

Dai classici all’epistemologia: si può insegnare l’educazione?

Luciana Bellatalla

Abstract – *This paper takes into account four different meanings of the word “Education”: education as ethical training; education as manner; education as a process of growth and individual improvement; education as concept. To deal with this themes the author refers to different sources: philosophy, handbooks or popular literature, educational works and finally epistemological contributions. The answer to the title is negative for the first three points: in these case, as a matter of fact, virtues and manners are generally imposed to individuals and social groups by hegemonic culture in different contexts and periods. Education may be taught only if it is defined as a specific object of a specific kind of knowledge: this happens in every science and for every scientific concept. Unfortunately, educational epistemology suffers, in Italy, from school organization, handbooks structure, a reduced initial teachers’ training and, finally and above all, school politics.*

Riassunto – *Questo intervento analizza quattro diversi modi di intendere l’educazione: l’educazione come virtù morale; l’educazione come retto comportamento; l’educazione come processo di crescita e miglioramento e, infine l’educazione come concetto di un sapere specifico. E lo riferendosi a quegli autori ed a quelle opere che hanno trattato questi temi, dalla filosofia ai galatei fino ai saggi di riflessione epistemologica. La risposta alla domanda del titolo è negativa per i primi tre significati del termine educazione: tutt’al più, per quanto attiene alle virtù ed alle buone maniere si può conformare a valori socialmente condivisi. L’unica “educazione” insegnabile è la sua dimensione concettuale, non diversamente da quanto accade con gli oggetti di tutti i saperi scientifici. Che, di fatto, ciò accada, tuttavia, è un altro discorso, che va ad investire l’organizzazione della scuola, la formazione degli insegnanti e la politica scolastica.*

Keywords – education, history of education, virtue, teaching activity

Parole chiave – educazione, storia dell’educazione, virtù, insegnamento

Luciana Bellatalla (Pisa, 1949), già Professore ordinario di *Storia della Pedagogia* e docente di *Storia della scuola e dell’educazione* all’Università degli Studi di Ferrara, è attualmente membro dei Consigli Direttivi della SPECIES, della SPES e del CIRSE (Centro Italiano per la Ricerca Storico Educativa). Le sue principali linee di ricerca riguardano il pragmatismo americano, con particolare riguardo a John Dewey, la relazione tra epistemologia e storiografia pedagogica ed il tema della narratività. Tra le sue pubblicazioni più recenti: *Scuola secondaria. Struttura e saperi* (Trento, Erickson, 2010); *Quale identità per la storia dell’educazione?* (a cura di, in “Annali online della Didattica e della Formazione Docente”, 6/2013); *Isocrate ovvero l’educazione innanzitutto* (con G. Genovesi, Roma, Anicia, 2013); *La Narrativa colorata. Il romanzo popolare e l’educazione* (Milano, FrancoAngeli, 2015); *La Grande Guerra. L’educazione in trappola* (con G. Genovesi, Roma, Aracne, 2015).

1. Per cominciare

Si può insegnare l'educazione? Per rispondere a questa domanda ho preso come punto di partenza un'impostazione storica, ossia ho rivolto prima di tutto questa domanda ai classici dell'educazione per vedere se e come nella tradizione accreditata ci sia stata consapevolezza di questo problema e della sua urgenza.

Prima di entrare in argomento, devo fare alcune precisazioni: che cosa intendo in questo intervento quando parlo di "classico" e che cosa storicamente va inteso per "educazione".

Quando parlo di classici, non mi riferisco solo alle grandi opere dei grandi filosofi o pedagogisti del passato – potrei definirli classici veri e propri – con i quali la storia dell'educazione e della sua scienza deve sempre confrontarsi, ma anche ad altri tipi di opere, che non hanno la grandezza esemplare delle prime, ma che costituiscono delle pietre miliari o dei riferimenti interessanti per un determinato e particolare contesto o per un particolare periodo storico. Si vedrà, dunque, che a seconda della definizione di educazione presa in considerazione, anche il classico di riferimento cambierà.

