



Di Foggia N. & Basile C. (2023). P4C al Museo archeologico della Terramara S. Rosa di Poviglio: un approccio interdisciplinare per una didattica interattiva. *Indagine e Pratica Filosofica*, 1(1), 77-94.

DENOMINAZIONE ALTERNATIVA: *Philosophical Inquiry and Practice*

EN_ *Philosophy for Children at the Archaeological Museum of Terramara Santa Rosa in Poviglio: An Interdisciplinary Approach for Interactive Didactics*

P4C al Museo archeologico della Terramara S. Rosa di Poviglio: un approccio interdisciplinare per una didattica interattiva

Nicola Di Foggia

Docente di Filosofia nei Licei; tutor P4C presso DSU
Università di Napoli Federico II; CRIF Campania.
difonica.ndf@gmail.com

Carmen Basile

Archeologa professionista, dottoranda
presso l'Università di Roma Tor Vergata.
carmenbasileus@yahoo.it

RIASSUNTO: Si presenta un'iniziativa di didattica sperimentale realizzata presso il Museo archeologico della Terramara S. Rosa di Poviglio (RE), una collaborazione tra una Scuola media di Parma e il Museo stesso. All'abituale attività didattica si è aggiunta una "pratica riflessiva", legata all'approccio della *Philosophy for Children*. Usando l'oggetto archeologico come "pretesto", tale "pratica" ha coinvolto contestualmente, nel setting filosofico, studenti, insegnanti, operatori didattici e facilitatori. Proprio attraverso il setting filosofico, il museo ha avuto la possibilità di effettuare una sorta di verifica sulle proprie strategie di insegnamento e apprendimento, da cui trarre eventuali suggerimenti per una rimodulazione dell'offerta didattica.

PAROLE-CHIAVE:
didattica museale,
P4C, pratica
riflessiva, Museo
della Terramara
Santa Rosa,
comunità di ricerca,
indagine filosofica.

P4C at the Archaeological Museum of Terramara Santa Rosa in Poviglio: An Interdisciplinary Approach for Interactive Didactics

ABSTRACT: We present the didactic experimental initiative made in the *Terramara di Santa Rosa* Archaeological Museum in Poviglio (Reggio Emilia), a collaboration between a middle school of Parma and the museum itself. To the usual teaching activity, we added a "reflective practice" linked to the approach of the *Philosophy for Children*. Using the archaeological object as a "pretext", this "practice" involved students, teachers, educators, and facilitators at the same time during the philosophical setting. Right through the philosophical approach, the museum activity had the opportunity to carry out a kind of review of its own teaching and learning strategies, from which possible suggestions for a rethinking of the didactic offer could be drawn.

KEYWORDS:
Museum Didactics
and P4C, Reflective
practice,
Community of
Philosophical
Inquiry.

«In una favola, un contadino in punto di morte dice ai suoi figli che nel suo campo è sepolto un tesoro. Essi allora si mettono a scavare in lungo e in largo, senza trovare alcunché. L'anno successivo, la terra così lavorata, però, li ricompensa con un raccolto tre volte maggiore. Tutto ciò simbolizza la linea della metafisica che abbiamo qui mostrato. Noi non troveremo il tesoro, ma il mondo, che abbiamo dissodato per ricavarlo, porterà allo spirito un raccolto tre volte maggiore, anche se qui non si dovesse trattare di alcun tesoro ma del fatto che questo scavare è la necessità e l'intima determinazione del nostro spirito».

(Georg Simmel, 1905-1911)

1. Introduzione: la materia di cui è fatto il tempo

L'iniziativa didattica “*Philosophy for Children* al Museo archeologico della Terramara S. Rosa” è stata realizzata come progetto congiunto tra la scuola media del Convitto Nazionale “Maria Luigia” di Parma e il “Museo della Terramara S. Rosa” di Poviglio, in provincia di Reggio Emilia¹.

Caratteristica distintiva di tale esperienza è aver aggiunto all'abituale offerta formativa del Museo di S. Rosa, una “pratica riflessiva” legata all'approccio della *Philosophy for Children* (P4C), che pone l'accento sull'esercizio critico del pensiero e sulla costruzione condivisa dei concetti in una Comunità di Ricerca Filosofica, CdRF. Nel concreto si è tentato, mediante i contenuti culturali del museo preistorico, di provocare tra gli studenti un processo di ricostruzione della propria esperienza e dei suoi significati, stimolato da un modello formativo a struttura marcatamente “dialogica e comunitaria”², privilegiando in particolar modo la partecipazione collettiva, interattiva e, soprattutto, contestuale di studenti, insegnanti e operatori didattici.

Ne è risultato un percorso educativo che ha messo in scena il protagonismo dei bambini, il loro vissuto culturale, personale e sociale: “bambini-ricercatori”, che si sono immersi nel mondo della preistoria e nell'esplorazione delle radici dell'umanità.

Più precisamente, l'azione didattica si è focalizzata non solo sulla conoscenza del passato, ma anche sull'approccio alla sua *complessità*. La materia del tempo è fatta di resti materiali e frammentari del passato dell'uomo a cui si attribuisce, nel presente, il significato di «beni intellettuali» appartenuti e appartenenti alla «multi-dimensionalità dell'esperienza umana» (Copeland, 2006a, pag. 66, tav. 1)³. Decifrare questo patrimonio significa trasmettere conoscenza sotto forma di informazione storica veicolata dalle

¹ L'esperienza didattica, interdisciplinare, oggetto di questo contributo è stata parte di un programma di attività didattico-laboratoriali del Museo, intese come servizi museali per la *qualità sociale*, ed è stata realizzata grazie alla collaborazione con la dott.ssa Angela Mutti, allora Conservatore del Museo della Terramara S. Rosa. I risultati ottenuti sono stati presentati in occasione del convegno “Ambiente, Terra e Civiltà nella Pianura Padana dell'Età del Bronzo, tra ricerca scientifica e valorizzazione”, organizzato per i trent'anni di attività nella Terramara Santa Rosa di Poviglio. (Centro Kaleidos, 9-10 maggio 2014, a cura della Soprintendenza Archeologica dell'Emilia-Romagna, del Dipartimento di Scienze della Terra “Ardito Desio” dell'Università degli Studi di Milano e del Comune di Poviglio.)

² Cfr. per esempio: *Pensare insieme in Philosophy for Children: alcune riflessioni*, di Maura Striano. URL: <http://win.filosofare.org/p4c/p4c/Pubblicazioni/Bollettino/Archivio/Striano2.htm>

³ Nello schema citato di Copeland, intitolato “Evoluzione del concetto di patrimonio”, la pedagogia del patrimonio è intesa come “educazione alla cittadinanza democratica europea”, e ha un significato in rapporto al passato e alla società.

fonti primarie, ma vuol dire anche valutare, confrontare, ordinare continuamente una pluralità molteplice di prospettive e di punti di vista. In questo senso il pensiero indaga la relazione esistente tra il pensiero stesso e gli oggetti appartenenti al reale. Su questo terreno la pedagogia del patrimonio museale può incontrare e accompagnarsi, nella prassi, al filosofare inteso come “metodo del pensiero complesso” (Striano, 2002)⁴.

