

Il recupero del mito nella *Philosophy for Children*. Un farmaco contro il cyber-bullismo

ANGELA ARSENA

Dottoressa di ricerca in filosofia - Università di Foggia

Corresponding author: angela.arsena@unifg.it

Abstract. This essay offers a translation to a Mediterranean and classical style of the American curriculum of *Philosophy for Children*, by recovering the traditional Roman and Greek mythological narrative, interpreted as the source of the archetypal European identity and pedagogy. In fact, throughout history, by mean of the myth, the European culture could build upbringing techniques based on sentiment and emotions. Today, as the contemporary world is punctuated by renewed tribal and viral violences, it becomes urgent to reinstate methods and shapes of a discourse and a *logos* designed specifically for children and pre-teens subject to the dangerous risk of an affective illiteracy.

Keywords. cyber-bullying, Philosophy for Children, myth, affective illiteracy, amorality.

1. Plausibilità di una *Philosophy for Children* di origine greca.

Nel *Liside*, il dialogo platonico all'interno del quale Socrate affronta in prima persona la domanda sull'amicizia e prima ancora, connessa ad essa, la domanda sulla libertà, si registra la presenza di giovanissimi interlocutori che rivestono un ruolo importante nel dibattito. Socrate sembra rivolgersi innanzi tutto ad essi:

«Entrati, vedemmo che i ragazzi avevano terminato il sacrificio e, concluse ormai le pratiche ad esso connesse, giocavano agli astragali, vestiti a festa. La maggior parte si divertiva fuori dal cortile, alcuni in un angolo dello spogliatoio giocavano a pari e dispari, con un gran numero di dadi che prendevano da dei cestelli, e molti erano intorno a guardarli. Tra di loro c'era anche Liside [...] Allora noi, dopo esserci spostati dalla parte opposta, lì c'era infatti una gran tranquillità, ce ne stavamo seduti e parlavamo tra noi. Liside, guardandoci, si girava frequentemente ed era chiaro che desiderava unirsi a noi; ma era incerto ed esitava a muoversi da solo. Ed ecco che proprio allora Menesseno, interrompendo il suo gioco, nel cortile, ci raggiunse e come vide me e Ctesippo, venne a sedersi con noi; e Liside, scortolo, lo seguì e si sedette accanto a lui [...] Io dissi, rivolto a Menesseno: O figlio di Demofonte, chi di voi due è maggiore di età? Rispose: possiamo discutere»¹.

Socrate inaugura il dialogo tra ragazzi che abbandonano il gioco e lo circondano, chiedendo loro innanzi tutto l'età, che per Robert Brumbaugh sarebbe riconducibile

¹ G. Reale (a cura di) (2000), *Liside*, v.205e-207c, in Platone, *Tutti gli scritti*, Bompiani, Milano 2002, pp.774-775.

intorno ai 9 anni², ed è proprio la consapevolezza e l'evidenza di trovarsi di fronte a dei giovanissimi³ a fornire l'occasione più opportuna, almeno così sembra, per introdurre l'argomento principale, ovvero le forme e i modi d'essere della relazione amicale:

«Quindi vedendo voi, te e Liside, sono rimasto colpito e vi considero felici perché, pur essendo così giovani, siete in grado di ottenere velocemente e con facilità questo bene e tu hai trovato molto rapidamente questo amico e lui te»⁴.

Il dialogo, a questo punto, prende le mosse e prosegue come se fosse la dinamica di un gioco, all'interno del quale la presenza degli adulti diventa inopportuna e persino scomoda. Anzi, la presenza degli adulti appare poi talmente inadeguata da rivestire solo il ruolo di interruzione maldestra dell'atmosfera creatasi:

«Dopo aver detto queste parole, avevo in mente di coinvolgere nella discussione qualcun altro dei più anziani, ma allora, come démoni, si avvicinarono i pedagoghi di Menesseno e di Liside con i loro fratelli, li chiamarono e ordinarono loro di tornare a casa, poiché era già tardi. Dapprima noi e i presenti cercammo di allontanarli, ma poiché non si curavano affatto di noi, anzi si irritavano nel loro parlare barbaro e nondimeno li chiamavano e ci pareva che avessero bevuto alla festa di Ermes e quindi fossero difficili da avvicinare, vinti da essi sciogliemmo la riunione. Tuttavia, mentre essi si allontanavano, io dissi: Ora, Liside e Menesseno, siamo diventati ridicoli io, un vecchio, e voi. Infatti costoro andandosene diranno che noi crediamo di essere amici uno dell'altro -mi pongo anch'io tra voi -e non siamo stati ancora capaci di trovare cos'è l'amico»⁵.

In questo scambio di battute del *Liside* troviamo la prima applicazione pratica (e felice) di una *Philosophy for Children*, alla quale Socrate non si sottrae e con lui sembra non sottrarsi Platone, almeno il primo Platone, il Platone della produzione giovanile⁶.

Nel dialogo viene posta e viene giustificata la plausibilità e la possibilità di un sentiero razionale dialettico e dialogico da offrire ai bambini e dunque, con una certa attendibilità, si potrebbe addirittura affermare che una *Philosophy for Children*, prima ancora che prodotto recente della ricerca pedagogica americana (e poi anche europea), costituiva una prassi viva nella tradizione dialogica e filosofica greca.

Matthew Lipman, il teorico della *Philosophy for Children*, riflette proprio su questa disponibilità socratica al dialogo con chiunque spiegando «come in nessun punto Socrate pone dei limiti quando si tratta di far filosofia con persone diverse»⁷, sebbene poi sia proprio Platone nella *Repubblica* ad allontanarsi da questo modello socratico quando inviterà in maniera parentoria i pedagoghi a limitare e ridimensionare la riflessione filosofica

² R. Brumbaugh, *Philosophers on education: six essays on the foundations of western thought*, Houghton Mifflin Company, Boston 1963, p.57.

³ Nella suddivisione tra infanzia e quella che oggi chiamiamo pre-adolescenza si fa qui esplicito riferimento al saggio di Lesley A. Beaumont, *Childhood in Ancient Athens: Iconography and Social History*, Routledge, London-New York, 2012, in particolare il cap. 2 dove si definisce e si circoscrive l'intervallo temporale nel quale si era autorizzati, nell'Atene classica, a parlare di età infantile distinta da un'età giovane e giovanissima.

⁴ *Liside*, cit., v.211e, p.749.

⁵ *Ibi*, v.223a-223b, p.758.

⁶ Sulla corretta datazione del *Liside* come dialogo giovanile si veda l'introduzione di M.T. Limita in G. Reale (a cura di), *Platone. Tutti gli scritti*, cit., p.741.

⁷ A. Cosentino (a cura di), *10 anni di Philosophy for Children in Italia (1991-2001)*, Liguori, Napoli 2002, p.23.

nella prassi educativa rivolta ai giovanissimi⁸.

