

CIVITAS EDUCATIONIS.
EDUCATION, POLITICS AND CULTURE
Rivista semestrale

Ambiti di interesse e finalità

Civitas educationis. Education, Politics and Culture è una rivista internazionale peer-reviewed che promuove la riflessione e la discussione sul legame fra educazione e politica, intesa come dimensione fondamentale dell'esistenza umana.

Tale legame ha caratterizzato il pensiero e le pratiche educative occidentali sin dai tempi degli antichi greci, così come testimonia il nesso *paideia-polis*.

La rivista vuole essere un'agorà in cui sia possibile indagare questo nesso da diverse prospettive e attraverso contributi teorici e ricerche empiriche che focalizzino l'attenzione sulle seguenti aree tematiche:

Sistemi formativi e sistemi politici;
Educazione e diritti umani;
Educazione alla pace;
Educazione alla cittadinanza democratica;
Educazione e differenze;
Educazione e dialogo interreligioso;
Educazione e inclusione sociale;
Educazione, globalizzazione e democrazia;
Educazione e cultura digitale;
Educazione ed ecologia.

Questa rivista adotta una procedura di referaggio a doppio cieco.

Aims and scope

Civitas educationis. Education, Politics and Culture is an international peer-reviewed journal and aims at promoting reflection and discussion on the link between education and politics, as a fundamental dimension of human existence.

That link has been characterizing western educational thinking and practices since the time of the ancient Greeks with the bond between *paideia* and *polis*.

The journal intends to be an agora where it is possible to investigate this topic from different perspectives, with both theoretical contributions and empirical research, including within its scope topics such as:

Educational systems and political systems;
Education and human rights;
Peace education;
Education and citizenship;
Education and differences;
Education and interfaith dialogue;
Education and social inclusion;
Education, globalization and democracy;
Education and digital culture;
Education and ecology.

This journal uses double blind review.

Founder:

Elisa Frauenfelder †

Editor-in-chief:

Enricomaria Corbi

Editorial Advisory Board:

Pascal Perillo, Stefano Oliverio, Daniela Manno, Fabrizio Chello

Secretariat of Editorial Board:

Martina Ercolano, Anna Mancinelli, Maria Romano

Coordinator of the Scientific Committee:

Margherita Musello, Fabrizio Manuel Sirignano

Scientific Committee:

Massimo Baldacci (Università degli Studi di Urbino “Carlo Bo”), Gert J.J. Biesta (Maynooth University), Franco Cambi (Università degli Studi di Firenze), Enricomaria Corbi (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Michele Corsi (Università degli Studi di Macerata), Lucio d’Alessandro (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Luigi d’Alonzo (Università Cattolica del Sacro Cuore), Ornella De Sanctis (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Franco Frabboni (Università di Bologna), Elisa Frauenfelder † (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Janette Friedrich (Université de Genève), Jen Glaser (Hebrew University of Jerusalem), Larry Hickman (Southern Illinois University Carbondale), David Kennedy (Mont Claire University), Walter Omar Kohan (Universidade de Estado de Rio de Janeiro), Cosimo Laneve (Università di Bari), Umberto Margiotta † (Università Ca’ Foscari Venezia), Giuliano Minichiello (Università degli Studi di Salerno), Marco Eduardo Murueta (Università Nazionale Autonoma del Messico), Margherita Musello (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Stefano Oliverio (Università degli Studi di Napoli “Federico II”), Pascal Perillo (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Vincenzo Sarracino (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Marie-Noëlle Schurmans (Université de Genève), Fabrizio Manuel Sirignano (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Giancarla Sola (Università degli Studi di Genova), Maura Striano (Università degli Studi di Napoli “Federico II”), Natascia Villani (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Carla Xodo (Università degli Studi di Padova), Rupert Wegerif (University of Cambridge)

Web site: www.civitaseducationis.eu

e-mail: civitas.educationis@unisob.na.it

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
SUOR ORSOLA
BENINCASA
DIPARTIMENTO DI SCIENZE
FORMATIVE, PSICOLOGICHE
E DELLA COMUNICAZIONE



Centro di Ateneo per la Ricerca Educativa
per l'alta formazione degli insegnanti e degli educatori

Civitas educationis

EDUCATION, POLITICS AND CULTURE

Anno X
Numero I
Giugno 2021

Iscrizione al registro operatori della comunicazione R.O.C. n. 10757
Direttore responsabile: Arturo Lando

Pubblicazione semestrale: abbonamento annuale (due numeri): € 36,00

Per gli ordini e gli abbonamenti rivolgersi a:
ordini@mimesisedizioni.it

L'acquisto avviene per bonifico intestato a:

MIM Edizioni Srl, Via Monfalcone 17/19

20099 – Sesto San Giovanni (MI)

Unicredit Banca – Milano

IBAN: IT 59 B 02008 01634 000101289368

BIC/SWIFT: UNCRITM1234

Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, via Suor Orsola 10, 80135 Napoli
Phone: +39 081 2522251; e-mail: civitas.educationis@unisob.na.it

MIMESIS EDIZIONI (Milano – Udine)

www.mimesisedizioni.it

mimesis@mimesisedizioni.it

Isbn: 9788857582993

Issn: 2280-6865

© 2021 – MIM EDIZIONI SRL

Via Monfalcone, 17/19 – 20099

Sesto San Giovanni (MI)

Phone: +39 02 24861657 / 24416383

Sono rigorosamente vietati la riproduzione, la traduzione, l'adattamento anche parziale o per estratti, per qualsiasi uso, o per qualunque mezzo effettuati, compresi la copia fotostatica, il microfilm, la memorizzazione elettronica, senza la preventiva autorizzazione scritta della casa editrice. Ogni abuso sarà perseguito a norma di legge.

Table of contents – Indice

EDITORIAL – EDITORIALE

<i>Enricomaria Corbi</i>	
<i>Civitas Educationis</i> between Past, Present and Future	9
<i>Civitas educationis</i> tra passato, presente e futuro	13

SYMPOSIUM

Filosofia, pedagogia, educazione politica e civile: antichi e moderni in dialogo

<i>Chiara Blengini, Matteo Morandi</i>	
Un classico: sguardi incrociati sull'antico	19
<i>Chiara Blengini</i>	
La proposta pedagogica di Platone tra <i>Repubblica</i> e <i>Leggi</i>	35
<i>Benedetta Del Forno</i>	
Il progetto aristotelico di <i>paideia</i> : una pedagogia della politica senza politica	55
<i>Silvia Gastaldi</i>	
Le responsabilità educative dei padri nel <i>De liberis educandis</i> dello Pseudo-Plutarco	71
<i>Monica Ferrari</i>	
La fortuna pedagogica del <i>De liberis educandis</i> tra Umanesimo ed età moderna	87
<i>Matteo Morandi</i>	
L'antico nella storia della pedagogia italiana dell'Ottocento	109

Letizia Terna

Il metodo socratico: una proposta per l'educazione contemporanea? L'analisi di Martha Nussbaum 125

ESSAYS – SAGGI

Giorgio Crescenza

Il sistema educativo italiano: memoria del passato e prospettive di futuro 145

Valerio Ferrero, Fabio Mulas

Cittadinanza, territorio, scuola. Prospettive di educazione civica 163

Chiara Carla Montà

Children as Apolitical Human Beings or as Public Educators? Re-imagining the Meanings of Democratic Citizenship 179

Anna Maria Murdaca, Maria Scalia, Patrizia Oliva

Fragilità evolutive, autoregolazione emotiva degli adolescenti con povertà educativa: il lavoro delle comunità educative, tra politica educativa, servizi territoriali e messa alla prova minorile 197