Quattro sono, infatti, le definizioni di "educazione" cui mi rifaccio: sono definizioni non separabili, non solo perché spesso coesistenti sia in un medesimo contesto storico o nella pratica educativa (scolastica e non), ma anche perché in qualche modo la loro possibilità dipende dalla quarta di esse, o per "filiazione" o per "confronto" oppositivo. Tuttavia, le tratterò separatamente, ma soltanto per chiarezza espositiva ed argomentativa.

Per ora le elenco con i testi di riferimento per illustrarne ciascuna e per delimitare l'ambito in cui mi muovo per dare la risposta alla domanda che fa da filo conduttore alle mie riflessioni.

Esamineremo, dunque,

a. l'educazione come formazione morale e, quindi, acquisizione della virtù e di un retto comportamento: i classici di riferimento sono filosofici, vale a dire quei testi nei quali si cerca di definire bene e virtù e di dare indicazioni circa il comportamento morale dell'uomo;

b. l'educazione come corretto comportamento civile e sociale: i testi di riferimento, in questo caso, sono opere di narrativa, per lo più per bambini, giovani e popolo incolto o poco alfabetizzato e i cosiddetti galatei;

c. l'educazione come sviluppo continuo delle potenzialità umane per favorire la crescita di soggetti e gruppi sociali: il riferimento è ai classici della pedagogia;

d. l'educazione come congegno concettuale e, quindi, come oggetto di studio di uno specifico ambito scientifico: e qui siamo in un contesto, finalmente, epistemologico.

2. Educazione come formazione morale

Per la prima prospettiva, bisogna ricordare che la filosofia, per lo più – dall'antichità ad epoca recente – indica nell'acquisizione della virtù e della consapevolezza morale il tratto distintivo dell'umanità. Le posizioni sono diverse a seconda delle epoche e del contesto in cui i vari filosofi si muovono, ma un dato è certo: come scrive, con una chiarezza esemplare Kant, alla fine del '700, l'educazione è il processo che segna il passaggio dalla condizione animale

originaria dell'uomo alla sua condizione pienamente morale, ossia di soggetto capace di retamente giudicare, retamente volere e retamente agire perché messo in grado di usare in maniera adeguata e piena la sua ragione.

La finalità dell'educazione è chiaramente declinata nel breve scritto sulla *Pedagogia*, esplicitamente dedicato a riflettere sull'educazione, sui suoi caratteri strutturali e sulla sua pratica attuazione, da un lato, e, dall'altro, sulle strategie e gli strumenti di cui gli adulti, a vario titolo responsabili della educazione dei fanciulli (genitori, precettori, balie e maestri di scuola veri e propri) possono servirsi per raggiungere nel modo più efficace lo scopo inderogabile dell'intero processo. Ma un sottile filo educativo è ben evidente anche nella *Critica della ragion pratica*, quando Kant definisce l'agire morale, disegnando il confine tra l'azione ragionevolmente fondata e, quindi, autonoma e l'azione etero-diretta e, quindi, non morale nel senso proprio del termine.

Ma, con maggiore o minore chiarezza, tutti i filosofi si preoccupano di questo problema, almeno a partire da quel Platone che, nel *Protagora*, affronta appunto il tema dell'educabilità della virtù: la virtù, pur in mezzo a difficoltà argomentative, finisce per essere presentata come unica e come una scienza e, perciò, insegnabile perché conoscibile, ma, al tempo stesso, come non insegnabile nei suoi aspetti empirici e transeunti – quelli, per intenderci, che i sofisti, al contrario credevano insegnabili, tutto riconducendo alla varietà dei comportamenti e, quindi, all'enumerazione, per un verso, ed all'esemplificazione, per un altro.

Di là dalle varie risposte dei singoli filosofi, sul piano educativo seguono conseguenze interessanti, talora esplicitate dagli stessi filosofi e, in altri casi, affidate a chi si incarica della formazione propriamente detta. Emerge, tuttavia, un tema conduttore non trascurabile.

