

Virtù e cittadinanza.
Due idee “pedagogiche”

Virtue and citizenship.
Two “educational” ideas

Furio Pesci

Full Professor of History of Education | Sapienza University of Rome (Italy) | furio.pesci@uniroma1.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Pesci, F. (2021). Virtue and citizenship. Two “educational” ideas. *Pedagogia oggi*, 19(2), 145-151.

Copyright: © 2021 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

<https://doi.org/10.7346/PO-022021-19>

ABSTRACT

The history of ethical and political thought and that of pedagogical ideas share some common aspects and themes. It is known, for example, that in classical Greece citizenship was closely connected with the sharing of a cosmos of values, attitudes and social practices centred around the idea of “virtue”; this connection, which implied the transmission of that cosmos of values and attitudes from one generation to the next, constitutes a central element in the history of Western culture and education.

After an analysis of some of the main ancient and modern positions in this regard, this paper focuses on the principal pedagogical theories of the twentieth century; in fact, a wide-ranging debate regarding democracy and the “educational” needs that its stability and prosperity implies took place during the last century. It is possible to grasp harmonies and dissonances through diverging ideological options, which the “global” perspective assumed today by the main trends in contemporary political and educational theories tries to overcome.

La storia del pensiero etico e politico e quella delle idee pedagogiche presentano alcuni aspetti e tematiche comuni, che emergono dal contesto culturale e valoriale delle singole epoche e società storiche. È risaputo che nella Grecia classica la cittadinanza era strettamente connessa con la condivisione di un cosmo di valori, atteggiamenti e pratiche sociali imperniate sull’idea di “virtù”; questa connessione, che implicava la trasmissione da una generazione all’altra di quel cosmo di valori e atteggiamenti, costituisce un elemento centrale nella storia della cultura e dell’educazione occidentali.

Dopo un’analisi di alcune tra le principali posizioni antiche e moderne al riguardo, il testo si sofferma sulle principali teorie pedagogiche del Novecento; nel secolo scorso, infatti, si è sviluppato un ampio dibattito sulla democrazia e sulle esigenze “educative” che implica per la sua stessa stabilità e prosperità. È possibile cogliere armonie e dissonanze nella diversità delle opzioni ideologiche, che oggi la prospettiva “globale” assunta dalle tendenze principali della politica e della pedagogia contemporanea tenta di superare.

Keywords: Democracy, Virtue, Citizenship, Ideology, Globalization

Parole chiave: Democrazia, Virtù, Cittadinanza, Ideologia, Globalizzazione

Received: August 31, 2021

Accepted: October 28, 2021

Published: December 23, 2021

Corresponding Author:

Furio Pesci, furio.pesci@uniroma1.it

1. Virtù e cittadinanza nel pensiero antico e medievale

Secondo una definizione di Beiner e Kingston (2005), essere cittadini consiste nel condividere la vita di una comunità politica, nel godere dei suoi benefici e assumere responsabilità politiche che rendano effettiva questa esperienza di condivisione. Nella prospettiva “classica”, l’educazione punta a dirigere la gioventù nell’esercizio della ragione e nell’osservanza della legge della *polis*, non solo nel senso che l’educazione influenza le leggi ma anche che le leggi stesse hanno un fine educativo da realizzare.

Nella repubblica platonica (Platone, 2009), l’educazione è formazione alla vita pubblica (specialmente per i governanti e per i guerrieri) con la disciplina delle passioni attraverso la musica e la ginnastica, e con la coltivazione dell’intelligenza attraverso le arti liberali e la dialettica. Tuttavia, in uno stato diverso da quello ideale platonico, le virtù del buon cittadino possono essere diverse da quelle dell’uomo buono.

Questa distinzione tra virtù civica e virtù morale impegna gli antichi nella sua relazione con il problema, tutt’altro che teorico, della possibilità che un uomo virtuoso viva in una società cattiva. D’altra parte, la virtù del cittadino anche per Aristotele (2014) è in relazione con la costituzione dello Stato di cui questi è membro, dato che il buon cittadino non ha bisogno necessariamente di possedere la virtù che rende buono l’uomo (ma in alcuni stati l’uomo buono e il buon cittadino sono la stessa persona).