BOOK REVIEWS – RECENSIONI

Antonella Calabrese

Save the Children, *Riscriviamo il futuro. Rapporto sui primi sei mesi di attività. Dove sono gli adolescenti? La voce degli studenti inascoltati nella crisi*, Roma: Save the Children, 2021, pp. 32 213

Carlotta Chignoli

Antonacci F., Gambacorti-Passerini M.B., Oggioni F. (a cura di), *Educazione e terrorismo. Posizionamenti pedagogici*, Milano: FrancoAngeli, 2019, pp. 151 219

Abstracts 223

L'antico nella storia della pedagogia italiana dell'Ottocento

Matteo Morandi*

Riassunto

Il saggio riflette sull'età antica come capitolo di una più vasta storia della pedagogia elaborata in Italia nel corso dell'età liberale, dall'Unità alla Grande guerra. L'argomento, che intreccia diverse tematiche, dall'idea di un 'primato' educativo nazionale, sulla scorta del mito dell'antichissima Italarum sapientia rivisitato alla luce delle sollecitazioni risorgimentali, alle relazioni intessute dal positivismo fra pedagogia e sociologia, consente di ragionare, nel complesso, sulle potenzialità formative dell'approccio storico, e dunque sul ruolo della disciplina nella trasmissione di valori e credenze professionalizzanti nel quadro della formazione insegnante.

Parole-chiave: storia dell'educazione; storia della storiografia educativa; pedagogia in Italia – secc. XIX-XX; idee di antico; tradizione pedagogica nazionale.

Inaugurando il 15 gennaio 1903 il suo magistero romano, Luigi Credaro esponeva in breve la propria concezione di pedagogia in rapporto alla formazione docente. A suo dire, quella che egli definiva non “una scienza, ma un'enciclopedia, non una cattedra, ma una scuola” (Credaro, 1903: 27), si fondava sulla storia e sulla legislazione comparata, sulla pedagogia teoretica e sulla didattica, puntando essenzialmente alla solidarietà fra gli uomini e avvalendosi di discipline ‘sorelle’ quali la psicologia e la biologia¹. Alla storia, in particolare, lo studioso valtellinese dedicava ampio spazio, convinto che lo sguardo diacronico avrebbe reso i saperi educativi ‘sperimentali’, introducendovi il metodo induttivo (→ storia come *sapere critico*) e, nello stesso tempo, contribuendo a calare le teorie pedagogiche sul terreno della *praxis*, aspetto da lui ritenuto essenziale (→ storia come *sapere empirico*).

Per tale motivo, a differenza di quanto concepito da altri prima di lui, solo la storia moderna, avviata in tutta Europa dagli “Umanisti della Ri-

* Università degli Studi di Pavia (Italia).

1 Sulla prelezione del 1903 cfr. D'Arcangeli (2004: 322 ss.), Bellatalla (1999), Barausse (2004: 103 ss.), Morandi (2019b).

nascenza italiana”, avrebbe potuto sollecitare l’agire dei futuri uomini di scuola, laddove invece la pedagogia dei secoli precedenti il XV offriva scarsi contributi “di scienza o di arte [...] all’opera educativa del tempo presente” (Ibid: 9). Senza smentire, infatti, sulla scorta dell’insegnamento di Herbart, il principio secondo cui il mondo classico costituiva “il fondamento della nostra istruzione secondaria” (*Ibidem*) – principio peraltro messo quanto meno in discussione, di lì a poco, da Credaro ministro, con l’istituzione del liceo moderno (1911), che equiparava il patrimonio culturale più recente a quello greco-romano² –, il pedagogista della Sapienza giudicava “la fede nell’efficacia educativa” di quell’universo valoriale “troppo lenta e ideale per soddisfare i bisogni della società presente”, al punto che “i metodi educativi” di quei popoli “non possono offrire molti elementi utili alla pedagogia contemporanea”, essendo “strettamente collegati colla vita nazionale ed economica antica, e specialmente coll’istituto della schiavitù”. Ragion per cui “le stesse dottrine pedagogiche di Platone e Aristotele” si sarebbero dovute “abbandonare” alla storia della filosofia (*Ibidem*)³.

I. CONFINI DELL’ATTUALITÀ NELLA STORIA DELLA PEDAGOGIA: DIDATTICA E RETORICA

Il bisogno pratico conferito alla storia della pedagogia fin dalle sue prime prove di sintesi, a metà dell’Ottocento, ovvero il legame con la questione dell’acculturazione professionale degli’insegnanti⁴, avvalorava

- 2 “La conoscenza diretta del pensiero e dell’arte di Guglielmo Shakespeare o di Volfango Goethe non potrà giovare meno alle menti ed ai cuori della conoscenza diretta dei più grandi scrittori di Grecia, ai quali invero per altezza d’ingegno non sono inferiori. Che se si voglia badare più modestamente alle buone abitudini mentali che arreca lo studio ordinato della grammatica e della lingua greca, si può osservare che non è minore, né meno utile la ginnastica mentale che occorre per lo studio della grammatica e della lingua tedesca”: *Orari e programmi d’insegnamento per le sezioni dei ginnasi e dei licei moderni*, approvati con r.d. 28 settembre 1913, n. 1213 (*Gazzetta ufficiale del Regno d’Italia*, 30 ottobre 1913, n. 253).
- 3 Così, d’altro canto, argomentava Quintilio Tonini nella voce “Didattica” per il *Dizionario illustrato di pedagogia* Martinazzoli-Credaro: “La storia della pedagogia, come è fatta solitamente da noi e nelle nostre Scuole Normali, dove si perde il tempo a discorrere dell’educazione nel medio-evo, presso i Greci ed i Romani e perfino presso i Fenici, gli Indiani, i Chinesi, a che serve per il giovane maestro? Una storia invece, dove siano descritte le nostre scuole passate e ciò che hanno fatto i nostri padri e i contemporanei per migliorarle e quanto vi abbiano contribuito gli stranieri, dove siano registrati i tentativi riusciti e non riusciti, dove al lume della logica e della psicologia siano discusse le proposte e le questioni insorte, servirebbe di guida a procedere con passo franco e sicuro nell’avvenire” (Tonini, [1894/1895]: 467). Nondimeno lo stesso Tonini (1922), nel capitolo iniziale del suo manuale *La nuova didattica*, ricostruiva i lineamenti della storia della scuola popolare in Italia dagli antichi Romani alla contemporaneità.
- 4 Sul punto cfr. Becchi (1987; 1988), Cavallera (1999), Zago (2010; 2016). Fuori dall’Italia, ad es. Depaepe (1998).

dunque l'idea di Credaro, secondo cui solo ciò che ha valenze formative attuali (o i cui effetti risultano egualmente formativi nell'oggi) può essere portato all'attenzione dello storico dell'educazione e, attraverso di lui, degli educatori in prima persona, futuri o operanti. Non si trattava tanto di affermare il carattere contemporaneo di ogni storia, come scrisse più avanti Benedetto Croce intendendo l'inevitabile “vibrare” del passato nell'animo dello studioso che, indagandolo, lo vivifica (Croce, 1943: 5), ma di mettere in luce la prossimità e la distanza di quei problemi dalla sensibilità educativa attuale.