Se la virtù può essere definita nei suoi contorni e nei suoi significati, già a partire da Aristotele e dalla sua *Etica nicomachea* si fa strada l'idea che conoscere il bene non è sufficiente a garantire l'azione giusta, giacché nell'uomo esiste l'elemento della volontà e, quindi, della scelta. Bene espresse questo scarto tra conoscere e fare Ovidio, nelle *Metamorfosi* (VII, vs. 20-21) quando fece dire a Medea (in procinto di tradire il padre per Giasone): "Vedo il meglio e lo approvo, ma seguo la strada peggiore".

Con questa consapevolezza, insegnare la virtù diventa ineludibile e via via sempre più importante a mano a mano che si passa ad una visione religiosa cristiana del mondo e dell'uomo, per la quale il Male altro non è, per dirla con Agostino, che "aversio a bono", ossia a Dio, manifestazione piena e necessaria del Bene.

L'uomo deve essere formato, dunque, all'azione morale attraverso la conoscenza del bene e la progressiva padronanza delle sue facoltà in modo da raggiungere quell'equilibrio tra passione, emozione, affettività e intelletto che solo la ragione può realizzare e controllare. L'intervento di una guida verso il bene e verso l'equilibrio diventa fondamentale. Esempio è il caso di Rousseau che, nel *Contratto sociale*, nonostante la sua proclamata "fede" nella volontà generale, espressione del corpo sociale, si vede costretto a introdurre la figura "divina" di un legislatore – come, ad esempio, Licurgo – per dare leggi (ossia regole di comportamento e di virtù civile) al popolo "che vuole il bene, ma non lo vede" e spesso si affida ad uomini "che

vedono il bene, ma non lo vogliono”¹.

In questa prospettiva, l’educazione è pensata certamente come uno strumento per conseguire la moralità. Anzi, può essere addirittura definita come la condizione discriminante tra morale ed immorale. Il processo che conduce alla virtù, dunque, può essere dettagliato, articolato e descritto. Ma, nel passaggio dalla riflessione sul bene e sulla virtù al momento dell’educazione in atto, come appare dai libri per le fanciulle, per il popolo o dai testi di edificazione morale, si produce un mutamento non indifferente e da non trascurare.

Non a caso, fino a tempi recenti – quando un filosofo analitico come Moore affermerà nei suoi *Principia Ethica* che il Bene è il Bene come il giallo è il giallo e che, quindi, questi argomenti non sono passibili di definibilità e, quindi, si può concludere, neppure di insegnabilità – le indicazioni dei filosofi hanno finito tutte per soffrire, sul piano operativo, di una forzatura: se le loro descrizioni del Bene e della Virtù sono una sorta di idea regolativa capace in se stessa di un’istanza educativa, perché sollecitano i soggetti alla ricerca del meglio, sul piano pratico si sono trasformate o sono state tradotte, con evidente semplificazione nello sforzo di divulgarle, in precetti, in un “dover essere” a cui non ci si può sottrarre.

Per i filosofi, in fondo, resta aperta e sensata la domanda “Chi educerà gli educatori?”, laddove per gli educatori, specie quelli della scuola-non-scuola che Giovanni Genovesi ha descritto nel suo intervento², il dubbio non sussiste: la tradizione, la morale corrente, l’opinione maggioritaria è quanto conta e va trasmesso. Come? Mentre i filosofi in qualche modo la insegnano, perché la definiscono e la comunicano in quanto oggetto di una elaborazione teorica, nella pratica corrente tutto è ridotto ad esempi da imitare o a prescrizioni da rispettare: la virtù si raccomanda, si elogia, si impone, ma non si insegna nel senso che non è e non può essere oggetto di istruzione particolare, ma momento pervasivo di ogni attività, di ogni relazione e dell’esistenza tutta.

Ciò che di fatto si insegna non è l’atteggiamento virtuoso, che è una sorta di sfondo o di conseguenza di un’educazione ben realizzata e ben impostata, ma le virtù, ridotte a spiccioli esempi di vita quotidiana ed in contesti bene definiti. Così si fa strada l’idea che la virtù si possa imparare solo mettendola in pratica, imitando il comportamento altrui e, soprattutto, ripetendo il giudizio degli altri. Solo attraverso questo gioco incrociato di precetti e di esempi si può lavorare sulla volontà per rafforzarla, guidarla, incanalarla e piegarla ad un disegno preordinato e, perciò, sempre eteronomo. Dalla volontà alla coscienza il passo è breve: l’esame di coscienza cui il cristiano deve (o dovrebbe) sottoporsi almeno periodicamente, specie prima della confessione, mostra in maniera esemplare come siamo in presenza non di educazione, ma di conformazione. Il confessore giudica ed assolve; l’esame è fatto sull’adesione o meno ai comandamenti in cui la virtù si manifesta e da cui è tutelata.