Si tratta, in fondo, del rapporto tra la dimensione morale e quella politica della cittadinanza, un altro tema approfondito da Aristotele (2014). Secondo lo Stagirita, il cittadino, in senso generale, è colui che condivide decisioni e incarichi pubblici ed ha titolo a partecipare ad un ufficio che implica l’assunzione di decisioni per la città; la città è l’insieme delle persone che condividono questa partecipazione in un numero adeguato al fine di una vita autosufficiente. La definizione di cittadinanza aristotelica sembra alquanto limitata, ma, in effetti, contiene un concetto preciso di ciò che si richiede al fine della fioritura autentica della natura umana e della vita “buona” (Beiner, Kingston, 2005).

Nella Roma repubblicana l’idea della virtù del cittadino trova il suo culmine nella pratica di un coraggioso eroismo militare in difesa dello Stato. La ricerca della gloria, dell’onore e del potere da parte del cittadino romano, per difendere la libertà e l’autonomia dello stato entrerà in crisi allorché il pensiero cristiano, soprattutto ad opera di Sant’Agostino (2001), revocherà in dubbio l’attaccamento a questi beni, denunciando la sostanziale futilità di ogni ambizione terrena. Sulla scia di Agostino, l’ideale di cittadinanza rimase quasi assente dal pensiero medievale, apparendo di nuovo nella tradizione occidentale solo con il Rinascimento italiano.

2. In età moderna

Machiavelli, particolarmente nei *Discorsi* (Machiavelli, 2013), è considerato il più famoso ed anche il più controverso difensore rinascimentale delle libertà del cittadino, ispirandosi all’ideale della virtù civica, alla maniera praticata dai romani. Machiavelli auspica un nuovo ethos di devozione e dedizione alla comunità politica fondato sulla pratica dell’autogoverno e dell’autodifesa collettivi.

Le lotte religiose successive alla Riforma in Europa diedero avvio a nuovi modi di intendere la relazione tra governanti e governati specialmente in materia di pratiche religiose. Questi dibattiti portarono avanti una riflessione più ampia sul concetto del diritto naturale del singolo, che più tardi divenne uno strumento efficace nella lotta contro l’assolutismo. Il secondo *Trattato sul governo* di Locke (Locke, 1689) è il resoconto migliore di questo filone di pensiero, che lega l’idea dei diritti individuali ad una nozione di sovranità collettiva, anche se lo stesso Locke non rifiuta la monarchia.

Teorie moderne, specialmente quella di Rousseau, si sono basate su visioni più antiche della virtù del cittadino per lamentare la carenza di partecipazione attiva nell’autogoverno collettivo. Al centro della filosofia politica di Rousseau (1762) è l’idea che gli esseri umani devono essere capaci di una partecipazione forte e intensa, simile all’antica esperienza della cittadinanza. Quando Rousseau afferma che gli uomini moderni fanno solo cosa significa essere borghesi e non hanno nozione di ciò che significa essere cittadini rende perfettamente chiaro quanto carenti egli considerasse gli uomini moderni rispetto a questo aspetto.

La celebrazione, forse la mitizzazione dell’antica cittadinanza, non è rimasta incontestata all’interno del pensiero politico moderno. Leggere Rousseau suscita l’impressione che la più forte teorizzazione della cittadinanza si trovi al di fuori e in opposizione polemica alla tradizione liberale, ma c’è nello stesso tempo

una riflessione forte e rilevante sulla cittadinanza e le virtù civiche all'interno del liberalismo stesso. Tocqueville (1835-1840) e John Stuart Mill (1859 e 1861) sono due importanti esempi di teorizzazione delle virtù e dei comportamenti civici all'interno della tradizione liberale, entrambi fortemente impegnati a sviluppare la dimensione della responsabilità civica nel quadro di una prospettiva liberale, in questo modo contribuendo in maniera decisiva alla teoria moderna della cittadinanza.

