

Indagine e Pratica Filosofica

FILOSOFIA, EDUCAZIONE, SCUOLA, SOCIETÀ



Philosophical Inquiry and Practice
Philosophy for Children, Community, Citizenship, Company

PUBBLICAZIONE A CURA DEL
**CENTRO DI RICERCA
SULL'INDAGINE FILOSOFICA**

Volume I, numero 1, dicembre 2023



Research Centre on Philosophical Inquiry, Italy



IN COPERTINA / COVER IMAGE:

Leareth McCoy. *Leaving the Coast* © 2023. Original Picture.

Su gentile concessione dell'autore. | COURTESY OF THE AUTHOR.

Indagine e Pratica Filosofica © 2023 PHILOSOPHICAL INQUIRY AND PRACTICE

Autorizzazione Tribunale di Bari n. 344 del 12/02/2013

ISSN 3035-0581

Rivista Online | ONLINE JOURNAL

IT Download gratuito: www.filosofare.org/crif-p4c/rivista

EN FREE DOWNLOAD: www.filosofare.org/crif-p4c/crif-journal

È possibile scaricare singoli articoli o l'intero numero della rivista. | EITHER INDIVIDUAL ARTICLES OR THE ENTIRE ISSUE OF THE JOURNAL CAN BE DOWNLOADED.

Editore | PUBLISHER

CRIF *Centro di Ricerca sull'Indagine Filosofica*

ITALIAN RESEARCH CENTRE FOR PHILOSOPHICAL INQUIRY

Sede legale | HEAD OFFICE: Via Carlo Denina 72 – 00179 Roma (RM), Italy

Sito CRIF | HOME: www.filosofare.org

Informazioni e contatti | CONTACT: info-rivista@filosofare.org

Le proposte di pubblicazione, redatte secondo le indicazioni fornite sul sito, vanno inviate al seguente indirizzo: | PROPOSALS FOR PUBLICATION, DRAFTED ACCORDING TO THE GUIDELINES PROVIDED ON THE WEBSITE, SHOULD BE SENT TO:

Redazione | EDITORIAL ADDRESS: redazione-rivista@filosofare.org

I contributi della sezione STUDI sono sottoposti a referaggio doppio cieco.

| ARTICLES IN THE STUDIES SECTION ARE SUBJECT TO DOUBLE-BLINDED PEER REVIEW.

Direttore Responsabile | EDITOR-IN-CHIEF: Alessandro Volpone

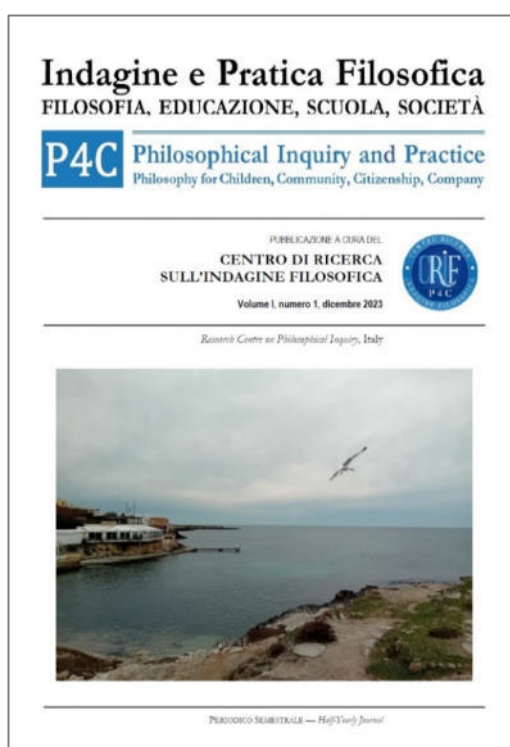
Comitato Editoriale | EDITORIAL BOARD: Saveria Addotta, Manuela Ausilio, Annalisa Decarli, Valerio Ferrero, Maria Miraglia, Fabio Mulas, Alessandra Tigano, Daniela Zoccheddu

Comitato Scientifico | SCIENTIFIC COMMITTEE: Antonio Cosentino, Maura Striano, Rosa M. Calcaterra, Alessandro Mariani, Francesca Pulvirenti, Stefano Oliverio, Maria Rosalba Lupia

<i>Editoriale</i>	Alessandro Volpone	i-vii
<i>STUDI – Saggi</i> STUDIES – ESSAYS		
<i>Filosofare: un approccio euristico tra pedagogia e didattica</i>	Alberto Galvagno e Valerio Ferrero	3-17
<i>Pianificare sessioni P4C attraverso le abilità di pensiero</i>	Cristina Toti	19-40
<i>Il cinema come stimolo per pensare</i>	Laura Corrado	41-53
<i>La danza dei pensieri. La CdR come chiave armonizzante di ritmi lenti e veloci nella costruzione del processo di crescita</i>	Maria Rosaria Gentile e Lidia Maria Mele	55-64
<i>STUDI – Riflessioni</i> STUDIES – REFLECTIONS		
<i>La persona e il sacro. Curare il mondo con Simone Weil</i>	Maria Rosalba Lupia	67-73
<i>Esperienze</i> EXPERIENCES		
<i>P4C al Museo archeologico della Terramara S. Rosa di Poviglio: un approccio interdisciplinare per una didattica interattiva</i>	Nicola Di Foggia e Carmen Basile	77-94
<i>P4C nella Scuola Primaria: potenzialità del dialogo filosofico nell'insegnamento della scrittura</i>	Pietro Maria Falciola	95-104
<i>Maestra Filosofia: percorsi inclusivi con la P4C</i>	Caterina Italia e Alessandra Tigano	105-112
<i>Transformative Learning for Parents and Teachers in a Philosophical Community of Inquiry: A Practical Application</i>	Maria Papathanasiou	113-123
<i>Approccio dialogico-filosofico e counseling infantile</i>	Cristina Pasteris	125-134
<i>Dialoghi</i> TALKS		
<i>I sentieri della pratica filosofica di comunità: in dialogo con Antonio Cosentino</i>	Alessandro Volpone	137-153
<i>Philosophy for Children, Skholé and Utopia: in dialogue with David Kennedy</i>	Manuela Pitterà	155-178
<i>Informazione editoriale</i> EDITORIAL INFORMATION		
RECENSIONE: Claudia Brodetti (2020). <i>La logica è un senso che cammina. La P4Co per i malati di Alzheimer tra narrazione e riflessione.</i>	Annalisa Decarli	181-184
RECENSIONE: Giuseppe Pulina (2023). <i>Dizionario di Antropologia filosofica.</i>	Saveria Addotta	185-189
RECENSIONE: Silvia Demozzi (2022). <i>La grande domanda. Quando l'infanzia interroga l'esistenza.</i>	Mariangela Scarpini	191-192
SEGNALAZIONI/BOOK-NOTICES: Maria Antonietta Marasco (2022). Maria De Carlo (2022). Anita Scaramuzzi (2023). Sandro Marano (2020). Lino Rossi (2023).	REDAZIONE	193-195

EDITORIALE

Filosofia, educazione, scuola, società



Un periodico composito: ricerca scientifica, settore professionale, ambito culturale e civile

A nome della Redazione e del Comitato scientifico della rivista, e a titolo personale, è un piacere e un onore annunciare l'avvio di questo semestrale, che nasce da un lavoro organizzativo iniziato già qualche anno fa e che trova ora finalmente compimento. Il settore della P4C, intesa come *Children, Community, Citizenship & Company* – attività nota in Italia anche come *pratica filosofica di comunità* – è in continua espansione; e questa iniziativa editoriale intende contribuire ulteriormente al suo sviluppo, intellettuale, sul versante della diffusione e del confronto culturale delle idee.

Gli articoli accolti in queste pagine afferiscono agli ambiti della ricerca in filosofia, pedagogia e scienze umane, promuovendo al contempo un dialogo tra queste discipline e altri campi del sapere: di qui il riferimento, ampio, a *filosofia, educazione, scuola e società* racchiuso nell'intestazione del periodico, nella sua impostazione di base e nell'articolazione interna e contenutistica. Nella rivista trovano spazio contributi di natura teorico-concettuale, ricerche empiriche, esperienze, interviste e informazioni concernenti queste quattro sfere culturali in maniera diretta e specialistica, oppure trasversalmente, in prospettiva transdisciplinare. Lingue di pubblicazione sono l'italiano e l'inglese, con rispettivi resoconti alterni in forma di riassunti e abstract, al fine di favorire, auspicabilmente, maggiore apertura ed efficacia comunicativa.

Il Centro di Ricerca sull'Indagine Filosofica, CRIF

La proposta editoriale si rivolge ai profili professionali del mondo della scuola e dell'università, dell'educazione permanente (*lifelong learning*) e di altri contesti educativi e formativi, operatori socioculturali e cultori a vario titolo di filosofia, educazione e scienze umane,

con l'obiettivo di promuovere una riflessione tra teoria e pratica rispetto alla frequentazione del dialogo filosofico di comunità come strumento di conoscenza, civiltà, emancipazione, libertà e benessere.

L'iniziativa, idealmente, si collega ai *Quaderni di pratica filosofica* pubblicati fra il 2008 e il 2010, presso l'editore Guido Liguori di Napoli, cui ha fatto seguito nel 2013 il collettaneo intitolato *Pratica filosofica di comunità*, insieme ad altri progetti, degli ultimi anni, di raccolta di lavori e resoconti di ricerche, sperimentazioni e attività di settore con finalità di diffusione e documentazione. Il CRIF, Centro di Ricerca sull'Indagine Filosofica, con oltre tre decenni di storia associativa alle spalle, si muove ormai da tempo (anche) nell'ambito della comunicazione culturale e, tra l'altro, contempla per statuto l'esercizio della promozione editoriale, tra le sue finalità istituzionali¹.

Contesto storico e socioculturale

Lo scatto scelto come immagine di copertina di questo primo volume, del fotografo italo-americano Leareth McCoy, cui va il nostro ringraziamento, offre, in maniera semplice e diretta, diversi spunti significativi. Il primo concerne il tema centrale della foto: salpare, prendere il largo. Ciò allude chiaramente al varo della rivista, racchiuso, in forma metaforica, nell'idea di un gabbiano che, dalla terra ferma, spicca il volo verso il mare aperto. Il secondo risiede nella constatazione che lasciare la costa possa non avvenire necessariamente via mare, nel modo in cui farebbe una nave o qualunque altro natante (frutto dell'ingegno umano), ma anche volando, oppure altrimenti; il che, a mo' di contrappunto, rimanda al fatto che il punto di vista dell'altro da sé, nella filosofia dialogica, può essere sorprendente e spesso non meno originale, valido, utile o funzionale rispetto al nostro². Il terzo aspetto, magari inatteso, ma non meno evidente, è l'atmosfera plumbea dell'immagine, che incornicia terra, acqua e cielo. L'aspetto cromatico rimanda in qualche modo alla sconsolante congiuntura storica, sociale e culturale nella quale questo periodico vede la luce, che non è affatto semplice, per ovvie ragioni, tra l'altro sotto gli occhi di tutti. L'umanità – molteplice, variegata, ricca di differenti popoli, tradizioni e aspettative rinvenibili sul pianeta, con stili di vita, sensibilità e aspirazioni spesso in conflitto fra loro – cerca, come forse da sempre, un rinnovato equilibrio, anche geopolitico, sullo sfondo di un'emergenza *sociale, economica e ambientale* diffusa, a voler utilizzare con ciò i tre noti assi

¹ URL: <https://www.filosofare.org/crif-p4c/wp-content/uploads/2011/01/CRIF-statuto.pdf>

² Ciò rispecchia anche il fatto che la logica di un animale marino, non-umano, quale un gabbiano, appunto, oppure un pesce, un pinguino, una foca, ecc., non è punto riconducibile a quella umana; e altrettanto, *mutatis mutandis*, vale anche per la logica, altra, di organismi prevalentemente terricoli, molti dei quali, al contrario dei viventi acquatici o dell'uomo, in funzione vicariale, mai si avventurerebbero in mare. Tutto sommato, "il mondo è bello perché vario"; e così (pure) quello della *biodiversità* (intesa in maniera fisica, mentale e comportamentale).

portanti dell'Agenda ONU 2030. Il gabbiano della foto si alza in volo nonostante l'aria cupa all'orizzonte, con coraggio e dignità; così, altrettanto, questa rivista prende l'abbrivio nonostante i tempi bui, nella convinzione che il suo contributo possa arricchire il dibattito intellettuale sul rapporto fra il sé, gli altri e il mondo in sede filosofica e umanistica. E, anzi, proprio per non restare indifferenti di fronte alla temperie culturale attuale, il CRIF, fra l'altro, ha dedicato l'ultimo convegno nazionale annuale 2023 al tema "Quale *pólemos* per il XXI secolo?", di cui il presente volume pubblica a scopo esemplificativo il testo di uno degli interventi, i quali, nel loro insieme, hanno offerto punti di vista molteplici e differenti.

Uno, dieci, cento pensieri critici

Prima di passare alle parti più tecniche dell'introduzione espositiva, concernenti l'articolazione organizzativa del periodico e la presentazione dei contenuti del presente volume, sembra opportuno indugiare ancora un poco sulla situazione al contorno, cioè sulla cornice culturale nella quale s'inscrive questa iniziativa, svolgendo, in particolare, qualche riflessione su ciò che possiamo forse definire come una sorta di "inflazione" legata alla sempre più frequente invocazione del *pensiero critico*, con innumerevoli richiami teorici e tentativi pratici di coltivarlo, corteggiarlo, perseguirlo, rivendicandone il possesso, in ambito non soltanto filosofico o educativo, ma in generale nella società. L'aspetto non è da sottovalutare, specie quando si ha a che fare, come nel nostro caso, con attività e professioni che, per varie strade, riguardano da vicino la capacità di discernimento, l'autonomia di giudizio, la sfera della cittadinanza – ormai globale – e l'emancipazione civile.

La nozione di "pensiero critico", tirata per il bavero a destra e a sinistra, possiede oggi molte accezioni, a volte anche contrastanti, probabilmente per motivi sia *estrinseci* che *intrinseci* al paradigma della complessità entro il quale s'inscrive. Fra i primi, possiamo annoverare gli *elementi contestuali* d'ambito storico, sociale e civile cui s'è già fatto cenno: viviamo in un'epoca di cambiamenti materiali e culturali ampi e repentini, e va da sé che ciascuno interpreti in maniera differente vicende e processi. Tra i fattori intrinseci, invece, occorre ricordare che *non è possibile concepire un pensiero critico che non sappia mettere in discussione innanzitutto se stesso*, sia rispetto a singole illazioni e conclusioni di volta in volta raggiunte (livello *contenutistico*), sia rispetto agli stessi suoi fondamenti epistemologici, metodologici e operativi (livello *formale*). Il pensiero critico, in altre parole, presuppone un continuo ripensamento del rapporto fra il sé, gli altri e il mondo. Il resto è conseguenza.

Così stando le cose, forse la maniera migliore oggi per testare possibili retropensieri, complottismi o post-verità è quella di valutare innanzitutto il grado di auto-critica (e indirettamente, di fideismo) presente nei sistemi di opinioni e convinzioni. Un po' come la "scientificità" nella concezione popperiana-lakatosiana può essere stimata in base al

rischio di essere confutata cui una teoria si espone, in vario grado, la “criticità” di un pensiero andrebbe valutata in base alla sua capacità di mettersi in discussione, in parte o del tutto, di considerare punti di vista altri ed eventualmente di auto-correggersi. Il punto è che dietrologi e complottisti, nella maggior parte dei casi, arrogano a se stessi il “pensiero critico”, accusando la rimanente parte dei propri simili di non averne. Perciò, sorge la domanda: chi è davvero critico? O in termini eraclitei, chi è “sveglio” e chi è “dormiente”? Il mondo dorato della post-verità non si pone il problema.

William James (1842-1910) una volta ha osservato che «la verità è troppo variegata per poter essere colta in un solo sguardo». In ciò risiede lo specifico della filosofia funzionale alla vita e, viceversa, questa è la “criticità” che l’approccio filosofico può stimolare. Non è possibile pretendere di essere critici negando la criticità altrui, perché significa ignorare lo sguardo dell’altro, spiazzante. Due sono gli aspetti da rimarcare al riguardo. In primo luogo, pensatore critico è chi, socraticamente, sa mettersi continuamente in discussione, facendo professione d’ignoranza. In secondo luogo, si pensi a quanto sia importante l’interazione dialogica intesa come confronto con l’altro da sé, o mettersi nei panni altrui, per riflettere innanzitutto su se stessi, in maniera rinnovata.

Entrambi questi aspetti sono considerati nell’ambito del movimento internazionale della P4C – intesa, s’è già detto, come *Philosophy for Children, Community, Citizenship & Company*, e in Italia nella forma di *pratica filosofica di comunità*. La P4C, come noto, non riguarda le vite o i pensieri dei grandi filosofi, ma l’esercizio della riflessione condivisa volta a coltivare attitudine alla ricerca e abilità sociali dialogiche e interazionali, fra cui chiedere e fornire ragioni, argomentare e contro-argomentare, considerare differenti posizioni, anche saggiandone l’eventuale componibilità epistemica, e così via. L’attività riguarda spesso questioni che non hanno una risposta univoca, per cui differenti punti di vista possono essere esaminati, sostenuti o abbandonati. L’idea è promuovere un *pensiero complesso* in prospettiva critica, creativa e *caring* (civile, o valoriale), investendo con ciò la sfera cognitiva, ma anche emotiva e socio-relazionale. Non a caso, la Commissione Europea (*Eurydice Report 2017*)³ lega tali aspetti alle competenze di cittadinanza e l’*International Bureau of Education* UNESCO indica come strada maestra quella della filosofia (2007)⁴ e, in particolare, l’approccio della P4C (2020)⁵.

³ European Commission/EACEA/Eurydice (2017). *Citizenship Education at School in Europe. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

⁴ Goucha M. (Ed.) (2007). *Philosophy, a School of Freedom: Teaching Philosophy and Learning to Philosophize. Status and Prospects*. Paris: UNESCO.

⁵ Topping K.J., Trickey S. & Cleghorn P. (Eds.) (2020). *Philosophy for Children*. Geneva (CH): UNESCO International Bureau of Education.

Organizzazione del periodico

La rivista è suddivisa nelle quattro sezioni di seguito illustrate.

STUDI <i>Studies</i>	La sezione accoglie <i>articoli scientifici</i> di natura teorico-concettuale o empirica. In questo secondo caso, i saggi possono proporre ricerche quantitative, qualitative o miste, con finalità d'indagine, revisione e sviluppo di argomenti. L'obiettivo è accrescere la conoscenza della pratica filosofica di comunità sul piano teorico-riflessivo, epistemologico e procedurale.
ESPERIENZE <i>Experiences</i>	La sezione accoglie articoli che, sullo sfondo dell'inquadramento teorico riferito al dominio specifico della proposta operativa discussa, raccontano e analizzano esperienze e iniziative improntate all'approccio dialogico-filosofico. L'obiettivo è fornire esempi dei vari contesti educativi e socioculturali nei quali la pratica filosofica di comunità può essere impiegata.
DIALOGHI <i>Talks</i>	La sezione accoglie interviste a figure di riferimento nell'ambito della pratica filosofica di comunità. L'obiettivo è far emergere, in forma dialogica e discorsiva, informazioni storiche ed elementi di rilievo teorico e pratico, coinvolgendo il lettore nel vivo dell'esperienza di studiosi di settore, facilitatori e formatori, per promuovere e far conoscere la professione.
RECENSIONI E SEGNALAZIONI <i>Reviews & Book Notices</i>	La sezione promuove l'informazione editoriale e accoglie contributi che esaminano opere aventi come tema la pratica filosofica, o che siano d'interesse in tale ambito. L'obiettivo è tenere traccia della letteratura scientifica e divulgativa utile per ampliare la conoscenza degli studi disciplinari, o fornire notizie riguardo a pubblicazioni segnalate alla Redazione.

Contenuti del volume

Il presente volume ospita contributi in ciascuna delle sezioni elencate. La prima, *i.e.*, STUDI, in questo numero è stata ulteriormente suddivisa in due sottosezioni, denominate *Saggi* e *Riflessioni*. Rispettivamente, una contiene gli articoli scientifici di cui sopra, processati con referaggio doppio cieco, l'altra ospita il contributo – intuibilmente non meno “scientifico”, quanto a contenuti e riflessioni, però referato in maniera differente, a livello

tecnico – del convegno nazionale CRIF 2023 di cui s'è detto nelle pagine precedenti. Ciò puntualizzato, ci soffermeremo ora brevemente su temi e argomenti discussi nei lavori appartenenti a questa e altre sezioni della pubblicazione.

I contributi presenti in **STUDI – Saggi** sono quattro, sistemati nell'ordine di arrivo presso la nostra Redazione. L'articolo di Alberto Galvagno e Valerio Ferrero, intitolato *Filosofare: un approccio euristico tra pedagogia e didattica* (pp. 3-17), approfondisce alcune motivazioni teoriche e pratiche che supportano l'utilizzo della *Philosophy for Children* in ambito scolastico ed educativo, sul versante sia cognitivo che socio-emotivo e relazionale. *Pianificare sessioni P4C attraverso le abilità di pensiero* (pp. 19-40), di Cristina Toti, analizza varie modalità con cui è possibile avviare attività di P4C, con uno sguardo attento alle proposte provenienti dall'*entourage* professionale neolatino. Laura Corrado, ne *Il cinema come stimolo per pensare* (pp. 41-53), riflette su talune possibilità offerte dalla settima arte per l'indagine a vocazione riflessiva, facendo sponda sull'idea di Gilles Deleuze che tra filosofia e cinema vi sia analogia. *La danza dei pensieri. La CdR come chiave armonizzante di ritmi lenti e veloci nella costruzione del processo di crescita* (pp. 55-64), di Maria Rosaria Gentile e Lidia Maria Mele, focalizza l'attenzione, a sua volta, sulla Comunità di Ricerca (CdR) come dispositivo in grado di accordare differenti velocità di pensiero nei processi d'apprendimento e di crescita personale.

L'articolo contenuto in **STUDI – Riflessioni**, di Maria Rosalba Lupia, s'intitola *La persona e il sacro. Curare il mondo con Simone Weil* (pp. 67-73). L'autrice rilegge ed esplora il pensiero di Simone Weil riguardante i concetti di persona, diritto, giustizia, umanità, riscoprendo, in chiave *aconfessionale*, la "cura" del proprio simile, amorevole, e una rinnovata "sacralità" al contempo razionale e spirituale dell'essere umano.

La sezione **ESPERIENZE** propone cinque articoli, di cui quattro in italiano e uno in inglese. Il primo è di Nicola Di Foggia e Carmen Basile, con titolo *P4C al Museo archeologico della Terramara S. Rosa di Poviglio: un approccio interdisciplinare per una didattica interattiva* (pp. 77-94). Esso presenta un'iniziativa realizzata presso un museo, che, da un lato, utilizza l'oggetto archeologico come "spunto" di riflessione e, dall'altro, contribuisce ad arricchire la didattica museale. In *P4C nella Scuola Primaria: potenzialità del dialogo filosofico nell'insegnamento della scrittura* (pp. 95-104), Pietro Maria Falciola illustra e analizza i risultati di un progetto sperimentale che ha utilizzato le potenzialità del dialogo filosofico nella scrittura di testi, in classi di Scuola Primaria, per verificare se ciò apporti miglioramenti alla costruzione condivisa del pensiero. Caterina Italia e Alessandra Tigano, in *Maestra Filosofia: percorsi inclusivi con la P4C* (pp. 105-112), riflettono sull'uso della *Philosophy for Children* a scuola in relazione a Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA) e Bisogni Educativi Speciali, quanto a processi di autocoscienza, gestione delle emozioni, analisi di vissuti biografici e costruzione dell'identità personale. Nell'articolo *Transformative Learning for Parents and Teachers in a Philosophical Community of Inquiry: A Practical Application* (pp. 113-123), Maria

Papathanasiou presenta un modello di attività diretto a promuovere nella scuola il libero dialogo democratico tra genitori e docenti (*Philosophy for Parents*, P4P), oltre che con i bambini, basato sui principi fondamentali della pratica filosofica di comunità di matrice lipmaniana. Cristina Pasteris, a sua volta, nel lavoro intitolato *Approccio dialogico-filosofico e counseling infantile* (pp. 125-134), esamina alcune esperienze educative e sociali svolte tramite l'utilizzo dell'approccio dialogico-filosofico a supporto del counseling educativo, con sguardo attento al miglioramento della qualità della vita e alla promozione del benessere.

Seguono i **DIALOGHI**, che in questo numero comprendono una mia intervista ad Antonio Cosentino, grande pioniere della P4C in Italia e fra i principali protagonisti della scena attuale, e un'altra, in inglese, di Manuela Pitterà a David Kennedy, studioso statunitense, anch'egli veterano della P4C e voce senz'altro molto interessante nell'ambito del settore. La prima s'intitola *I sentieri della pratica filosofica di comunità*, la seconda *Philosophy for Children, Skholé and Utopia*.

Nella sezione dedicata all'**INFORMAZIONE EDITORIALE**, Annalisa Decarli recensisce un volume di Claudia Brodetti del 2020, *La logica è un senso che cammina. La P4C per i malati di Alzheimer tra narrazione e riflessione* (pp. 181-184); Saveria Addotta uno di Giuseppe Pulina, del 2023, intitolato *Dizionario di Antropologia filosofica* (pp. 185-189); Mariangela Scarpini quello di Silvia Demozzi, del 2022, dal titolo *La grande domanda. Quando l'infanzia interroga l'esistenza* (pp. 191-192). Seguono segnalazioni (pp. 193-195) concernenti altre pubblicazioni di Maria Antonietta Marasco (2022), Maria De Carlo (2022), Anita Scaramuzzi (2023), Lino Rossi (2023). Si tratta di opere che, per strade differenti, riguardano filosofia, infanzia, educazione, società e ambiente.

A questo punto non resta che augurare lunga vita alla rivista, e buona lettura!

Bari, 29 dicembre 2023

Alessandro Volpone

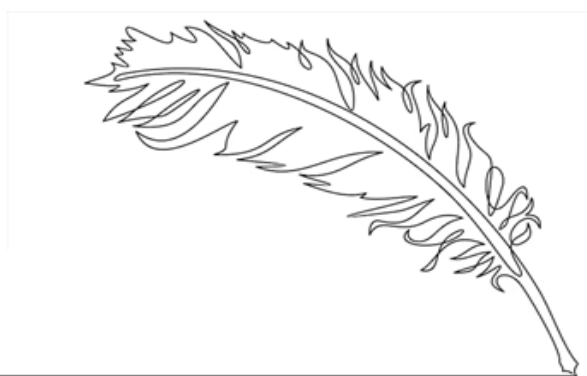
SEZIONE

SECTION

studi



STUDIES



PARTE I

saggi

PART I

essays



Filosofare: un approccio euristico tra pedagogia e didattica*

Alberto Galvagno

I.C.S. TARICCO di Cherasco (CN), Dirigente Scolastico
alberto.galvagno@istruzione.it

Valerio Ferrero

Università degli Studi di Torino
valerio.ferrero@unito.it

RIASSUNTO: Questo saggio approfondisce le motivazioni che rendono efficace l'utilizzo della *Philosophy for Children* a scuola, con attenzione ai presupposti pedagogici sulle valenze democratiche del dialogo, alle specificità dell'approccio lipmaniano e al necessario cambio di *habitus* dell'insegnante. Diventa dunque essenziale pensare a un approccio dialogico-filosofico che, partendo dai presupposti teorici lipmaniani, si sviluppi nella didattica disciplinare: varie esperienze condotte sul territorio piemontese dimostrano gli effetti positivi di questo genere di progettualità.

PAROLE-CHIAVE:

Approccio dialogico-filosofico.
Scuola. Didattica. Competenze.
Formazione degli insegnanti.

Philosophizing: A Heuristic Approach Between Pedagogy and Didactics

ABSTRACT: This essay explores the motivations that make the use of *Philosophy for Children* in schools effective, with attention to the pedagogical assumptions on the democratic values of dialogue, the specificities of the Lipmanian approach and the necessary change of *habitus* of the teacher. Therefore, it becomes essential to think of a dialogical-philosophical approach which, starting from Lipmanian theoretical assumptions, is developed in disciplinary didactics: various experiences conducted in the Piedmont area demonstrate the positive effects of this type of project.

KEYWORDS:

Dialogical-philosophical
approach. School. Teaching.
Competences. Teacher training.

* Il saggio è frutto di una riflessione comune condotta dai due autori a partire da esperienze professionali e di ricerca solitarie e congiunte. Rispetto alla redazione dei singoli paragrafi, Alberto Galvagno ha scritto §§ 3, 5, 7 e 8, Valerio Ferrero §§ 1, 2, 4 e 6. Il testo è stato comunque letto e revisionato da ambedue gli autori una volta terminata la fase di scrittura. Rispetto allo stile, è premura dei due autori specificare che l'uso del maschile sovra-esteso è una semplificazione di scrittura dovuta alla struttura della lingua italiana: in ogni caso, riflessione pedagogica e pratica educativa devono tener conto delle peculiarità di ognuno, anche in riferimento all'identità di genere.

1. Introduzione

In questo saggio proponiamo una riflessione pedagogica sull'utilizzo dell'approccio dialogico-filosofico di matrice lipmaniana per realizzare le finalità democratiche della nostra scuola: superare il paradigma trasmissivo e sviluppare conseguentemente una didattica per competenze significa valorizzare e amplificare le capacità dei nostri alunni, nessuno escluso. Questo impegno assume anche una valenza interculturale, poiché sostiene il confronto tra diverse visioni del mondo e differenti modi di apprendere.

Quali sono i presupposti che sostengono l'utilizzo del dialogo come strumento educativo? Perché la filosofia può configurarsi come strumento euristico all'interno dei percorsi curricolari, già dalla scuola dell'infanzia? Quali specificità rendono la *Philosophy for Children* lipmaniana un approccio educativo utile in questo senso? Come cambia l'*habitus* dell'insegnante? Quali effetti ha questa pratica sulla didattica disciplinare?

Nel rispondere a queste domande, sarà imprescindibile avere come sfondo i documenti *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (MIUR, 2012) e *Indicazioni Nazionali e Nuovi scenari* (MIUR, 2018), che sottolineano l'urgenza di pensare l'esperienza scolastica degli studenti come percorso che miri allo sviluppo integrale della loro personalità. In questo senso, il dialogo filosofico di comunità si presenta come dispositivo metodologico adatto per favorire sia la scoperta e la co-costruzione di conoscenza afferente a specifici ambiti disciplinari sia una maggior conoscenza di sé attraverso l'interazione con gli altri.

2. La cultura non si trasmette: le pedagogie della parola e del dialogo

Sul piano della riflessione pedagogica, molte personalità hanno sottolineato quanto un'educazione di impronta dialogica renda le persone protagoniste attive dei percorsi di formazione e crescita (Cambi, 2012; Claris, 2013; Valenzano, 2021). Nello specifico, le pedagogie del dialogo e della parola enfatizzano la natura relazionale del processo di apprendimento e di accesso alla cultura da parte degli individui (Ferrero, 2021; Granata, 2018): don Lorenzo Milani, Danilo Dolci, Paulo Freire, Martin Buber hanno proposto itinerari teorici e pratici dimostrando la valenza generatrice dell'incontro dialogico tra persone.

Interpretare la parola come mezzo di conoscenza significa costruire una società più democratica, poiché sul piano educativo si lavora per dare a ogni persona la possibilità di esprimersi e orientare lo sviluppo della Storia (Chiosso, 2012; Hackman, 2005). Si tratta di un impegno che assume contorni interculturali (Granata, 2016; Tarozzi, 2015), poiché c'è un serio tentativo di porre in dialogo modalità di pensiero e di azione differenti che possono trovare sintesi creative capaci di dar vita a prodotti culturali e

sviluppi impensati. L'opera di don Lorenzo Milani (1967), impegnato a dare voce ai ragazzi rifiutati dalla scuola pubblica di allora, e di Paulo Freire (1971), determinato nel trasformare ogni individuo in biografo del proprio percorso di vita come persona e come cittadino, ci dimostra che l'educazione è soprattutto parola, intesa come conquista personale e strumento di valorizzazione di sé come soggetto e protagonista e non oggetto (Altomare, 2009; Bencivinni, 2004; Catarci, 2016).

Come la parola, anche il dialogo è visto come dispositivo per uscire dalla condizione di subalternità e rendere vivo il costrutto di democrazia (Chiosso, 2012). Il lavoro teorico di filosofi come Ebner (1998) e Buber (1993) e la declinazione teorico-pratica di Danilo Dolci (1988) evidenziano quanto il confronto con l'altro umanizzi le persone e porti a rinnovare il proprio io (Ducci, 1983), sostenendo un processo di rinnovamento del sapere e di costruzione condivisa di significati culturali che non sia esclusivo ma inclusivo di tutte le persone che fanno parte di una comunità (Aglieri & Augelli, 2020).

L'utilizzo del dialogo come strumento educativo è dunque sostenuto da precisi presupposti teorico-epistemologici e da percorsi di pratica. Per la nostra analisi assume particolare rilievo l'idea che la filosofia possa essere non una disciplina da insegnare ma una modalità di pensiero che accompagni gli studenti nella co-costruzione di significati e conoscenze all'interno di circoli ermeneutici. Tenendo ferma la concezione educativa di dialogo che abbiamo delineato fin qui, mostriamo ora le potenzialità euristiche della filosofia come metodo di organizzazione del pensiero, sin da piccoli.

3. La filosofia come cemento che unisce

Secondo i contorni che abbiamo tracciato, il dialogo si configura come percorso condiviso di ricerca e scoperta che promuove l'*empowerment* dei soggetti in termini di protagonismo politico-sociale e crescita cognitiva. Scegliere la filosofia come modalità di pensiero che guidi l'esercizio dialogico significa effettuare una precisa scelta etica, poiché si valorizza l'argomentazione ragionata e si sviluppa un'attitudine interrogativa che consente di andare oltre ciò che è dato per scontato (Balzano, 2019; Peirce, 2003).

La filosofia è lo strumento di una ricerca che avviene in una comunità e fa sì che le persone riescano a dare senso e problematicità alla loro esperienza grazie all'interazione con gli altri. Si tratta di una filosofia *per e nella* democrazia (Dewey, 2018; 2019), intesa non come forma di governo ma come ideale di vita in termini di ragionevolezza e rispetto dell'altro. È un percorso conoscitivo che gli interlocutori compiono insieme, in cui l'utilizzo e l'analisi del linguaggio assumono un ruolo essenziale per la sua crescita e che non ha limiti predeterminati. Non sono necessari prerequisiti per partecipare a questa ricerca, se non riconoscerne l'importanza ed essere mossi dalla curiosità.

La filosofia come modalità di pensiero implica un ragionamento che trae origine dal disorientamento concettuale e si estrinseca in un dialogo dal finale imprevisto, in cui la domanda iniziale si manterrà aperta e altre domande si sommeranno (Coliva & Lalumera, 2006; Marconi, 2014). La filosofia fa dunque maturare un pensiero che interconnette, non parcellizza ma trova agganci. La relazione con gli altri è cruciale (Demozzi, 2021): tramite la parola, infatti, si costruisce un orizzonte di senso condiviso che fa leva sulla riflessione filosofica ma trova appigli ai tratti costitutivi del reale.

La filosofia, oggi confinata in una disciplina pressoché ripiegata su se stessa, deve riappropriarsi della missione che fu sua da Aristotele fino a Bergson e a Husserl, senza tuttavia abbandonare le indagini che le sono proprie. Così, pure svolgendo il proprio insegnamento, il professore di filosofia dovrebbe estendere il suo potere riflessivo e interrogativo alle conoscenze scientifiche come alla letteratura e alla poesia, e nello stesso tempo nutrirsi di scienza e letteratura (Morin, 2000, p. 18).

In quest'ottica, il dialogo caratterizzato da una modalità filosofica di pensiero si regge sulle regole dell'argomentazione ragionata, caratterizzata da rigore logico, apertura verso il pensiero dell'altro, costruzione di nuovi orizzonti di senso. Esso riesce a produrre relazioni significative e cooperative tra i partecipanti. È pertanto possibile cogliere un nesso con quanto affermato nel paragrafo precedente: il dialogo rappresenta il sostegno epistemologico del processo educativo, è un'esigenza esistenziale che richiede umiltà, apertura verso il contributo altrui, fiducia negli altri, *amore* nei loro riguardi, speranza. Il dialogo è una dimensione insostituibile della condizione umana e proprio l'utilizzo della filosofia come modalità di pensiero consente di cercare percorsi conoscitivi collettivi che acquisiscono senso proprio in virtù del ragionamento condiviso.

La filosofia, disciplina del pensare per eccellenza, dà all'educazione un contributo vitale e molteplice: oltre ad aiutare a pensare all'interno e attraverso le altre discipline, riflettendo sui loro presupposti e sulle loro implicazioni e fornendo loro gli strumenti di pensiero che esse mettono in pratica, la ricerca filosofica basata sul pensiero problematizzante, regolativo ed euristico contribuisce alla trasformazione dello stile di vita delle persone che la praticano all'interno e fuori dalle scuole. La filosofia è così l'unico approccio che può rendere ogni studente un ricercatore dotato di spirito critico e ragionevolezza. La filosofia è la modalità che prepara i bambini a pensare nelle altre discipline e così consegna loro gli strumenti che permetteranno di dare senso e problematicità alla loro esperienza.

A partire dall'importanza di questi assunti, ora proponiamo l'approccio progettato da Matthew Lipman in quanto dispositivo educativo adatto a una scuola che voglia configurarsi come delineato fin qui. Nella proposta lipmaniana, infatti, il dialogo è

filosofico poiché sviluppa un pensiero complesso grazie a percorsi comuni di ragionamento che sostengono la costruzione di comunità di ricerca inclusive.

4. La *Philosophy for Children* per un'educazione dialogica che coltivi la dimensione comunitaria del sapere

Il curriculum della *Philosophy for Children* può essere incluso tra quei programmi che in pedagogia vengono definiti *generatori* o *formatori* (Chiosso, 2012). Sotto il lemma di un'educazione per pensare, mira a formare gli alunni a ideali e valori ascrivibili all'ambito della partecipazione democratica, di far loro scoprire la razionalità: ci si adopera affinché divengano persone ragionevoli, caratteristica che deriva da un modo peculiare d'intendere il dialogo, la tolleranza, il rispetto, la libertà, l'autonomia, la critica, la razionalità, il giudizio e gli altri concetti che le forniscono contenuto (Lipman, 2005).

Nella proposta lipmaniana la filosofia ha ruolo centrale nella formazione di una persona democratica, ragionevole, tollerante, rispettosa, capace di pensare secondo la logica delle buone ragioni (Lipman, 2018): la filosofia nella scuola è il pilastro di un tentativo di riforma del sistema educativo per mezzo del quale i bambini possano approssimarsi a questo ideale, affinché giungano a essere gli adulti che noi *non* siamo e che vorremmo che essi fossero (Cosentino, 2021a). La pratica filosofica deve così produrre un cambiamento (García-Moriyón *et al.*, 2005): le classi divengono comunità di ricerca, facendo in modo che si inneschino dei processi che determineranno la formazione dei nuovi cittadini.

L'idea della comunità di ricerca, centrale nel curriculum lipmaniano, ha come mentore Peirce (2003): tanto la nozione di *comunità* quanto quella di *ricerca* hanno un'importanza notevole nel suo pensiero. Certamente egli non aveva in mente una comunità di filosofi, bensì di scienziati; nel caso di una comunità di filosofi, il meglio che essa possa fare è trasformare la filosofia in una scienza *tout court*. Tutta la ricerca scientifica parte da un dubbio o dall'assenza di risposte prestabilite, si poggia sull'esperienza e cerca di fissare una credenza che sostituisca lo stato di dubbio iniziale; questa credenza, a propria volta, è sottoposta al dubbio che genera una contro-argomentazione o una nuova prova empirica che la interroga. La ricerca scientifica diviene, per Peirce, il processo idoneo a stabilire o fissare alcune credenze.