2. Educazione museale: mediare fra la società e il suo passato

Nell'ultimo ventennio, l'educazione alla valorizzazione del patrimonio culturale è stata intesa in chiave di costruzione di una comune identità culturale europea e ha portato su un piano internazionale la riflessione sul ruolo che l'istituzione museale può assumere nello spazio sociale in cui agisce. Il dibattito da cui trae origine l'idea dello stretto rapporto esistente tra significato del patrimonio culturale ed educazione ai doveri di cittadinanza trova fondamento nel rapporto *European democratic citizenship, heritage education and identity* (Copeland 2006b)⁵. La *heritage education*⁶ viene definita «global education»⁷: interdisciplinare, fondata su metodologie attive e partecipative, mossa da una forte sinergia tra il territorio e le sue agenzie educative e, in ultimo, affidata in particolar modo agli operatori del patrimonio culturale.

Da allora, il panorama delle attività educative messe in atto nei musei europei, più o meno diffusamente, è in continua evoluzione e va arricchendosi di esperienze di mediazione museale, spesso innovative, che tuttavia solo in pochi casi sono divulgate, oltre che nei siti web dei musei, tramite letteratura; in particolare, sono soprattutto i progetti di cooperazione trans-nazionale ad adottare sistematiche procedure di diffusione dei risultati raggiunti.

In tutte queste esperienze l'educazione alla valorizzazione del patrimonio culturale è considerata alla stregua delle più classiche attività di divulgazione scientifica per la

⁴ Intervista di Striano a Matthew Lipman, consultabile anche sul sito CRIF: www.filosofare.org

⁵ Redatto da Tim Copeland su incarico del Consiglio d'Europa 2005, in coincidenza dell'*Anno europeo della cittadinanza attraverso l'educazione*.

⁶ Alla fine degli anni '90, con la *Recommendation No. R. (98)5* of the Committee of Ministers to Member States concerning Heritage Education, adopted by the Committee of Ministers on 17 march 1998, la «heritage education means a teaching approach based on cultural heritage, incorporating active educational methods, cross-curricular approaches, a partnership between the fields of education and culture and employing the widest variety of modes of communication and expression» (pp. 30-32: 31. URL: <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=469639>).

⁷ “Approccio globale” fa riferimento alla *Public Archaeology*, settore disciplinare di ambito anglo-americano, nato negli anni '70-'80, consolidatosi attraverso diverse scuole e vari approcci legati al processo di apprendimento. In Italia, l'*Archeologia Pubblica (del e per il pubblico)* sperimenta sul territorio – attraverso cooperative culturali, associazioni, musei archeologici, ecc. – iniziative e attività educative che prediligono un approccio didattico attivo, costruttivista, partecipativo e didattico-esperienziale. Per approfondimenti, si rimanda a (Brunelli 2013).

costruzione di conoscenze, di significati e valori socialmente condivisi⁸; fa inoltre parte dei meriti di tutte queste iniziative, aver tentato di adottare un linguaggio e una terminologia comuni, utili a chiunque voglia cimentarsi in progetti educativi moderni, che definiscono i diversi ambiti della formazione ponendo l'enfasi sul processo di "apprendimento" del "ricevente" e sui conseguenti processi di costruzione individuale e sociale di significati.

Anche in Italia recenti esperienze di "educazione museale", incoraggiate dal filone europeo, documentano il consolidarsi di una nuova «archeologia educativa» (cfr. Brunelli 2013, pp. 17-22), tra i cui principali auspici sta un sempre maggiore radicarsi del patrimonio culturale archeologico nell'educazione "informale", civica e sociale. Questa archeologia educativa, che si avvale della collaborazione interdisciplinare e sinergica di vari settori disciplinari, chiama in causa le competenze degli stessi specialisti del patrimonio, il cui compito è fare da mediatori tra la società e il suo passato.

3. La *Philosophy for Children*, P4C

La *Philosophy for Children* iniziata negli anni Settanta del XX secolo da Matthew Lipman, filosofo di formazione deweyana, profondamente interessato a problematiche pedagogiche e fondatore dell'*Institute for the Advancement of Philosophy for Children* (IAPC), ha avuto ampio seguito e diffusione dapprima negli Stati Uniti e, successivamente, in tutto il mondo, con l'istituzione di numerosi centri e consolidata sperimentazione del programma.

Il termine "*philosophy*" fa riferimento a un'idea di filosofia intesa come *philosophical inquiry*, ossia come attività riflessiva che si serve del linguaggio quotidiano, perfezionandolo e interrogandone le ambiguità inesplorate per interrogare l'uomo sul senso del mondo e dell'uomo: "filosofare" partendo dall'esperienza per riflettere e condividere in modo razionale e critico (attraverso gli strumenti della logica formale e informale), ma anche in modo creativo (attraverso il metodo dialogico-argomentativo), al fine di conferire all'esperienza valore e senso⁹.

Più precisamente, la *philosophical inquiry* vuole stimolare la propensione umana a fare filosofia, ovvero gli individui a rendersi portatori di proprie, autonome e non

⁸ Per una rassegna delle attività praticate in diversi musei italiani e no, si veda (Bolla 2013).

⁹ Nella prospettiva del *Philosophical Inquiry*, l'approccio multidimensionale mira all'integrazione e/o all'equilibrio di tre dimensioni del pensiero: critico, creativo e *caring*. Il pensiero *critico* è governato da criteri, tende a formulare giudizi, è autocorrettivo e sensibile al contesto. Il pensiero *creativo* considera simultaneamente criteri conflittuali per superarli in nuove costruzioni e interpretazioni. Il pensiero *caring* assegna un valore. «Senza il *caring*, in assenza dell'elemento valutativo, il pensiero rischia di trattare gli argomenti in modo apatico, indifferente e incurante, ciò significa che potrebbe mostrare diffidenza persino nei confronti della ricerca stessa» (Lipman, 2005, pp. 217-317); sul Web, cfr. pure M. Striano, *Per un'educazione al pensiero complesso*. URL: http://www.riflessioni.it/dal_web/pensiero_complesso.htm

predeterminate forme di pensiero; pertanto, non vuole introdurre i bambini (come anche gli adulti con la *Philosophy for Community*) alla filosofia dei manuali, ma disporli nella dimensione del filosofare. L'idea di filosofia che vive in una "pratica filosofica" è dunque quella della filosofia come pratica del domandare, che si svolge in un tempo e in uno spazio, nel dialogo tra le menti e nel dialogo nella mente tra le menti.¹⁰

Il *setting* della P4C è una "comunità di ricerca" di bambine e bambini, seduti in cerchio, e disposti a cooperare per la costruzione di un sapere che sa riconoscere i fattori che portano al pregiudizio e all'autoinganno, sapendo riflettere sulle sue stesse procedure (Lipman 2005, pp. 36-37).