Nella democrazia che Mill contempla come ideale, la questione più importante è promuovere la virtù dell'intelligenza nei cittadini. Il filosofo inglese non delinea uno specifico curriculum per la formazione dei cittadini, ma è chiaro che la loro educazione non può essere portata a compimento nelle scuole. La superiorità della democrazia, secondo Mill, sta nel fatto che essa invita i cittadini a considerare gli interessi altrui e non solo i propri, e ad essere guidati, in caso di conflitti e divergenze, da una regola diversa da quella dell'interesse personale, ad applicare di volta in volta e reciprocamente principi che abbiano come ragion d'essere il bene comune. Per tutto ciò è necessaria la frequente esperienza del lavoro comune, ed occorre una scuola di "spirito pubblico" (*public Spirit*), nella quale, un uomo diviene cittadino facendo ciò che deve fare un cittadino e imparando, così, ad agire nel modo in cui un cittadino deve agire.

Se il futuro cittadino deve agire da uomo libero, deve anche essere formato in gioventù ad agire così. La formazione e l'orientamento professionale preparano l'uomo ad essere artigiano, lavoratore, ma non cittadino. Solo l'educazione liberale è adeguata, per Mill, al fine di creare quella intelligenza libera e critica richiesta per la vita del cittadino, per l'esercizio adeguato della cittadinanza stessa.

Quindi, in uno stato che si fonda sul suffragio universale il problema educativo assume proporzioni molto più ampie ed anche una intrinseca difficoltà. Con l'avvento del suffragio universale, che Mill sostiene, lo stato deve affrontare la responsabilità di rendere l'educazione liberale disponibile per ogni futuro cittadino e metterlo in grado di adempiere ai doveri cui sarà chiamato con il raggiungimento dell'età matura. La formazione del carattere è sempre più difficile della formazione della mente. Nell'educazione per la cittadinanza il problema della formazione morale implica ancora la questione se l'uomo buono e il cittadino buono siano identici per virtù, sullo sfondo della discussione plurisecolare sui "fini" dell'educazione stessa (Brezinka, 1987).

3. Il dibattito novecentesco

Questi riferimenti non esauriscono, ovviamente, l'ampio e variegato ventaglio delle posizioni emerse nel dibattito moderno sulla questione, ma sono, forse, sufficienti per impostare una riflessione sugli orientamenti delle principali teorie dell'educazione nel contesto di un secolo tormentato come il Novecento, in cui il confronto politico tra le ideologie ha influenzato anche le pedagogie e le stesse scienze dell'educazione (sul rapporto tra differenti teorie e tradizioni religiose, morali e pedagogiche è ancora utile Brezinka, 1992).

Direttamente legato alla tradizione empiristica ed utilitaristica anglosassone è John Dewey, nel cui pensiero troviamo riformulato il legame tra la prospettiva filosofico-antropologica e quella filosofico-pratica intorno alle virtù. In *Natura e condotta dell'uomo* (1922), l'opera principale di Dewey al riguardo, troviamo la questione chiaramente formulata a partire dalla definizione di virtù e vizi come "abitudini che incorporano forze oggettive", "interazioni di elementi relativi alla particolare struttura di un individuo con elementi forniti dal mondo circostante" (Dewey, 1922, p. 23).