Una comunità senza limiti stabilisce i criteri di verità e di realtà in questo processo indefinito di fissazione delle credenze: al termine del percorso, la ricerca scientifica mostrerà come credenze stabilite e indubitabili quelle che la comunità concorderà come vere e reali. È la comunità a determinare ciò che esiste e ciò che possiamo conoscere. Per Pierce (1972) tutta la conoscenza e tutto il pensiero sono fallibili e devono essere messi in discussione; in altre parole, mentre ciò che non conosciamo è

illimitato, ciò che sappiamo è sempre incerto, fragile e limitato: è perciò necessario coltivare un processo di ricerca senza limiti né ostacoli nella fissazione di credenze sempre più solide. È questo il significato della famosa *sententia* peirciana, in cui l'autore afferma che *il cammino della ricerca non deve essere bloccato*: tale frase dovrebbe, nelle sue intenzioni, determinare il desiderio di apprendere e la soddisfazione di fronte a tutta la conoscenza e al pensiero acquisito che caratterizza coloro che abitano la filosofia.

Tale corollario è per Lipman (2005; 2018) l'idea regolativa della sua pratica filosofica: la filosofia è da intendere come ricerca senza limiti determinati; sebbene la logica provveda alle regole che segue la ricerca filosofica, i saperi positivi di questa ricerca sono sempre provvisori, fallibili (Striano, 2011). La comunità è sia punto di partenza sia punto d'arrivo del dialogo: la pratica filosofica intesa come dialogo collettivo senza fine richiede, oltre al desiderio di sapere e l'interrogazione senza fine di tutto il sapere acquisito, la disposizione dei co-ricercatori a cercare percorsi di pensiero collettivi regolati da una comunità che fa acquisire senso a questo cammino (Volpone, 2013).

Lipman (2005; 2018) mutua da Dewey (2018; 2019) l'idea secondo cui l'educazione debba essere un processo di ricostruzione dell'esperienza dello studente, eleggendo la filosofia e non la scienza come *medium* principale di ricerca: egli amplia il carattere meramente teorico dell'attività filosofica attribuito da Dewey, intendendola come una pratica che fa acquisire senso all'esperienza pedagogica fin dai livelli più precoci della scolarità (Striano, 2020).

L'interesse dei bambini è il punto di partenza di tutta la ricerca all'interno della comunità (Cosentino & Oliverio, 2011): l'esperienza della filosofia a scuola diviene così il prodotto dell'interazione e dell'incontro tra interessi, problemi e interrogativi dei bambini. Lipman, in questo senso, ha fatto propria la distinzione deweyana fra *pensare* e *conoscere* e l'importanza di enfatizzare il primo termine nella pratica educativa della filosofia (Cosentino, 2008): un'educazione che non riconosca l'importanza del pensare come fondamento di tutto il processo educativo è superficiale e sterile.

Come Dewey, anche Lipman considera la democrazia molto più di un sistema politico (Di Masi, 2017; Di Masi & Santi, 2016): essa è da intendersi come un ideale di vita sociale al quale tutto il genere umano dovrebbe tendere. Il nesso tra filosofia, educazione e democrazia si ritrova nella loro identificazione come forme di ricerca: essendo forme sociali di ricerca, si alimentano e si potenziano vicendevolmente e, in quanto tali, il criterio che misura una buona democrazia, una buona educazione o una buona filosofia è uno stesso criterio pragmatico, vale a dire in che misura esse contribuiscano per una società migliore (Kohan *et al.*, 2013).

Proprio il dialogo in comunità, che apre dal punto di vista pedagogico riflessioni sulla progettazione educativa di ambientazioni didattiche e *setting* formativi (Castoldi, 2015; Fiorin, 2017), consente lo sviluppo di un pensiero multidimensionale e

complesso formato dalle dimensioni critica, creativa e *caring*. Proprio per questi motivi la *Philosophy for Children* si configura come strumento da impiegare nei percorsi scolastici degli alunni per sostenere lo sviluppo integrale della loro personalità.

5. La *Philosophy for Children* per lo sviluppo del pensiero complesso

Nella comunità di ricerca ogni persona riesce a sviluppare un pensiero complesso e multidimensionale grazie al dialogo (Lipman, 2005; 2018; Santi, 2005; 2006). Partendo dalla dimensione critica, essa sviluppa la capacità di risolvere problemi e prendere decisioni; essa consente di applicare a contesti diversi criteri differenti per analizzare al meglio le caratteristiche intrinseche delle situazioni (Cosentino, 2008). Il pensiero critico è poi autocorrettivo, poiché analizza i processi per migliorarli e renderli più rigorosi.

Il dialogo filosofico fa emergere l'importanza della dimensione creativa del pensiero, poiché nella comunità di ricerca si confrontano le proprie immagini con quelle altrui e, in un processo collettivo di ricerca e di costruzione di nuovo sapere, se ne producono di ulteriori che sono frutto del pensare comunitario. Il prodotto della comunità, frutto di un percorso euristico svolto insieme, diviene acquisizione di ognuno, in un continuo rimando tra inter-psichico e intrapsichico. Il potenziale creativo del dialogo filosofico è ben espresso dalle parole di Cosentino (2021b): «quando si fa esercizio di una ricerca comunitaria e pubblica», si naviga «verso sempre nuove mete che appaiono all'orizzonte mentre andiamo avanti in un percorso che si definisce strada facendo» (p. 15). Non può dunque mancare l'anello che non tiene, quell'apertura all'imprevisto tramite cui il pensiero si esprime, si confronta, si sviluppa, evolvendo dalla sua forma embrionale di *cosa destrutturata* alle forme via via più mature di *quid razionale*.

La *Philosophy for Children*, grazie all'educazione al pensiero *caring*, evidenzia un importante legame tra dialogo e cura (Volpone, 2009), intesa come cura del sé e dell'altro. Questa concezione del pensiero pone in stretta relazione la dimensione valutativa con ciò che si apprezza e che è caro: ciò a cui si attribuisce importanza non possiede solamente un valore emotivo, ma anche cognitivo e metacognitivo (Lipman, 2005). Il *caring*, come componente in azione del pensiero complesso, è situato nella pratica filosofica che individua nel dialogo il suo fulcro e motore. Se dunque la comunità di ricerca è l'ambiente in cui il dialogo facilita l'educazione al pensiero multidimensionale, anche la dimensione *caring* viene potenziata, consentendone uno sviluppo nella direzione della cura e una chiamata in causa sulle questioni di senso: «l'esercizio della dimensione *caring* del pensiero, date le sue caratterizzazioni, può

avvenire solo in una pratica contestualizzata, dove i valori, prima di diventare inerti materiali da pensare, sono scelte, emozioni e passioni, norme di condotta e attribuzione di senso» (Cosentino, 2008, p. 112).

L'uso coordinato delle tre dimensioni attiva le abilità di giudizio, che consentono a ciascuno di avere una comprensione olistica della realtà. Per poter sviluppare questo pensiero all'interno della comunità di ricerca è però indispensabile che l'insegnante cambi il proprio *habitus* e assuma una nuova postura, come descriviamo nel paragrafo successivo.

6. L'insegnante-facilitatore come perno della *Philosophy for Children*

La *Philosophy for Children*, nel trasformare le classi in comunità di ricerca attraverso il dialogo filosofico, presuppone un cambio di *habitus* per l'insegnante, che non è più un trasmettitore di contenuti ma un facilitatore dei processi di scoperta e apprendimento, nel solco della tradizione socio-costruttivista (Castoldi, 2015). Si tratta di sottolineare quanto la postura del docente sia connessa al compito di alimentare la cultura democratica e la partecipazione dei più piccoli alla vita politica grazie a esperienze educative che siano condotte nel solco dell'equità (Ferrero & Granata, 2022).

L'idea di fondo è che l'insegnante divenga egli stesso un ricercatore partecipe all'indagine svolta dalla comunità, un co-ricercatore con ruolo di mediazione e controllo sulla qualità della ricerca stessa e sulla sua direzione, in grado di far nascere nei discenti il desiderio di attivarsi in un processo di ricerca capace di produrre conoscenza (Cinus, 2019; Cosentino, 2021a). *Controllare* non significa decidere o determinare i percorsi, bensì riconoscere e far riconoscere i punti cruciali, gli ostacoli epistemologici, le fallacie argomentative e logiche che possono deviarne improduttivamente il corso (Lipman, 2018). L'insegnante è mediatore, facilitatore, *liberatore* (Lipman, 2005): deve stimolare i membri di una comunità a divenire fattivamente partecipanti, comprendere quando intervenire nella discussione, elicitarne i punti di vista e le opinioni, aiutare gli studenti a esprimere se stessi.

Il ruolo del facilitatore può risultare aderente al modello socratico non direttivo, che promuove l'ascolto attivo, l'attenzione alle componenti emotive, la logica informale e l'incessante domandare (Cosentino, 2002). Non trasmette contenuti, ma sollecita il dialogo facilitando la co-costruzione di significati e la cognizione condivisa. Fa emergere punti di vista differenti ed elicitare una sintesi e la costruzione di un pensiero condiviso. Svolge poi una funzione epistemica, poiché sostiene i membri della comunità di ricerca nel dare una direzione al dialogo e nell'approfondire idee e concetti che via via emergono, con un'attenzione particolare al rigore della ricerca e

all'autoregolazione del gruppo e promuovendo il superamento di dogmatismi e conformismi. Svolge poi una funzione regolativa, garantendo la partecipazione di tutti e tutte al dialogo, in nome della democrazia (Calliero & Galvagno, 2019a; Ferrero, 2020): nello spirito deweyano, egli pone le basi per l'autodisciplina della comunità.

Un *habitus* di questo tipo ha effetti anche sulla relazione educativa, che si traduce in mutualità di ascolto e confronto grazie a competenze professionali con una forte curvatura etica (Milani *et al.*, 2021) che consentono al docente di assumere il ruolo di catalizzatore formativo, ossia un mediatore capace di porre in relazione il patrimonio culturale comune con il complesso mondo fenomenologico che pulsa nel gruppo di apprendimento (Napodano, 2016). All'interno di un processo educativo e formativo, l'istanza relazionale è fondamentale e, nell'ambito di un processo dialogico-filosofico, occorre che l'insegnante sappia testimoniare congruenza, spirito di ricerca e di cooperazione, capacità d'iniziativa, attitudine all'ascolto e alla reciprocità.

È chiaro quanto la *Philosophy for Children* sia un approccio educativo generativo di un nuovo modo di intendere la scuola e la relazione tra insegnante e alunni e tra studenti stessi. Al di là della proposta di curricolo pensato per alunni dall'ultimo anno di scuola dell'infanzia al termine della secondaria di secondo grado¹ con racconti finalizzati a sostenere la costruzione di comunità di ricerca e a elicitar percorsi di indagine filosofica, può essere interessante immaginare un utilizzo di questo approccio per la didattica delle discipline, in un'ottica di sviluppo di competenze e capacità.

7. Partire dalla *Philosophy for Children* per pensare a un approccio dialogico-filosofico per la didattica disciplinare

L'utilizzo del dialogo filosofico di comunità nella quotidianità del lavoro d'aula per la didattica delle discipline e non come momento a sé stante e sganciato da ciò che viene percepito come *routine* è sostenuto dallo stesso Lipman (2005; 2018), che vede nella comunità di ricerca l'ambientazione educativa adatta per lavorare sui contenuti delle discipline e sulla loro struttura epistemologica. Cosentino (2021a) esplora l'idea di una didattica della comunità di ricerca proprio come tentativo di capovolgere il processo di insegnamento e apprendimento da risposte già confezionate da trasmettere a domande da cui far partire il lavoro della ricerca comunitaria supportata da un insegnante facilitatore.

¹ In effetti, la *Philosophy for Children* nasce come curricolo da impiegare nei contesti scolastici. Nel corso del tempo, però, essa ha ampliato il proprio raggio di azione divenendo uno strumento per lo sviluppo di comunità democratiche oltre la scuola (*Philosophy for Community*), per la costruzione di ambienti di lavoro equi e inclusivi (*Philosophy for Company*), per l'esercizio della cittadinanza attiva (*Philosophy for Citizenship*).

L'idea è assumere la *Philosophy for Children* come sfondo teorico per portare nella didattica disciplinare un approccio in cui le questioni di senso connesse al piano dell'esperienza giocano un ruolo cruciale (Ferrero, 2022). In termini di progettualità pedagogica, si tratta di costruire la comunità di ricerca attraverso l'utilizzo del materiale lipmaniano, di approdare alle discipline attraverso la selezione di pretesti che abbiano agganci disciplinari, di problematizzare i contenuti elaborando nuovi materiali e attività capaci di innescare la ricerca dialogica condivisa, di sostenere gli alunni nella riflessione ricorsiva su contenuti e statuto epistemologico della disciplina.

A livello internazionale sia esperienze di ricerca condotte da organizzazioni (EEF, 2015) sia studi specifici (Kennedy, 2017) evidenziano la validità empirica degli assunti teorici che abbiamo esplorato fin qui. In Italia assume particolare rilievo l'esperienza condotta nel territorio piemontese a partire dagli anni Duemila: il progetto FILTIA, prendendo appunto come cornice teorica la *Philosophy for Children*, si è posto la sfida di portare lo spirito filosofico tra giovanissimi allievi ma anche tra insegnanti, così che la filosofia, non avendo uno spazio proprio nei curricoli scolastici, possa passare attraverso le altre discipline, acquisendo dunque sia valenza intrinseca, che si esplica nell'attivazione di un atteggiamento filosofico per l'analisi della realtà, sia valenza estrinseca, divenendo *medium* per l'acquisizione di conoscenze, capacità e competenze afferenti ai diversi ambiti disciplinari.

Si è trattato di un percorso di ricerca-formazione (Asquini, 2018) che ha coinvolto insegnanti e dirigenti del territorio piemontese in due percorsi triennali: in ambedue i cicli, il primo anno è stato dedicato allo sviluppo di un itinerario formativo sugli assi portanti dell'approccio dialogico-filosofico in termini di riferimenti teorici e pratica in aula; il secondo anno è stato posto il *focus* sul reperimento e sulla strutturazione di materiali da utilizzare durante l'attività in classe; durante il terzo anno le progettazioni elaborate sono poi state implementate nell'attività didattica. In questi due percorsi sono stati poi anche coinvolti futuri insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria iscritti al corso di laurea magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria: infatti, questo approccio ha trovato spazio nell'ateneo torinese nell'ambito dei laboratori di Didattica Generale e durante le attività di tirocinio. In definitiva, sia all'interno del progetto FILTIA sia a partire dalle attività previste nel piano di studi universitario sono state elaborate numerose tesi di laurea sull'utilizzo dell'approccio dialogico-filosofico come strumento per una didattica per competenze che coltivi saperi disciplinari e capacità trasversali. Queste iniziative hanno dato origine a varie pubblicazioni (Calliero & Galvagno, 2009; 2013; 2019b) che riescono a inquadrare la questione sul piano dei presupposti teorici e per quanto riguarda le applicazioni pratiche, evidenziando quanto sia generativa la pratica filosofica applicata alla didattica disciplinare.

Questa esperienza ventennale dimostra che le attività filosofiche con i bambini possono essere inserite a pieno titolo nel variegato contesto pedagogico attuale:

occorre però che si presti attenzione a non confondere la pratica dialogica saltuaria con un approccio metodologico strutturato, che porti la filosofia nelle aule scolastiche e che divenga parte integrante della pratica didattica quotidiana. L'approccio dialogico-filosofico fa riflettere i ragazzi, li fa tornare più volte sulla loro idea attraverso un girotondo di parole, fa in modo che la realtà venga problematizzata e che, rispetto ai problemi affrontati, si trovino soluzioni attraverso un sapere collettivo, valorizzando e sviluppando un pensiero multidimensionale. Le attività dialogico-filosofiche integrano i pensieri degli allievi nella comunità della classe, dando a ogni idea la giusta energia affinché si trasformi in qualcosa di più grande.

Gli *Orientamenti per l'apprendimento della Filosofia nella società della conoscenza* (MIUR, 2017) sottolineano proprio che «la filosofia deve diventare il necessario collegamento tra la dimensione teorica e la dimensione pratica del sapere» (p. 13), evidenziando la necessità di rendere il dialogo filosofico un approccio educativo pedagogicamente e metodologicamente sostanziato da utilizzare per la didattica quotidiana e non un'attività estemporanea. In buona sostanza, il filosofare con i bambini può contribuire all'innovazione della didattica disciplinare: risulta di certo complicato conciliare la filosofia non solo con le altre discipline, ma anche con l'organizzazione scolastica, fatta di scelte metodologiche che investono la progettazione didattica, di tempi e risorse sempre e comunque limitate; entra qui in gioco la riflessività dell'insegnante (Schön, 1993) che rivede le strutture delle discipline alla luce della pratica filosofica con i bambini, esempio di un percorso di ricerca sulle proprie pratiche (Ferrero, 2023).

L'introduzione dell'educazione civica come disciplina trasversale alle altre sostiene proprio una riflessione metodologica collegiale tra tutti gli insegnanti alla ricerca di quegli approcci capaci di far vivere agli studenti esperienze significative di cittadinanza e confronto democratico. Il dialogo filosofico di comunità appare uno strumento adatto per agire in questa prospettiva (Ferrero & Mulas, 2021a; 2021b), soprattutto se utilizzato nella declinazione proposta qui, ossia in maniera organica rispetto alle diverse esperienze di apprendimento.

L'apprendimento non avviene per travaso passivo da un bicchiere più pieno a uno più vuoto, perché il modello sul quale si fonda non è mai quello di un vuoto da riempire – le teste vuote degli allievi dentro le quali si deve versare il cemento del sapere – quanto un vuoto da aprire. [...] Aprire vuoti nelle teste, aprire buchi nel discorso già costituito, fare spazio, aprire le finestre, le porte, gli occhi, le orecchie, il corpo, aprire mondi, aprire aperture impensate prima. [...] La funzione del maestro è quella di rendere fecondo questo vuoto (Recalcati, 2014, pp. 43-44).

Utilizzare un approccio dialogico-filosofico significa ripensare e ridisegnare l'intero processo di insegnamento e apprendimento, poiché richiede un nuovo *habitus* per il

docente e l'apertura di spazi di co-progettazione e co-costruzione di saperi e conoscenze. Sia l'insegnante sia gli studenti imparano qualcosa che nessuno ancora sa.

8. Conclusioni

L'utilizzo del dialogo come strumento educativo trova ampio riscontro in ambito pedagogico: infatti, le pedagogie della parola e del dialogo da tempo sostengono la forza liberatrice ed emancipatrice del confronto dialogico e il suo contributo per lo sviluppo delle comunità in senso democratico, che avviene proprio in virtù della volontà di dar voce a tutte le persone. La *Philosophy for Children* si presenta come approccio adatto per agire in questa direzione poiché si basa sull'idea di comunità di ricerca, riuscendo dunque a trasformare i gruppi e le classi in circoli ermeneutici in cui le diversità divengono occasioni di instaurare confronti generativi per giungere a sintesi creative. La filosofia costituisce dunque una modalità di pensiero capace di connettere e dar senso a idee differenti. È indispensabile però un cambio di *habitus* per il docente, che diviene facilitatore dei processi e alleato degli alunni in questi viaggi di scoperta.

A partire da questi presupposti, è imprescindibile immaginare un approccio dialogico-filosofico che faccia propri gli assunti teorici della *Philosophy for Children* e sia capace di innestarsi nella pratica didattica quotidiana, favorendo un approccio interrogativo e co-costruttivo ai saperi disciplinari. Le esperienze condotte sul territorio piemontese dimostrano che il dialogo filosofico può configurarsi come strumento utile per acquisire consapevolezza rispetto agli statuti epistemologici delle discipline e costruire attivamente conoscenza in specifici ambiti, rovesciando il paradigma trasmissivo e rendendo gli studenti assoluti protagonisti della scena educativa.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Aglieri M. & Augelli A. (a cura di). *A scuola dai maestri. La pedagogia di Dolci, Freire, Manzi e don Milani*. Milano: FrancoAngeli.
- Altomare V. (2009). *La parola liberatrice. La pedagogia di Paulo Freire*. Villa Verucchio (RN): Pazzini.
- Asquini G. (a cura di) (2018). *La ricerca-formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Balzano M. (2019). *Le parole sono importanti. Dove nascono e cosa raccontano*. Torino: Einaudi.
- Bencivinni A. (2004). *Don Milani. Esperienza educativa, lingua, cultura, politica*. Roma: Armando.
- Buber M. (1993). *Il principio dialogico e altri saggi*. Cinisello Balsamo (MI): San Paolo.
- Calliero C. & Galvagno A. (2009). *Abitare la domanda. Riflessioni per un'educazione filosofica nella scuola di base*. Perugia: Morlacchi.
- Calliero C. & Galvagno A. (2013). *Filosofare tra insegnamento e apprendimento. L'approccio dialogico-filosofico per la promozione delle competenze trasversali nella scuola di base*. Torino: Ananke.

- Calliero C. & Galvagno A. (2019a). La pratica filosofica in età evolutiva. *Dasein Rivista di filosofia e psicoterapia esistenziale*, 8(1), 41-58.
- Calliero C. & Galvagno A. (a cura di) (2019b). *Filosofando si impara. L'approccio dialogico-filosofico nella scuola di base*. Torino: Loescher.
- Cambi F. (2012). *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*. Roma: Carocci.
- Castoldi M. (2015). *Didattica generale*. Milano: Mondadori Università.
- Catarci M. (2016). *La pedagogia della liberazione di Paulo Freire. Educazione, intercultura e cambiamento sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Chiosso G. (2012). *Novecento Pedagogico*. Brescia: La Scuola.
- Cinus M.F. (2019). *Chi cerca trova. Racconti per pensare*. Trento: Erickson Live.
- Clarís S. (2013). *Filosofia e pedagogia del dialogo*. Roma: Armando.
- Coliva A. & Lalumera E. (2006). *Pensare. Leggi ed errori del ragionamento*. Roma: Carocci.
- Cosentino A. (2002). Socrate come inizio perduto della filosofia. In ID. (a cura di), *Filosofia e formazione. 10 anni di Philosophy for children in Italia (1991-2001)* (214-217). Napoli: Liguori.
- Cosentino A. (2008). *Filosofia come pratica sociale. Comunità di ricerca, formazione e cura di sé*. Milano: Apogeo.
- Cosentino A. (2021a). *Socrate dopo tutto. La pratica filosofica di comunità*. Milano: Mursia.
- Cosentino A. (2021b). *Dialoghi a sorpresa. Giochi filosofici e ironia socratica*. Bologna: Diogene Multimedia.
- Cosentino A. & Lupia M.R. (2021). *Didattica della comunità di ricerca. Per un'educazione democratica*. Roma: Anicia.
- Cosentino A. & Oliverio S. (2011). *Comunità di ricerca filosofica e formazione. Pratiche di coltivazione del pensiero*. Napoli: Liguori.
- Demozzi S. (2021). *Contesti per pensare. Riflessioni su pedagogia, indagine filosofica e comunità di ricerca*. Milano: FrancoAngeli.
- Dewey J. (2019). *Come pensiamo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Dewey J. (2018). *Democrazia e educazione. Una introduzione alla filosofia dell'educazione*, a cura di G. Spadafora. Roma: Anicia.
- Di Masi D. (2017). *Polisofia. Progettare esperienze di cittadinanza in una prospettiva inclusiva*. Napoli: Liguori.
- Di Masi D. & Santi M. (2016). Learning Democratic Thinking: A Curriculum to Philosophy for Children as Citizens, *Journal of Curriculum Studies*, 48(1), 136-150.
- Dolci D. (1988). *Dal trasmettere al comunicare*. Milano: Sonda.
- Ducci E. (1983). *La parola nell'uomo. Spunti per una filosofia dell'educazione*. Brescia: La Scuola.
- Ebner F. (1998). *La parola e le realtà spirituali. Frammenti pneumatologici*. Cinisello Balsamo (MI): San Paolo.
- Education Endowment Foundation (EEF) (2015), *Philosophy for Children Evaluation report and Executive summary*. Durham: Durham University.
- Ferrero V. (2020). Una via per l'inclusione. Il dialogo filosofico nella comunità di ricerca per far emergere le potenzialità di ciascuno. *Il Nodo. Per una pedagogia della persona*, 24(50), 167-177.
- Ferrero V. (2021). Prender parola. Il dialogo come strumento educativo e l'insegnante come facilitatore per costruire una classe-comunità inclusiva. Riflessioni a partire dalle pedagogie della parola e del dialogo e dalla *Philosophy for Children*. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 13(22), 88-103.

- Ferrero V. (2022). Non perdere il filo. Il dialogo filosofico per scoprire e connettere i linguaggi delle discipline. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 17(1), 37-52.
- Ferrero V. (2023). La riflessività come elemento imprescindibile della collegialità tra insegnanti: il contributo del dialogo filosofico di comunità. *Educational Reflective Practices*, 13(1), 241-255.
- Ferrero V. & Granata A. (2022). Per amore della Democrazia. Equità e formazione sociopolitica dei futuri insegnanti. *Professionalità Studi*, 5(3), 2-21.
- Ferrero V. & Mulas F. (2021a). *Democrazia in pratica. Costruire cittadinanza attraverso la Philosophy for Children*. *Scholè*, 59(1), 91-102.
- Ferrero V. & Mulas F. (2021b). Cittadinanza, territorio, scuola. Prospettive di educazione civica. *Civitas Educationis. Education, Politics, and Culture*, 10(1), 163-178.
- Fiorin I. (2017). *La sfida dell'insegnamento. Fondamenti di didattica generale*. Milano: Mondadori Università.
- Freire P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori.
- García-Moriyón F., Rebollo I. & Colom R. (2005). Evaluating philosophy for children: A meta-analysis. *Thinking: The journal of philosophy for children*, 17(4), 14-22.
- Granata A. (2016). *Pedagogia delle diversità. Come sopravvivere un anno in una classe interculturale*. Roma: Carocci.
- Granata A. (2018). *La ricerca dell'altro. Prospettive di pedagogia interculturale*. Roma: Carocci.
- Hackman H.W. (2005). Five essential components for social justice education. *Equity & Excellence in Education*, 38(2), 103-109.
- Kennedy N.S. (2007). From philosophical to mathematical inquiry in the classroom. *Childhood & Philosophy*, 3(6), 289-311.
- Kohan W., Waksam V. & Santi M. (a cura di) (2013). *Fare filosofia con i bambini. Strumenti critici e operativi per il lavoro in classe con e oltre il curricolo Philosophy for Children*. Napoli: Liguori.
- Lipman M. (2005). *Educare al pensiero*. Milano: Vita e Pensiero.
- Lipman M. (2018). *L'impegno di una vita: insegnare a pensare*. Milano: Mimesis.
- Marconi D. (2014). *Il mestiere di pensare: La filosofia nell'epoca del professionismo*. Torino: Einaudi.
- Milani L., Boeris C. & Guarcello E. (2021). *Come una stella polare. Deontologia per insegnanti, educatori e professionisti affidabili*. Bari: Progedit.
- MIUR (2012). *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. Roma: MIUR.
- MIUR (2018). *Indicazioni Nazionali e Nuovi scenari*. Roma: MIUR.
- Morin E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Napodano M. (2016). *Un mondo di creature variopinte*. Bologna: Diogene Multimedia.
- Peirce C.S. (1972). *La fissazione delle credenze, in Scienza e pragmatismo*. Torino: Paravia.
- Peirce C.S. (2003). *Opere*. Milano: Bompiani.
- Recalcati M. (2014). *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*. Torino: Einaudi.
- Santi M. (a cura di) (2005). *Philosophy for Children: un curriculum per imparare a pensare*. Napoli: Liguori.
- Santi M. (2006). *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*. Napoli: Liguori.
- Schön D. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.

- Scuola di Barbiana & Milani L. (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: LEF.
- Striano M. (2011). The Community of Philosophical Inquiry as a Social and Cognitive Matrix. *Childhood & Philosophy*, 7(13), 91-102.
- Striano M. (2020). The Deweyan Background in P4C. *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 40(1), 27-36.
- Tarozzi M. (2015). *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*. Milano: FrancoAngeli.
- Valenzano N. (2021). *Il dialogo. Dimensioni pedagogiche e prospettive educative*. Milano: Unicopli.
- Volpone A. (a cura di) (2009). *FilosoFare, cura e orientamento al valore*. Napoli: Liguori.
- Volpone A. (a cura di) (2013). *Pratica filosofica di comunità*. Napoli: Liguori.



Pianificare sessioni P4C attraverso le abilità di pensiero

Cristina Toti

Ricercatrice indipendente

cristina.toti@unical.it

RIASSUNTO: Focus dell'articolo è la modalità di pianificazione delle sessioni di *Philosophy for Children*, P4C, da parte del docente-facilitatore. Il metodo classico consiste nell'individuazione di linee-guida del dialogo a partire da una mappatura orientativa del testo-pretesto, ma ciò può essere integrato, o sostituito da altre modalità*. Il GrupIREF e il movimento della *Filosofia Lúdica*† utilizzano un approccio che privilegia le abilità di pensiero. La sessione P4C viene pianificata a partire dalla scelta dell'abilità di pensiero da allenare – o eventualmente dell'atteggiamento etico e dei valori legati al pre-testo utilizzato. Il presente lavoro suggerisce un'alternativa alla progettazione classica, attraverso una disamina delle basi del modello considerato, e ne offre un esempio pratico.

PAROLE-CHIAVE:

Pianificazione sessioni P4C.
Attività didattica ed educativa.
Metodologia.
Abilità di pensiero.

Planning P4C Sessions Focusing on Thinking Skills

ABSTRACT: The paper addresses the methodology used by the teacher-facilitator to plan P4C sessions. The classic method consists of identifying the guidelines of the dialogue from a provisional mapping of the text, but this can be supplemented or replaced by other tools‡. GrupIREF and the *Filosofia Lúdica* movement§ use an approach that focuses on thinking skills. The P4C session is planned from the choice of the thinking skills to be trained - or possibly the attitudes and ethical values that appear in the stimulus used. This article proposes an alternative to the classical planning approach, examining the basis of the model considered and offering a practical example.

KEYWORDS:

Planning P4C sessions. Didactic and educational activity.
Methodology.
Thinking skills.

* Tale possibilità è prevista anche nei manuali dei racconti del cosiddetto “curricolo classico” lipmaniano, che offrono esercizi e altre attività complementari o supplementari. [N.d.R.]

† GrupIREF: *Grup d'Innovació i Recerca per a l'Ensenyament de la Filosofia*, con sede a Barcellona, in Spagna. *Filosofia Lúdica*: movimento anch'esso d'origine spagnola, diffuso non solo nel mondo neolatino. Si veda il testo per ulteriori informazioni e dettagli. [N.d.R.]

‡ Such a possibility can also be found in the instructional manuals of the so-called Lipmanian ‘classical curriculum’, which offer exercises and other complementary or supplementary activities. [Ed. Note]

§ See text for more details. [Ed. Note]

1. Introduzione

La modalità classica di pianificazione della sessione si focalizza sull'extrapolazione delle linee-guida concettuali e tematiche racchiuse nei pretesti utilizzati (facendo riferimento a testi narrativi). Le proposte del GrupIREF¹ (*Gruppo per l'innovazione e la ricerca per l'insegnamento della filosofia*) e del movimento della *Filosofía Lúdica*² focalizzano sull'individuazione delle abilità di pensiero, dei valori e degli atteggiamenti etici contenuti in un pre-testo (uscendo anche dai confini della narrazione per includere la corporeità, le arti e il gioco).

Al fine di presentare questa modalità di pianificazione delle sessioni, queste abilità verranno introdotte, in quanto concetto e strumento proprio della P4C, fin dagli albori del progetto. L'exkursus presentato nel secondo paragrafo verterà anche sul processo che ha condotto alla loro sistematizzazione e sulla descrizione dei ruoli che possono svolgere all'interno della P4C. Nel terzo paragrafo presenteremo le classificazioni utilizzate dal GrupIREF e dal movimento della *Filosofía Lúdica*.

Dato che la ricerca in questo campo è dinamica e viva, faremo riferimento al materiale più recente, fruito durante la partecipazione ad alcuni corsi, rispettivamente il "Seminario permanente" di *Filosofía Lúdica*, del 2021-22, e il corso "Strumenti per l'infanzia", svolto dal GrupIREF nel gennaio 2023. In entrambi i casi, saranno presentate anche le domande con cui il docente-facilitatore può, consapevolmente, mettere in moto le abilità di pensiero considerate nel momento della pianificazione.

Il paragrafo successivo sarà dedicato alla descrizione di alcuni aspetti del processo di pianificazione delle sessioni su cui ci focalizziamo in questo articolo, portando un esempio concreto in cui ho testato il metodo proposto nel Seminario Permanente sulla *Filosofía Lúdica*, affiancandolo a quello classico.

L'articolo si conclude con una breve confronto fra la metodologia classica e la proposta qui presentata.

2. Le abilità di pensiero nella *Philosophy for Children*

2.1 Come vengono definite le abilità di pensiero nella P4C?

Le abilità di pensiero sono parte di una cassetta degli attrezzi con cui veniamo al mondo e che dobbiamo imparare ad utilizzare. Angélica Sátiro è solita definirle come atti della mente in funzionamento. Irene de Puig le descrive come «l'unità di base

¹ Pagina Web: <https://www.GrupIREF.org/>

² Il movimento della *Filosofía Lúdica* è nato nel 2016, con la pubblicazione del suo manifesto da parte di Angélica Sátiro, nel testo *Filosofía Mínima* edito da Octaedro. Maggiori informazioni sono reperibili online sul canale YouTube @crearmundos6298 – di cui si segnala il video: *Manifiesto de la Filosofía Lúdica* <https://www.youtube.com/watch?v=eXSn-82n378> – e sulla pagina Web della rivista *Crearmundos*: <http://www.crearmundos.net/asociacion/as/revista.html>.

attraverso cui generiamo il pensiero [sottolineando che] pensiamo attraverso delle strutture mentali che ci vengono date da queste abilità [e che] senza il loro sviluppo, il pensiero diviene disperso e vago [...]» (Domingo & de Puig 2022, p. 9)³.

Nei testi di Lipman e Sharp vengono ampiamente riconosciute e descritte.

L'espressione "abilità di pensiero" designa una grande varietà di cose: da abilità molto specifiche ad abilità molto generali [...]. L'elenco non ha fine poiché si tratta niente di meno di un inventario delle capacità intellettuali dell'uomo. Dato che ogni attività intelligente dell'uomo è diversa dalle altre, implica anche un diverso assemblaggio di abilità di pensiero [...] (Lipman, 2005, p. 179).

Lipman (2005, p. 166) fa riferimento alla necessità di apprendere a orchestrare, organizzare e applicare in maniera appropriata queste competenze, riferendosi alla comunità di ricerca «costituita da una classe che discuta una questione provocatoria tale da riscuotere di per sé un considerevole livello d'interesse da parte degli allievi», come il contesto migliore per svilupparle. Inoltre, mette in guardia sul fatto che allenare un'abilità specifica, non produce un miglioramento sul rendimento scolastico, proprio data la necessità di «[...] sapere come, quando e dove utilizzarle [...] fino a costituire una seconda natura» (Lipman, 2005, p. 207). Nondimeno, l'autore tenta comunque una classificazione, come illustrato nella prossima figura.

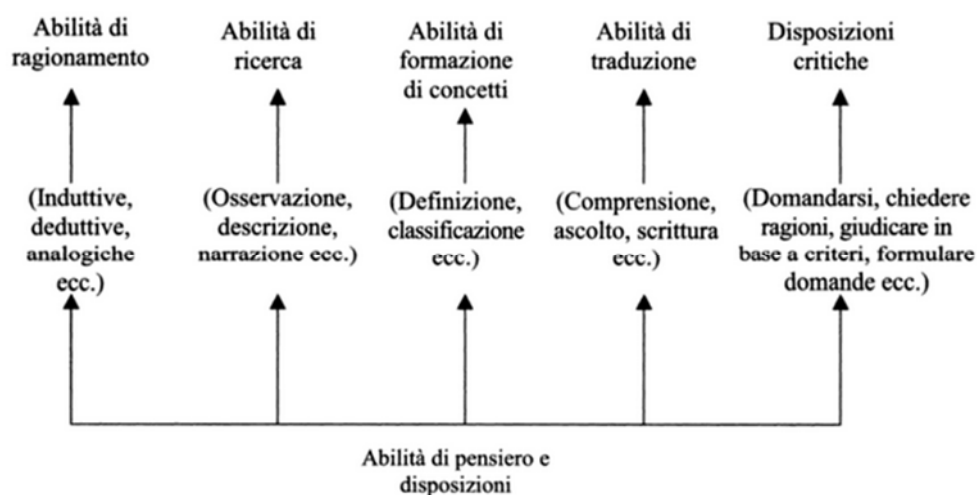


Figura 1: *Abilità di pensiero e disposizioni* (Lipman, 2005, p. 205).

³ Si tratta di un'intervista in spagnolo. Mia traduzione, e così per le prossime citazioni del testo.

Quindi, le abilità di ragionamento, di ricerca, di concettualizzazione e di traduzione vengono indicate come i principali elementi che affiancano la disposizione al pensiero critico. Questo quadro rappresenta, in nuce, il pensiero complesso anche se stranamente non appare la disposizione del prendersi cura (*caring*, in inglese), fondamentale all'interno di questa pedagogia.

2.2 Da dove nasce la necessità di sistematizzare questi elementi del pensiero?

Irene de Puig e Angélica Sátiro decisero di sistematizzare le informazioni contenute nei manuali P4C del curriculum Lipman-Sharp in risposta alla necessità espressa dai docenti e dalle maestre che si stavano formando nei corsi che proponevano in Catalogna, Spagna. La richiesta avanzata era quella di avere uno strumento fruibile e strutturato.

La tassonomia di base proviene da Lipman e Sharp, esplicitata in “Thinking in education” (1991) ed è presente in tutti i loro manuali. [Qui] ci sono esercizi e piani di discussione che lavorano su queste abilità. [...] l'unica cosa che abbiamo fatto io e Angélica è sistematizzarle un po' di più, distillarle e renderle esplicite, al fine di renderle fruibili. La nostra idea fu quella di creare uno schema basico, facile e che potesse essere interiorizzato dalle maestre (Domingo & de Puig 2022, p. 13).

Ciò che emerge da questo lavoro di esplicitazione è una tassonomia utilizzabile per distinguere le differenti abilità e poterle utilizzare come punto di partenza per allenarle in modo consapevole, attraverso delle domande specifiche (cfr. paragrafo 4).

Questo processo è stato accompagnato dall'ideazione di alcuni testi e manuali che confluiscono principalmente nel *Proyecto Noria*⁴, nato nel 2000. Una delle novità, riguarda la strutturazione della guida, che si focalizza sugli atteggiamenti etici, sui valori e sulle abilità di pensiero invece che sulla sola estrapolazione delle tematiche filosofiche contenute nei racconti. *Questa organizzazione del materiale di supporto al docente mette in luce la necessità di approcciare in modo differente la programmazione della sessione. Infatti, dai concetti ci si sposta sulle competenze.*

Non ci addentriamo nella descrizione del progetto né nella biforcazione avvenuta tra il GrupIREF e ciò che dette vita, nel 2016, alla *Filosofia Lúdica*, limitandoci a segnalare che anche la produzione dei materiali si è diversificata. Ci chiederemo, invece, che cosa accomuna queste due esperienze? Troviamo, da un lato, la prospettiva

⁴ Maggiori informazioni sui testi del curriculum sono pubblicate sulla pagina web della casa editrice Octaedro (<https://octaedro.com/noria/curriculum-noria-infantil-y-primaria/>). Altri riferimenti sono reperibili nelle varie edizioni della rivista online *Crearmundos* (cfr. per es. l'articolo: Pedagogia Noria, *Crearmundos*, 8, 2010, 28-37).

ludica, riassumibile con il lemma “giocare a pensare”, riproposto in molti manuali e corsi; dall’altro, l’attenzione alle abilità di pensiero, come colonna vertebrale delle pratiche proposte, con la volontà di allenarle in modo consapevole; dall’altro ancora, la valorizzazione dell’atteggiamento etico e di cura, oltre che dei valori contenuti nei pretesti, in quanto considerati indispensabili per lo sviluppo di contesti democratici sia all’interno dell’aula che nella società.