Tale osservazione consente innanzitutto di riflettere sul ruolo della storia della pedagogia (segnatamente, della prima manualistica storico-pedagogica), nonché sullo statuto didattico e sul significato epistemologico della materia, anche in relazione con altre storie disciplinari ‘professionalizzanti’ (penso alla storia del diritto, della medicina, dell'architettura...⁵). Non diversamente dalla storia del diritto, ad esempio, la storia della pedagogia ha risentito a lungo di un'impostazione che, nel nome dell'unitarietà dell'insegnamento pedagogico sancita nell'Ottocento e via via articolatasi sempre più come una vera e propria ‘enciclopedia’ di saperi integrati al servizio dell'educazione (Visalberghi *et al.*, 1978), fondava la sua legittimità sull'approccio comparatistico – tra passato e presente – e dunque l'ancillarità degli studi storici rispetto alla dimensione più strettamente pragmatica, funzionale nell'immediato. Ciò sia che li si considerasse sotto l'aspetto filosofico, ossia come esposizione cronologica di dottrine e metodi di celebri maestri dell'educazione (→ storia della pedagogia), sia che si preferisse uno sguardo più ampio, volto a scorgere dietro i costumi e la cultura di un popolo intenti più o meno dichiaratamente educativi (→ storia dell'educazione). Basti pensare alla *Geschichte der Erziehung und des Unterrichts* del tedesco Karl Schmidt (1863), dedicata a futuri insegnanti e aspiranti sacerdoti, genitori ed educatori in genere, o ancora all'altrettanto nota *Histoire de la pédagogie* del francese Gabriel Compayré del 1884, nata da una serie di conferenze ai maestri, verso i quali quelle pagine indirizzavano modelli di virtù pedagogiche ispirati dai grandi del passato.

Come mostrano ricerche condotte ormai in tutta Europa, l'introduzione di un insegnamento storico-educativo all'interno dei percorsi di formazione docente rispondeva a finalità deontologiche ancor prima che cognitive (Depaepe, 1998). Perlopiù esposta come una sorta di galleria d'illustri pensatori giudicati degni d'essere seguiti (Zago, 2016), la storia della pedagogia rappresentò, in qualche modo, una fonte di legittimazione per l'azione educativa del presente (Compère, 1995: 36). E ciò perché, qualunque fosse il pensiero politico dominante, essa mostrava un'idea di progresso, dal momento che l'educazione “non cessa di migliorarsi” (Depaepe, 1998: 8, traduzione mia).

C'è di più:

5 Per la prima si veda, ad es., Caroni (2009); per la seconda, Conforti & Corbellini (2006); per la terza, Mangone (2005).

l'intento di insegnare [...] – notava Egle Becchi –, [ovvero] la volontà di motivare e preparare a un'attività, a una professione di non poche di queste 'grandi opere' caratterizza il discorso che in esse viene fatto, il quale in dosi più o meno cospicue, proprio per questo suo intento, è un discorso pedagogico, sottoposto a dei canoni testuali diversi rispetto a quelli del discorso storico, a delle regole proprie [...] del testo letterario piuttosto che della pagina dello storico (Becchi, 1988: 96).

Dispositivi di natura retorica, più che non logica, contraddistinguono perciò tale manualistica, il cui destinatario – gli aspiranti insegnanti “in un'istituzione ferreamente tenuta all'assenso” (Ibid: 98) – subisce di per sé una situazione sperequata rispetto a chi insegna, per cui necessita di attenzione costante, “di esser introdotto in tematiche inedite” e nello stesso tempo “sensibilizzato a valori – tradizionali o nuovi – che il discorso intende comunicare, di esser motivato e rassicurato in una pratica professionale cui egli si sta accingendo o che ha già avviato, ma che intende precisare, rifinire, sostenere” (*Ibidem*).

2. *MOS MAIORUM* E ORGOGLIO NAZIONALE

Accanto alle finalità etico-professionali, l'elemento politico parve ovunque determinante. Obiettivi spiccatamente patriottici connotano ad esempio in Italia i programmi per le scuole normali del 1890 (r.d. 17 settembre, n. 7143)⁶, che a proposito dell'insegnante di storia, “maestro di quelli che educeranno il nostro popolo”, prescrivono: “Le sue lezioni non saranno esclusivamente, ma principalmente lezioni di storia patria [dall'antichità all'Ottocento, *n.d.r.*]. Quindi le vicende di nazioni grandi, come la greca negli antichi tempi, l'inglese, la francese, la tedesca nei moderni, dovranno essere sobriamente ricordate, e per quanto è possibile in relazione con le nostre”. Mentre la pedagogia nella terza classe contemplava “notizie storiche sulle principali dottrine pedagogiche, specialmente degli autori moderni”⁷.

L'accento posto sulle età cronologicamente più vicine richiama, d'altronde, la controversa vicenda dell'intitolazione del liceo di Mantova, subito dopo l'Unità. Nel 1865, il regio decreto 4 marzo, n. 2229⁸, aveva infatti disposto la denominazione delle scuole classiche del Regno, nonché l'istituzione di una festa letteraria annuale, da tenersi negli stessi in onore d'illustri “scrittori e pensatori italiani” (cfr. Moretti, 2007; Morandi, 2007). Due anni dopo, liberata Mantova dal giogo austriaco a seguito della terza guerra d'indipendenza, fu suggerito al Ministero il nome di Virgilio, figura

6 In *Gazzetta ufficiale del Regno d'Italia*, 20 ottobre 1890, n. 246.

7 Non così, ad es., nei precedenti programmi del 1880 (r.d. 30 settembre, n. 5666), che invece prevedevano una panoramica completa, sia pur per cenni, sulla storia universale della pedagogia, dall'“educazione presso i popoli fuori l'influenza del cristianesimo” ai “tempi moderni” (*Gazzetta ufficiale del Regno d'Italia*, 20 ottobre 1880, n. 251).

8 *Gazzetta ufficiale del Regno d'Italia*, 21 aprile 1865, n. 96.

simbolo della città lombarda. Ma la proposta non ricevette né il sostegno degli intellettuali locali né l'approvazione delle autorità politiche, i primi convinti che l'autore dell'*Eneide* appartenesse “a un altro ordine di tempi, gloriosissimi e *nostri essi pure, ma disgiunti da noi* non tanto per la lontananza, quanto *per la ragione delle idee*”, e le seconde addirittura certe dell'estraneità di Roma alla storia d'Italia propriamente detta (Morandi, 2008: 74-75⁹). La decisione, alla quale fu dato comunque corso con regio decreto 21 giugno 1867, n. 3782, non ebbe in ogni caso grand'esito, se pensiamo che, da lì alla fine del secolo, due soli licei, il ‘Tito Livio’ a Padova (1872, già intestato allo storico patavino E.C. Davila) e il ‘Marco Terenzio Varrone’ a Rieti (1887), furono intitolati a personaggi dell'antichità, seguiti da tre istituti tecnici: il ‘Caio Plinio Secondo’ di Como, l'‘Archimede’ di Modica e il ‘Pitagora’ di Bari, tutti del 1883 (Ibid: 75).

Tornando alla manualistica oggetto del contributo, un ben più ostentato *revanchismo* marcava, d'altro canto, una delle prime sintesi storico-educative apparse in patria, la *Storia della pedagogia italiana* di Emanuele Celesia, edita in due volumi fra il 1872 e il 1874. Rivolgendosi ancora una volta “a’ moderni istitutori”, l'autore si proponeva qui anzitutto di “rivendicar le scienze pedagogiche e i più efficaci lor metodi a questa Italia, a cui tre secoli d'abbietto servaggio tolsero perfin la coscienza di ciò ch'era suo”: motivo per cui occorreva dimostrare che “dalle nostre scuole” erano scoppiati “que’ sprazzi di luce ch'educarono a civiltà poderosa le altre nazioni d'Europa” (Celesia, 1872: 11).

