



Gentile M.R. & Mele L.M. (2023). La danza dei pensieri. La CdR come chiave armonizzante di ritmi lenti e veloci nella costruzione del processo di crescita. *Indagine e Pratica Filosofica*, 1(1), 55-64.

DENOMINAZIONE ALTERNATIVA: *Philosophical Inquiry and Practice*

EN_ *The Dance of Thoughts: COI As the Harmonic Key of Slow and Fast Rhythms in the Construction of the Growth Process*

La danza dei pensieri

La CdR come chiave armonizzante di ritmi lenti e veloci nella costruzione del processo di crescita*

Maria Rosaria Gentile

Docente di ruolo, laureata in Giurisprudenza
con abilitazione alla professione forense
mariarosaria.gentile1@posta.istruzione.it

Lidia Maria Mele

Dottore di ricerca in Psicologia Generale presso
l'Università di Cassino e del Lazio Meridionale
lidiamaria.mele@unicas.it

RIASSUNTO: Il contributo esplora il possibile intreccio dei ritmi lenti e veloci dei pensieri all'interno della *Philosophy for Children*, P4C, focalizzandosi sull'importante ruolo svolto dalla Comunità di Ricerca, CdR. La P4C è un movimento educativo e pedagogico che mira a coltivare il pensiero critico e la riflessione etica fin dai primi anni. In questo contesto, il pensiero lento consente di approfondire le idee e le prospettive, quello veloce offre scambi immediati di opinioni e spunti intellettuali. L'elemento cruciale che unisce e armonizza questi ritmi è la CdR. L'indagine partecipata all'interno di una comunità di ricerca crea un ambiente stimolante, in cui le idee possono danzare, intrecciarsi e svilupparsi. La CdR agisce come chiave armonizzante, creando una rete di supporto intellettuale che agevola processi d'apprendimento e di crescita nei membri della comunità.

**PAROLE-
CHIAVE:**

Pensiero
lento e
veloce.
Pensiero
complesso.
Comunità di
ricerca.
*Philosophy for
Children.*

The Dance of Thoughts. COI as the Harmonic Key of Slow and Fast Rhythms in the Construction of the Growth Process

ABSTRACT: This paper explores the plausible intertwining of slow and fast rhythms of thought within Philosophy for Children, P4C, focusing on the important role played by the Community of Inquiry, COI. P4C is an educational and pedagogical movement that aims to cultivate critical thinking and ethical reflection from an early age. In this context, slow thinking allows for the deepening of ideas and perspectives, fast thinking offers immediate exchanges of opinions and intellectual intuitions. The crucial element that joins and harmonizes these rhythms is COI. Collaboration within a community of inquiry produces a stimulating environment in which ideas can dance, intertwine, and develop. COI serves as a key harmonizer, creating an intellectual support network that facilitates learning and growth processes in community members.

KEYWORDS:

Slow and fast
thinking.
Complex
thinking.
Community
of Inquiry.
Philosophy
for Children.

* L'articolo è frutto di scrittura condivisa. Nondimeno, §§ 1 e 4 sono da attribuirsi a Lidia Maria Mele, §§ 2 e 3 a Maria Rosaria Gentile. La bibliografia è comune.

1. Introduzione

In un'epoca caratterizzata da un incessante fervore tecnologico, la danza dialettica tra pensiero lento e veloce riflette la necessità di confrontarsi con poliedriche realtà sfocate dall'illusione appagante dell'istante. Nell'articolato dialogo tra il fenomeno e il noumeno, tra il contingente e l'essenziale, il relativo e l'assoluto, emerge sempre di più l'esigenza di favorire una coreografia ancorata a un pensiero complesso, capace di individuare la vastità delle variabili che interagiscono al suo interno.

Il pensiero complesso si fa interprete e costruttore di una nuova ontologia, che non può essere ridotta a una semplice somma di parti o a una concezione lineare e riduzionista dell'essere, ma deve far emergere una realtà multiforme, dove le leggi che governano il comportamento di un sistema possono essere diverse da quelle che ne regolano un altro e, al contempo, possono essere in grado di individuare analogie e connessioni profonde tra di esse. Tale paradigma gnoseologico ci invita a una lettura attenta delle trasformazioni in atto, in modo da poter interagire consapevolmente con un tempo cronologico che pone come elemento base della società l'essere umano, quale *complexa unitas*, in grado di fare della stessa complessità «un tessuto interdipendente, interattivo e inter-retroattivo fra le parti e il tutto e fra il tutto e le parti» (Morin, 1999, p. 6).