2.3 *Quale funzione possono ricoprire le abilità di pensiero nella P4C?*

I bambini hanno un atteggiamento filosofico innato: vogliono sapere, si interrogano. La P4C dà spazio a questa attitudine preesistente nei bambini e aiuta a pensare meglio, con metodo. Infatti, il pensiero è un processo, e la capacità di porre domande ne rappresenta l’inizio.

Lipman afferma che, all’interno del contesto della comunità di dialogo, diviene evidente la possibilità di esercitare e consolidare le abilità di pensiero grazie alla pratica del dialogo. Quindi, evidenzia la difficoltà di costruire un curriculum che possa generare un impatto reale sul loro sviluppo, sottolineandone però, al contempo, la necessità. Nella costruzione di un *curriculum* atto (anche) a questo scopo, egli sceglie di utilizzare la narrativa in quanto permette agli studenti di immedesimarsi con i personaggi dei racconti e di ricostruirne i processi intellettuali (Lipman, 2005, p. 180). Infatti, la definizione delle caratteristiche dei personaggi permette che questi diventino un “modello”.

Un’altra variabile del processo di apprendimento riguarda il fatto che, al contrario dei concetti, le abilità non possono essere acquisite, ma vengono interiorizzate (Lipman, 2005, p. 207). Lipman suggerisce che queste abilità possono essere interiorizzate attraverso «esercitazioni di pensiero» (2005, p. 91) sottolineando, con forza, la necessità di saperle orchestrare per dare vita ad altri movimenti mentali (Lipman, 2005, p. 167). Questo ci suggerisce che esse giocano un ruolo fondamentale anche nel processo di *apprendere a pensare*. In tale processo, la filosofia risulta uno strumento fondamentale proprio perché utilizza con profondità e attenzione ognuno degli elementi del pensiero, permettendo di coltivarne la complessità e la capacità di pensare sul pensiero stesso (de Puig, 2023). Inoltre, queste abilità appaiono capaci di relazionare l’azione e il comportamento, contribuendo a formare quella ragionevolezza che fonda la struttura del carattere in un’auspicata «società guidata dalla ricerca» (Lipman, 2005, p. 264). In questo senso, anche Irene de Puig afferma il ruolo cruciale che questi elementi del pensiero svolgono all’interno del processo in cui si «diviene ragionevoli», poiché contribuiscono a sganciarsi dalla pura razionalità, permettendo la

creatività. In questo modo, saremo capaci di creare il nostro mondo e non solo ad adattarci a quello esistente (de Puig, 2014, p. 16).

3. Sistematizzazioni delle abilità di pensiero e relative domande per stimolarle

Primariamente, è utile ricordare che il processo di classificazione di queste abilità è dinamico e ancora in corso. Inoltre, le tassonomie che ne emergono sono del tutto artificiali, poiché gli elementi del pensiero non si utilizzano uno alla volta, ma sono connessi tra loro, come in una rete. Infatti, i tentativi di classificazione servono per facilitare il compito di riconoscimento di queste abilità, semplificandone l'individuazione all'interno del flusso del dialogo (e del pensiero). Su questo punto concordano Lipman (2005), de Puig (2013) e de Puig e Sátiro (2011).

Una delle prime sistematizzazioni appare nella guida *Tot Pensant* (de Puig & Sátiro, 2000), scritta in supporto al progetto *Filosofia 3/18* promosso sul territorio catalano dal GrupIREF. Questa classificazione sviluppa le quattro macrocategorie già segnalate da Lipman: abilità di ricerca, ragionamento, concettualizzazione e traduzione.

In parallelo, è nato il *Projecto Noria*, parzialmente tradotto anche in italiano. Qui, emerge un ulteriore tentativo di organizzazione in cui compare la categoria delle abilità di percezione e vengono ridotte quelle di ricerca (Sátiro, 2011, p. 23). A seguito della stesura dei primi racconti e delle relative guide del *Projecto Noria*, avviene un progressivo allentamento nella collaborazione tra Angélica Sátiro e il GrupIREF. Questo, diede vita, nel 2016, al movimento della *Filosofia Lúdica* e, ancor prima, a un approfondimento sistematico delle abilità di pensiero, della facilitazione basata sul loro allenamento cosciente e sui vari tipi di dialogo che caratterizzano la pratica della P4C.

3.1 La proposta del GrupIREF

Il GrupIREF si basa sulle quattro macrocategorie già individuate da Lipman (2005), offrendo una presentazione più dettagliata (cfr. tabella nella prossima pagina).

Abilità di ricerca	Abilità di concettualizzazione	Abilità di ragionamento	Abilità di traduzione
Indovinare	Formulare concetti precisi	Cercare e dare ragioni	Spiegare: narrare e descrivere
Scoprire	Fare esempi e contro-esempi	Fare inferenze	Interpretare
Formulare ipotesi	Stabilire somiglianze e differenze	Ragionamento condizionale	Improvvisare
Osservare	Comparare e contrastare	Ragionamento analogico	Tradurre da linguaggio orale a mimica (e viceversa)
Cercare alternative	Definire	Stabilire relazioni causa e effetto	Tradurre a differenti linguaggi
Anticipare conseguenze	Raggruppare e classificare	Stabilire relazioni fini mezzi	Riassumere
Selezionare possibilità	Seriare	Stabilire relazioni tra parti e il tutto	-
Immaginare	-	Usare e cercare criteri	-

Tabella 1: *Tassonomia utilizzata nel corso EINES PER ESTIMULAR EL DIÁLEG A ED. INFANTIL* (gennaio 2023)

Nel manuale *Pensem-bi* (2013) appaiono anche le abilità corporee, cioè quelle che attengono al proprio corpo, inteso come il primo strumento attraverso cui giochiamo ed esploriamo. La loro importanza viene messa in relazione con l'atto di conoscere il mondo e con il movimento, con gli stati affettivi e con la possibilità di espressione non verbale. Tuttavia, questa categoria non si riscontra in altri testi più recenti, né viene presentata nei corsi di formazione.

Di seguito (*i.e.*, prossimi sottoparagrafi), vengono trascritte alcune delle domande individuate dal GrupIREF come strumenti utili al docente-facilitatore durante il dialogo.

3.1.1 Stimolare le abilità di ricerca

- INDOVINARE: Potrebbe essere...? Cosa non può essere? Quale chiave può aiutarci a trovare una risposta?
- SCOPRIRE: Come possiamo sapere che...? Come possiamo trovare il modo di conoscere...?
- FORMULARE IPOTESI: Come è successo? Che spiegazione possiamo trovare per...?
- OSSERVARE: Che cosa vedi, tocchi, annusi...? Chi è? Com'è? Che cosa sta facendo? Che cos'è? Spiega in modo dettagliato e ordinato cosa vedi.
- TROVARE ALTERNATIVE: In quale altro modo possiamo vederlo/capirlo? Potrebbe essere quello...? In quanti modi puoi pensare o fare?

- ANTICIPARE CONSEGUENZE: Che cosa pensi che possa accadere...? Cosa accadrebbe nel caso in cui...? Se lo faccio, che cosa potrebbe succedere?
- SELEZIONARE POSSIBILITÀ: Quale modo ritieni sia più appropriato? È meglio questo o quello?
- IMMAGINARE: Riesci a pensare a un modo per...? Come continueresti...?

3.1.2 Stimolare le abilità di concettualizzazione

- FORMULARE CONCETTI PRECISI: Puoi dirlo in modo più chiaro/preciso? Potresti dire lo stesso in altre parole?
- FARE ESEMPI E CONTROESEMPI: Puoi fare un esempio di quello che dici? Conosci un caso diverso? Conosci qualche caso che non lo fa?
- STABILIRE SOMIGLIANZE E DIFFERENZE: In cosa sono simili? Che cosa hanno in comune? Quali sono le differenze?
- COMPARARE E CONTRASTARE: Cosa o chi è più o meno...? Di tutto questo, cosa c'è di più...? E di meno...?
- DEFINIRE: Quando dici... che cosa intendi? Puoi dire cosa significa la parola che hai appena usato?
- RAGGRUPPARE E CLASSIFICARE: Potremmo creare gruppi con questi elementi? In quanti modi possiamo raggruppare questi oggetti?
- SERIARE: Puoi ordinare...? Che cosa viene prima e che cosa viene dopo? Quale degli oggetti (immagini, ecc.) sarebbe il primo? E l'ultimo?

3.1.3 Allenare le abilità di ragionamento

- DARE RAGIONI: Perché pensi che...? Come si dice...? Su quali basi dici che...?
- FARE INFERENZE: Che cosa consegue da questo gesto, da questo silenzio, ecc.? Da tutto quello che abbiamo detto, che cosa possiamo concludere?
- RAGIONAMENTO CONDIZIONALE: Che cosa succede quando...? Qual è la causa di...? Quali effetti può produrre...?
- RAGIONAMENTO ANALOGICO: Lui/lei... è come...? Cosa mi fa pensare che assomigli a...?
- STABILIRE RELAZIONI CAUSA-EFFETTO: Se... allora...? Che cosa pensi che accadrà... se succede che...?
- STABILIRE RELAZIONI TRA MEZZI E FINI: Come possiamo fare per raggiungere...? In quanti modi possiamo raggiungere...?

- STABILIRE RELAZIONI TRA LE PARTI E IL TUTTO: Ogni parte rientra nel tutto? Se ogni parte è..., significa che anche il tutto è...? Se tutto è..., significa che anche ogni parte è...?
- TROVARE E USARE CRITERI: Come possiamo sapere se una cosa è utile, se funziona, se ci aiuta, ...? Come possiamo raggruppare tutto questo insieme di cose?

3.1.4 Allenare le abilità di traduzione

- SPIEGARE (narrare e descrivere): Puoi spiegarlo passo dopo passo? Cosa è successo? Puoi spiegare come succede?
- INTERPRETARE: Spiega come lo vedi. Ci sono altre opinioni? Vuoi dire questo...?
- IMPROVVISARE: Chi vorrebbe...? Potresti rappresentare... Possiamo inventare...?
- TRADURRE DAL LINGUAGGIO ORALE ALLA MIMICA: Puoi mimare quello che dici? Puoi esprimere come ci si sente quando dici...?
- TRADURRE DAL LINGUAGGIO ORALE A QUELLO PLASTICO, O VICEVERSA: Che cosa e/o come disegneresti...? Di che colore sarebbe questo che diciamo?
- TRADURRE IN DIFFERENTI LINGUAGGI: Come potremmo dire questo ballando? Come potremmo dirlo cantando? Ecc.
- RIASSUMERE: Come dirlo in poche parole? Spiegalo in tre parole.

Nonostante le abilità siano ovviamente connesse tra loro, la facilitazione proposta dal GrupIREF si basa sulla pianificazione delle sessioni a partire da un'unica abilità e, anche se inevitabilmente i partecipanti ne metteranno in gioco una molteplicità, la persona facilitatrice cercherà di non perdere il focus. Questa proposta, a differenza di quella della *Filosofia Lúdica*, mette un punto fermo sul fatto che la decisione che prendiamo, *a priori*, vada mantenuta, basandosi sull'assunto che essa viene presa in base alla conoscenza del gruppo e del suo percorso.

Le domande sopra riportate ci indicano che, in questo caso, la facilitazione utilizza l'allenamento di un'abilità di pensiero come lo strumento principe attraverso cui la comunità viene accompagnata a costruire il dialogo. Naturalmente, non vengono tralasciate le domande metodiche classiche, indirizzate alla facilitazione del dialogo in senso stretto, come il mantenimento delle regole (concordate previamente) o la ricerca del rigore che contraddistingue il dialogo filosofico, differenziandolo da altri modelli di comunicazione.

3.2 La proposta della Filosofia Lúdica

La prima tassonomia presentata nel *Proyecto Noria* (Sátiro, 2011, p. 23) viene ulteriormente sviluppata all'interno del movimento della *Filosofía Lúdica*⁵ definendoci sei categorie: abilità di percezione, plurisensoriali, di ricerca, di concettualizzazione, di ragionamento e di traduzione. Ciò che emerge è l'importanza del corpo e delle emozioni, in quanto centri che accompagnano il pensiero.

La tabella 2 mostra la classificazione proposta durante il seminario di formazione permanente 2021-22.

Percezione	Pluri-sensoriali	Ricerca	Concettualizzazione	Ragionamento	Traduzione
Osservare	Cronocezione	Indovinare	Formulare concetti precisi	Cercare e dare ragioni	Narrare e descrivere
Assaporare /gustare	Termocezione	Scoprire	Dare esempi e contro esempi	Inferire	Interpretare
Ascoltare attentamente	Propriocezione	Formulare ipotesi	Raggruppare e classificare	Ragionare ipoteticamente	Improvvisare
Annusare	Percepire i movimenti (cinestesia)	Cercare alternative	Comparare e contrastare	Ragionare analogicamente	Tradurre vari linguaggi tra loro
Toccare	Equilibrio	Anticipare conseguenze	Stabilire somiglianze/ differenze	Collegare causa e effetto	Riassumere
Connettere sensazioni (sinestesia)	Interocezione	Selezionare possibilità	Definire	Relazionare parti e tutto	-
-	Nocicezione	Immaginare	Seriare	Relazionare mezzi e fini	-

Tabella 2: *Classificazione delle abilità di pensiero presentata durante il Seminario permanente 2021-22 di Filosofia Lúdica.*

Sátiro intende le abilità di pensiero come disposizioni che sono dentro la mente umana e che non si possono insegnare: semplicemente, “si possono svegliare con un bacio amoroso”, per così dire, come fa il principe con la bella addormentata – nella

⁵ Nella rivista online *Crearmundos* si trovano molteplici articoli che fanno riferimento alle abilità di pensiero, sia sul piano teorico che sulle modalità empiriche di lavoro. Tra questi, si segnala il numero 18 del settembre 2022, *Los caminos del pensar*, completamente dedicato alle abilità di pensiero – scaricabile, in spagnolo, al seguente link: <http://www.crearmundos.net/asociacion/as/revista.html>

celeberrima fiaba. Come si dà un bacio alla mente? *Facendo domande, stimolando la mente* e creando un ambiente in cui mantenere il pensiero vivo e dinamico⁶.

3.2.1 Abilità di percezione

Sono le abilità che ci permettono di «concepire per mezzo dei sensi, apprendere, comprendere, formarsi un'idea su qualcosa» (Sátiro, 2011, p. 23). Si relazionano direttamente con il contesto in cui siamo immersi e le informazioni che contiene. Sono fondamentali per riflettere sui sensi, acquisire la conoscenza del proprio corpo e delle sue reazioni, oltre che per avvicinarsi alla percezione degli altri.

Quali abilità di pensiero sono parte di questa categoria e che domande possiamo utilizzare per svegliarle? Vediamo degli esempi.

- OSSERVARE: Che cosa vedete? Che aspetto ha? Riesci a descriverlo? Da dove viene...? Riesci a spiegare ciò che vedi/senti/... in modo dettagliato e ordinato?
- ASSAPORARE/GUSTARE: Ti piace questo gusto? Che sapore ha? Cosa può succedere se mangi...?
- ASCOLTARE ATTENTAMENTE: Che toni ha questo suono? Come deve essere questo suono? Come lo immagini?
- ANNUSARE: Che odore ha? Ti piace questo odore? Cosa ti ricorda questo odore?
- TOCCARE: Che cosa avete toccato? Vi piace quello che avete toccato? Quali sono le caratteristiche di quello che toccate?
- COLLEGARE LE SENSAZIONI (sinestesia): direste che questo colore ha un odore? Quale sarebbe l'odore di questo suono? Qual è il sapore del movimento x?

3.2.2 Abilità plurisensoriali

La plurisensorialità è un concetto che nasce durante la metà del XX secolo nel campo dell'arte (teoria estetica e creazione artistica). Alcuni esempi sono la *body art*, la *performance*, l'*happening*, la bioarte e l'intelligenza artificiale. Questa categoria può essere considerata parte della percezione, ma trascende i cinque sensi, restando ancorata alla corporeità. Per allenare queste abilità è importante concentrarsi sulle sensazioni corporee, soprattutto in relazione alla propria esperienza presente o riflettendo sui cambiamenti percettivi avvenuti nell'arco

⁶ Casa Creativa, 2015, 6.48-7.21.

della vita. In questo caso diviene evidente che un'abilità di pensiero può coincidere con un argomento filosofico (ad esempio, il tempo).

Quali sono queste abilità e come possiamo allenarle?

- CRONOCEZIONE (percezione del tempo). Come hai percepito lo scorrere del tempo durante x? Si percepisce sempre in modo uguale? Quando scorre lento/veloce?
- TERMOCEZIONE (percezione della temperatura). Quando parli di questa cosa che ti disgusta/che ti piace o quando senti x emozione, cambia la temperatura del tuo corpo? Quando sei/siete coscienti della temperatura del tuo/vostro corpo? Quali variabili ci aiutano a comprendere la nostra temperatura interna? Quali la alterano?
- PROPRIOCEZIONE (percezione di articolazioni, tendini, muscoli e/o della propria posizione). Come ti percepisci nello spazio? State comodi? Se poniamo l'attenzione muscoli e articolazioni, che cosa notiamo?
- PERCEPIRE IL MOVIMENTO (cinestesia): Questo movimento è veloce/lento/leggero/forte? Quale movimento hai/avete percepito? Ti/vi piace questo movimento?
- EQUILIBRIO (percezione della forza di gravità). Come percepisci il tuo equilibrio? Sei/siete coscienti del vostro equilibrio corporeo/dell'azione della forza di gravità? Quando?
- INTEROCEZIONE (percezione di viscere, organi interni, sensazioni di benessere e disagio). Se poniamo attenzione al nostro corpo, possiamo percepire cosa stanno facendo/come stanno le nostre viscere/organi? Come stai fisicamente ora? Come ti senti? Cosa succede al tuo corpo quando parli di...?
- NOCICEZIONE (percezione del dolore). Come ti accorgi di sentire dolore? Il dolore è sempre della stessa intensità? Quali cose generano dolore? Che tipi di dolore hai provato nella tua vita? Sono tutti simili?

3.2.3 Abilità di ricerca

Le abilità di ricerca permettono di raccogliere informazioni sul mondo, incontrare tracce e scoprire, per cui sono rilevanti per la conoscenza sperimentale.

Quali domande possiamo fare durante una sessione per mettere in moto le abilità di ricerca?

- INDOVINARE: Che cosa potrebbe essere un indizio per indovinare cos'è? Cosa potrebbe essere? Cosa non potrebbe essere?
- SCOPRIRE (ricercare): Come possiamo sapere cosa è/fa/...? A chi possiamo chiedere conferma? In che modo scopriremmo o potremmo scoprire...?
- FORMULARE IPOTESI: Perché succede/deve succedere? Quale spiegazione possiamo trovare per...? Perché è successo? Come faccio a sapere...? Com'è possibile che...? Quali prove hai per dire che...?
- CERCARE ALTERNATIVE: Che cosa succederebbe se...? Cosa faresti se...? In quali/quantità modi potresti fare/pensare a...? Pensi che ci possano essere altri modi di affrontare lo stesso problema?
- ANTICIPARE CONSEGUENZE: Che cosa pensate che potrebbe accadere se...? Potete prevedere come sarebbe...? Come sarebbe se...? Se decideste di dire/fare..., cosa succederebbe?
- SELEZIONARE POSSIBILITÀ: Quale delle... sceglieresti? Cosa pensi che potrebbe accadere...? Cosa accadrà di sicuro? Qual è la migliore...di...?
- IMMAGINARE: Come finiresti/continueresti...? Cosa/come faresti...? Riesci a pensare a un modo per...? Cosa faresti se...? E perché non...?

3.2.4 Abilità di concettualizzazione

Quando concettualizziamo stiamo interiorizzando la conoscenza, dando un nome al mistero del mondo, relazioniamo il linguaggio con il pensiero e organizziamo le informazioni. Questi atti mentali sono rilevanti per tutto il processo conoscitivo. Vediamo quali sono e come si possono svegliare.

- FORMULARE CONCETTI PRECISI (concettualizzare e definire): Puoi dire la stessa cosa/qualcosa di simile con altre parole? Puoi dirlo più chiaramente? C'è una parola che lo esprime meglio? Cosa significa...? Quando dite/disegnate/... cosa significa? Cosa intendete con questa parola/movimento/disegno/suono? Qualcuno può aiutarvi a dirlo più chiaramente?
- FORNIRE ESEMPI E CONTROESEMPI (domande dirette): Puoi fare un esempio di...? Succede sempre nello stesso modo? Conosci casi diversi o contrari?
- RAGGRUPPARE E ORDINARE: Potreste raggruppare i seguenti...? In quanti modi possiamo raggruppare? Che cosa hanno in comune tutti

gli elementi del gruppo? Possiamo mettere insieme/in gruppi diversi...?
Come classificherebbero questi elementi?

- CONFRONTARE E CONTRASTARE: Qual è più/meno...? In cosa sono diversi/si assomigliano? Cosa li rende diversi/uguali/simili?
- STABILIRE SOMIGLIANZE E DIFFERENZE: Come si somigliano? Quali aspetti hanno in comune? Cosa li rende diversi?
- DEFINIRE: Quando si usa la parola...cosa si intende? Cosa intendete quando dite...? Cosa significa? Ci sono parole che hanno un significato simile?
- SERIARE: Come mettereste in fila...? Potreste metterli in ordine dal più grande al più piccolo o viceversa? Quale oggetto sarebbe il primo? Quale sarebbe l'ultimo?

3.2.5 Abilità di ragionamento

Permettono di collegare, relazionare ed elaborare informazioni contribuendo alla conoscenza formale.

Quali sono gli elementi del ragionamento? Come li possiamo allenare in modo cosciente? Vediamo alcuni esempi di domande utili a questo scopo.

- DARE RAGIONI: Perché pensi che...? Quali ragioni hai per dire che...? Come è possibile che...? Perché pensi che la tua opinione sia corretta?
- INFERIRE: Che cosa significa questo silenzio/gesto...? Possiamo concludere che...? Che cosa possiamo inferire da...?
- RAGIONARE PER IPOTESI: E se...? Possiamo immaginare come sarebbe se...?
- RAGIONARE PER ANALOGIA: x è come...? Cosa hanno in comune x e z? Cosa fa pensare che x sia come z? Se x è come y e come z, allora z è come y?
- COLLEGARE CAUSA ED EFFETTO: Che cosa succede quando...? Qual è la causa di...? Quali conseguenze seguono da...? Se accade x, segue sempre y?
- COLLEGARE PARTI E TUTTO: Se ogni parte è..., anche l'insieme è...? ogni parte si adatta all'insieme? Se il tutto è..., anche ogni parte è...?
- METTERE IN RELAZIONE MEZZI E FINI: Che cosa devo fare per ottenere...? Come posso raggiungere...? Come sono arrivato a...?

- STABILIRE CRITERI: C'è un'altra o diversa ragione? Perché è una buona risposta? Come possiamo sapere se x è utile per...? Come possiamo classificare...?

3.2.6 Abilità di traduzione

Questo gruppo di abilità è implicito all'elaborazione di significati e sensi, all'interpretazione, traduzione e conservazione del significato. È rilevante soprattutto in relazione alle aree del linguaggio.

Quali sono le abilità di traduzione? Come possono essere allenate?

- NARRARE E DESCRIVERE: E se lo spiegassi più lentamente? Puoi dirlo in modo diverso? Puoi descrivere com'è successo? Puoi spiegare perché/come accade x...? Quali caratteristiche ha...? Com'è stato...?
- INTERPRETARE: Come lo vedi...? Stai suggerendo che...? Ci sono altre opzioni...? Ci sono altre opinioni? Quello che dici significa che...?
- IMPROVVISARE: Chi potrebbe rappresentare...? In questo momento possiamo inventare...? Come potremmo...?
- TRADURRE DIVERSI LINGUAGGI TRA LORO: Puoi disegnare quello che dici? Che odore ha questo pensiero? Come lo diresti ballando? Di che colore sarebbe...? Puoi descrivere questo disegno?
- TRADURRE DA UN LINGUAGGIO VERBALE A UN ALTRO: Puoi disegnare ciò che hai detto? Quali oggetti esprimono x?
- RIASSUMERE: Puoi dire in poche parole x? Quale sarebbe il titolo di...? Quale colore rappresenterebbe x? Come disegneresti x?

4. Pianificare sessioni P4C mediante abilità di pensiero

La P4C è una pratica pedagogica che si basa sul dialogo e la sua facilitazione è il perno del processo, vertendo sulla capacità di approfondire le tematiche scelte, di relazionare gli interventi e di richiamare i criteri del ragionamento.

Date queste premesse, la pianificazione delle sessioni P4C prevede la scelta di un pretesto, utilizzato come risorsa utile a innescare il dialogo attraverso un approccio indagativo. “Pensiamo sempre su qualcosa e in qualche modo”, ricorda Irene de Puig nell'intervista già citata nel § 2.2. Questa idea aiuta a comprendere la differenza tra l'approccio di pianificazione classico e quello che si focalizza sulle abilità di pensiero.

I testi narrativi del curriculum P4C sono delle risorse e al contempo dei contenitori. Contengono temi e questioni di carattere filosofico, riferimenti a valori e/o ad

atteggiamenti etici e abilità di pensiero. Il primo passo da compiere per progettare una sessione è quindi la scelta di tale contesto.

Nel momento in cui poniamo attenzione ai temi e ai contenuti di una risorsa narrativa, utilizzata come pretesto (il *qualcosa*), possiamo identificare alcuni nuclei del dialogo, anche se ciò che emergerà è del tutto contingente, rispetto a domande e interessi emergenti durante la sessione. Se avviciniamo il pretesto a partire dal *come*, ovvero il modo in cui pensiamo, emergono le abilità di pensiero. La pianificazione delle sessioni a partire da queste si basa sulla conoscenza del pretesto, del gruppo con cui si lavora o del percorso in cui è inserita la sessione, oltre che sulla volontà di migliorare alcuni aspetti del pensiero di quella specifica comunità, o di farla uscire dalla sua zona di *comfort*.

Le guide per il docente-facilitatore che avvicinano questa modalità di facilitazione lasciano in secondo piano la ricerca minuziosa dei temi (idee-guida) per focalizzarsi sulle abilità, appunto, sugli atteggiamenti etici e sui valori che potrebbero essere oggetto d'indagine durante l'esperienza della comunità di dialogo, che, data l'organizzazione del materiale in *curriculum*, vengono pensati per target d'età. Quindi, bisogna considerare che le suggestioni presenti nelle guide sono solo alcune piste possibili, poiché i pretesti possono essere utilizzati in differenti contesti educativi, e con età che differiscono da quella considerata. I manuali, anche in questo caso, offrono delle proposte che illuminano e accompagnano il ruolo del facilitatore.

A questo punto è doveroso far luce anche su un'ulteriore differenziazione presente nella pedagogia *Noria*, la quale riguarda i tipi di dialogo⁷. Infatti, non sempre le sessioni si focalizzano sulla problematizzazione, proprio per dare spazio al lavoro cosciente sulle abilità di pensiero attraverso l'utilizzo di domande procedurali che permettono al dialogo di essere un efficace palestra atta a questo scopo. Nel momento in cui si lavora con la primissima infanzia – e soprattutto a partire dal gioco – questo approccio permette di sostenere i più piccoli di intavolare un dialogo filosofico, evitando di cadere nel mero giro di opinioni o nella semplice conversazione a tema.

⁷ La pedagogia *Noria* distingue vari tipi di dialogo al fine di dare un ulteriore strumento alla persona facilitatrice nel momento in cui pianifica e/o facilita una sessione. Senza entrare nei dettagli, elenchiamo di seguito alcuni tipi di dialogo. Il *dialogo per problematizzare* è lo spazio in cui vengono generate domande, in cui si interroga radicalmente ogni questione o risultato; è un processo divergente in cui si dialoga sull'elaborazione delle domande. Il *dialogo analitico* permette di categorizzare e raggruppare le domande, compiendo un movimento che permette di far convergere le domande, riproporle in modo differente, interrogarle ulteriormente. Il *dialogo per sviluppare le abilità di pensiero* permette di esplorare elementi del pensiero, di saperli riconoscere, decidere quando usarli. Le domande procedurali, senza contenuto proprio perché adattabili a qualsiasi tema, si prestano a questo esercizio. Il *dialogo atto a sviluppare atteggiamenti e valori* è intriso di riflessione etica, la quale non è moralizzante ma pensa sulla morale, permettendo un approccio critico. È importante considerare che questo tipo di dialogo mobilita una serie di fattori intangibili come le emozioni, la memoria, i desideri, l'immaginazione e la vulnerabilità (Passo sintetizzato e tradotto da: Sátiro, 2022, pp. 51- 56).

Nel momento in cui l'attenzione viene posta su questo aspetto, accanto alle domande procedurali sopra descritte, vanno introdotte anche quelle naturalmente attinenti alla facilitazione P4C, poiché svolgono la funzione di accompagnare il dialogo, riflettendo su come si stanno dicendo le cose, sui contenuti e su come sia possibile unire o meno gli interventi, aiutando a enfatizzare sfumature di senso, interconnessioni e quant'altro.

Quando si sceglie un approccio di questo tipo, è possibile che la persona facilitatrice decida di estrapolare una domanda dal pretesto e proporla come risorsa con cui avviare la sessione, al fine di creare le condizioni per lavorare sull'obiettivo scelto *a priori*⁸. Questa scelta si discosta dalla *praxis* classica e trova le sue basi nella differenziazione tra i tipi di dialogo (di cui alla nota 7).

Da ultimo, è doveroso puntualizzare che, in questo caso, la scelta fatta *a priori* non è sinonimo di rigidità o imposizione. Infatti, nel caso che la comunità di dialogo mostrasse una predisposizione a lavorare su altri aspetti del pensiero o atteggiamenti, si potrà decidere in modo responsabile se coartare o meno il processo in atto, decidendo se accompagnare la comunità a esplorare la tematica scelta attraverso le abilità messe in campo naturalmente oppure se portarla su un terreno ostico e sperimentale, lasciandoci guidare dal fatto che crediamo sia un buon momento per uscire dalla zona di *comfort* di cui si diceva.

Un ulteriore elemento riguarda la possibilità di valutare assieme alla comunità che tipo di abilità mettere in gioco, attraverso un lavoro metacognitivo. Questa possibilità dipende da fattori quali l'età e la destrezza dei partecipanti.

4.1 Come si pianifica una sessione attraverso questo approccio?

Come abbiamo visto, il primo passo è quello di scegliere il pretesto che verrà utilizzato come risorsa (aspetto contestuale, o alternativamente contenitore), proprio perché è il contenitore degli elementi fondamentali con cui lavora la P4C, ovvero i contenuti di carattere filosofico, i valori, gli atteggiamenti etici e gli elementi del pensiero.

In base a ciò che offre questo contenitore (che può essere legato alla narrativa, ma anche ad altri ambiti, quali l'arte o il gioco) e alla conoscenza del gruppo o del percorso educativo, verranno scelte le abilità di pensiero da allenare (da una a un massimo di tre), nonché, auspicabilmente, anche un valore o comportamento etico da portare alla luce grazie alla pratica dialogica svolta/da svolgersi.

⁸ Questo obiettivo si compone del lavoro su una o massimo tre abilità di pensiero, su un atteggiamento etico e uno o due valori.

L'ultimo passo riguarda la pianificazione della valutazione figuro-analogica, scegliendo le immagini (o il compito da svolgere nel momento della valutazione) secondo dei criteri specifici, in linea con il passo antecedente. In questo caso la metacognizione sarà lo strumento attraverso cui continueremo ad allenare il pensiero.

La sessione potrà iniziare nella modalità classica (costruzione dell'agenda), con un'attività o con una domanda che la persona facilitatrice propone al fine di esercitare le abilità di pensiero selezionate.

La pianificazione mostra che l'isolamento delle abilità è un atto artificiale, utile per allenarsi a cogliere gli aspetti emergenti – e sottili – del pensiero, come questi vengono messi in gioco e come possiamo stimolarli durante il dialogo. Questo apre la possibilità di agire per migliorare il modo in cui i soggetti coinvolti pensano, a partire da ciò che è stato colto, assecondando la naturale tendenza della comunità con cui si lavora.

4.2 Un esempio di approccio al testo

In questo sottoparagrafo condividerò l'esperienza personale con cui mi sono avvicinata alla pianificazione delle sessioni attraverso il focus sulle abilità di pensiero, durante il seminario di *Filosofia Lúdica* 2021-22. Il compito fu quello di pensare alla struttura possibile per una sessione virtuale a partire dal mito “Edades de la tierra”, un pretesto inserito nel libro *Juanita y los mitos* (Sátiro, 2012).

In questo caso, l'avvio del processo fu la consultazione del relativo manuale *Jugar a pensar con mitos*. Qui, si trovano alcune linee guida per poter lavorare sugli atteggiamenti etici e sui valori collegati al racconto, oltre che per scegliere quali abilità di pensiero sono maggiormente connesse con il pretesto⁹. Dati gli spunti, la scelta è stata quella di agire lungo due direttrici: adattare le attività e le domande della guida a un contesto di comunità di dialogo virtuale tra adulti, e cimentarmi nella generazione di domande che potessero essere utilizzate per allenare gli elementi presi in considerazione nel manuale.

Per lavorare con le abilità di pensiero è sufficiente padroneggiare le domande procedurali qui esposte nel § 3 e facilitare l'attività intercalandole nel flusso del dialogo, senza risultare impositivi. Tuttavia, data la formazione classica, ho scelto di mappare il testo facendo emergere le tematiche principali e le possibili declinazioni delle stesse. A seguito di questo primo passo, ho voluto testare il nuovo metodo a partire dalla mappatura delle idee. Questo mi ha aiutato a comprendere meglio la proposta.

⁹ I valori contenuti nella guida sono *lavoro e persistenza* mentre l'atteggiamento etico riguarda la capacità di progettare un mondo ideale. Le abilità di pensiero indicate sono *comparazione e contrasto* (facente parte delle abilità di concettualizzazione), *ricerca di alternative* (afferente alle abilità di ricerca), *definizione di criteri* (afferente alle abilità di ragionamento) e *narrazione e descrizione* (afferente alle abilità di traduzione).

Per questioni di brevità, presenterò solo un estratto del lavoro svolto, trascrivendo le domande generate a partire da alcune delle tematiche incontrate interrogando il testo¹⁰.

Là dove emerge il tema “storia” all’interno del pretesto, questo si collega con i miti, con narrazioni di luoghi e tempi differenti, con il principio del mondo e con lo spazio-tempo degli inizi.

Focalizzandomi sulle abilità di pensiero suggerite nella guida (*confrontare e seriare*, facente parte delle abilità di concettualizzazione; *formulare ipotesi e cercare alternative*, afferente alle abilità di ricerca; *collegare causa ed effetto*, afferente alle abilità di ragionamento) ho svolto un esercizio di apertura, grazie all’utilizzo del ventaglio di domande qui presentato nel § 3.

Ecco il dispiegamento della tematica “storia”.

A. Concettualizzazione

- *Confronto e contrasto*

1. Qual è la differenza tra questo mito/storia e la proposta x?
- *Seriare*
2. Che cosa succede prima?
3. Puoi mettere in ordine gli avvenimenti che stai descrivendo?

B. Ricerca

- *Formulare ipotesi*

1. Perché Om racconta a Juanita una storia sull’India?
2. Come possiamo sapere che questo mito è solo indiano e che non c’è corrispettivo in altre culture?
- *Cercare alternative*
3. Se non ci fosse un inizio, che cosa accadrebbe/esisterebbe la Terra/la storia?
4. Se ci fosse la possibilità di ricominciare da capo?

C. Ragionamento

- *Collegare cause ed effetti*

1. Ogni volta che c’è un inizio, c’è sempre una storia?
2. Cosa si può dedurre da un inizio?

¹⁰ Le macro-tematiche incontrate sono: pace/guerra, sacro, rapporto uomo-pianeta, azioni umane, essere umano, storie.

Ecco un ulteriore esempio, legato ai temi “rapporto uomo-Terra”, o “natura e cultura”, che sviluppa domande relative alla capacità di *confrontare*, facente parte delle abilità di concettualizzazione.

1. Qual è la differenza tra i diversi tipi di governo/governanti? Qual è più/meno adatto alla vita in un'età dell'oro/adatto alla costruzione della pace?
2. Quali sono le differenze/similitudini tra un mondo nuovo ed equilibrato e un mondo disorganizzato che sta tremando (squilibrato)?
3. Qual è la differenza fra il rapporto esseri umani-mondo e il rapporto altri esseri-mondo? Qual è più/meno...?
4. Qual è la differenza tra le relazioni umane basate sull'amore, sulla fiducia, sul rispetto e quelle basate sulla negatività, sulla vanità, sulla gelosia, sull'invidia?
5. Quali comportamenti sono più o meno adatti a costruire un mondo felice/ideale?
6. Quali differenze/similitudini ci sono tra le età della Terra descritte nel mito?
7. Quali sono le differenze/similitudini/punti di rottura o di contatto tra l'evoluzione umana e l'evoluzione del mondo e/o degli altri esseri?

Dato l'esempio, si può comprendere che un lavoro di questo tipo è potenzialmente infinito. L'esercizio qui proposto serve solo per esercitare la mente a creare quelle domande procedurali che faciliteranno l'esercizio di alcune abilità, supportando, al contempo, la profondità e il rigore del dialogo.

La scelta di quale domanda porre – e in quale momento – è cruciale per la buona riuscita della facilitazione, poiché l'intenzione non è quella di sovraccaricare il dialogo, ma di inserirsi nel flusso dello stesso, in modo incalzante, senza romperne l'organicità, cosa che accade, del resto, anche con le domande di facilitazione più classiche.

In questo paragrafo ho raccontato una modalità, personale, utilizzata per approcciare la programmazione della sessione attraverso le abilità di pensiero. Forse, questo metodo è un po' più elaborato rispetto alla proposta di Sátiro e dei manuali del curriculum *Noria*, perché si permane ancora nella mappatura delle idee-guida.

L'esercizio si è rivelato utile soprattutto come allenamento personale, atto a migliorare la capacità di creare domande adatte all'esercitazione delle abilità di pensiero grazie alla sperimentazione del loro adattamento a vari contenuti.

Tuttavia, con il passare del tempo, questo esercizio non risulta più fondamentale – o per lo meno, non in modo così esteso –, poiché esercitarsi alla formulazione di domande di questo tipo porta a una maggiore agilità (intellettuale) nel momento di doverle proporre durante la sessione.

5. Riflessioni conclusive

Le proposte operative del GrupIREF, del *Proyecto Noria* e del movimento della *Filosofía Lúdica* nascono all'interno della proposta di Lipman. La sostanza non cambia e le linee concettuali restano le stesse: la centralità del dialogo, inteso come valore e come metodo per pensare meglio, la proposta di trasformare la classe in una comunità di ricerca, la consapevolezza che il pensiero è complesso e che si può allenare nelle sue parti e componenti, la possibilità di allenarsi per pensare meglio (da soli e con gli altri), lo sviluppo delle dimensioni critica, creativa e della cura, l'utilizzo della narrativa come risorsa per lo sviluppo delle abilità di pensiero, la consapevolezza che l'educazione non può ridursi ai significati, ma si rivolge alla costruzione di senso attraverso la ricerca attiva, l'utilizzo della filosofia, o del filosofare, come contributo a un'educazione riflessiva e democratica, che sostiene lo sviluppo di una cittadinanza consapevole.

Sono riscontrabili, nondimeno, differenze di forma. Ad esempio: la narrativa che viene utilizzata come risorsa non si limita ai racconti filosofici, ma include anche storie, mini-storie, leggende e miti imperniati attorno a personaggi principali che compaiono in diversi libri; inoltre, si utilizzano opere d'arte, musica e giochi provenienti da un panorama multiculturale. Tutto ciò si collega con la volontà di integrare l'educazione del pensiero con quella legata al corpo e alle emozioni. E un ulteriore strumento di sviluppo e approfondimento della pratica consiste nell'uso di modalità di valutazione e autovalutazione di tipo analogico, o comunque non verbale.