Quantunque volte ci sarà dato scorgere un qualche riflesso de' nostri vetusti ordini educativi – si leggeva in esordio –, ivi sarà progresso e libertà; dove le ragioni contrarie, cadimento e servaggio. Studiato da quest'altezza lo svolgersi delle pedagogie italiche, noi avremo dinnanzi la storia della progressiva educazione dello spirito umano. E lo studio del nostro passato, senza rifarci alle discipline dell'Asia, dell'Egitto e della Grecia, ci porrà in mano le chiavi delle sorti avvenire (Ibid: 14-15).

L'assunto è quello giobertiano del *Primato morale e civile degli italiani*, ultimo tassello di una lunga consuetudine erudita che, passando per Vico, arrivava fino al *Platone in Italia* di Vincenzo Cuoco: innestando sul tema dell'*antiquissima Italorum sapientia* le sollecitazioni risorgimentali (cfr. Croce, 1921), Celesia fissava dunque in Pitagora l'origine della pedagogia italiana, individuando in essa la culla di ogni tradizione educativa futura¹⁰: da Parmenide, capostipite della scuola eleatica che “avea studiato

9 Ma allo stesso, oltre che più largamente a Morandi (2009), si rimanda anche per i numerosi attestati d'affezione identitaria diffusi in sede locale nei riguardi dello scrittore latino.

10 Sulla fortuna di Pitagora cfr. Capparelli (1990) e Casini (1998). Sull'idea di tradizione nazionale che caratterizzò, ancor prima della pedagogia, la ‘sorella’ filosofia nel corso di tutto l'Ottocento si veda, invece, Malusa (1989).

ne' pitagorici collegi" (Celesia, 1872: 28), si giungeva a Socrate, suo "scolaro" (Ibid: 30), mentre Platone venne appunto "due o tre volte in Italia ad erudirsi alle scuole d'Archita, di Timeo e d'Eurito, dalle quali cavò il fiore della sua filosofia, senza punto torsi la briga d'indicarne le fonti". Ancora, "Socrate fu salutato, come è noto, per padre del metodo dialogistico" (*Ibidem*), benché anche di questo avrebbe dovuto dirsi Zenone, allievo di Parmenide, il vero scopritore (Ibid: 31).

Di Roma si celebrava principalmente l'educazione al rispetto delle "leggi, alla temperanza e alla carità della patria" (Ibid: 56), mire che l'autore riscontrava ovunque, dal teatro alla vita in famiglia ai funerali, dai libri ai "giornali", alle conferenze e ai pubblici concorsi, dai viaggi scientifici ai proverbi, ai canti, alle leggende e alle ballate popolari (Ibid: 56-61). Fra le ragioni della superiorità di Roma rispetto alla Grecia, era menzionata la cura verso la *Bildung* femminile, conseguenza della quale "furono quelle maschie virtù, che le donne latine, massime nei primi secoli della repubblica, seppero trasfondere nei loro figliuoli" (Ibid: 106). Infine, forse richiamandosi al dibattito coevo circolante in Italia in tema di 'scienza nazionale' e di 'primazia' accademica italiana, contro la pratica dei viaggi d'istruzione all'estero (cfr. Dröscher, 1992; Moretti, 2009), Celesia lodava la premura mostrata da Plinio il Giovane nei confronti della creazione di scuole in terra comasca.

Essendomi recato di fresco, così e' scrive a Tacito, in patria, venne a me un giovinetto figliuolo d'un mio concittadino, a cui chiesi se egli studiasse. Sì certo, e' rispose. E dove? In Milano. E perché non anzi qui in patria? Perché qui non ci ha maestri, allor soggiunse il di lui genitore. Ed io: come ciò? Voi che padri siete (e diè il caso che molti fossero a udirmi) dovrete senza fallo aver caro, che qui, anziché altrove, studino i vostri figliuoli. In qual luogo ameran meglio abitare che nella lor patria? Dove saranno più onestamente educati che sotto gli occhi de' lor genitori? Dove con manco di dispendio mantenuti che nelle proprie lor case? (Celesia, 1872: 67-68, in riferimento a *Epistulæ*, IV, 13).

E concludendo a favore del modello liberale d'istruzione, osservava:

Avrà certamente il discreto leggitore ammirato fra l'alta sapienza che spira una tal lettera, come sia antico e tutto italiano il concetto di costituire i padri di famiglia a soli giudici nella scelta de' professori, concetto che messo in atto presso alcune moderne nazioni, crebbe ad inusata floridezza le loro scuole. L'America ce ne porge un imitabile esempio (Ibid: 69).

Non altrimenti si sarebbe espresso, nei decenni successivi, il principale esponente dello spiritualismo cattolico piemontese, Giuseppe Allievo, docente di pedagogia all'Università di Torino e autore, tra l'altro, del saggio *Dell'educazione pubblica negli Stati Uniti d'America* (Allievo, 1891). Qui il caso americano appariva funzionale alla dimostrazione della natura li-

berale del principio esposto, non già semplice preoccupazione del clericismo militante (cfr. Marrone, 2012), ma nello stesso tempo criterio, per il professore cattolico, di discriminazione fra le diverse teorie educative (Marrone, 2014: 92; 2016: 50). Nel testo *Delle idee pedagogiche presso i Greci*, Allievo (1887) distingueva, da un lato, Pitagora e Socrate, “gloriosi campioni” della libertà d’insegnamento, alfieri “di una pedagogica, che si muove libera di sé, franca da ogni pressura governativa, sorretta da un ideale divino, che consacra la persona, santifica il dovere, suggella l’immortalità della vita personale”; dall’altro, Platone e Aristotele, “fautori dello Stato educatore, che disconoscendo ne’ singoli uomini la dignità della persona individua, trae con sé a perdimento tutta la Grecia” (Ibid: [II]). E ancora:

La dottrina politica di Platone è un esplicito socialismo governativo: l’individuo esiste e vive in servizio esclusivo dello Stato, è niente più che una molla, un ordigno del gran meccanismo sociale, giacché nell’assoluta ed oppressiva unità della comunanza politica si perde ogni libertà personale. Epperò l’educazione riesce essenzialmente ed onninamente politica, mentre dovrebbe essere primamente e sostanzialmente personale: l’umana persona, spogliata della sua dignità finale, viene educata come semplice mezzo e strumento della civil società (Ibid: 131-132).

Pur richiamandosi in genere alla lettura di Allievo, la voce “Greci antichi (Educazione)” nel *Dizionario illustrato di pedagogia* diretto da Antonio Martinazzoli e Luigi Credaro a cavallo tra Otto e Novecento attribuiva, al contrario, a Platone il pregio di “aver riconosciuto l’uguaglianza dei diritti dell’uomo e della donna rispetto allo Stato e quindi un’eguaglianza di meriti, e una parità di educazione” (Giambelli, [1895/1899]: 169). Con ciò il grande ateniese avrebbe preceduto, a dire dell’autore, “di 22 secoli il processo moderno” (*Ibidem*).

Ne *La pedagogia italiana antica e contemporanea*, sempre di Allievo (1901), rispuntava invece l’orgoglio patriottico, cosicché le origini della pedagogia nazionale erano ricondotte ai latini, non senza dedicare una nota a Pitagora (Ibid: 5).

