



Falciola P.M. (2023). *Philosophy for Children* nella Scuola Primaria: potenzialità del dialogo filosofico nell'insegnamento della scrittura. *Indagine e Pratica Filosofica*, 1(1), 95-104.

DENOMINAZIONE ALTERNATIVA: *Philosophical Inquiry and Practice*

EN_ P4C in Primary School: Potential of Philosophical Dialogue in the Teaching of Writing

***Philosophy for Children* nella Scuola Primaria: potenzialità del dialogo filosofico nell'insegnamento della scrittura**

Pietro Maria Falciola

Docente di Scuola Primaria

falciolapietro18@gmail.com

RIASSUNTO: Il progetto sperimentale è partito dall'idea applicare le potenzialità del dialogo filosofico alla scrittura di testi, per verificare se esso apporti dei miglioramenti nella costruzione condivisa del pensiero, da cui poi nasce la traccia del testo, e nell'incremento della consapevolezza di ciò su cui si deve scrivere. L'esperienza è stata svolta in due classi quinte: nella prima ho proposto cinque sessioni di dialogo filosofico, stimulate da uno spunto iniziale e seguite dalla stesura di cinque testi di diverse tipologie testuali. Nella seconda la stesura degli elaborati è avvenuta senza un precedente dialogo filosofico ma stimolata dai medesimi spunti. Analizzando i dati raccolti, ovvero i dialoghi filosofici e i testi dei bambini, sono emersi in modo evidente la condivisione del pensiero e la progressiva tendenza da parte dei bambini ad esprimere la consapevolezza di non possedere la verità assoluta in merito all'argomento trattato, sollevando quei dubbi che sono il centro del dialogo filosofico.

PAROLE-CHIAVE:
filosofia,
dialogo, testi,
pensiero
critico, dubbi.

Philosophy for Children in Primary School: Potential of Philosophical Dialogue in the Teaching of Writing

ABSTRACT: The project was initially based on the idea of using the potential of philosophical dialogue to enhance text writing. The aim was to check if it could improve the collaborative construction of ideas – from which the theme of the text develops – and help increase the writer's awareness of the topic he or she is dealing with. I conducted an experiment with two final-year classes. In the first, I led five sessions of philosophical dialogue. An initial spark stimulated the dialogue, followed by the production of five different types of text. In the second class, pupils received the same initial spark, but did not have the opportunity to engage in philosophical dialogue before composing their texts. Analyzing the data from the philosophical dialogues and the children's texts it emerged that the students experienced a meaningful exchange of ideas. Furthermore, there was a gradual recognition that they did not possess the ultimate truth on the subject, sharing those questions that are at the core of philosophical dialogue.

KEYWORDS:
Philosophy,
Dialogue,
Texts, Critical
Thinking,
Doubts.

1. Introduzione

Il mio interesse verso la filosofia con i bambini inizia durante il secondo anno di università, Scienze della Formazione Primaria presso l'Università degli Studi di Torino, durante il quale ho avuto la fortuna di frequentare il laboratorio di *Philosophy for Children* (P4C) tenuto dal professor Alberto Galvagno. Mi sono rapidamente appassionato a questo progetto pedagogico, tanto da decidere di utilizzarlo come strumento principe del mio lavoro di tesi magistrale. Dopo aver letto i libri di Lipman e aver approfondito il quadro teorico della P4C pensai che sarebbe stato estremamente interessante utilizzare il programma educativo della P4C per affrontare le diverse tipologie testuali solitamente oggetto di spiegazione nelle classi quinte della scuola primaria, ovvero il testo argomentativo, descrittivo, narrativo, la poesia e la lettera.

Nelle scuole in cui sono stato, sia da studente che da tirocinante, ho osservato che spesso la scrittura di un testo viene presentata in modo “piatto” e impersonale, concentrandosi moltissimo sull'aspetto della descrizione e sui tecnicismi e poco sulla fantasia dei bambini. A me, invece, in quanto insegnante, piacerebbe che i bambini imparassero a scrivere testi per il puro piacere di farlo e che fossero consapevoli di ciò che scrivono: per questo motivo, attraverso il progetto sperimentale ho voluto verificare l'importanza di ciò che viene prima della stesura di un testo, ovvero l'importanza del ragionare in merito a un argomento e di creare un pensiero condiviso che solo in seguito può essere trasformato in parola scritta, per far sì che l'esperienza della scrittura sia arricchita da una maggior consapevolezza dell'argomento e da un vero e proprio desiderio di scrivere.