Il pensiero complesso moriniano si manifesta, dunque, nei paradossi e nelle contraddizioni del pensiero lineare e, per alcuni aspetti, si rispecchia a livello epistemologico, nel *complex thinking* di Matthew Lipman, là dove afferma che «un pensiero d'alto livello tende verso la complessità [...] e muove verso l'intelligibilità. Da un lato, ciò indica che tale pensiero cerca un carattere generale e uniforme negli eventi per renderli prevedibili e ricavarne leggi. Dall'altro canto, l'intelligibilità suggerisce la ricerca di un significato negli eventi» (Costa, 2008, p. 58).

Entrambi gli studiosi fanno dialogare dimensioni disgiuntive utilizzando macroconcetti per educare il pensiero ad agire nell'imprevedibilità della complessità attraverso strutture epistemologiche flessibili che si modificano nel continuo confronto con l'esperienza. Entrambi pongono attenzione al pensiero complesso come incertezza ontologica che rifugge da una semplificazione della realtà, facendosi portavoce dell'urgenza di una visione multidimensionale che parte dalla ricerca filosofica quale metodo di comprensione del mondo che ci circonda.

Lipman prefigura un modello d'indagine filosofica di natura comunitaria ove il pensiero complesso si manifesta attraverso il dialogo offrendo ai membri della comunità la possibilità di costruire relazioni cognitive di ricerca. All'interno delle sessioni, il genuino interessamento al processo di ricerca, si snoda attraverso domande, interventi e riflessioni che non conducono alla conoscenza di verità assolute ma, al contrario,

diventano processi motivanti di scambi intersoggettivi. In tale scenario, i componenti della Comunità di Ricerca, CdR,¹ seduti in cerchio, *face to face*, stimolati dalla lettura e dalla formulazione delle domande, indagano attraverso discussioni che armonizzano pensieri veloci, generati da risposte reattive ed emotive, con pensieri lenti che contemplano analisi riflessive. Lo scambio dialogico produce apprendimenti modellati su generalizzazioni comunemente accettate (pensieri veloci) e considerazioni ponderatamente riflessive (pensiero lento) in merito al valore dell'argomento indagato, attraverso una partecipazione attiva che riesce a promuovere la comprensione e la responsabilità (Rogoff, 1995). Ed è proprio la CdR, con la sua combinazione di ritmi lenti e veloci, a poter offrire un ambiente di apprendimento armonizzante che sembra rispondere al motto augusteo *festina lente, affrettati lentamente*, per indagare *unitas multiplex* (Morin, 1993) della realtà, attraverso attività dialogiche che fortificano alcune parti meno sviluppate dell'attività comunicativa, favorendo così la comprensione e potenziando, allo stesso tempo, il senso democratico della relazione.

2. Dalla classe alla Comunità di Ricerca Filosofica, CdRF

Agli inizi degli anni Settanta, Matthew Lipman, nello sviluppo del curriculum della *Philosophy for Children* (P4C), propose di trasformare la classe in una comunità d'indagine per educare a una "società guidata dalla ricerca" (Lipman, 2003). La *ricerca* diviene elemento centrale della pedagogia di tale "comunità", le cui radici possono essere fatte risalire a Charles Sanders Peirce quando, nel suo articolo intitolato "Alcune conseguenze di quattro incapacità" (ediz. originale 1868, *Some Consequences of Four Incapacities*), sostenne che è «pernicioso fare di singoli individui giudici assoluti della verità, ciò di cui abbiamo bisogno è una comunità di ricerca per togliere il carattere arbitrario e individualistico del pensiero» (Peirce, 2005, p. 109). Al contempo, Dewey sviluppò la teoria di Peirce e la incorporò nella sua filosofia dell'educazione (Lipman, 2005), sostenendo che l'esperienza comunitaria in classe avrebbe permesso agli studenti di coltivare l'abitudine a impegnarsi in modo significativo in una vita democratica. In sintonia con Dewey, Lipman fece del contesto democratico una premessa indispensabile per sollecitare il dialogo, l'autocorrezione e la ricerca e propose che gli studenti, per imparare a comunicare e a collaborare in modo costruttivo, fossero messi nelle condizioni di ascoltare le opinioni altrui con rispetto, anche se differenti dalle loro (Lipman, 2005).