Ugualmente italo-centrica fu la *Storia della pedagogia italiana dal tempo dei Romani a tutto il secolo XVIII* dello scoliopio Everardo Micheli (1876), rosminiano, professore all’Università di Pisa e autore, tra l’altro, di una serie di saggi in forma di lettera sul pensiero educativo dei latini (poi raccolti in Micheli, 1919/1921). Anche qui richiamando, in un certo modo, le tesi postulate da Cuoco (1801) e da altri, non solo in Italia, circa i contesti culturali ‘intransigenti’ (Rugge, 2012), ovvero la non trasferibilità degli assetti in quel caso costituzionali e amministrativi elaborati altrove per specifiche realtà, l’autore confermava ai lettori la massima secondo cui l’educazione, “fra li altri caratteri”, avrebbe dovuto convenire “a ciascuna nazione, alla stirpe, al genio, alla lingua, al clima e a quanto mai vi è per cui si diversifica un paese dall’altro” (Micheli, 1876: 5). Pertanto, asseriva che,

anziché aggiungere un libro qualunque di più ai molti, e forse troppi, che abbiamo di teorica e di pratica sulla pedagogia e didattica, meglio sarebbe stato di riandare ciò che su questo avevano pensato, operato e scritto i nostri vecchi. Crederei che in questa maniera avrei spianato la via agli italiani a ritrovare una scienza e un'arte dell'educare e dello istruire, tale che si potesse dire, e fosse opportuna a noi e proprio nostra, né essi dovessero sempre mendicare le massime migliori d'educazione, le dottrine più giuste sui metodi, l'ordinamento più adatto delle scuole, e cose simili, ora alla Francia, ora all'Inghilterra, e, oggi specialmente, alla Germania, *persuasi da ultimo che male o difficilmente può una pianta di fuori attecchire e fruttificare in un terreno non suo, e che a ogni modo tutta questa merce forestiera, poniamo pure che sia buona, la non sarà mai cosa nostra, né conveniente né fatta per esser praticata da noi* (Ibid: 5-6, corsivo mio).

Come già Celesia e poi Allievo, padre Micheli apprezzava della civiltà romana l'onere assunto al riguardo dai genitori, per cui quando, col decadere dei costumi, le responsabilità educative della famiglia vennero meno, allora solamente lo Stato

intervenne, imbavagliando [l'educazione] con leggi, decreti e provvisori. Si verificò insomma allora quello che è sempre stato e sarà, cioè che tristo è quel paese, dove riboccano i regolamenti pedagogici e didattici, imperocché è segno che gli eletti a educare ed ammaestrare non trovano più in loro stessi il modo migliore di compiere questo loro sacrosanto dovere, e, per regolare altrui, essi stessi di regole hanno bisogno (Ibid: 28).

Circa dieci anni dopo, un altro moderato, Antonino Parato, dava alle stampe *La scuola pedagogica nazionale* (1885), opera egualmente improntata a una visione cristiana dell'educazione, incline alla libertà d'insegnamento e soprattutto ostile nei confronti di una pedagogia "sedicente scientifica", negatrice "che gli Italiani abbiano una tradizione pedagogica" secolare (Parato, 1885: 19). Unico fra gli antichi, lo scrittore e uomo di scuola piemontese individuava perciò ancora una volta in Pitagora, "sebbene pagano", il primo "dei nostri educatori nazionali", di gran lunga superiore "rispetto a morale e religione" ai "positivisti del nostro secolo", eredi di Epicuro e di Pirrone (Ibid: 20).

Altrettanto interesse per l'età classica manifestava Giovanni Battista Gerini, genero di Allievo, noto più che altro come autore di un ampio progetto editoriale dedicato ai maggiori esponenti della pedagogia nazionale dal Quattrocento alla contemporaneità (cfr. Meda, 2019: 38 ss.). Nel 1894 egli pubblicava *Le dottrine pedagogiche di M. Tullio Cicerone, L. Anneo Seneca, M. Fabio Quintiliano e Plinio il Giovane, precedute da uno studio sulla educazione presso i Romani* (Gerini, 1894, 2^a ed. 1914, accresciuta con studi su C. Claudiano, Giuliano imperatore e Plutarco), testo particolarmente attento alle pratiche educative e scolastiche del mondo latino, seguito da *Le idee pedagogiche di Plutarco* (Gerini, 1912). Mentre "com-

parativo della pedagogia moderna” era lo studio di Luigi Casiello (1901) su *M. Fabio Quintiliano pedagogista*.

3. LA STORIOGRAFIA DEL POSITIVISMO

Di gran lunga meno viziati da fervori patriottici e ideologici, furono tuttavia proprio i positivisti a rivalutare, dal nostro speciale punto di vista, il ruolo della Grecia nella storia dell'educazione. Qui, scriveva Pietro Siciliani da Bologna, erano sorte “le prime grandi teorie pedagogiche: qui per la prima volta si affaccia[va] il tentativo d'elevare a problema sociale il problema pedagogico” (Siciliani, 1882: 233). E ancora, oltralpe, Compayré: “Pour l'éducation, comme pour le reste, la vie supérieure de l'esprit chez les peuples modernes s'est développée sous l'influence de l'antiquité grecque” (Compayré, 1889: 14).

Siciliani riconosceva alla storia della pedagogia una funzione di supporto indispensabile tanto alla pedagogia teoretica quanto all'applicata, dal momento che “il fine dell'una e dell'altra, essendo appunto quel medesimo a cui devono saper giungere tutt'insieme la *scienza* e l'*arte* educatrice, non può essere immaginato, ricostruito, né arzigogolato dal nostro cervello indipendentemente dalla realtà storica, ma fornitoci anzi tutto come fatto parlante della stessa evoluzione dell'organismo sociale e della genesi stessa dello spirito e della civiltà” (Siciliani, 1881: 16). Nella *Storia critica delle teorie pedagogiche in relazione con le scienze politiche e sociali* (1882), testo più di filosofia della storia che di storia della pedagogia (Cavallera, 1999: 71), pedagogia e sociologia s'intrecciano, essendo il pedagogico un problema sociale e viceversa. “Se tanto a Sparta quanto in Atene l'uomo è un cittadino – scriveva ad esempio Siciliani –, è chiaro come l'opera educatrice non possa esser che opera dello Stato, un diritto pubblico: la *città* è un istituto di educazione e di costume (*ethos*)” (Siciliani, 1882: 228). Ciononostante, a Sparta l'azione educativa “assume colorito nazionale e riveste un carattere severo”: l'uomo è cittadino “in grazia dello Stato”; mentre ad Atene il cittadino ha valore “anche qual uomo” (Ibid: 229).

La lettura di Aristotele, “pedagogo realista e positivista” (Ibid: 237), precorreva i tempi sancendo ancora una volta il “primato della contemporaneità” (Cavallera, 1999: 70):

Fonda la metodica su la psicologia, sul triplice e concorde sviluppo della vita fisica, istintiva, intellettuale. Anticipa il Rousseau dove afferma negativa la prima educazione: lo anticipa e lo corregge affermandola negativa non in modo assoluto. Anticipa i socialisti moderni dicendo l'educazione doversi indirizzare ad un fine, alla funzione vocativa personale [...]. Nell'educazione infantile previene il ben inteso Fröbelismo affermando necessaria una regola, una disciplina; dichiarando la pedagogia dell'infanzia attiva e aspettante ad un tempo, e segnalandola quindi come opera inesprimibilmente difficile e piena di pericoli (Siciliani, 1882: 238-239).