Del resto, sarà questa la stessa preoccupazione di Descartes che sembra aver pensato all'infanzia come ad una condizione facilmente esposta ad errori di tipo epistemologico (coerentemente con il suo proposito di identificare la filosofia con la sola razionalità) che, secondo il filosofo francese, fortunatamente viene poi abbandonata quando si entra nell'età adulta⁹ e non a caso, nelle coordinate storico-teoretiche con le quali ci orientiamo e inquadrano il dispiegarsi del pensiero filosofico, Descartes viene appunto collocato entro un perimetro di trionfale esaltazione di ogni razionalismo che da quel momento in poi si dirà irrimediabilmente moderno e che condiziona le dinamiche non solo di una filosofia teoretica ed anche pratica, etica e morale, e dunque, educativa¹⁰: «La dicotomia adulto/bambino – spiega infatti Matthew Lipman – ha proprio un ovvio parallelo nella dicotomia tra management (razionale) e lavoratori ideali»¹¹ e questa dicotomia, che appartiene di fatto e di diritto alla tradizione occidentale moderna¹² (la quale partorisca, tra le altre cose, anche le condizioni di un'alienazione sempre più diffusa)¹³, rimaneva pressoché sconosciuta alla *Paideia* greca¹⁴.

La dicotomia adulto/consapevole e bambino/inconsapevole sarebbe infatti apparsa a Socrate come un ossimoro, una contraddizione in termini¹⁵, e sarà lo stesso Platone, nel *Liside*, a dimostrare (forse suo malgrado) di aver autenticamente colto, riportandola fedelmente, questa predisposizione del suo maestro.

L'atteggiamento socratico imprimerà nella tradizione occidentale la radicale ed irreversibile curvatura della riflessione morale che coincide con la rivoluzionaria consapevolezza di un'amoralità annidata in un *deficit* di riflessione, ovvero in quella forma di educazione che predilige soltanto la preparazione tecnica trascurando la riflessione teoretica¹⁶: in un sentiero umano e gnoseologico che deliberatamente, scientemente ignora i fini e privilegia solo i mezzi della tattica e della tecnica (anche quando questa tattica e questa tecnica coincide solo con un verbalismo sofistico) si colloca il terreno di coltura di ogni amoralità, di ogni violenza e di ogni prepotenza¹⁷ (anche solo verbale).

E il gesto pedagogico e teoretico (ed anti-machiavellico) di separare i fini dai mezzi soltanto per ricondurre sempre questi ultimi ai primi senza mai lasciarli isolati, diventa fondamentale nella costruzione identitaria e morale soprattutto nella pre-adolescenza: se ai bambini non viene data la possibilità di discutere dei fini e dei mezzi e, soprattutto,

⁸ *Ibidem*.

⁹ Si veda H. G. Frankfurt, *Demons, Dreamers, and Madmen: The Defense of Reason in Descartes's "Meditations"*, Princeton University Press, Princeton 2008, p.21.

¹⁰ Sulle conseguenze teoretiche ed etiche di un'eccessiva dittatura della razionalità moderna che andrà a compromettere anche le dinamiche educative e morali, si rimanda qui al saggio di J. Ratzinger, *Per una lettura dell'enciclica Fides et Ratio*, Edizioni Città del Vaticano, Roma 1999, p.181.

¹¹ A. Cosentino, cit., p. 80.

¹² Sulle dinamiche possibili ed auspicabili di un orientamento educante alla professionalità responsabile si veda G. Bertagna, Lavoro, qualificazione e formazione nell'economia post-industriale, in *Studium Educationis*, 2000, 1, pp. 37-71.

¹³ Si veda H. Arendt (1958), *Vita activa. La condizione umana*, Bompiani, Milano 2017.

¹⁴ W.W. Jaeger, *Paideia. La formazione dell'uomo greco*, Bompiani, Milano 2003.

¹⁵ G.X. Santas, *Socrate. La filosofia dei Dialoghi giovanili di Platone*, Vita e Pensiero, Milano 2003, p.142.

¹⁶ Si veda M. Santi (a cura di), *Fare filosofia con i bambini*, Liguori, Napoli 2013.

¹⁷ Sull'atteggiamento di Socrate di fronte all'argomento dell'amoralità si veda G.X. Santas, *Socrate. La filosofia dei Dialoghi giovanili di Platone*, cit., p.212 e seg.

della loro inseparabile interrelazione¹⁸, essi probabilmente, secondo Lipman, diventeranno cinici nei confronti di tutto tranne che per il loro immediato benessere¹⁹.

Del resto, un ininterrotto sguardo rivolto alla costante relazione tra fini e mezzi (tra *telos* e *methodos*) non si impone solo nei confronti del destinatari di una riflessione pedagogica ma nei confronti della stessa riflessione, almeno se teniamo conto ancora oggi della constatazione di Friedrich Eduard Benake che volle individuare i buoni criteri per uno statuto epistemologico e per una *Magna Carta* della pedagogia proprio in una propedeutica riflessione sulla finalità della scienza dell'educazione²⁰:

«Tutto ciò che può diventare un problema nella scienza dell'educazione, può essere ricondotto alle domande principali: cosa dobbiamo considerare come mezzo e come fine dell'educazione? Cosa trova l'educatore prima di iniziare la sua opera? Attraverso quali mezzi possiamo portare verso quel fine ciò che abbiamo trovato?»²¹

La mancata o la lacunosa discussione sui fini conduce o alla frammentazione del sapere²² (per Mario Casotti, infatti, l'unità del sapere sta nel fine e mai solo nei mezzi)²³ o all'amoralità. Oppure, peggio, ad un utilizzo amorale del sapere: nel Novecento la riflessione di Primo Levi²⁴ e di Hannah Arendt²⁵ andrà in questa direzione, quando individueranno nella sudditanza assoluta ad un principio fuori da sé, il germe di ogni totalitarismo. Non a caso Socrate chiede nel *Liside*, dinanzi ad un uditorio di benestanti, a cosa possa servire la libertà se essa non permette di riscattare la propria vita neppure dalla presenza invasiva di tutori e governanti²⁶, in altri termini se non permette di riscattare dalla schiavitù nei confronti di una parola e di un imperativo posti fuori da sé. Secoli dopo sarà Immanuel Kant a collocare la legge morale in *interiore homine* inaugurando la contemporaneità e ricordando l'urgenza di una domanda etica che parte dall'interiorità, quella stessa interiorità che oggi, con l'esibizione del sé più intimo che invade la Rete e scandisce i rapporti sociali che si svolgono in essa, viene nuovamente e pericolosamente messa in discussione.

E l'impegnativa domanda socratica circa il vero significato di libertà è rivolta, nel *Liside*, direttamente ad un ragazzino che, prima di imbattersi in Socrate, giocava con gli astragali.

2. Attualità ed urgenza pedagogica di una *Philosophy for Children*.

Una *Philosophy for Children* oggi avrebbe senso soprattutto come prevenzione di un'amoralità diffusa che si insinua anche e soprattutto nella dimensione politica, ovvero nella responsabilità del cittadino e che, per Vittorio Possenti, deriva da un'altra arbitraria

¹⁸ C. Scurati, *Profili nell'educazione: ideali e modelli pedagogici nel pensiero contemporaneo*, Vita e Pensiero, Milano, 1991, p. 161.

¹⁹ A. Cosentino (a cura di), *10 anni di Philosophy for Children in Italia (1991-2001)*, cit., p.24.

²⁰ Cfr. W. Brenzika, *Obiettivi e limiti dell'educazione*, Armando, Roma 2002, p.204.

²¹ *Ibidem*.

²² G. Vico (a cura di), *Pedagogia Generale e Filosofia dell'Educazione*, Vita e Pensiero, Milano 2006, p.60.

²³ M. Casotti, *Introduzione alla Pedagogia*, Vallecchi, Firenze 1921, p.23.

²⁴ P. Levi, *I sommersi e i salvati*, Einaudi, Torino 1986, p.14.

