



## INTRODUZIONE

A. Cosentino, M. Striano, S. Oliverio  
*La scrittura filosofica: uno strumento  
per educare il pensiero al 'movimento'  
dell'indagine.*

[L'ideazione del volume e l'introduzione sono il frutto di un lavoro congiunto dei tre curatori, fatto di riflessioni condivise, scambio di idee, confronto costante. Per quanto riguarda le responsabilità individuali nella redazione, i paragrafi della introduzione sono così attribuiti: Maura Striano par. I; Antonio Cosentino par. II; Stefano Oliverio par. III]

### I.

I testi qui presentati (ad eccezione dell'ultimo) sono stati realizzati nell'ambito del Laboratorio di Scrittura Filosofica attivato *a latere* del Corso di Perfezionamento *Il curriculum della Philosophy for Children* realizzato presso la Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università degli Studi di Napoli Federico II nell' a.a. 2008-2009, con la collaborazione del Centro di Ricerca per l'Indagine Filosofica (CRIF) ed il patrocinio scientifico di Graphein, Società Italiana di Pedagogia e Didattica della Scrittura.

La necessità di creare uno spazio formativo per l'acquisizione e lo sviluppo di competenze di "scrittura filosofica" si è palesata nel momento in cui, confrontandosi con il materiale stimolo elaborato da Lipman e Sharp nel curriculum della *Philosophy for Children*, si sono messe a fuoco le specifiche caratteristiche che connotano le forme di scrittura atte a rappresentare e a stimolare il percorso dell'indagine filosofica nel suo farsi.

In questo spazio si è evidenziata la differenza sostanziale esistente tra prodotti di una scrittura definibile come "filosofica" – nella misura in cui dà conto di un processo euristico che si articola su un piano di riflessività funzionale a mettere a fuoco "il senso" delle cose, degli eventi, dei fenomeni – e prodotti di altre forme di scrittura (narrativa, saggistica, cronachistica....) in cui si dà conto di altri processi di costruzione di significato della realtà.

Tutte le forme di scrittura filosofica presenti nella tradizione Occidentale hanno, infatti, in comune questa caratteristica: sono rappresentazioni, trascrizioni dell'articolarsi e dell'avventurarsi del pensiero alla ricerca del senso, attraverso una molteplicità di itinerari e di percorsi e con il supporto di una varietà di strumenti, che ne facilitano e sostengono il lavoro di ricerca.

Questo modo di intendere la "scrittura filosofica" rinvia ad una prospettiva "zetetica" (cara agli Scettici), secondo cui si definisce come peculiarmente "filosofico" sia un *atteggiamento*, uno *spirito* di ricerca e indagine della verità, che non può mai però essere raggiunta in maniera definitiva, sia il *metodo* utilizzato per questa ricerca, tendente a penetrare la "ragione" delle cose e a disgelarne il senso<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Cfr. F. Bianco, *Insegnamento della filosofia: metodo 'storico' e metodo 'zetetico'*, "Paradigmi", 1990, 23, poi pubblicato in R. Calcaterra (a cura di), *L'insegnamento della filosofia oggi. Prospettive teoriche e questioni didattiche*, Fasano (Brindisi): Schema Editore, 1995, p. 11-32.

D'altronde, Kant, muovendosi nella stessa prospettiva, aveva evidenziato come non esista una filosofia compiuta e definita, che si configuri come le scienze storiche o matematiche e produca contenuti di conoscenza che possono essere imparati, ma soltanto un continuo processo di ricerca sostenuto da un proprio metodo euristico. Per tale motivo affermava che “il metodo vero dell'insegnamento filosofico è zetetico” ed anche il testo filosofico deve essere considerato come “un motivo”, uno spunto per condurre una indagine filosofica e non un “modello”, nella misura in cui le idee presentate nel testo da un autore “devono essere considerate come risultati contingenti dalla cui copiosa abbondanza attingere per piantarne in sé solamente le radici fertili”<sup>2</sup>.

Lo spazio del Laboratorio ha avuto pertanto in prima istanza l'obiettivo di esplorare i testi della tradizione filosofica nella loro funzione di “motivi” e di spunti per la ricerca di senso, in seconda istanza di realizzare testi e “pretesti” per attivare e sostenere processi di indagine filosofica attraverso cui bambini, adolescenti, adulti possano imparare a pensare attraverso la pratica dell'indagine filosofica, che è come abbiamo visto una pratica sostanzialmente “zetetica”, facendo riferimento al curriculum della *Philosophy for Children*.

Nel curriculum, infatti, i testi narrativi sono costruiti per essere essenzialmente uno spunto per avviare un percorso euristico articolato su un piano interindividuale ed intraindividuale, in riferimento ad una matrice deweyana, secondo cui la ricerca filosofica viene presentata come una forma d'indagine emergente da un tessuto esperienziale e stimolata da ambiguità, dubbi, interrogativi collocati all'interno di situazioni di vita quotidiana<sup>3</sup>.

Per Dewey il valore e la funzione della filosofia sono eminentemente pratici, nella misura in cui essa conduce ad una sempre maggiore comprensione del senso dell'agire e del vivere umano attraverso il pensiero riflessivo e la sua generalizzazione e disseminazione nei diversi campi di esperienza<sup>4</sup>.

In questi termini, l'indagine filosofica si esercita primariamente sui “problemi dell'uomo” da cui scaturiscono interrogativi sempre più profondi sulle condizioni dell'esperire e si traduce in una molteplicità di forme e di modi funzionali all'esercizio del “pensiero riflessivo” che ne è il principale strumento.

In una prospettiva pedagogica, la possibilità di un esercizio guidato e sistematico del pensiero riflessivo, che viene ad essere acquisito e sviluppato in modo sempre più consapevole, e della progressiva interiorizzazione di strumenti euristici che possono diventare un patrimonio condiviso e condivisibile, rappresenta d'altronde un importante obiettivo educativo e richiede dispositivi e strumenti adeguati allo scopo, di cui i materiali del curriculum rappresentano un esempio particolarmente efficace.

Il Laboratorio (che si è svolto a cadenza quindicinale) si è articolato in quattro momenti:

- a) un primo momento di confronto con le diverse forme di scrittura esistenti nel contesto culturale occidentale ed in altri contesti, per esplorarne le caratteristiche, la funzione, il significato (dalla lettera al saggio, dalla novella

---

<sup>2</sup> I. Kant, *Notizia sull'indirizzo delle sue lezioni nel semestre invernale 1765-1766*, in *Antologia di scritti pedagogici*, a cura di G. Formizzi, Verona: Gabrielli editori, 2004, pp. 152-154.

<sup>3</sup> M. Lipman, *Educare al pensiero*, Milano: Vita e Pensiero, 2005.

<sup>4</sup> J. Dewey, *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953*, 37 volumes, Carbondale: Southern Illinois University Press, 1967-1987.

- al romanzo, dalla poesia al pamphlet...) ma anche le connotazioni più strettamente tecniche;
- b) un secondo momento di confronto con le diverse forme di scrittura filosofica (dagli aforismi<sup>5</sup>, alle “confessioni”, ai “dialoghi”, al “discorso”, ai “pensieri”, al “romanzo”, al saggio, al trattato ...) in cui si sono evidenziate le differenze di posizione epistemica, di prospettiva euristica, di procedura argomentativa caratterizzanti i diversi prodotti per comprenderne la funzione nel contesto della ricerca filosofica<sup>6</sup>;
  - c) un terzo momento in cui i partecipanti sono stati invitati a produrre testi filosofici sul modello di quelli analizzati nella fase di lavoro precedente e a confrontarsi su di essi<sup>7</sup>;
  - d) un quarto momento in cui si sono date le coordinate per la stesura di scritture modellate sulla struttura del curriculum della *Philosophy for Children*, e sono state realizzate scritture filosofiche articolate in impianto narrativo, attività, esercizi, piani di discussione come quelle raccolte nel presente volume.