Nondimeno, la storia della pedagogia era, per Siciliani, storia di un’idea che si concreta, manifestandosi nel graduale e progressivo dispiegarsi della civiltà, “soggetta anch’essa alla legge d’evoluzione” (Siciliani, 1881: 20). Per questo sbaglieremmo, a suo giudizio, se comparando i Greci ai Romani cercassimo nei secondi una “pedagogia teoretica”, affermandone l’inferiorità rispetto alla “pedagogia filosofica della Grecia e della scuola socratica”. “La civiltà romana non fu e non è una pedagogia in azione, una pedagogia sociale vivente, con la sua giurisprudenza, con le sue leggi, co’ suoi municipi e con quel sovrano concetto dell’organismo statale che i popoli moderni hanno da essi ereditato” (Siciliani, 1882: 250-251). E ancora: “Se a Sparta e in Atene il fine educativo consiste a far dell’uomo un guerriero o un cittadino di mente svelta, d’ingegno rapido, di sentire squisito e d’animo libero; qui, nella ‘città del diritto’, si mira [...] alla coscienza del diritto. Si vuol eccitare e coltivare il sentimento guerresco, ma qual mezzo a mantenere il diritto, ad estenderlo, e allargare la città” (Ibid: 246)¹¹.

Da assunti diametralmente opposti – la non propedeuticità, cioè, della storia rispetto alla teoria, ma semmai il suo carattere conseguente, il suo essere “laboratorio in cui provare ipotesi, condurre verifiche e maturare le proprie scelte professionali sulla base delle esperienze del passato” (Zago, 2010: 78) – partiva, invece, un altro campione del positivismo pedagogico nazionale, Saverio De Dominicis. Professore all’Università di Pavia, autore di un fortunatissimo manuale per le scuole normali, le *Linee di pedagogia elementare*, definito il “breviario e quasi vangelo di più generazioni di maestri italiani” (Codignola, 1939: *ad vocem*), egli dedicava appunto il terzo volume alla *Storia della scuola e antologia storica della pedagogia* (1897). Qui, alludendo ai programmi vigenti del 1895 (r.d. 24 novembre, n. 704), i quali si limitavano ad alcuni “cenni intorno alla storia moderna della scienza dell’educazione”¹², si domandava come ciò fosse possibile sul piano didattico, “tacendo in modo assoluto quello che fu l’educazione e la scuola nel medio evo e nell’antichità” (De Dominicis, 1897: 4). Perciò la sua *Storia* partiva da lontano, sebbene, come e ancor più che nei testi precedenti, la presentazione degli argomenti rimanesse di gran lunga orientata al presente.

11 Non così Compayré (1889: 37): “La pédagogie, bien qu’elle soit en un sens une science pratique, repose cependant sur des principes philosophiques, sur la connaissance de la nature humaine, sur une conception théorique de la destinée de l’homme: questions qui laissent les Romains froids”.

12 In *Gazzetta ufficiale del Regno d’Italia*, 24 dicembre 1895, n. 302. Tuttavia, come notava negli stessi anni Sante Giuffrida, nel coevo programma di storia si prescriveva: “Più a lungo dirà (l’insegnante) quali sono i monumenti che di essi (dei popoli antichi) ci restano, quali furono le loro istituzioni sociali, politiche e militari, quali le credenze religiose ed i riti del culto, quali i principii morali ed i costumi della vita pubblica e privata..., ed in particolar modo metterà in evidenza quale era l’ordinamento della loro famiglia e da quali principii ed istituti era governata l’educazione dei giovani”. In tal modo viene a darsi a questa parte speciale dell’insegnamento maggiore unità e compiutezza, aggiungendosi, com’era giusto, alla storia moderna la storia antica dell’educazione e della pedagogia” (Giuffrida, 1901: 9).

Noi sappiamo poco del sistema educativo dei popoli orientali – osservava da subito –; e anche il saperne molto non avrebbe interesse per noi. La democrazia e la scuola popolare del mondo civile, tutto il moto della nostra cultura nulla o poco deriva dalla civiltà e dalla cultura orientale. [...]

L'educazione che a noi importa di conoscere è la greca e la romana. È qui che comincia il vero e grande interesse della storia, che l'educazione si manifesta in speciali istituzioni e con intendimenti civili permanenti e progressivi: è qui che appare la prima organizzazione scolastica e che comincia una vera dottrina tanto per rispetto all'educazione, quanto per rispetto alla scuola (Ibid: 12-13).

Padre della teoria pedagogica era detto Socrate, colui che, anziché “fantasticare su la natura materiale” o “ragionare su astrazioni”, si era volto per primo “allo studio del mondo umano” e della “società” (Ibid: 20). In lui etica e pedagogia si erano fuse, poiché il sapere e l'istruzione erano anzitutto necessità morali. Ciononostante, “un disegno netto della dottrina dell'educazione e della scuola” si sarebbe avuto soltanto con Platone e Aristotele.

L'idea attuata dal Fröbel di educare i fanciulli, per mezzo dei giuochi, è germinalmente in Platone. [...] Chi crederebbe che l'idea dell'asilo d'infanzia, dell'asilo comune a bambini e bambine, sia un'idea platonica? [...]

Aristotele dissenterà in tante cose da Platone; ma anche per lui l'educazione non è quel gingillo a cui la ridussero i pedanti, gli impressionisti moralizzatori e i dilettanti che vennero dopo [...]; anche per lui la pedagogia è una vera dottrina sociale: è la *scienza sociale* necessaria per dirigere la funzione fondamentale della vita dello Stato (Ibid: 23, 25-26, corsivo mio).

Il messaggio era chiaro, peraltro comune al pensiero di Siciliani e a tutto il positivismo pedagogico: è “l'interesse sociale che anima gli studi pedagogici”, tant'è che quando tale considerazione fu abbandonata, con gli stoici, gli epicurei e gli scettici, che rinserrarono “la filosofia nell'individuo”, la pedagogia greca “scade e doveva scadere” (Ibid: 30).

A differenza poi della generazione precedente, patriotticamente fiera della maschia e severa educazione romana, De Dominicis ribaltava la medaglia, rifiutando senza mezzi termini ogni forma di conservatorismo sterile:

È Marco Porcio Catone Censorino il capostipite dei piagnucoloni in cose educative; il primo che formula il pregiudizio del patriottismo borioso nell'educazione. Gli accade quello che è sempre accaduto poi; non fu ascoltato. L'umanità s'integra e si completa e un popolo ha diritto di accomodare a sé la civiltà, ma non di respingerla.

La cultura continuò il suo corso, e la Grecia vinta domò il suo vincitore anche nel campo educativo.

È questo un fatto pedagogico di grande importanza: è la prima volta che lo spirito educativo di un popolo è assimilato da un altro, che dottrine, con-

cepite altrove e in condizioni speciali, sono svolte ed attecchiscono in altro terreno (Ibid: 31).

In Seneca il pedagogista di Pavia vedeva piuttosto, rispetto ai Greci, “un progresso in tutto ciò che si riferisce alla vita interna della scuola” (governo della stessa e metodi d’insegnamento), al punto che in lui era possibile rintracciare i primordi di quel “precettismo didattico” (Ibid: 32) che avrebbe trovato in Quintiliano la massima espressione: per l’autore dell’*Institutio oratoria* “non basta che il maestro sappia; egli deve conoscere perfettamente l’arte dell’insegnamento. Questa idea, di cui oggi si comincia a sentire in tutti gli Stati e per tutte le scuole l’importanza, è un’idea che nessuno espose nell’antichità con più sicurezza e persuasione” di lui (Ibid: 34).