Strutturando il progetto di tesi ho dunque pensato che iniziare ad affrontare una tipologia testuale partendo dal dialogo filosofico potesse essere un'ottima strada per far emergere le idee e i pensieri dei bambini, così da poter poi richiedere una produzione scritta che abbia come spunto l'argomento su cui i bambini hanno dialogato in precedenza.

2. Oralità e scrittura nella scuola primaria

Nel suo libro *Educare al pensiero*, Lipman (2005) dice che alla base di tutte le discipline insegnate nella scuola primaria ci sono quattro abilità fondamentali (leggere, scrivere, parlare e ascoltare) che lui definisce mega-abilità, ovvero un'unità estremamente complessa di abilità e atti mentali. Il ragionamento critico, dice Lipman, non può essere incluso tra queste mega-abilità, «non è il quarto elemento dell'istruzione dopo il leggere, lo scrivere e il far di conto»: il ragionamento deve essere considerato a fondamento di

tutte queste abilità, che a loro volta sono «canali di distribuzione o di smistamento di informazioni e dei mezzi per comprendere tali informazioni» (Lipman, 2005, p. 208).

Questa è un'osservazione di grande rilevanza, poiché, se la filosofia con i bambini favorisce la costruzione del sapere come ricerca, a prescindere da qualsiasi ambito disciplinare non può esistere ricerca senza ragionamento, senza discussione e senza comunicazione: parafrando Lipman, sarebbe come mettere in scena uno spettacolo teatrale senza gli attori.

Nella ricerca teorica che ha preceduto l'esperienza da me svolta ho provato quindi a scoprire quale attenzione la scuola odierna riserva all'oralità in relazione alla scrittura: non ho potuto prescindere dall'osservare in che modo questi due elementi siano presenti nello strumento principe fornito dal MIUR (Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca) alle scuole, per la progettazione, ovvero le *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, pubblicate nel 2012 e aggiornate nel 2018.

Tale documento, tra le altre cose, offre una descrizione per ciascuna disciplina della scuola primaria e suggerisce dei traguardi per lo sviluppo delle competenze che ogni bambino dovrebbe raggiungere al termine dei cinque anni di scuola, declinati poi in modo maggiormente specifico mediante obiettivi di apprendimento. Parlando di scrittura, l'attenzione va concentrata, naturalmente, sul paragrafo dedicato alla disciplina *Italiano*: dopo una panoramica sulla disciplina stessa, in cui si pone l'accento sull'importanza per i bambini di raggiungere «un'alfabetizzazione funzionale», inteso come una sinergia tra «padroneggiare le tecniche di lettura e scrittura» e «imparare a comprendere e a produrre significati attraverso la lingua scritta» (MIUR, 2012, p. 29), il documento presenta due sotto-paragrafi intitolati “Oralità” e “Scrittura”.

Per quanto riguarda l'oralità è molto interessante notare come ci siano dei passaggi che sembrano calzare a pennello con le indicazioni fornite da Lipman (2005) riguardo alla possibilità di fare filosofia con i bambini:

La pratica delle abilità linguistiche orali nella comunità scolastica passa attraverso l'esperienza dei diversi usi della lingua (comunicativi, euristici, cognitivi, espressivi, argomentativi) e la predisposizione di ambienti sociali di apprendimento idonei al dialogo, all'interazione, alla ricerca e alla costruzione di significati, alla condivisione di conoscenze, al riconoscimento di punti di vista e alla loro negoziazione (MIUR, 2012, p. 29).

Queste sono parole molto importanti, poiché sono scritte in un documento ufficiale del Ministero dell'Istruzione, documento che forse nelle scuole si tende a leggere con superficialità, ma che in realtà fornisce delle indicazioni precise. Da questo stralcio si evince come l'oralità sia ritenuta un punto fondamentale per chi insegna la lingua italiana, e soprattutto sono presenti richiami evidenti all'importanza del dialogo sia

come strumento di costruzione condivisa di significati sia come invito a predisporre ambienti idonei a favorire tale dialogo. Si noti la somiglianza tra ciò che è scritto nelle Indicazioni Nazionali e ciò che sostiene Lipman (2005) parlando della classe come comunità di ricerca:

Man mano che la discussione all'interno della classe si intensifica, è sempre più evidente il fatto che i partecipanti sono impegnati in una ricerca condivisa. Anziché notare il pensiero individuale di ciascuno, l'osservatore può rilevare l'esistenza di un pensiero distribuito, in cui ogni partecipante afferma ciò che la situazione richiede nel momento opportuno ma da un punto di vista differente (p. 208).