Da un punto di vista metodologico, il percorso formativo interno alla P4C ha lo scopo di strutturare il piano delle relazioni intersoggettive in una dinamica di gruppo animata dall'etica della democrazia e dalla modalità dialogica della comunicazione. Nella "Comunità di Ricerca Filosofica" (CdR) i bambini hanno l'opportunità di sperimentare ruoli diversi da quelli che rivestono quotidianamente nel proprio gruppo classe e, poiché non devono ripetere un sapere già confezionato ma ri-pensarlo dal nuovo, come sapere proprio, essi scoprono il "potere delle loro menti" e il "potere essere sicuri di sé".

L'azione dell'adulto ha due funzioni essenziali, epistemica e regolativa¹¹, nell'accompagnare i bambini in un dialogo che essi sapranno realizzare mettendo in comune le differenti sensibilità cognitive di cui sono dotati e acquisendo così la capacità raffinata di problematizzare il reale e aumentare la qualità dei propri processi di pensiero, osservando e utilizzando quelli introdotti dai compagni nella discussione. La *Philosophy for Children* si avvale di un curriculum creato da Lipman e altri suoi collaboratori, tra cui A.M. Sharp, e in particolar modo di una serie di racconti che presentano esperienze di pensiero in comunità di ricerca e fanno da pre-testo per stimolare il dialogo e la riflessione; in funzione di stimolo iniziale da cui far procedere la discussione, possono anche essere utilizzati (più spesso in CdR già esperte) altri materiali, quali appunto, come nel caso del progetto qui illustrato, un insieme di reperti archeologici.¹²

¹⁰ Per questi assunti che richiamano la matrice vygotskiana della P4C si veda nota 18.

¹¹ Il facilitatore di una CdR modella e media una "struttura procedurale" per l'indagine dei bambini e garantisce la "componibilità epistemica", cioè che il processo di costruzione dialogica di conoscenze si articola a partire dal confronto e dall'integrazione di più posizioni epistemiche di cui sono portatori i bambini, ciascuno con i propri contenuti di pensiero e i propri modi di processarli. Nell'agire una funzione epistemica il facilitatore esercita anche una funzione regolativa, garantendo il rispetto delle regole stabilite e pari opportunità di espressione e di argomentazione, valorizzando i differenti modi di partecipare al processo da parte dei bambini.

¹² Più precisamente, l'attività di una CdR prende avvio da una situazione di indeterminatezza radicata nel piano dell'esperienza, seguendo un itinerario di acquisizione di capacità di pensare che Lipman desume da John Dewey. «Questa capacità si manifesta attraverso cinque tappe: è stimolata da una situazione di esperienza, di fronte a questa si pone come coscienza problematica; esplora, poi le

4. Precedenti esperienze di pratiche filosofiche nel museo

L'uso di un oggetto o complesso museale come pretesto per la promozione del pensiero riflessivo è documentato, probabilmente come prima esperienza del genere, in un progetto europeo realizzato negli anni scolastici 1996-97 e 1997-98¹³, protagoniste diverse classi di scuole primarie di Spagna, Scozia, Italia e Belgio. Il progetto che, proseguendo e approfondendo le linee di lavoro già intraprese nelle scuole avviate alla metodologia della P4C, promuoveva un'educazione estetica che avvicinasse gli studenti all'arte contemporanea, ha vinto in Spagna uno dei più prestigiosi "Comenius Awards", conferito da una giuria composta anche da rappresentanti della Commissione Europea per l'Educazione di Bruxelles.

In questi anni, sempre nell'ambito dell'arte contemporanea, si stanno diffondendo nei musei italiani incontri di pratiche filosofiche per facilitare attività/accompagnare il pubblico nell'interazione con i contenuti delle esposizioni, e non solo; la P4C, dunque, si sta sempre più profilando come "movimento educativo" che sceglie come spazi del "filosofare" luoghi dell'apprendimento sia formale che informale, includendo tra questi ultimi anche il museo.

"Filosofare al museo", laboratorio per bambini e ragazzi, è stato proposto in occasione della mostra "Picasso – I Saltimbanchi", allestita nel 2010-11 presso la sede del Museo d'Arte per Bambini del Complesso Museale Santa Maria della Scala di Siena, mentre presso la Biblioteca Oliveriana di Pesaro e la Biblioteca Gambalunga di Rimini si svolgono ogni anno incontri di P4C riuniti sotto il titolo de "Il cortile dei perché. La filosofia con i bambini e i ragazzi"¹⁴.

Non sembrano invece al momento documentati resoconti di altre sperimentazioni della P4C e delle pratiche filosofiche in generale che abbiano utilizzato reperti archeologici o che siano in relazione a contesti archeologici, le quali possano dunque essere paragonate all'iniziativa realizzata presso il Museo della Terramara S. Rosa di Poviglio (RE), oggetto di questo contributo¹⁵.

condizioni esistenti e implicate nella situazione; elabora ipotesi o soluzioni provvisorie e, infine, verifica la solidità delle ipotesi avanzate, applicandole alla pratica» (Giugni & Paieretti, 1982, p. 407). Nella sessione di una CdR queste tappe corrispondono all'esposizione al pretesto, la formulazione delle domande, l'identificazione di un tema di discussione e l'elaborazione di un piano di discussione e, infine, la discussione in cui si producono concetti e se ne vaglia la produttività euristica.

¹³ Tale progetto rientrava nel programma SOCRATES-COMENIUS Azione 1 denominato P.E.C.A. (*Philosophy and European Contemporary Art*), Il coordinamento scientifico, per la scuola italiana, è stato realizzato dal C.I.R.E.P., Centro Interdisciplinare di Ricerca Educativa sul Pensiero.