Così paradossalmente si può dire che, mentre sul piano strettamente educativo la virtù e l’educazione, che dovrebbe conseguire, non solo non si insegnano, ma nemmeno si imparano, nella pratica educativa esse diventano un modello comportamentale: ciò che si impara davvero è l’aderenza a formule o comportamenti, che consentano di riprodurre il modello di

¹ *Discorsi e contratto sociale*, tr. it. a cura di R. Mondolfo, Bologna, Cappelli, 1955, p. 196.

² Cfr., in questo stesso numero della rivista, G. Genovesi, *L’educatore. Riflessioni sulla sua identità*, pp. 5-18.

partenza, assunto a priori come il più valido. E, quel che è peggio, il processo di adeguamento a tale modello comportamentale viene presentato come educazione: più un soggetto si conforma e più la sua educazione viene ritenuta compiuta.

3. Educazione come buone maniere

Quanto alla seconda definizione di educazione, in nome della quale essa coincide con un comportamento corretto nella vita sociale, lo sguardo si sposta dalla sfera morale (elevata e significativa) alla più modesta sfera della vita di tutti i giorni e della gestione delle relazioni personali (in famiglia o a scuola) e pubbliche (al lavoro, al teatro, per la strada) nelle questioni ordinarie come negli eventi straordinari per una persona (dai matrimoni ai lutti, dai viaggi alla nascita di un figlio).

Apparentemente siamo passati dai vertici più elevati del pensiero alle bassure dell'esperienza; di fatto le due prospettive sono continue e contigue, quando, addirittura nella maggior parte dei casi, non sono tra loro confuse. Le buone maniere, infatti, prendono spesso il posto della virtù o ne sono considerate specchio e garanzia. Perciò l'educazione intesa come buone maniere è necessariamente anche educazione al retto agire morale.

Questo tipo di educazione si insegna? Il suo principale strumento, come testimoniano i numerosi manuali e manualetti diffusi tra i fanciulli e le fanciulle e i racconti – per bambini e popolo lavoratore e per lo più appena alfabetizzato – spesso edificanti e per lo più privi di spinta verso il futuro e dimensione utopica, è l'esempio coniugato con raccomandazioni dallo stile fortemente esortativo o con predicozzi moralistici. L'adulto – genitore o insegnante che sia – si pone come modello da imitare, invita ad osservare i comportamenti altrui; ne elogia alcuni e ne rampogna altri, per raccomandare i primi e istillare il disprezzo e talora addirittura l'orrore per i secondi. Il punto di riferimento esplicito è l'accettazione incondizionata dei comportamenti socialmente graditi e più diffusi in relazione allo status sociale ed al genere dei vari individui³.

Più che morale, questa prospettiva è politico-sociale e tiene di mira l'ordine dell'esistenza interpersonale e civile.

Anche in questo caso, come nel precedente, di fatto si danno esempi e si fanno prescrizioni. Le buone maniere sono trattate come una disciplina dai ben definiti contorni che si può trasmettere al pari delle nozioni di matematica; gli estensori dei manuali sono anche convinti che, attraverso questa trasmissione, raggiungeranno l'obiettivo più alto che si prefiggono, vale a dire la formazione dell'essere umano.