Nel contesto del laboratorio l'esercizio della scrittura filosofica si è configurato, quindi, come un esercizio argomentativo ed euristico, funzionale alla costruzione di materiali, insieme, *rappresentativi* e *generativi* di processi di indagine filosofica, indirizzati a diverse tipologie di destinatari (bambini, adolescenti, adulti,...) e di contesti educativi (formali, non formali, informali). La realizzazione di questa tipologia di materiali –all'interno del Laboratorio- ha consentito quindi di perseguire un duplice obiettivo formativo: in primo luogo quello di fare acquisire e sviluppare competenze di scrittura filosofica, intesa come *forma di riflessione di secondo livello* attraverso cui lo scrivere viene a funzionare come strumento euristico e come dispositivo di costruzione di senso; in secondo luogo quello di creare le condizioni per poter attivare e stimolare percorsi di indagine filosofica in diversi contesti educativi e formativi.

I racconti che compongono la raccolta sono stati elaborati per un target specifico, adolescenti e giovani adulti, ma per contesti di varia natura.

La scelta è determinata da uno specifico obiettivo pedagogico: quello di offrire a questa tipologia di utenti (che negli attuali scenari formativi appare particolarmente fragile e priva di strumenti di riflessività) occasioni e spunti per potersi cimentare con l'indagine filosofica (intesa come processo “zetetico”) a partire da temi e problemi vicini alle esperienze di vita quotidiana, per poter acquisire e sviluppare competenze ed abilità di pensiero critico, creativo, “valoriale” in riferimento alle indicazioni pedagogiche date da Lipman<sup>8</sup>.

In funzione di questi espliciti obiettivi educativi i racconti sono corredati da esercizi, piani di discussione, indicazioni per la realizzazione di attività, che

---

<sup>5</sup> AAVV, *Teoria e storia dell'aforisma*. Milano: Bruno Mondadori, 2004.

<sup>6</sup> F. Minazzi (a cura di), *La scrittura filosofica. Generi letterari, destinatari, finalità e forme della scrittura filosofica*, Milano: Franco Angeli, 1999; F. Cossutta, , *Elementi per la lettura dei testi filosofici*, Bologna: Ed. Calderoni, 1999; F. De Pasquale, *Forme di scrittura filosofica. Elementi di teoria e di didattica*, Milano: Franco Angeli, 2001.

<sup>7</sup> D. Massaro, *Metodologia e didattica del testo filosofico*, Torino: Paravia, 1989; C. Sini, *Teoria e pratica del foglio mondo. La scrittura filosofica*, Roma-Bari: Laterza, 2003.

<sup>8</sup> M. Lipman, *op. cit.*.

offrono un significativo supporto all'approfondimento di piste di riflessione e di ricerca di senso sul piano individuale e collettivo.

## II.

Scrivere *filosoficamente* è ben altra cosa dallo scrivere *di* filosofia. Platone ha *scritto* parole pesanti a proposito del secondo tipo di scrittura e possiamo supporre che abbia *detto* di peggio. Possiamo anche essere abbastanza certi che la sua condanna era rivolta allo "scrivere *di* filosofia", altrimenti non si spiegherebbe la composizione dei suoi *Dialoghi*.

Mettiamoci in ascolto. Nel *Fedro*, Platone dice, in primo luogo, che la scrittura alfabetica "non è una ricetta per la memoria, ma per richiamare alla mente". Distinzione da non sottovalutare: da una parte la memoria come attività interna rielaborativa, fonte creativa di senso e di connessioni che non possiamo illuderci di attivare con segni esterni, dall'altra un mero richiamare alla mente dall'esterno, operazione meccanica, alienante, un "copia e incolla" grazie alla quale i discenti, incalza Platone, "potendo avere notizie di molte cose senza insegnamento, si crederanno d'essere dottissimi, mentre per la maggior parte non sapranno nulla". Una modalità di apprendimento, questa, che impedisce qualunque possibilità dialettica. Più avanti, aggiunge: "Con loro sarà una sofferenza discorrere, imbottiti di opinioni invece che sapienti". Sta forse immaginando quella figura di studente che non tollera nessuna interruzione mentre sta sciordinando quello che ha memorizzato?

Questi i rischi che Platone prevedeva di fronte all'avanzata della scrittura a tutto svantaggio dell'oralità ancora largamente prevalente nel V secolo A. C. in Grecia. Naturalmente non poteva immaginare come sarebbe andata esattamente la lunga e gloriosa storia successiva della scrittura, non Gutenberg, né la videoscrittura e tantomeno il "copia e incolla". Certamente, però, non gli sfuggiva la profonda differenza di questo *medium* rispetto a quello dell'oralità, per quanto non fosse nella condizione di poterne cogliere pienamente tutte le potenzialità. Indubbiamente sfuggiva a Platone un'implicazione fondamentale della scrittura, quella dell'ermeneutica. Di fronte alle parole scritte, osserva Platone, "crederesti che potessero parlare quasi che avessero in mente qualcosa; ma se tu, volendo imparare, chiedi loro qualcosa di ciò che dicono, esse ti manifestano una cosa sola e sempre la stessa". In questa constatazione la scrittura è valutata essenzialmente per quello che in essa manca rispetto all'oralità: non puoi "chiedere" al testo scritto una negoziazione del suo significato; non puoi dialogare in questi termini con esso. In fondo qui Platone mostra quanto la sua prospettiva di analisi sia ancorata al paradigma dell'oralità e fino a che punto egli veda la scrittura soltanto come una deformazione riduttiva delle potenzialità della comunicazione faccia a faccia.

Eppure è proprio la fondazione platonica della metafisica che assegnerà il destino di linguaggio della "verità" alla scrittura. Essa, incapace di tenere in vita il dialogo socratico nell'*agorà*, avrà, però, la potenza di rappresentare e definire le essenze<sup>9</sup> e diventerà, nella modernità, il codice indiscusso della comunicazione

---

<sup>9</sup> Su questo vale la pena ascoltare Aristotele: "Or dunque, i suoni della voce sono simboli delle affezioni che hanno luogo nell'anima e le lettere scritte sono simboli dei suoni della voce. Allo

della “verità” scientifica. Bisognerà aspettare la “svolta linguistica” del Novecento per una riapertura, nell’ambito di una ri-definizione complessiva del linguaggio (Wittgenstein, Heidegger, Gadamer, Derrida), del caso “scrittura”. La prospettiva dell’ermeneutica, aperta da Heidegger, ripropone, in modo particolarmente esplicito con Gadamer, la possibilità del dialogo col testo scritto. Se Platone lamentava il fatto che le parole scritte “manifestano una cosa sola e sempre la stessa”, Gadamer ritiene, invece, che il lettore di testi scritti costruisca significati a partire dal testo mettendoti in gioco in quanto lettore-interprete, facendo valere lo specifico orizzonte storico-linguistico in cui è situato e cercando di raggiungere una “fusione” del proprio orizzonte di interprete con quello dell’autore<sup>10</sup>. Complessivamente, la prospettiva ermeneutica, nelle numerose e diverse declinazioni in cui si è sviluppata fino a oggi<sup>11</sup>, rappresenta una cornice in cui la scrittura può essere rapportata all’oralità in una logica di complementarità che, senza togliere le differenze di fondo, può indicare una serie di giochi produttivi.

