie definiuje żadnego z nich. Wydaje się, że zakłada, iż po przeczytaniu pracy każdy czytelnik będzie miał jasność, o jakiej utopii i jakiej praktyce jest

mowa. Takiej jasności czytelnik jednak nie może mieć, gdyż zarówno utopia, jak i praktyka, mogą mieć wiele znaczeń. Co więcej, ten pluralizm ujawnia się wyraźnie także w obszarze nauk o edukacji. Nawiązują do niego liczne teksty, w których analizuje się, na przykład, historyczne i współczesne koncepcje pedagogiczne, które nie miały szans na realizację, a także relacje między teorią a praktyką pedagogiczną. Osobiście, po przeczytaniu rozprawy nie jestem pewien, jak Lo Monte rozumie utopię i praktykę. Czy utopia dotyczy niemożności zasypania różnic kulturowych między klasami społecznymi, czy raczej braku perspektyw dla rozwijania radykalnych projektów pedagogicznych na kształt tego w Barbianie? Czy praktyka dla niego to współtworzenie szkoły przez całą społeczność lokalną, czy raczej konkretne metody nauczania i uczenia się realizowane w szkole? Nie ma jednej definicji ani utopii, ani praktyki, natomiast w pracy naukowej trzeba jakieś definicje wybrać.

Druga uwaga krytyczna odnosi się do skromnego wysycenia teoretycznego pracy. Uwaga ta nie ma dla mnie charakteru zasadniczego (za chwilę powiem dlaczego), niemniej jestem przekonany, że należy ją zgłosić. Otóż, omawiając życie i dzieło Lorenzo Milaniego, a także społeczno-polityczny kontekst, w którym się one rozwijały, Lo Monte skupia się na poszukiwaniu, badaniu i systematyzowaniu źródeł, dzięki czemu czytelnik dowiadyuje się, kim był Milani, jak myślał i działał, a także w jakich warunkach funkcjonował. Wiedza ta jest cenna sama w sobie i w istocie jest warunkiem koniecznym przywoływania teoretycznych propozycji interpretacji zawartych w niej faktów. Takich interpretacji w rozprawie nie ma wiele. Podstawową propozycją tego rodzaju jest odczytanie życia i dorobku Milaniego w świetle koncepcji pedagogii emancypacyjnej Paulo Freirego. Należy jednak pamiętać, że nauki pedagogiczne obejmują wiele innych teorii i koncepcji, które mogłyby pomóc w wyjaśnieniu i zrozumieniu poszczególnych wątków rozwijanych w rozprawie. Na przykład, istnieje wiele teoretycznych propozycji wyjaśniających czy to relacje polityki i edukacji (rozdział 1), czy to rolę rodziny w wyborach życiowych młodzieży (rozdział 2). Uwaga ta, jak napisałem, nie ma dla mnie charakteru zasadniczego, gdyż bogactwo zgromadzonych i wykorzystanych przez Lo Monte źródeł, biorąc pod uwagę objętość doktoratu, nie pozostawia wiele miejsca na ich wielowątkowe teoretyczne problematyzowanie. Lepszą rzeczą jest dostęp do bogatych i usystematyzowanych źródeł, które dopiero stopniowo będą teoretycznie problematyzowane, niż zapoznawanie się z teoriami, nawet bardzo wyrafinowanymi, które odnoszą się do uboższego materiału źródłowego. Niemniej, uwzględniając przyszłe prace podejmowane przez Lo Monte nad dorobkiem Milaniego, należałoby pamiętać o ich lepszym teoretycznym wysyceniu.

Wreszcie, trzecia uwaga krytyczna ma związek z konstrukcją piątego, ostatniego rozdziału rozprawy. W tytule rozdziału pojawia się nazwisko Milaniego, co wyraźnie sugeruje,

że stan współczesnej włoskiej edukacji będzie analizowany w świetle pedagogicznych założeń Milaniego. Jako czytelnik oczekiwałbym w tym rozdziale bezpośrednich odniesień do dorobku pedagoga. Chciałbym na przykład wiedzieć, czy jego nazwisko i nazwy jego ludowych szkół pojawiają się we współczesnych włoskich dyskusjach pedagogicznych, a jeśli tak, to w jakich kontekstach? Wskazałem na ten problem na s. 14 niniejszej recenzji

Podsumowanie

Przechodzę obecnie do podsumowania mojej recenzji.

Stwierdzam, że recenzowana rozprawa doktorska Tommaso Lo Monte pt. *Między utopią a praktyką. Pedagogia Lorenzo Milaniego (1923-1967) w kontekście historyczno-społecznym powojennych Włoch*, ze względu na jej całościowe ujęcie pedagogicznego dziedzictwa Lorenzo Milaniego, celne i pogłębione uwypuklenie związków edukacji z polityką, a także oparcie przeprowadzonych badań na bogatych i rzetelnych studiach źródłowych (najbogatszych, jakie dotychczas były dostępne), spełnia warunki określone w art. 13.1 Ustawy z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki (Dz.U. nr 65 poz. 595 z późn. zmianami) i wnioskuję do Rady Akademickiej Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu o dopuszczenie Tommaso Lo Monte do dalszych etapów przewodu doktorskiego.



Dr hab. Piotr Kostyło, prof. uczelni