Del mondo classico De Dominicis tracciava, tutto sommato, una linea evolutiva coerente – dalla dottrina socratica “per la formazione morale del cittadino” a quella di Marco Aurelio di autoriforma dell’uomo virtuoso (Ibid: 35) –, non senza evidenziare alcune ombre pesanti, prima fra tutte la natura aristocratica della proposta educativa, “privilegio” del solo cittadino (*Ibidem*). Come osservava negli stessi anni Compayré, per apprezzare la pedagogia greca occorreva decontestualizzarla e considerarla in sé, al di là del regime sociale che, assicurando l’educazione di alcuni, perpetuava l’oppressione dei più (Compayré, 1889: 33).

La ristrettezza del messaggio pedagogico greco, manchevole “al certo” di un carattere di “universalità”, era sottolineato anche da Sante Giuffrida (1901: 48), docente di pedagogia alla Scuola normale maschile di Catania, per molti versi affine, sia pure non del tutto aderente alla corrente positivista. Secondo la lettura data nella sua *Storia della pedagogia* (1901), terzo volume di un più ampio manuale destinato ai futuri maestri, la pedagogia era nata in Grecia, “terra classica della libertà”, essendo vero che “la pianta dell’educazione non può prosperare che in questo terreno, al calore e alla luce vivifica della filosofia e della scienza” (Ibid: 25). Purtuttavia, anche in questo caso non tutto poteva essere accolto “incondizionatamente senza pericolo”, avendo ad esempio Platone “pressoché annientata la *personalità umana*” (Ibid: 42) e gli Spartani confuso “stranamente i sessi nell’educazione, agguagliandoli arbitrariamente, e cadendosi nell’errore opposto a quello di tutti gli altri Stati, in cui per lungo volger di anni e di secoli si stabilisce, non meno arbitrariamente, una completa separazione tra l’uomo e la donna, confinando questa in uno stato d’inferiorità degradante” (Ibid: 29).

Sta di fatto che, all’inizio del nuovo secolo, mentre sulla scorta delle sollecitazioni di Credaro, da cui siam partiti, la storia della scuola andava via via conquistandosi uno spazio pedagogico proprio e più disinteressato (cfr. Morandi, 2019a; 2020), la manualistica storico-educativa continuava a presentare un’impostazione teleologica, ispirata al principio, ben espresso da Giovanni Vidari (1916: 196), secondo cui la formazione del cittadino è “l’ideale educativo della società liberale”.

Il trionfo dell’idealismo, nel corso della prima metà del Novecento, rappresentò com’è noto una svolta per l’intera materia pedagogica. L’identifi-

cazione di pedagogia e filosofia, e nello stesso tempo l'insistenza posta sulla dimensione del divenire, essendo la realtà pensiero in atto, consegnavano i saperi educativi nelle mani della filosofia, storicamente intesa. La pedagogia si riduceva allora a una sorta di filosofia della *praxis* (Cavallera, 1999: 78) e i suoi cultori, per dirla con le parole di Gentile, a dei “*pratici o politici*, per i quali il problema pedagogico non [era] tanto un problema della scienza, quanto un problema della vita” (Gentile, 1908: 162).

BIBLIOGRAFIA

- Allievo, G. (1887), *Delle idee pedagogiche presso i Greci. Pitagora, Socrate, Senofonte, Platone, Aristotele*, Cuneo: Tip. Subalpina di P. Oggero e c.
- Id. (1891), *Dell'educazione pubblica negli Stati Uniti d'America*, Lodi: Tip. lit. C. Dell'Avo.
- Id. (1901), *La pedagogia italiana antica e contemporanea. Studio storico*, Torino: Tip. Subalpina.
- Barausse, A. (2004), *I maestri all'università. La Scuola pedagogica di Roma (1904-1923)*, Perugia: Morlacchi.
- Becchi, E. (1987), “Introduzione”, in Ead. (a cura di), *Storia dell'educazione*, Scandicci: La Nuova Italia, pp. 1-30.
- Ead. (1988), “Retorica e didattica nella storiografia manualistica dell'educazione”, in Ead. (a cura di), *Atti del seminario “Storia della pedagogia: problemi di metodo” (Pavia-Reggio Emilia, maggio-novembre 1988)*, *Annali. Istituto Antonio Banfi*, vol. 2, pp. 91-107.
- Bellatalla, L. (1999), “Classici e storia della pedagogia: una lezione di Credaro del 1903”, in G. Cives, G. Genovesi & P. Russo (a cura di), *I classici della pedagogia. Atti del seminario Cirse (Cassino, 3-4 dicembre 1997)*, Milano: FrancoAngeli, pp. 109-124.
- Capparelli, V. (1990), *Il messaggio di Pitagora. Il pitagorismo nel tempo*, Roma: Edizioni mediterranee, 2 voll.
- Caroni, P. (2009), *La solitudine dello storico del diritto. Appunti sull'inerenza di una disciplina altra*, presentazione di I. Birocchi, Milano: Giuffrè.
- Casiello, L. (1901), *M. Fabio Quintiliano pedagogista. Studio comparativo della pedagogia moderna con l'aggiunta di un'appendice “Le fonti pedagogiche delle istituzioni oratorie”*, Torino: Paravia.
- Casini, P. (1998), *L'antica sapienza italiana. Cronistoria di un mito*, Bologna: Il Mulino.
- Cavallera, H.A. (1999), *Introduzione alla storia della pedagogia*, Brescia: La Scuola.
- Celesia, E. (1872), *Storia della pedagogia italiana*, vol. I: *Da Pitagora a Vittorino da Feltre*, Milano: Libreria editrice di educazione e d'istruzione di P. Carrara.
- Codignola, E. (1939), *Pedagogisti ed educatori*, Roma-Milano: Istituto editoriale italiano Tosi (*Enciclopedia biografica e bibliografica italiana*, vol. XXXVIII).
- Compayré, G. (1889⁶), *Histoire de la pédagogie*, Paris: P. Delaplane.
- Compère, M.M. (1995), *L'histoire de l'éducation en Europe. Essai comparatif sur la façon dont elle s'écrit*, Paris: Institut national de recherche pédagogique.