Rimossa dal suo stato quasi sacrale di espressione della verità universale e necessaria e colta nella sua natura di “pratica”<sup>12</sup>, la scrittura filosofica si apre, così, a un ventaglio di possibilità e di contaminazioni che possono sollevarla dalla funzione di strumento di espressione di quel sapere estrinseco e nozionistico a cui Platone contrapponeva il “discorso che è scritto con la scienza nell’anima di chi impara”. La domanda che Platone lascia aperta è se possa esistere, e che forma possa avere, una scrittura filosofica che sia combinata con la “scienza nell’anima di chi impara”, una scrittura che non irrigidisca la ricerca del sapere, che non arresti il dialogo ipostatizzando la relazione formativa nello schema dell’apprendimento meccanico di una verità indiscutibile. Una risposta abbastanza convincente a questa domanda la suggerisce lo stesso Platone, e lo fa con una pratica, un gesto, un’operazione che precede i discorsi e, anzi, li rende possibili: è la pratica di scrivere l’oralità dialogica.

Recuperare non tanto e non solo l’esplicito dell’insegnamento platonico ma soprattutto l’implicito della pratica di una scrittura che, per essere *filosofica* e non *sulla* filosofia, assume il profilo di un ponte tra una pratica dialogica già avvenuta e un’altra attesa, potenziale, che potrà sgorgare di nuovo se altri uomini e donne si incontreranno ancora per imparare a produrre nuovo *logos* mettendo in gioco la loro “anima”, affrontando, come sostiene Platone nella Lettera VII, “un lungo periodo di discussioni sull’argomento e una vita vissuta in comune”<sup>13</sup>. Allora, scrivere filosoficamente equivale a tenere accesa la fiamma di una ricerca, custodirla con cura e offrirla ad altri per un rilancio. Il “filosofico” dei *Dialoghi* di Platone (e non di meno delle grandi opere filosofiche), non si esaurisce in quello che questi scritti dicono esplicitamente e tra le righe. Rapportarsi ad essi limitandosi a cercare di estrapolare un loro presunto contenuto di verità vuol dire

---

stesso modo poi che le lettere non sono le medesime per tutti, così neppure i suoni sono i medesimi; tuttavia, suoni e lettere risultano segni, anzitutto, delle affezioni dell’anima, che sono le medesime per tutti e costituiscono le immagini di oggetti, già identici per tutti” (Aristotele, *Dell’Espressione*, in *Opere*, Vol. I, Roma-Bari: Laterza, 1982, p. 51).

<sup>10</sup> G. Gadamer, *Verità e Metodo*, Milano: Bompiani, 1983.

<sup>11</sup> Tra le numerose opere generali sull’ermeneutica, Cfr. J. Bleicher, *L’ermeneutica contemporanea*, Bologna: Il Mulino, 1986; M. Ferraris, *Storia dell’ermeneutica*, Milano: Bompiani, 1988.

<sup>12</sup> C. Sini, *Filosofia e scrittura*, Roma-Bari: Laterza, 1994.

<sup>13</sup> Platone, *VII Lettera*, in *Opere Complete*, Vol. 8, Roma-Bari: Laterza, 1984, p. 44.

auto-escludersi dal raccogliere il dono più prezioso che essi possono elargire: l'invito a proseguire la ricerca.

Così come Platone aveva trovato nella forma letteraria del dialogo il luogo di composizione del conflitto tra oralità dialogica e testo scritto, analogamente, per la pratica filosofica nella comunità di ricerca, si tratta di recuperare la freschezza e la creatività del pensare filosoficamente sulla base di una scrittura capace di riaccendere il fuoco della passione per la ricerca, tale da ri-attualizzare la rilevanza non solo logica, ma anche sociale ed etica di un dialogo intersoggettivo orientato ad un progetto condiviso di costruzione della conoscenza. Una scrittura che, per il fatto che parla a tutti, non sia tale da non parlare a nessuno; che sia tale, invece, da riconvertirsi in oralità viva, elemento capace di qualificare l'esperienza dello scambio dialogico in senso conoscitivo. In questo senso il testo non è necessariamente la "muta" scrittura della condanna platonica; non lo è nella misura in cui è architettato in modo da rappresentare l'apertura di un orizzonte problematico, un tessuto nelle cui trame interrotte, a volte labirintiche, si conservano gli spazi e le occasioni per rilanciare il pensiero verso un nuovo cammino di ricerca.

Questo mi pare un punto essenziale del tipo di scrittura filosofica con cui qui abbiamo a che fare. Siamo di fronte ad una questione di epistemologia del sapere pratico di non poco conto. Se riportiamo i saperi alla loro provenienza dalle pratiche in essi sottese e incluse, scopriremo la differenza abissale tra "oralità" filosofica e "scrittura" filosofica. La prima, consistente nel parlare e ascoltare, è alimentata da pratiche di relazione sociale, contestualizzate, necessariamente compromesse con qualche forma di etica pubblica e, nello stesso tempo, di assunzione di responsabilità personale per ciò si sostiene o si nega, per le conseguenze di ciò che si dice o si tace. Nella comunicazione orale logos e pathos, mente e corpo, espressione e significato, locutore e testo non sono termini separati<sup>14</sup>.

Nella pratica della scrittura (e della corrispondente lettura), invece, la socialità attiva è drasticamente azzerata: chi scrive o legge è isolato rispetto al proprio contesto. La spinta alla decontestualizzazione è stata fortemente radicalizzata dalla scrittura filosofica a partire da Aristotele e questa tendenza, prevalente in tutta la storia della filosofia occidentale, ha comportato, per la filosofia, un vistoso allontanamento dal piano dell'esperienza ordinaria, dal mondo della vita storico-sociale. In altre parole, la storia di questa scrittura filosofica mette in evidenza che le pratiche in cui è immerso il filosofo della filosofia-come-disciplina sono profondamente diverse da quelle che frequenta il filosofo della filosofia-come-pratica<sup>15</sup>.

La discontinuità tra due mondi di pratiche differenti, di per sé, non è neanche il problema: è un dato di fatto. Il problema appare quando, per qualche ragione, si confondono e si sovrappongono le due pratiche, come nel caso di "parlare" usando la logica della scrittura o di "scrivere" usando la logica dell'oralità. Un esempio delle conseguenze della prima mossa è quello dell'oratore che legge (oralmente) all'uditorio il testo (scritto) della sua relazione, o dell'insegnante che "spiega" oralmente un contenuto organizzato secondo la logica della scrittura. Esempi di

---

<sup>14</sup> Cfr. A. Cosentino, *Tra oralità e scrittura in filosofia*, in M. De Pasquale (a cura di), *Filosofia per tutti*, Milano: FrancoAngeli, 1998.

<sup>15</sup> Cfr. A. Cosentino, *Filosofia come pratica sociale*, Milano: Apogeo, 2008.

“scrittura” dell’oralità sono le narrazioni che ricostruiscono in parte (o creano) un contesto e riproducono (o inventano) lo scambio dialogico. Un altro esempio è la trascrizione integrale di una produzione orale mediante sbobinatura. Anche quando, come in questo caso, la restituzione dell’oralità è estremamente fedele, restano evidenti le distanze sostanziali tra i due universi di pratiche. Si potrebbe, a questo proposito, notare la presenza e l’azione del narratore o la quantità di elementi contestuali ed emotivi che non possono essere trasferiti dall’oralità alla scrittura. Resta, sullo sfondo, il confronto problematico tra una organizzazione prevalentemente olistica dell’oralità e quella analitico-sequenziale della scrittura.