²⁵ H. Arendt (1951), *Le origini del totalitarismo*, Einaudi, Torino 2004, pp. 448-558.

²⁶ *Liside*, cit., v.208c, p.746.

divisione, ovvero dal dualismo tra etica pubblica e privata in quanto anche nelle *more* di una cittadinanza responsabile non dovrebbe essere possibile una cavillosa discussione sui mezzi senza un'adeguata e preventiva valutazione dei fini perché, semplicemente, «mezzi impuri producono un fine impuro²⁷».

Se la *Philosophy for Children* socratica (individuata nel *Liside*) parte da una discussione adeguata sull'intenzionalità delle azioni morali e sui metodi adottati per conseguirla e se questa discussione diventa altamente formativa per il futuro abitante della *polis*, allora una *Philosophy for Children* ancora oggi può essere offerta formativa non solo all'interno di un arricchimento curricolare e scolastico ma anche nelle occasioni e nelle circostanze di un'educazione che vuole dirsi permanente²⁸ e permanentemente in atto²⁹. Lipman stesso, nel corso di un'intervista, spiegherà bene questa duplice natura formativa:

«addirittura credo che gli insegnanti scoprano veramente la filosofia per la prima volta quando incominciano a filosofare con i bambini; sono costretti a ripensare alle proprie posizioni, a ciò che pareva prima scontato; scoprono che i bambini riproducono le loro stesse vite e ne sono davvero eccitati. Questo è uno dei punti più forti a favore della Philosophy for Children: il suo essere, al medesimo tempo, una forma di profonda educazione degli adulti»³⁰.

Come l'educazione degli adulti, anche dunque una filosofia per bambini si colloca nell'alveo delle *Pedagogie Speciali* che di speciale hanno la razionalità pratica, ed insieme la relazione singolare ed esclusiva, «tra due *chi* sostanziali»³¹, tra soggetti pensanti ed intenzionali, e quindi sono pedagogie che non possono prescindere dalla relazione e dallo sguardo sull'altro. La considerazione di Lipman sul cinismo dei giovanissimi si situa in un mondo culturale e scolastico ancora lontano (ma non lontanissimo³²) dall'esplosione pressoché quotidiana di quel fenomeno che chiamiamo bullismo e che altro non è che una manifestazione eclatante e diffusa di questa indifferenza nei confronti dell'altro da sé³³, visto semmai come un mezzo e mai come un fine. E così come non ci si può non soffermare sulla lungimiranza di Lipman, appare altresì difficile non interrogarsi sulle potenzialità che un discorso filosofico offerto ai giovanissimi potrebbe spalancare, offrendo uno strumento in più alla comunità educante spesso colta impreparata non tanto di fronte alle forme di un bullismo imperante³⁴, quanto di fronte alle ramificazioni labirintiche di un *cyber-bullismo* che rappresenta oggi una delle questioni educative più urgenti³⁵.

Infatti, se il bullismo e la sua odierna e virale versione fenomenica del *cyber-bullismo* rappresentano una rottura nella serenità della relazione che viene ad instaurarsi nella

²⁷ V. Possenti, *Il principio-persona*, Armando, Roma 2006, p.191.

²⁸ G. Vico, *Orientamenti per educare alla cittadinanza*, Vita e Pensiero, Milano 2007.

²⁹ L. Dozza-G.Chianese, *Una società a misura di apprendimento. Educazione permanente tra teorie e pratiche*, Franco Angeli, Milano, 2012.

³⁰ A. Cosentino (a cura di), *10 anni di Philosophy for Children in Italia (1991-2001)*, cit.,p.33.

³¹ G. Bertagna, Quale identità per la pedagogia? Un itinerario e una proposta, in *Rassegna di Pedagogia*, nn.1-4, (2009), p.13 e seg.

³² Sulla storia e la genesi del bullismo nelle scuole americane ed inglesi si veda D. R. Dupper, *School Bullying: New Perspectives on a Growing Problem*, Oxford University Press, Oxford, 2013.

³³ M. Borghesi, *Il soggetto assente. Educazione e scuola tra memoria e nichilismo*, Itaca, Castel Bolognese, 2005.

³⁴ Si veda E. Donghi - S. Caravita, *Bullismo e cyberbullismo: riconoscerli e fronteggiarli a scuola*, «Nuova Secondaria Ricerca», 8 (2018), pp.22-33.

³⁵ A. Arsena, *Dal villaggio globale alla polis globale*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2018, pp. 20-30.

comunità educante intesa come «luogo sicuro e piacevole in cui poter esprimere se stesso e comprendere ed aiutare gli altri³⁶», e se bullismo e *cyber-bullismo* sono riconducibili ad una sorta di analfabetismo affettivo di ritorno³⁷, ovvero ad un arresto delle potenzialità espressive e della sintonia e della complicità tra cuore e pensiero³⁸, allora occorre interrogarsi sui modi e sulle occasioni di recupero di un'educazione ai sentimenti che l'uomo, in quanto specie ed individuo, non possiede e non gestisce come dote naturale, ma come evento culturale³⁹: la φύσις infatti, fornisce impulsi, che hanno come loro espressione primaria il gesto e non la parola. Il bullismo e la violenza ad esso connessa, soprattutto quando sono espressione di una frustrazione emotiva, non derivano da una mancata educazione, ma riconducono ad un vero e proprio arresto psichico di chi non si è riscattato dall'impulso e non ha elaborato l'emozione che rappresenta già un evento psichico maturo. L'emozione è sintomo di quella risonanza emotiva che gli eventi del mondo, e le risposte che si danno a questi eventi, producono nell'uomo (ad esempio, l'uso di droghe, di qualsiasi droga, testimonia l'atrofia di questa risonanza emotiva e mostra l'incapacità di approdare dall'impulso all'emozione, l'incapacità di uscire dall'apatia psichica, se non con l'uso della chimica)⁴⁰.

E l'emozione rappresenta una sorta di anticamera del sentimento e, in ogni caso, essi sono elementi cognitivi ed appartengono ai tratti culturali e dunque familiarizzare con essi, saperli gestire e nominare senza farsi dominare⁴¹ diventa compito eminentemente educativo⁴².

L'antropologia culturale ha appurato come, sin da epoche remote, l'uomo abbia costruito un universo semantico, affettivo e conoscitivo (apprendendo i rudimenti di un'educazione ai sentimenti) proprio attraverso le narrazioni mitiche⁴³, e se volgiamo lo sguardo alla tradizione classica⁴⁴, greca e latina, osserviamo come le divinità e gli eroi siano stati incarnazione, rappresentazione plastica, vivente, di sentimenti e di passioni umane: Zeus il potere, Prometeo la tracotanza, Atena la saggezza, Marte l'aggressività, Afrodite la sensualità, Dioniso l'eccesso, Apollo la bellezza e il senso dell'equilibrio.

Il mito spiegava l'amore e la disperazione, lo *spleen* e la tragedia, la gioia e la follia, ed aveva la funzione di dare un nome a tutti i sentimenti e a rivestire di un senso le cose del mondo e dell'anima. Dando un nome ad essi, l'uomo diventava capace di riconoscerli e di dominarli e, soprattutto, diventava capace di parlarne in maniera puntuale e pertinente. Del resto, anche l'antica saggezza veterotestamentaria mostra come il compito di dare un nome alle cose sia stato il primo compito assegnato da Dio all'umanità: se c'è spazio e modo per un'interpretazione che vuole andare oltre l'esegesi biblica attri-

³⁶ A. Civita, *Il bullismo come fenomeno sociale*, Franco Angeli, Milano 2006, p.85.