I cambiamenti apportati da queste nuove pedagogie rafforzano, d'altronde, il ruolo giocato dalle abilità di pensiero all'interno della pratica della P4C. Esse, infatti, oltre a ricoprire i tre ruoli delineati nel § 2.3 (definizione delle caratteristiche dei personaggi e dei racconti, relazione tra l'azione individuale e la ragionevolezza dell'essere sociale e supporto al processo di apprendimento) divengono fondamentali anche nello svolgimento della facilitazione stessa, creando le basi che contribuiscono a mantenere un certo rigore del dialogo filosofico e un'efficacia della pratica.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Alcántar C. (2002). Habilidades de pensamiento entrevista a Eugenio Echeverría. *Crearmundos*, 18, 6-26. [Equipo Pedagogía en Filosofía. Chile:Universidad de Concepción.]
- Casa Creativa. (2015, 27 agosto). Cafe con Angélica Sátiro [Video]. YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=6jNFI6oa0cE>
- de Puig I. (2013). *Pensem-hi! Propostes per reforçar ñes habilitats de pensament en els infants de 2 i 3 anys*. Barcelona: GrupIREF.

- de Puig, I. & Sàtiro A. (2000). *Tot Pensant. Recursos per a l'educació infantil*. Girona: Eumo Editorial.
- Domingo E. & de Puig I. (entrevista). (2022). Las Habilidades de pensamiento nos ayudan a sacar partido a la vida A vivir con mayor sensibilidad, soltura, autonomía y curiosidad. *Crearmundos*, 18, 6-26 [Chile: Equipo Pedagogía en Filosofía, Universidad de Concepción.]
- Figueroa V. (2002) Proceso FiluClown. Jugar o no jugar, ¿esa es la cuestión? *Crearmundos*, 17, 148-155. [Madrid: Equipo.]
- Lipman M. (2005). *Educare al pensiero*. Milano: Vita e pensiero.
- Sàtiro A. (2006). *Jugar a pensar con mitos (8-9 años)*. Guía para educadores. Girona: Octaedro.
- Sàtiro A. (2011). *Giocare a pensare con bambini dai 3 ai 4 anni*. Girona: Octaedro.
- Sàtiro A. (2012). *Juanita y los mitos (8-9 años)*. Girona: Octaedro.
- Sàtiro A. (2016). *Filosofía mínima*. Girona: Octaedro. [Colección Recursos, *Proyecto Noria*.]
- Sàtiro A. (2022). Filosofía lúdica: una cartografía rizomática III. Jugando a pensar de manera dialógica. *Crearmundos*, 18, 6-26. [Chile: Equipo Pedagogía en Filosofía, Universidad de Concepción.]



Il cinema come stimolo per pensare

Laura Corrado

Docente di Filosofia nei Licei; CRIF Puglia e Basilicata.

lauracorrado1980@libero.it

RIASSUNTO: Gilles Deleuze ritiene che fra filosofia e cinema vi sia analogia: l'una *non* è puro esercizio contemplativo e l'altro *non* è mero intrattenimento. Entrambe le attività creano concetti, esprimono idee e teorie, producono riflessività. Il cinema, quindi, può rivelarsi utile anche nel caso della *Philosophy for Children*, in quanto mezzo di comunicazione, forma d'arte, oggetto d'esperienza che favorisce la partecipazione emotiva e stimola il giudizio estetico, muovendosi su un duplice binario: pragmatico e riflessivo. La sua multidimensionalità potrebbe arricchire i possibili strumenti della comunità di ricerca, favorendo ulteriori alleanze con il mondo didattico ed educativo. Il neurobiologo Semir Zeki afferma che fra uomo e opera d'arte viene a crearsi una risonanza; e la neuroestetica, applicando le *brain imaging*, rivela come alcuni circuiti neurali siano coinvolti nell'apprezzamento estetico. Il saggio cerca di mettere insieme riflessione filosofica e neuro-scientifica per comprendere meglio le potenzialità del cinema in ambito educativo.

PAROLE-CHIAVE:

Filosofia. Cinema.
Riflessività.
Giudizio estetico.
Neuro-estetica.

Cinema as a Thought-Provoking Tool

ABSTRACT: Gilles Deleuze believes that there is an analogy between philosophy and cinema: one *is not* a pure contemplative exercise, and the other *is not* mere entertainment. Both activities create concepts, express ideas and theories, produce reflexivity. Cinema can thus perhaps also be intertwined with Philosophy for Children, as a means of communication, an art form, an object of experience that encourages emotional participation and stimulates aesthetic judgement, moving on a double track: pragmatic and reflexive. Its multidimensionality could enrich the possible tools of the community of inquiry, COI, fostering further alliances with the didactic and educational world. Neurobiologist Semir Zeki states that a resonance is created between man and the work of art; and neuroaesthetics, applying brain imaging, reveals how certain neural circuits are involved in aesthetic appreciation. This article attempts to bring together philosophical and neuroscientific reflection to better understand the potential of cinema in education.

KEYWORDS:

Philosophy.
Cinema.
Reflexivity.
Aesthetic judgement.
Neuroaesthetics.

1. Introduzione

A partire dagli anni Novanta del secolo scorso, la filosofia ha creato un rapporto diverso con l'opinione pubblica. La nascita delle pratiche filosofiche ha rotto le barriere che da sempre hanno caratterizzato l'identità della filosofia, consentendo il suo ingresso nel mondo comune, e la nuova società dell'informazione con tutte le sue innumerevoli innovazioni ha consentito questa svolta. Le pratiche filosofiche hanno adottato un linguaggio più "popolare" e hanno sviluppato una nuova idea di filosofia piena di (maggiore) senso democratico, sociale e comunitario.

La filosofia nasce come esigenza di riflessività e ha avuto diverse collocazioni nel tempo: nel mondo antico era in cima alla piramide culturale ed era considerata principio di tutti gli altri saperi, mentre oggi vive con qualche sofferenza la sua esistenza; eppure, è ancora l'unica disciplina a occuparsi dell'essere.

La filosofia nasce come esigenza di riflessività e ha avuto diverse collocazioni nel tempo: nel mondo antico era in cima alla piramide culturale ed era considerata principio di tutti gli altri saperi, mentre oggi vive con qualche sofferenza la sua esistenza; eppure, è ancora l'unica disciplina a occuparsi dell'essere.

L'uomo non è solo un soggetto psicologico, ma è portatore di un vissuto riflessivo che fornisce un *sensu* alla sua vita; cosicché, la sua dimensione ontologica ed etica lo rendono anche un soggetto filosofico.

La ricchezza e pluralità esistenziale che abbiamo ereditato dal passato ci spingono a domandarci quale sia il paradigma più adeguato nella società dell'informazione. Uno sguardo ermeneutico e il paradigma della complessità possono aiutare a rispondere a questa domanda, facendoci intravedere le aporie dei vecchi paradigmi che si fondano sulla «assolutizzazione della ragione oggettiva, impersonale e neutrale» (Bellino, 1997, p. 147). Al contrario, il paradigma della complessità

si caratterizza per il superamento della visione riduttrice/disgiuntiva e unidimensionale della razionalità. Il complesso è ciò che si tesse assieme, è legato al principio di ricorsività (causalità circolare) e dialogico (due o più logiche, due o più principi sono connessi in un'unità complessa senza che il molteplice si dissolva nell'uno e l'uno nel molteplice) (Bellino, 1997, p. 155).

La centralità della persona, il valore del dialogo e dell'ironia socratica, la socialità che caratterizza una comunità, la forza di una comunità di ricerca rappresentano degli strumenti per coltivare una coscienza riflessiva che si opponga alla logica della passività e auspichi un approccio ecologico della mente.

Bisogna mettere in discussione la logica della passività ossia *la logica sommativa dell'apprendimento* a favore di una logica globale della mente.

La *Philosophy for Children* (P4C) mostra che la filosofia ha gli strumenti per promuovere una rivoluzione copernicana dove al centro c'è la persona e si propone come un progetto pedagogico che si avvale della forza riflessiva di questa disciplina per promuovere un pensiero complesso ovvero critico, creativo, empatico.

Marina Santi scrive:

La proposta ha a che fare con l'attivazione e la promozione innanzitutto di processi; si ha in mente il filosofare come attività anziché come dottrina, un'attività riflessiva che usa il linguaggio quotidiano e lo raffina per renderlo capace di dare un senso profondo al mondo e all'uomo. [...] Lo scopo di questo curriculum [...] è fondamentalmente etico e politico. (Striano, 2005, p. 10).

Il progetto della P4C procede avvalendosi di un certo aspetto del linguaggio, quello della scrittura. La logica alfabetica diventa un modo di essere, capace di stimolare il pensiero in tutte le sue varianti e il contenuto non rimane intatto ma entra in un circolo ermeneutico ricchissimo. Le numerose esperienze e la ricca bibliografia ci dimostrano quanto sia stata importante la scrittura per il successo di questa pratica.

La *Philosophy for Children* si costituisce, infatti, in una serie di racconti filosofici scritti per specifiche fasce d'età che vengono proposti a delle piccole comunità di ricerca che saranno stimulate attraverso fasi e procedure partecipate di pensiero che hanno lo scopo di attivare la riflessività, la cognizione, la metacognizione. L'idea di fondo è quella di riproporre un filosofare comunitario che ha origini antiche, che nasce da quella meraviglia di cui parla Aristotele e si sviluppa nell'agorà, ossia in uno spazio di condivisione.

Matthew Lipman (1923-2010), fondatore di questo progetto, si è ispirato al pragmatismo deweyano, alla filosofia del linguaggio analitico, guardando in maniera critica sullo sfondo la teoria degli stadi di Piaget, immaginando una comunità composta da bambini di 10/11 anni, cioè l'età in cui compare il pensiero ipotetico-deduttivo. Gli sviluppi in ambito psicopedagogico, però, e in particolare la zona di sviluppo prossimale di Vygotskij, rendono conto della possibile estensione dell'età anagrafica dei partecipanti. I risultati raggiunti nelle sperimentazioni scolastiche e universitarie ormai sono evidenti e incontestabili: le diverse comunità di ricerca mostrano come l'attività giovi al raggiungimento di abilità cognitive, emotive e socio-relazionali. Anche il giudizio morale del soggetto – che richiede la formazione di nozioni utili sul versante valoriale, base del comportamento etico – risulta ampiamente sollecitato.

Gli studi di Lawrence Kohlberg sull'etica della giustizia e dei diritti e quelli di Carol Gilligan, la quale ha approfondito l'analisi del maestro ponendo attenzione anche all'etica della responsabilità e della cura, ci aiutano a capire quanto questa pratica filosofica possa essere un ottimo strumento per la promozione del giudizio morale. Si

tratta di un giudizio che va stimolato proprio attraverso la riflessione, poiché «nessun addestramento potrebbe far interiorizzare a un bambino che ragiona in termini concreti e egocentrici il principio della giustizia» (Paolicchi, 1987, p. 125).

Umberto Galimberti ha definito la nostra epoca *età della tecnica*, nella quale l'uomo ha perduto il senso della sua esistenza e in cui domina un fortissimo individualismo, con fenomeni di devianza sempre più dilaganti. «Se il problema è la comprensione, gli strumenti filosofici sono gli unici idonei per orientarsi in un mondo il cui senso, per l'uomo, si sta facendo sempre più recondito e nascosto» (Galimberti, 2005, p. 10).

Il bambino e l'adolescente sono diventati dei soggetti paradossali in quest'epoca: da un lato protagonisti assoluti di storie lanciate sui social, dall'altro soggetti solitari e anonimi. Il bambino, come osserva ancora Galimberti, oggi è un soggetto «con una gran quantità di tempo da passare in solitudine, con un carico emozionale eccessivo e nessuno strumento di contenimento» (Galimberti, 2007, p. 42).

Dunque, possiamo dire che la filosofia come attività riflessiva e il progetto della *Philosophy for Children*, in particolare, risultano oggi senz'altro interessanti dal punto di vista pedagogico. La possibile loro efficacia educativa li rende unici.

2. Il testo e il cinema

Come accennato, la pratica filosofica si realizza come un'attività dialogica e argomentativa, orale, che utilizza la narrazione scritta. Il rapporto fra oralità e scrittura è stato elemento centrale della riflessione filosofica in Platone, come noto, che a suo tempo è stato anche uno dei primi filosofi dell'educazione. La scrittura da sola non basta, ma, probabilmente, può essere un utile strumento di richiamo, o testimonianza, un modo di essere della logica alfabetica, che recupera la dimensione della riflessione dialogica orale.

Chi pratica la *Philosophy for Children* può attingere, a livello di materiale-stimolo, alla ricca bibliografia prodotta negli anni da Lipman, con colleghi e collaboratori¹ – a partire dal celeberrimo *Prisma dei perché* (firmato da Lipman), o da *La casa delle bambole* (di Ann M. Sharp) –, fino a racconti originali più recenti scritti da autori in varie nazioni, con impianto lipmaniano, e anche in Italia per esempio da Antonio Cosentino. L'idea qui discussa, nondimeno, è che forza narrativa, argomenti, idee-guida o *follow-up question*, di cui è portatrice la letteratura di settore, possano essere veicolati anche dallo strumento cinematografico, che, come noto, nella maggior parte dei casi trasforma, o moltiplica, semplicemente i linguaggi con cui un racconto può esprimersi.

A tal proposito, consideriamo quel che Lipman scrive sulle caratteristiche del testo-stimolo (Lipman, 2003, p. 116):

¹ Si tratta dei racconti che formano il cosiddetto “curricolo classico” della P4C [N.d.R.].

- 1) Il testo è il modello, sotto forma di racconto, di una comunità di ricerca.
- 2) Il testo riflette i valori e le conquiste delle generazioni passate.
- 3) Il testo media fra la cultura e l'individuo.
- 4) Il testo è un oggetto molto particolare della percezione, che porta con sé già la riflessione mentale.
- 5) Il testo ritrae le relazioni umane in modo tale che possano essere analizzate nelle relazioni logiche.

Anche il cinema, probabilmente, come il testo scritto, potrebbe promuovere una ricerca di conoscenza, stimolare l'indagine su uno o più temi o favorire lo spiazzamento critico, con l'emergere di nuove possibili visioni e interpretazioni del mondo.

Immagini e concetti sono i due strumenti del lavoro speculativo, metafora e logica sono le due ali del medesimo filosofare. Il cinema ha assunto parte del compito, consegnatogli dalla letteratura, di fornire icone di senso, le quali eccitano, alimentano e guidano la riflessione. I film sono miti minori, che intersecano quelli maggiori nel rappresentare vicende, più o meno immaginarie, riguardanti individui che abitano il presente. (Cattorini, 2016, p. 117).

Il cinema può essere “rivelazione” di qualcosa che colpisce l'immaginario attraverso non solo testi, ma anche immagini e suoni, riuscendo a rappresentare tanto l'interiorità, più intima, che l'esteriorità, magari assolutamente estranea, dello spettatore. Il mezzo cinematografico riesce ad entrare nel vissuto di ognuno, con o senza parole, creando un ponte empatico molto forte.

C'è d'altra parte una logica, una verosimiglianza, una coerenza filosofica nella bellezza con cui l'opera narrativa (cinema compreso) costruisce pensieri, seduce l'intelligenza degli spettatori, indaga il senso dell'esistere. Ci sono infatti verità, che non possono venir dette altrimenti se non attraverso una narrazione. (Cattorini, 2016, p. 118).

Lipman ha ripensato la filosofia in chiave formativa avvalendosi del registro narrativo come via privilegiata per stimolare la complessità del pensiero e realizzare come fine ultimo una società democratica e responsabile. «La ricerca – osserva Cosentino – è [...] un prodotto sociale e condiviso che scaturisce dall'incontro dialogico» (Cosentino, 2002, p. 140). Analogamente, possiamo aggiungere, il cinema nasce come momento sociale di condivisione.

In entrambi i casi, dunque, il gruppo di lavoro potrebbe avere la medesima *chance* o possibilità di venire a configurarsi come “comunità di ricerca”, attiva, operativa sul versante del confronto reciproco, nel corso della riflessione sul materiale-stimolo iniziale (testuale o cinematografico), poiché condivide un momento intersoggettivo,

che funge da incipit del dialogo, tale da poter portare il gruppo a muoversi e ad agire appunto come una comunità di ricerca.

3. Il cinema: arte e pensiero

In *Che cos'è la filosofia?*, Gilles Deleuze (1925-1995) e Felix Guattari (1930-1992) hanno sostenuto che la filosofia è la disciplina che crea concetti e che il filosofo è l'amico del concetto. «Il problema filosofico – essi osservano – consisterebbe dunque nel trovare per ogni caso l'istanza capace di misurare il valore di verità di opinioni contrapposte selezionando quelle più sagge e stabilendo i limiti di ciascuna» (Deleuze-Guattari, 1991, p. 70).

Deleuze ha affrontato esplicitamente l'argomento del rapporto fra il cinema e la filosofia sostenendo che si tratta di attività analoghe, poiché, pur essendo il primo creazione di immagini e la seconda creazione di concetti, entrambe le cose finiscono alla fine per integrarsi. Nei celeberrimi saggi contrassegnati *Cinema 1 e 2*, intitolati *L'Immagine-movimento* (1983) e *L'immagine-tempo* (1985), l'autore ha sviluppato una teoria del cinema con riferimento ai concetti che esso genera, o produce. Riprendendo le idee di Henry Bergson (1859-1941) – il filosofo dello “slancio vitale” – contenute in *Materia e memoria* (1896) e *L'evoluzione creatrice* (1907), l'autore analizza il cinema che, da sistema chiuso, fatto di immagini, personaggi e oggetti in relazione fra loro, diventa realtà, pensiero concreto. Egli scrive:

Ci è sembrato che i grandi autori del cinema avrebbero potuto essere paragonati non solo a pittori, architetti, musicisti, ma anche a pensatori: essi, invece di pensare per concetti, pensano per immagini-movimento e immagini-tempo (Deleuze, 2016, p. III).

Secondo l'autore, l'attività dei filosofi e quella dei cineasti hanno in comune l'atto della creazione. Egli sostiene che la filosofia non sia né riflessione né contemplazione, ma creazione di concetti, e analogamente, il cinema è creazione di blocchi (concettuali) di movimento e temporalità.

Nel 1983, Deleuze ha tenuto due conferenze a Parigi, raccolte nei volumi di cui sopra dedicati al cinema, durante le quali ha individuato un movimento *estensivo* e uno *intensivo* nelle produzioni artistiche cinematografiche; e ha paragonato il regista a un pensatore che non solo *crea* immagini (ambito estensivo), ma addirittura *pensa* attraverso di esse (ambito intensivo). Il cinema, a suo parere, è un luogo di produzione del pensiero che organizza il visibile in forma narrativa. È un'arte in cui vista e azione sono aspetti complementari, integrati. Essendo il suo potere rappresentativo fondato sull'intreccio di visione e narrazione, esso rappresenta un mezzo, unico, in grado di mostrare i meccanismi stessi dell'emergere del pensiero umano, provocando nello

spettatore emozioni e riflessioni che vanno a radicarsi nel pre-categoriale. Questa forma d'arte possiede a priori l'immagine come dato sensibile, mentre le altre arti devono produrle a posteriori, e perciò il cinema è in grado di entrare in diretto contatto con il pensiero: esso non necessita di alcuna operazione immaginativa, nell'atto della percezione. Il suo potere di rappresentare i concetti in una forma non-concettualizzata, o non ancora, fa sì che esso stabilisca un rapporto privilegiato con il pensiero, giacché costringe l'uomo a pensare. La filosofia, generatrice di concetti, fa altrettanto: parte dal pre-categoriale e giunge a concettualizzare il vissuto del filosofo, che è il film della vita. In qualche senso, spettatore e filosofo compiono la medesima operazione, con registi e cineasti che, apparentemente, fungono da mediatori d'esperienza. Però, ciascuna di queste figure fa sponda sull'esistenza di cui siamo tutti spettatori; perciò alla fine i ruoli finiscono per confondersi, o integrarsi.

Tracciando un parallelismo fra cinema e filosofia, quindi, Deleuze sostiene che la filosofia *non* è solo contemplazione e il cinema *non* è solo una forma d'arte o puro intrattenimento. Il cineasta, lo spettatore e il filosofo, per strade differenti, creano concetti, con o senza una forma già definita, canalizzando idee e teorie, esprimendo attività di pensiero atte a stimolare in qualche modo riflessioni sul sé, sugli altri e sul mondo.

Forse non a caso, anche in ambito scolastico ed educativo il cinema è oggi divenuto strumento didattico non solo, o non tanto per l'apprendimento di contenuti, quanto soprattutto per l'esplorazione cognitiva e metacognitiva, emotiva e socio-relazionale, per l'arricchimento della conoscenza del sé, degli altri e del mondo, per la produzione creativa, ecc. Esso può essere uno spazio dell'immaginario collettivo nel quale coltivare la condivisione d'esperienze e al tempo stesso l'esercizio introspettivo. Il mondo a noi contemporaneo è dominato dall'immagine, e può essere utile stimolare alunni e alunne sfruttando gli strumenti multimediali, per far parte consapevolmente, criticamente e attivamente della rivoluzione digitale in corso.

La "didattica con gli audiovisivi", sulla quale attualmente abbiamo ampia letteratura, distingue tra il guardare il film, apprezzandone il valore estetico, o comprendere il film nei suoi possibili significati (anche al di là delle intenzioni del regista), a seconda che si voglia semplicemente accrescere il nostro bagaglio di conoscenze artistiche e culturali, oppure innescare un'analisi linguistico-espressiva, tematica o ermeneutica. Va da sé che si possa pensare di utilizzare la cinematografia, o settima arte, anche come stimolo per approfondimenti ulteriori, altri e differenti, d'ambito "filosofico", nel senso di cui prima si diceva, esulando dalla mera esegesi del prodotto visionato, di volta in volta, e incamminandosi sui sentieri della riflessione condivisa su un argomento di comune interesse, *hic et nunc*, per la comunità dialogante.

Il cinema potrebbe divenire un'alternativa al racconto scritto anche all'interno delle sessioni di *Philosophy for Children*, naturalmente sotto determinate condizioni, che forse sarebbe utile provare a definire quanto prima, per le ragioni di cui prima si diceva. Probabilmente, aspetti da considerare, e su cui riflettere, sono/sarebbero l'impianto narrativo, il riferimento a storie vere o di fantasia, la condivisione d'esperienze, ecc., ma anche la tipologia di prodotto (film, docu-film, documentario, videoclip, cartone animato o altro), la lunghezza (lungo o cortometraggio); e così via. Si dà per scontato che questo tipo di valutazioni, epistemologiche e metodologiche, siano assolutamente necessarie per poter procedere nel migliore dei modi, eventualmente, evitando di snaturare l'attività. Tuttavia, in questa sede si accenna solo alle ragioni generali per cui sarebbe auspicabile un tale connubio, ma non alle sue possibili modalità attuative, nell'ambito specifico della pratica filosofica di comunità. Se mai l'idea sia condivisa, e percorribile, un lavoro in tal senso – sperimentale oltre che teorico – ovviamente è/sarebbe di là da venire.

4. Estetica e Neuroestetica

Fermo restando che la riproduzione del reale viene intesa come un bisogno psicofisico dell'uomo, è evidente che il cinema, in quanto forma d'arte, possa essere considerata anche e soprattutto da un punto di vista estetico. Un film, per esempio, propone un'esperienza che è sia visione che lezione di estetica.

Si può distinguere fra *estetica filosofica*, che è riflessione sui principi dell'esperienza artistica, ed *estetica delle arti*, che si concentra su aspetti più pragmatici.

L'Estetica, come noto, è una branca della filosofia che si occupa del gusto, della conoscenza del bello e dell'arte. Il termine ha origine greca e si riferisce alla facoltà di percepire. Con l'affermarsi di questa disciplina emerge anche l'importanza della soggettività, del sentimento individuale, dello stato affettivo, delle emozioni, e il sentimento "spirituale" è stato affiancato talvolta all'intelletto e alla volontà. Molti filosofi hanno sviluppato teorie, a partire da Platone fino a giungere ai contemporanei. La gran parte dei pareri trova accordo nell'individuare l'oggetto privilegiato dell'estetica nella *esperienza*. Secondo gli antichi greci, come noto, le attività artistiche erano assimilabili alla produzione di oggetti, mentre il bello era la manifestazione del bene. È solo alla fine del 700 che la disciplina assume una connotazione più moderna.

Alexander G. Baumgarten (1714-1762), fondatore dell'Estetica in quanto disciplina, nonché uno dei suoi maggiori rappresentanti d'area tedesca, la definiva "scienza del Bello, delle arti liberali e gnoseologia inferiore, sorella della Logica". Secondo la riflessione moderna, l'Estetica è il riconoscimento che l'arte e il bello sono nozioni individuali e storiche, che fanno quindi appello non all'intelletto, bensì al sentimento.

Nel corso del tempo, accanto alla nozione di *sentimento* è maturata anche quella di *gusto*. In tal modo l'Estetica è sembrata viepiù basarsi su nozioni soggettive, perdendo la dimensione universale che dovrebbe caratterizzare il giudizio.

Kant ha trattato di estetica trascendentale nella *Critica della ragion pura* come dottrina della percezione sensibile e riprende il termine nella *Critica del Giudizio*. Egli espone la teoria sul bello soggettivo e su quello naturale che si esprime nel sentimento del sublime. Secondo il filosofo, i giudizi estetici sono universalmente soggettivi quando diventano sentimento condiviso. Hegel ha ridotto l'arte a oggetto ideale. L'Estetica deve mostrare come l'arte sia apparizione, manifestazione sensibile dell'idea, dell'intelligibile. In Nietzsche, c'è stata una rivalutazione dell'apparenza, fenomenica, intesa come sensibile, corporeità. Detta rivalutazione emerge dal rapporto tra visibile e invisibile, tra apollineo e dionisiaco. Egli ha sostenuto, inoltre, che la bellezza è una dimensione che i greci hanno inventato per rendere la vita più sopportabile. Per Lukács l'opera d'arte è connessa al sacrificio della vita. L'arte non è mera rappresentazione naturalistica, ma rappresentazione delle contraddizioni immanenti della realtà. In Benjamin, la verità e la bellezza si manifestano solo in quanto "velate", cioè di natura tragica, proprio come sosteneva Nietzsche. In Croce, l'Estetica è scienza del particolare e della sensibilità.

Insomma, diverse sono le teorie sull'Estetica che si sono sviluppate nel corso della storia della filosofia; e l'accento appena fatto serve solo per ricordarne la pluralità delle possibili accezioni.

Attualmente, oltre che alla filosofia, per l'Estetica si guarda sempre più spesso alla scienza della percezione intesa come "Neuroestetica", la quale applica al campo artistico le tecniche del *brain imaging* sviluppate dalle neuroscienze.

Nel mondo delle arti visive, per diverso tempo ha regnato la tesi secondo cui l'arte coinvolge soltanto a livello percettivo. Però, pensatori come Robert Vischer e Theodor Lipps sono dell'idea che la principale forma di godimento estetico sia l'*Einfühlung* (i.e., il sentire dentro), in quanto l'empatia con l'opera d'arte deriva/deriverebbe da una risonanza fra il corpo e l'immagine.

In seguito alle scoperte sui neuroni specchio, si è affermato che dinanzi ad un'opera d'arte si attivano, appunto, dei processi neurali. Un qualsiasi osservatore è in grado di entrare in empatia con l'artista dell'opera riproducendo a livello cerebrale gli stessi circuiti neurali che si sono attivati nell'artista durante la sua produzione creativa. Ciò fa supporre che oggi si possa effettivamente vedere cosa avviene nel cervello quando si è di fronte ad un'opera d'arte. E lo sviluppo delle tecniche di *brain imaging*, come la PET, in effetti, ha consentito la rivelazione di alcune funzioni cerebrali che si attivano, durante simili esperienze, permettendo l'identificazione di alcuni circuiti coinvolti a

livello neurale nell'apprezzamento estetico. Per giunta, tali circuiti sembrano essere invarianti negli esseri umani.

La base dell'approccio neuroestetico proviene dalla psicologia sperimentale, ma il confronto con le scuole storiche della psicologia non è meno utile, anche a mo' di contrappunto, come per esempio quello con la psicanalisi freudiana. Freud ha utilizzato strumenti osservativi di pratica clinica per indagare la personalità dell'artista, come l'interpretazione dei sogni e le libere associazioni. Tuttavia, l'interesse in questo caso mirava al contenuto psichico dell'opera (da investigarsi seguendo l'idea che l'opera d'arte abbia una funzione liberatoria, a livello pulsionale), mentre nel caso della Neuroestetica l'analisi concerne la mappatura dei processi.

La Neuroestetica è un'area di ricerca molto recente, nata negli anni Novanta del secolo scorso, che si occupa di Estetica attraverso le scienze cognitive. Padre fondatore è considerato il neurobiologo britannico Semir Zeki (1940–), che per primo, insieme a Matthew Lamb, ha avviato studi per comprendere le basi biologiche dell'esperienza estetica (Zeki & Lamb, 1994). La scelta è stata coraggiosa, in quanto si tratta di argomenti non ancora pienamente accettati e riconosciuti dalla comunità scientifica. Tuttavia, oggi è chiaro che la Neuroestetica in qualche modo “prescinde” da quel che gli artisti producono, dall'opinione dei critici d'arte o dalle concezioni estetiche di filosofi e pensatori, poiché suo interesse precipuo è l'analisi del funzionamento del cervello dinanzi al prodotto artistico. In altre parole, la Neuroestetica nasce per capire come funziona il cervello, non per dire cosa sia la bellezza in termini astratti. Obiettivo dell'indagine è comprendere che cosa accade al cervello umano quando percepisce prodotti artistici, o fa esperienza di essi. Secondo Zeki e altri autori, sembra che ci siano delle “micro-coscienze” in gioco, e che diverse aree del cervello si attivino in maniera del tutto peculiare quando si percepisce un oggetto artistico.

Lo studio della visione può dirci molto sul modo in cui si formano le nostre idee sulle cose: ci avviamo verso una mappatura “incrociata” delle aree cerebrali, ovvero una mappatura capace di mostrare i collegamenti fra aree distinte della corteccia. [...] Il cervello tende a dividere le rappresentazioni [...] Eppure questa settorializzazione viene oltrepassata e si va oltre il colore in quanto tale, si va oltre la musica in quanto tale, e si ricombina il tutto per generare la bellezza (Zeki, 2011, p. 22).

Diversi altri autori si sono occupati della relazione fra arte e cervello dal punto di vista neurofisiologico. Alcuni studi, per esempio, hanno sottolineato il forte legame della Neuroestetica con l'apprendimento e l'imitazione motoria.

Gli studi sui neuroni specchio di Giacomo Rizzolatti (1937–) e del suo gruppo di ricerca hanno trovato che l'osservazione di un'opera d'arte è in grado di attivare neuroni-specchio e il loro relativo circuito imitativo-motorio cerebrale in chi guarda.

Dunque, anche il piacere estetico sembrerebbe derivare da una risonanza dei processi (neurofisiologici) nel corpo dell'osservatore con i movimenti che il creatore ha eseguito durante la sua produzione. Si parla in questo caso di "empatia motoria", la quale si pone come un ponte per la comprensione dell'opera d'arte.

Tutto ciò porta lontano dall'obiettivo della presente riflessione, ma è comunque illuminante ai fini del discorso, poiché è facile comprendere quanto il funzionamento della mente dipenda dalla percezione di immagini, situazioni e vissuti esperienziali. La visione di un film, per esempio, può non essere un'azione fine a se stessa, ricreativa e basta, ma un'attività portatrice di un momento di riflessività di certo non trascurabile, da un punto di vista sia fisiologico-corporeo che intellettuale.

5. Conclusione

Alla luce delle istanze filosofiche e neurofisiologiche di cui s'è detto, la cinematografia non ci appare solo come una messe di immagini il cui fine è il puro intrattenimento, ma può esprimere *Weltanschauung*, cioè «visioni del mondo divenute effettive» (Bellino, 2010, p. 88), con le quali confrontarsi.

Le cyberculture hanno rivoluzionato il concetto di immagine e di arte, per cui la vita stessa, oggi, è diventata in qualche modo "arte", ovvero spettacolo. In una società dominata dalla spettacolarizzazione, appunto, e dalla estetizzazione della vita, si sente la necessità di ripensare la dimensione estetica originaria risvegliando il gusto e il senso del bello. In altre parole, si tratta di riprendere in mano l'estetica per conferirle un valore etico, attraverso una maggiore consapevolezza dei vissuti esperienziali, reali o immaginifici, inclusi quelli del Web, dei Social media, ecc. «La capacità innata di comprendere attraverso gli occhi si è assopita e deve essere risvegliata». (Arnheim, 1986, p. 23). Vedere è un atto creativo, non è mera registrazione di oggetti o eventi, ma qualcosa di strettamente connesso ai processi di attribuzione e comprensione dei significati da parte dell'individuo. Di qui l'importanza della capacità critica.

Nel suo trattato politico-culturale intitolato *Lettere sull'educazione estetica dell'uomo* (1795), Friedrich Schiller (1759-1805) provò a suo tempo a trasformare il concetto trascendentale dell'estetica in un'esigenza etica.

L'educazione della capacità di sentire è [...] il bisogno più urgente del tempo, non solo perché diventa mezzo per rendere la migliorata intelligenza efficace per la vita, ma anche perché stimola al miglioramento dell'intelligenza (Schiller, 2001, p. 23).

Dinanzi ai gravi fatti di cronaca che vedono protagonisti le generazioni dell'era digitale, sembra urgente cominciare a denunciare una crisi di valori sempre più diffusa, oggi, con un mondo che diviene sempre più distopico. Il sistema scolastico è di

fondamentale importanza. La scuola è il luogo della responsabilità, della condivisione, della democrazia; ed è qui che docenti ed educatori, nel nome della pedagogia, della filosofia o altro, possono meglio intervenire. Il progetto di un'educazione estetica e morale è sicuramente possibile, e la *Philosophy for Children* e, più in generale, la pratica filosofica di comunità, possono certamente fornire un contributo. Il cinema e altre produzioni audio-visive sono un utile strumento per fare breccia nelle coscienze.

Concludiamo con un paio di riflessioni di Edgar Morin, che non abbisognano di molti commenti, riguardanti l'insegnamento della filosofia, da un lato, e il possibile valore del cinema, dall'altro.

La filosofia, oggi confinata in una disciplina pressoché ripiegata su se stessa, deve riappropriarsi della missione che fu sua da Aristotele fino a Bergson e a Husserl, senza tuttavia abbandonare le indagini che le sono proprie. Così, pure svolgendo il proprio insegnamento, il professore di filosofia dovrebbe estendere il suo potere riflessivo e interrogativo alle conoscenze scientifiche come alla letteratura e alla poesia, e nello stesso tempo nutrirsi di scienza e di letteratura (Morin, 2000, p. 18).

Morin auspica una democrazia cognitiva che è possibile realizzare solo attraverso una riforma del pensiero basata sul paradigma della complessità, ovverosia su un'educazione globale e non disgiuntiva. Cinema e letteratura, in perfetta sinergia, possono fare la loro parte...

Nella lettura o nella visione cinematografica, la magia del libro o del film ci fa comprendere ciò che nella vita quotidiana non comprendiamo. Nella vita di tutti i giorni percepiamo gli altri solo in modo esteriore, mentre invece sullo schermo o attraverso le pagine di un libro essi ci appaiono in tutte le loro dimensioni, soggettive e oggettive (ivi, p. 48).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Arnheim R. (1986). *Arte e percezione visiva*. Milano: Feltrinelli.
- Bellino F. (2010). *Per un'etica della comunicazione*. Milano: Mondadori.
- Bellino F. (1997). *Persona e ragionevolezza*. Bari: Levante Editore.
- Cattorini P. (2016). *Mangiare solo pensieri*. Bologna: EDB.
- Cosentino A. (a cura di) (2002). *Filosofia e formazione. 10 anni di Philosophy for Children in Italia (1991-2001)*. Napoli: Liguori.
- De Gaetano R. (1996). *Il cinema secondo Gilles Deleuze*. Roma: Bulzoni Editore.
- Deleuze G. (2010). *Cinema*. Milano: Mimesis Edizioni.
- Deleuze G. (2016). *L'immagine-movimento. Cinema 1*. Torino: Einaudi.

- Deleuze G. (2017). *L'immagine-tempo. Cinema 2*. Torino: Einaudi.
- Deleuze G. & Guattari F. (1996). *Che cos'è la filosofia?* Torino: Einaudi.
- Galimberti U. (2007). *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*. Milano: Feltrinelli.
- Lipman M. (2005). *Educare al pensiero*. Milano: Vita e Pensiero.
- Santi M. (a cura di) (2005). *Philosophy For Children: un curriculum per imparare a pensare*. Napoli: Liguori.
- Morin E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Schiller F. (2001). *Lettere sull'educazione estetica dell'uomo. Callia o della bellezza*. Roma: Armando.
- Zeki S. (2011). *Con gli occhi del cervello. Immagini, luci, colori*. Roma: Di Renzo Editore.
- Zeki S. & Lamb M. (1994). The neurology of kinetic art Get access Arrow, *Brain*, 117, 607-636.



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. ISSN 3035-0581

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.

SEZIONE

SECTION

studi



STUDIES



PARTE II
riflessioni

PART II
reflections



La persona e il sacro

Curare il mondo con Simone Weil*

Maria Rosalba Lupia

Già Dirigente Scolastico e Supervisore di Tirocinio

Università della Calabria; Teacher Educator CRIF

lupiamariarosalba@gmail.com

RIASSUNTO: In un mondo afflitto da guerre, sopraffazione, ingiustizia e violenza sugli inermi, la filosofia non può rimanere indifferente e silenziosa. Può parlare se ascolta la voce di chi, come Simone Weil, ha fatto di un pensiero permeato dell'amore per il prossimo il suo stile di vita e la sua prassi quotidiana, con massima coerenza, sostenendo la sacralità dell'essere umano. La sua visione spirituale, certamente cristiana, ma fondamentalmente aconfessionale – e quindi apprezzabile anche da menti laiche – getta nuova luce sui concetti di persona, diritto, giustizia, rinviando a idee più generali quali il valore di ogni essere umano, il dovere morale e la *decreazione*. La prospettiva weiliana ci tocca sensibilmente, invitandoci a una nuova postura, ridestando l'umana *pietas* e quella mitezza che, secondo Tommaso Greco, possono guarire il mondo.

PAROLE- CHIAVE:

Persona.
Sacro.Diritti.
Giustizia. Cura.

The Person and the Sacred *Caring for the World with Simone Weil*

ABSTRACT: In a world plagued by wars, injustice, and violence against the defenceless, philosophy cannot remain indifferent and silent. It can speak if it listens to the voice of those who, like Simone Weil, embodied in her way of life a thought permeated with love of neighbour with the utmost consistency, upholding the sacredness of the human being. Her spiritual vision, certainly Christian, but fundamentally nondenominational – and therefore also appreciable by secular minds – sheds new light on the notions of person, right, justice, referring to more general ideas such as the value of every human being, moral duty, and de-creation. The Weilian view touches us closely, inviting us to a new attitude, reawakening those human *pietas* and meekness that, according to Tommaso Greco, can heal the world.

KEYWORDS:
Person. Sacred.
Rights. Justice.
Caring.

* Testo del contributo fornito dall'autrice nell'ambito del Meeting nazionale annuale Crif 2023, tenutosi il 17 dicembre, sul tema: *Quale pólemos per il XXI secolo?* | Text of the author's speech at the Crif 2023 Annual National Meeting, held on 17 December, on the topic *What Pólemos for the 21st Century?*

Consapevoli dei tempi bui che stiamo vivendo localmente e globalmente, non possiamo che esserne turbati per le tragedie umane che si consumano nel mondo attraversato da guerre, violenza perpetrata su civili, bambini, donne e gente inerme, (pensiamo al cosiddetto “Orrorismo” trattato da Adriana Cavarero, 2022), prepotenza e sopraffazione, miseria e immiserimento crescente.