È il rapporto del singolo individuo con il suo ambiente sociale, con il gruppo a cui appartiene o a cui fa riferimento, a forgiare queste "forze" in forme elementari: "gli altri approvano, disapprovano, protestano, incoraggiano, partecipano e resistono. [...] Non esiste neutralità" (Dewey, 1922, p. 23). Soprattutto, per Dewey è importante riconoscere la concomitanza tra il passato e il presente a partire da questi fenomeni elementari, che a sua volta giustifica tanto la nostra adesione alle tradizioni e ai valori che abbiamo acquisito dalle generazioni che ci hanno preceduto quanto l'esigenza di una costante ridefinizione e di un continuo rinnovamento: "La devozione a tutto ciò che nell'ambiente già costituito rende possibile una vita degna è il principio di ogni progresso. [...] Perciò, per quanto si sia fatto, resta sempre ancor più da farsi. Possiamo accogliere e trasmettere la nostra eredità soltanto rifacendo costantemente il nostro ambiente" (Dewey, 1922, p. 28).

Questa prospettiva spiega anche perché Dewey sia divenuto, in fondo, nella seconda metà del secolo scorso, un punto di riferimento tanto della cultura *liberal* quanto di alcune versioni del comunitarismo

nordamericani. Il suo richiamo alla necessità che la vita democratica incida sulle “strutture” e sulle “istituzioni” si basa, infatti, nel pensiero del filosofo statunitense, sulla percezione del legame di ciascun individuo, e specialmente delle generazioni più giovani, ad un passato condiviso (Dewey, 1922, p. 28).

Nell’analisi delle ideologie del Novecento, può essere interessante confrontare la prospettiva “liberal-democratica” deweyana con quella cattolica, rinnovatasi profondamente nel corso del Novecento con il personalismo di pensatori come Maritain e Mounier, molto diversi tra loro, ma uniti nella comune sottolineatura del legame tra persone e “comunità”, che passa per la definizione delle virtù come strumenti essenziali di questo legame e che ha conseguenze profonde sul piano pedagogico: lo scopo dell’educazione è “guidare l’uomo nello sviluppo dinamico durante il quale egli si forma in quanto persona umana, provvista delle armi della conoscenza della forza del giudizio e delle virtù morali mentre nello stesso tempo a lui giunge l’eredità spirituale della nazione e della civiltà alle quali egli appartiene” (Maritain, 1943/1981, p. 25).

Per Maritain, “l’individualismo borghese è finito” (Maritain, 1943/1981, p. 126). Il problema consiste nel sostituirlo “[...] con una civiltà personalistica e comunitaria fondata sugli umani diritti e che soddisfi le aspirazioni e i bisogni sociali dell’uomo”. (Maritain, 1943/1981, p. 126).

La conseguenza sul piano pedagogico diventa il recupero e l’aggiornamento dell’idea di un’educazione liberale “per tutti”, con un implicito riferimento alla coltivazione delle “virtù”, che è sempre stato un caposaldo dell’educazione umanistica e liberale: scopo dell’educazione è, allora, “l’espansione delle nostre attività interne che godono dei frutti della conoscenza e della bellezza attività di cui l’uomo è reso capace dall’educazione liberale” (Maritain, 1943/1981, p. 127). Il contesto è quello della democrazia, dei diritti umani e del cittadino nel legame che unisce la persona alla società: “l’educazione liberale deve essere estesa a tutti” (Maritain, 1943/1981, p. 127-128).

Può essere significativo, oggi, considerare anche affinità e differenze tra queste impostazioni e le proposte pedagogiche emerse in ambito marxista, posizione ideologicamente antagonista rispetto alle altre sopra riportate, ma in alcune sue espressioni convergente sul terreno delle proposte pedagogiche. È il caso dello stesso Gramsci, sostenitore della necessità di costituire una “élite di intellettuali” organicamente legati al partito comunista e alla classe proletaria nella cornice di una “concezione superiore della vita” che Gramsci concepisce ricorrendo al lessico della cultura e dell’educazione umanistiche e liberali.

Se, infatti, “autocoscienza critica significa storicamente e politicamente creazione di una élite di intellettuali”, perché “una massa umana non si distingue e non diventa indipendente per sé senza organizzarsi in senso lato” (Gramsci, 1975, II, 1386), “la filosofia della *praxis* non tende a mantenere i semplici nella loro filosofia primitiva del senso comune ma invece a condurli a una concezione superiore della vita [...] per costruire un blocco intellettuale-morale che rende politicamente possibile un progresso intellettuale di massa e non solo di scarsi gruppi intellettuali” (Gramsci, 1975, II, 1384-85; 1505-1506).