³⁷ R. Collovati, *Il bullismo sociale adulto e giovanile*, Armando, Roma 2010, p.44.

³⁸ *Ibidem*.

³⁹ Cfr. M. Corsi, *Il coraggio di educare. Il valore della testimonianza*, Vita e Pensiero, Milano, 2003.

⁴⁰ Cfr. S. Caneppele-L.Mezzanotte-E.Savona, *Bullismo, tra realtà e rappresentazione*, Vita e Pensiero, Milano 2010.

⁴¹ Cfr. M. Lacroix, *Il culto dell'emozione*, Vita e Pensiero, Milano 2002.

⁴² Si veda M. Baldacci, *La dimensione emozionale del curricolo. L'educazione affettiva relazionale nella scuola*, Franco Angeli, Milano, 2008.

⁴³ Per una disamina sull'argomento si può consultare A. Catermario, *Linee di antropologia culturale*, Guida, Napoli 1978.

⁴⁴ Si veda C. Calame, *Mito e storia nell'anichità greca*, Dedalo, Bari 1999.

buendo alla divinità della *Genesi* un ruolo in prima istanza educativo, potremmo azzardare dicendo che, dinanzi al potere conferito all'uomo di definire il mondo e di nominarlo, persino Dio si sia messo da parte, lasciandolo libero il singolo di esprimersi nella maniera più opportuna, anche assumendosi il rischio (mai remoto) di cadere nell'errore semantico, nell'exasperazione linguistica, nella babele della non-comprensione reciproca.

Il mito, in altri termini, può riscattare ancora oggi da quell'analfabetismo emotivo⁴⁵ che caratterizza i gesti e le storie che ci vengono restituite in forma di gesti reali o virtuali: come educatori questo analfabetismo deve interrogarci perché «non possiamo non sentire la grave responsabilità per l'ignoranza emotiva e l'irragionevolezza della popolazione mondiale»⁴⁶.

3. La Philosophy for Children e la cura delle emozioni.

Ma le emozioni, scrive Lipman, sono giudizi⁴⁷ e, spesso, sono giudizi di valore, e giudizi normativi. Educare all'emozione e alla gestione dell'emozione diventa la strada principale per educare alla riflessione, alla capacità di giudizio, nel senso descritto ed auspicato da Kant.

In più occasioni, dal 1992 con *Emotions as Judgments of Value*⁴⁸ sino al 2004 con *Hiding from Humanity: Shame, Disgust, and the Law*⁴⁹, la filosofa statunitense Martha Nussbaum esprimerà la stessa convinzione nel momento in cui condivide la dimensione neo-stoica delle emozioni, secondo la quale esse sarebbero delle «valutazioni che attribuiscono alle cose e alle persone esterne un particolare valore per il soggetto agente, di estrema importanza per lo sviluppo cognitivo della persona⁵⁰». Queste posizioni portano Lipman e la Nussbaum ad allontanarsi dalla tradizione filosofica che interpreta le emozioni come innate, ovvero processi privi di pensiero che agiscono per confondere e intralciare gli sforzi della mente verso la razionalità. Vengono così individuati da entrambi un numero non secondario di pensatori, dagli stoici romani e greci a Spinoza, i quali sostengono che le emozioni, ben lungi da un semplicistico riduzionismo, non sono prive di pensiero ma intelligenti, non innate ma apprese, e non acritiche ma capaci di giudizio. Martha Nussbaum va oltre e spiega che

«se non c'è emozione non c'è propriamente neppure il giudizio [...] questo significa che, per rappresentare certe verità, è necessario rappresentare delle emozioni. E significa, altresì, che per comunicare certe verità al proprio lettore bisogna scrivere in modo da suscitare emozioni»⁵¹.

La *Philosophy for Children* può diventare il terreno di scoperta e di indagine delle emozioni attraverso la discussione di concetti che i bambini hanno a cuore e in cui credono, o credono almeno in parte. Attraverso questa strada dell'affetto e dell'interesse si

⁴⁵ Cfr. D. Goleman, *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano, 1996.

⁴⁶ A. Cosentino (a cura di), *10 anni di Philosophy for Children in Italia (1991-2001)*, cit., p.28.

⁴⁷ *Ibidem*.

⁴⁸ M. Nussbaum, *Emotions as Judgments of Value*, *The Yale Journal of Criticism*, 1992, Vol.5, n.2.

⁴⁹ M. Nussbaum, *Hiding from Humanity: Shame, Disgust, and the Law*, Princeton University Press, Princeton 2004.

⁵⁰ M. Nussbaum, *Emotions as Judgments of Value*, cit., p. 209

⁵¹ *Ibidem*.

attivano le più importanti dinamiche educative, perché radicate nell'esercizio di abilità affettive⁵², e si stimola altresì la nascita di una comunità di ricerca o comunità laboratoriale all'interno della quale si scoprono cose nuove.

Tra queste cose nuove potrebbe figurare, ad esempio, uno dei pilastri della filosofia pratica e del giudizio ovvero la prova morale, tanto inseguita da Kant che cercava l'esistenza di Dio in postulati fondati sul valore soggettivo e mai sul valore oggettivo del sentire morale⁵³ e tanto cara ad Antonio Rosmini perché legata al desiderio umano di felicità e quindi ad una relazione, ad una connessione tra la stessa felicità e la virtù⁵⁴.

Come piccoli ma esigenti epistemologi della scuola di Paul Feyerabend (per il quale, tra l'altro, il prematuro insegnamento nelle scuole della scienza che va ad occupare prepotentemente il posto della narrazione mitica corrispondeva quasi ad una dittatura di Stato⁵⁵), i bambini condividono ed esprimono convinzioni epistemiche che, benché false, meritano grande rispetto: essi credono, ad esempio, in Babbo Natale e confidano nella sua annuale puntualità, non perché possiedano le prove della sua esistenza ma perché sono certi della indubitabile, tangibile, inconfutabile e fattuale (tutt'altro che ipotetica) felicità che la sua apparizione provoca, ed anche se dietro la maschera di Babbo Natale intravedono e riconoscono gli occhi del proprio padre, essi continuano a credere al fantastico e generoso personaggio non perché irrazionalmente ciechi e sordi ad ogni evidenza ma perché ragionevolmente radicati nella convinzione che la verità sta in un infinito percorso perfettibile di conoscenza, un labirintico percorso fatto di ritorni, di successive approssimazioni, di scoperte precedute da ipotesi, di rivoluzioni di paradigmi, a volte. La vera, profana identità di Babbo Natale, infatti, il suo essere non un personaggio magico ma banalmente il proprio genitore travestito, non annulla la presunta esistenza di Babbo Natale, ma l'accresce, la perfeziona, la potenzia. Parimenti nell'*Iliade* Afrodite si presenta dinanzi ad Elena nelle vesti di un'anziana signora⁵⁶: la donna crede che sia così e crede alle parole pronunciate dalla vecchia sconosciuta ma nondimeno si accorge delle pieghe del collo della dea che, nonostante il travestimento, rimanevano «dolci e rotonde»⁵⁷. Quando i bambini smettono di credere a Babbo Natale? Senz'altro quando fanno ingresso nella cartesiana età della ragione che tutto domina e possiede.