Nella pratica della scrittura/lettura il dialogo è spezzato: tra chi scrive (anche quando racconta un dialogo) e chi legge si frappone una mediazione linguistica fredda e impersonale. Il testo scritto prende le distanze dal suo autore, ha una vita propria e ha bisogno di ulteriori mediazioni per entrare in relazione col lettore. Per riaprire questo spazio di nessuno, abitato dal testo scritto, è necessaria l’interpretazione. Solo attraverso e grazie all’interpretazione il testo scritto ricomincia a parlare, ma solo lontanamente con la voce dell’autore; piuttosto riprende la parola con la voce dell’interprete. In questo senso, non è la domanda su ciò che voleva dire l’autore quella che riapre il cammino della ricerca, quanto piuttosto i significati differenti che il testo suggerisce a ogni lettore-interprete e che questi proietta sul testo a partire dal suo specifico orizzonte mentale.

Più specificamente, nella pratica filosofica attivata in una “comunità di ricerca”, un testo assume la sua funzione di strumento di rilancio dell’attività dialogica se da una parte racchiude le connotazioni adeguate a questo scopo e, dall’altra, viene utilizzato in modo coerente con l’impianto generale della pratica filosofica e all’interno di questa pratica. Da questo punto di vista, stando al modello derivato dal curriculum della P4C, appaiono necessari testi costruiti ad hoc, di cui i racconti scritti da Lipman rappresentano gli archetipi.

Quali sono le caratteristiche che connotano questo genere di letteratura? Innanzitutto e complessivamente tutto l’insieme di connotazioni che mettono in circolazione virtuosa la scrittura e l’oralità. In modo più specifico, un elenco incompleto di requisiti potrebbe essere il seguente:

1. La trama narrativa tiene insieme episodi focali in cui si sviluppa un percorso di riflessione filosofica a più voci secondo la logica tipica di una “comunità di ricerca”;
2. La trama riflessiva rappresenta l’ossatura del testo e ha una priorità logica e ideativa rispetto alla narrazione. Non è, pertanto, dipendente dalla catena di eventi che vengono raccontati, ma viene definita dall’autore intenzionalmente e sistematicamente tenendo conto, da una parte, delle caratteristiche dei potenziali destinatari e, dall’altra, di criteri attinenti alla ricerca filosofica;
3. Il terreno di incontro tra narrazione e riflessione è l’orizzonte dell’esperienza. La riflessione prende vita da qualche evento che interrompe il flusso prevedibile dell’esperienza. È da situazioni che disorientano e creano disequilibri cognitivi che parte, secondo Dewey, la ricerca (inquiry). Che tali incidenti appartengano alla sfera dell’esperienza ci garantisce rispetto all’auspicio deweyano secondo cui “La filosofia sarà guarita quando cesserà di essere un marchingegno per trattare i problemi dei filosofi e si trasformerà in un metodo coltivato dai

filosofi per indagare i problemi dell'uomo"<sup>16</sup>. In quest'ottica, il racconto funziona come un surrogato dell'esperienza diretta e propone, alla "comunità di ricerca" che legge il testo, un rilancio nell'indagare una delle problematiche suggerite;

4. Gli elementi di contestualizzazione narrativa sono tendenzialmente sfocati. Senza concedere troppo alla dimensione estetica, sono mirati a delineare delle tipologie piuttosto che a ricostruire dettagli e a presentare personaggi o situazioni unici e indimenticabili. I contenuti della narrazione hanno, in altri termini, più la connotazione di "casi" di un genere più ampio in cui ogni lettore può rispecchiare se stesso. Quel che conta è che essi appaiano tanto ricchi di significato e rilevanti da indurre operazioni di appropriazione da parte della "comunità di ricerca"<sup>17</sup>.

Il racconto filosofico ha l'ambizione di fare da cornice a una possibile alleanza tra *narrare* e *riflettere*, il primo riconducibile, nella sua purezza, alla narrazione epica come pratica di comunicazione escludente il pensiero riflessivo autonomo e tutta giocata sulla *mimesis*<sup>18</sup>, il secondo, nella forma di linguaggio dotato di una rigorosa struttura logica e decontestualizzato, riconducibile all'opera di Aristotele. Nella nostra tradizione questi due codici si sono separati dopo Platone in corrispondenza al dualismo tra agire e pensare, tra pratiche contestualizzate e sapere decontestualizzato, tra ricerca del significato e ricerca della verità, tra modo "congiuntivo"<sup>19</sup> (della possibilità) e modo "indicativo" (della realtà effettuale), tra emozioni e razionalità.

Questa visione dualistica ha caratterizzato tutta la nostra tradizione culturale ed è diventato una nostra tipica "forma mentis". Così il narrare ha dato vita alla letteratura, al cinema, e a tutte quelle forme di espressione che hanno per oggetto il mondo della vita, delle emozioni, dei sentimenti e dei sogni. Al contrario, il pensiero riflessivo si è indirizzato verso il "mondo delle idee" e ha separato questo mondo da quello delle cose, della contingenza, dello spazio e del tempo. Questo divorzio ha reso possibili i saperi astratti della logica, della matematica, delle scienze "pure"; si è consolidata la modalità "paradigmatica" del pensiero da cui derivano i linguaggi simbolici la cui coerenza è tutta interna: di un simbolo con altri simboli, di un simbolo con la logica del sistema<sup>20</sup>.

Oltre la presunta opposizione tra camminare lungo la vita e fermarsi nel pensiero riflessivo, si può dubitare che la filosofia debba necessariamente imporre un'interruzione del cammino per sostenere, con Matthews Lipman, che "la filosofia [...] può piuttosto insegnare a riflettere sul perché andiamo di fretta, e se davvero ci vogliamo andare! Non trovo ci sia incompatibilità tra il

---

<sup>16</sup> J. Dewey, *The Need for a Recovery of Philosophy*, in *Creative intelligence: Essays in the Pragmatic Attitude*, New York: Holt, 1917, p. 65, ora in J. Dewey, *The Middle Works 1899-1924*, edited by Jo Ann Boydston, vol. 10, Carbondale: Southern Illinois University Press 1980, p. 46

<sup>17</sup> M. Lipman, *Natasha. Vygotskian Dialogues*, New York: Teachers College Press, Columbia University, 1996.

<sup>18</sup> Cfr. E. A. Havelock, *Cultura orale e civiltà della scrittura*, Roma-Bari: Laterza, 1983<sup>1</sup>, 1995<sup>2</sup>.

<sup>19</sup> J. Bruner, *La mente a più dimensioni*, Roma-Bari: Laterza, 1988<sup>1</sup>, 1993<sup>2</sup>.

<sup>20</sup> A. Cosentino, *Il dialogo filosofico tra "narrare" e "riflettere"* in "Magma", Vol. 3, n° 3/2005.

“riflettere” e “l’andare”; si può riflettere mentre si va sul *perché* e sul *come* si va”<sup>21</sup>.

### III.

Qual è la valenza educativa della scrittura filosofica sul modello di Lipman? Che cosa la distingue da altri tipi di scrittura filosofica e dal loro ‘uso’ a scopi formativi?

Tali questioni invitano anzitutto a collocare l’interrogazione sul dispositivo lipmaniano all’interno del processo, di cui siamo testimoni in questi anni, di rivalorizzazione pedagogica della pratica della scrittura<sup>22</sup> e, più in generale, di riflessione sul destino della scrittura nell’epoca della attuale rivoluzione mediologica.