¹ La *Comunità di Ricerca*, CdR (*Community of Inquiry*, COI, in inglese), è un dispositivo euristico introdotto e discusso inizialmente da Charles S. Peirce, John Dewey e altri pensatori del nucleo storico del Pragmatismo statunitense, a cavallo fra Otto e Novecento, nell'ambito dei processi conoscitivi di tipo scientifico e intellettuale in genere. Matthew Lipman (cfr. prossimo paragrafo) ne ha esteso la portata all'indagine filosofica. Attualmente, la nozione trova ampia utilizzazione nel settore educativo e formativo, non solo scolastico, come ambiente d'apprendimento poliedrico e multifunzionale. [N.d.R.]

In questo contesto, come sostiene Evans (2013), la filosofia non è un processo di riflessione astratta, ma diventa una vera e propria pratica in corso, dove assumono un ruolo rilevante la conversazione, il dialogo e la comunità (Lipman, 2003).

L'indagine filosofica avviene in modo naturale attraverso una ricerca che, all'interno della Comunità di Ricerca (CdR) diventa «ricerca in comune nella misura in cui intervengono spinte verso il salto logico che permetterà di ritornare riflessivamente sui riferimenti narrativi e autobiografici, di operare una mossa di *reframing* con la quale si crea una prospettiva più comprensiva e più generale di interpretazione, un nuovo punto di vista da cui interpretare i frammenti di vissuto e le divagazioni aneddotiche» (Cosentino, 2023, p. 84). Il pensiero va oltre il sapere settoriale e disciplinare, trasformandosi in un dialogo intorno alle visioni d'insieme.

In questo panorama, la classe può trasformarsi in una CdR filosofica; dove potrà emergere la «ricchezza del pensiero morale dei bambini», soprattutto quando si abbandona il «modello tradizionale di istruzione basato sulla modellazione, sulla trasmissione [verticale] della conoscenza» (Lipman, 1988, p. 76; cfr. pure Reid, 2002). Ciò consente di colmare la lacuna generata da quelle metodologie che trascurano l'indagine come *esperienza di apprendimento* (Lipman, 2003), in modo da poter fornire gli strumenti giusti per affrontare le sfide poste in essere dalla postmodernità.

3. La danza dei pensieri

L'approccio P4C indica la strada per sviluppare il pensiero multidimensionale, articolato in prospettiva critica, creativa e *caring*. Lipman osserva:

Il pensiero implica una compenetrazione e un'ibridazione di diverse forme di comportamento mentale, che siamo liberi di concettualizzare in ragionevolezza, creatività e 'cura'. Ogni forma assunta da questi comportamenti è una forma di ricerca; la loro unione non genera un effetto additivo bensì moltiplicativo (Lipman M., 2005, p. 220).

La CdR filosofica diventa luogo di crescita dove studenti, con diverse esperienze e differenti *background*, si riuniscono in cerchio per leggere ad alta voce un testo selezionato. Normalmente ciascuno legge una parte del testo e tutti hanno un turno, in modo da poter imparare ad ascoltare attentamente l'altro da sé. Dopo avere scelto una domanda come oggetto di discussione, indagano tra loro, il che, spesso, induce a formulare affermazioni supportate da motivazioni e a chiarire la propria posizione, fornendo (contro) esempi. L'obiettivo è svolgere un'indagine che non resti intrappolata nelle linee di confine presenti fra le discipline (Lipman, 2005).

Le operazioni mentali coinvolte nella discussione argomentata, come categorizzare, classificare, ipotizzare, domandare e definire, rendono lo scambio dialogico dinamico,

logos e *praxis* risultano di fatto inseparabili in quanto le forme dell'agire umano, essendo profondamente radicate nei contesti socio-culturali in cui si manifestano, sono soggette a un dinamismo intrinseco che può essere definito come un processo continuo di decostruzione e ricostruzione (Bruner, 1992), simile a un ciclo evolutivo dell'esperienza umana.

Lamberto Maffei, nell'*Elogio della lentezza*, descrive il cervello come una combinazione di tempi di elaborazioni veloci e approfondimenti meticolosi che consentono di adattarci e sopravvivere in un mondo complesso e mutevole:

Il successo evolutivo degli uomini rapidi porterebbe con sé la scomparsa di tutte le azioni considerate inutili come la contemplazione, la poesia, la conversazione per il piacere di parlare, e la comparsa di una nuova arte, quella della rapidità, dove la poesia è un tweet e la pittura una pennellata» (Maffei, 2014 p. 64).