Eppure, quanto è stato importante per la costruzione del sé quell'antica credenza, quel fantasticare e quel sentimento della felicità ad essi correlato? E questo connubio di emozione e di consapevolezza quante maree morali ed ideali avrà mosso e quanto sedimento psichico avrà permesso di accumularsi? Non è un caso che l'antropologia collochi il salto definitivo dell'umanità, il suo irreversibile allontanamento dal mondo della brutta animalità non nel linguaggio e neppure nell'uso degli utensili bensì nell'abitudine di seppellire i morti⁵⁸, abitudine che non appartiene al mondo dell'animale il quale si

⁵² Cfr. A. Cosentino, cit.

⁵³ O. Carpi, *Il problema del rapporto tra virtù e felicità nella filosofia morale di Immanuel Kant*, Edizioni Studio Domenicano, Roma 2004.

⁵⁴ U. Muratori (a cura di), Rosmini e la domanda di Dio tra ragione e religione, *Atti di Congresso*, Edizioni Rosminiane Sodalitas, Stresa 1998, p. 94.

⁵⁵ P. K. Feyerabend, *Contro il metodo. Abbozzo di una teoria anarchica della conoscenza*, Feltrinelli, Milano 2013, p.189.

⁵⁶ E. Romagnoli (a cura di), *Iliade, Libro III*, Zanichelli, Bologna 1924, p.71.

⁵⁷ *Ibidem*.

⁵⁸ Si veda P. Scarduelli, *Antropologia del rito: interpretazioni e spiegazioni*, Bollati Boringhieri, Torino 2000, p.

allontana dal cadavere e fugge da esso, abbandonandolo⁵⁹. Nella costruzione delle prime necropoli, all'interno delle quali i defunti venivano custoditi e seppelliti con oggetti di lusso, come in occasione di un viaggio durante il quale sarebbe stato necessario scambiare doni, si intravede il salto cognitivo (mosso dall'affettività) di un uomo che elabora un mondo al di là del mondo contingente⁶⁰, al di là del mondo dei meri fatti e dell'evidenza ed immagina e pone un universo altro da sé, un altrove morale, etico ed ideale e ad esso comincia a guardare costruendo il senso del sacro, il senso religioso, il senso dell'arte e della poesia, ovvero quel navigare e naufragare nell'infinito teoretico e spirituale dell'umano. In quell'ipotesi che si azzarda ad oltrepassare la finitudine si colloca il passaggio da un *homo* meramente *faber* ad un *homo* eminentemente *sapiens*, dotato di una mente pensante e critica ed etica, e capace dunque di creare un universo nuovo e ideale e al contempo concreto, ovvero quello che Karl Popper chiamava Mondo 3, il mondo delle idee e delle teorie scientifiche⁶¹.

Ma non basta: tra le cose nuove che il mito permette di scoprire in un'età che fa i conti per la prima volta nella vita ed in maniera irreversibile con i perché finalistici e non causali⁶²(e dunque fa i con i primi, rudimentali segmenti di un pensiero filosofico⁶³) compare la possibilità di un'ininterrotta traduzione del linguaggio denotativo in linguaggio connotativo⁶⁴, ovvero la possibilità di emigrare da un linguaggio ad una dimensione ancorato ai fatti e alle circostanze ad un linguaggio esposto all'eterogenesi dei significati e dei significanti, un linguaggio che può diventare poetico e profetico: il mito, infatti, nella sua struttura narrativa riconducibile alla preferenza accordata all'oralità piuttosto che al discorso scritto, abbraccia e comprende l'infinito universo della pluralità semantica, dove si annida l'ironia, la sinonimia, le contraddizioni, gli slittamenti di significato. Il tempo del mito è l'imperfetto, ovvero il tempo che Umberto Eco chiamava il tempo della narritività perfetta e sempre in atto⁶⁵, lo stesso tempo del *c'era una volta* con il quale esordisce ogni fiaba lasciando luogo e spazio perché le cose accadano di nuovo e sempre⁶⁶. Ed in questo tempo lontano ma prossimo, appena accaduto, e perenne (lontano dal tempo della narrazione mediatica o dal tempo della *fictio* mediatica⁶⁷, ad esempio) ogni cosa ha un senso originario, come nodi di una maglia ma sulla quale, spiega Karl Kerényi⁶⁸, si sovrappone, come su un tessuto disegnato, un senso altro ed un senso ulteriore: Narciso viene inseguito da Eco che è donna ma anche *flatus vocis*, voce

137.

⁵⁹ R. A. Hinde, *Il comportamento degli animali: etologia e psicologia comparata*, Edagricole, Bologna 1980, pp.129-140.

⁶⁰ Per una disamina si veda J.Ries, *Alla ricerca di Dio. La via dell'antropologia religiosa*, Jaca Book, Milano 2009, pp.68-70.

⁶¹ M. Baldini, *Introduzione a Karl R. Popper*, Armando, Roma 2002, p.114.

⁶² Su ruolo di un'adeguata risposta da parte degli adulti alle domande metafisiche dell'infanzia si rimanda qui al saggio di F.Pinto Minerva e F. Frabboni, *La scuola dell'infanzia*, Laterza, Bari-Roma 2008.

⁶³ Si veda T. Irwin, *I principi primi di Aristotele*, Vita e Pensiero, Milano 1996.

⁶⁴ Si veda C.Romano, *Comunicare e coevolvere in strutture maieutiche*, Franco Angeli, Milano 2001.

⁶⁵ U. Eco, *Sulla Letteratura*, Bompiani, Milano 2016, p. 58.

⁶⁶ Per una disamina dell'argomento si veda F. Cambi-S. Landi-G. Rossi, *La magia della fiaba. Itinerari e riflessioni*, Armando, Roma, 2010.

⁶⁷ Per una disamina dell'argomento si veda C. Di Bari, *A passo di critica. Il modello di media education nell'opera di Umberto Eco*, Firenze University Press, Firenze, 2009.

⁶⁸ K. Kerényi, *Gli dei e gli eroi della Grecia*, il Saggiatore, Milano 2015.

che risuona inutilmente; Aracne, che sfida Atena, è fanciulla ma anche ragno e la tela di Penelope è velo nuziale ma anche sudario; ed ancora, Circe che trasforma gli uomini in porci è una pericolosa strega ma anche una donna sola che tenta di sottrarsi ad una potenziale violenza maschile esorcizzandola. Il *logos* mitologico è *logos* oracolare, profetico, luogo d'eccellenza di un'ermeneutica senza fine, e lavorare affinché i suoi infiniti sentieri semantici siano agevoli e percorribili per i *sandali concettuali* dei giovanissimi consente a questi ultimi di acquisire sin da subito familiarità con la possibilità di costruire un mondo a più dimensioni, dove i pericolosi monopoli ideologici e politici, intesi come espressione di un pensiero unico, difficilmente riescono a radicarsi.

4. Il mito come traduzione comprensibile delle emozioni e della razionalità.

Giocare con i bambini⁶⁹, attraverso una filosofia che ripropone il mito come storia del vero e del verosimile, come traduzione di sentimenti e di *metasensi*, e che appartiene alla storia primordiale e primaria, originaria, dell'umanità significa giocare con gli specchi dell'anima e della ragione ed esercitare una grammatica esistenziale del periodo ipotetico del terzo tipo, il periodo dell'irrealtà che può diventare fattuale e reale se ci si arma di perseveranza e di determinazione, mettendo così mano all'edificazione di una *vision*, ovvero costruendo il mondo delle ipotesi, dei teoremi, delle rivoluzioni concettuali, del virtuale⁷⁰, e diventando visionari nella maniera più realistica e plausibile.