Il contrasto recente, vivo soprattutto nei Paesi anglosassoni, tra i cosiddetti *liberal* e i “comunitari”, ha evidenziato le forme nuove che, nella società dei consumi e della “postmodernità”, ha assunto l’antica preoccupazione per il carattere attenuato della cittadinanza nelle democrazie rappresentative contemporanee (cfr. ad es. Sandel, 1984 e la sintesi di Hursthouse, 2005). La preoccupazione reale non è soltanto la comunità ma piuttosto l’eclissi di più ricche possibilità di impegno civile e persino di identità in un’epoca dominata da concezioni etico-politiche di carattere procedurale (Rawls, 1993) e *liberal*.

Questa critica, di stampo civico-repubblicano, al liberalismo negli Stati Uniti è stata formulata sul piano filosofico dall’opera influente di Hannah Arendt (1965), recuperando la sensibilità presente nella dottrina aristotelica della cittadinanza, secondo cui la vita civile costituisce un luogo privilegiato per l’espressione dell’umanità.

4. Prospettive pedagogiche

Il dibattito filosofico e politico della seconda metà del Novecento ha influenzato fortemente, soprattutto nel contesto culturale anglosassone, una riflessione sulle finalità dell’educazione morale. La sintesi di Nucci e Narvaez (2008) rende conto dello stato della situazione, che si potrebbe riassumere con un richiamo agli indirizzi principali di un dibattito tuttora in corso.

Anzitutto, si deve ricordare l’importanza storica della *values clarification* (Simon, Howe, Kirschenbaum,

1972), corrente che negli anni Sessanta e Settanta ebbe molta diffusione nelle scuole statunitensi, suscitando interesse e la preparazione di programmi analoghi anche in Europa. Questo approccio era basato sulla discussione tra pari dei principali valori e problemi di carattere morale secondo una modalità non direttiva di gestione del gruppo (classi scolastiche, soprattutto) da parte degli insegnanti.

La *values clarification* riscosse molta approvazione, ma anche dissensi crescenti, dapprima da parte di coloro che vi riconoscevano un eccesso di soggettivismo o addirittura di relativismo, poi anche da parte di studiosi convinti della sua scarsa efficacia dal punto di vista delle esigenze dello sviluppo cognitivo. Così, già alla fine degli anni Settanta, la teoria di Piaget (1932), approfondita e aggiornata da L. Kohlberg (1981), si diffuse ampiamente in tutto l'Occidente, sottolineando con enfasi la necessità di suscitare lo sviluppo del "ragionamento" morale come elemento centrale dal punto di vista cognitivo-evolutivo. L'obiettivo dello sviluppo e dell'educazione morale è, secondo questo orientamento, la "giustizia" (*justice*), intesa in termini che richiamano, almeno indirettamente, l'etica puritana e quella kantiana, ma universalmente riconoscibili e condivisibili anche da altri punti di vista.

Se questi approcci e metodi hanno trovato credito soprattutto nel contesto della cultura liberaldemocratica occidentale, la percezione sociale di alcuni problemi (soprattutto la diffusione delle droghe e dei reati connessi) ha convinto una parte dell'opinione pubblica, innanzitutto nordamericana, della necessità di un più saldo legame tra le pratiche educative ispirate, in vario modo, dalla psicologia dell'età evolutiva e dell'educazione, e i valori tradizionalmente presenti nella cultura e nella società occidentali.

Questa è stata la motivazione fondamentale per lo sviluppo della *character education*, il cui principale esponente è probabilmente T. Lickona (1991), un approccio che si ispira alla filosofia morale classica e alle sue recenti rivisitazioni critiche, in particolare recuperando l'idea di virtù e facendone uno dei cardini di progetti educativi che improntano tutta la vita delle istituzioni, soprattutto scolastiche, che ne hanno adottato i metodi.