¹⁴ URL info: <http://www.cultura.pesarourbino.it>; <http://www.comune.rimini.it>

¹⁵ Quando realizzammo questa sperimentazione nel 2014 fu veramente un'esperienza solitaria, che si svolse anche grazie alla visionaria sobrietà dell'archeologa dott.ssa Angela Mutti. Nell'ultimo decennio va però segnalata l'esperienza non meno pionieristica – e anzi ripetuta negli anni con grande impatto

5. P4C al Museo archeologico della Terramara S. Rosa di Poviglio: progettazione/preparazione

La progettazione e la pianificazione delle attività si è concentrata sulle collezioni del Museo e sui contenuti a esse legati, sugli spazi e sul loro allestimento, sui tempi, sui materiali, sulla conduzione delle attività. Nel mettere in relazione tali elementi si è deciso di iniziare dal percorso didattico abituale, costituito dalla visita guidata seguita dal laboratorio pratico. Sia per l'età dei partecipanti (prima media) e sia per le suggestioni che ne potevano derivare, si è scelto il laboratorio denominato "Il lavoro dell'archeologo". In quest'attività, i partecipanti sono suddivisi in quattro gruppi e a ciascun gruppo è affidata l'analisi di una cassetta di materiali archeologici: all'interno della cassetta vanno innanzitutto distinte le diverse classi (ceramica, fauna, litica), per poi procedere con l'ulteriore analisi, suddivisione, identificazione dei frammenti ceramici e dei resti di fauna. Il materiale utilizzato proviene dal sito, dove è stato recuperato con raccolte di superficie precedenti l'avvio del progetto S. Rosa; e da questa "originalità" deriva una rilevante forza di suggestione.

Nella definizione del progetto si è dunque stabilito che i contenuti scientifici e il forte valore simbolico racchiusi nell'oggetto archeologico sarebbero diventati il "testo-pretesto", ovvero la narrazione che «innesca e indirizza una ricerca di significati all'interno di uno spettro di significati possibili [...] che consente di riflettere, insieme, in termini di passato, di presente, di futuro» (Striano, 2012)¹⁶.

non solo filosofico e poetico, ma anche sperimentale e sociale, nonché storico-antropologico – realizzata presso il Museo dell'Ossidiana di Pau, piccolissima comunità (circa 269 abitanti) in provincia di Oristano. Si tratta di un museo interdisciplinare di ambito geologico e archeologico, e l'iniziativa si deve all'archeologa dott.ssa Giulia Balzano. Già nel 2015, a Pau si sperimentava il laboratorio "Mani che pensano, teste che fanno". Nel 2016 fu riproposto il laboratorio nell'ambito del workshop "Insegnare e valorizzare la Storia della Sardegna. Cultura, identità, scuola e innovazione didattica" (Cagliari, 25-26 novembre 2016). Come si legge nel resoconto che ne è stato fatto (cfr. Ciccone & Balzano, 2018), l'esperienza è stata basata su albi illustrati adoperati come pretesto per modellare una CdR, con la convinzione che l'attività di manipolazione del "reperto" svolta al museo avrebbe avuto un certo impatto sulla riflessione dei bambini. Negli anni, il lavoro tra archeologia e filosofia a Pau è andato avanti con la realizzazione del progetto denominato "La vita nascosta dei reperti", che è stato svolto in sedi museali, in aree archeologiche all'aperto e in contesti scolastici, in occasione di percorsi educativi e attività di comunicazione e diffusione inserite nella programmazione di festival e manifestazioni culturali a prevalente frequentazione da parte di bambine e bambini. Il percorso è tuttora attivo: l'ultima edizione risale all'a.s. 2022-23. Quale pretesto filosofico, all'impiego della sollecitazione offerta dalla lettura condivisa di una selezione di albi illustrati, è stata progressivamente sostituita la possibilità di confrontarsi con l'esperienza di manipolazione e osservazione diretta di reperti archeologici, proposti nella duplice possibilità di strumenti originali o di loro attendibili e accurate ricostruzioni sperimentali. Questa scelta di sperimentare la manipolazione dell'oggetto archeologico come pretesto per modellare una CdR fa di questa esperienza decennale quello che c'è di più vicino alla sperimentazione fatta al Museo di Poviglio nell'a.s. 2013-14.

¹⁶ URL: www.filosofare.org/crif/wp-content/uploads/2012/09/striano-pensare-insieme-in-p4c.pdf

Delle tre classi coinvolte, la 1^aA era già abituata a sedere in cerchio una volta alla settimana e a mettere in scena una sessione di pratica filosofica secondo l'approccio P4C; durante l'anno scolastico, inoltre, aveva lavorato sul tema dell'*ascolto* e su quello del *tempo*; pertanto, un museo archeologico è parso il luogo privilegiato ove mettere in atto un'altra parte di questo processo. Le altre due prime (1^aB e 1^aC, accorpate in un gruppo unitario) hanno invece affrontato per la prima volta l'esperienza della P4C nel Museo della Terramara S. Rosa.

L'aspetto sperimentale dell'azione educativa si è focalizzato nell'accogliere, e non scartare, quanto del "pensiero" espresso in seno alla "comunità di ricerca", all'interno del gruppo classe, non sarebbe rientrato nel sistema coerente di conoscenze specialistiche, prediligendo invece la volontà di dialogare con gli elementi di resistenza che via via si presentavano.

Per contro, un'operazione di questo tipo avrebbe fornito al museo la possibilità di operare, durante il *setting* filosofico, una sorta di verifica del processo d'insegnamento-apprendimento, da cui trarre eventuali suggerimenti per una rimodulazione dell'offerta didattica.

Per ciascun gruppo (1^aA e 1^aB-1^aC insieme) si è dunque pianificato di svolgere le tre diverse attività in sequenza e con una durata di circa quaranta minuti ciascuna, nonché di destinare a ognuna di esse uno spazio diverso. Si riporta di seguito una schematizzazione generale di partecipanti, attività e luogo di svolgimento:

Partecipanti al progetto:

- Studenti (Scuola)
- Insegnanti (Scuola)
- Facilitatore (CRIF-P4C) (Scuola)
- Operatore didattico (Museo)

Percorso didattico:

- Visita guidata al Museo (attività propedeutica); spazio museo
- Laboratorio pratico (testo-pretesto archeologico); laboratorio archeologico
- Cerchio filosofico (sessione di P4C); aula didattica "capanna" con *trompe l'oeil* e arredi a tema preistorico

In termini di apprendimento, l'ultima delle tre fasi costituisce l'aspetto innovativo di questa esperienza, nonché ciò in cui si completa uno schema di comunicazione circolare. L'iter seguito e le caratteristiche di massima possono essere così schematizzati:

1. Visita guidata al Museo – attività propedeutica nello spazio museo. Approccio tradizionale/interattivo:

operatore ◀ ▶ studenti (+ insegnanti + facilitatore)

2. Laboratorio pratico – testo-pretesto archeologico nell'aula didattica. Approccio interattivo:

operatore ◀ ▶ studenti (+ insegnanti + facilitatore)

3. Cerchio filosofico – *setting* della P4C nell'ambiente “capanna”. Approccio sperimentale:

facilitatore ◀ ▶ studenti ◀ ▶ insegnanti ◀ ▶ operatore

Segue il resoconto della giornata di attività: la descrizione delle prime due fasi costituisce un *report* dell'esperienza realizzata, elaborato *a posteriori* da chi scrive, mentre la restituzione della terza fase si è avvalsa dell'ascolto e della rielaborazione critica delle lunghe registrazioni audio effettuate durante il *setting* filosofico (durata: circa centoventi minuti), di cui si riportano sinteticamente alcuni passaggi.