Il tema della lentezza e della velocità del pensiero è stato approfondito da molti studiosi, offrendo spunti di riflessioni interessanti. Secondo Fullan (2001), il pensiero lento, o pensiero riflessivo, è fondamentale per affrontare il dinamismo delle situazioni, che spesso non hanno risposte facili. Claxton (1997), invece, sostiene che il pensiero riflessivo permette di accedere alla saggezza, perché richiede impegno e concentrazione nella scelta di decisioni fondanti. Bauman (2009, p.73) in *Vite di corsa*, affronta la tematica della frammentarietà del nostro tempo nella cultura dell'adesso e della fretta, facendo trasparire una visione pessimistica della realtà che induce a far riflettere sul significato del tempo e sulla dimensione del momentaneo. Kahneman (2012), riprendendo i termini conosciuti dagli psicologi Keith Stanovich e Richard West, analizza due sistemi mentali che ci permettono di fronteggiare le sfide del mondo:

Sistema 1. Opera in fretta e automaticamente, con poco o nessuno sforzo e nessun senso di controllo volontario. *Sistema 2*. Indirizza l'attenzione verso le attività mentali impegnative che richiedono focalizzazione, come i calcoli complessi (Kahneman, 2020, p. 25).

Il *Sistema 1* racchiude il processo dei pensieri intuitivi e automatici che rappresentano il substrato della maggior parte delle nostre azioni e sono considerati dall'autore essenziali per interagire con il mondo, «i suoi modelli sono precisi, le previsioni a breve termine sono generalmente accurate e le reazioni iniziali alle sfide sono rapide e generalmente appropriate» (Kahneman, 2020, p. 25). Al contrario, il *Sistema 2* entra in gioco solo quando ci troviamo in situazioni che richiedono uno sforzo cognitivo consapevole, riflessivo come analizzare un testo o soffermarci su un evento. Secondo Kahneman, nel mondo dell'istruzione è importante mantenere un equilibrio tra i due sistemi per evitare che il linguaggio della razionalità possa giustificare ciò che sono le

risposte intuitive che tendono a far diventare il Sistema 2 sostenitore del *Sistema 1* (Kahneman, 2020, p. 103). L'equilibrio tra il pensiero veloce e lento auspicato trova la sua naturale dimora nel processo dialogico che produce l'indagine di ricerca filosofica all'interno di una sessione P4C. Nel setting della CdR, il pensiero veloce si palesa tra la fase di compilazione dell'Agenda e la costruzione del Piano di Discussione. In questa circostanza, gli alunni sono impegnati in conversazioni aperte e spontanee in cui condividono le loro percezioni riguardo alle tematiche emerse dal testo appena letto. Ciò che affiora è una forma di pensiero pronto a individuare associazioni, relazioni e connessioni tra diversi concetti e idee, operando principalmente sulla dimensione dell'esperienza che fa generare impressioni e sensazioni spontanee. Una volta individuata la domanda oggetto del Piano di Discussione, il pensiero veloce cede il passo a quello lento, riflessivo, volto a sostenere dialoghi significativi che contribuiscono a smascherare eventuali distorsioni cognitive confluenti in tendenze preconcepite. La CdR filosofica diviene, così, chiave armonizzante dei pensieri veloci e lenti, perché permette di confrontarci con la *summa* dei due *Sistemi*: il pensiero complesso.

Diventiamo migliori pensatori quanto più desideriamo confrontarci con situazioni difficili e complesse. [...] Possiamo insegnare loro (studenti) che esistono errori nel ragionamento, ma poi dobbiamo anche insegnare loro che ci sono errori negli errori. Questo è un aspetto dell'uso della parola "complessità": comprendere la multidimensionalità dell'esperienza umana (Striano, 2000, p. 4).

La citazione di Maura Striano estrinseca l'importanza del paradigma del concetto di complessità, quale base di un nuovo modo di pensare e di condurre una ricerca che deve aprire le porte al quel pensiero che Lipman, fondatore dell'*Institute for the Advancement of Philosophy for Children*, ha individuato come lo strumento per giungere a «un equilibrio tra cognitivo e affettivo, tra percettivo e concettuale, tra fisico e mentale, tra ciò che è governato da regole e ciò che non lo è» (Lipman, 2005, p. 220).