Ora due sono le fallacie di questa impostazione: la prima è credere che le "buone maniere", ossia le regole del comportamento siano l'orizzonte che dà luce e vita all'educazione e non piuttosto l'esito di un percorso di crescita e di raffinamento, grazie al quale anche le relazioni interpersonali sono corrette ed apprezzabili; la seconda, è pensare che l'educazione

³ Su questo aspetto, per una argomentazione distesa e corroborata da esempi testuali, rimando al mio lavoro *La narrativa colorata. La letteratura popolare e l'educazione*, Milano, FrancoAngeli, 2015.

possa esaurirsi nell'ambito della riproduzione di modalità comportamentali socialmente condivise e non vada oltre questa condivisione. Entrambe queste fallaci impostazioni fanno dell'educazione civica e comportamentale una disciplina a sé, separata e/o separabile dalle altre presenti in un *curriculum* scolastico: lo mettono in luce le stesse vicende del nostro sistema scolastico ed il ruolo che la condotta e/o l'educazione civica vi hanno assunto⁴.

Nel primo caso uno strumento – apprendere regole che consentano di vivere decorosamente e correttamente con gli altri – è confuso con il fine, ossia la vera e propria formazione dell'uomo: al contrario un'educazione intesa come apprendimento delle buone maniere non solo non esaurisce il pieno significato del concetto in questione, ma è il frutto, accessorio anche se necessario, non diversamente da quanto abbiamo visto per la formazione morale, dell'educazione stessa: colui che è educato non può che essere virtuoso e non può non sapersi ben comportare con gli altri, giacché l'educazione è, *costitutivamente*, relazione e, altrettanto *costitutivamente*, indirizzata al bene, al miglioramento ed alla pace, poiché è un processo continuo di trasformazione e di raffinamento per individui e per gruppi.

Nel secondo caso, si parla, è vero, di educazione, ma ancora una volta lo si fa a sproposito dal momento che ci si riferisce ad una parte del percorso e del processo di formazione soprattutto delle giovani generazioni. Insomma, ci si riferisce a quella fase, pure necessaria, in cui si istruisce e si mette a parte l'individuo della cultura socialmente condivisa, con l'idea che adeguarsi a tale cultura sia quanto basta a diventare pienamente uomini. Per di più, in genere questo approccio, si rivolge solo ai bambini e agli adolescenti, ritenendo che dopo l'età scolare e, una volta sopraggiunta l'età adulta, il percorso educativo sia completato. Arrestarsi a questa fase e porre limiti cronologici al percorso significa, di fatto, negare l'educazione come processo continuo, di cui questa fase ed un particolare momento dell'esistenza individuale sono solo imprescindibili prerequisiti.

Dunque, entrambi i primi due significati correnti e diffusi di educazione rimandano ad un quadro ambiguo: esempi e precetti sono volti ad istruire e plasmare gli individui, ma bloccandone di fatto proprio il processo di crescita e di trasformazione migliorativa. In entrambi i casi dell'educazione morale o comportamentale, a rigore, non si può parlare di insegnamento, mentre dai galatei per grandi e piccini come dalla disciplina scolastica, volta a riprodurre, in formato ridotto, i rapporti di forza del mondo esterno, si ricava piuttosto una conformazione al presente, che oggetto solo formalmente di educazione, essendone di fatto una negazione.

E che l'educazione venga meno lo dimostra il fatto che nessun educatore – maestro, genitore, estensore di libri e manuali – invita a riflettere sulla storicità e sul possibile relativismo di imperativi morali e di comportamenti dabbene: questa domanda potrebbe invitare a riflettere anche sul significato di educazione, rendendola un oggetto di conoscenza. Ma, così non facendo, l'educazione è ridotta a semplice buona pratica, che si apprende per ripetizione, ma di fatto non si insegna: tutt'al più si impone.

⁴ Su questi temi, rimando a L. Bellatalla (a cura di), *Valori laici e civili nella scuola italiana*, in "Annali online della Didattica e della Formazione Docente", suppl. al n. 3/2011.

4. Educazione come processo aperto di continua trasformazione

La terza definizione ci fa passare dal piano della ricostruzione storica a quello della teoria. Se, infatti, le prime due definizioni riguardano il significato corrente di educazione e sono documentate e documentabili in gran parte della produzione destinata alla scuola o alla sana "ricreazione" di popolo e ragazzi, questa definizione è quella che si presenta nei testi a carattere pedagogico: nei classici veri e propri, che annoverano opere di filosofi accanto ad opere di pedagogisti o di educatori particolarmente avveduti, così come nella manualistica scolastica destinata ai futuri insegnanti. Ovviamente, nella manualistica recente – come il lavoro del Tassi, tanto per citare un testo di larga diffusione nelle scuole italiane⁵ – sensibile agli altrettanto recenti sviluppi dell'epistemologia in ambito educativo, giacché nella produzione più lontana nel tempo, si tratti di manuali scolastici o di guide didattiche per i maestri⁶, l'idea più diffusa di educazione è quella che riconduce alla conformazione ai valori socialmente condivisi.