6. Visita guidata al Museo

Destinata a essere la preparazione generale e di avvio al percorso didattico, la visita guidata si è svolta con metodi sostanzialmente analoghi a quelli solitamente seguiti, dedicando tempo sia alle descrizioni dei reperti racchiusi nel Museo sia alle tematiche specifiche di cui i materiali archeologici sono documento e testimonianza, quali le attività di sussistenza, le produzioni artigianali, il culto e l'aldilà. Già durante la visita è stata potenziata/accentuata l'abituale modalità dialogica tra l'operatore didattico e gli allievi con i loro insegnanti, in modo da incoraggiare la riflessione individuale, primo passo per la formulazione di ipotesi e interpretazioni. Gli interrogativi proposti dagli studenti sono stati accolti e trattati lasciando trapelare la complessità della ricerca che sottende a molte tematiche, raccontando per esempio come si giunge a delle ipotesi attraverso il collegamento e l'associazione di dati e informazioni, ma sottolineando al tempo stesso il continuo divenire e modificarsi delle ricostruzioni archeologiche.

Osservazioni

Il percorso guidato ha preso avvio dalle sale dedicate alle attività produttive e di sussistenza terramaricole, e più in generale dell'età del Bronzo, con cui la materia prima è rielaborata dall'uomo preistorico in senso funzionale alle esigenze materiali di vita.

Nelle sale successive particolare attenzione è stata rivolta agli elementi ricollegabili al mondo spirituale e più strettamente simbolico dell'uomo del II millennio a.C.

La partecipazione dei bambini è stata veicolata tramite le emozioni scaturite dalle tematiche affrontate. Il dialogo interattivo basato sul ragionamento ha dato spazio all'incontro tra la mente degli adulti e la mente dei bambini, secondo un reciproco scambio di ragionamenti e conoscenze; lo scambio ha preso in considerazione anche i dubbi, con la conseguente affermazione che non siamo in grado di rispondere a molte domande riguardanti il passato dell'uomo. Mostrare il sapere come qualcosa di problematico, e non come qualcosa di assodato, è stato dunque un modo di introdurre i bambini in una dimensione di ricerca, e quindi di riflessività.

Criticità

Più difficile è risultato il coinvolgimento degli insegnanti, in questa prima fase, sostanzialmente in una posizione di solo ascolto e accompagnamento della scolaresca; potrebbe pertanto essere utile una modalità che preveda maggiore partecipazione degli insegnanti già dalle fasi di progettazione e predisposizione del *setting*.

7. Laboratorio pratico, il mestiere dell'archeologo

Durante la seconda fase, i bambini si sono cimentati nel lavoro dell'archeologo: è stato il momento in cui, operando fisicamente sui reperti archeologici per suddividerli e classificarli, hanno potuto avere un contatto diretto con oggetti analoghi a quelli chiusi nelle vetrine e hanno seguito con attenzione le istruzioni dell'operatore.

Osservazioni

— Le informazioni e il “domandare” attivato dal giro tra le vetrine nella prima fase hanno trovato un momento di partecipazione diretta alla “ricerca” del sapere avviata con la visita al museo.

— Il laboratorio pratico ha dato un maggiore margine di manovra all'esplorazione libera rispetto a quella guidata della fase precedente.

— Il reperto non era più sottratto al reale e messo sottovetro, ma restituito alla vita, rappresentata dalla manipolazione concreta e immaginativa operata dai bambini.

— Le riflessioni fatte sul lavoro dell'archeologo e il suo ruolo nella ricostruzione storica, ha fatto sì che si sentissero particolarmente responsabilizzati, quasi in grado di dare voce alla Storia.

— Gli insegnanti hanno supportato le attività cimentandosi in prima persona nelle operazioni pratiche, collaborando con gli operatori museali e con i bambini.

Criticità

Questa seconda fase, o fase intermedia di un processo più ampio, “pretesto” alla seguente sessione filosofica, è risultata molto coinvolgente sia per i bambini sia per gli insegnanti, e avrebbe richiesto un tempo di esecuzione maggiore di quanto effettuato. In particolare, per esigenze di tempo, con la prima classe la conclusione del laboratorio è stata piuttosto repentina e, quando ancora i bambini erano concentrati sull’attività, lo spostamento nella sede destinata all’indagine filosofica ha creato un salto e una dispersione che ha determinato la perdita di alcune questioni emerse e abbozzate durante il laboratorio. La diretta successione delle tre tappe ha inoltre privato i bambini di un momento di riposo e di merenda intermedi, rimandato alla fine della discussione; non è forse un caso, dunque, che le domande sul cibo e l’interesse per l’alimentazione dei bambini preistorici sia stato tra i temi predominanti della sessione.

Nella sperimentazione del pomeriggio si è apportata una modifica: verso la fine del laboratorio, quando i bambini ancora manipolavano i reperti, divisi tra quattro tavoli, si è fornito a ciascun gruppo un foglio e una penna per appuntare una sola domanda, negoziata tra i partecipanti di ciascun gruppo-tavolo. Si è lasciato loro un quarto d’ora di discussione interna al piccolo gruppo e, quando tutti i gruppi avevano scritto la domanda, ci si è trasferiti nella capanna, seduti in cerchio; e poi, a turno, un rappresentante di ciascun gruppo ha riportato sulla lavagna a fogli la domanda prescelta. In questo modo, il passaggio da un ambiente all’altro non è risultato dispersivo e l’energia e il desiderio di sapere hanno mantenuto vivacità; ne è conseguito che le fasi di esposizione al pretesto, formulazione delle domande e compilazione dell’agenda sono risultate connesse come in una ordinaria sessione di P4C.

8. Il cerchio filosofico

Durante una tradizionale sessione di P4C questa fase coincide con il completamento della lettura del “testo-pretesto”; la procedura P4C presuppone infatti la formulazione e la trascrizione su una lavagna delle domande che segnano l’avvio del confronto e della ricerca condivisa di significati.