- Conforti, M. & Corbellini, G. (2006), “Storia della medicina e *medical humanities*”, in R. Bucci (a cura di), *Manuale di medical humanities*, Roma: Zadigroma, pp. 117-133.
- Credaro, L. (1903), *L'insegnamento universitario della pedagogia*, Torino [etc.]: Paravia.
- Croce, B. (1921), *Storia della storiografia italiana nel secolo decimonono*, Bari: Laterza, 2 voll.
- Id. (1943⁴), *La storia come pensiero e come azione*, Bari: Laterza.
- Cuoco, V. (1801), *Saggio storico sulla rivoluzione di Napoli*, Milano: Tip. Milanese in Strada nuova, 3 voll.
- Id. (1804), *Platone in Italia*, Milano: A. Nobile, 2 voll.
- D’Arcangeli, M.A. (2004), *L’impegno necessario. Filosofia, politica, educazione in Luigi Credaro (1860-1914)*, Roma: Anicia.
- De Dominicis, S. (1897), *Linee di pedagogia elementare per le scuole normali e i maestri, coordinate ai programmi del 1890 e 1895*, vol. III: *Storia della scuola e antologia storica della pedagogia*, Roma: Società editrice Dante Alighieri.
- Depaeppe, M. (1998), “Entre pédagogie et histoire. Questions et remarques sur l’évolution des objectifs de l’enseignement de l’histoire de l’éducation”, in *Histoire de l’éducation*, n. 77, pp. 3-18.
- Dröscher, A. (1992), “Die Auslandsstipendien der Italienischen Regierung (1861-1894)”, in *Annali dell’Istituto storico italo-germanico in Trento*, vol. 18, pp. 545-572.
- Gentile, G. (1908), “Vincenzo Cuoco pedagogista”, in *Rivista pedagogica*, vol. 2, n. 2, pp. 161-180.
- Gerini, G.B. (1894), *Le dottrine pedagogiche di M. Tullio Cicerone, L. Anneo Seneca, M. Fabio Quintiliano e Plinio il Giovane, precedute da uno studio sulla educazione presso i Romani* (2^a ed. 1914, accresciuta coi profili di C. Claudiano, Giuliano imperatore e Plutarco), Torino: Paravia.
- Id. (1912), *Le idee pedagogiche di Plutarco*, Voghera: Officina d’arti grafiche.
- Giambelli, C. [1895/1899], “Greci antichi (Educazione)”, in A. Martinazzoli & L. Credaro (diretto da), *Dizionario illustrato di pedagogia*, Milano: Vallardi, vol. II, pp. 164-169.
- Gioberti, V. (1843), *Del primato morale e civile degli italiani*, Brusselle: Meline, Cans e compagnia, 2 voll.
- Giuffrida, S. (1901), *Nuovo corso di pedagogia elementare ad uso delle scuole normali in conformità dei vigenti Programmi e delle Istruzioni ministeriali*, vol. III: *Storia della pedagogia*, parte I, Torino: Libreria scolastica di Grato Scioldo.
- Malusa, L. (1989), *L’idea di tradizione nazionale nella storiografia filosofica italiana dell’Ottocento*, Genova: Tilgher-Genova.
- Mangone, F. (2005), “La storia per gli architetti: alcune considerazioni”, in D. Costi & E. Prandi (a cura di), *Storia e composizione. Architetti storici e compositivi a confronto*, Parma: Festival Architettura edizioni, pp. 110-117.
- Marrone, A. (2012), “Giuseppe Allievo e la libertà d’insegnamento”, in *History of Education & Children’s Literature*, vol. 7, n. 2, pp. 173-191.

- Id. (2014), *Tratti della pedagogia spiritualista in Italia durante l'età del positivismo*, tesi di dottorato in Human Sciences – History of Education, Università di Macerata, ciclo XXVI, relatori G. Chiosso & A. Ascenzi.
- Id. (2016), *La pedagogia cattolica nel secondo Ottocento*, Roma: Studium.
- Meda, J. (2019), *I “Monumenta Italiae Pedagogica” e la costruzione del canone pedagogico nazionale (1886-1956)*, Milano: FrancoAngeli.
- Micheli, E. (1876), *Storia della pedagogia italiana dal tempo dei Romani a tutto il secolo XVIII*, Torino: Vaccarino.
- Id. (1919/1921), *L'educazione secondo gli scrittori latini: lettere*, a cura di E. Tagliatela, Lanciano: Carabba, 2 voll.
- Morandi, M. (2007), “*Local e nation building* nelle targhe degli istituti scolastici postunitari. Un percorso di ricerca”, in M. Ferrari & Id. (a cura di), *Documenti della scuola tra passato e presente. Problemi ed esperienze di ricerca per un'analisi tipologica delle fonti*, Azzano San Paolo: Junior, pp. 41-53.
- Id. (2008), “Fu Virgilio un grande italiano? Considerazioni storiche e onomastiche circa l'intitolazione del liceo di Mantova”, in *Rivista italiana di onomastica*, vol. 14, n. 1, pp. 69-82.
- Id. (2009), *Garibaldi, Virgilio e il violino. La costruzione dell'identità locale a Cremona e Mantova dall'Unità al primo Novecento*, Milano: FrancoAngeli.
- Id. (2019a), “Le origini della storia della scuola medievale in Italia. Spunti di storiografia pedagogica”, in M. Ferrari, Id. & F. Piseri (a cura di), *Maestri e pratiche educative in età umanistica. Contributi per una storia della didattica*, Brescia: Scholé, pp. 73-94.
- Id. (2019b), “Luigi Credaro e la pedagogia scientifica: i temi della prolusione romana del 1903”, in *Civitas educationis*, vol. 8, n. 1, pp. 33-49.
- Id. (2020), “‘Uno sbocciare lento, ma costante’. Gli albori della storiografia scolastica sull'età moderna in Italia”, in M. Ferrari & Id. (a cura di), *Maestri e pratiche educative dalla Riforma alla Rivoluzione francese. Contributi per una storia della didattica*, Brescia: Scholé, pp. 37-58.
- Moretti, M. (2007), “Le lettere e la storia. Di alcuni aspetti dell'istruzione secondaria classica nell'Italia unita fra vecchi programmi e nuove ricerche”, in P.L. Ballini & G. Pécout (a cura di), *Scuola e nazione in Italia e in Francia nell'Ottocento. Modelli, pratiche, eredità. Nuovi percorsi di ricerca comparata*, Venezia: Istituto veneto di scienze, lettere ed arti, pp. 279-306.
- Id. (2009), “‘Essa dev'essere scuola di energia nazionale’. Un testo del 1914 sull'università italiana”, in A. Arisi Rota, M. Ferrari & M. Morandi (a cura di), *Patrioti si diventa. Luoghi e linguaggi di pedagogia patriottica nell'Italia unita*, Milano: FrancoAngeli, pp. 85-100.
- Parato, A. (1885), *La scuola pedagogica nazionale. Scritti educativi teorici e pratici*, parte teorica, Torino: Eredi Botta.
- Rugge, F. (2012), “Il ‘contesto intransigente’. Appunti sulla storia di un postulato”, in Id. (a cura di), *Il trasferimento internazionale dei modelli istituzionali*, Bologna: Il Mulino, pp. 71-91.
- Schmidt, K. (1863), *Geschichte der Erziehung und des Unterrichts, für Schul- und Predigtamtsandidaten, für Volksschullehrer, für gebildete Aeltern und Erzieher übersichtlich dargestellt*, Cöthen: P. Schettler.

- Siciliani, P. (1881), *La scienza nell'educazione*, Bologna: Zanichelli.
- Id. (1882), *Storia critica delle teorie pedagogiche in relazione con le scienze politiche e sociali*, Bologna: Zanichelli.
- Tonini, Q. [1894/1895], "Didattica", in A. Martinazzoli & L. Credaro (diretto da), *Dizionario illustrato di pedagogia*, Milano: Vallardi, vol. I, pp. 467-470.
- Id. (1922), *La nuova didattica. Compendio per la seconda e terza classe normale e per i maestri*, Firenze: Bemporad.
- Vidari, G. (1916), *Elementi di pedagogia*, vol. I: *I dati della pedagogia*, Milano: Hoepli.
- Visalberghi, A. (con la collaborazione di R. Maragliano & B. Vertecchi) (1978), *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Milano: Mondadori.
- Zago, G. (2010), "I testi di storia della pedagogia", in P. Bianchini (a cura di), *Le origini delle materie. Discipline, programmi e manuali scolastici in Italia*, Torino: Sei, pp. 67-94.
- Id. (2016), "La biografia nella storiografia e nella storiografia dell'educazione. Linee evolutive di un rapporto complesso", in *Espacio, tiempo y educación*, vol. 3, n. 1, pp. 203-234.

*Finito di stampare
nel mese di giugno 2021
da Geca Industrie Grafiche – San Giuliano Milanese (MI)*