L'inserimento dei più giovani in un ambiente scolastico e formativo inteso come comunità genera, secondo i sostenitori di questo approccio, divenuto un vero e proprio movimento organizzato, il contesto adeguato per l'esercizio di quelle competenze (le virtù, appunto) che favoriscono la crescita dell'uomo e del cittadino. La *character education* si muove, oggi, nel contesto del più ampio quadro di riferimento offerto, da un lato, da alcune tendenze del comunitarismo contemporaneo (MacIntyre, 1981) e, dall'altro, dalla *positive psychology*, l'indirizzo di ricerca, ormai divenuto una vera e propria "scuola", avviato da M. Seligman e C. Peterson sul finire degli anni Novanta, che ha riportato al centro dell'attenzione della psicologia scientifica l'idea di virtù, intesa come *character strenght* (Peterson, Seligman, 2004), vale a dire come "forza" (risorsa) della personalità in grado di orientare l'individuo verso una crescita ed una vita armoniose (e ad un'efficace resilienza di fronte a traumi e disturbi), contribuendo nello stesso tempo al bene comune.

Peterson e Seligman hanno individuato ventiquattro *character strenghts*, a loro volta riunite in sei virtù principali (corrispondenti alla visione "classica": saggezza, forza, umanità, giustizia, temperanza e trascendenza). Le virtù di umanità e giustizia sono particolarmente significative nel contesto dell'educazione morale e alla cittadinanza, che la psicologia positiva contemporanea considera con attenzione.

Alle doti di umanità, Peterson e Seligman collegano le "forze" ricomprese nella virtù della giustizia: la responsabilità sociale (cittadinanza, partecipazione, lealtà verso la comunità) e la giustizia nei rapporti con gli altri. La responsabilità civile comprende in particolare la capacità di identificare il bene comune e di riconoscere la propria posizione rispetto ad esso al di là del proprio interesse, ed implica la consapevolezza della propria responsabilità verso il miglioramento del mondo in cui si vive e la disposizione ad offrire tempo ed energie per la propria comunità, specialmente la disponibilità ad aiutare gli altri, innanzi tutto chi è in difficoltà.

La giustizia è, allora, il prodotto del retto giudizio morale, e chi ne è dotato reputa ingiusto "usare" gli altri per i propri scopi, condivide la regola d'oro ("non fare agli altri..."), si sforza, anche quando costa qualcosa, di essere giusto e sensibile verso gli altri, riconosce il rispetto dovuto ad ognuno, di essere parte di una comunità, convinto che ciascuno è responsabile delle proprie azioni.

Non va dimenticata la proposta esplicitamente "alternativa" a questi orientamenti che è venuta negli ultimi trent'anni circa dal movimento femminista, il quale ha posto l'attenzione su aspetti problematici come il carattere astratto dell'idea di giustizia e del ragionamento morale inteso alla maniera di Piaget e Kohlberg, l'esigenza di comprendere la specificità della soggettività femminile, ecc. N. Noddings (1984),

sulla scia degli studi fondamentali di C. Gilligan (1982), ha proposto un'etica della "cura" (*caring*) come fondamento di un diverso approccio all'educazione morale, che nel privilegiare le relazioni tra persone concrete riuscirebbe ad ovviare all'eccesso di astrazione presente negli altri approcci menzionati, quando ricorrono alle nozioni di "valore", "ragionamento", "carattere", non di rado implicitamente maschilisti.

Nel contesto dei dilemmi del confronto tra la cultura *liberal* e il comunitarismo, si sta sempre più affermando una nuova strada, un approccio interdisciplinare che cerca di affrontare i problemi del mondo globalizzato per individuare concetti e competenze necessari in un mondo che è sempre più interconnesso e multiculturale. Si tratta dei cosiddetti *global studies*, ai quali è strettamente connessa anche una proposta pedagogica, la *global education* (Banks, 1997; Diaz, Massalias, Xanthopoulos, 1999).