Penso sia interessante concludere questa breve analisi delle *Indicazioni Nazionali* con un'osservazione: in esse sono presenti numerosi riferimenti e stimoli verso l'insegnamento della lingua italiana come oralità e scrittura, ma non sono presenti spunti che possano stimolare l'idea di educazione linguistica come un qualcosa di altro, di più completo, che abbracci non solo il saper parlare, leggere e scrivere, ma anche il modo con cui l'individuo si pone nei confronti della lingua e soprattutto il modo con cui l'insegnante deve stimolare nei bambini l'interesse e la passione per la propria lingua madre.

Alcuni richiami all'importanza della passione verso la lingua, assenti come detto nelle parti dedicate all'oralità e alla scrittura, sono invece presenti nel paragrafo intitolato "Lettura", in cui si legge che «da nascita del gusto per la lettura produce aumento di attenzione e curiosità, sviluppa la fantasia e il piacere della ricerca in proprio, fa incontrare i racconti e le storie di ogni civiltà e tempo, avvicina all'altro e al diverso da sé» (MIUR, 2012, p. 29).

È intrigante notare come qui venga dato risalto all'importanza del coinvolgimento emotivo del bambino, forse in questo caso ingiustamente limitato alla lettura e ampliabile anche agli altri aspetti della lingua.

Spostando il focus sui percorsi di educazione alla scrittura in uso nella scuola primaria è utile, a mio parere, riportare un pungente pensiero di Riccarda Viglino (in Roncallo, 2004):

Per ogni tipologia testuale si individuavano una serie di attività ed esercizi graduati atti a sviluppare e a consolidare i vari aspetti dello scrivere. Sono stati però progettati percorsi che miravano all'acquisizione di tecniche di scrittura più che alla costruzione del piacere di scrivere e all'acquisizione di reali competenze nel campo della scrittura. Spesso i bambini diventavano buoni applicatori di tecniche piuttosto che scrittori consapevoli e motivati (p. 119).

Ciò che è scritto in questo stralcio ha molti verbi all'imperfetto, poiché l'autrice si riferisce alla "scuola tradizionale" come a qualcosa di passato, ma non si fa fatica a ritrovare elementi ancora presenti nella nostra scuola odierna. I percorsi presenti nei sussidiari e adottati dagli insegnanti essenzialmente tendono a far acquisire al bambino delle tecniche di scrittura, differenti per ciascuna tipologia di testo, ma talvolta si perde di vista il senso più profondo dell'educazione linguistica, ovvero rendere i bambini fruitori della lingua italiana in modo consapevole e motivato.

3. L'esperienza

Fondamentale per la base teorica dell'esperienza svolta è stata la lettura del libro *Il linguaggio ritrovato*, raccolta di esperienze e di nuovi scenari per insegnare e apprendere la scrittura curata da Agostino Roncallo (2004), docente di lingua italiana molto vicino al mondo della filosofia con i bambini e che ho avuto la fortuna di conoscere di persona durante un suo incontro di formazione per gli insegnanti.

Nelle sue teorie, Roncallo (2004) esprime il desiderio di riscoprire un nuovo linguaggio all'interno della scuola, che vada oltre l'asetticità del linguaggio strumentale proposto nella "prassi educativa tradizionale" (di cui parla la già citata Viglino) e che diventi un linguaggio da vivere, imprevedibile ma ricco di stimoli.

In una parte del libro, Caterina Pagliasso (in Roncallo, 2004) dice che «allora la discussione preliminare al tema è veramente un'occasione d'oro per aprire, in questa scuola che va sempre più ad alta velocità, uno spazio di riflessione, di silenzio, ascolto dell'altro, uno spazio intellettuale ma anche emozionale» (p. 46). Affinché ciò sia possibile, dunque, un ruolo molto importante è giocato dal dialogo, dalla discussione e dal dibattito che devono precedere la scrittura: quest'idea è assai ricorrente all'interno del testo di Roncallo (2004) ed è la base sulla quale ha preso forma la struttura per la seguente esperienza.