Se la filosofia hegelianamente è “il proprio tempo appreso col pensiero”, essa, a mio avviso, non può limitarsi a questo, pervenendo alla famosa formula del “ciò che è reale è razionale e ciò che è razionale è reale”. Il che significherebbe accettare razionalmente e serenamente l'esistente, senza avvertire la ben che minima responsabilità da parte di ogni essere pensante e agente.

Di qui la necessità di una riflessione filosofica propensa ad accogliere stimoli altri, magari prima frettolosamente trascurati in quanto esorbitanti dal paradigma di pensiero abitualmente esercitato.

D'altra parte, la pratica filosofica della Comunità di Ricerca Filosofica, CdRF, e l'attivazione del *complex thinking* portano a valorizzare ed esperire particolarmente la dimensione del pensiero *caring*. Ed è proprio da qui che trae origine il pensiero responsabile, capace di interessarsi anche ai molteplici *vulnus* cui è soggetta tanta parte di umanità, di avere a cuore il concetto di cura, nel motto “I care”, che ha caratterizzato la pedagogia di Lorenzo Milani, del quale l'anno 2023 ne ha celebrato il centenario della nascita.

A quanti come noi, colpiti dagli accadimenti, aspirando a un mondo più umano, siano intenti a “pensare in tempo di sventura” – per dirla con Viola Carofalo (2020), che ha scritto un saggio sulla filosofia di Simone Weil (1909-1943), apprezzandone l'attualità in tempi difficili –, non potrà non interessare particolarmente il pensiero dell'ultima Weil per la sua tempestività, profondità e radicalità filosoficamente eterodossa espressa in *La persona e il sacro*.

Scritto a Londra all'inizio del 1943, poco prima della sua morte, il testo, pubblicato postumo nel 1957¹, è un condensato di alcuni aspetti fondamentali del suo pensiero filosofico al più alto grado di maturità e consapevolezza. L'opera s'incentra sui concetti di collettività, persona, impersonale, diritto, giustizia. Già dal suo incipit si coglie la necessità della filosofa di analizzare le parole in uso evidenziandone l'erroneità:

«Lei non mi interessa». Un uomo non può rivolgere queste parole a un altro uomo senza commettere una crudeltà e ferire la giustizia. «La sua persona non mi interessa». Queste parole possono essere pronunciate in una conversazione affettuosa tra buoni amici senza ferire quel che vi è di più delicatamente suscettibile nell'amicizia. Allo stesso modo si può dire senza degradarsi: «La mia persona non conta», ma non «Io non conto». È la dimostrazione che il

¹ Paris: Éditions Gallimard. (Extrait de: *Écrits de Londres et dernières*.)

vocabolario della moderna corrente di pensiero detta personalista è erroneo. E in questo ambito là dove vi è un grave errore di vocabolario, è difficile che non vi sia un grave errore di pensiero. In ogni uomo vi è qualcosa di sacro. Ma non la sua persona. E neppure la persona umana. È semplicemente lui, quell'uomo. [...] Ciò che per me è sacro non è la sua persona né la persona umana che è in lui. È lui. Lui nella sua interezza. Braccia, occhi, pensieri, tutto. Non arrecherei offesa a niente di tutto questo senza infiniti scrupoli (Weil, 2012, pp. 11-12).

La filosofa prosegue affermando che è impossibile definire il rispetto della persona umana e che non solo è impossibile definirlo a parole.

Assumere come regola della morale pubblica una nozione impossibile da definire e da concepire significa lasciare spazio a ogni sorta di tirannia. La nozione di diritto, lanciata nel mondo nel 1789, non ha potuto, per sua intrinseca insufficienza, esercitare la funzione che le era stata assegnata (ivi, p. 12).

Un uomo può essere sacro nella sua interezza, ma secondo la filosofa non lo è sotto ogni aspetto. Qualcosa in fondo al cuore di ogni essere umano dall'infanzia alla tomba, nonostante tutti i crimini compiuti, sofferti e osservati, si aspetta che gli venga fatto del bene e non del male. Questo per la filosofa è innanzitutto sacro in ogni essere umano. Il termine "persona" viene così sostituito con quello di "essere umano".

Ciò che è sacro, lungi dall'essere la persona, è quello che in un essere umano è impersonale. Tutto ciò che nell'uomo è impersonale è sacro, e nient'altro lo è (ivi, p. 17).

Il passaggio nell'impersonale si opera solo mediante un'attenzione di qualità rara che non è possibile se non nella solitudine. Non solo solitudine di fatto, ma anche solitudine morale. Non si compie mai in colui che pensa a se stesso come membro di una collettività, come parte di un "noi" (ivi, pp. 19-20).

La persona – incluso perfino il suo cosiddetto viluppo – è sempre sottomessa alla collettività. [...] L'essere umano non sfugge al collettivo se non elevandosi al di sopra del personale e penetrando nell'impersonale (ivi, pp. 21-22).

Nell'uomo la persona è qualcosa nell'afflizione, che ha freddo, che anela a un riparo e a un po' di calore (ivi, p. 24).

Un'altra importante riflessione weiliana riguarda quella di *diritto*. Questa nozione, secondo lei,

è legata a quella di spartizione, di scambio, di quantità. Ha qualcosa di commerciale [...]. Il diritto si regge soltanto su un tono di rivendicazione; e una volta adottato questo tono, non lontana, dietro di lui, c'è la forza per sostenerlo, altrimenti cade nel ridicolo (ivi, p. 27).

Instancabilmente, la filosofa analizza e riconcettualizza numerose nozioni già

affermate, dalle quali rileva che

di per sé sono totalmente estranee al soprannaturale, e nondimeno un poco al di sopra della forza bruta. [...] Le nozioni di diritto, di persona, di democrazia appartengono a questa categoria. [...] La persona è per natura sottomessa alla collettività. Il diritto è per natura dipendente dalla forza (ivi, p. 28).

Al concetto di diritto Weil oppone quello greco di giustizia, che ricorda Antigone nella sua affermazione “Sono nata per condividere non l’odio ma l’amore”.

La Giustizia, compagna delle divinità dell’altro mondo, prescrive questo eccesso d’amore. Nessun diritto potrebbe prescriverlo. Il diritto non ha alcun legame diretto con l’amore. Dal momento che la nozione di diritto è estranea allo spirito greco, risulta estranea anche all’ispirazione cristiana, là dove è pura, non commista a eredità romana o ebraica o aristotelica. È inimmaginabile San Francesco d’Assisi che parla di diritto (ivi, p. 31)

La nozione di diritto, proprio per la sua mediocrità, trascina immediatamente al suo seguito quello di persona, perché il diritto è relativo alle cose personali. È posto a questo livello. Aggiungendo alla parola diritto quella di persona, il che implica il diritto alla persona al cosiddetto sviluppo, si farebbe un male ancora peggiore. Il grido degli oppressi scenderebbe ancora più in basso del tono della rivendicazione assumendo quello dell’invidia. Perché la persona si sviluppa soltanto allorché il prestigio sociale la gonfia; il suo sviluppo è un privilegio sociale (ivi, pp. 32-33).

Mentre il diritto è per la filosofia estraneo al bene, al contrario, «il compimento di un obbligo è sempre un bene, ovunque» (ivi, p. 37).

Naturalmente la Weil, lungi dal negare l’importanza che il riconoscimento dei diritti dell’uomo ha per le costituzioni democratiche moderne, ne rileva però il limite costitutivo, essendo il diritto dipendente dalla contingenza dei fatti, per cui esso necessita sempre di normalizzazione giuridica all’interno dei reiterati conflitti tra le parti

Nella sua “Dichiarazione degli obblighi verso l’essere umano”, come rimarcato anche da Giancarlo Gaeta, suo interprete e traduttore, Weil intende indicare “l’ispirazione pratica della vita del paese”, se adottata come regola spirituale e pratica della propria condotta: una professione consistente

essenzialmente nel riconoscimento di una stretta corrispondenza tra l’esigenza umana di un bene assoluto, che non può trovare quaggiù alcun oggetto, e una realtà situata fuori del mondo, che del bene è il fondamento unico, così come la realtà mondana è il fondamento unico dei fatti (Gaeta, 2012, p. 64).

Nelle pagine della Weil, si legge:

La verità, la bellezza, la giustizia, la compassione sono beni sempre, ovunque. [...] Un idiota del villaggio – nel senso letterale dell’espressione – che ami realmente la verità, quand’anche emettesse soltanto balbettii, riguardo al pensiero è infinitamente superiore ad Aristotele. È infinitamente più vicino a Platone di quanto non lo sia mai stato Aristotele. È dotato di genio, allorché ad Aristotele si confà soltanto il termine talento. [...] L’amore della verità si accompagna sempre all’umiltà. L’autentico genio non è altro che la virtù soprannaturale dell’umiltà nell’ambito del pensiero. [Si pensi, per es., al concetto weiliano di “decreazione”]. Tra verità è sventura vi è un’alleanza naturale, giacché l’una e l’altra sono supplici mute, condannate in eterno a starsene prive di voce al nostro cospetto (Weil, 2012, pp. 37-39).

Tutto ciò che procede dall’amore puro è illuminato dallo splendore della bellezza. [...] La giustizia consiste nel vigilare che non sia fatto del male agli uomini. Viene fatto del male a un essere umano quando grida interiormente: «Perché mi viene fatto del male?» (ivi, p. 47).

La filosofa riconosce nell’universo un ordine personale e divino che ha come immagine fra di noi la giustizia, la verità, la bellezza.

Al di sopra delle istituzioni destinate a proteggere il diritto, le persone, le libertà democratiche, occorre inventarne altre destinate a discernere e abolire tutto ciò che nella vita contemporanea schiaccia le anime sotto l’ingiustizia, la menzogna e la bruttezza (ivi, p. 55).

Quanto la filosofa scrive anche nei sei saggi e nei frammenti all’inizio del 1943 porta a pensare alla sua volontà di costruire una dottrina, benché non esplicitata ma, come sottolineato ancora da Gaeta, ella «dichiara indispensabile e urgente l’elaborazione di una dottrina in grado di fondare un’autentica filosofia sociale, prendendo atto contestualmente, del sostanziale fallimento del pensiero di Marx nella realizzazione di un compito che pure egli aveva per primo tentato» (Gaeta, 2012, p. 61).

L’approccio filosofico di Simone Weil, evidentemente spirituale, cristiano eppure non confessionale, può però non lasciare indifferente anche chi laicamente sia estraneo a ogni tendenza fideistica. Non fosse altro perché esso fa appello alla parte più profonda della coscienza di ogni essere pensante, capace di oltrepassare sentieri logico-filosofici abituali, forme pregiudiziali derivanti da un’impostazione rigorosamente pragmatica che tenderebbero ad accantonare la particolare visione weiliana considerandola materia puramente teologica.

La sua visione radicale focalizzata sulla sofferenza umana ad ampio raggio – sugli ultimi, gli sventurati, gli emarginati, come lo sono tanti anche oggi, non solo dove la democrazia è debole o inesistente ma anche nel mondo civilizzato che si appella ai diritti nelle varie forme –, se riesce a far leva sulle corde più intime del nostro essere, ci invita ad assumere una sostanziale apertura all’altro attraverso una postura “inclinata”, secondo la terminologia di Adriana Cavavero (2014): un tirarsi indietro dell’ego a favore dell’alterità sofferente. Ci porta così a esplorare i sentieri di quella “mitezza” celebrata da

Norberto Bobbio (1994), nel suo scritto intitolato *Elogio della mitezza*, appunto, che costituisce – come recentemente sostenuto dal filosofo del diritto Tommaso Greco, in *Curare il mondo con Simone Weil* – un punto ideale d’incontro tra Simone Weil e Norberto Bobbio:

Due vite diverse [...] e anche due sistemi di pensiero profondamente diversi: ancorato al piano metafisico e religioso quello weiliano, convintamente laico e aderente al mondo fenomenico (politico giuridico) quello bobbiano (Greco, 2023, p. 114).

Nel definire la specificità della mitezza, Bobbio costruisce una mappa di concetti chiedendosi innanzitutto a cosa essa si oppone o da cui si distingue. Le virtù che a suo avviso le si oppongono sono: l'*arroganza* (opinione esagerata dei propri meriti, che giustifica la sopraffazione); la *protervia* (che è arroganza ostentata); la *prepotenza* (abuso di potenza non solo ostentata, ma concretamente esercitata).

Contro la cosiddetta legge del più forte,

il mite risponde [semplicemente] “ritirandosi”, rinfoderando la spada che poteva essere il mezzo della sua affermazione. Egli sa infatti che solo questa operazione di sottrazione può permettere all’altro di esistere nella sua qualità di *fine*, senza che egli si debba sottomettere o degradare a *mezzo* (ivi, pp. 116-117).

Tale ritiro dalla potenza che si può esercitare incontra il pensiero weiliano della sottrazione – che è *decreazione*, indicante:

il gesto con il quale Dio ha creato il mondo (diminuendo così e non incrementando la sua potenza) e che l’uomo è chiamato a ripetere per poter rispondere a quel gesto d’amore. Per quanto la meccanica del mondo ci porti nella direzione opposta [...] abbiamo dentro di noi la possibilità di agire diversamente *sottraendoci* al dominio della forza. *Decrearsi* vuol dire evitare di occupare tutto lo spazio; vuol dire perciò creare le condizioni affinché l’altro possa esistere (ivi, p. 117).

Le virtù che accompagnano la mitezza, come propedeutiche della stessa, per Bobbio sono la semplicità e la misura, la consapevolezza del limite, la compassione, concetti anche questi molto vicini a quelli della Weil, unitamente a quelli di cura, responsabilità e servizio. «In un mondo dominato dalla contrapposizione delle forze e talora dagli opposti fondamentalismi, in uno scenario che sembra di nuovo rafforzare le ragioni della paura, il mite è colui che si fa portatore del principio speranza. [E] Simone Weil – conclude Greco – non potrebbe essere più d’accordo (ivi, p. 135).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bobbio N. (1994). *Elogio della mitezza e altri scritti morali*. Milano: Linea d'Ombra.
- Carofalo V. (2020). *Pensare in tempi di sventura. Saggio sulla filosofia di Simone Weil*. Napoli: Orthotes.
- Cavarero A. (2014). *Inclinazioni. Critica della rettitudine*. Milano: Raffaello Cortina.
- Cavarero A. (2022). *Orrorismo. Ovvero della violenza sull'inerte*. Roma: Castelvecchi Editore.
- Gaeta G. (2012) Il passaggio nell'impersonale, in S. Weil, *La persona e il sacro*, cit., 59-73.
- Greco T. (2023). *Curare il mondo con Simone Weil*. Bari-Roma: Laterza.
- Weil S. (2012). *La persona e il sacro*, a cura di M.C. Sala. Milano: Adelphi.

SEZIONE

SECTION

esperienze



EXPERIENCES





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. ISSN 3035-0581

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 articoli 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 indeterminazione 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 addivene 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 1ªA 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 procacciarsi 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 sbobinature 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%C2%A0A.%C2%A0Orali%C3%A0-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>



***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 «la 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 appiattire 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

	indicatori	
	ASERZIONI	DOMANDE
ALTA funzionalità	- 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.	- 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	- 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.	- 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	- 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>).	- 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	- Interventi non attinenti, solo accennati o non conclusi, forvianti, di disturbo o distrazione; personalizzazioni eccessive.	- 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 curriculum 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.



Maestra Filosofia: percorsi inclusivi con la P4C

Caterina Italia

Docente di Scuola Primaria; CRIF Sicilia.

caterina.italia@icloud.com

Alessandra Tigano

Docente di Filosofia nei Licei; Teacher Educator P4C;

Presidente CRIF Sicilia; Direttivo Nazionale CRIF.

sandratigano@virgilio.it

RIASSUNTO: Può la *Philosophy for Children* accompagnare percorsi inclusivi scolastici legati a Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA) e Bisogni Educativi Speciali (BES)? Progetti P4C nella scuola primaria e secondaria rivolgono l'attenzione al protagonismo di bambini e ragazzi, che, in una prospettiva di pedagogia solidale, si traduce in competenze di corresponsabilità, impegno condiviso, creatività, crescita personale e comunitaria. Alunne e alunni interessati possono esprimersi tramite talenti "altri": oralità, dialogo, attività teatrali, laboratori artistico-espressivi, ecc. La P4C non ha un approccio medico né terapeutico o riabilitativo alle difficoltà, e aiuta a sviluppare autonomamente processi di autocoscienza e di controllo consapevole delle emozioni, con il coinvolgimento attivo di chi ha bisogno di conoscere e orientare i propri vissuti biografici. Ciò ha un effetto positivo anche nella costruzione dell'identità personale e nell'instaurarsi di interazioni sociali positive. Le esperienze qui riferite sono basate sul metodo della "research with children", in cui alunne e alunni sono co-ricercatori e co-produttori di analisi sui loro stessi pensieri all'interno della Comunità di Ricerca, CdR.

**PAROLE-
CHIAVE:**

Scuola Primaria e Secondaria di Secondo Grado, DSA, BES, Comunità di Ricerca, CdR, inclusione.

Philosophy: A Good Teacher.

Inclusive Paths Carried Out with P4C

ABSTRACT: Can Philosophy for Children accompany inclusive school paths related to *Specific Learning Disorders* (DSA) and *Special Educational Needs* (BES)? P4C projects carried out in primary and high schools focus on the protagonism of children and young people which, in a solidarity pedagogy perspective, translates into co-responsibility skills, shared commitment, creativity, personal and community growth. Pupils can express themselves through 'other' talents: orality, dialogue, theatre activities, artistic-expressive workshops, etc. P4C has neither a medical nor a therapeutic or rehabilitative approach to the above-mentioned difficulties, and helps pupils develop self-awareness processes and conscious control of emotions. This also has a positive effect on the construction of personal identity and the creation of positive social interactions. The experiences reported here are based on the 'research with children' model, in which pupils are co-researchers and co-producers of their own thought analyses within the Community of Inquiry, COI.

KEYWORDS:

Primary and Secondary School, DSA, BES, Community of Inquiry, COI, Inclusion.

1. Il potere della *Philosophy for Children*

Il potere della *Philosophy for Children* (P4C) risiede nella sua versatilità: dimostra infatti di avere un'utilità diffusa in contesti assai diversi e, talvolta, inaspettati. D'altra parte, l'idea stessa di Matthew Lipman, ideatore della P4C, di proporre il metodo della filosofia all'interno di una Comunità di Ricerca (CdR) a menti giovani e "acerbe" creò inizialmente disorientamento e stupore. Eppure, la sua convinzione non solo funzionò, ma si radicò nei contesti educativi di tutto il mondo. Questo perché alla sua intuizione originale affiancò una base teorica consistente e rigorosa e delle esperienze sul campo ricche e significative. Non fu dunque solo una posizione, ma un vero e proprio sistema filosofico, serio e documentato. Questo ha fatto sì che la sua non diventasse una proposta tra le tante, leggera e passeggera, ma un metodo che dagli anni Settanta a oggi è apprezzato ed è sempre più diffuso in tutto il mondo. Il punto forte di Lipman è stata la sua pretesa di educare al pensiero e di aver tratteggiato la via per farlo. Il pensiero cui si fa riferimento è multidimensionale e aggancia tre ambiti interconnessi tra loro (critico, creativo e *caring*). Per procedere allo sviluppo integrale della persona occorre creare un ambito in cui le tre sfere possano essere esercitate in sinergia: questo spazio è la comunità di ricerca, un luogo dove il pensiero diventa pratica. La CdR consente l'esercizio del dialogo polifonico, in stile socratico-platonico, ove la verità è solo un obiettivo che cerca una collocazione che mai trova in maniera definitiva. Ognuno esprime un pensiero e nel confronto con gli altri si forma un giudizio, sempre pronto ad essere capovolto e riposizionato. E non è proprio questo il meccanismo dell'apprendimento? Scoprire, ricercare, verificare, correggere, integrare?

2. *Philosophy for Children* e inclusione

Non è un caso che la *Philosophy for Children* trovi terreno fertile nei contesti scolastici, sedi istituzionali dell'educare e dell'apprendere. Lipman ha osservato che la sua opera *Educare al pensiero* «ha per oggetto la capacità della filosofia, adeguatamente ricostruita e adeguatamente insegnata, di produrre un miglioramento significativo del pensiero nell'educazione» (Lipman, 2003, p. 11).

Se tale concetto è ormai assodato e messo in atto da tutti coloro che si impegnano nella diffusione del curriculum della P4C, resta ancora da esplorare a fondo il potere inclusivo della filosofia per bambini e ragazzi. Ciò che si è tentato di fare è di mostrare come la comunità di ricerca possa rappresentare un ambiente adatto a far germogliare il potenziale di alunne e alunni con DSA e BES. Nello specifico, a partire dal 2016, insieme alla prof.ssa Alessandra Tigano, presidente del CRIF Sicilia e componente del direttivo nazionale, abbiamo strutturato una serie di attività, poi confluite nel progetto

in rete “Lettere Ballerine”¹ con lo scopo di comprendere quanto e come la P4C possa arricchire il percorso degli studenti in un’ottica inclusiva. La maggior parte delle nostre esperienze ha riguardato alunni con DSA. La domanda che ha guidato la nostra ricerca comune è stata: può la *Philosophy for Children* arricchire il percorso scolastico di un alunno con DSA? Se sì, in che modo?

Sono passati quasi dieci anni dall’avvio delle nostre ricerche e possiamo certamente concludere che la risposta non solo sia affermativa, ma che abbia prodotto risultati sorprendenti, e ulteriori, rispetto alle nostre stesse aspettative. Una delle caratteristiche degli alunni con DSA è quella di eccellere in ambiti non convenzionali e di avere, nello stesso tempo, grandi difficoltà nei contesti di apprendimento scolastici tradizionali che utilizzano per lo più didattiche lineari e trasmissive. Riflettiamo un attimo su quali siano le competenze richieste a un alunno che frequenti la scuola: ci aspettiamo che sappia padroneggiare le abilità di lettura, scrittura, calcolo e comprensione del testo. Non chiederemmo mai a un alunno di essere bravo a suonare la batteria per considerarlo un “buono” studente: potrebbe esserlo come non esserlo, questo non inficerebbe il suo rendimento scolastico. Capovolgiamo la situazione e immaginiamo un alunno realmente talentuoso nel suonare la batteria che si trovi in una situazione in cui venga valutato solo sulla base delle sue competenze di lettura e scrittura. I risultati scolastici dell’alunno saranno limitati per via del suo disturbo dell’apprendimento. Lo studente, con ogni probabilità, comincerà a sentire un forte disagio nel frequentare la scuola. Eppure, è un talento. Propongo questo esempio per dire che, se noi fossimo obbligati ad andare a scuola e fossimo costretti a suonare la batteria sei ore al giorno, probabilmente anche noi ci sentiremmo fuori contesto. Fortunatamente, l’istituzione scolastica ha dedicato, a partire dalla legge 170/2010 (*Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*), la giusta attenzione ai ragazzi con DSA e in tutti contesti educativi ormai si offre il giusto supporto per evitare che tali studenti vivano la scuola con un profondo senso di frustrazione. In che modo, dunque, la *Philosophy for Children* può essere d’aiuto agli alunni con DSA? Intanto, occorre precisare che non ci stiamo riferendo alla “filosofia” come disciplina presente nel curriculum di alcune scuole secondarie di secondo grado. In quel caso, si utilizzeranno strumenti compensativi e dispensativi per venire incontro ai bisogni educativi speciali, ma non è su ciò che al momento vogliamo portare la nostra attenzione. Ci stiamo riferendo, invece, ai laboratori di filosofia secondo l’approccio di Matthew Lipman; questo

¹ Accordo di Rete “Lettere Ballerine” per la ricerca e la didattica filosofica, settima annualità. Istituti coinvolti nella rete: 1° Istituto Comprensivo “Principe di Napoli” Augusta (SR), Dirigente Scolastico dott.ssa Agata Sortino, Referente dott.ssa Caterina Italia; I.I.S. “Maiorana-Cascino” di Piazza Armerina (EN), Dirigente Scolastico dott.ssa Lidia Di Gangi, Referente prof.ssa Alessandra Tigano. Dal 2021 si inserisce nell’accordo di rete anche il CRIF, presidente prof. Alessandro Volpone.

modello è applicabile a tutti gli ordini e gradi scolastici e quindi amplia notevolmente il suo *range* di sperimentabilità. Antonio Cosentino osserva:

Nell'esperienza di filosofia che si realizza nella "comunità di ricerca" la tradizione è presente, ma in modo discreto e non paralizzante rispetto alle potenzialità del pensiero spontaneo. Per esempio, nei racconti di Matthew Lipman le sue voci si possono rintracciare tra le righe di una narrazione che funge da modello per la nascente "comunità di ricerca" e demarca un territorio; come fonti per possibili domande ne rendono plausibili e sensate alcune e ne escludono altre. In altri termini, partendo da un simile testo-stimolo, la domanda da cui prende l'avvio la riflessione non è espressione immediata della soggettività imprevedibile ed estemporanea. Essa è, piuttosto, l'esito di un incontro tra due orizzonti di significati, quello della disciplina codificata e quello del pensiero spontaneo [...] (Cosentino, 2009, p. 4).

Gli alunni con DSA sono ragazzi e ragazze che hanno difficoltà ad applicarsi in alcuni ambiti (lettura, scrittura, calcolo). Essendo questi ambiti trasversali a tutto il sapere, è chiaro che senza un supporto specifico, i loro risultati scolastici siano devianti rispetto agli standard. Con i giusti interventi, al contrario, sono in grado di eccellere al pari dei loro coetanei. L'idea della sperimentazione è quella di creare uno spazio, debitamente pensato e organizzato, in cui le abilità di lettura, scrittura e calcolo non siano determinanti. Un luogo, dunque, dove l'apprendimento passi soprattutto attraverso l'oralità e le multicomponenti del linguaggio espressivo in generale (musica, arte, teatro, movimento). Inserito in un contesto del genere, l'alunno con bisogno educativo speciale troverebbe la possibilità di esprimersi e farsi apprezzare maturando altre competenze, rispetto a quelle prettamente scolastiche. Questo avrebbe immediatamente un impatto positivo sulla sua motivazione, aumentandone la carica, e porterebbe ad un suo più profondo coinvolgimento affettivo-relazionale.

3. Considerazioni e riflessioni

Nell'ambito dei laboratori di filosofia, abbiamo accolto alunni con DSA certificato all'interno di gruppi con livelli e stili di apprendimento diversi tra loro. Abbiamo seguito con rigore le varie tappe proposte da Lipman per la costituzione di una comunità di ricerca filosofica: presentare un pre-testo, stilare un'agenda, approdare a un piano di discussione condiviso, auto-valutarsi. Ciò che è emerso è che proprio gli alunni con BES, solitamente restii a partecipare alle discussioni in classe, durante i laboratori hanno manifestato grande interesse, desiderio di partecipare e di dire la propria, originalità e profondità degli interventi. Sono stati i più presenti e coloro che sono stati più disponibili a dare un contributo extra, producendo anche a casa dei lavori aggiuntivi. Citiamo alcuni esempi. Un'alunna, particolarmente colpita dal racconto

Pixie (Lipman, 1999) ha chiesto e ottenuto di interpretare e mettere in scena la protagonista durante lo spettacolo di fine anno. Recitare è uno dei contesti che permette ai ragazzi di far valere le loro potenzialità “altre” e divergenti. Un altro alunno, dotato nel disegno, si è offerto di trasformare *Pixie* in un fumetto. E così al rientro dalle vacanze natalizie ha mostrato a tutti noi, esterrefatti, i suoi bozzetti. Altri alunni del liceo particolarmente colpiti dal racconto *L'ordine è pane, il disordine è fame* (Cinus, 2019, pp. 166-167) nella fase dell'autovalutazione del dialogo filosofico hanno affermato: «Il dialogo, a differenza di quanto avviene in classe nelle ore curricolari, è stato costruttivo perché a fine incontro abbiamo avuto l'opportunità di conoscere le idee degli altri. Sono rimaste molte idee e spunti di riflessione che permettono di ripensare il modo in cui conosciamo noi stessi, gli altri e le cose. Ognuno di noi può parlare “comodamente” senza essere giudicato e interrogato come avviene solitamente in classe. Siamo più sciolti nel pensare e nel parlare. Anche i più timidi si aprono al dialogo e tutti mettiamo in gioco le nostre emozioni e capacità cognitive. Il dialogo filosofico si sta rivelando un ottimo strumento per superare la “timidezza” e la soggezione” che solitamente inficiano le relazioni sociali tra studenti e insegnanti di classe; inoltre, all'interno del cerchio tutti diventiamo visibili, anche coloro i quali in classe non vengono notati dai loro docenti o cercano volutamente di nascondersi dagli occhi dei loro docenti per non mostrare le loro fragilità negli apprendimenti scolastici».

Il cerchio della *Philosophy for Children* quindi non è rigido, ma si adatta e diventa un abito su misura per tutti e tutte. Ognuno può partecipare condividendo con gli altri membri della comunità ciò che più lo rappresenta e che lo fa stare meglio. Non c'è l'alunno più bravo, ma ogni idea ha la stessa consistenza delle altre e subisce lo stesso processo indagatorio. Democraticamente, ogni opinione viene decostruita, scomposta, spezzettata, posta al vaglio della logica e della coerenza. E non importa da chi provenga, tutti sono giudicati e indagati allo stesso modo. Dunque, il vantaggio che la P4C offre è quello di includere i pensieri di tutti e di lavorare contemporaneamente su più canali comunicativi e/o su più sfere del pensiero: trova spazio e cittadinanza l'alunno con pensiero critico, l'alunno creativo e l'alunno con uno spiccato senso etico e valoriale. Si tesse un “dialogo polifonico”, com'è solito definirlo Antonio Cosentino. Un dialogo non a due, ma uno nel quale più persone, in maniera interattiva, possono rispondere a ciascuna domanda: più voci, più sfumature, più sottigliezze. Il dialogo acquista colori, sensibilità, profondità del tutto nuove e inattese.

Se siamo in una comunità di dialoganti – sottolinea Cosentino – il soggetto “A” si rivolge a tutti gli altri membri non con un monologo, ma ponendo una questione e facendo una domanda o proponendo una risposta a una domanda aperta. Se il soggetto “B” prova a dare una risposta rivolgendosi ad “A”, la comunicazione ritorna allo schema duale, ma, se

il soggetto “B”, nel rispondere, assume come referente sempre l’intera comunità, il messaggio comincia a circolare in modo imprevedibile (Cosentino, 2021, pp. 122-123).

La *Philosophy for Children*, dunque, può essere valorizzata all’interno di un percorso inclusivo grazie alla sua capacità di attivare una pluralità di forme di rappresentazione del pensiero e di coinvolgimento. Ciò agevola in generale tutti gli alunni e in particolare quelli con bisogni educativi speciali: «La visione multi-prospettica di medesimi ambiti problematici, offerta dalla vocazione multidisciplinare della filosofia, rende possibile allo studente la costruzione di una personale visione del mondo, e amplia la sua dotazione di strumenti di comprensione, di analisi, di scelta e valutazione» (Associazione Italiana Dislessia, 2021, p. 13).

Inoltre, va considerato che la Legge 170/2010 e le Linee Guida 2011, al fine di tutelare gli alunni con DSA, fanno appello alla capacità dei docenti di intercettare precocemente i bisogni di tali alunni e di effettuare un’attenta lettura del contesto in cui operano. I laboratori di filosofia possono anche assolvere a questo compito e aiutare, in un contesto informale, il docente a individuare le abilità e le competenze dello studente in situazione. Ciò permetterà di stilare una progettazione didattica pertinente con i reali punti di partenza degli alunni e in grado di garantire il successo formativo di tutti e di ciascuno. Tale condivisione di idee in cerchio permette anche allo studente con BES di comprendere quali siano i propri punti di forza con un impatto positivo sulla propria autostima e sulla sua motivazione. La succitata Legge 170/2010, in riferimento ad alunni con DSA, chiede che vengano compensate le problematiche connesse alla scrittura con l’oralità: anche in questa direzione i laboratori P4C possono essere un’idonea risposta inclusiva, proprio perché fanno della voce dello studente un ampio e naturale utilizzo.

L’auspicio cui affidiamo le nostre riflessioni conclusive è che la *Philosophy for Children* e la didattica tradizionale si integrino sempre più nella quotidianità della didattica orientativa e della didattica delle discipline (cfr. Tigano, 2012): la filosofia può entrare nelle nostre aule anche ogni giorno, se diventa metodo riflessivo e autocorrettivo. Ne beneficeranno tutti, alunni e anche insegnanti chiamati a riflettere sul proprio habitus (Schön, 1983) e sulle proprie metafore professionali (Pulvirenti, Garaffo & Tigano, 2014). Il docente riflessivo sarà capace di supportare l’azione dell’insegnare con l’osservazione e l’interazione «con la complessità dei contesti in cui si sviluppano i bisogni educativi specifici della persona considerata nella sua unicità bio-psichica e sociale» (Tigano, 2015b, p. 182). Riflettere su ciò che si fa e come si fa nel momento in cui si fa diventa una ricchezza per tutti e una spinta a migliorarsi e a migliorare il contesto attorno a sé. I laboratori filosofici sperimentati in questi anni all’interno dell’Accordo di rete intitolato “Lettere Ballerine” e il CRIF hanno dimostrato ampiamente che il filosofare incontra i bisogni educativi di tutti gli studenti e rinnova

in termini orientanti, inclusivi e socio-costruttivisti la didattica disciplinare in tutti gli ordini e gradi di scuola. «Il focus dell'agire didattico si sposta sulla capacità di architettare proposte didattiche situate e reali [...] superando il quadro insufficiente di una relazione deterministica tra insegnare e apprendere» (Tigano 2015b, p. 183). E non solo. Si supera anche l'idea che la classe sia uno spazio uniforme, in quanto essa si trasforma in una «comunità di azione e di discorso aperta all'inclusione e all'intersoggettività in cui tutti i bisogni educativi trovano cittadinanza, poiché la diversità rappresenta un dato strutturale e fondante del sistema classe e non un dato problematico» (Tigano 2015a, p. 885). Matthew Lipman ha scritto:

L'espressione *Philosophy for Children* mi piaceva soprattutto perché sembrava contraddirsi in modo plateale; se si fosse trattato veramente di filosofia, la gente avrebbe detto che i bambini non erano in grado di farla; e se i bambini fossero stati in grado di farla, allora la gente avrebbe detto che non poteva essere davvero filosofia (Lipman, 2018, p. 9).

Oggi abbiamo la certezza che si possa fare ricerca filosofica con i bambini e le bambine, sin dalla scuola dell'infanzia. L'obiettivo adesso è far sì che essa diventi davvero lo strumento per l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita, perché, come scriveva saggiamente Epicuro nella sua *Lettera a Menecleo*, «mai si è troppo giovani o troppo vecchi per filosofare».

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Associazione Italiana Dislessia, a cura di Lucia Iacopini e Franca Storace, (2021). *Insegnare filosofia agli studenti con DSA*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Cinus M.F. (2019). *Chi cerca trova*. Trento: Erickson. (Apparato metodologico di A. Cosentino.)
- Cosentino A. (2008). *Filosofia come pratica sociale. Comunità di ricerca, formazione e cura di sé*. Milano: Apogeo.
- Cosentino A. (2009). *La comunità di ricerca come paradigma di una didattica filosofica*. In R. Pozzo, M. Sgarbi (a cura di), *I filosofi e l'Europa* (Atti del Congresso SFI, Verona) Milano: Mimesis.
- Cosentino A. (2021). *Socrate dopo tutto. La pratica filosofica di comunità*. Milano: Mursia.
- Cosentino A. & Oliverio S. (2011). *Comunità di ricerca filosofica e formazione. Pratiche di coltivazione del pensiero*. Napoli: Liguori.
- Cosentino A. (2023). *Philosophy for Children. Per un'educazione dialogica*. Napoli: Liguori.
- Cosentino A. (a cura di) (2005). *Pratica filosofica e professionalità riflessiva*. Napoli: Liguori.
- Lipman M. (1999). *Pixie*. Napoli: Liguori.
- Lipman M. (2005). *Educare al pensiero*. Milano: Vita e Pensiero.

- Lipman M. (2018). *L'impegno di una vita: insegnare a pensare*. Milano: Mimesis.
- Pulvirenti F., Garaffo T. & Tigano A. (2014), *Metafore in movimento. Pratiche di ricerca e didattica professionale*. Milano: FrancoAngeli.
- Santi M. (a cura di) (2005). *Philosophy for Children: un curriculum per imparare a pensare*. Napoli: Liguori.
- Schön D.A. (1983). *The Reflexive Practitioner*. New York: Basic Books. Trad. it.: *Il professionista riflessivo* (1993). Bari: Dedalo.
- Tigano A. (2012). Laboratorio filosofico e didattica orientativa: strumenti del protagonismo scolastico, *Prospettiva Educazione Permanente*, 35(1-2), gennaio-agosto: *Atti del XXVI Congresso Nazionale dell'Associazione Pedagogica Italiana* (130-133). Roma: Armando Editore.
- Tigano A. (2015a), Orizzonti enattivi dell'agire didattico. La classe come spazio eterotopico, evolutivo e inclusivo. In M. Tomarchio & S. Ulivieri (a cura di), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori* (881-889). Atti del XXIX Convegno Nazionale SIPED (Catania, 6-7-8 novembre 2014). Pisa: ETS.
- Tigano A. (2015b), Un modello didattico inclusivo *context-oriented*. Deviazioni sull'osservazione dei BES. In F. Dovigo, C. Favella, F. Gasparini, A. Pietrocarlo, V. Rocco & E. Zappella (a cura di), *Special Education Needs and Inclusive Practices. An International Perspective / Bisogni educativi speciali e pratiche inclusive. Una prospettiva internazionale* (183-186). Conference Proceedings / Atti del Convegno 2015 Università di Bergamo.
- Vio C. & Tressoldi P.E. (a cura di) (2022). *Il trattamento dei disturbi specifici dell'apprendimento*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Waksman V. & Kohan W. (2013). *Fare filosofia con i bambini. Strumenti critici e operativi per il lavoro in classe con e oltre il curriculum Philosophy for Children*. Napoli: Liguori.



Transformative Learning for Parents and Teachers in a Philosophical Community of Inquiry: A Practical Application

Maria Papathanasiou

University of Thessaly

papathanasioum@uth.gr

ABSTRACT: This paper offers a model of practice that promotes teacher-facilitated liberating democratic dialogue between parents and teachers that is based on the fundamental principles of Socratic dialogue that Matthew Lipman incorporated into an educational model for schoolteachers, and their students. Use of the process of philosophical dialogue – not study of historical philosophy – to explore and evaluate alternative actions and concepts between both children and adults is highly innovative because until very recently, it was unimagined that children could think abstractly let alone compare and balance philosophical concepts. In this innovative model, *Philosophy for Parents* (P4P), teachers employ adult-adapted versions of Lipman's principles, entangled with Mezirow's Transformative Learning Theory and its dialogue circles, and, to some extent others, might likely prove, under further study in practice, to elucidate and positively inform the process and evolution of P4P. Stories and art are used as a tool that assist the facilitator in leading this practice.

KEYWORDS:

Community of Philosophical Inquiry, CPI, Democratic Dialogue, Transformative Learning, Parents.

Apprendimento trasformativo per genitori e docenti nella Comunità di Ricerca Filosofica, CdRF: un'esperienza

RIASSUNTO: Il lavoro presenta un modello di pratica diretto a promuovere il libero dialogo democratico tra genitori e insegnanti basato sui principi fondamentali d'ispirazione socratica che Matthew Lipman ha integrato nel suo modello educativo per insegnanti e studenti. L'uso del dialogo filosofico - non lo studio della storia della filosofia - utile per esplorare e valutare alternative concettuali e pratiche tra bambini e adulti è altamente innovativo, in quanto fino a poco tempo fa era inimmaginabile che i bambini potessero ragionare in modo astratto, e tanto meno confrontarsi con concetti filosofici. In questo modello innovativo, *Philosophy for Parents* (P4P), gli insegnanti utilizzano versioni adattate agli adulti dell'approccio di Lipman, intrecciate con la teoria dell'apprendimento trasformativo di Mezirow, e i suoi circoli di dialogo, nonché altre istanze che potrebbero rintracciarsi nell'utilizzazione pratica, per chiarire ulteriore il processo e lo sviluppo della P4P. I pretesti adoperati come spunto per le sessioni in questo caso sono storie oppure materiale artistico.