Al Museo di S. Rosa si è deciso di accogliere il momento di sperimentazione della pratica filosofica in un nuovo spazio, l’aula cosiddetta “capanna”, che riproduce gli interni di una abitazione terramaricola. In questo ambiente accogliente e privo di tavoli e sedie, ci si è seduti tutti in cerchio, compresi gli operatori didattici e gli insegnanti, su

teli di iuta; il facilitatore della sessione ha scritto le domande sulla lavagna a fogli nella sessione del mattino, mentre in quella del pomeriggio ha chiesto di scegliere un portavoce che trascrivesse la domanda elaborata in ciascuno dei piccoli gruppi. Le domande sono state trascritte nei termini e secondo le modalità che i bambini hanno scelto; è stato poi chiesto se c'erano altre questioni molto discusse nei piccoli gruppi, ma tralasciate nella formulazione della domanda collettiva e, una volta aggiunte all'agenda anche queste, si è cominciato il lavoro di elaborazione di tutte le domande trascritte¹⁷. L'agenda si è costituita dunque come un testo comune d'indagine nel quale erano rappresentate le esigenze di sapere secondo diverse prospettive e i bisogni cognitivi, esistenziali, psicologici, emotivi dei membri della comunità di ricerca lì riunita.

Compito del facilitatore di una “comunità di ricerca filosofica” non è il ricevere la riflessione del bambino, ma facilitare la discussione tra i bambini in circolo, in modo da far lavorare le domande: egli non sceglie le domande su cui insistere, non ci sono risposte da indovinare, poiché non si addiuvano necessariamente a una conclusione, ma si attiva un processo di «crescita della consapevolezza valutativa» (Buchler 1954; citato in Lipman, 2005, p. 100), che conduce a una trasformazione di tutte le domande.

Nella comunità di ricerca filosofica il bambino ri-pensa, pensa dal nuovo, pensa nella situazione presente.

Segue, dunque, una breve sintesi delle sbobinate della discussione che i bambini hanno intrattenuto nelle sessioni effettuate a Poviglio.

La 1^aA è risultata molto auto-correttiva¹⁸: nel numero di trenta, messi in cerchio nella capanna, hanno preso la parola in più di venti; hanno acceso un dibattito molto serrato e particolarmente fluido, attraversando diversi temi e riconoscendo anche come questi temi siano interconnessi tra loro. Hanno cominciato concentrando l'interesse sulle seguenti domande:

¹⁷ «Ogni domanda ha la potenziale capacità di mettere in discussione una parte del mondo» (Lipman, 2005, p. 114)

¹⁸ Saper interrompere i propri atti di pensiero ripetitivi e riconoscere il modo in cui gli altri affrontano un problema, in che modo e quali risorse di pensiero vengono messe in campo, si definisce *correttività*. Una comunità di ricerca matura riesce a essere auto-correttiva nella misura in cui i ragazzi interagiscono tra loro e dialogano, senza rivolgersi semplicemente all'adulto come accade nelle comunità non riflessive. Un contesto autocorrettivo favorisce l'introiezione dell'atteggiamento cognitivo della comunità: l'interiorizzazione dei modi in cui i componenti della comunità si correggono a vicenda. Nel dispositivo pedagogico della P4C opera il concetto vygotkiano di “riproduzione intrapsichica dell'inter-psichico”; la scoperta dello psicologo e pedagogista russo che “le relazioni fra funzioni psichiche superiori sono state un tempo relazioni fra persone” (1974). In una CdR matura è possibile osservare come – attraverso una pratica sociale del linguaggio, in un clima positivo nel quale riconoscere le procedure di interazione tra gli altri – i bambini riescano a rafforzare i processi di individuazione concettuale, di acquisizione di maggiore chiarezza delle proprie tesi, e delle argomentazioni e ragioni a sostegno di esse.

Che cosa significa il tempo per i preistorici? — Cosa conoscevano del tempo? — Quali erano le abitudini degli uomini preistorici?

Nella circolarità degli interventi, queste prime domande sono diventate altre:

Gli uomini preistorici nominavano in un altro modo le cose, ma forse vivevano come noi? — Oppure, a un diverso modo di nominare corrispondeva una diversa organizzazione della giornata? — Come gestivano il tempo?

Si è aperta una discussione che i bambini hanno definito come ruotante attorno al tema del tempo nei termini di organizzazione di scansioni orarie e di esigenze.

Altra questione sollevata:

Ci sono esigenze comuni agli uomini al di là del tempo e delle distanze?

Si è ipotizzato che noi uomini di oggi abbiamo sequenze di tempo scandite e imposte dall'esterno, mentre forse gli uomini preistorici avevano, sì pure, delle sequenze ordinate, ma queste erano svolte secondo abitudini... La comunità ha trovato un accordo sul fatto che per “abitudini” s'intendesse qualcosa fatto secondo i propri tempi, secondo natura. L'idea che circolava tra i bambini era che, data la maggiore “naturalità” dell'organizzazione della giornata, gli uomini preistorici fossero più liberi; si è parlato di sequenze naturali della giornata.

I bambini hanno usato la parola “esigenza” in opposizione a “tempo scandito” dall'esterno: come a voler dire che fare qualcosa quando se ne sente l'esigenza vuol dire non essere obbligati a farlo secondo una parcellizzazione del tempo decisa all'esterno di noi stessi. In tutta questa fase, i bambini hanno fatto corrispondere a una maggiore libertà e naturalezza anche una maggiore felicità, ma con l'avanzare degli interventi e della discussione si è rivelato problematico associare la felicità, per esempio, alla maggiore difficoltà a procurarsi il cibo e ai rischi connessi (soprattutto in periodi molto antichi) alle pratiche messe in atto per il procacciamento stesso. Così la ricerca della comunità si è concentrata su questi termini, dopodiché si è spostata su altri due: “evoluzione” e “tecnologia”. Si è ipotizzato che l'evoluzione (culturale) sia avvenuta per istinto di sopravvivenza; che l'uomo abbia cominciato a sviluppare delle tecnologie per adattarsi all'ambiente, dando così avvio anche a processi e dinamiche di trasformazione sociale.

In definitiva, è parso che lo stare dentro un museo archeologico li abbia spinti a domandarsi come si sono evolute le condizioni di vita, e come ciò sia potuto accadere; li abbia messi nelle condizioni di confrontarsi con tutte le aporie e le problematicità della connessione libertà-necessità.

Nella sessione (congiunta) delle classi 1^aB e 1^aC è risultata una serie di quesiti aventi come tema lo stesso oggetto: l'uomo preistorico. Altre questioni sono state sollevate

intorno ai reperti archeologici e al lavoro dell'archeologo, ma la comunità di ricerca ha scelto di tralasciare questi aspetti per soffermarsi sul tema dell'uomo preistorico attraverso i seguenti termini (o linee d'indagine): *intelligenza, stile di vita, abitazione*. I bambini hanno dibattuto molto sui diversi modi di intendere l'abitare, come fatto fisico e come atteggiamento mentale in generale.