4. Studenti: ricercatori filosofici attivi

Nel 2007 l'Unesco ha pubblicato un rapporto, dal titolo *Filosofia: una scuola di libertà*, dimostrando l'importanza del diffondere lo studio della filosofia, intesa come approccio a un apprendimento critico e autonomo, sin dalla più tenera età. All'interno del documento, tradotto in diverse lingue, viene menzionata la figura di Matthew Lipman, quale sostenitore dell'approccio filosofico utile a favorire la formazione del pensiero multidimensionale all'interno di una comunità di ricerca che diventa mezzo per giungere alla democrazia.

Per Lipman, la ricerca rappresenta il veicolo attraverso cui l'essere umano manifesta

il suo pensiero, impegnandosi in un dialogo continuo con l'esperienza, con gli individui che lo circondano e con il suo proprio mondo interiore. Il pensiero, dunque, può essere considerato come un costante viaggio esplorativo che inizia con il riconoscimento di una situazione problematica, procede attraverso l'analisi interpretativa di essa e culmina nell'individuazione di possibili soluzioni o ipotesi per risolvere il problema.

Questo significa che, invece di aspettare che gli alunni memorizzino le altrui conclusioni, così come vengono esposte nei manuali, si chiede loro di esplorare ogni area disciplinare e di riflettere autonomamente. Essere ricercatori equivale a indagare attivamente e a domandare instancabilmente, a essere sempre attenti a connessioni e differenze mai percepite prima, costantemente pronti a operare confronti, ad analizzare e a costruire ipotesi, a sperimentare e a osservare, a misurare e a mettere alla prova. Così facendo gli studenti ricercatori assumono una parte della responsabilità della loro stessa educazione. Imparano a seguire le linee della ricerca che hanno avviato e questa li conduce ad apprendere a pensare in modo autonomo (Lipman, 2002, p. 43).

Il curriculum della *Philosophy for Children* delinea i tratti degli studenti ricercatori che si cimentano a esplorare la dimensione filosofica dell'esperienza, incoraggiando una ricerca dialettica della conoscenza che si manifesta come pratica e come costruzione sociale. In questi passaggi avviene la trasformazione degli individui in persone cooperanti in contesti di apprendimento facilitati dalla presenza di un insegnante che è portato a cambiare il proprio stile di docenza, perché

da vate diventa esploratore, insieme con gli alunni lungo il sentiero della ricerca, aiutando sempre a connettere il pensare con il fare, l'essere con l'agire, nella tensione verso il saper essere. Egli cessa di essere *magister* – al servizio di quella *Bildung* intesa come sbilanciamento verso un ideale di conformazione di individui da acculturare- ma, ponendosi bensì in una situazione di continuo apprendimento, persegue una *Bildung* centrata su una processualità aperta, sull'esplicazione di una natura umana intesa come possibilità infinita (Lupia, 2021, p. 23).

Nella costruzione della propria identità di pensiero, gli studenti imparano ad aprirsi allo scambio e al confronto comunicativo, relazionale e affettivo ed è proprio in questo contesto che la CdR filosofica funge da chiave armonizzante di pensieri complessi contemplativi di ritmi lenti e veloci che arricchiscono il confronto e la comprensione reciproca. La relazione con l'altro si tramuta nel fondamento dell'orizzonte ermeneutico, in quanto contesto in cui le esperienze trovano senso e significato.

Tuttavia, essa è anche una continua possibilità di rottura con l'ordine costituito, poiché l'altro è sempre un'alterità da comprendere e interpretare. In tal senso, l'altro, in quanto alterità da comprendere e interpretare, pone sempre una sfida alla nostra

comprensione, invitandoci a una risposta autentica (Striano, 2001). Il dialogo con gli altri e la condivisione ragionata dei principi, insieme allo sviluppo del pensiero caring-valoriale, permettono di incoraggiare la ricerca di soluzioni attraverso un esercizio sistematico e consapevole del pensiero. In questo processo, si fa uso della logica informale e delle buone ragioni, che mettono in discussione posizioni dogmatiche e autoritarie. Da qui deriva una certezza metodologica generale:

L'esperienza nella comunità di ricerca offre a chi vi partecipa la possibilità reiterata di "giungere insieme" a formulare giudizi, a stabilire presupposti, convenzioni, basi comuni di ragionamento, criteri di valutazione, e così via. Si tratta di operazioni di tipo argomentativo e deliberativo, che oltre a rivestire un'importante funzione cognitiva per l'apprendimento delle abilità di pensiero, sono la base intellettuale su cui è possibile costruire una società democratica, in cui i diritti, i doveri e i valori di ognuno possano trovare legittimazione e difesa (Santi, 2006, p. 93).