Il linguista Roberto Simone, all’alba del nuovo millennio, ha ammonito sui pericoli della *terza fase della conoscenza umana*, quella legata ai nuovi media e alla dismissione della visione alfabetica che ha dominato la civiltà (almeno quella occidentale) con l’avvento della scrittura prima e, poi, con l’invenzione della stampa a caratteri mobili. Si starebbe passando – questa la diagnosi di Simone – da “culture proposizionali (che privilegiano il dire, l’analizzare, il distinguere, il gerarchizzare)”<sup>23</sup> a culture non proposizionali nelle quali vige un atteggiamento ‘esperienziale-conoscitivo’ che è *generico* (“perché non scompone il contenuto del pensiero in elementi distinti, ma si limita a evocarlo globalmente, lasciandolo inanalizzato e indistinto”), *vago dal punto di vista referenziale* («in quanto [...] designa [...] solo categorie generali indifferenziate»), *destrutturato* («[perché] rifiuta la struttura, sia quella gerarchica dei componenti, sia quella sintattica e testuale, oppure usa strutture estremamente semplici; non usa gerarchia alcuna tra le informazioni che presenta [...]») <sup>24</sup>. Tale slittamento ha una profonda e immediata rilevanza per la riflessione pedagogica nella misura in cui, secondo Simone, “il linguaggio delle nuove generazioni manifesta una forte propensione verso il non-proposizionale, verso la Grande Fusione [...] alla verbalità si preferisce l’allusione, l’evocazione indiretta o generica di esperienze condivise; l’idea che non sia rilevante dare nomi alle cose e tradurre le esperienze in parole o in discorsi, perché le esperienze è molto meglio averle, ricordarle, rievocarle, che raccontarle analiticamente o tradurle in discorsi”<sup>25</sup>. L’esito di tale rovesciamento epistemico rischia di essere il sovvertimento di alcune conquiste dell’Occidente sia in termini di “determinazioni politiche come il concetto di democrazia, di persona, di libertà personale” sia in termini di “determinazioni discorsive come

---

<sup>21</sup> M. Lipman, *Intervista*, a cura di M. Santi, in A. Cosentino (a cura di), *Filosofia e formazione. 10 anni di Philosophy for children (1991-2001)*, Napoli: Liguori, 2002, p. 49.

<sup>22</sup> Cfr. D. Demetrio (a cura di), *Per una pedagogia e didattica della scrittura*, Milano: Unicopli, 2007. Il volume raccoglie i contributi di un vasto parterre di pedagogisti italiani, che analizzano le potenzialità educative della scrittura da una pluralità di punti vista, e costituisce quindi una panoramica esaustiva dell’attuale dibattito sui significati educativi che albergano nella pratica dello scrivere.

<sup>23</sup> R. Simone, *La terza fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*, Roma-Bari: Laterza, 2000, p. 135.

<sup>24</sup> Ivi, p. 130.

<sup>25</sup> Ivi, pp. 136-7.

quelle di ragione, di discorso, di analisi, di scienza, di spirito critico”<sup>26</sup>.

Le osservazioni di Simone ripropongono – e con il medesimo pathos – le considerazioni svolte da Neil Postman che, alla metà degli anni '80, tracciava il passaggio dall'Età della Esposizione a quella dello Spettacolo<sup>27</sup>. La prima corrisponde all'epoca del trionfo della stampa e della ragione tipografica e, si potrebbe dire forzando appena il discorso di Postman, della razionalità nella misura in cui trova nella scrittura a stampa il suo medium specifico: “Impegnarsi sulla parola scritta significa seguire una linea di pensiero, che richiede delle capacità considerevoli di classificare, di fare deduzioni, e di ragionare. Significa scoprire menzogne, confusioni, generalizzazioni fuori luogo, errori di logica e di buon senso. Significa anche pesare le idee, paragonare e rifiutare le asserzioni, collegare una generalizzazione all'altra. Per fare tutto questo, si deve ottenere un certo distacco dalle parole stesse, il che, di fatto, è incoraggiato dal testo isolato e impersonale”<sup>28</sup>. Coi media elettrici subentrano, invece, l'*Età dello Spettacolo* e il *mondo del cucù*, ossia una esperienza del mondo costituita di eventi puntiformi, sconnessi, irrelati, vissuti nell'immediatezza e poi subito reinghiottiti dalla piena policroma e ipnotica del flusso di immagini e informazioni senza forma, 'sfigurate', si potrebbe dire, ossia prive di figura, di *Gestalt*, non inserite in totalità di senso rette da nessi di significato razionalmente ricostruibili e giustificabili. Rispetto a questa deriva Postman suggeriva un *approccio omeostatico alla educazione*<sup>29</sup>, ossia la costituzione di curricula che riequilibrassero il curricolo occulto dell'ambiente mediatico predominante e insistessero su quelle competenze (analitico-razionali) che hanno nella scrittura il loro medio di elezione.

Tanto Postman quanto Simone indulgono forse a un tono troppo allarmato e le loro analisi andrebbero temperate con le osservazioni di chi nella ricerca della condivisione da parte delle giovani generazioni non vede solo i rischi della Grande Fusione ma anche l'opportunità dell'emergere di nuove forme culturali all'insegna della costruzione congiunta di conoscenza<sup>30</sup>. Ma, pur con questo *caveat*, che intende scongiurare frettolose liquidazioni apocalittiche<sup>31</sup>, la linea Postman-Simone ha il merito di richiamare l'attenzione sulla *crucialità della scrittura come pratica che promuove la capacità dei soggetti di dar senso al mondo (oltre che di spiegarlo, analizzarlo e scoprirvi un ordine)*. La razionalità di cui si teme l'estinzione non è, infatti, quella strumentale bensì la facoltà con la quale rintracciamo-produciamo i significati delle nostre esperienze, senza accontentarci di un loro vivimento attonito e incosciente o, peggio, di una resa a routine e ad abitudini indotte. In questo senso recuperare il valore pedagogico della scrittura significa, come ribadito di recente da Franco Cambi, “salvare quella mente (critica, problematica, interpretativa) che è nata *con* la scrittura e *su* di essa si è costruita, in un'avventura raffinata e complessa”<sup>32</sup>. E lo si fa – per

---

<sup>26</sup> Ivi, p. 135.

<sup>27</sup> Cfr. N. Postman, *Divertirsi da morire. Il discorso pubblico nell'era dello spettacolo* (1985), Venezia: Marsilio, 2002.

<sup>28</sup> Ivi, pp. 69-70.

<sup>29</sup> N. Postman, *Ecologia dei media* (1979), Roma: Armando Editore, 1983.

<sup>30</sup> Nella ricca letteratura cfr. H. Jenkins, *Convergence Culture. Where Old and New Media Collide*, New York and London: New York University Press, 2006 e C. Leadbeater, *We-Think*, London: Profile Books, 2009.

<sup>31</sup> U. Eco, *Apocalittici e integrati*, Milano: Bompiani, 1963.

<sup>32</sup> F. Cambi, *La scrittura come «cura di sé» e come piacere ... formativo*, in Id., *La cura di sé*

seguire ancora la lucida traccia di Cambi – esercitando la scrittura come *testo*, ossia come tessitura dotata di forma e ordine, e non come sms, post-it (che si possono prendere come paradigmi e correlati di una esperienza polverizzata del mondo). L’esercizio della scrittura – e quello connesso della lettura – diviene allora, nella icastica formulazione del filosofo argentino dell’educazione Carlos Skliar, un *gesto per resuscitare i vivi*, “per non dimenticarsi dell’umano. Perché l’umano non si neghi all’umano. Per non dimenticare che siamo vivi”<sup>33</sup>.