La prima parte del progetto di tesi si è svolta nel 2018 nella scuola primaria di Monasterolo di Savigliano (CN), e ha previsto cinque sessioni di dialogo filosofico secondo il modello della *Philosophy for Children*: ogni sessione era introdotta dalla presentazione di uno stimolo (video, canzone, poesia, immagine), a cui seguiva la sessione di dialogo e infine la stesura individuale di una differente tipologia di testo (testo argomentativo, descrittivo, narrativo, poesia e lettera)

La seconda parte del progetto è stata invece attuata, sempre nel 2018, nella scuola primaria di Mussotto d'Alba (CN), nella quale invece la stesura dei testi è avvenuta senza precedenti sessioni di dialogo filosofico, ma partendo dai medesimi spunti utilizzati nella classe campione di Monasterolo.

La scelta di svolgere – oltre la sperimentazione vera e propria, che prevedeva l'utilizzo del dialogo filosofico – una parte del progetto in un'altra scuola, e di utilizzare come tracce per i testi gli stessi spunti scelti per lanciare i dialoghi, nasce dalla necessità di poter usufruire di una classe di controllo, in cui venissero sostanzialmente utilizzate le cosiddette “prassi tradizionali” dell'insegnamento della lingua italiana.

L'obiettivo è stato quello di verificare se e quali differenze in merito alla costruzione condivisa del pensiero e alla consapevolezza di ciò che si stava scrivendo sono risultate dal confronto tra i testi scritti dai bambini dopo le sessioni di dialogo filosofico e quelli scritti da bambini diversi, che invece non hanno avuto la possibilità di dialogare in merito agli spunti scelti.

4. Confronti

L'elemento più significativo osservabile leggendo gli elaborati della classe di Monasterolo è che in molti casi si può ritrovare una sorta di “pensiero condiviso”, che in modi diversi emerge dai testi e che spesso è espressione di qualche passaggio logico avvenuto all'interno del dialogo precedente. Esempio lampante è la tipologia di testo argomentativo: come stimolo antecedente alla sessione di dialogo è stata proposta la visione di due brevi video, il primo in cui venivano mostrate le condizioni disumane dei lavoratori nelle miniere di Coltán in Africa e il secondo che riprendeva le file di persone in coda per acquistare il nuovo iPhone.

Quattordici bambini su diciotto, nei loro testi, hanno sostenuto che nella società odierna non si possa vivere senza cellulare, motivando l'affermazione in modi differenti, ma rimanendo tutti coerenti a essa. Quando era stata posta questa domanda, nelle prime battute del dialogo, il 90% della classe (quindici bambini su diciotto) aveva risposto in modo contrario a quanto poi ha scritto negli elaborati. Durante il dialogo poi, grazie ad alcuni interventi significativi, molti bambini hanno evidentemente cambiato idea: la cosa importante è che ciò non è avvenuto perché un bambino, o l'insegnante, ha assunto la funzione di *leader* carismatico e ha convinto gli altri con la sua idea, ma questo pensiero è stato costruito in modo collettivo dopo che numerosi interventi, sostenendosi e alimentandosi l'un l'altro, hanno pian piano confutato l'iniziale idea generale, che Socrate avrebbe definito come falsa verità, poiché basata su fondamenti deboli e facilmente erodibili.

Nella classe di Mussotto d'Alba, undici bambini su tredici hanno invece sostenuto nei loro testi che nella società odierna si potrebbe vivere senza cellulare: il pensiero di partenza era lo stesso in entrambe le classi, ma in questo caso specifico il dialogo ha permesso alla prima classe di ragionare in modo metacognitivo sul proprio pensiero e di arrivare, nella maggior parte dei casi, a cambiare idea senza che nessuno l'abbia

imposto. Anche nella seconda classe emerge un pensiero comune tra la maggior parte dei bambini, ma esso non può definirsi condiviso, poiché non ha avuto la possibilità di essere messo in gioco; e per questo ciascun bambino ha trasposto sul foglio la sua idea primigenia.

In merito al confronto proposto, ritengo sia utile provare a rispondere a una possibile criticità portata in seno dal progetto da me attuato nelle due scuole, racchiusa all'interno di una domanda che mi sono fatto diverse volte nel corso dell'esperienza: le idee riscontrabili nei testi scritti dalla classe di Mussotto d'Alba non rispecchiano in modo più verosimile le idee appartenute ai singoli bambini rispetto a quelle della classe di Monasterolo, in cui il pensiero è "influenzato" dal dialogo precedente ed è quindi più facile riscontrare delle "contaminazioni" all'interno dei testi?