Proporre una modalità diversa di porgere la *Philosophy for Children* sottraendola al confine americano ed affinarla come prassi didattica da consolidarsi in Europa e in Italia, significa rispondere alla sfida educativa che era già di Gianbattista Vico⁷¹ per il quale l'unico modo per capire veramente qualcosa è quello di ripeterla nel senso di capirla nuovamente e ripetutamente (si può capire cosa significhi essere narratore solo cimentandosi con la scrittura, e pittore solo cimentandosi con la pittura e operaio solo lavorando, spiegherà Lipman)⁷².

In realtà, imparare qualcosa significa impararla di nuovo nello stesso spirito di scoperta che prevalse quando fu inventata per la prima volta (e significa altresì imparare a fare le cose e imparare ad insegnarle perché possano essere sempre raccontate e trasmesse⁷³). Ed anche i sentimenti, come oggetto cognitivo, rientrano tra le urgenze di un apprendimento continuamente rinnovato. I miti, nella loro rappresentazione e narrazione eterna dei sentimenti, costituiscono la scoperta nuova da reinventare, la maglia da ricomporre, la tela da rifare quotidianamente.

Essi aggiungono o possono aggiungere un grado di ordine razionale più elevato a quello già esistente nel curriculum scolastico (soprattutto di matrice americana) e questo paradosso (una razionalità che passa dallo studio dei sentimenti) si risolve attraverso la frequentazione dei personaggi del mito che una filosofia per bambini potrebbe e dovrebbe permettere: il mito, infatti, carico di sapienza antica, e il cui linguaggio iconico-intuitivo aiuta la dinamica emozionale del bambino, conduce verso un'integrazio-

⁶⁹ Si veda A. Caputo, *Philosophia ludens*, la meridiana, Bari 2011.

⁷⁰ M. Baldini, *Introduzione a Karl R. Popper*, cit.

⁷¹ A. Saitta, *Momenti e figure della civiltà europea*, Edizioni di Storia e Letteratura, Roma, 1994, p.106.

⁷² Cfr. A. Cosentino, cit.

⁷³ Si veda B. Martini, *Formare ai saperi*, Franco Angeli, Milano 2005.

ne armoniosa, equilibrata (razionale)⁷⁴ della personalità quando ricorda continuamente i pericoli della ὑβρις e della tracotanza, ovvero i pericoli dell'eccesso. Ma non basta: il mito (soprattutto il mito della tradizione classica e mediterranea) aggiunge un grado di ordine razionale elevato perché da sempre il mito è ideale normativo⁷⁵ in quanto l'esperienza espressa nel racconto non è mai esperienza di un singolo individuo bensì di un'intera società che riflette coralmemente sul bello, sul giusto, sulla natura del mondo e dell'uomo. Il mito, nella sua pretesa di validità collettiva e perpetua⁷⁶, ha un valore normativo fondamentale, perché esprime l'esperienza umana non solo quale essa è ma anche quale dovrebbe essere, la incanala nelle forme dovute⁷⁷: esso, oltre ad essere portatore di *epos* e dunque di narrazione epica è anche contenitore di *ethos*⁷⁸, di teorie (e buone teorie, osemremmo dire) del vivere. Di qui il suo tradizionalismo: bisogna raccontare il mito come è stato tramandato⁷⁹ e soprattutto di qui il suo ruolo di variabile inedita e sempre cangiante nell'equazione educativa, capace di decostruire il *logos* e decostruendolo proiettarlo verso la molteplicità delle interpretazioni⁸⁰ e dunque la molteplicità delle relazioni, anche umane.

In questo senso l'insegnante non deve fare altro che riproporre le storie antiche nel loro genuino e originario dispiegarsi, senza arrangiamenti importanti, usando dunque l'enorme giacimento di storie di cui già la nostra cultura dispone: deve solo *rigiocarli*⁸¹ come dinamismi spirituali di ogni essere umano (e da questo punto di vista è fondamentale non solo la presenza del maestro-mediatore, mai sostituibile con una macchina o un software, ma anche la sua robusta formazione iniziale, una formazione che deve contemplare, oltre alle competenze didattiche, una solida competenza⁸² filologica e filosofica in senso ortodosso e quasi *nietzschiano come amore per la parola e per la lentezza della parola*, almeno così come era contemplato negli ordinamenti italiani prima degli ultimi riordini⁸³): per avvicinarsi al mondo del bambino dall'interno e per sentire e per sviluppare la sua cultura, anche e soprattutto una cultura del sacro intesa non come cultura del religioso ma cultura dell'umano *tout court*⁸⁴, non c'è altra strada che il mondo dell'immaginario e del mito vissuti come narrazione che si incarna, si fa gioco.

Il mito consente un accesso privilegiato a quella che potrebbe rappresentare l'ambi-

⁷⁴ Sull'argomento si può consultare M.L.Lasca, *Un soffio di classici. Fondamento educativo della narrazione*, Armando, Roma 2013.

⁷⁵ Si veda M. Scheler, *Sfera assoluta e posizione reale dell'idea di Dio*, Franco Angeli, Milano 2014, pag.79.

⁷⁶ Per una disamina dell'argomento si può consultare R.Panikkar, *Mistica e spiritualità*, Vol.II, in *Mistica pienezza di vita*, Jaca Book, Milano 2008, p.331.

⁷⁷ Si veda N.Paparella, *Mito e miti nella cultura contemporanea*, *Pedagogia e Vita*, vol.4, 1993, pp. 43-65.

⁷⁸ *Ibidem*.

⁷⁹ Si veda P. Ricoeur, *Il tempo raccontato*, Vol.III, in *Tempo e racconto*, Jaca Book, Milano 1994, p. 162.

⁸⁰ Sulla decostruzione in pedagogia si veda A.Mariani, *La decostruzione in pedagogia*, Armando, Roma, 2008, p.110

⁸¹ A.Caputo, *Philosophia ludens*,cit.

⁸² Si veda R.Titone-E.Gandini Gamaleri, *Guida alla formazione didattica degli insegnanti*, Armando, Roma 1990.

⁸³ Per delle nuove prospettive sulla formazione iniziale degli insegnanti si veda E. Damiano (a cura di), *La sala degli specchi*, Franco Angeli, Milano 1999; E. Damiano (a cura di), *Idee di scuola a confronto: un contributo alla storia del riformismo scolastico in Italia*, Armano, Roma 2003; E. Damiano, *Il sapere dell'insegnare*, Franco Angeli, Milano 2007.