PAROLE-CHIAVE:

Comunità di Ricerca Filosofica, CdRF, dialogo democratico, apprendimento trasformativo, genitori.

1. Introduction

This article aims to amplify information, pertinent to the original large-scale intent of a doctoral study. That was to investigate and compare the effect of dialogue and critical reflection in groups of parents, facilitated by schoolteachers with the goal of creating a collective school-family “Community of Philosophical Inquiry.” Moreover, that research sought to leverage the now well supported benefits of parent engagement in enhancing students’ academic performance and the well-being of all participants in the school community (students, teachers, parents, and administrators). As foundation for the researcher’s intention, are the unique benefits that can accrue from the active participation of parents and their children’s teachers in a framework of mindful adult learning within the school community, as outlined by Langer (1997, p. 4) – one that will involve an implicit awareness and recognition of the potential validity of more than one perspective, openness to emergent insight, and reflective thinking all of which, together, may exert a transformational effect.

Most often, today this partnership appears to encounter, a multitude of disturbances that research ascribes to the lack of a trusting high-quality school-family collaborative relationship and, as Kluczniok (2013) finds in her review, fostered by a persistent alienation between teachers and parents that promotes uncoordinated and sometimes contradictory school-learning and home-learning environments. This fracture has been proven to carry major negative social and learning impacts for the children involved.

This family-school gap that has been extensively explored, especially in the United States, has sparked researchers’ curiosity and prompted intense study of parent-school engagement strategies and models (i.e., Epstein’s model).

Therefore the researcher focused on creating an innovative model of practice directed toward promoting teacher-facilitated liberating democratic dialogue between parents and teachers, which is based on the fundamental principles of Socratic dialogue that Columbia University professor of philosophy, Matthew Lipman, incorporated into an educational model for teachers and their students, where the teacher facilitates formation and fosters a Community of Philosophical Inquiry among students from preschool age to adolescence. Use of this model – termed Philosophy for Children, or P4C – has been found in research (Lipman et al., 1980, p. 15; Vansieleghem & Kennedy, 2011) to upgrade and cultivate children’s innate abilities in questioning, reflecting, and thinking critically if they are given the chance and appropriate prompts at school and home.

2. Entangled theories required to engage parents

The research agenda shows that parents understand more clearly how to enhance the educational experience of their children through cooperation processes within the school community and offers different models of intervention (Papathanasiou, 2019). Recapping the problem – bridge the gap on parents’ involvement in kindergarten, grade, and high schools, and strengthen the school-family relationship – the researcher was directed toward developing and refining an innovative model of teaching practice for kindergarten through high school that would bridge a now widely recognized gap in communication and cooperation between parents and teachers and convert all people in the into a well-bonded community. One that is actively engaged via “philosophic” Socratic dialogue with problematic questions in their own and mutual frames of reference. And one in which parents will have direct involvement with their children’s curriculum.

There is, however, additional knowledge that is required for this partnership to succeed while all actors are building up their skills. Parents would need to elaborate and liberate their knowledge in their own distinctive role in education, administration, and parenting. In parallel, teachers would need to transform their interaction with their students’ families and, as much as possible, dissipate any mistrust and misunderstanding which will be replaced, for all by the sense of mutual knowing, caring, and respect (Mapp, 2002).

The above-mentioned goals are expected to be reached with the use of the innovative Community of Inquiry for parents and teachers’ model, which is referred further down, and that has been generated of Lipman’s Community of Philosophical Inquiry model (CPI) which is at the core of the Philosophy for Children program (P4C) (Lipman, 1982). The pedagogical framework of P4C determines a way, children can learn how to think, analyze, and argue from an early age, before, otherwise, their inherent ability to think abstractly is lost. Their abstract thinking brings them to “philosophy,” familiarizes them with discussion, critical thinking, and their “reasoning” skills, it leads them closer to the Socrates Dialogue (Lipman & Sharp, 1994). In addition, as it has been pointed out by Lipman himself (2003), P4C is characterized by reflective, deliberative, communicative, and dialogic actions, which concludes in both reinforcing individual judgment and meanwhile solidifying the community. Specifically, in the researcher’s *Philosophy for Parents* (P4P) model, parents, as individuals who are diverse (i.e., in ideas, beliefs, socio-economic backgrounds) are given the chance to voice their ideas in a warm, democratic, empathic, and respectful manner and co-construct a community with the teachers that promotes trust and well-

being, while building a Community of Philosophical Inquiry (CPI) (Lipman, 2009), a dialogic community.

The nature of the Socratic dialogue sponsored by Lipman's P4C takes us back to the original meaning of the word philosophy that "comes from the Greek roots philo-meaning "love" and -sophia, or "wisdom." When someone studies philosophy they want to understand how and why people do certain things and how to live a good life. As a noun, philosophy entails the rational investigation of questions about existence and knowledge and ethics (Vocabulary.com, 2021).

In this sense, philosophy, and dialogue itself, becomes the methodology and practice of human education. Practically it means that it motivates the interlocutor to participate in the abstract work of logos and to be tested in the autonomous production of knowledge; in this test it should not depend on ephemeral accomplishments, but to distinguish the subtle signals of the world of language, to be fully open to the conceptual depth and through the clarification of philosophical propositions to make it accessible to language the common drive toward the essence of the self.

In that context, children have been reported asking questions demonstrating sophistication and a sometimes-startling degree of abstraction. A few examples excerpted from the Stanford Encyclopedia of Philosophy:

Philosopher Gareth Matthews argues at length that Piaget failed to see the philosophical thinking manifest in the very children he studied. Matthews (1980) provides a number of delightful examples of very young children's philosophical puzzlement." For example:

- TIM (about six years), while busily engaged in licking a pot, asked, "Papa, how can we be sure that everything is not a dream?" (p. 1)
- JORDAN (five years), going to bed at eight one evening, asked, "If I go to bed at eight and get up at seven in the morning, how do I really know that the little hand of the clock has gone around only once? Do I have to stay up all night to watch it? If I look away even for a short time, maybe the small hand will go around twice." (p. 3)
- JOHN EDGAR (four years), who had seen airplanes take off, rise, and gradually disappear into the distance, took his first plane ride. When the plane stopped ascending and the seat-belt sign went out, John Edgar turned to his father and said in a rather relieved, but still puzzled, tone of voice, "Things don't really get smaller up here." (p. 4)

Not infrequently children's questions touch on ethics. Here, in particular is another one provided by Matthews that demonstrates rather complex, philosophical thinking. Matthews (1984) provides illustrations of this, too. Meeting with a group of 8–11-year-olds, he used the following example to develop a story for discussion:

- Ian (six-year-old) found to his chagrin that the three children of his parents' friends monopolized the television; they kept him from watching his favorite program. "Mother," he asked in frustration, "why is it better for three children to be selfish than one?" (Matthews 1984, pp. 92-93).

As Lipman tells us, children, unlike adults, try to understand what lies behind what they see around them. They are constantly amazed and try to face the mysteries that appear in their daily lives with questions that are often philosophical, such as open to reasoning, inquiry, and reflection, for example: What is the mind? What is time? How was God born? Many times, children surprise us with their creative thinking, and it would be a skeleton of human unconsciousness if we tried to impose our own point of view of what is possible for children, while instead what we need to do is encourage them to listen, observe and give them time and space to think, discover, and imagine. School is the place that should provide the venue for practice, where the student will ask his/her questions and will be trained in the formulation of philosophical questions (scientific, ethical, metaphysical).

Encouraging children, however, to ask and explore key questions about life and cultivating philosophical inquiry is definitely not a product of a teacher-centered education that is usually provided in formal education, globally. Because education cannot constitute just the acquisition of knowledge, but also the journey of exploration and its discovery, education needs to be the foundation for the students in search of the meaning of life through the relationships that are created in a vibrant school community with the help of constructive dialogue, critical thinking, and reflection. We therefore need a more targeted form of teaching, an educational method such as that of Philosophy for/with Children, which does not focus on philosophical texts but rather on a special pedagogical management, in the art of the philosopher. It is worth mentioning herein the distinction that Richard Rorty (1981, intro) makes between Philosophy as a Platonic tradition of inquiring knowledge, nature, beauty, etc., with philosophy as the ongoing attempt many people make from a very young age to comprehend the world, *not* as an academic exercise. Many studies in recent years have shown that philosophy, as Rorty has described it, can help by clarifying children's thoughts and paving the way for discovery. Moreover, philosophy as a way of life can transform the student from a passive recipient of existing knowledge to an active seeker and potential creator.

Therefore, if we want to leave the child with an *open* consciousness, in the project of self-discovery and in the use of critical thinking, we must project a philosophically dialectical learning environment. Students will have the opportunity to ask, to listen, to research, to challenge, to reflect, to evaluate responsibly, to structure and deconstruct their thinking consistently using the philosophical way of formulating questions, i.e., the dialectic. This environment of dialogue if successfully organized at school and even extended to the family environment, where the child usually unfolds even more comfortably, with the appropriate information and guidance – both through the agency of the parents and by the teachers aiming for continuity. This could

be a way to build what the consensus of the population, as a whole, conceives as social justice in a multicultural society where different opinions, ideas and thoughts are encouraged. But to do this, the environment in which these children grow up must inspire free inquiry, expression of questions and their interaction with others through dialogue.

In the larger context, it seems likely there is a great need at the same time to integrate emotion and feelings with the critical thinking and reflection to solidify parents' engagement within the school community. Engagement in strong bonded community might possibly result in a transformational effect (Papathanasiou, 2022) – one that might enhance realization Lipman's intention that the dialogue constituting P4C should occur under and further foster democracy.

The main aim of the study is to use the model of the CPI that «fosters critical *self-reflection* and help learners plan to take action» as in Mezirow's Transformative Learning theory (1990, p. 357), which is the adult learning theory that seemed to promise an important contribution to model refinement, particularly including its discourse circles that substantially mirror the concept and execution of P4C for adults.

3. P4P: A CPI for Parents & Teachers

High standards of school improvement require the collective action of educational leadership and policymakers who are eager to prepare teachers for productive change— a change that might well embrace substantial teacher preparation on innovative strategies in family involvement beyond the traditional approaches which have emphasized a more individualistic and passive role of the parent in the parents-school partnership (Shirley, 1997) and invite parents to actively engage in a wider and more inclusive school community. Such a change could gradually enhance an internal transformation in people's and/or community's core-beliefs, perceptions, expectations, and actions if their social interactions within the school community lead to connecting the individuals' experiences and knowledge that can result in reconstruction or amplification of the sense of community. More profound and sustainable change occurs by creating new ways for people as individuals and in communities and institutions to think and act collaboratively (Warren & Mapp, 2011).

The differentiated model of parents-school collaboration, dialogue and philosophical inquiry that is being presented in this article, as a meaningful passage from adulthood to parenting, constitutes a means for shaping an appropriate family environment to have a positive effect on the social and emotional maturation of the children, while also amplifying their academic performance. The main emphasis of the types of collaboration employed is on the development of reasoning, reflection,

philosophical search, in the sense of a revival of grassroots philosophy outside of Academia (Lipman, 1991).

In simplest “schematic” implementation, the type of CPI that might obtain in this study would involve free and open dialogic discussion between almost any possible grouping of parents, and teacher-facilitators, prompted by anyone’s question, where judgment of “right” or “wrong” is suspended to the point of irrelevance, where there are no a priori “given” answers ever offered such that one person’s question is quite likely to be “answered” (i.e., responded to) by *another* person’s question. In Lipman’s construct, the search is for *meaning*, *not* for some abstract concept of “truth.” And, importantly, as such, it can only productively occur in *community* where individuals’ meanings can be compared with those of others as well as with one that might be seen by many to represent that of the group, or even elements or all of society at large. The search may well entail issues of ethics since, on an adult plane at least, just as was the case with “truth,” the search is not for an abstract *meaning* of life, but rather for the personal or collective meaning of a *good* (productive and harmonious) life.

As Niels (2009) asserts in his article “*we know that the act of storytelling evokes deep listening and deep feeling*”, accordingly, problematizing issues for parents in the same way as with the children, through narratives, storytelling, and art, is a strategy that can stimulate philosophical quests initially, but then validate through reflection and discourse their surfacing of problematic assumptions (Mezirow, 1991, p. 35). This course can then lead them towards and into the acquisition of a habitual reflective pattern that, in turn, can sustain learning and their engagement into personal and family as well as educational issues.

Over time, it can transform an institution, the school, into a well-bonded community that is actively engaged on individual and systemic problematic frames of reference (Mezirow, 2000). Hence the self-directed community that arises, continually encourages discussion, reflection, and empathy among all school participants: teachers, parents, and their children. Nonetheless, reflecting, discussing, and even learning does not lead inevitably to transformative learning, which according to Mezirow is a difficult intentional process, with many stages that the individual must go through to be able to transition to assumption-liberated knowledge (Cranton 2016, p. 2).

Furthermore, to create a community where people feel truly free to exchange honest feedback on theirs and their peers’ experiences and where all feel emotionally capable of change, they need to feel assimilated in a trusting, respectful and safe environment. We usually encounter such feelings within a safe relationship. Taylor too (2002), argues the importance of relationships in the process of transformation.

Mezirow holds that «[r]eflective discourse and its resulting insight alone do not achieve TL. Acting upon emancipatory insights, praxis is also necessary» (Mezirow, 1991, p. 12). Social action, in some form and in certain contexts, to change distorted

meanings and assumptions can also be the purpose of a «consciousness-raising group» in such natural settings as the workplace or family environment (1991, p. 181). A direct correlation between individual and social life is evident in many of Mezirow's written texts; he considers the process of transformation to be a personal affair but one that also requires the acquisition and exercise of social skills. According to Mezirow, the individual cannot act impulsively but in cooperation and interaction with the people around him/her in the wider social context. That is, to be successfully pursued, the transformational process, although a personal matter, must be framed by other people with whom rational dialogue takes place in order to eliminate dysfunctional perceptions and adopt a critical approach to things. In large, Mezirow sees transformational learning as of a kind that transforms problematic frameworks and outdated assumptions, so that they become more inclusive, open, thoughtful, and emotionally ready for change (Kokkos, 2005).

So, for the parents-teachers-school community to transform their perceptions on how their relationship could exist operate in a unified way and best strive, they might need to become a *Learning Organization*—where students, teachers, parents, administrators, and staff can join way together to form a Community of Inquiry engaged in a collective effort with a common vision” (Watkins & Marsick, 1999). The community could then constitute a “circuit” where learning is the ongoing goal for all actors.

4. Conclusions

The key to strong thinking is a strong question and discovering the possible answers. The power of thought is fueled by the dynamics of our questions which guide the course of inquiry. The questions through dialogue invite the other point of view, the different one, which the student listens to, having the choice to either embrace it and build on it, or reject it with an argument. To do this mental exercise, the selection process, actors should have the opportunity and the freedom – and available space and time to at least submit their questions and, hopefully, receive thoughtful responses. When the teacher, the school, the family, and the community where a child grows up, allows the possible questions to be asked, the answers can become an act of change (Papathanasiou, 2022). The questions provoke thinking in dialogue and make any involved person responsible to look at the question from different angles. Simultaneously with the question, an internal dialogue is born (*stochasmos*) in parallel with the external one, which can result in understanding, reflection, learning, and change. The questions that arise through art, literature, nature, can create admiration, question marks, and unprecedented innovative ideas. Children have an ability to see

clearly and to clarify such questions authentically. When a child grows up in such an interactive environment, when students are encouraged by the teacher to think for themselves, then they often react by thinking. The teacher may not be able to teach the thought itself, as also may not the parent at home. However, both can create an environment in which the child can develop the will to discuss, to think, to express him/herself, and to contrast its views with those of others. «As birds learn to fly by flying one learns to think while thinking» (Lipman, 1975, p. 1).

In a real dialogue there is no place for right and wrong, winners and losers. Participants in such a dialogue are not hierarchically divided into students and teachers, young and grown-ups. **The meaning of the dialogue is not found in either of the participants or either in the two together, but in their *interaction*** (see Friedman, 1955, p. 89). Knowledge of ourselves depends on our interaction with others. In a way it is like saying that we exist as a personality only in all the reflections in the personal field. **Our contact and understanding of ourselves and others happens through a constant dialogue.** The self, for Bakhtin, is defined through dialogue and is a more authentic opening to the differences between perspectives (see 1986, p. 169).

Conclusively, what was particularly propitious for the success of this initiative was that, in many cases the issues of ethics and other matters treated dialogically were the same and were introduced into discussion via the *same* fairytales and stories as the ones introducing them into dialogue by the children. Even more positive for family-child(ren)-school relations was the fact that the children were told about this so the kids would ask their parents about, and eagerly discuss with them the very same issues and contexts when they came home from school!

The main benefits and outcomes that comes out of such a collaborative scheme in school if seen as a Learning Organization (Watkins & Marsick, 1999), are the following:

- Empowering parents to develop effective parenting strategies.
- Cultivating group climate for the young & adult students.
- Integration of parents into the educational process inside and outside the school.
- Develop trust relationships in the Educational Triangle: School–Child–Parent.
- Developing a positive climate in school from all participating sides.
- Parents promoted their children academically after assimilating how to enhance and link learning in the family environment with learning at school.
- Parents responded with great enthusiasm to school whenever cooperation was sought.
- The relationships between the parents that participated persevered in the following years.

- The parents who participated were looking for cooperation and remained attached to the kindergarten during the next year, regardless of having their children in elementary school.

It is the writer's fervent hope that while negotiating the desired relational culture within the school community, all actors will realize that their individual concerns, not just those that are communitarian, will be important for society at large. Meaningful parent-teacher partnerships might help all actors think deeply, exchange ideas, argue with respect to their own and others' voices and build relevant capacities such as active listening, reflecting and critical thinking to manage the complexity of modern pedagogy together as allies on a team.

REFERENCES

- Bakhtin M. (1986). The Problem of Speech Genres. In Vern W. McGee (transl.), *Speech Genres and Other Late Essays*, 60–102. Austin: University of Texas Press.
- Cranton P. (2016). *Understanding and Promoting Transformative Learning: A Guide to Theory and Practice*. (3rd edn.) Sterling, VA: Stylus Publishing.
- Epstein L.J. (2010). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. London-New York: Taylor & Francis Group.
- Friedman S.M. (1955). *Martin Buber: The Life of Dialogue*. New York: Routledge.
- Kluczniok K., Lehl S., Kuger S. & Rossbach H. (2013). Quality of the home learning environment during preschool age. Domains and contextual conditions, *European Early Childhood Education Research Journal*, 21:3, 420-438.
- Kokkos A. (2005), Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Langer E. (1997). *The Power of Mindful Learning*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Lipman M. & Sharp A.M. (1994). *Growing up with Philosophy*. Dubuque, Iowa: Kendall Hunt Publishing Company.
- Lipman M. & Sharp M. (1975). *Teaching Children Philosophical Thinking. An Introduction to the Teacher's Manual for Harry Stottlemeier's Discovery*. Montclair State College, Upper Montclair, NJ: Institute for the Advancement of Philosophy for Children, IAPC.
- Lipman M. (1980). *Philosophy in the classroom*. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Lipman M. (1991). *Thinking in Education*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Lipman M. (1992). On Writing a Philosophical Novel. In Sharp A.M., Reed F.R. & Lipman M. (eds.), *Studies in Philosophy for Children: Harry Stottlemeier's Discovery* (3-7). Cambridge, MA: Temple University Press.
- Lipman M. (2003). *Thinking in Education*. (2nd ed.), Cambridge, MA: Cambridge University Press.

- Lipman M. (2009). Philosophy for Children: Some assumptions and implications. In Marsal E., Dobashi T. & Weber B. (Eds.). *Children Philosophize Worldwide. Theoretical and Practical Concepts* (9-23). Frankfurt: Peter Lang.
- Mapp L.K. (2002). Having Their Say: Parents Describe How and Why They Are Involved in Their Children's Education. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*. New Orleans: LA
- Matthews G. (1980). *Philosophy and the Young Child*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Matthews G. (1984). *Dialogues with Children*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Mezirow J. (1990). Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mezirow J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mezirow J. (2000). Learning to think like an Adult. In J. Mezirow *et alii* (Eds.), *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress* (pp.3-33). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Papathanasiou M. (2019). Parents' philosophical community: When parents go to school! *Childhood and Philosophy*, 15, 1-28.
- Papathanasiou M. (2022). Enhancing Parents' Engagement to Enhance Children's Learning. In Fox K.R. & Szech L.E. (Eds.). *Handbook of Research on Family Literacy Practices and Home School Connections* (64-81). Hershey, PA: IGI Global.
- Rorty R. (1981). *Philosophy and the Mirror of Nature*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Shirley D. (1997). *Community Organizing for Urban School Reform*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Taylor W.E. & Cranton P. (2012). *The Handbook of Transformative Learning. Theory, Research, and Practice*. John Wiley & Sons, Inc.
- Vansieleghem N. & Kennedy D. (2011). What is Philosophy for Children, What is Philosophy with Children – After Matthew Lipman? *Journal of Philosophy of Education*, 45(2), 171-182.
- Vocabulary.com. <https://www.vocabulary.com/dictionary/philosophy> [Retrieved on 27 September 2021].
- Warren R.M. & Mapp K.L. (2011). *Match on Dry Grass: Community Organizing as a Catalyst for School Reform*. Oxford University Press, NY.
- Watkin K.E. & Marsick J.V. (1999). Sculpting the Learning Community: New Forms of Working and Organizing. *NASSP Bulletin*, 83, 78-87.



Approccio dialogico-filosofico e counseling infantile

Cristina Pasteris

Insegnante di Scuola dell'infanzia bilingue; Counselor educativo infantile, adolescenziale e familiare
cristina.pasteris92@gmail.com

RIASSUNTO: L'articolo presenta alcune esperienze educative e sociali svolte tramite l'utilizzo dell'approccio dialogico-filosofico a supporto del counseling educativo. Quando parliamo di "counseling", ci riferiamo a un'attività centrata sulla relazione d'aiuto, umana e costruttiva, basata sull'ascolto e sulla comunicazione empatici, orientata al miglioramento della qualità di vita e alla promozione del benessere da un punto di vista olistico. In questa forma d'intervento, il dialogo filosofico può aiutare i bambini a scoprire i propri bisogni, le proprie qualità e risorse, cercando insieme un nuovo significato alla vita. Si valorizzano gli aspetti positivi dell'individuo, stimolando la scoperta e la curiosità su ciò che si può essere e sulla propria unicità, promuovendo una più salda costruzione dell'autostima, uno sviluppo più sano, un repertorio emotivo adeguato, arricchendo oltremodo il bagaglio logico-linguistico, riflessivo e critico del bambino.

PAROLE-CHIAVE:

Counseling, filosofia, infanzia, dialogo, unicità dell'individuo, comunità.

Dialogical-Philosophical Approach and Child Counseling

ABSTRACT: The paper presents some educational and social experiences made with the dialogical-philosophical approach in support of educational counseling. By 'counseling' we mean an activity centered on the helping, human and constructive relationship, based on listening and empathic communication, oriented towards improving the quality of life and promoting well-being from a holistic point of view. In this form of intervention, philosophical dialogue can help children to discover their own needs, qualities and resources, and to search together for a new meaning to life. The positive aspects of the individual are emphasized, stimulating discovery and curiosity about what one can be and one's uniqueness, fostering a more solid building of self-esteem, healthier development, an adequate emotional repertoire, and enriching the child's logical-linguistic, reflective, and critical background.

KEYWORDS:

Counselling, Philosophy, Childhood, Dialogue, Uniqueness of the individual, Community.

1. Introduzione

Tenendo conto di quanto possano risultare fondamentali la filosofia, il ruolo dell'arte e delle pratiche di Counseling Infantile nel processo di crescita, maturazione e cambiamento dei bambini, ho deciso di fondere queste realtà per pianificare un progetto destinato ad alunni di scuola dell'infanzia e volto alla promozione dell'approccio dialogico-filosofico per l'apprendimento delle competenze emotive e per lo sviluppo di una naturale curiosità, pensiero critico e motivazione nei bambini.

È importante infatti educare fin dalla prima infanzia sia a fare domande sia a ricercare alcune risposte, poiché entrambe sono componenti essenziali e interne al processo di costruzione della conoscenza e del proprio sé. Avvicinando i bambini alla filosofia, essi vengono sensibilizzati a porre notevole attenzione alle domande, comprendendo che non è necessario trovare delle verità univoche e assolute, ma è necessario imparare a padroneggiare le domande per sapersi destreggiare nel dialogo filosofico (Calliero & Galvagno, 2010).

Affinché i bambini imparino a porre e a farsi domande, essi hanno necessità di essere educati al dubbio e al pensiero e, per fare ciò, hanno bisogno e diritto di essere ascoltati, imparando a esprimere i propri sentimenti e i propri punti di vista, sollecitando il loro pensiero critico e la loro abilità riflessiva. L'approccio dialogico-filosofico unito ad alcuni stimoli di Counseling Infantile permette di raggiungere tutto ciò e, inoltre, aiuta il bambino a conoscere se stesso e gli altri, prendendosi cura della propria unicità ed originalità.

L'impiego della filosofia, inoltre, dovrebbe anche portare allo sviluppo delle abilità cognitive complesse degli alunni coinvolti, a maturare atteggiamenti democratici e competenze comunicative e a costruire una comunità propensa alla ricerca e all'indagine.

Questo approccio metodologico, inoltre, prevede di proporre degli stimoli da cui far partire le riflessioni dei bambini e queste proposte-stimolo possono essere:

- di natura artistica, narrativa, musicale, ecc.;
- vicine al vissuto emotivo della classe;
- adattabili ai bambini e ai ragazzi;
- d'aiuto per affrontare la realtà in modo flessibile e creativo.

Lo strumento metodologico protagonista di questo progetto è il dialogo autentico, che pone al centro il bambino e gli attribuisce il compito di gestire autonomamente le domande, spostando in secondo piano la figura dell'insegnante o dell'adulto presente, il quale cessa di essere il dispensatore di risposte ma si trasforma in facilitatore di domande e pensieri.

Vengono condivise alcune regole ben precise per attivare il momento dialogico, soprattutto per i più piccoli, più lineare:

- disposizione a un ascolto autentico;
- posizione seduta in cerchio;
- tono di voce moderato;
- alzare la mano per pronunciare parola;
- osservare gli altri mentre parlano;
- riflettere su quanto espresso dai compagni.

Durante la discussione è necessario stimolare gli interrogativi nei bambini senza però condizionarli; le domande, infatti, possono emergere da loro stessi, prendendo vita dallo sfondo filosofico in atto durante la sessione dialogica.

2. Traguardi per lo Sviluppo delle Competenze e Obiettivi Specifici di apprendimento del percorso

Consultando le “Indicazioni Nazionali per il Curricolo della Scuola dell’Infanzia e del Primo Ciclo d’Istruzione”, sono stati selezionati i *Traguardi per lo Sviluppo delle Competenze* e gli *Obiettivi Specifici di Apprendimento* che gli allievi con cui ho lavorato hanno raggiunto grazie a questo progetto.

Traguardi di Competenza Disciplinari: il bambino

- sviluppa il senso dell’identità personale. Pone domande sui temi esistenziali e religiosi, sulle diversità culturali, su ciò che è bene o male, sulla giustizia, e ha raggiunto una prima consapevolezza dei propri diritti e doveri, delle regole del vivere insieme. Si orienta nelle prime generalizzazioni del tempo e dello spazio. Riconosce i più importanti segni della cultura (*il sé e l’altro*);
- fa ipotesi sui significati di parole e discorsi. Cerca somiglianze e analogie tra i significati;
- ragiona sulla lingua, riconosce e la pluralità dei linguaggi, si misura con la creatività e la fantasia (*i discorsi e le parole; immagini, suoni e colori*);
- raggruppa e ordina secondo criteri diversi, identifica proprietà, confronta (*la conoscenza del mondo*);
- è in grado di avvicinarsi e osservare, esplorare, provando a descrivere con un linguaggio prossimo artistico; prova ad apprezzare le opere artistiche (*immagini, suoni e colori*).

Obiettivi Specifici di Apprendimento; contenuti del progetto:

- conoscere e comprendere l'esistenza di molteplici correnti artistiche;
- conoscere e comprendere l'esistenza e l'utilità di più tecniche artistiche;
- comprendere e interpretare il significato dell'opera artistica e quanto l'autore voglia comunicare;
- imparare a porsi in atteggiamento critico nei confronti di un'opera d'arte utilizzata come stimolo per avvio alla conduzione del dialogo filosofico;
- sviluppare il senso d'immaginazione a partire da uno stimolo visivo più astratto e riportarlo alla realtà concreta, più vicina agli allievi stessi;
- sviluppare ascolto, senso critico, senso di autoriflessione e di ragionamento a partire dalla ricezione e rielaborazione di idee e punti di vista altrui, sviluppati nel contesto comunitario dialogico, soprattutto rispetto al proprio bagaglio ed esperienze emotivi;
- migliorare la consapevolezza del sé e dell'utilità della comunicazione verbale e non verbale correlativamente allo sguardo e all'ascolto di chi sta parlando.

Sono stati individuati, inoltre, dei traguardi di competenza più specifici e propri dell'approccio dialogico-filosofico.

Traguardi di competenza impliciti all'approccio dialogico-filosofico: il bambino

- sa argomentare, confrontarsi, sostenere le proprie ragioni con adulti e bambini; riflette, si confronta, discute e comincia a riconoscere la reciprocità di attenzione tra chi parla e chi ascolta (*il sé e l'altro*);
- sa esprimere e comunicare agli altri emozioni, sentimenti, argomentazioni attraverso il linguaggio verbale; chiede e offre spiegazioni (*i discorsi e le parole*);
- costruisce ragionamenti formulando ipotesi, sostenendo le proprie idee e confrontandosi con il punto di vista di altri (*i discorsi e le parole*).

3. Struttura e caratteristiche del progetto

L'ambiente in cui sono stati svolti gli incontri di progetto è stato preparato con attenzione, poiché è uno dei fattori contestuali che può favorire l'apprendimento, stimolando la cura del pensiero: esso è stato reso confortevole, rilassante e informale, le sedie sono state poste in circolo, l'insegnante si è seduta tra gli allievi, i quali si sono posti tutti alla medesima altezza. Inoltre, è stata anche utilizzata una lavagna, poiché essa ha aiutato, soprattutto la facilitatrice, a fissare meglio i concetti, agevolando i momenti di dialogo, e sono stati utilizzati anche altri oggetti che

potessero aiutare a condividere meglio i pensieri (legati al tema emotivo, che si potevano passare di mano in mano nel momento in cui i bambini prendevano parola).

Il progetto ha previsto una serie di incontri a cadenza settimanale ognuno della durata di due ore. All'inizio di ogni sessione è stato previsto un momento di condivisione dei pensieri emotivi scaturiti da ogni bambino dopo aver osservato alcuni stimoli artistico-emotivi precedentemente selezionati.

Nel primo incontro è stato presentato uno stimolo appartenente all'epoca contemporanea degli anni 2000; successivamente si è andati a ritroso nel tempo, fino a raggiungere e analizzare uno stimolo visivo appartenente alla Preistoria.

Dopo un iniziale momento di dialogo e condivisione dell'emozione provata alla vista di quell'opera, i bambini hanno creato e condiviso un prodotto concreto che potesse rappresentare i pensieri e le emozioni precedentemente elaborati impiegando tecniche artistiche differenti (ad es., tecniche di *Art Therapy* come i Mandala).

Questo progetto è stato svolto per tutto l'anno scolastico 2022/2023 e, all'inizio, sono state individuate alcune opere d'arte-stimolo ben precise su cui lavorare. Di seguito elenchiamo alcune di esse, soffermandoci in particolare sui primi spunti (artisti e opere) utilizzati durante il percorso:

- *Primo incontro*: Banksy. Sappiamo che è un personaggio misterioso e che è un artista di graffiti, pittore e regista. Con una carriera iniziata a Londra, egli è divenuto il più noto esponente della *Street Art*. Per l'occasione è stata selezionata come opera-stimolo *Girl with balloon*, del 2002, una delle creazioni più famose di Banksy. Essa raffigura una bambina che guarda un palloncino rosso a forma di cuore che vola via; questo palloncino, per i bambini, è stato simbolo di speranza, amore, innocenza e sogni.
- *Secondo incontro*: Andy Warhol. Egli è stato per molti anni il simbolo per eccellenza della scena artistica americana e mondiale. Warhol resta tuttora uno dei più grandi rappresentanti della *Pop Art*, un'arte che è di tutti, non solo di chi ha la possibilità di studiare o di acquistare un'opera d'arte. (*Pop* deriva infatti da popolare.) L'artista, come noto, nelle sue opere utilizza icone e oggetti conosciuti da tutti, come celebrità del cinema, immagini di giornali, prodotti domestici e della vita quotidiana. Tutto per Warhol può diventare arte se trasformato con creatività, tecnica e passione. In questo incontro è stata presa in considerazione la sua opera *Marilyn Diptych*, del 1962, caratterizzata dalla medesima raffigurazione di Marilyn Monroe ripetuta in serie e colorata ciascuna volta in maniera differente. Tale rappresentazione trasmette principi di uguaglianza e differenza, realtà e finzione.
- *Terzo incontro*: Joan Mirò. Questo pittore ha prodotto opere in maniera spontanea, e spesso passava molto tempo prima che egli potesse considerarsi soddisfatto di

un quadro. Amava definirsi “giardiniere dell’arte”, poiché, dopo aver piantato qualcosa, egli doveva avere il tempo di innaffiare la sua arte, di potare e far giungere a fioritura ogni sua opera. In alcune opere di Mirò possiamo intravedere anche l’influenza dell’arte orientale, in quanto egli, a volte, riprendeva la tecnica dei calligrafi giapponesi. Per Mirò, qualunque cosa poteva essere d’ispirazione per la creatività, così come un bambino riesce a ricavare un giocattolo da un oggetto qualsiasi; per questo motivo, osservare l’immensità e cercare di carpirne i segreti, ma anche solo guardare il cielo, sono abitudini e attività che accomunano da sempre sia gli artisti che i bambini. In questo incontro, l’opera-stimolo presentata è stata *Costellazioni*, del 1940-41, esempio emblematico di Surrealismo, corrente artistica cui Mirò apparteneva. Per i bambini, lo stimolo è stato simbolo di caos interiore e disordine, ma anche di chiarezza.

- *Quarto incontro*: Frida Kahlo. I principi che hanno maggiormente influenzato l’arte di quest’artista sono stati l’amore per la propria terra, le sue origini e le tradizioni. Lei si avvicinò al mondo della pittura principalmente dopo un brutto incidente e realizzò perlopiù autoritratti. Ha sempre fatto parlare molto di sé, sia per la sua arte sia per la sua vita privata. Il quadro analizzato in questa occasione è stato *Io e i miei pappagalli*, del 1941, il quale ha fatto scaturire riflessioni sulla propria identità, l’essere e/o il sentirsi unici.
- *Quinto incontro*: Pablo Picasso. È stato uno dei principali esponenti del Cubismo, movimento artistico che ha ambito a rappresentare la realtà per quello che è, presentandola però sotto molteplici punti di vista. Ogni figura viene suddivisa in forme più piccole (ad es. cubi), fino a scomporla totalmente. E ciò rende le rappresentazioni apparentemente “strane”, soprattutto agli occhi degli alunni. Con il passare del tempo, i tratti utilizzati da Picasso sono divenuti sempre più semplici, tanto da sembrare realizzati da un bambino; questo è stato deciso in maniera intenzionale dal pittore, poiché egli credeva che i bambini fossero in grado di rappresentare la realtà per quello che è veramente, senza farsi influenzare da questa o quella cosa. Tra i quadri del pittore è stato selezionato e mostrato ai bambini *I tre musicisti*, del 1921, il quale ha contribuito attivamente allo sviluppo di riflessioni legate alla creatività, al senso di amicizia e di affetto.
- *Sesto incontro*: Vasilij Kandinskij. Autore russo d’inizio Novecento e grande rappresentante del movimento artistico dell’Astrattismo. La musica è stata una delle principali fonti d’ispirazione per la realizzazione delle sue opere, che, peraltro, sono state ricche di colori molto vividi. Egli associava a ogni colore uno specifico strumento musicale in grado di suscitare emozioni differenti nelle persone. L’opera proposta in questo caso è stata *Several circles*, del 1926, la quale

ha accompagnato i bambini in profondi pensieri sulle emozioni, stimolandone la consapevolezza.

Conclusioni

Abbiamo potuto osservare che, avvalendosi dello strumento del dialogo filosofico, si aiutano i bambini a scoprire le proprie emozioni, qualità e risorse, offrendo a ognuno un nuovo significato della vita. Abbiamo abbandonato la convinzione che la creatività del sé sia una prerogativa solo di pochi, che manifestano una maggiore propensione e capacità sul versante artistico, e, invece, abbiamo fatto nostra l'idea di creatività intesa come invenzione, elaborazione di nuove idee, acquisizione di una visione nuova, laterale e divergente di se stessi e del mondo.

Le diverse manifestazioni che la dimensione di consapevolezza emotiva può assumere dipendono dall'età del soggetto preso in considerazione e dalle sue esperienze trascorse; di conseguenza, è facilmente deducibile che i bambini, avendo vissuto un minor numero di esperienze, hanno più necessità di essere stimolati al fine di sviluppare un pensiero creativo e affettivo elaborato e ricco, per costruire una robusta e salda identità unica e di gruppo. Inoltre, è importante prestare attenzione a tutti i dettagli degli elaborati che la creatività del sé porta a produrre: ad esempio, negli scarabocchi creati dai bambini, una delle prime e principali forme di espressione utilizzate dai più piccoli, possiamo ottenere numerose informazioni sulla loro personalità, sulle emozioni che provano in un determinato momento e sulla loro storia, prestando attenzione al tratto utilizzato, ai colori impiegati, alla disposizione delle figure nello spazio, all'eventuale presenza di personaggi.

Si riconosce pertanto la necessità di stimolare lo sviluppo del pensiero creativo fin dalla prima infanzia, progettando e proponendo appositi percorsi educativi e didattici.

La pratica del Counseling Infantile può risultare altamente funzionale al raggiungimento degli obiettivi sopracitati, ma, soprattutto, essa può aiutare il bambino a raggiungere uno stato di consapevolezza di sé, di benessere *in toto*, a conoscere e mettere in pratica le tecniche più adeguate a superare i suoi momenti di maggiore sconforto o difficoltà.

Anche la figura del Counselor Infantile svolge un ruolo chiave, poiché la sua azione può essere combinata con altre attività, quali il dialogo filosofico, ma anche perché il suo intervento può dare supporto e conforto a quello di altri approcci che interagiscono con uno o più bambini che manifestano più o meno situazioni di disagio.

Sono molteplici le metodologie che il Counselor infantile può impiegare, ma in questo percorso ci siamo soffermati principalmente sull'approccio dialogico-

filosofico e sull'arteterapia, che, peraltro, la sottoscritta ha cercato di armonizzare per progettare un intervento didattico-educativo da proporre ad alunni di Scuola dell'Infanzia.

Innanzitutto, abbiamo visto che introdurre i più piccoli all'approccio filosofico legato a tecniche di Counseling Infantile vede molteplici vantaggi: porta alla maturazione di un pensiero critico (ma anche affettivo e creativo), alla formazione di una comunità di ricerca volta all'indagine continua, all'acquisizione di una visione alternativa, creativa e divergente della realtà.

L'arteterapia come veicolo artistico-emotivo, a sua volta, contribuisce allo sviluppo di una visione alternativa delle esperienze, ad acquisire e applicare modalità diverse di espressione di ciò che si prova e si vuole comunicare; d'altronde, pur essendo nata relativamente tardi questa pratica, la quale fonde arte e psicologia, essa non fa altro che riprendere un'attitudine comune a tutti gli uomini e che ha origini antiche, cioè utilizzare il disegno e/o altre forme artistiche per poter trasmettere un determinato messaggio. Ciò non solo ha un'alta valenza simbolica, che può essere interpretata prestando attenzione ai simboli e ai disegni con cui viene arricchito, ma aiuta chi lo realizza anche a rilassarsi.