In termini più affini al dispositivo teorico lipmaniano (che è, come si è sopra accennato, di chiara marca deweyana) si può riformulare quanto detto asserendo che *l’esercizio della scrittura è una pratica di pensiero riflessivo*. Lo spazio della scrittura o, meglio, la scrittura come spaziatura ‘trasforma’ l’esperienza in quanto *avuta*, goduta nell’im-mediatezza di qualità esperite come esaustive (e quindi non suscettibili, in quanto tali, di analisi e scomposizioni che ne tradirebbero il carattere consumatorio, esteticamente autosufficiente<sup>34</sup>) in esperienze riflesse, conosciute, accessibili all’universo del discorso e della negoziazione dei significati. In questa prospettiva la Grande Fusione paventata da Simone consiste nell’assolutizzazione di un aspetto della esperienza (quello consumatorio) a scapito di quello riflessivo-mediato: recuperare il discorso di Simone all’interno di un orizzonte deweyano significa, quindi, spogliarlo di alcuni oltranzismi e manicheismi (visione alfabetica vs Grande Fusione) e sottolineare, per contro, che non si tratta di sacrificare l’esperienza estetica del mondo sull’altare dell’analiticità alfabetica ma di trovare una nuova articolazione di questi due momenti dell’esperienza e, in particolare, di mobilitare la scrittura, in quanto modalità del pensiero riflessivo, come strumento per la crescita del soggetto, per il potenziamento della sua capacità di fare esperienze e di dare senso al mondo, di godere di significati sempre più ricchi.

Non quindi la scrittura contro il vivimento estetico del mondo<sup>35</sup>, bensì la scrittura come via per una vita che non si appaghi di significati superficiali, di una emozionalità epidermica ed effimera (collusa con la standardizzazione della esistenza e con l’inaridimento delle vere fonti della creatività individuale, come denunciato – con presaga visionarietà – da Dewey per esempio in *Construction and Criticism*<sup>36</sup>) ma acceda – attraverso la riflessione e la critica che la pratica della scrittura permette – a un godimento più vasto e profondo del reale, ossia a una espansione delle esperienze del soggetto, sia nel senso dell’“aumento delle qualità e dei tratti dell’esperienza avuta” sia in quello dell’“incremento nel

---

come processo formativo, Roma-Bari: Laterza, 2010, p. 76.

<sup>33</sup> C. Skliar, *Escrever e ler para ressuscitar os vivos: Notas para pensar o gesto de leitura (e da escrita)*, in W. O. Kohan (org.), *Devir-criança da filosofia. Infância da educação*, Belo Horizonte (Brasil): Autêntica, 2010, p. 25.

<sup>34</sup> Il lessico attinge, come è evidente, a John Dewey e specialmente a *Experience and Nature*, in *The Later Works 1925-1953*, edited by Jo Ann Boydston, vol. 1, Carbondale: Southern Illinois University Press, 1981. Si tratta di un Dewey fatto interagire con Derrida, senza poter condurre più dettagliatamente il confronto in questa sede.

<sup>35</sup> Sull’attuale società come dominata dalla ricerca del godimento immediato è ormai classico G. Schulze, *Die Erlebnisgesellschaft: Kultursoziologie der Gegenwart* (1992), Frankfurt/NewYork: Campus Verlag, 2005. Nel testo si usa il termine ‘vivimento’ perché si tratta di una delle traduzioni proposte nella tradizione filosofica italiana per la parola tedesca *Erlebnis*.

<sup>36</sup> Cfr. J. Dewey, *Construction and Criticism*, in *The Later Works 1925-1953*, edited by Jo Ann Boydston, vol. 5, Carbondale: Southern Illinois University Press, 1984, pp. 127-143.

repertorio di significati che si accumulano”<sup>37</sup>. Questo pare essere lo scopo di una pedagogia della scrittura *more deweyano*.

Ma anche di una pedagogia della scrittura in senso lipmaniano, quale emerge nel suo *Writing How and Why*<sup>38</sup>, il manuale che accompagna il racconto *Suki* e che può offrire importanti *insight* non solo sulla lipmaniana teoria della letteratura ma anche sulla concezione che ha presieduto alla scrittura dei racconti del curricolo<sup>39</sup>. Ciò che interessa in questa sede evidenziare è come Lipman sottolinei – nota Olga Grau – “una relazione stretta tra l’esperienza e la scrittura e, al contempo, la relazione tra la situazione vissuta e l’appropriazione di questa situazione che arriva a costituirsi come esperienza attraverso il linguaggio. In questo senso, la appropriazione e riappropriazione del vissuto è ciò che costituisce l’esperienza, è ciò che passa attraverso il linguaggio, qualcosa che è vissuto e nominato per se stesso”<sup>40</sup>. L’atto dello scrivere “richiede un lanciarsi a parlare a partire da qualcosa che si può presentare come innocuo e che però acquista poi significato. Per Lipman è centrale l’assunto del significato, ed è la ‘appropriazione’ ciò che dà luogo al significato”<sup>41</sup>.

Si disegna una costellazione concettuale di grande interesse: la scrittura come spazio della riappropriazione del vissuto, che in essa acquista significato e diventa pienamente esperienza. Ancora una volta: non la scrittura contro l’esperienza vissuta, *l’Erlebnis*, ma la scrittura come modo per il coglimento pieno dei significati di detta esperienza, che altrimenti rimarrebbero muti, inarticolati. La scrittura, quindi, come arricchimento della vita, come ristrutturazione della esperienza: in ultima istanza, quindi, come pratica educativa in una accezione squisitamente deweyana.

Ma in Lipman, lo si è già accennato nel paragrafo precedente, la scrittura non vive in un a-parte, nell’isolamento rispetto alla parola dell’oralità. Anzi, come si evince tanto dal manuale di *Pixie* quanto da quello di *Suki*, lo sforzo di Lipman è quello di “rendere possibile una transizione fluida e continua dalla lettura alla conversazione e dalla conversazione alla scrittura”<sup>42</sup>. Tale flusso è motivato dal fatto che, nella pedagogia lipmaniana, si incontrano due principi fondamentali: da una parte quello che possiamo chiamare il suo ‘socratismo’, la convinzione cioè che “[u]no dei migliori modi di stimolare le persone a pensare è di impegnarle nel dialogo”<sup>43</sup> e che “la vita della filosofia è dialogo”<sup>44</sup>; dall’altra la sottolineatura che “in misura notevole, i criteri per una scrittura riuscita sono gli stessi che valgono per il pensiero logico”<sup>45</sup>, che le operazioni che presiedono alla costruzione di un

---

<sup>37</sup> J. S. Johnston, *Inquiry and Education. John Dewey and the Quest for Democracy*, Albany: State of New York University Press, 2006, p. 178.

<sup>38</sup> M. Lipman, *Writing How and Why: Instructional Manual to Accompany Suki*, Mont Claire (New Jersey): IAPC, 1980.

<sup>39</sup> Su questo punto ha richiamato di recente l’attenzione Olga Grau nel suo *As novelas filosóficas de Matthew Lipman e suas considerações sobre a qualidade estética literária*, in W. O. Kohan (org.), *op. cit.*, pp. 165-175.

<sup>40</sup> Ivi, p. 170.

<sup>41</sup> Ivi, p. 171.

<sup>42</sup> M. Lipman, *Introduction a Writing How and Why*, cit., p. ii.

<sup>43</sup> M. Lipman, A. M. Sharp, F. S. Oscanyan, *Philosophy in the Classroom*, Philadelphia: Temple University Press 1980, p. xv.

<sup>44</sup> *Ibidem*.