⁸⁴ Sul rapporto tra la narrazione del mito e la sacralità, si veda J.Ries, *Mito e rito. Le costanti del sacro*, Vol.II, Jaca Book, Milano 2008.

zione più alta di una filosofia pensata per i bambini, ovvero favorire e rendere possibile un'esperienza filosofica di *prima mano*, usando un'espressione di William James⁸⁵, e questa esperienza filosofica di prima mano viene prima dell'arte del ragionamento o del buon ragionamento che stava a cuore a Lipman. Nell'ambito di questa ipotesi nasce l'idea di pensare ai modi e alle dinamiche più opportune per affiancare nella *Philosophy for Children* alle fiabe aperte del curriculum americano⁸⁶, già sperimentato⁸⁷, i racconti della tradizione classica per una nuova pedagogia del mito, in una prospettiva di ricerca che potrebbe prevedere, oltre che la realizzazione di un prodotto editoriale magari anche nelle forme e nei modi di una scuola digitale, anche la formalizzazione di un percorso metodologico pensato per la formazione degli insegnanti, che possa superare alcune bizzarre interrelazioni educative la cui migliore analogia è quella, come recita un'espressione idiomatica americana, *della coda che scodinzola il cane*: il *testing*, ad esempio, che dovrebbe essere ricondotto al suo *status* ancillare, è stato investito, negli ultimi anni, di un significato enorme, come se fosse la forza motrice del sistema. La filosofia con e per bambini, nella sua doppia natura di intervento nei confronti degli insegnanti e degli alunni, si presenta sia come virtuoso circolo ermeneutico dove il giudizio non è valutativo ma valoriale e sia come tentativo di realizzare l'incontro tra i diversi interlocutori della classe, senza distinzione d'età, e senza depauperare il ruolo dei contenuti disciplinari, anzi, rimanendo fedelmente ancorata ad essi nella loro forma più antica e praticata, la forma della narrazione mitologica.

In questa prospettiva si può cercare di ricavare uno spazio per introdurre, accanto oppure oltre la prassi voluta da Lipman, la lettura e la riflessione dei miti della tradizione greca e romana proprio come una sorta di *farmacon* inteso nella duplice accezione etimologica greca⁸⁸: come rimedio e antidoto (farmaco) all'irrazionalità amorale e violenta e tribale del mondo contemporaneo, ammalato di analfabetismo affettivo, ma soprattutto come manifestazione di pensiero irrazionale (fantastico e immaginifico) nei gangli della razionalità filosofica. Dario Antiseri si chiede se mai possa esistere un criterio di demarcazione in grado di separare, in questo mondo delle idee, le teorie razionali da quelle irrazionali⁸⁹ e questo perché una teoria scientifica non sarà mai verificata sino in fondo, tanto da non lasciare un margine di ulteriore perfettibilità, tanto da sottrarsi alla possibilità di ulteriore falsificabilità. La ragione può aspirare soltanto alla costruzione di teorie sempre più verosimili, simili al vero, perfettibili. Il mito insegna che l'irrazionalità è un modo di essere della razionalità, ed è talvolta il suo luogo d'origine, richiamo potentissimo da non trascurare per poter procedere ad un cammino di edificazione completa dell'umano: Ulisse volle ad ogni costo ascoltare il seducente canto delle Sirene, pur rimanendo ancorato ai nodi della ragione ed alle sue potenti, ferree capacità predittive, capaci di intendere le relazioni causa-effetto⁹⁰.

Insegnare il mito non dovrebbe costituire un tradimento delle intenzioni teoretiche

⁸⁵ W. James, *Le varie forme dell'esperienza religiosa. Uno studio sulla natura umana*, Morcelliana, Brescia 1998.

⁸⁶ Si cita qui, tra i diversi racconti del curriculum americano, M. Lipman, *Lisa*, Liguori, Napoli, 2015.

⁸⁷ Si veda L. Rossetti-C. Chiapperini, *Filosofare con i bambini e i ragazzi*, Morlacchi, Perugia 2006.

⁸⁸ Per una disamina dell'argomento si veda J. Derrida, *La farmacia di Platone*, Jaca Book, Milano 1985, pp. 86-110, dove si chiarisce la distinzione semantica e teoretica tra *farmacon* e *farmacos*.

⁸⁹ D. Antiseri, *Ragioni della Razionalità*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2004, p.144.

⁹⁰ J. Elster, *Ulisse e le sirene. Indagine sulla razionalità e l'irrazionalità*, il Mulino, Bologna 2005.

della *Philosophy for Children* bensì un potenziamento, un arricchimento: il *curriculum* di Matthew Lipman si serve della lettura di racconti, validissimi ed estremamente significativi, scritti dallo stesso e tuttavia, all'interno del suo impianto metodologico, Lipman spiega accuratamente l'uso di queste storie ed insiste oltremodo sul bisogno di ancorarle alla cultura e alla tradizione del paese nel quale i bambini vivono e crescono:

«credo che non sarebbe di alcun aiuto se si traducevano i libri in altre lingue e si trasportassero in diverse culture mantenendo immutato il punto di vista tipicamente americano, gli idiomi e i valori americani, lo stile di vita del nostro paese [...] è per questo che il traduttore deve essere un adattatore, i libri devono essere adattati al contesto culturale. I protagonisti delle storie sono personaggi con cui avere familiarità, con cui poter identificarsi, non stranieri [...] allo stesso tempo però lo sforzo dei bambini deve essere quello di riconoscere delle qualità universali nei personaggi e la grande generalità delle problematiche in cui sono coinvolti [...] così, in un certo senso, si può e si deve raggiungere l'universalità e la estendibilità del programma, che è la stessa della filosofia; in un altro senso si può e si deve avere anche quel senso di specificità e di concretezza che serve a mettere il programma in relazione con la cultura e le singole individualità»⁹¹.

In questa direzione viene sollecitata e fortemente incoraggiata da Matthew Lipman una «letteratura di transizione che possiede valori assoluti ed anche strumentali nel senso che è piacevole e prepara alle letture che verrebbero fatte in futuro»⁹². Il mito, come adattamento greco, latino e dunque europeo e come traduzione mediterranea delle strategie pedagogiche nella *Philosophy for Children*, aderisce a questo programma di transizione e di traduzione allargando gli orizzonti di una narrazione squisitamente americana. Proponendo racconti riconducibili ad un contesto al di qua dell'Atlantico e partendo proprio da quella tradizione classica e greca che ha caratterizzato e ha fondato l'identità di ciascuno, si ripropone anche ai bambini che giocano con gli astragali quella dinamica costruttiva tra libertà individuale e vivere comunitario che ha rappresentato il fondamento della storia del pensiero occidentale⁹³.

Bibliografia

- Antiseri D., *L'anima greca e cristiana dell'Europa*, Brescia, La Scuola, 2018.
 Antiseri D., *Ragioni della Razionalità*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2004.
 Arendt H. (1951), *Le origini del totalitarismo*, Torino, Einaudi, 2004.
 Arendt H. (1958), *Vita activa. La condizione umana*, Milano, Bompiani, 2017.
 Arsena A., *Dal villaggio globale alla polis globale*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2018.
 Baldacci M., *La dimensione emozionale del curricolo. L'educazione affettiva relazionale nella scuola*, Milano, Franco Angeli, Milano, 2008.
 Baldini M., *Introduzione a Karl R. Popper*, Roma, Armando, 2002.
 Beaumont L. A., *Childhood in Ancient Athens: Iconography and Social History*, London-New York, Routledge, 2012.

⁹¹ A. Cosentino (a cura di), *Filosofia e formazione. 10 anni di Philosophy for Children (1991-2001)*, cit., p.40.

⁹² M. Lipman, *Lisa*, cit., p.10.

⁹³ Sul valore della tradizione greca e cristiana come fondamento della tradizione europea si veda D. Antiseri, *L'anima greca e cristiana dell'Europa*, La Scuola, Brescia, 2018.