La prima parte di questo articolo ha accennato alle basi teoriche per costruire il percorso di educazione artistico-emotivo filosofica qui presentato; le parti successive ne hanno esemplificato lo svolgimento. In generale, il percorso è stato pensato in modo tale che potesse adattarsi alle preconoscenze, alle abilità e alle competenze già possedute dai piccoli apprendenti e si è cercato di renderli protagonisti di ogni intervento, favorendo la loro crescita complessiva. I bambini hanno risposto positivamente a tutti gli stimoli presentati e alle varie attività proposte; man mano, è stato possibile rilevare una crescita della curiosità e dell'interesse, un aumento della partecipazione, e si sono moltiplicate le domande poste e le idee condivise.

Concludendo, è possibile dire che l'esperienza pratica conferma quanto la letteratura già ampiamente afferma, e fornisce conferma alle ipotesi formulate prima ancora di costruire l'effettivo piano d'azione di questo progetto.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Calliero C. & Galvagno A. (2010). *Abitare la domanda. Riflessioni per un'educazione filosofica nella scuola di base*. Perugia: Morlacchi.
- MIUR (2012). *Indicazioni Nazionali per il Curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*.
- MIUR (2017). *Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari*.
- MIUR (2018). *Orientamenti per l'apprendimento della Filosofia nella società della conoscenza*.

BIBLIOGRAFIA CONSIGLIATA

- AAVV (2021). *La pratica della comunità di ricerca per lo sviluppo delle competenze e l'educazione civica*. Atti del seminario sulla *Philosophy for Children* e le pratiche dialogico-filosofiche di comunità (5 e 22 marzo 2021). CRIF.
- Bruner J. (1988). *La mente a più dimensioni*. Roma-Bari: Laterza
- Calliero C. & Galvagno A. (2013). *Filosofare tra insegnamento e apprendimento. L'approccio dialogico-filosofico per la promozione delle competenze trasversali nella scuola di base*. Torino: Ananke.
- Calliero C. & Galvagno A. (a cura di) (2019). *Filosofando si impara. L'approccio dialogico-filosofico nella scuola di base*. Torino: Loescher.
- Castoldi M. (2010). *Manuale di Didattica generale*. Milano: Mondadori Università.
- Castoldi M. (2011). *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci.
- Coggi C. & Ricchiard P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci.
- Corman L. (1970). *Il disegno della famiglia: test per bambini*. Torino: Boringhieri.
- Cosentino A. (2002). *Filosofia e formazione, 10 anni di Philosophy for Children in Italia (1991-2001)*. Napoli: Liguori.
- Cuman L. (2013). *Disegno intuitivo. Manuale pratico per grandi e piccini*. Milano: Anima Edizioni.
- De Bono E. (2004). *Creatività e pensiero laterale: manuale di pratica della fantasia*. Milano: BUR.
- De Bono E. (2010). *Il pensiero laterale. Come diventare creativi*. Milano: Rizzoli.
- Dewey J. (1951). *L'arte come esperienza*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey J. (1961). *Come pensiamo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Fattori M. (1968). *Creatività e educazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Ferrero A. (1996). *Arte e filosofia*. Torino: SEI.
- Fuga M., Labianca L. & Ferrero S. (2018). *La storia dell'arte raccontata ai bambini*. Milano: Salani.
- Gaarder J. (1995). *Il mondo di Sofia. Romanzo sulla storia della filosofia*. Milano: Longanesi.
- Galanti M. A. (2009). *In rapido volo con morbida voce. L'immaginazione come ponte tra infanzia e adultità*. Pisa: ETS.
- Galimberti U. (2011). *Il segreto della domanda. Intorno a cose umane e divine*. Milano: Feltrinelli.
- Gardner H. (2002). *Educare al comprendere: stereotipi infantili e apprendimento scolastico*. Milano: Feltrinelli.
- Gastaldi L. & Morina G. (2019). *Che cosa fa e cosa non può fare il counselor*. Torino: Scuola Superiore di Counseling Psicobiologico.
- Givone S. (2006). *Storia dell'estetica*. Roma-Bari: Laterza.
- Heidegger M. (1999). *In cammino verso il linguaggio*. Milano: Mursia.
- Iacono A. & Sergio V. (2000). *Le domande sono ciliege, filosofia alle elementari*. Roma: Il Manifesto libri.
- Istituto di Scienze Olistiche (2022). *Art therapy. Esercizi e attività pratiche, Manuale di formazione in counseling infantile*. Muzzano (Biella): I.S.O.
- Istituto di Scienze Olistiche (2022). *La pratica del Mandala nel counseling infantile*. Muzzano (Biella): I.S.O.

- Kellog R. (1979). *Analisi dell'arte infantile: una fondamentale ricerca sugli scarabocchi e i disegni dei bambini dai due agli otto anni*, Milano: Emme Edizioni.
- Kellog R. (1997). *Analisi del disegno infantile*. Roma: Armando.
- Lipman M. (2005). *Educare al pensiero*. Milano: Vita e Pensiero.
- Longobardi C., Negro A., Pagani S. & Quaglia R. (2008). *Il disegno infantile. Una rilettura psicologica*. Torino: Utet.
- Lowenfeld V. & Brittain W. L. (1967). *Creatività e sviluppo mentale*. Firenze: Giunti Barbèra.
- Luquet G.H (1999). *Il disegno infantile*. Roma: Armando.
- Luscher M. (1976). *Il test dei colori*. Roma: Astrolabio.
- Martens E. (2007). *Filosofare con i bambini. Un'introduzione alla filosofia*. Torino: Boringhieri.
- Martinelli M. (2012). *Alla ricerca di un significato per l'educazione*. Brescia: La Scuola.
- Morin E (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin E. (2002). *Lo spirito del tempo*. Roma: Meltemi.
- Nagel T. (2002). *Una brevissima introduzione alla filosofia*. Milano: Il Saggiatore.
- Napodano Iandoli M. (2004). *Creature variopinte. Itinerari di Filosofia con i bambini della Scuola Primaria*. Roma: Anicia.
- Pontecorvo C., Ajello A. M. & Zuccheromaglio C. (1998). *Discutendo s'impara*. Roma: Carocci.
- Quaglia R. (2007). *Manuale del disegno infantile. Storia, sviluppo e significati*. Torino: Utet.
- Remor M. (2011). *Giocare con l'arte. Laboratori di educazione ed espressione artistica*. Trento: Erickson.
- Santi M. (2006). *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*. Napoli: Liguori.
- Sunderland M. (1997). *Disegnare le emozioni. Espressione grafica e conoscenza di sé*. Trento: Erickson.
- Thompson D. Jr. (2010). *When children need therapy. Everyday Health*. URL: <https://www.everydayhealth.com/emotional-health/when-children-need-therapy.aspx>
- Toulmin S. E. (1975). *Gli usi dell'argomentazione*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Veca S. (2004). *Il giardino delle idee*. Torino: Frassinelli.
- Ventura B. M. (2002). *Esercitiando il pensiero. Esperienze di insegnamento/apprendimento della filosofia nella scuola dell'obbligo*. Milano: Franco Angeli.
- Vygotskij L. S. (1972) *Pensiero e linguaggio*. Firenze: Giunti Barbera.
- Vygotskij L. S. (2010). *Immaginazione e creatività nell'età infantile*. Roma: Editori Riuniti.

SEZIONE

SECTION

dialoghi



TALKS



I sentieri della pratica filosofica di comunità

Alessandro Volpone* in dialogo con Antonio Cosentino**

Ogni attività, settore d'indagine o disciplina possiede pionieri che si sono occupati dei suoi fondamenti di base e ne hanno sviluppato lo studio e le potenzialità attuative e procedurali. In Italia, la *Philosophy for/with Children* – oggi intesa altresì come *Community, Citizenship & Company*, conservando l'acronimo P4C, nota anche come *Pratica filosofica di comunità* –, in quanto movimento socioculturale, filosofico ed educativo, annovera



Antonio Cosentino fra i suoi iniziatori e principali protagonisti della scena attuale.

È attualmente professore a contratto presso l'Università di Verona. Già docente di filosofia nei licei, dottore di ricerca in *Pedagogia della formazione*, è stato supervisore di tirocinio presso la Scuola di Specializzazione all'Insegnamento Secondario (SSIS) dell'Università della Calabria, dal 1999 al 2009, e docente a contratto presso lo stesso Ateneo. Fondatore e attuale presidente del Comitato scientifico del Centro di Ricerca sull'Indagine Filosofica, CRIF, svolge da anni attività di ricerca e di formazione nell'ambito della didattica della filosofia e della pratica filosofica di comunità. Dirige la Scuola estiva di ACUto, corso nazionale annuale di aggiornamento-formazione professionale, è co-direttore della collana "Impariamo a pensare" della casa editrice Liguori di Napoli; è membro dell'Editorial board di *Thinking*, rivista internazionale di *Philosophy for Children*, e di altri comitati editoriali di riviste, nazionali e internazionali.

Sin dagli anni Ottanta, si è occupato dei problemi dell'insegnamento della filosofia partecipando attivamente al dibattito nell'ambito della Società Filosofica Italiana (SFI) e in altre sedi. A partire dagli anni Novanta si è impegnato a introdurre in Italia, insieme ad altri studiosi ed esperti, il curriculum della *Philosophy for Children* di Matthew Lipman, contribuendo alla sua sperimentazione nelle scuole e alla ricerca di settore (cfr. per es. Cosentino, 1991, 1992, 1995). Ha, inoltre, sviluppato attività e ricerche nell'area dello sviluppo della professionalità docente sulla scorta del modello di "professionalità riflessiva" tematizzato da Donald Schön e muovendosi su una linea di pensiero di matrice deweyana.

* Docente a contratto presso le università di Bari e di Urbino; presidente del Centro di Ricerca sull'Indagine Filosofica, CRIF. E-mail: alessandro.volpone@uniba.it

** Filosofo, saggista e scrittore; attualmente professore a contratto all'Università di Verona; presidente del Comitato Scientifico CRIF. E-mail: antonio.cosentino@univr.it

Attualmente il tema centrale dei suoi interessi di ricerca si articola intorno al ruolo dell'esercizio formale e materiale della filosofia nella sfera sociale, culturale e civile, con particolare attenzione alla relazione fra teoria e *praxis*, fra conoscere e agire, nell'orizzonte della riflessione sull'epistemologia del sapere pratico, e con riferimento anche all'area dello sviluppo di nuovi orientamenti professionali nell'ambito dei saperi disciplinari.

Il dialogo che segue ha la forma di un'intervista, nella quale elementi biografici e intellettuali s'intrecciano sullo sfondo delle trasformazioni storiche e istituzionali avvenute negli ultimi decenni nell'ambito della filosofia, in quanto settore di attività e ricerca, con il ripensamento di alcune categorie sia teoriche che operative.

* * *

AV: Che cosa ti ha spinto a cercare la *Philosophy for Children* nei primi anni Novanta e che cosa ti spinge oggi a occupartene ancora?

AC: Ho incontrato la P4C come docente di filosofia nei licei. Con la laurea in filosofia, conseguita nel 1973, non avevo nessuna competenza di tipo metodologico e didattico. Allora semplicemente non si usava, “gentilamente”, porre questo genere di questioni. Pertanto, quando ho incominciato a insegnare, ho fatto quello che facevano tutti/e: ho ridato vita allo stile didattico del mio vecchio insegnante di filosofia del liceo, pur senza rendermene pienamente conto all'epoca. Mi sembrava che un normale modo di insegnare non potesse essere che quello. Cambiando i tempi e le condizioni socioculturali, i modelli didattici della vecchia scuola mostravano sempre più i loro limiti e capivo sempre più che non bastava conoscere la storia della filosofia e che serviva un supplemento di conoscenze e di abilità di tipo metodologico e comunicativo. Allora, pensai di rivolgermi ai pedagogisti e negli anni Ottanta mi iscrissi al corso di laurea all'Università di Roma sperando che dalla pedagogia potessi trarre utili strumenti per la didattica. Non che con questo avessi risolto tutti i problemi, ma mi si era aperto un mondo di temi, di linguaggi, di collegamenti con le scienze umane che sicuramente potevo considerare un guadagno. Era il momento di procedere con il parricidio e mettere in soffitta il canone inconsapevolmente ereditato.

A quel punto mi sentivo pronto a pormi la questione della didattica come un problema aperto a cui dovevo cercare una risposta. Siamo negli anni in cui in Italia si dibatteva vivacemente sull'insegnamento della filosofia. Animato soprattutto dalla Società Filosofica Italiana, era un confronto al quale si registrava un'ampia e appassionata partecipazione degli/le insegnanti e dal quale presero vita parecchie pubblicazioni con il coinvolgimento di tanti nomi illustri della filosofia italiana. Si può semplificare la ricchezza di quel dibattito rilevando che il polo intorno al quale ruotava era essenzialmente l'opposizione tra metodo di esposizione storica e metodi di esposizione

per temi/problemi, con un importante corollario che riguardava gli spazi e i tempi per l'insegnamento della filosofia nella scuola italiana.

In realtà, non si trattava di una questione particolarmente nuova; anzi, come è noto, la distinzione si può far risalire al confronto tra Kant ed Hegel su questo argomento. Personalmente non avevo dubbi: leggere le opere dei filosofi, provare a interpretarle, discuterne insieme con gli studenti e le studentesse, attualizzarle rispetto a temi e problemi della vita mi appariva indubbiamente preferibile alla filastrocca delle opinioni dei filosofi ordinate storicamente. Tuttavia, il campo della didattica per problemi appariva definito più in negativo che in positivo. Non solo, ma mi appariva chiaro anche che una dimensione storico-dialettica del filosofare meritasse la dovuta attenzione. Insegnare la filosofia non doveva essere il racconto dei vari sistemi filosofici, ma non si diceva in modo definito che cosa la presentazione per problemi dovesse essere in quanto metodo. È esattamente in questo passaggio problematico che la lettura del saggio di Matthew Lipman *Pratica filosofica e riforma dell'educazione*, apparso sul Bollettino della SFI nel 1988, mi apparve come un faro. Vi lessi esattamente quello che stavo cercando, detto con parole efficaci e messe in un ordine convincente.

Per chiudere, le motivazioni che tengono sempre vivo il mio interesse e impegno verso la P4C nel corso del tempo sono cambiate rispetto alla spinta originaria. Direi che lo sguardo inizialmente focalizzato sulla didattica della filosofia si è allargato sull'orizzonte più complessivo dell'educazione. In circa trent'anni di pratica della P4C ho incontrato molte classi scolastiche e molti/e insegnanti, dalla scuola dell'infanzia alle secondarie di 1° e 2° grado. Ho anche lavorato nell'ambito della formazione dei docenti e, pertanto, il tema della didattica l'ho sempre più interpretato come lo scenario generale delle relazioni educative su uno sfondo di epistemologia del sapere pratico, inclusivo delle connotazioni sociopolitiche che ogni pedagogia porta con sé. Se all'inizio la mia attenzione era rivolta principalmente alla ricerca in stile filosofico, ora mi sembra di poter dire che avverto molto forte l'urgenza di riflettere su una "didattica della comunità di ricerca" come proposta paradigmatica e approccio generale alla gestione dei processi e degli ambienti educativi. A pensarci bene, questo esito non è poi così lontano da quanto auspicava Matthew Lipman nel momento in cui la P4C compiva i suoi primi passi in America, quando proprio Lipman scriveva in un *report* del 1975 dal titolo *Grade School Philosophy: How Come and Where to?*: «A voler essere più ambiziosi, la filosofia può essere assunta come la metodologia o l'armatura centrale intorno a cui tutte le materie scolastiche possono essere organizzate, in quanto fornisce un modello della scoperta e della partecipazione che può essere utilizzato da qualsiasi insegnante per qualsiasi argomento. In questo senso, la filosofia per i/le ragazzi/e non è soltanto una delle tante tecniche didattiche».

AV: Quali sono le principali analogie e differenze che riscontri nell'orientamento scolastico ed educativo odierno rispetto a quello dei primi anni '90?

AC: A me sembra che, obiettivamente, lo scenario dell'educazione e, in particolare della scuola, sia molto cambiato rispetto a quello degli anni Novanta del secolo scorso. Sfortunatamente, la scuola non fa che essere lo specchio dei cambiamenti socio-politici, economici e di costume che sono avvenuti in questi ultimi trenta anni. Se pensiamo a qualcuna delle riforme degli anni Novanta vi possiamo leggere i segni di una visione più democratica e più umanistica dell'educazione che è andata sempre più affievolendosi. Faccio qualche esempio a caso: l'abolizione del maestro unico nella scuola primaria nel 1990 sostituito dal gruppo di docenti del modulo didattico, l'istituzione della scuola materna statale nel 1991, che ha ampliato l'offerta educativa per i bambini da due anni e mezzo a cinque anni, l'avvio dell'autonomia scolastica con la legge 59 del 1997, l'istituzione della Scuola di Specializzazione all'Insegnamento Secondario *post-lauream* (SSIS). Gli indirizzi politici neoliberalisti che hanno prevalso dopo il Duemila hanno ispirato quelle riforme (Moratti e Gelmini) che hanno maggiormente sintonizzato il sistema scolastico con quello economico e con le aspettative del mondo del lavoro. Semplificando, si potrebbe dire che all'educazione del cittadino e della persona è stata sempre più preferita l'educazione delle competenze funzionali alla logica dell'economia e del consumismo.

Ai cambiamenti politici bisogna aggiungere l'impatto che lo sviluppo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione ha avuto sullo stile di vita di tutti noi. Con l'espansione dei mass-media e la facilità di accesso all'informazione la scuola ha perso terreno su questo versante mentre non si è irrobustita rispetto ad altre sue potenzialità (Educazione alla cittadinanza, al pensiero critico, all'attenzione riflessiva e alla cura del linguaggio e della comunicazione). L'effetto prevalente della comunicazione massmediale è l'affiorare e il progressivo consolidarsi di una forma della mente che tende a ritornare alla *mimesis*. La zuppa di codici (oralità, scrittura, iconicità) confonde le rispettive logiche e lascia prevalere quelle più primitive dell'oralità e del mimo in cui domina l'interazione gestuale a discapito della mediazione simbolica. Paradossalmente questo fenomeno di massa è parallelo alla crescente digitalizzazione della realtà. Sempre più la sostanza di quello che percepiamo è fatta di *bit* ed è, quindi, costruita nella logica alfabetica. Le prospettive aperte oggi dai successi dell'intelligenza artificiale (IA) e dalle tecniche della simulazione ci allontanano sempre più dalla dimensione del "corpo proprio" e dall'originario senso dell'*esser-ci*. Abitando continuamente contesti on-line e simulati, si perde il senso della normatività di un contesto di vita e si finisce nel vuoto del "tutto è ammesso", "nessuna condizione è vincolante". Si finisce per confondere e assimilare il proprio "Io" con gli *avatar* nei quali ci si può "incarnare" nel *web*.

Quella dell'IA appare come una sfida epocale in cui con la tecno-scienza si intrecciano grandi interessi economici e di geopolitica e, nello stesso tempo, sono in gioco intere filosofie con le rispettive visioni (umanesimo, post-umanesimo, transumanesimo). In questa situazione le istituzioni educative dovrebbero abbandonare le tradizionali funzioni di cinghia di trasmissione di saperi tra generazioni, non fosse altro che per il fatto che tra una generazione e quella successiva i saperi cambiano anche radicalmente. La scuola dovrebbe fare sua una vocazione critico-riflessiva e compensativa. La prima consistente nell'esame delle mistificazioni dei prodotti della tecnica perpetrate dal mercato; la seconda consistente nell'offrire ai ragazzi e alle ragazze la possibilità di fare esperienze alternative a quelle ordinarie, tali da compensare gli squilibri causati dall'ambiente in cui vivono quotidianamente, a cominciare dal linguaggio e dalla comunicazione.

Per realizzare questo passaggio ci vorrebbe un miracolo. Questo miracolo consisterebbe nell'autonomia del sottosistema dell'educazione rispetto agli altri sottosistemi (politico, economico, giuridico-amministrativo). Siamo tutti imprigionati nella stessa caverna e, se ha ragione Platone, quella della filosofia è l'unica mossa che può liberare lo sguardo.

AV: L'approccio riflessivo della pratica filosofica di comunità può essere un utile compagno di viaggio nella nostra vita?

AC: L'attività riflessiva, se la intendiamo nel senso dello sdoppiamento e della lacerazione di un'identità ripiegata su se stessa, credo che sia stata inaugurata da Socrate. È quello che Nietzsche odiava in Socrate: il primato dell'apollineo che camuffava, faceva indietreggiare e metteva a tacere lo spirito dionisiaco. Possiamo partire da qui per sottolineare come l'attività riflessiva del pensiero è frutto di uno sdoppiamento interiore. Avviene quando un "Io" incontra un "Me" come interlocutore ricavandolo da se stesso: "due-in-uno" chiama Hannah Arendt questo processo indicato da Platone nel *Teeteto* come il corso proprio del pensiero. Questa operazione, che sfocia nell'avvento della razionalità umana, può anche apparire come una condanna e un destino per l'umanità (quella occidentale?). L'artificio della ragione e la ragione artificiale sono in stretta continuità. La storia dell'uomo è storia di artifici, a partire da quello del linguaggio. La riflessione è rispecchiamento e, pertanto, artificio di duplicazione o di moltiplicazione indefinita: da Narciso che, passando per la sua immagine, torna a se stesso e lì rimane, al dialogo socratico in cui Socrate-specchio rinvia all'interlocutore un'immagine di se stesso meravigliata e aperta al dubbio e all'interrogazione, fino al dialogo polifonico della comunità di ricerca, dove i rispecchiamenti sono prismatici, ricorsivi e ricostruttivi.

Nell'attività di pensiero riflessivo della comunità di ricerca il rispecchiamento assume un carattere dinamico; diventa un processo che parte da un iniziale stato tendenzialmente narcisistico di ogni partecipante e muove verso un progressivo decentramento della sfera soggettiva, attraversando anche il confronto a due per portarsi, infine, in un'area di socialità connotata dal lavoro di squadra e dalla ricerca comune; laddove è la costruzione di un *logos* condiviso il compito più importante e significativo. In senso più propriamente sociale, è uno spazio "pubblico" che prende vita e assume la forma di un *più* e di un *oltre* la somma dei singoli individui. La metafora del fiume che si alimenta dei suoi affluenti senza esserne una semplice somma può essere abbastanza efficace per descrivere questo processo.

Stiamo parlando di "approccio riflessivo" di un genere particolare, quello filosofico. Tutte le forme di conoscenza codificate in metalinguaggi contengono lo sdoppiamento riflessivo: dalla grammatica, alla sociologia, alla psicologia, e così tutte le scienze. Ora, qual è la specificità della riflessione in stile filosofico? Qual è la molla della ricerca filosofica? Mentre la riflessione nel pensiero scientifico risponde al bisogno di spiegare e mettere in ordine una certa classe di esperienze, quella filosofica è mossa principalmente dal dubbio e dalla spinta verso lo scompiglio. In altre parole, l'impresa filosofica si orienta preferibilmente verso i contro-esempi e i mondi possibili; si accanisce a scoprire doppi piani e a smascherare apparenze in nome di realtà più affidabili, è diffidente di tutte le certezze e sospettosa dei giudizi baldanzosi. Così facendo, si muove contro le certezze del senso comune e si atteggia a critica dei paradigmi del sapere scientifico. Lì dove tutti/e vedono certezze indubitabili, il filosofo indica una crepa, un'oscurità, un non-pensato e invita a rifletterci sopra.

Nella pratica filosofica di comunità il confronto con il senso comune occupa una posizione centrale e significativa perché la "comunità" coinvolta nella ricerca non è composta da filosofi, ma è una comunità di persone diverse che fanno probabilmente per la prima volta l'esperienza di filosofare. Ognuno porta nell'interazione dialogica un differente bagaglio di conoscenze, di convinzioni, di valori e interessi, a seconda dell'età e della provenienza socioculturale. Nella gran parte dei casi, in una comunità di ricerca così fatta circolano contenuti di senso comune. La pratica filosofica prende l'avvio dal confronto con lo sguardo filosofico che si incarna nella figura del filosofo-facilitatore. Anche in questo caso, come nel dialogo socratico, tocca al filosofo fare da specchio e innescare il processo riflessivo, ma, a differenza di quanto faceva Socrate, il filosofo-facilitatore non rimanda a ciascun interlocutore un'immagine di sé indebolita e disorientata dalle sue continue confutazioni. Piuttosto garantisce la circolazione dei rispecchiamenti reciproci tra tutti i partecipanti al dialogo e l'attivazione di un corso unitario di pensiero che è "critico" perché dichiara e mette in gioco i criteri che, di volta in volta, rendono almeno parzialmente commensurabili i diversi punti di vista; è "creativo", perché il dialogo polifonico che prende corpo nella comunità di ricerca,

quando avanza, apre piste di pensiero inesplorate e mette a disposizione dei dialoganti nuove chiavi di lettura della realtà, diverse possibilità di classificazione e di ordinamento di pezzi dell'esperienza, differenti attribuzioni di valore e di senso; è, infine, “*caring*” perché quell'impresa di pensiero *appassiona* i partecipanti, tiene unite le loro differenze in nome di un sentire comune rispetto al cammino della ricerca.

Per quanto riguarda una possibile utilità per la vita, direi che la pratica filosofica di comunità, per come viene valutata da chi la sperimenta, appare interessante, tra l'altro, proprio perché sfugge alla logica dell'utilità, perché offre delle pause nel ritmo incalzante della ricerca dell'utile (economico, strumentale, funzionale) e lascia godere il meglio delle gioie dell'*otium*. Se cerchiamo una qualche forma di utilità della pratica filosofica di comunità, possiamo trovarla piuttosto da un punto di vista sociale e politico. In questo senso può essere vista come funzionale e strumentale rispetto all'esercizio della democrazia, di una democrazia creativa, partecipativa e pacifica, basata sul dialogo e non sul conflitto, in pace con l'ambiente e con le altre creature che abitano il mondo: quella che sarebbe una forma di vita quasi divina.

AV: Ritieni che ci sia reciprocità funzionale fra didattica filosofica disciplinare e pratica filosofica di comunità?

AC: Dico che sì e provo ad argomentare la mia convinzione andando a ritroso nel tempo a ripescare pezzi di un dibattito aperto subito dopo l'unificazione italiana e mai concluso. È proprio così. Il dibattito sull'insegnamento della filosofia è stato una costante che ha accompagnato la storia d'Italia dal 1861 in poi e ne ha rispecchiato il corso. Per quali motivi la didattica della filosofia è sempre stata così controversa da noi? Ritengo che il motivo principale sia stato il fatto che dietro il suo insegnamento si sono fatti sentire i filosofi. Questo significa che ogni diversa opzione didattico-metodologica si può misurare in base alla sua coerenza con precisi indirizzi filosofici. La tradizione spiritualista della seconda metà dell'Ottocento ha privilegiato un insegnamento basato sull'esposizione sistematica, organizzata per ambiti (psicologico, logico, etico). Stranamente – ma non troppo – anche i positivisti nostrani optarono per un'esposizione di questo genere, facendo prevalere lo spirito scientifico e descrittivo. L'interesse per l'esposizione storica compare per la prima volta nei Programmi del 1884 voluti dal ministro Michele Coppino, uomo della sinistra storica rattazziana; ma l'esperimento durò solo due anni e fu unanimemente bocciato, tranne che da Gaetano Salvemini, altro influente personaggio della sinistra, politicamente e culturalmente schierato agli antipodi di Gentile. Agli inizi del Novecento non è Giovanni Gentile che sostiene l'esposizione storica, ma i suoi avversari. A quell'epoca Giovanni Gentile prende posizione contro il formalismo sostenuto dalla scuola positivista e, sulla base della sua interpretazione dell'idealismo, intende l'insegnamento/apprendimento della

filosofia come atto dello spirito che si concretizza principalmente nel contatto diretto con le opere dei filosofi.

Andando avanti nella storia, vediamo che, dopo Gentile, i vari ministri dell'istruzione del fascismo mirarono ad indebolire l'insegnamento della filosofia e lo fecero, dal punto di vista del metodo, non optando per l'esposizione storica, ma immiserendo progressivamente la prima proposta gentiliana; eliminando, cioè, la lettura dei classici e lasciando solo il sommario, un breve manuale che esponeva le dottrine filosofiche in modo molto succinto e nella forma di una "filastrocca delle opinioni". Quando il dibattito si riaccese nell'Italia repubblicana, la posta in gioco, dal punto di vista politico-culturale, era completamente nuova e l'esposizione storica fu rilanciata dalla nuova sinistra con motivazioni altre rispetto al passato; alla luce, cioè, della filosofia della prassi e dello storicismo di ispirazione marxiana e gramsciana. In



polemica con lo storicismo legato all'idealismo hegeliano che sosteneva una indipendenza del corso della filosofia dalle condizioni socioeconomiche, si voleva ricongiungere la filosofia e le sue produzioni alle condizioni materiali dei vari contesti storici. Come si vede, l'esposizione storica può avere molte valenze e diverse giustificazioni dalle quali dipende se la filosofia viene ridotta al racconto di uno dei tanti eventi di una civiltà, oppure se viene presentata come avventura dello spirito nel succedersi storico delle sue figure, o se viene presentata come maschera sovrastrutturale della realtà economico-sociale.

Archiviata l'esposizione sistematica ottocentesca, qual è l'alternativa possibile all'esposizione storica in tutte le sue versioni? A cavallo tra gli anni Ottanta e gli anni Novanta del secolo scorso, la critica all'esposizione storica fu lanciata principalmente nel nome di Kant e della sua dichiarata preferenza per il metodo cosiddetto "zetetico". Kant aveva sostenuto che l'insegnamento della filosofia dovesse avere come obiettivo l'esperienza del filosofare come ricerca (*zetetein*) e non la conoscenza delle dottrine che storicamente si sono succedute. Questa ispirazione kantiana ha dato vita alle proposte conosciute come "insegnamento per temi", "insegnamento per problemi", "insegnamento per concetti", e simili che circolavano sul finire del secolo scorso. La storia successiva vede l'affermarsi di varie misture metodologiche, prive di una visione

unitaria e specchio dello stato della filosofia nell'epoca delle dichiarazioni della sua morte.

Alla fine dei conti, a me sembra che l'impianto storico abbia avuto la meglio. Se si guardano i documenti ministeriali più recenti, ma anche i manuali, rimane intatta l'immagine di una disciplina che, dal punto di vista scolastico, è fatta dal susseguirsi storico di dottrine, autori e testi. Uno studente che, kantianamente, dimostrasse grandi competenze di tipo *zetetico* senza, però, sapere nulla di Aristotele, Agostino, Cartesio e delle altre figure importanti della tradizione, sarebbe sicuramente bocciato all'esame di stato.

Per rispondere alla domanda, allora, dovremmo, innanzitutto, chiarire cosa intendiamo per "*didattica filosofica disciplinare*". Sulla base di quanto ho raccontato fin qui, possiamo assumere che si tratti dell'insegnamento di contenuti che includono una selezione abbastanza obbligata di autori, opere e contesti socioculturali che hanno avuto un peso significativo nel dispiegarsi storico della filosofia. Di fronte a questo compito, gli insegnanti possono scegliere tra diverse opzioni di metodo, facendo valere più il contatto con i testi e l'attività ermeneutica piuttosto che le narrazioni biografiche oppure utilizzando degli spazi tematici per accorpare più autori, o inventando altre varianti che possono includere qualche richiamo all'attualità con vari espedienti linguistico-comunicativi. Quello che rimane invariato, in ogni caso, è il vincolo a conoscenze codificate che fanno della filosofia un oggetto e non un'attività. In fin dei conti, questo assetto riguarda l'insegnamento di tutte le discipline nella scuola secondaria e include, quindi, anche la filosofia. Per tutte le discipline, gli appelli ad una didattica "laboratoriale" sono rimasti quasi sempre nell'orizzonte della retorica e non hanno prodotto cambiamenti significativi. Eccezioni possono essere considerate corsi di studio come il Liceo musicale e coreutico e altre scuole ad indirizzo tecnico. Siamo di fronte alla distinzione tra un "sapere come" e un "sapere cosa". Il modello di ascendenza romana del "*Vir bonus dicendi peritus*" è stato per molto tempo il canone, più o meno dichiarato, del sapere umanistico e l'insegnamento della filosofia non è stato esente da questa influenza.

Ora è chiaro che la pratica filosofica di comunità si propone come didattica laboratoriale, quella che mette il saper fare al primo posto, privilegia l'esercizio al posto di spiegazioni e descrizioni e mette in gioco la partecipazione attiva ad una pratica. Come si può imparare ad eseguire un brano musicale di Beethoven senza sapere niente di vita ed opere dell'autore, così si può imparare a fare un sillogismo o a riflettere sui criteri impiegati per formulare un giudizio, ad affrontare un dilemma etico o a riflettere sul linguaggio o a dubitare della percezione senza sapere niente dei filosofi che hanno detto la loro su questi problemi. E, tuttavia, questo è possibile soltanto grazie alla mediazione dell'insegnante. Riprendendo il paragone con la musica, quello che è in gioco è il passaggio dal fischiettare *naïf* all'esecuzione musicale accreditata e, per la

filosofia, il passaggio da un pensiero ingenuo guidato dal senso comune ad un pensiero riconoscibile come “filosofico” per un suo inconfondibile “stile”. In questo caso è l’insegnante che esemplifica i modi del filosofare e fa da modello dei caratteristici *habitus* della pratica. Per poter svolgere questa funzione deve essere andato alla scuola dei filosofi, deve aver frequentato le loro botteghe. Non solo, ma deve saperli confrontare e valutare anche sulla base di conoscenze storiche.

Per concludere, credo che la pratica filosofica di comunità debba essere intesa prima di tutto come un’ambientazione di cui il termine “comunità” suggerisce le connotazioni fondamentali e che, come tale, lascia aperto l’elenco delle attività che possono esservi proposte, non esclusa una storia della filosofia, a patto che questa non sia il punto di partenza e quello di arrivo di un percorso standardizzato, di una sequenza di conoscenze decontestualizzate e immotivate dal punto di vista degli studenti e delle studentesse.

AV: Ci sono autori della tradizione filosofica occidentale nei quali il tuo pensiero si rispecchia maggiormente?

AC: Da filosofo dilettante, quale mi considero, ho giocato con filosofi di diverso orientamento. Ogni volta il gioco finiva e io mi ritrovavo nella realtà. Mi piace molto la metafora del corridoio, come il posto a cui sempre ritorni dopo essere entrato nelle diverse stanze che vi si affacciano. Non è un caso se questa immagine sia stata utilizzata da William James per connotare il pragmatismo, anche se il mio “corridoio” è sempre stato quello dei problemi dell’educazione, nel senso più ampio in cui questa parola può intendersi.

In diversi periodi della mia vita sono entrato in stanze diverse. In alcuni casi ho dato uno sguardo superficiale, quanto bastava per sentire il bisogno di uscire e tornare al corridoio. In altri mi sono soffermato più a lungo, come nella stanza kantiana, nella quale ho prestato particolare attenzione ai temi della conoscenza e a quelli del cosmopolitismo. Un’altra stanza in cui mi sono soffermato abbastanza a lungo è stata quella frequentata dai filosofi della scienza, dove troneggiava, negli anni Settanta del secolo scorso, Karl Popper con il suo falsificazionismo e la sua difesa della società liberale “aperta”. Era la stanza in cui si potevano incontrare altre figure interessanti, come Alexandre Koyré, Paul Feyerabend, Thomas Kuhn.

Un’altra stanza in cui mi sono trattenuto un bel po’ era quella in cui dimorava Nietzsche. Ero affascinato dal suo linguaggio e dalla radicalità del suo pensiero. Ricordo che qualche volta l’ho anche sognato che si aggirava intorno al mio letto e mi incuteva paura. La frequentazione del pensiero di Nietzsche la vivevo come una specie di purificazione: il coraggio della spaventosa verità. Da quelle parti passava anche Arthur Schopenhauer, con il quale mi piaceva abbastanza chiacchierare. Un altro

autore che ho seguito in tutte le fasi del suo pensiero è Michel Foucault, dall'archeologia delle scienze umane all'ermeneutica del soggetto. Credo di aver appreso molto da questo autore intorno all'«arte di non essere eccessivamente governati».

Verso la fine degli anni Novanta del secolo scorso ho frequentato con molto interesse le stanze del Costruttivismo (in molte delle sue versioni, da quella psico-sociale a quella filosofica). In questa area, grazie ad autori come Ernst von Glasersfeld e Heinz von Foerster, ho ritrovato Giambattista Vico e la sua attualissima gnoseologia del “*verum ipsum factum*”. Ho anche incrociato psicologi come Jean Piaget, Lev Vygotsky e altri pensatori come Nelson Goodman. Si è trattato di uno studio a carattere interdisciplinare da cui ho tratto un libro, dedicato fondamentalmente al tema della formazione dei docenti, il cui titolo è *Costruttivismo e formazione* (Liguori, 2002). Era il periodo in cui ho dialogato con molto interesse anche con Gregory Bateson, un autore non facilmente classificabile, ma di grande apertura.

Tra pensatori che ho frequentato in tempi più recenti spiccano i nomi di John Dewey, Ludvig Wittgenstein e Platone. Leggere l'opera di Dewey è come inoltrarsi in una miniera dai confini indefinibili. Prima leggi le opere più conosciute e poi scopri una montagna di opere minori, saggi, discorsi che sempre confermano nell'Autore grande lungimiranza e lucidità nei diversi ambiti della politica, della filosofia, della psicologia, della pedagogia. Il mio dialogo con Dewey è arrivato al suo apice quando mi sono impegnato nella traduzione di una sua opera del 1929 (*The sources of a science of education*), pubblicata da Fridericiiana Editrice Universitaria nel 2016.

Di Wittgenstein e della sua riflessione sul linguaggio e sulla conoscenza (*Ricerche filosofiche* e *Della certezza*), mi ha affascinato la scrittura aforistica, che invita a continue riletture e interpretazioni e, anche, lo stesso personaggio Wittgenstein, la sua posizione sempre atopica. Infine, Platone, tra i filosofi antichi, è quello che, come un sottofondo, ha accompagnato la mia ricerca da molti anni a questa parte. Platone soprattutto come figura che rinvia allo sfondo socratico del filosofare.

AV: Che cos'è per te oggi la filosofia?

AC: Credo che la filosofia non sia morta, contrariamente a come era stato profetizzato da molti pensatori durante la seconda metà del Novecento. Intanto, la filosofia accademica resiste abbastanza nonostante l'incertezza del mercato del lavoro per un/a laureato/a in filosofia. Con riferimento all'Italia, nell'anno accademico 2019-2020 c'erano 37 corsi di laurea triennale e magistrale in ambito filosofico, con 370-400 docenti universitari di filosofia (Rilevamento Istat). Inoltre, nella scuola secondaria superiore si può stimare che ci siano più di 10.000 docenti di filosofia. Indubbiamente la filosofia non è ciò che si insegna come “filosofia”, nella misura in cui quello che si

insegna, soprattutto nella scuola secondaria superiore, è la storia della filosofia e, quindi, la filosofia come è stata nel passato.