In definitiva, possiamo dire che la P4C al museo S. Rosa ha concentrato l'interesse dei bambini (non tanto sul piano dell'indagine scientifica quanto più su quello della suggestione e del coinvolgimento personale) sullo stile di vita, sul ritmo delle attività e, in generale, sullo svolgimento di una tipica giornata di una comunità preistorica.

Osservazioni

— Durante la sessione d'indagine filosofica, nelle riflessioni dei bambini il presente incontra il passato. È il momento in cui, attraverso il dialogo, le nozioni archeologiche diventano contenuti culturali, ed è nell'immediato il racconto dell'esperienza fatta al museo.

— Nel cerchio filosofico è stato possibile valutare in maniera critica il processo didattico proposto e attivato. Sono infatti emerse criticità e punti di forza estremamente utili all'istituzione museale per verificare e migliorare le acquisizioni di tipo archeologico in generale proposte alle scuole.

— Infine, nell'ottica di un museo che vuole rivolgersi a un bacino ampio di utenza, la realizzazione di questo laboratorio didattico interdisciplinare di tipo esperienziale ha favorito l'interazione e l'apprendimento secondo modalità alternative, interattive e inclusive, costituendo anche un mezzo formativo per gli stessi operatori didattici che hanno preso parte all'esperienza.

Criticità

Alla fine del percorso didattico i bambini erano molto stanchi. La durata di ciascuna delle tre fasi proposte nell'*iter* didattico andrebbe abbreviata o spalmata lungo l'arco di un'intera giornata, evitando però di creare eccessive cesure tra i diversi momenti.

Durante il cerchio filosofico la maggiore complicazione riscontrata dall'operatore museale è stata la difficoltà a porsi su un piano paritario rispetto agli altri: la consuetudine di trasmettere contenuti e il senso di responsabilità nei confronti del proprio ruolo ha indotto inizialmente il comportamento abituale nei confronti degli errori e delle inesattezze scientifiche che emergevano durante il dibattito. Il facilitatore ha tuttavia tenuto sotto controllo l'equilibrio della discussione, dando il tempo all'operatore di entrare nella complessità del processo auto-correttivo; in questo modo

è stato anche possibile verificare realmente, e senza interrogare, quanto dei contenuti scientifici affrontati era stato appreso nelle fasi precedenti.

Per quanto riguarda gli insegnanti, questi, pur soddisfatti dell'esperienza, non hanno partecipato in modo personale al gruppo finale. Pertanto, si riconferma la necessità di progettare questo genere di iniziative con maggiore attenzione agli insegnanti. Va però precisato che in questo caso gli insegnanti accompagnatori avevano già esperienza di sessioni P4C svolte in classe, lungo l'arco dell'anno scolastico, e hanno quindi adottato in questa terza fase un atteggiamento già sperimentato e funzionale alla buona riuscita di una sessione di indagine filosofica, stando attenti cioè a evitare «il rischio del monopolio della parola da parte degli adulti» (Canevaro, 1999, p. 102).

9. Considerazioni conclusive

Il mondo dell'archeologia e nello specifico il museo archeologico sono ambienti fuori dal consueto, vissuti spesso dai bambini (ma anche dagli adulti) come luoghi noiosi o, nel migliore dei casi, con una carica di attese avventurose legate alle narrazioni sui dinosauri (esseri meravigliosi/mostruosi) e con una apertura al misterioso e al primitivo. Tale posizione, molto più vicina alla "credenza" che al sapere, è stata riconosciuta dall'operatore museale come una delle principali resistenze emerse durante il lavoro didattico, e in conclusione, è questo l'aspetto su cui si è posta particolare attenzione. Il fatto che, nonostante le attività e le nozioni trasmesse durante le prime due fasi (visita guidata e laboratorio pratico), i bambini parlassero di bestie feroci e di uomini primitivi, ha posto l'accento sulle difficoltà che si incontrano nel riferirsi a un uomo preistorico, culturalmente complesso, su cui i bambini avevano ragionato anche attivamente grazie al contatto diretto con reperti provenienti da un villaggio dell'Età del Bronzo. Di fatto, dalle restituzioni estemporanee che si potevano raccogliere durante i laboratori e anche in alcuni passaggi del cerchio filosofico, si riscontrava una perdita di sapere e una resistenza ad ancorarsi a strumenti di indagine solidi, e una tendenza a figurarsi la preistoria come mondo primitivo. Solo nel corso del cerchio filosofico, quando nel lavoro di rielaborazione dell'agenda e di ricerca del tema di discussione i protagonisti hanno individuato una possibile linea d'indagine nell'organizzazione della vita e della giornata dell'uomo e, soprattutto, del *bambino preistorico*, operando veri e propri salti temporali tra la propria vita e la propria giornata-tipo con quella dei bambini del lontano passato, si sono interrogati sulle esigenze e sui bisogni comuni o differenti, soffermandosi anche sulle regole e sulle norme che limitano il soddisfacimento dei loro bisogni quotidianamente. È stato il momento critico, o meglio riflessivo, in cui si è fatta strada la responsabilità di pensare e di

ragionare insieme per definire le norme organizzative del vivere quotidiano. Questo passaggio ha portato a una perdita di attenzione verso quelle “credenze” iniziali che sono così state via via scartate, per lasciare il posto a tesi più efficaci, a cui poter ancorare i ragionamenti, consistenti a loro volta in altre credenze, ma strutturate a un livello ulteriore e supportate con buone ragioni, dando a volte l'impressione di mettere ordine tra gli strumenti d'indagine accumulati nella giornata.

Il misterioso, il bestiale, l'avventuroso hanno consentito, in questa particolare esperienza didattica, di aprire uno spazio emotivo nel quale porre domande a se stessi, e poi anche agli altri, per trovare quanto nel proprio quotidiano, fatto di scuola, extra-scuola e famiglia, offrisse una connessione con la vita del bambino preistorico che viveva in quella capanna.

In un'ottica di ricerca educativa nell'ambito delle discipline archeologiche, si è assistito a un processo di apprendimento nuovo, che, attraverso un approccio sperimentale, più interattivo e circolare, ha messo al centro dell'azione didattica il ricevente come portatore del proprio vissuto. In merito alla comunità di ricerca filosofica, in questa sede si tralascia una più puntuale trascrizione e analisi delle sbobinate e una più dettagliata restituzione sui processi attivati all'interno delle CdR, che andrebbero riferiti al percorso più ampio svolto da uno dei due gruppi-classe lungo tutto il corso dell'anno scolastico; stando invece sul terreno della sperimentazione pedagogica effettuata al Museo, essa ha certamente costituito una presa in carico di questi processi da parte dell'istituzione museale, che si è posta come agenzia educativa con proprie competenze specialistiche di ordine pedagogico, organizzando un percorso divulgativo e formativo attraverso il quale il fruitore ha potuto “fare esperienza”, e sperimentare il valore dell'oggetto archeologico per la propria crescita intellettuale e spirituale.