Parafrasando tale domanda, si potrebbe pensare che il dialogo possa appiattare le differenze di pensiero dei bambini uniformandole attorno al cosiddetto pensiero condiviso, che poi porta gli stessi bambini a scrivere testi in cui sono presenti idee somiglianti tra loro e derivate dalla precedente discussione: al contrario, ciascun bambino di Mussotto trasferisce nel proprio testo il proprio pensiero, unico e incontaminato dai pensieri degli altri, poiché non modificato da un'eventuale discussione in merito.

Leggendo il testo di Lavinio (2014), *Comunicazione e linguaggi disciplinari*, la mia attenzione si è soffermata su una parte che penso possa racchiudere in sé una risposta a questa domanda: descrivendo le fasi di composizione di un testo, l'autrice identifica tre passaggi fondamentali¹, ovvero l'*inventio*, la *dispositio* e l'*elocutio*. Parlando dell'*inventio* dice che:

Dato un macro-tema (o oggetto del discorso) di cui parlare nel testo, l'*inventio* è la fase della "raccolta delle idee", della scelta di quali cose dire a riguardo. È una scelta che in genere viene fatta, soprattutto nell'ambito della scrittura, preliminarmente, anche se è vero che poi altre idee possono venire (ed essere aggiunte) cammin facendo nella fase di produzione testuale vera e propria (Lavinio, 2014, p. 160).

È proprio nella fase dell'*inventio* che i due progetti differiscono in modo più evidente, ed è in questa fase che ci si proponeva di agire durante la sperimentazione e per la quale è stato necessario il contributo di una classe di controllo. Per ciascuna tipologia testuale, nella classe di Monasterolo la raccolta delle idee è stata frutto di un lavoro allo stesso tempo individuale e collettivo, poiché ciascun bambino ha condiviso con gli altri le proprie idee e nel raccoglierle ha potuto integrare alle proprie anche quelle degli altri, accogliendole o criticandole, ma pur sempre tenendole in considerazione.

¹ Trattati dalle fasi della retorica classica. [N.d.R.]

Utilizzando una metafora si potrebbe dire che per i bambini di Monasterolo l'*inventio*, cioè la raccolta delle idee preliminari al testo, è avvenuta scegliendole di volta in volta all'interno di un calderone ribollente di pensieri, propri e altrui: al momento della scrittura, il cervello di tutti i bambini, compresi quelli che non hanno mai partecipato in modo attivo al dialogo, era già in movimento, non ha dovuto accendersi a comando su richiesta dell'insegnante.

5. Conclusioni

Alla luce delle analisi compiute posso affermare che l'esperienza svolta ha ottenuto risultati positivi nell'ambito dell'utilizzo del dialogo filosofico collegato alla scrittura di diverse tipologie di testo. Durante le sessioni di dialogo i bambini hanno dimostrato un interesse crescente verso l'attività in sé, unito a un progressivo aumento della partecipazione nelle discussioni, sia come numero di bambini coinvolti attivamente sia come numero di interventi proposti.

Nell'analisi dei dialoghi è stato evidente come la maggior parte degli interventi dei bambini fosse ad alta funzionalità (come illustrato nella prossima figura, estrapolata dal documento di valutazione del progetto FILTIA), segno che le sessioni dialogiche sono state efficaci anche dal punto di vista cognitivo. I bambini hanno dimostrato inoltre di non aver timore di confutare i pensieri proposti dai compagni, quando necessario, e allo stesso tempo di saper accettare le critiche verso le proprie idee, mostrando di avere una buona capacità di gestione dei conflitti.

In conclusione, penso di poter affermare che l'abbinamento tra il fare filosofia con i bambini e l'educazione linguistica possa avere un futuro, poiché, sebbene sembri in parte azzardato, la presente esperienza fornisce degli spunti d'indagine estremamente interessanti che sarebbe davvero un peccato non cogliere.

Nel periodo storico in cui viviamo si assiste a un costante aumento delle cosiddette *fake news*, notizie fasulle che vengono diffuse su social network e testate giornalistiche, le quali in breve tempo diventano di dominio pubblico, essendo impugnate come verità assolute. Quanto è importante per un bambino sapersi districare in questo mare di "false verità"? Quale straordinaria importanza può avere educare i bambini a pensare criticamente, a non diventare facili strumenti in mano a persone senza scrupoli e abili manipolatori?