Tra i mezzi da utilizzare in questa prospettiva non è escluso il condizionamento sociale; i suoi sostenitori affermano chiaramente che gli studi scolastici sono essi stessi una forma di condizionamento sociale (Xanthopoulos, 2005). Nei termini più generali la *global education* comprende tutto ciò che concerne problemi e questioni che superano le barriere nazionali, l'introduzione conseguente di un'ideologia dell'interconnessione planetaria, ecologica, culturale, politica, tecnologica, una visione del mondo e una mentalità, una sorta di etica "globale" di stampo liberale, che dovrebbe dare forma ad atteggiamenti positivi sul piano della cura dell'ambiente, inteso come un unico ecosistema planetario.

L'educazione globale, dunque, vuole formare a una "cittadinanza" consapevolmente mondialistica, una sorta di cosmopolitismo aggiornato, che possa contribuire a risolvere efficacemente problemi come il cambiamento climatico, l'inquinamento degli oceani, l'impoverimento di risorse del pianeta, sulla base di un'etica nuova, basata su un sistema di valori universali rintracciabile, a detta dei suoi sostenitori, nei documenti delle Nazioni Unite e di altre organizzazioni internazionali.

Se tutto ciò sia possibile, è arduo giudicare oggi. In linea di principio, il tallone d'Achille della *global education* sta probabilmente nel riferimento alle organizzazioni sovranazionali e internazionali come fonti di una nuova etica, che inevitabilmente rende verticistico e dirigistico tutto il processo di cambiamento auspicato. Del resto, analisi delle contraddizioni presenti nella società globalizzata come quelle proposte da Bauman (2001) inducono ad un certo scetticismo sulle probabilità di successo della *global education* e persino sulle sue effettive intenzioni. L'orizzonte teorico di autori come Brezinka può essere, allora, utile ad una delimitazione adeguata di valori e limiti di questi tentativi d'innovazione (Brezinka, 2003).

Né l'esigenza di una cittadinanza più "partecipata" nelle democrazie contemporanee, né quella di un'educazione idonea alla vita civile e all'ethos democratico, problemi al centro del dibattito tra sostenitori del liberalismo e sostenitori del comunitarismo, sembrano aver trovato soluzioni unanimemente condivise; d'altra parte, la *global education* propone un cambiamento di prospettiva (specialmente con il suo spiccato mondialismo) che richiede ancora contestualizzazioni specifiche, sia nei confronti delle grandi questioni etiche oggi ancora in discussione intorno al rapporto tra vita buona e cittadinanza responsabile sia a proposito delle pratiche migliori per l'educazione e la formazione nella società globalizzata.

Riferimenti bibliografici

- Adler A. (1952). *The Great Ideas*. Chicago: Encyclopedia Britannica.
- Agostino (2001). *La città di Dio*. Milano: Bompiani.
- Arendt H. (1965). *On Revolution*. New York: Viking (trad. it. *Sulla rivoluzione*. Torino: Einaudi. 2009).
- Aristotele (2014). *Politica*. (voll. 1-2). Milano: Fondazione Lorenzo Valla-Mondadori.
- Banks J., A. (1997). *Educating Citizens in a Multicultural Society*. New York: Teachers College Press.
- Bauman Z. (2001). *The Bauman Reader*. Oxford: Blackwell (trad. it. *Globalizzazione e glocalizzazione*. Roma: Armando, 2005).
- Beiner R., Kingston R. (2005). Citizenship. Overview. In *New Dictionary of the History of Ideas* (vol. 1, pp. 335-338). Farmington Hills: Thomson Gale.
- Brezinka W. (1987). *Tüchtigkeit. Analyse und Bewertung eines Erziehungszieles.*, München: E. Reinhardt Verlag (trad. it. *Capacità. Analisi e valutazione di un fine educativo*, Vita & Pensiero, Milano 2013).
- Brezinka W. (1992). *Glaube, Moral und Erziehung*. München: E. Reinhardt Verlag (trad. it. *Morale ed educazione*. Armando, Roma 1994).
- Brezinka W. (2003). *Erziehung und Pädagogik im Kulturwandel*. München: E. Reinhardt Verlag (trad. it. *Educazione e pedagogia in tempi di cambiamento culturale*, Vita & Pensiero, Milano 2011).