5. Conclusioni

Questo studio parte dall'assunzione che la P4C di Matthew Lipman, sebbene sviluppata negli anni Settanta, sia ancora rilevante attualmente, visto che l'epoca contemporanea si configura senza dubbio come molto complessa (Carletto & Franzini-Tibaldeo, 2004).

La proposta lipmaniana origina dalla constatazione che «la più grande delusione dell'istruzione tradizionale consiste nel suo fallimento nel generare individui che si avvicinano all'ideale di ragionevolezza» (Lipman, 1988, p. 17). Sulla base di premesse teoriche vicine al Pragmatismo e al Costruttivismo, ma tenendo conto anche di istanze dell'ermeneutica continentale contemporanea e dell'epistemologia della complessità (Lipman, 2003), Lipman mira a superare l'idea di un sistema educativo puramente trasmissivo, ricercando un nuovo paradigma filosofico e pedagogico, così da poter comprendere la formazione complessiva delle disposizioni individuali e delle principali caratteristiche del cittadino. Lipman, riferendosi a Dewey, afferma che:

La nostra società non potrebbe essere pienamente civilizzata e le nostre scuole non potrebbero essere pienamente soddisfacenti [...] finché gli studenti non fossero convertiti all'inchiesta e quindi preparati a essere partecipanti in una società altrettanto impegnata nell'inchiesta come metodo sovrano per affrontare i suoi problemi (Lipman, 2003, p. 34).

È ben noto che Dewey interpreta l'inchiesta come *inchiesta scientifica* (Dewey, 1938), mentre Lipman, dal canto suo, la intende soprattutto come *inchiesta filosofica* in senso più ampio, facendo riferimento a un'idea di filosofia come pratica. Il dialogo filosofico, diverso dalla conversazione, dal dibattito e dalla mera comunicazione (cfr. Lipman, 2003,

pp. 87-93) rappresenta il cuore della CdR filosofica, all'interno della quale ogni partecipante esprime il suo pensiero critico, autocritico, creativo e attento, argomentando e sostenendo le ragioni delle scelte, azioni e convinzioni personali (Lipman, 2003, pp. 22-27), affermando, implicitamente, relazioni umane produttive e cooperative.

Il prodotto dell'indagine, quale «accordo o giudizio» (Lipman, 2003, p. 83), sembra essere il risultato di una “deliberazione”, ovvero di un processo di “pesatura” di ragioni specifiche della comunità che portano sempre a una sorta di ulteriorità. Di conseguenza, il prodotto del pensiero della comunità (che è un pensiero *complesso*) nasce da uno scambio dialogico, nel quale si alternano il *Sistema 1* e il *Sistema 2* delineato da Kahneman, seguito da una utilità pratica nella vita della comunità e dei suoi membri che Cosentino riconosce nei «prodotti logici dell'indagine, che migliorano le condizioni dell'esistenza e della vita quotidiana» (Cosentino, 2005, p. 29).