Non si può negare che, sia pure con interessi diversi e con argomentazioni diverse, tutti i filosofi ed i pedagogisti, senza soluzione di continuità da Platone a Dewey, vedano nell'educazione un processo aperto e continuo di trasformazione e di miglioramento dei soggetti: l'educazione si qualifica, dunque, in ogni caso come un polo positivo, destinato a portare, di volta in volta, ad una rivoluzione politica (Platone) ad una palingenesi morale e religiosa (Comenio), alla formazione della classe intellettuale e/o della classe egemone (Locke) e, infine, alla pienezza del pensiero, in quanto "facoltà" creatrice dell'esperienza e della storia (Dewey).

Si tratta di una visione che risponde a quel passaggio dalla animalità originaria alla qualità umana della vita, che si è vista bene espressa da Kant. Da questo punto di vista, per un verso, si tratta di interrogarsi sulle condizioni di pensabilità di un'educazione così intesa e sui suoi caratteri costitutivi e, in tal modo, ci si avvia sulla strada di una riflessione propriamente epistemologica; ma, dall'altro verso, bisogna chiedersi come si realizza o può realizzarsi questa idea.

È a questo punto che diventa legittimo chiedersi se questa educazione è insegnabile ed a quali condizioni.

Quanto all'insegnabilità di un'educazione così intesa, mi sento di concordare in pieno con la posizione espressa da Genovesi nel suo intervento: si tratta di un ideale e non di una materia di studio codificata e codificabile⁷.

Ad essa possiamo pervenire solo attraverso una corretta impostazione del processo di formazione, sia a scuola, sia nell'extrascuola ed oltre la scuola: se, infatti, tale processo può contare su insegnanti preparati, curricula aggiornati e protesi a fare delle materie di studio occasioni di lettura critica ed autonoma del mondo e della cultura e non un insieme di dati da as-

⁵ Cfr. R. Tassi, *Itinerari pedagogici 3B. Materiali per aree di progetto*, Bologna, Zanichelli, 1995.

⁶ Per un'analisi di questa pubblicistica, rimando ai miei contributi *Sillabari e didattica nell'Ottocento: alcuni esempi nella produzione editoriale pisana*, in G. Genovesi (a cura di), *Leggere e scrivere tra Settecento e Ottocento*, Parma, Ricerche Pedagogiche, 2001, pp.43-62; *Ancora sulle guide didattiche: un esempio del recente passato*, in G. Genovesi (a cura di), *Arte e tecnica della parola nel processo educativo*, Pisa-Tirrenia, del Cerro, 2007, pp. 177-192.

⁷ Cfr. G. Genovesi, *L'educatore. Riflessioni sulla sua identità*, cit.

similare e ripetere senza il vaglio critico del giudizio ed un'impostazione metodologica laboratoriale, congrua a questo modo di intendere le discipline, nell'apprendimento/insegnamento, su un sistema formativo integrato pubblico e, quindi, sulla possibilità di una formazione per tutta la vita, allora e solo allora si può sperare di raggiungere l'obiettivo.

Tuttavia, tale obiettivo si raggiunge implicitamente ed indirettamente, attraverso il percorso scolastico, lo studio e la continuità stessa del processo, che garantiscono, come già emergeva nella *Guida dell'intelletto umano* di Locke, l'acquisizione di quei caratteri tipici dell'educazione, come la curiosità, l'autonomia del giudizio, la capacità di dialogo, un approccio metodico al mondo, il gusto di apprendere anche in assenza di stimoli esterni o di motivazioni estrinseche, il rispetto per gli altri e la capacità di essere operatori di pace e di benessere per tutti.