<sup>45</sup> M. Lipman, *Introduction a Writing How and Why*, cit., p. i. Si noti come per Lipman il parallelismo fra la scrittura e il pensiero logico non valga per ogni tipo di scrittura, ma per quella

testo (definizione, composizione, classificazione, comparazione, spiegazione etc.) appellano a qualità di coerenza e di ‘logicità’: “Lo scrivere esige il pensare. Si deve deliberare, progettare, inferire conseguenze possibili, formulare ipotesi, testare alternative e impegnarsi in altre attività mentali che debbono essere attentamente coordinate”<sup>46</sup>. Si può dire, senza forzare troppo il pensiero lipmaniano, che *la scrittura in quanto costruzione di un testo che permette la riappropriazione significativa del vissuto*, non solo attiva un processo di indagine (nella comunità di ricerca quali si costituiscono nelle sessioni di *Philosophy for Children*) ma è essa stessa un processo di indagine, se – ancora una volta deweyanamente – intendiamo per indagine la “trasformazione controllata o diretta di una situazione indeterminata in altra che sia determinata, nelle distinzioni e relazioni che la costituiscono, in modo da convertire gli elementi della situazione originale in una totalità unificata”<sup>47</sup>.

La pedagogia lipmaniana vive, quindi, nell’incontro di questi due principi, e si realizza da una parte in una ‘scrittura dialogata’ e dall’altra in un ‘dialogo scritto’:

1. Il ‘dialogo scritto’ è ciò che avviene nella sessione in cui si parte da un testo e se ne costruisce un altro (sulla lavagna a fogli mobili che, significativamente, rappresenta il limine del cerchio della comunità di ricerca: lo chiude, occupando lo spazio altrimenti vuoto di partecipanti, e, quindi, gli permette di costituirsi e, nel contempo, però, lo apre additando un al di là del dialogo che si svolge e della costruzione di conoscenza che si attua, dal momento che su di essa vengono registrate anche piste non seguite, domande che rimarranno inanalizzate durante la sessione etc.)<sup>48</sup>.
2. La ‘scrittura dialogata’ è quella dei racconti filosofici di Lipman che presentano una pluralità di punti di vista, di posizioni epistemiche, possiamo dire, incarnate dai vari personaggi, che sono impegnati in una ricerca congiunta di significato attraverso il dialogo. La comunità di ricerca che si attiverà a partire dal testo lipmaniano, nelle sessioni di *Philosophy for Children*, è in un certo senso un prolungamento (un inveramento?) di quella all’interno del racconto, che funge in qualche modo da paradigma<sup>49</sup>.

Da qui derivano le caratteristiche dei testi di Lipman rispetto ad altri tipi di

---

“riuscita” [*successful*], per quella – diremo sulla scorta delle menzionate riflessioni di Cambi – che si organizza in *testo*.

<sup>46</sup> *Ibidem*.

<sup>47</sup> J. Dewey, *Logic: The Theory of Inquiry*, in *The Later Works 1925-1953*, edited by Jo Ann Boydston, vol. 12, Carbondale: Southern Illinois University Press 1986, p. 108.

<sup>48</sup> Per una più ampia messa a punto del ruolo della scrittura nelle sessioni di *Philosophy for Children* cfr. S. Oliverio, *EDUCATING HOMO VIDENS. Philosophy for Children as a Way of Countering the “Antimeditative Situation” of Time and of Fostering a Democratic Attitude*, in “Childhood & Philosophy”, v. 3, n. 7, July-December 2007.

<sup>49</sup> “I personaggi del racconto sono coinvolti in una cooperazione intellettuale, essi stessi formano una comunità di ricerca; così, la storia si converte in un modello di comportamento per gli studenti in aula. In effetti, ciascun racconto cerca di essere esemplare nel mostrare i protagonisti dei racconti nel momento di scoprire la natura della disciplina con la quale ci si aspetta che i bambini pensino in aula” (I. De Puig, *La dimensión estética del proyecto FpN*, in F. García Moriyón (coord.), *Matthew Lipman: Filosofía y educación*, Madrid: Ediciones La Torre, 2002, p. 170).

scrittura filosofica quali, ad esempio il saggio *à la Lukàcs*<sup>50</sup>. Proprio un breve confronto<sup>51</sup> fra questi due modelli di scrittura filosofica consentirà di enucleare lo specifico di una pedagogia e didattica della scrittura ispirata a Lipman, di cui i racconti contenuti nel presente volume sono un esito. La comparazione è tanto più interessante perché Duck-Joo Kwack, che ha insistito sulle potenzialità educative del saggio *à la Lukàcs*, colloca la sua proposta nella cornice di due esigenze in linea con quelle di Lipman: enfatizzare l'educazione come pratica e non come sistema e fare della capacità di critica l'architrave di ogni progetto formativo<sup>52</sup>. E, tuttavia, Kwack profila il proprio modello di scrittura filosofica come strumento educativo proprio in contrapposizione a Dewey, di cui contesta la continuità di filosofia e vita quotidiana, che lo spingerebbe a derubricare i “problemi *ultimi della vita*”<sup>53</sup> (quelli che concernono il senso della propria esistenza, il proprio *destino*) a illusioni metafisiche<sup>54</sup>, laddove Kwack invita “a prendere sul serio questo piano metafisico e spirituale della nostra esperienza e a salvarlo in modo tale da permetterne la presenza nella nostra vita quotidiana”<sup>55</sup>.

Non interessa qui indagare la legittimità di una simile lettura di Dewey, ciò che importa ora sottolineare è come il ricorso alla forma saggio, quale è presentata dal Lukàcs giovane nel suo *L'anima e la forma*<sup>56</sup>, è motivato da Kwack proprio sulla scorta della ricerca dell'assoluto e della aspirazione metafisica a interrogarsi sul significato della propria vita *autentica* (ossia non quella dispersa dalla *torma delle cure* quotidiane): la forma-saggio è omologa alla *vita platonica*, ossia a una vita che tende all'assoluto ma senza dimenticare la tensione fra “il sé anelante [all'assoluto] e il sé empirico”<sup>57</sup>. Attraverso la discussione con opere letterarie, dipinti e altre forme di espressione, il saggista solleva le domande ultime dell'esistenza, della *sua* esistenza, cercandone la verità. E lo fa in maniera mediata, attraverso cioè il confronto con libri e altre opere, perché “sa, come il platonico, che la nostra aspirazione verso la vita autentica non è destinata ad arrivare ad un mondo sostanziale: di conseguenza, se vogliamo parlare di noi stessi, dobbiamo operare attraverso il destino degli altri in modo da penetrare l'intimità più profondamente celata della nostra anima”<sup>58</sup>.

La scrittura filosofica saggistica, in questa declinazione, è una forma di

<sup>50</sup> Cfr. il contributo di Duck-Joo Kwack, *Practising Philosophy, the Practice of Education: Exploring the Essay Form through Lukàcs' Soul and Form*, in “Journal of Philosophy of Education”, XLIV, 1, February 2010, pp. 61-77.

<sup>51</sup> La tematica sarà affrontata in maniera più estesa e si svolgerà una più serrata comparazione, da un punto di vista squisitamente pedagogico, dei due stili di scrittura filosofica in un volume in preparazione a cura di A. Cosentino, M. Striano e S. Oliverio. In quella sede si cercherà anche di leggere la proposta di Duck-Joo Kwack dell'uso del saggio alla Lukàcs come strumento educativo sullo sfondo della profonda riflessione che da più di un decennio Franco Cambi sviluppa sul tema del saggismo come orizzonte odierna della pedagogia generale (cfr. di F. Cambi, *Struttura e funzione della forma-saggio nel pensiero del Novecento*, in “Studi sulla formazione”, 1, 2000, pp. 7-28; Id., *La pedagogia generale oggi*, in F. Cambi, E. Colicchi, M. Muzi, G. Spadafora, *Pedagogia generale. Identità modelli problemi*, La Nuova Italia, Firenze 2001, § 3.7, p. 44 sg.; Id., *Manuale di filosofia dell'educazione*, Roma-Bari: Laterza 2005, cap. II, § 5).

<sup>52</sup> D.-J. Kwack, *op. cit.*, pp. 61 e 63 sgg.