Concludendo, nelle sessioni P4C, i diversi punti di vista, «che si confrontano nella comunità dialogante, la quale è – o meglio deve essere, poiché è un anelito, e non un qualcosa di già dato – liberale, tollerante e democratica, ma non eclettica, connivente, o banalmente “buonista”» (Volpone, 2013, p. VIII), sono esplicitati da ritmi che alternano pensieri veloci, regolati dalla prassi dialogica, e pensieri lenti, guidati dalla prassi riflessiva. Questa danza ritmica, alla luce dell'etica della responsabilità, offre l'opportunità di costruire una prassi sociale come rappresentazione unitaria (e non dualistica) dell'azione umana per «promuovere il dialogo, l'autocorrezione e l'indagine intellettuale al fine di eliminare le forze che causano violenza, ignoranza e ingiustizia» (Striano & Oliviero, 2007, p. 264).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bauman Z. (2009). *Vite di corsa. Come salvarsi dalla tirannia dell'effimero*. Bologna: Il Mulino.
- Bruner J. (1992). *La ricerca del significato*. Bollati Boringhieri: Torino.
- Carletto S. & Franzini-Tibaldeo R. (a cura di) (2004) *Il globo e spada. Scenari futuri dell'Europa unita*. Milano: Medusa.
- Claxton G. (1997). *Hare Brain, Tortoise Mind. How Intelligence Increases When You Think Less*, New-York: Harper-Collins.
- Cosentino A. (a cura di) (2002a). *Filosofia e formazione. 10 anni di Philosophy for Children in Italia (1991-2001)*. Napoli: Liguori.
- Cosentino A. (2002b) *Costruttivismo e formazione* (Napoli, Liguori).
- Cosentino A. (2023). *Philosophy for Children Per un'educazione dialogica*. Napoli: Liguori.
- Costa M. (2008). Un nuovo rapporto fra formazione e complessità, *Rivista Scientifica ISRE*, 1, URL: <https://www.calameo.com/read/000449155e110926591fe>

- Damasio A.R. (1995). *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*. Milano: Adelphi.
- Dewey J. (1930). *Human nature and conduct*. New York: Modern Library.
- Dewey J. (1938). *Logic: A Theory of Inquiry*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Fullan M. (2001). *Leading in a Culture of Change*. San Francisco: Jossey Bass.
- Gregory M.R. & Lavery M.J. (eds.) (2017). *In Community of Inquiry with Ann Margaret Sharp. Childhood, Philosophy and Education*. London-New York: Routledge.
- Haynes J. (2002). *Children as philosophers: Learning through Enquiry and Dialogue in the Primary Classroom*. London: Routledge.
- Holt M. (2002). It's Time to Start the Slow School Movement. *Phi Delta Kappa*, 84, 264-271.
- Kahneman D. (2020). *Pensieri lenti e veloci*. Milano: Mondadori.
- Lipman M. (1988). *Philosophy Goes to School*. Philadelphia: Temple University Press.
- Lipman M. (2002). "P4C e pensiero critico", in Cosentino A. (a cura), *Filosofia e formazione*, cit., 43-46.
- Lipman M. (2003). *Thinking in Education*. Cambridge: CUP. (2nd edn.); trad. it. *Educare al pensiero*. Milano: Vita e Pensiero.
- Lipman M., Sharp A.M. & Oscanyan F.S. (1980). *Philosophy in the Classroom*. Philadelphia: Temple University Press.
- Lupia M.R. (2021). "La *Philosophy for Children*: dal progetto alla pratica". Scuola ACUto, materiali. URL: http://www.scuolacutop4c.it/acuto/wp-content/uploads/2021/07/lupia_PP.pptx
- Maffei L. (2014). *Elogio della lentezza*. Bologna: Il Mulino.
- Morin E. (1993). *Introduzione al pensiero complesso*. Milano: Sperling & Kupfer.
- Morin E. (1999). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Peirce C.S. (1868). Some Consequences of Four Incapacities. *The Journal of Speculative Philosophy*, 2 (3), 140-157; trad. it. in: C.S. Peirce (2005), *Scritti scelti*, a cura di G. Maddalena, Torino: Utet, 107-143.
- Reid T. (2002). *Essays on the Intellectual Powers of Man*. Philadelphia: Pennsylvania State Univ. Press.
- Rogoff B. (1995). "Observing sociocultural activity on three plans: Participatory appropriation, guided participation and apprenticeship", in J.V. Wertsch, P. del Rio & A. Alvarez (eds.), *Sociocultural studies of mind*, 139-164. New York: Cambridge University Press.
- Santi M. (2006). *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*. (2^a ed.) Napoli: Liguori.
- Striano M. (2000). La filosofia come educazione al pensiero. Una conversazione con Matthew Lipman, *Scuola e città*, 1, 1-5.
- Striano M. (2001). *I tempi e i luoghi dell'apprendere. Processi di apprendimento e contesti di formazione*. Napoli: Liguori.
- Thom J. (2018). *Slow Teaching: On Finding Calm, Clarity and Impact in the Classroom*. Melton: John Catt Educational Ltd.
- Volpone A. (a cura di) (2013), *Pratica filosofica di comunità*. Napoli: Liguori.