5. Educazione come congegno concettuale

Resta l'ultima definizione, quella dell'educazione come congegno concettuale con una sua struttura e sue categorie costitutive e, quindi, come oggetto di un sapere specifico.

Questo concetto di educazione è l'unico che può essere insegnato. In quanto oggetto di scienza, l'educazione è un oggetto conoscibile, descrivibile e comunicabile come gli oggetti di tutte le altre scienze. E se è comunicabile è anche insegnabile, ossia partecipabile ad altri e capace di essere valutato, falsificato, riveduto ed aperto attraverso forme di dialogo, discussione e confronto tra i ricercatori dell'ambito specifico.

Non solo: questo congegno concettuale è da sottoporre continuamente alla comunità scientifica, ma gli esiti di questi confronti e i risultati delle varie indagini devono essere pubblici, cioè a disposizione di tutti anche dei non addetti ai lavori. E ciò non solo a scopi informativi, come avviene ogni volta che vengono divulgati esiti di particolari ricerche (specie in campo medico o farmaceutico), ma anche e soprattutto perché la divulgazione scientifica realizza l'intrinseca valenza educativa della scienza in generale.

Se dalla scienza in generale, passiamo a quella dell'educazione in particolare, dovremo ripetere le stesse osservazioni: come l'atomo-paradigma della struttura della materia, così il congegno concettuale dell'educazione può essere descritto, analizzato e insegnato. Anzi, si può dire che sia insegnabile in un doppio contesto: a livello di divulgazione, nel senso che ho prima riferito e, in secondo luogo, in quanto oggetto specifico di una disciplina scolastica, purtroppo ancora definita, in ossequio alla tradizione, Pedagogia, sia nei suoi aspetti teorici sia nei suoi aspetti storici.

Insegnabile questo congegno è certamente, ma, non possiamo chiudere gli occhi, non è malauguratamente insegnato come sarebbe necessario e come un oggetto di scienza merita.

Nella divulgazione o comunicazione al di fuori della comunità scientifica, come testimonia-no i giornali (quotidiani e settimanali), non c'è chiarezza e spesso l'educazione torna ad essere definita solo come una pratica (più mal indirizzata che ben organizzata) e il sapere di riferimento è ascritto, nella migliore delle ipotesi, alle scienze pratiche (un universo di difficile caratterizzazione e, a ben guardare, scientificamente illegittimo) e, nella peggiore delle ipotesi (ma, ahimè, anche la più frequente) ad una sorta di empiria ideologizzata, nella quale lo scienziato

dell'educazione è un incrocio tra uno stregone ed uno sciamano. Comunque, così si dice o si lascia capire, un soggetto sempre in cattiva fede. E, dunque, da evitare più che da ascoltare con attenzione.

Nella scuola, il posto per questa disciplina, a mano a mano che la politica scolastica ha intrapreso la strada di una vera e propria contro-riforma e la formazione iniziale degli insegnanti è stata nuovamente marginalizzata e depauperata, è stato progressivamente ridotto e i manuali si sono sempre più appiattiti sulle emergenze educative, cui la cronaca rimanda, più che sulla riflessione teoretica ed epistemologica.

La conclusione, purtroppo giustificatamente sconsolata, è che, nell'unico caso in cui l'educazione è davvero insegnabile e grazie al quale anche quanto non è di fatto insegnabile potrebbe, tuttavia, affinarsi e meglio realizzarsi, abbiamo da tempo perso buone occasioni.

6. Bibliografia di riferimento

Aristotele, *Etica Nicomachea*, tr. it. a cura di A. Plebe, Bari, Laterza, 1965

Avòli A., *Lecture educative ed istruttive per la 5° classe elementare maschile e femminile già approvato dal Ministero della P. I. e ora riordinati in conformità dei programmi del 29 gennaio 1905*, Torino, Paravia, 1906

Bacchetti F., *I bambini e la famiglia nell'Ottocento. Realtà e mito attraverso la letteratura per l'infanzia*, Firenze, Le Lettere, 1997

Bellatalla L. (a cura di), *Valori laici e civili nella scuola italiana*, Suppl. al n. 3/2011 degli "Annali online della Didattica e della Formazione Docente"