- Dewey J. (1922). *Human Nature and Conduct*. New York: Holt (trad. it. *Natura e condotta dell'uomo*, La Nuova Italia, Firenze 1958).
- Diaz C., Massialas B. G., Xanthopoulos J. A. (1999). *Global Perspectives for Educators*. Boston: Allyn and Bacon.
- Gilligan C. (1982). *In a Different Voice*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press (trad. it. *Con voce di donna*, Feltrinelli, Milano 1991).
- Gramsci A. (1975). *Quaderni del carcere* (voll. 1-4). Torino: Einaudi.
- Hursthouse R. (2005). Virtue Ethics. In *New Dictionary of the History of Ideas* (vol. 6, pp. 2421-2423). Farmington Hills: Thomson Gale.
- Kohlberg L. (1981). *The Philosophy of Moral Development*. San Francisco: Harper & Row.
- Lickona T. (1991). *Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility*. New York: Bantam.
- Locke J. (1689). *Two Treatises of Government*. London: Awnsham Churchill (trad. it. *Due trattati sul governo*, UTET, Torino 1948)
- Machiavelli N. (2013). *Discorsi sopra la prima deca di Tito Livio*. Milano: Rizzoli.
- MacIntyre A. (1981) *After Virtue*. London. Duckworth (trad. it. *Dopo la virtù*, Armando, Roma 2007).
- Makarenko A. S. (1959-1962). *Werke*. (voll. 1-7). Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.
- Maritain J. (1943). *Education at the Crossroads*. New Haven: Yale University Press (trad. it. *L'educazione al bivio*, La Scuola, Brescia 1981).
- Mill J. S. (1859). *On Liberty*. London: Parker (trad. it. *Sulla libertà*, Bompiani, Milano 2000).
- Mill J. S. (1861). *On Representative Government*. London: Parker, Son and Bourn (trad. it. *Considerazioni sul governo rappresentativo*, Editori Riuniti, Roma 2019).
- Montesquieu C. L. de (1748). *De l'esprit des lois*. Ginevra. Barrillot (trad. it. *Lo spirito delle leggi*, Rizzoli, Milano, 1989).
- Noddings N. (1984). *Caring. A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. Berkeley-Los Angeles-London: University of California Press.
- Nucci L. P., Narvaez D. (eds.) (2008). *Handbook of Moral and Character Education*. New York-London: Routledge.
- Peterson C., Seligman M. E. P. (2004). *Character Strengths and Virtues*. Oxford: Oxford University Press.
- Piaget J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: PUF (trad. it. *Il giudizio morale nel fanciullo*, Giunti, Firenze, 1960).
- Platone (2009). *La Repubblica*. Milano: Bompiani.
- Rawls J. (1993). *Political Liberalism*. New York: Columbia University Press (trad. it. *Liberalismo politico*, Einaudi, Torino, 2012).
- Rousseau J.-J. (1762). *Du contract social*. Amsterdam: Rey (trad. it. *Il contratto sociale*, Armando, Roma 1963).
- Sandel M. (ed.) (1984). *Liberalism and Its Critics*. New York: New York University Press.
- Simon S. B., Howe L. W., Kirschenbaum H. (1972). *Values Clarification*. New York: Hart.
- Tocqueville A. de (1835-1840). *De la démocratie en Amérique*. Paris: Gosselin (trad. it. *La democrazia in America*, UTET, Torino 1968).
- Xanthopoulos J. A. (2005). Global Education. In *New Dictionary of the History of Ideas* (vol. 2, pp. 635-639). Farmington Hills: Thomson Gale.