<sup>53</sup> Ivi, p. 63. Corsivo nell'originale.

<sup>54</sup> Ivi, p. 65.

<sup>55</sup> *Ibidem*.

<sup>56</sup> G. Lukàcs, *L'anima e le forme* (1911), Milano: Sugar Editore 1991.

<sup>57</sup> D.-J. Kwack, *op. cit.*, p. 70.

<sup>58</sup> Ivi, p. 73.

scrittura di sé che dovrebbe essere attivata pedagogicamente per consentire agli educandi di accostarsi riflessivamente alle grandi domande dell'esistere e, così facendo, di "aprire una via a un apprendimento non per cercare una padronanza complessiva ma piuttosto per assumere la responsabilità di una vita finita in condizioni di cui non possiamo avere il pieno controllo"<sup>59</sup>.

Rispetto a siffatta proposta di scrittura filosofico-saggistica come pratica educativa, quella ispirata a Lipman si connota per una via socratico-deweyana<sup>60</sup> che parte dalle esperienze di vita del soggetto e conserva il legame fra l'interrogazione filosofica e la vita quotidiana. Con questo non si escludono le domande ultime ma esse non irrompono in maniera 'verticale', interrompendo il flusso dell'esistenza e aprendolo ad una dimensione più autentica, più vera, ma erompono piuttosto da esso e rimangono nella trama della vita. Si pensi – nei racconti del presente volume – a come questioni fondamentali quali quelle dell'identità, della morte e della eutanasia e del caso e della necessità nascano da eventi apparentemente banali quali il ritrovamento casuale di una carta di identità o da fatti tragici ma presentati nella loro drammatica quotidianità quali l'incidente occorso ad un amico oppure da accadimenti rocamboleschi come una avventurosa e frastornata ricerca di uno spacciatore di marijuana. Non si tratta solo di espedienti letterari ma vi è al fondo una certa idea della filosofia come pratica e di ciò che la attiva: la filosofia deve partire dal campo esperienziale dei soggetti e i racconti devono presentare situazioni in cui i lettori si possano riconoscere. Tali situazioni sono problematiche e innescano un processo di indagine, cui partecipano una serie di attori, ciascuno – come si è già accennato – con un proprio punto di vista, con una propria posizione epistemica. Costruire un racconto *à la Lipman* implica, dunque, immaginare degli avvenimenti in cui emergano delle problematiche filosofiche (che cioè riguardano la sfera del significato<sup>61</sup>), riflesse nel prisma di una interrogazione congiunta da parte dei protagonisti. Chi si cimenta nella scrittura filosofica sul modello di Lipman non evade le questioni di senso, ma queste non gli si (im)pongono a partire dal confronto con libri e opere d'arte (come nel saggio *à la Lukàcs* esplorato da Kwack) ma sono idee-guida intorno a cui tessere un dialogo fra portatori di diverse credenze, impegnati in una indagine cooperativa (ossia in una comunità di ricerca). Lo sforzo è quindi 'sfogliare' l'idea-guida e incarnare le sue diverse facce in diversi personaggi e collocare questi in situazioni problematiche e indeterminate che, per acquisire significato e essere determinate, richiedono un'indagine su quella idea.

Tale 'sfoglio' anticipa quello che *può* (non c'è, infatti, nessun determinismo perché il racconto filosofico è solo un pre-testo della sessione di *Philosophy for children*) accadere nella comunità di ricerca 'reale'. C'è un termine medio fra lo sfoglio delle idee-guida nel racconto e quello agito nelle sessioni: ed è lo 'sfoglio' che l'autore opera nella sezione manualistica. Molto spesso si trascura questa parte, che è invece elemento costitutivo della scrittura filosofica di Lipman (e quindi di una pedagogia e didattica della scrittura che a lui si ispira). Lipman ha

---

<sup>59</sup> Ivi, p. 75.

<sup>60</sup> Per una più puntuale ed estesa argomentazione su tale nesso Socrate-Dewey (contrapposto alla via platonica) mi permetto di rinviare a quanto ho scritto in A. Cosentino, S. Oliverio, *Comunità di ricerca filosofica e formazione. Pratiche di coltivazione del pensiero*, Napoli: Liguori, in stampa.

<sup>61</sup> Cfr. M. Lipman, A. M. Sharp, F. S. Oscanyan, *Philosophy in the Classroom*, cit..

scritto che Wittgenstein sarebbe stato “deliziato”<sup>62</sup> dai manuali. Il suo è solo un accenno, non ulteriormente sviluppato. Ma si può facilmente ipotizzare che parlasse del ‘secondo’ Wittgenstein, il quale lega i giochi-linguistici e le forme di vita, secondo una linea compatibile con quella che abbiamo chiamato la via socratico-deweyana di Lipman, e – soprattutto – inventa uno stile indagativo in cui un concetto viene smontato, visto da molti punti di vista e, letteralmente, *interrogato*, ossia ‘sottoposto’ ad una batteria di questioni che servono a mostrarne il significato e ad individuarne gli usi illegittimi. Proprio come accade nella parte manualistica, dove, accanto ad una presentazione argomentativa (e non più, quindi, solo narrativa) delle idee-guida e delle loro sfaccettature, si trovano piani di discussioni ed esercizi che contribuiscono ad articolare le idee-guida, a evitare che si ‘congelino’, per ricorrere a una memorabile metafora arendtiana<sup>63</sup>, e a mantenere in vita il processo dell’indagine che, iniziato dai personaggi del racconto, continuerà nella sessione di *Philosophy for Children*.

Le parti manualistiche sono “quasi completamente composte di domande filosofiche”<sup>64</sup>: in questo culmina la pedagogia (della scrittura) di Lipman, ossia nel proposito di promuovere la capacità di insediarsi nello spazio aperto della domanda, abbandonando la comodità delle risposte routinarie, dei cliché (per quanto utili possano essere in ampia parte delle nostre vite). È la domanda ciò che caratterizza l’uomo? O è la sua capacità di rispondere (in quanto opposta alla mera reazione a segnali) ad un appello, ad un nome, capacità che – Derrida lo ha vibrantemente sottolineato<sup>65</sup> – il discorso della metafisica ha negato all’animale, istituendo così la barriera fra l’animale e l’uomo che caratterizza gran parte della tradizione filosofica occidentale? Alle soglie estreme di questo volume ‘lipmaniano’ c’è un filosofo che guarda una mula e si chiede se tiene al suo nome<sup>66</sup>. L’al di là del volume è lo sguardo della mula, che ricambia, *risponde* e si risente del fatto che le si contesti la sua capacità di rispondere. È anche l’al di là della filosofia nella forma della metafisica occidentale, direbbe Derrida, ma è, quindi, nel medesimo movimento, ciò che interroga e interpella – dall’interno – la filosofia in quanto metafisica. E se l’idea stessa di una *Philosophy for Children* fosse una delle forme di *rispondere* alla problematicità della filosofia tradizionale? E se il risentimento della mula fosse analogo a quello che potrebbero nutrire bambini e adolescenti se si negasse loro il diritto di filosofare?

---

<sup>62</sup> M. Lipman, *Philosophy Goes to School*, Philadelphia: Temple University Press 1988, p. 5.

<sup>63</sup> H. Arendt, *La vita della mente* (1978), Bologna, Il Mulino, 1987, p. 269.

<sup>64</sup> M. Lipman, *loc. cit.*.

<sup>65</sup> J. Derrida, *L’animal que donc je suis*, Paris, Galilée, 2006.

<sup>66</sup> “Non si comprende un filosofo se non si intende bene ciò che egli intende dimostrare, e in verità fallisce di dimostrare, del limite fra l’uomo e l’animale” (Ivi, p. 147).