Nel progettare questo percorso formativo, gli operatori coinvolti hanno adottato un approccio pedagogico di tipo sistemico, un approccio cioè integrato e integrante, per il quale il bambino ha la possibilità di diventare soggetto partecipe e consapevole nel momento in cui si hanno una convergenza e una comunicazione non disomogenea o contraddittoria da parte di tutte le agenzie formative che intorno a lui ruotano e operano. «La formazione – se è questo il campo di riflessione del pedagogo, ma non solo suo – è l'incontro tra due intenzionalità: quella del creatore di mappe e quella degli abitanti del territorio che cercano di comprendere il senso del loro incontro. Qualche cosa ottengono guardandosi dentro nel presente, cercando le ragioni nel passato, prefigurando le mappe del futuro attendendo che qualcuno le trovi» (Demetrio, 1998, p. 199).

Il museo è un luogo in cui ci si prende cura delle testimonianze del passato, ma in questo caso esso è divenuto (anche) uno spazio sociale aperto alle varie dimensioni del pensiero, critica, creativa e *caring*, creando una comunità educante nella quale il sapere

archeologico è stato maneggiato in tutta la sua potenza, sia dai bambini sia da operatori e responsabili dell'istituzione culturale, da professori di lettere e di storia, da educatori e filosofi pratici, che hanno fatto lavorare insieme le differenti epistemologie di cui erano rispettivamente portatori, operando un salto qualitativo da ciò che ritenevano importante a livello personale a «ciò che interessa a livello interpersonale e, quindi, [sul piano] etico» (Lipman, 2005, p. 288)

Per concludere, pare legittimo affermare che ha trovato sostanziale conferma una delle ipotesi sperimentali da cui si è partiti, ossia l'idea che la suggestione indotta dalla manipolazione del reperto archeologico possa costituire una via d'accesso privilegiata alla riflessione e possa, dunque, costituirsi come un valido "pretesto" per l'avvio di una discussione filosofica, in una sessione di una comunità di ricerca matura, nello stile P4C.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Brunelli M. (2013). Archeologi educatori. Attuali tendenze per un'archeologia educativa in Italia, tra heritage education e public archaeology. *Il Capitale Culturale. Studies on the Value of Cultural Heritage*, 7, 11-32.
- Bolla M. (2013). *Didattica museale in archeologia*. Padova: Biblos.
- Buchler J. (1954) What is discussion? *Journal of General Education*, 7(1), 7-17.
- Cambi F. (1986). *Il congegno del discorso pedagogico, metateoria ermeneutica e modernità*. Bologna: CLUEB.
- Canevaro A. (1999). *Pedagogia speciale*. Milano: Mondadori.
- Ciccone M.C. & Balzano G. (2018). Percorso educativo "mani che pensano, teste che fanno. Dalla pratica archeologica al mondo dei concetti. In *Teaching and Valuing the History of Sardinia. Reflections, Experiences and Best Practices*. Torino: ISEM - Istituto di Storia dell'Europa Mediterranea del CNR.
- Copeland T. (2006a). Pedagogia del patrimonio e cittadinanza democratica nel Consiglio d'Europa. In L. Branchesi (a cura di), *Il patrimonio culturale e la sua pedagogia per l'Europa*, (65-84). Roma: Armando Editore
- Copeland T. (2006b) *European democratic citizenship, heritage education and identity*. Strasbourg: Council of Europe Publishing
- Cosentino A. (2008). *Filosofia come pratica sociale. Comunità di ricerca, formazione e cura di sé*. Milano: Apogeo.
- Cosentino A. & Oliverio S. (2011). *Comunità di ricerca filosofica e formazione. Pratiche di coltivazione del pensiero*. Napoli: Liguori.
- Demetrio D. (1998). Bateson e la formazione. Due dialoghi immaginari. In S. Manghi (a cura di), *Attraverso Bateson, ecologia della mente e relazioni sociali*. Milano: Raffaello Cortina.

- Giugni G. & Paieretti A. (1982). *I problemi della pedagogia e della filosofia. La pedagogia nei rapporti con la filosofia le scienze e la cultura*. Vol. III. Roma: Città nuova editrice
- Lipman M. (2005). *Educare al pensiero*. Milano: Vita e Pensiero.
- Manghi S. (2004). *La conoscenza ecologica, Attualità di Gregory Bateson*. Milano: Raffaello Cortina.
- Santi M. (2008). “Comunità di ricerca” e democrazia del pensiero: la *Philosophy for Children* come opportunità di internalizzazione del discorso euristico. In A. Volpone (a cura di), *FilosoFare, politica e società* (77-93). Napoli: Liguori.
- Santi M. & Oliverio S. (eds.), *Educating for Complex Thinking through Philosophical Inquiry. Models, Advances, and Proposals for the New Millennium*. Napoli: Liguori.
- Santi M. (2006). *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*. Napoli: Liguori
- Striano M. (2001). *La ‘razionalità riflessiva’ nell’agire educativo*. Napoli: Liguori.
- Striano M. (2003). John Dewey e l’educazione del pensiero: prospettive educative per la società di oggi e di domani. In F. Cambi & M. Striano (a cura di), *L’attualità di John Dewey. Percorsi pedagogici*. Dossier monografico in *Studi sulla formazione*, vol. VI, n. 1.
- Striano M. (2002). La filosofia come educazione del pensiero. Una conversazione pedagogica con Matthew Lipman. In A. Cosentino (a cura di), *Filosofia e formazione. 10 anni di Philosophy for Children in Italia (1991-2001)*. Napoli: Liguori.
- Vygotskij L. (1972) *Pensiero e Linguaggio*. Firenze: Giunti.
- Vygotskij L. (1974). *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*. Firenze: Giunti.
- Volpone A. (2009). *FilosoFare, cura e orientamento al valore*. Napoli: Liguori.
- Volpone A. (2002). Pratiche filosofiche, forme di razionalità, modi del filosofare contemporaneo. *Kykéion*, 8, 17-36.

Risorse Web

- Cosentino A. (2012). *Oralità, scrittura e Philosophy for Children*. URL:
<http://www.filosofare.org/crif/wp-content/uploads/2012/09/Cosentino%20A.A.%20Orali%30-scrittura-e-Philosophy-for-children.pdf>
- Striano M. (2002). *Per un’educazione al pensiero complesso*. URL:
http://www.riflessioni.it/dal_web/pensiero_complesso.htm
- Striano M. (2012). *Pensare insieme in P4C: alcune riflessioni*. URL:
<http://www.filosofare.org/crif/wp-content/uploads/2012/09/striano-pensare-insieme-in-p4c.pdf>