Bellatalla L., *I manuali di educazione civica nella scuola italiana*, in J. J. Pintassilgo (coord.), *Laicidade, religiões e educação na Europa do Sul no século XX*, Instituto de Educação, Universidad de Lisboa, 2013, pp. 207-220

Bellatalla L., *La narrativa colorata. La letteratura popolare e l'educazione*, Milano, FrancoAngeli, 2015

Bellatalla L., *Leggere l'educazione oltre il fenomeno*, Roma, Anicia, 2009

Capodivacca G., *Il Costume. Nozioni di educazione morale e istruzione civile per la 6° classe elementare maschile e femminile*, Milano, Vittorio Nugoli Editore, 1912

Crescioli G., *Fra bambine e giovinette. Lecture educative ad uso delle scuole elementari femminili conforme ai vigenti programmi ufficiali*, Milano-Palermo, Sandron, 1895⁵

De Gubernatis vedova Mannucci T., *Galateo insegnato alle fanciulle col mezzo d'esempi storici e morali*, Torino, Paravia, 1887

De Iulii C., De Marco B., Iacono P., *Crescere insieme. Temi di Educazione Civica*, Torino, SEI, 1997

De Marchi V., *Civiltà e civismo. Corso di educazione civica ad uso delle scuole secondarie inferiori*, Milano, Signorelli, 1960

Dessanti P., *Il manuale dei bambini gentili. Come comportarsi da grandi*, Torino, Leumann Edizione Elledici, 2007

Dewey J., *Come pensiamo*, tr. it. Firenze, La Nuova Italia, 1961

- Dewey J., *Democrazia e educazione*, tr. it. Firenze, La Nuova Italia, 1951
- Di Santafiora L., *Come devo comportarmi: le buone usanze*, Firenze, A. Salani, 1923
- Di Tondo F., *Mondo giovane. Educazione civica e sociale*, Torino, Loescher, 1995
- Fiducia (Ada Cagli Della Pergola), *A cuor sereno. Consigli di belle maniere ai piccoli*, Torino, SEI, 1934
- Fiorentina F., *Belle maniere. Nuovo Galateo per le giovinette*, Torino, Loescher, 1915
- Galante Garrone A., *Questa nostra repubblica*, Torino, Loescher, 1965
- Genovesi G. (a cura di), *Paideia rinascimentale*, Napoli, Liguori, 2011
- Genovesi G., *Principium educationis Un valore disatteso nella civiltà occidentale*, Roma, Anicia, 2012
- Granella A., Manfra M., *L'uomo e la società*, Firenze, Le Monnier, 1959
- Grégoire F., *Le grandi dottrine morali*, tr. it. Napoli, Guida, 1969
- Il nuovo dizionario del cittadino*, Milano, Bruno Mondadori, 1999
- Kant I., *La pedagogia*, traduzione, introduzione, postfazione e note di L. Bellatalla e G. Genovesi, Roma, Anicia, 2009
- Locke J., *Pensieri sull'educazione*, tr. it. Firenze, La Nuova Italia, 1966
- Platone, *Protagora*, tr. it. Bari, Laterza, 1968
- Rousseau J.J., *Discorsi e contratto sociale*, tr. it. a cura di R. Mondolfo, Bologna, Cappelli, 1955
- Sacchi F., *L'ABC del cittadino. Educazione civica*, Milano, Edizioni Scolastiche Mondadori, 1962
- San Pol S., *L'artigianello ossia pagine ricreative per istruzione del popolo*, Firenze, Tipografia Virgiliana, 1861
- Silvestri G. A., *Prime nozioni di educazione morale e di istruzione civile, Doveri e diritti per gli alunni della Terza Classe elementare secondo i nuovi programmi ministeriali del 29 gennaio 1905*, Torino, Paravia, s.d.
- Vergnano I., *Tutti gli esseri umani nascono liberi ed uguali in dignità e diritto. Educazione civica per il biennio*, Torino, Paravia, 1994
- Vertua Gentile A., *Per essere garbate*, Milano-Palermo, Sandron, 1899

Received January 11, 2016
Revision received February 19, 2016
Accepted February 25, 2016