Solo imparando a riflettere sul proprio pensiero, scontrandosi contro i dubbi e le incertezze con cui altri possono minare le tue idee e costringerti a meglio argomentarle, un bambino può diventare capace di affrontare la vita in modo consapevole e autentico e di osservare la realtà con occhio critico, senza farsi influenzare da "ciò che dice la gente". Le basi di tutto ciò risiedono naturalmente nell'educazione linguistica: come

		<i>indicatori</i>	
		ASSERZIONI	DOMANDE
ALTA funzionalità	<ul style="list-style-type: none"> - Esprime un'opinione personale motivata (<i>Secondo me è così... perché...; Non sono d'accordo perché...</i>). - Tenta generalizzazioni, spiegazioni, definizioni condivise, mediazioni tra opinioni differenti. - Esplicita dubbi, fa notare incongruenze. - Mette in risalto conseguenze o paradossi (<i>Se è come dici tu, allora...</i>). - Riformula un'opinione già espressa, cercando di renderla più chiara, aggiungendo elementi. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pone domande che allargano o approfondiscono l'argomento in discussione. - Pone domande che aprono nuove piste attinenti alla discussione in corso. - Pone domande particolareggiate di chiarimento ai compagni o all'insegnante (<i>Perché dici questa cosa...? Cosa intendi quando dici...? In che senso usi questa parola...?</i>). 	
MEDIA funzionalità	<ul style="list-style-type: none"> - Esprime un'opinione personale generica (<i>Secondo me è così...</i>). - Aiuta un compagno ad esprimersi suggerendo un termine o concludendo una frase. - Manifesta un'incomprensione generica (<i>Questa cosa non l'ho capita</i>). - Sollecita il rispetto delle regole dialogiche. 	<ul style="list-style-type: none"> - Chiede di ripetere o rispiegare (<i>Puoi dirlo di nuovo?</i>). - Chiede conferma di aver capito bene (<i>Vuoi dire questo..., è così?</i>). 	
BASSA funzionalità	<ul style="list-style-type: none"> - Esprime semplicemente accordo o disaccordo, senza aggiungere altro. - Risponde sinteticamente a una domanda circostanziata (<i>Sì; No; Non so...</i>). - Ribadisce un concetto appena espresso (da lui stesso o da altri) senza aggiungere elementi rilevanti. - Formula un giudizio generico (<i>Bello!; Non mi piace</i>). 	<ul style="list-style-type: none"> - Pone domande su questioni non attinenti alla discussione in atto, ma che possono in qualche modo essere ricondotte ad essa, che aprono a una breve digressione, oppure che possono essere recuperate in seguito. 	
NON funzionali	<ul style="list-style-type: none"> - Interventi non attinenti, solo accennati o non conclusi, forvianti, di disturbo o distrazione; personalizzazioni eccessive. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pone domande non pertinenti, che disturbano l'evolversi del dialogo. 	

Figura 1. Indicatori per la valutazione della funzionalità degli interventi (fonte: Calliero & Galvagno, 2010).

già sottolineato in precedenza, all'interno della scuola sarebbe auspicabile una considerazione paritaria dell'importanza dell'espressione orale e di quella scritta, poiché solo coniugando queste due parti espressive i bambini diventano capaci di comunicare il proprio pensiero sia dialogando che, soprattutto, scrivendo.

È solo partendo dal pensiero dei bambini che si può cambiare il mondo, ha osservato Kohan (2006), non influenzandolo, bensì insegnando loro l'importanza del mettere in dubbio, del riflettere, del pensare, del chiedersi quanto c'è di vero, di bello, di significativo in quello che dicono, che ascoltano e che scrivono.

In generale, imporre le proprie idee è molto più semplice che doverle argomentare, o essere capaci di rifletterci sopra e di osservarle in modo critico: ecco perché il dialogo filosofico diviene strumento eccezionale se proposto ai bambini, dato che un bambino che riflette diventerà un adulto che riflette, e che forse potrà fornire il suo contributo per migliorare il mondo in cui viviamo.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Calliero C. & Galvagno A. (2010). *Abitare la domanda. Per un'educazione filosofica nella scuola di base*. Perugia: Morlacchi.
- Kohan W.O. (2006). *Infanzia e filosofia*. Perugia: Morlacchi.
- Lavinio C. (2014). *Comunicazione e linguaggi disciplinari. Per un'educazione linguistica trasversale*. Roma: Carocci.
- Lipman M. (2005). *Educare al pensiero*. Milano: Vita e Pensiero.
- MIUR (2012). *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Roma: MIUR.
- Roncallo A. (a cura di) (2004). *Il linguaggio ritrovato. Nuovi "scenari" per insegnare e apprendere la scrittura*. Bologna: Zanichelli.