- Bertagna G., Lavoro, qualificazione e formazione nell'economia post-industriale, in *Studium Educationis*, 1, 2000.
- Bertagna G., Quale identità per la pedagogia? Un itinerario e una proposta, in *Rassegna di Pedagogia*, 2009, nn.1-4.
- Borghesi M., *Il soggetto assente. Educazione e scuola tra memoria e nichilismo*, Castel Bolognese, Itaca, 2005.
- Brenzika W., *Obiettivi e limiti dell'educazione*, Roma, Armando, 2002.
- Brumbaugh R., *Philosophers on education: six essays on the foundations of western thought*, Boston, Houghton Mifflin Company, 1963.
- Calame C., *Mito e storia nell'antichità greca*, Bari, Dedalo, 1999.
- Cambi F., Landi L., Rossi G., *La magia della fiaba. Itinerari e riflessioni*, Roma, Armando, 2010.
- Carpi O., *Il problema del rapporto tra virtù e felicità nella filosofia morale di Immanuel Kant*, Roma, Edizioni Studio Domenicano, 2004.
- Caputo A. (2011), *Philosophia ludens*, Bari, la meridiana.
- Caneppele S., Mezzanotte L. Savona E., *Bullismo, tra realtà e rappresentazione*, Milano, Vita e Pensiero, 2010.
- Casotti M., *Introduzione alla Pedagogia*, Firenze, Vallecchi, 1921.
- Catermario A., *Linee di antropologia culturale*, Napoli, Guida, 1978.
- Civita A., *Il bullismo come fenomeno sociale*, Milano, Franco Angeli, 2006.
- Collovati R., *Il bullismo sociale adulto e giovanile*, Roma, Armando, 2010.
- Corsi M., *Il coraggio di educare. Il valore della testimonianza*, Milano, Vita e Pensiero, 2003.
- Cosentino A. (a cura di), *10 anni di Philosophy for Children in Italia (1991-2001)*, Napoli, Liguori, 2002.
- Damiano E. (a cura di), *Idee di scuola a confronto: un contributo alla storia del riformismo scolastico in Italia*, Roma, Armando, 2003.
- Damiano E., *Il sapere dell'insegnare*, Milano, Franco Angeli, 2007.
- Damiano E. (a cura di), *La sala degli specchi*, Milano, Franco Angeli, 1999.
- Derrida J., *La farmacia di Platone*, Milano, Jaca Book, 1985.
- Di Bari C., *A passo di critica. Il modello di media education nell'opera di Umberto Eco*, Firenze, Firenze University Press, 2009.
- Dozza L., Chianese G., *Una società a misura di apprendimento. Educazione permanente tra teorie e pratiche*, Milano, Franco Angeli, 2012.
- Dupper D.R., *School Bullying: New Perspectives on a Growing Problem*, Oxford, Oxford University Press, 2013.
- Eco U., *Sulla Letteratura*, Milano, Bompiani, 2016.
- Elster J., *Ulisse e le sirene. Indagine sulla razionalità e l'irrazionalità*, Bologna, il Mulino, 2005.
- Frankfurt H.G., *Demons, Dreamers, and Madmen: The Defense of Reason in Descartes's "Meditations"*, Princeton, Princeton University Press, 2008.
- Feyerabend P.K., *Contro il metodo. Abbozzo di una teoria anarchica della conoscenza*, Milano, Feltrinelli, 2013.
- Goleman D., *Intelligenza emotiva*, Milano, Rizzoli, 1996.
- Hinde R.A., *Il comportamento degli animali: etologia e psicologia comparata*, Bologna,

- Edagricole, 1980.
- Irwin T., *I principi primi di Aristotele*, Milano, Vita e Pensiero, 1996.
- Jaeger W.W., *Paideia. La formazione dell'uomo greco*, Milano, Bompiani, 2003.
- James W., *Le varie forme dell'esperienza religiosa. Uno studio sulla natura umana*, Brescia, Morcelliana, 1998.
- Lacroix M., *Il culto dell'emozione*, Milano, Vita e Pensiero, 2002.
- Lasca M.L., *Un soffio di classici. Fondamento educativo della narrazione*, Roma, Armando, 2013.
- Levi P., *I sommersi e i salvati*, Torino, Einaudi, 1986.
- Lipman M., *Lisa*, Napoli, Liguori, 2015.
- Kerényi K., *Gli dei e gli eroi della Grecia*, Milano, il Saggiatore, 2015.
- Mariani A., *La decostruzione in pedagogia*, Roma, Armando, 2008.
- Martini B., *Formare ai saperi*, Milano, Franco Angeli, 2005.
- Muratori U. (a cura di), *Rosmini e la domanda di Dio tra ragione e religione*, «Atti di Congresso», Stresa, Edizioni Rosminiane Sodalitas, 1998.
- Nussbaum M., Emotions as Judgments of Value, *The Yale Journal of Criticism*, Vol.5, 1992, n.2.
- Nussbaum M., *Hiding from Humanity: Shame, Disgust, and the Law*, Princeton, Princeton University Press, 2004.
- Panikkar R., *Mistica e spiritualità*, Vol.II, in *Mistica pienezza di vita*, Milano, Jaca Book, 2008.
- Paparella N., *Mito e miti nella cultura contemporanea*, «Pedagogia e Vita», 1993, vol.4.
- Pinto Minerva F., Frabboni F., *La scuola dell'infanzia*, Bari-Roma, Laterza, 2008.
- Possenti V., *Il principio-persona*, Roma, Armando, 2006.
- Ratzinger J., *Per una lettura dell'enciclica Fides et Ratio*, Roma, Edizioni Città del Vaticano, 1999.
- Reale R. (a cura di), *Platone. Tutti gli scritti*, Milano, Bompiani, 2002.
- Ricoeur R., *Il Tempo raccontato*, Milano, Jaca Book, Milano, vol.III., 1994.
- Ries J., *Alla ricerca di Dio. La via dell'antropologia religiosa*, Milano, Jaca Book, 2009.
- Ries J., *Mito e rito. Le costanti del sacro*, Vol.II, Milano, Jaca Book, 2008.
- Romagnoli E. (a cura di), *Iliade*, Bologna, Zanichelli, 1924.
- Romano C., *Comunicare e coevolvere in strutture maieutiche*, Milano, Franco Angeli, 2001.
- Rossetti L., Chiapperini C., *Filosofare con i bambini e i ragazzi*, Perugia, Morlacchi, 2006.
- Saitta A., *Momenti e figure della civiltà europea*, Roma, Edizioni di Storia e Letteratura, 1994.
- Santas G.X., *Socrate. La filosofia dei Dialoghi giovanili di Platone*, Milano, Vita e Pensiero, 2003.
- Santi M. (a cura di), *Fare filosofia con i bambini*, Napoli, Liguori, 2013.
- Scarduelli P., *Antropologia del rito: interpretazioni e spiegazioni*, Torino, Bollati Boringhieri, 2000.
- Scheler M., *Sfera assoluta e posizione reale dell'idea di Dio*, Milano, Franco Angeli, 2014.
- Scurati C., *Profili nell'educazione: ideali e modelli pedagogici nel pensiero contemporaneo*, Milano, Vita e Pensiero, 1991.
- Titone R., Gandini Gamaleri E., *Guida alla formazione didattica degli insegnanti*, Roma,

Armando, 1990.

Vico G., *Orientamenti per educare alla cittadinanza*, Milano, Vita e Pensiero, 2007.

Vico G. (a cura di), *Pedagogia Generale e Filosofia dell'Educazione*, Milano, Vita e Pensiero, 2006.