Se ci chiediamo, invece, come si muove e come fa sentire la sua voce la filosofia di oggi, troviamo da una parte il lavoro “accademico”, specializzato nei vari settori nei quali si coltivano da parte degli addetti ai lavori i diversi ambiti della ricerca e non si può dire che i risultati (pubblicazioni, congegni, ecc.) muovano molto e diffuso interesse al di fuori della cerchia degli specialisti. Se poi guardiamo alla filosofia come “nottola di Minerva”, ossia come riflessione sugli accadimenti del nostro tempo, mi pare che non manchino voci impegnate nella lettura della crisi in cui siamo immersi, nella interpretazione delle trasformazioni epocali in corso, dalla questione ecologica a quella della differenza di genere a quella delle tecnologie informatiche. Anche in questo caso, tuttavia, il contributo dei filosofi, per quanto importante, arriva a pochi. Il fatto è che la comunicazione di massa esclude la filosofia e, anche quando è invitato ai *talk-show* televisivi, il filosofo viene pregato di lasciare il suo linguaggio e il suo stile di pensiero fuori dal salotto mediatico. C'è poi il rapporto con la politica. In questo caso la distanza è molto netta, di dimensione platonica. Dalla seconda metà del Novecento, gli “intellettuali” si sono sempre più allontanati dalla politica, presa d'assalto progressivamente da economisti, avvocati, imprenditori e nullafacenti. I filosofi sono stati i primi ad essere radiati e ad aver preso le distanze da questa arena. È un altro il tempo in cui Benedetto Croce e Giovanni Gentile erano chiamati a fare i ministri! La filosofia di oggi più che mai è in uno stato di “morte apparente”, come afferma Peter Sloterdijk. Agli occhi dei più appare come morta; la sua vitalità, se c'è, resta sotterranea e come congelata e, se siamo ottimisti, in attesa di rimettersi in moto nell'auspicio che possa diventare fattore di cambiamento in meglio del corso della storia e all'interno delle vite personali di chi la incontra.

Ci sono, poi, a partire dagli anni Ottanta del secolo scorso, le “pratiche filosofiche”. Queste, nonostante le differenze e la specificità di ognuna, rappresentano tutte una reazione allo stato di “morte apparente”. Ognuna di esse a suo modo rivendica per la filosofia un ruolo attivo ed una funzione positiva e trasformativa all'interno dei processi storici e sociali, nonché delle esistenze individuali. Dopo più di quarant'anni di storia delle pratiche filosofiche, una “nottola di Minerva” cosa potrebbe dire? Non mi avventuro in questa impresa, ma credo che la storia sia abbastanza lunga per poter essere ricostruita e illuminata alla luce di qualche idea-guida che potremmo provare a rintracciare partendo da domande come le seguenti: “Quali trasformazioni sono ascrivibili alle pratiche filosofiche?”, “Quali sono i lineamenti distintivi dei filosofi ‘pratici’?”, “In quale rapporto è la quantità di formazione professionale con l'effettivo esercizio dell'attività corrispondente?”, “Quanto le pratiche filosofiche sono socialmente accreditate?”.

Rispetto a questo sfondo approssimativamente accennato, per me la filosofia resta quello che, in fondo, è sempre stata in quanto esercizio di pensiero riflessivo e critico, come pungolo verso la pigrizia del senso comune, come coraggio di uscire da qualche forma di “minorità” o da qualche ingabbiamento a cui siamo sempre esposti/e. Ai nostri giorni, la logica consumistica dell’economia post-industriale e l’apparato delle tecniche informatiche e della comunicazione hanno bisogno, per la loro esistenza e per il loro sviluppo, della condizione di “minorità” e di ingabbiamento inconsapevole di una massa di individui sempre più narcisisticamente ripiegati su se stessi e sui desideri indotti. Rispetto a tutto questo, la filosofia mi protegge abbastanza, per esempio, dall’imperversare della propaganda e della peggiore retorica, mi aiuta a resistere a qualche tentazione della futilità, a stare alla larga dagli *influenzer* e dagli aspiranti umoristi della domenica; mi ricorda di tenere la televisione accesa solo quando sono convinto che ne vale la pena e di evitare le cose e i luoghi più raccomandati. Inoltre, mi consiglia di usare la bicicletta o andare a piedi quanto più possibile, di rispettare gli animali e tutte le altre forme di esistenza. Mi aiuta a decentrarmi sulle ali di un pizzico di ironia e, soprattutto, di auto-ironia e a provare a vedere l’insieme e le cornici, a leggere i meta-messaggi e a pesare la contingenza delle cose del mondo.

AV: Che cos’è per te oggi l’educazione?

AC: Possiamo provare ad avvicinarci alla questione partendo dalla premessa che, complessivamente, l’educazione ha due versanti: il primo è quello della socializzazione, l’educazione connessa con le istituzioni e la moralità di una società (la *Sittlichkeit* tanto enfatizzata da Hegel); il secondo è quello della pedagogia che comprende, in questo senso, l’azione dei sistemi scolastici e, più in generale, l’esplicita intenzionalità e l’organizzazione programmata dei processi di formazione. Un’equazione di ispirazione hegeliana concluderebbe che dove c’è la prima (*Sittlichkeit*) non c’è la pedagogia. Man mano che alle “comunità” si sono sostituite le “società” degli stati moderni sono stati erosi, con questo, i possibili fondamenti di una morale condivisa. Di conseguenza l’educazione è diventata sempre più “pedagogizzata”, e, quanto più è aumentato il livello di burocratizzazione e di formalizzazione dell’apparato scolastico, tanto maggiore è diventata la distanza tra i suoi curricula e il mondo esterno. Inoltre, la genealogia dell’istituzione scuola nella modernità mostra quanto la scolarizzazione abbia risposto più a ragioni di stato anziché all’aspirazione di migliorare le condizioni di vita individuali e collettive. Da qui un’immagine tendenzialmente negativa e stereotipata della scuola che si è diffusa nell’opinione comune: luogo formale e sacralizzato da trattare con un certo timore riverenziale, luogo di momentanea estraneazione da affrontare con la pazienza con cui si prende una medicina, palcoscenico di una sceneggiatura che si ripete, con i suoi personaggi, i suoi luoghi

comuni, i suoi copioni, le sue maschere. Scuola e vita si sono sempre contagiate, inseguite, sovrapposte, ma mai identificate.

Ma, guardiamo a cosa succede oggi, sotto i nostri occhi. Quali ripercussioni ha avuto sull'educazione la globalizzazione dell'economia e della comunicazione in cui siamo immersi? Mentre quelli dovuti all'economia sono effetti che restano sullo sfondo, tanto invisibili quanto potenti, la rivoluzione informatica è eclatante e pervasiva. I prodotti della comunicazione mass-mediale ci abbagliano e ci coinvolgono attivamente in una frenesia dello scambio e della condivisione mai vista nella storia dell'uomo. Grazie a Internet, all'intelligenza artificiale e a dispositivi sempre più potenti, più veloci e più integrati viviamo l'ebbrezza di aver abbattuto ogni limite: tutto sembra possibile.

In questa situazione la scuola appare ulteriormente indebolita, sia sul fronte dei saperi formali e delle informazioni (Internet è molto più attrezzata!), sia sul fronte dell'educazione morale dove, paradossalmente, una forma inedita di "socializzazione" fa sentire sempre più i suoi effetti. I mondi virtuali sono "mondi", con tutti i loro attributi di senso e di valore, che veicolano e imprimono modelli di comportamento, propongono i loro pantheon, offrono la possibilità di stare in relazione in una grande molteplicità di modi. Si verifica il potenziamento di una nuova forma di *Sittlichkeit* nel momento in cui i mondi virtuali e della simulazione prendono il sopravvento sui mondi reali. È con questa versione digitalizzata della socializzazione che la scuola deve confrontarsi per ripensare se stessa alla luce di questi cambiamenti. L'errore più macroscopico che l'educazione scolastica ha fatto e continua a fare è quello di atteggiarsi a megafono delle tecniche informatiche e della comunicazione. In tal modo si è asservita sia alle logiche della semplificazione digitale lasciando sempre più scoperto il lato analogico e creativo del pensiero umano, sia alle logiche dell'economia che selezionano a monte le "competenze" utili al proprio sviluppo.

In conclusione, ribadisco quello a cui accennavo prima, ossia che i compiti e gli obiettivi dell'educazione dovrebbero poggiare su un lavoro di riflessione su quello che siamo e che stiamo diventando e ruotare intorno ad un impegno di compensazione e di chiarimento avente per oggetto i contesti (reali e virtuali) in cui i ragazzi e le ragazze crescono e si formano. In questa prospettiva, la prima compensazione, quella più decisiva, la vedo nella possibilità che l'ambiente scolastico si liberi definitivamente delle sue tradizionali connotazioni di recinto di disciplinamento e di valutazione selettiva per riorganizzarsi come forma di vita "reale", palestra di socializzazione, di orientamento, di riconoscimento reciproco e di sviluppo di forme complesse di pensiero. In una scuola così fatta, l'unico modo intelligente di utilizzare gli smartphone, i computer e Internet sarebbe quello di aprire tutta questa attrezzatura, smontarla e cercare di capire come funziona.

Un'ulteriore annotazione sull'intelligenza artificiale (IA) è d'obbligo, visto che è diventata l'argomento di punta di tutti i mezzi di comunicazione, la frontiera del

prossimo futuro e lo snodo di confronti e scontri anche di portata filosofica. Se si assume un atteggiamento riflessivo, prendendo le distanze dal clamore mediatico e guardando le cose da un punto di vista più ampio, appare abbastanza chiaro che l'IA, così come tutte le tecniche inventate finora dall'uomo, funziona grazie alla delimitazione di un campo di gioco costruito *ad hoc*. Per fare un esempio, i treni funzionano solo se si muovono sui binari. Ferrovie e treni sono stati e sono molto utili, ma non sono paragonabili alla capacità di movimento umane. Allo stesso modo, l'IA procede delimitando un campo d'azione come, per esempio, il gioco degli scacchi e all'interno di quei confini applica una crescente potenza computazionale, tanto da arrivare a sconfiggere il campione Kasparov nel 1996. Ora, mentre il computer Deep Blue aveva bisogno di valutare 200 milioni di mosse al secondo per giocare, la mente di Kasparov procedeva in modo completamente diverso. Anche se il campione è stato sconfitto, questo non significa che il computer ha eguagliato e superato il pensiero umano. Per quanto potente e veloce possa diventare l'IA, resta sempre il fatto che non potrà essere paragonabile all'intelligenza umana vista nella sua globalità, dato che è fondata su premesse differenti. Il grande pericolo dell'utilizzazione diffusa dell'IA, soprattutto nel campo dell'educazione, consiste nel fatto che si finisca per assumere la logica del pensiero computazionale come *format* per il pensiero umano e che, di fronte all'impossibilità di considerare la mente umana come modello per l'IA, accada proprio l'inverso.

BIBLIOGRAFIA SCELTA DI ANTONIO COSENTINO

VOLUMI

2002. *Costruttivismo e formazione. Proposte per lo sviluppo della professionalità docente* Napoli: Liguori.
2008. *La filosofia come pratica sociale*. Milano: Apogeo.
- 2012, con S. Oliverio. *Comunità di ricerca filosofica e formazione. Pratiche di coltivazione del pensiero*. Napoli: Liguori.
2020. *Dialoghi a sorpresa*. Bologna: Diogene Multimedia.
- 2021, con M.R. Lupia. *Didattica della comunità di ricerca. Per un'educazione democratica*. Roma: Anicia.
2021. *Socrate dopo tutto*. Milano: Mursia,
2023. *Democrazia e dialogo*. Catania: Algra.
2023. *Philosophy for Children. Per un'educazione dialogica*. Napoli: Liguori.

CONTRIBUTI IN VOLUME

1989. Gentile e l'insegnamento della filosofia, in G. Cotroneo (a cura di), *Itinerari dell'Idealismo italiano*, 1-28. Napoli: Giannini.
1995. La *Philosophy for Children* come progetto educativo, in M. De Rose M. (a cura di), *Filosofia*

- e ricerca didattica, 29-56. Bari: Quaderno n. 25 IRRSAE-Puglia; in appendice: relazioni su sperimentazione P4C nelle scuole, 57-68.
1998. Come educare la creatività del pensiero, in G. Spadafora (a cura di), *Insegnare oggi*, 87-97. Cosenza: Università della Calabria.
1998. Tra oralità e scrittura in filosofia, in M. De Pasquale (a cura di), *Filosofia per tutti*, 134-155. Milano: Franco Angeli.
1999. Philosophy: A Bridge between Orality and Literacy, in H. Pálsson, B. Sigurðardóttir & B.B. Nelson (Eds.), *Proceedings of Eighth International Conference of P4C*, 26-36. University of Akureyri Press.
2008. Filosofia e democrazia, in A. Volpone (a cura di), *FilosoFare, politica e società*, 69-76. Napoli: Liguori.
2009. La “comunità di ricerca” come paradigma di una didattica filosofica, in R. Pozzo e M. Sgarbi (a cura di), *I filosofi e l'Europa*, 123-134. Milano: Mimesis, Milano. (Atti del XXXVI Convegno nazionale SFI, Verona, 26-29 aprile 2007.)
2010. Per un'etica della conoscenza, in A. Volpone (a cura di), *FilosoFare, luoghi, età e possibilità d'esercizio*, 53-62. Napoli: Liguori.
2011. Formazione e dinamiche emancipative della pratica filosofica, in N. Pirillo (a cura di), *Elvio Fachinelli e la domanda della Sfinge*, 175-180. Napoli: Liguori.
2011. Pratiche formative in classe, in M.L. Martini (a cura di), *Pratiche filosofiche come pratiche educative*, 46-52. Napoli: Liguori.
2012. Philosophical Practice and the Reform of Education: A Lipman's Essay, in L. Cho-Sik & J.W. Park (Eds.), *Thinking education through philosophy*, 65-69. Korean Academy of Teaching Philosophy in School.
2013. Evaluation In and On P4C: An Epistemological Point of View, in M. Santi & S. Oliverio (Eds.), *Educating for Complex Thinking through Philosophical Inquiry*, 291-301. Napoli: Liguori.
2013. La comunità di ricerca filosofica come pratica di libertà, in S. Bevilacqua e P. Casarin (a cura di), *Disattendere i poteri*, 43-50. Milano: Mimesis.
2013. La filosofia e le sue “maschere”, in A. Volpone (a cura di), *Pratica filosofica di comunità*, 42-47. Napoli: Liguori.
2013. Se sbatti la testa contro la parete di una caverna, in E. Theodoropoulou (Ed.), *Φιλοσοφία, είσαι εδώ? Κάνοντας φιλοσοφία με τα παιδιά*, 137-147. Zefiri: Diadrassi.
2015. La filosofia e la sua “auctoritas”, in M. Lobosco (a cura di), *La Antifilosofia*, 93-107. Buenos Aires: Editorial Biblos,.

TRADUZIONI E CURATELE

1992. M. Lipman, *Il prisma dei perché*. Roma: Armando. (Traduzione, adattamento e cura.)
1999. M. Lipman & A.M. Sharp, *Alla ricerca del significato*. (Manuale per gli insegnanti del racconto *Pixie*.) Napoli: Liguori. (Traduzione, adattamento e cura.)
1999. M. Lipman, *Pixie*. Napoli: Liguori. (Traduzione, adattamento e cura.)
2002. *Filosofia e formazione. 10 anni di P4C in Italia (1991-2001)*. Napoli: Liguori. (Cura.)
2004. M. Lipman, *L'indagine filosofica*. (Manuale per gli insegnanti del racconto *Il prisma dei perché*.) Napoli: Liguori. (Traduzione, adattamento e cura.)

2006. *Pratica filosofica e professionalità riflessiva*. Napoli: Liguori. (Cura.)
2016. J. Dewey, *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Napoli: Fridericiana Editrice Universitaria. (Traduzione e cura.)

ARTICOLI SU RIVISTA

1988. L'insegnamento della filosofia nei licei. Note storiche e problemi, *Studi di storia dell'educazione*, 2, 17-48.
1991. Matthew Lipman e la *Philosophy for Children*, *Bollettino SFI*, 142, 52-62.
1995. Kant and the Pedagogy of Teaching Philosophy, *Thinking*, 12 (1), 2-3.
1996. Il tempo come variabile dei processi formativi, *Calligrafie*, 8, 15-19.
2002. Filosofia per la formazione. Il curriculum della P4C, *Prospettiva EP*, 2-3, 117-129.
2004. La "comunità di ricerca" e i suoi effetti emancipativi, *Pratiche filosofiche – Philosophy Practice*, 3, 45-50; English Version: 50-55.
2005. Il dialogo filosofico tra narrare e riflettere, *M@gm@*, 3 (3), 15-19.
2008. Socialità riflessiva e democrazia. La *Philosophy for Children* e la scuola italiana, *Rassegna*, 37, 50-56.
2012. La cura della filosofia, in *Riflessioni sistemiche*, 7, 5-16.
2016. Dialogo e pratica filosofica di comunità, in *Logoi*, 6, 105-111.
2017. Bambini filosofi, in *Infanzia*, 1, 32-38.
2017. Il dialogo filosofico come strumento di ricerca, in *Noema*, 8 (1), 9-19.
2019. Pensare allo specchio, in *Riflessioni sistemiche*, 20, 69-79.
2020. Talete e la serva tracia. Tra filosofia e senso comune, in *Phronesis*, 2, 9-20.
2020. The Philosophical Baby and Socratic Orality, in *Childhood & Philosophy*, 16, 1-16.
2021. Lipman and Socrates: a dialogue, in *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 41, 55-61.

Philosophy for Children, *Skholé* and Utopia

Manuela Pitterà* in dialogue with David Kennedy**

Matthew Lipman and Ann Sharp realized, with Philosophy for Children (P4C), what has recently been called a real ‘educational revolution’ (Franzini Tibaldeo, 2023). Within this movement, we can distinguish the following fundamental pillars from a theoretical point of view: the pedagogical value of philosophy for the purpose of promoting complex thinking; a renewed conception of childhood, its rights and epistemic agency; and a creative re-writing of the Deweyan link between democracy, inquiry and education. On the methodological level, we could include: the invention of a specific pedagogy, the development of the community of philosophical inquiry, and the creation of the IAPC curriculum. This latter consists in new educational texts that overcome the limitations of the classic school texts, which Lipman always denounced as providing a fictitious access to the world of culture, and indeed as constituting «a barrier between children and their humanistic tradition» (Lipman, 1988, p. 23).



P4C is a complex and integrated apparatus that has inspired the production of an extensive literature over the decades. Within this scholarship, one of the most original voices is certainly that of David Kennedy, who has developed, with autonomous creativity but in continuity with Lipman and Sharp, many of the aforementioned principles. He has always been a member of the IAPC, is one of the teacher educators of the courses at Mendham (a training ground in P4C for facilitators from all over the world), and the co-editor, together with Walter Kohan, of *Childhood & Philosophy*, the official journal of the ICPI (the International Council of Philosophical Inquiry with Children). He is a leading exponent of what we can call the second generation of P4C and has made significant theoretical contributions to the development of this approach, first focusing on the community of philosophical inquiry (Kennedy, 1997, 2004a, 2012a; Kennedy & Kennedy, 2011) and on the role of the facilitator (Kennedy, 2004b) and then elaborating in a personal way an intuition of both Lipman and Gareth Matthews (1994) – namely, that doing philosophy with children also involves developing a philosophy of childhood, which represents a new domain of questioning and philosophical knowledge (Kennedy, 2006a, 2006b; Kennedy & Bahler, 2017; Kennedy & Kohan, 2017).

* EU Project Designer, P4C Expert. E-mail: manuela.pittera@gmail.com

** Professor Emeritus, Department of Educational Foundations, Montclair State University, NJ, USA.
E-mail: KennedyD@mail.montclair.edu

In recent years, he has provided an original inflection of these two great strands of investigation, on the one hand connecting the model of the community of philosophical inquiry with the anarchist tradition in education (Kennedy, 2016, 2019) and, on the other, undertaking a re-evaluation of the potential implicit in human sensibility, by way of recontextualizing the insights of the philosopher Herbert Marcuse (Kennedy, 2012d, 2014, 2020, 2023).

Finally, Kennedy has always stressed, among the greatest achievements of Lipman, the creation of a really new genre, the philosophical story for children and adolescents. He has analyzed this from both a theoretical and a practical point of view, by writing two philosophical novels himself (Kennedy, 2012b, 2022).

Considering this breadth of interest, which spans the three pillars of P4C (the development of the community of philosophical inquiry, the invention of a new literary-pedagogical genre and the renewed conception of childhood), it seemed to us that his should be one of the first voices to be heard in this column, in which dialogues with important exponents of the pedagogical movement of P4C will be presented. In such conversations, not only will we try to explore, through the experience of the protagonists, the history and future of P4C, but we will also focus on the multiple ways in which these scholars have come to be involved in the P4C adventure, the particular approaches that they have initiated, and the contributions that they have made.¹

LIFE AND FORMATION

MP: Do you remember the first time you were fascinated by philosophy?

DK: It was probably reading a book edited by Walter Kaufmann about existential philosophy.

Existentialism was the first form of philosophy that I encountered which seems to go much deeper than analytic philosophy ever could and with more connections with art and literature. Reading Sartre and Kierkegaard was like reading novelists and I was into folk and fairy tales from an early age. In my late teens, I got into Dostoevsky and D.H. Lawrence and Nietzsche. In my mind, there was no distance between literature and philosophy. I didn't get into philosophy as somebody who was ready to explore the field in an academic or a formal way. I never thought of majoring in philosophy when I was in college. I was more interested in literature, psychology and anthropology.

MP: P4C has revolutionized the relationship between the adult teacher and the child learner.

How would you describe the typical relationship between teachers and students when you were a schoolboy? Were all your teachers typically 'traditional' or were there any teachers who had a different educational sensibility?

DK: I was not a very conscious child. I was submerged in childhood and I wasn't critical about thinking about my teachers. I remember two teachers who inspired me through the readings they gave me when I was in middle school. I have no memory myself of being a child. All I remember is a report from a teacher that was made when I was in nursery school. I think it was something that my father saved to put in a folder. He had

¹ All the footnotes to the main text are mine (MP).

a folder for each of his children. We were three boys. This report said: «David sits in the corner all day long playing the drums intensely and he doesn't let anybody else use them». Maybe in reaction to my childhood amnesia, as well as the experience of having children myself, most of my thinking about childhood and education and school is based on experience with young children. I spent 10 years working in a childcare center in Kentucky and that was where I first discovered Philosophy for Children and where I became interested in young children's thinking and how it might be different than adult ways of feeling and thinking, some way of thinking and feeling that adults have lost, that the culture of adulthood – adulthood – has socialized them out of, so to speak.

MP: Do you remember any smart or bad teachers of philosophy?

DK: Most of the philosophy that I have read has been work that I came across myself, apart from any sort of academic curriculum. I don't remember taking a straight philosophy course mainly I guess because I have no interest in academic philosophy. I like Wittgenstein, but I really have no taste for the rest. Basically, I would have to say that I'm sort of self-taught philosophically. That's interesting – I really hadn't thought of myself as an autodidactic.

MP: You studied as an undergraduate in literature and anthropology and then left and went to Europe. Why?

DK: Going to Europe after finishing the bachelor's was something of a tradition in my family. I always remember the day that I arrived in Genoa because John F. Kennedy was assassinated the day before. I had boarded as one of three passengers on a German freighter, from Philadelphia. The journey lasted two or three weeks because there were mechanical problems. As soon as I disembarked in Genoa, I went to the youth hostel to stay for the night and the guy who was at the desk saw my name. He kind of snickered and said: «Kennedy... boom boom!», while miming a gun pointed to his head with his index finger and thumb. There was another American there and he said: «Yeah, Kennedy was shot yesterday». I went down into the basement of the hostel where I found a few other Americans gathered somberly around the small black and white television. The next day, I began hitchhiking through Italy, stopped in Pisa, then Florence, and somewhere in there a village on the top of a butte that I don't remember the name of, took a boat over to Messina, hitched down to Siracusa, over to Agrigento, up to Palermo, took a boat to Tunis on Christmas Eve, stayed there a couple of days, then hitched through Algeria and Morocco to Casablanca, came up across Gibraltar and spent six or seven months in southern Spain, in Sevilla and then in Almunecar, on the Costa del Sol. I ended up staying for another year – going up to Paris for the winter, then to Aix-en-Provence, where I rented a room in the Chateaux Noir and picked tomatoes for some cash, then back to southern Spain with a lady friend who later became my first wife . . . and so on.

MP: You mentioned some writers and philosophers that you appreciated in the beginning of your studies, and you talked about your formative experience traveling through Europe

and your education. Are there any other educational and formative experiences – both academic and extra-academic – which have been important to you?

DK: I think that I only became a serious student of literature when I left college. While travelling in Europe I was reading Stendhal, Nietzsche, Dostoevsky, D.H. Lawrence. I was passionately connected with these readings, whereas somehow before I was not reading with the same level of interest; I read only because I had to write a paper or take a test. The most meaningful educational experience for me came after those two years at the university.

MP: Your most important experience passed through books, not through teachers or living models...

DK: Yes, that's a good way of describing it. Also the experience of travelling, of being out of the typical world of America in the 1960s, of being in a sort of exile. At that moment I was (I'm not sure how seriously) considering becoming an expatriate (not going back to US) because I saw the States as deeply corrupt and troubled with the Vietnam war and right-wing politics (*plus ça change, plus c'est la même chose*). I was at Columbia University in New York City when, during the Cuban Missile Crisis, the news was all about what a nuclear attack on the City would look like – firestorms at 600 miles an hour is what I remember. It was at that moment that I said: «I have to get out of here».

MP: But later you changed your mind and came back to the U.S. Why?

DK: I don't know how serious I was. I was planning to go back in one year but I actually stayed for two. I remember my impression of American culture when I did go back and arrived at LaGuardia Airport – the taxi drivers shouting, as if it were normal speech, this whole feeling of gargantuan energy. I was strangely excited by it. I was happy to be back in the US. There was a sense of happiness, ebullient energy, New York energy. It's powerful. At that moment it felt great being back home; I was seeing with fresh eyes.

MP: Do you remember when and how your interest in education was born?

DK: When I got back to the States, I had no taste for academics anymore. I just wanted to write. Furthermore, lots of other stuff happened and I only went back to school after I had my first child, 10 years later. I decided to finish my degree in education because I wanted to become a teacher of children. I was particularly interested in young children, their views of the world, since I was having children at that point myself. So I got a Master's degree in early childhood education and, finally, a doctoral degree some years later in educational philosophy. I took a few doctoral courses in philosophy – phenomenology, which I greatly enjoyed – but that's about as close as I got to formal academic philosophy. How did I get involved in philosophy and education? I guess sort of backwards and sideways.

MP: So, your interest in education started when you had children, not before. When you were a boy did you ever imagine becoming a teacher, an educator, a philosopher, or any professional in this field?

DK: At that time, I wanted to be a novelist, and, on and off, a musician. That's what I wanted. When my first child was born, my second wife and I were living in West Virginia in the mountains, way up on a ridge in the foothills of the Appalachian Mountain range, a primitive lifestyle. We got around with horses rather than cars. We had unofficially joined an unofficial movement called, unofficially, "back to the land" which was a countercultural hippie movement – about going back to the country and homesteading there, so that, when the catastrophe comes, people will flood out of the cities and you can take care of them because you know how to start again – make a garden, keep goats and chickens, light with oil lamps, plough and travel around with horses, create a barter economy and so on. We were anarchists, but only a few of us had read enough to call ourselves that. The implicit or tacit idea was that we were waiting for the apocalypse. But when my first daughter was born, I decided that I wanted to go back to college, get a degree in education and then come back to the little villages in the mountains to be a teacher in a small school in rural Appalachia. That was my original idea. Of course, things took me in many different directions and I never went back to the mountains, although I did go back to Kentucky where I worked in a childcare center for about 8-10 years while I was doing my doctoral degree. It was during that period that I discovered Philosophy for Children.

DISCOVERING P4C

MP: How did you discover this?

DK: I was doing doctoral work at the University of Kentucky, and I came across a brochure in one of the offices advertising workshops in P4C offered by a professor at a local college – and another teacher. I was immediately struck – I thought this seems to be completely what I want to do. I was still working at the childcare center, and I developed a manual of discussion plans taken from Lipman's *Pixie* and *Harry* manuals and discussion plans of my own, and started using it with the kindergarten children in the center. I was completely persuaded from the very beginning that this was the way to go in terms of talking with children, listening to children, understanding children.

MP: Did you meet Lipman and Sharp a lot later?

DK: A year or two later I finished my doctoral degree and started working at Northern Michigan

David Kennedy near the outdoor statues at the Art Museum in Princeton University (New Jersey)



University where I heard about a conference to be held in San Antonio, Texas. I participated in that conference and met Lipman and Sharp there.

MP: Which date was this?

DK: About 1990. I had corresponded briefly with Anne Sharp about publishing a paper that I had written which was a transcript of a conversation in the daycare center² and Sharp encouraged me to come to this conference in San Antonio.

MP: What was your first impression?

DK: I remember meeting both of them the first day of the conference. They were coming down in the elevator and when I stepped inside there they were, the two of them. He, very friendly, offered me his hand with a warm smile – he was a very charming man when he wanted to be. After greeting me, Sharp turned immediately back to Lipman – with whom she had been arguing furiously when I entered the elevator – trying to persuade him to publish something, as far as I could tell. He was truculent and non-committal, probably a bit embarrassed by the situation, and they left the elevator still arguing.

MP: Did you remain in contact after the conference?

DK: Yes, and six years later, after several conferences and several Mendhams and several relevant publications, in 1996 I applied for a job at Montclair State University in P4C and the IAPC. When I got it, our family moved to New Jersey, and I've been there ever since.

REMEMBERING LIPMAN

MP: You had a professional collaboration with Lipman but also an intense friendship. Could you tell me any episode to give an idea of your relationship?

DK: I remember him as welcoming in a profound sense. Most of my memories of him cluster around his final years when he was in a home for seniors with Parkinson's disease. I was visiting him once a week and sitting and talking. I was particularly charmed and intrigued by his sharing with me his Parkinsons-related hallucinations: he loved cats and used to see them in his room – sometimes six or seven at once, mostly kittens – although no cats were allowed at the center. Once he said that his second wife Terry, who was deceased at that point, was lying in the bed. He shared it, not as if he was trying to persuade me that this was the case, but as if he were stating a fact, without any sense of pain or madness. He did not appear to be mad at all. He was just sharing his perceptual life with me, not so that I would agree with him saying «Oh yes, I see her» or «That's ridiculous!». He was totally lucid.

I remember one moment where he was saying «Look over there, there are three kittens now on the bed» and I said «No, I don't see them» and he got up from the very comfortable stuffed armchair that he stayed in all day long and he said, «I'll show them to you». He started walking towards the bed. It was a small room. He took only three or four steps and then started to collapse under his own weight, and I grabbed him and

² More details about this experience may be found in Kennedy, 1991.

held him up and helped him move back to the chair. He said: «I could not show them to you». That was in a sense the only time we made physical contact. I mean we shook hands a couple of times, but we never touched otherwise. Keeping him from collapsing onto the floor was a fleeting form of intimacy, a son's protection of his father.

MP: Was he a cold man even if you said he was a welcoming and sociable person?

DK: His sociability was all in his head. He had a luminous gaze and a sort of dreamy smile. I don't want to say that he was repressed but just the order of repression among some academics, maybe his generation of academics. A sort of distance while still genuinely friendly. A sense of deep integrity and focus. He went to his office every day of the year, and welcomed whoever came to his door.

MP: This can be very interesting because I see a possible connection between this attitude of his and your insistence on P4C not only as a cognitive and logical activity but also a physical activity, involving the whole body, sensitivity and feelings included.

DK: He was either incapable or unwilling as a facilitator. Anne was the super-facilitator. When he came to Mendham, he just talked and everybody was hanging on every word but it wasn't a philosophical dialogue. He was spontaneous but he had that quality, which some genius academics have, of talking, literally, like a book. I heard Levi-Strauss talked that way too. Record it and write it down and you have a complete text.

MP: Did he not work directly with children?

DK: No, there are some photographs of him sitting with a group of children, I think early on when he first came to Montclair State. He would go occasionally and talk with children. He was not a practitioner. He had all the principles, and it didn't strike me as dishonest or contradictory or hypocritical. This was his function: he was the mastermind of the program.

LIPMAN AND SHARP'S GREATEST INTUITIONS

MP: During the last period of his life, you interviewed Lipman about Ann Sharp, who was deceased by that time. What did he say about her contribution to P4C?

DK: He was very clear in describing how the pedagogical idea of the community of inquiry was hers.³ He, then, connected the idea of the community of philosophical inquiry with the American philosophers Charles Sanders Peirce and Justus Buchler – the latter was one of his teachers at Columbia. Although he had sources that he could identify with the community of philosophical inquiry, he recognized Ann as the person who grabbed the idea and went with it. She was a wonderful facilitator. I remember at Mendham several times sitting in a group that she was facilitating. She was great, she got people excited by her own very genuine excitement and her profound attentiveness.

MP: Why did you join immediately Lipman's program?

DK: I think that philosophy *of* childhood was always important to me. I wrote my dissertation and several early papers about young children's intuitive philosophical persuasions and

³ See Kennedy, 2010a.

convictions. I was particularly interested in two elements: one being the connection between childhood and Romanticism: thinking of childhood as a sort of ideal epistemological condition, carrying a view of the world which is lost in adulthood, reminds me of the Romantic notion of the child as being prophetic of a form of consciousness. This is associated with the idea of adulthood as a fall from grace – understanding childhood as a condition of possibility of who we might become, the possibility of cultural evolution – trying to imagine a culture in which the child’s vision has not been lost. For example, animism. I am intuitively of the belief that the universe is animate, interactive, autotelic, self-organizing, emergent, and I think children tend to see it this way as well.⁴ It’s like Schiller said: «They are what we were; they are what we should once again become».

Besides the theme of seeing childhood as a prophetic condition, there is the idea of Socratic pedagogy. I prefer to call it neo- or post-Socratic because I don’t think Socrates was really doing the same collaborative work that the P4C facilitator is doing. Most of the time, he was basically manipulating people into arriving at his own ideas. This only has the appearance of dialogue. That being said, he did implicitly teach a form of critical reasoning, although that too was rooted in the law of the excluded middle. Remember that he (or Plato?) wanted to banish the poets, and limit music to the Dorian and the Phrygian scales.

MP: It could be interesting to dwell a little more on the role of the P4C facilitator. In several works, you investigated the basic critical strategies and moves to better facilitate a group conversation⁵: could you please illustrate them and tell us if, over the past twenty years, you’ve been rethinking of them in any way?

DK: Well, two identities stick with me in thinking about the role of the facilitator. One is the active listener – the one who lives to clarify the ideas of his or her interlocutors; not to influence, or shape, or suggest, or guide or even challenge, but to clarify clarify clarify, in the faith that clarification is the discursive engine of the dialectic. This is a therapeutic role, and has its first major expression in Carl Rogers’s psychotherapy. And of course it is geometrically amplified when it’s a group engaged in communal dialogue; then the facilitator also lives to refer one member’s meaning to another’s, and to assist at their mutual coordination and the dialectical emergence of a “third thing.”

This leads to the second role as that of, let’s say, the conductor of an improvisatory orchestra. Think of the orchestra as “playing” the Argument, the one, as Socrates said, that “leads” us, and which it’s our joy to “follow.” As the themes and concepts under discussion are articulated, rephrased, exemplified, summarized, challenged – that is, as

⁴ In the foreword of Kennedy (2006b), G. Matthews explains that the author in this book “warns us that we cannot see childhood at all except through some intervening social, cultural, religious, or philosophical lenses” and leads us to reflect on the role that these lenses “play in our perception of childhood and on the alternatives we have available to us” (p.i)

⁵ For an in-depth analysis of the role of the facilitator and the strategies to reinforce his critical reasoning moves, see Kennedy (2010b), ch. 8.

the Argument builds on its own momentum, the facilitator is not just a conductor-who-is conducted by the emergent music but a scout – he or she is out in front of it, eyes and ears focused on where it's going, half-consciously speculating on its emergent path, watching for connections, *feeling* it, anticipating it, trusting its cumulative movement. Here the Socratic position of ignorance is fully exemplified. This is why I think we would do well to examine other group dialogue models – David Bohm's (1996)⁶ for example, or Igor Jaszinski and Tyson Lewis's Community of Infancy⁷, both of which position the facilitator more as silent witness, and the dialogue as taking its own course.

MP: What do you consider to be Lipman's greatest intuition?

DK: The idea of education as the experience of meaning as opposed to conditioning, described in his first book on the subject, *Philosophy in the Classroom* written with Ann Sharp and Frederick Oscanyan (Lipman, Sharp and Oscanyan, 1980). In this beautifully written early book, there is a clear sense of rebellion against the standard model of education and a clear distinction made between education for meaning and education as preparing for some economic future. Lipman was radical. Like Marcuse, he rejected education as simply an ideological state apparatus – as some way of organizing and controlling the economy⁸. So, in that sense, P4C emerged as an emancipatory program. His main idea was ultimately a political one: we are going to teach children to think critically and, therefore, to be able to critique existing structures. Those who see P4C as, at least in performance, indoctrinatory, as preparing children to think critically in order to fit in the system rather than to resist and transform the system, have lost track of his original intention. Of course, the critique of P4C as a “gated community”⁹ as, basically coopted by colonialist pedagogy is a valid one, but we might have expected that. Capitalism's chief long range weapon is co-option. So, I completely agree with the “gated community” critique, but we should be careful, as the saying goes, not to paint with too broad of a brush.

DREAMING ABOUT A UTOPIAN SCHOOL

MP: In those years, you actively participated in P4C with Lipman and Sharp. Were there any differences between their and your views about the theory and the practice of P4C? If so, how would you describe them?

DK: I went a step further in thinking about the relationship between P4C and the way the school is organized, and about the application of Philosophy for Children to the other disciplines within the school curriculum. I'm interested in thinking about how the community of philosophical inquiry might act as a general foundational discourse upon which the whole curriculum is built, rather than just one piece of it. I am thinking of

⁶ See also <https://www.bohmdialogue.org/>.

⁷ See Jaszinski & Lewis, 2021.

⁸ For a wider analysis of Marcuse and Lipman's criticism of the traditional education model, see Kennedy, 2012d.

⁹ See Chetty, 2018.

schooling in a more radical way. I think that Matt and Ann basically accepted the conventional school system or, if they didn't accept it as it was, they assumed that in the long run philosophy would become more and more important to the school in general. I started dreaming about a utopian school while they remained pragmatic, but we had the same ultimate goals.

MP: In your interview with Lipman, you describe him as «an exemplification of the philosopher as one with *double-vision*, a person capable of seeing the beauty of the world from across the street and from the distance of space» (Kennedy, 2012c, p. 1), quoting a definition contained at the end of his autobiography (Lipman, 2008, p. 170). Do you think that this description could be suitable also for you? Do you consider yourself as a *double-vision man*?

DK: Oh, I don't know. He definitively had a utopian tendency, but he kept it under control, whereas I did not. He was an academic for academics, whereas I was speaking more from another corner.

MP: Right, just a guy in the corner as in your teacher's report but wondering if the cat on Lipman's bed was really there even if you could not see it...

DK: (just smiling)

THE VERTIGINOUS FREEDOM OF A DARING GAME

MP: You wrote that Lipman transformed his love and fear of heights through philosophy because philosophy is a kind of flying since it allows the mind to fly over the world (Kennedy, 2012c, p. 11); moreover, you describe the joy and terror of the intensive formation «because any given moment within the life of the CPI is an instant of vertiginous freedom» (Kennedy, 2010b, p. 192). These are two descriptions that strike me and that seem to me to have a resemblance, so to speak, to the dynamics of vertigo. Can we say that you both share the same feeling when experiencing the process of trying to capture the explanation of the world? Can I see a similar endeavour in showing that philosophy is not only a cognitive activity, but it is an activity that brings into play the engaging dimensions of our being in the world?

DK: Lipman professed both a longing for and a fear of heights. It sounds like there is a connection there. Sometimes, when a discussion is really 'cooking', one feels that something really important is about to be revealed, if we do it right. If we keep at it, if we listen, then some new meanings will emerge. Vertigo appears in the sense that one part of us doesn't want different meanings. We find it frightening to be faced with this process of deconstruction and reconstruction of belief through dialogue. The emergence of new ideas can be scary. I had not looked at it that way. I think that a good session is frightening in the sense that it's exciting, but it is also safe, because there are rules¹⁰.

MP: It is a serious game, a daring game, isn't it?

¹⁰ About the role of the play in the design and function of Socratic dialogue as practiced in community of philosophical inquiry, see Kennedy 2018a.

DK: I absolutely agree. I can't really imagine Philosophy for Children or the community of philosophical inquiry as amounting to much if it is not a force to transform the school, to – as Deleuze and Guattari put it in *What is Philosophy?* – invent concepts. The idea of communal philosophical inquiry as a *dispositif* for shaping our ideas of the world, of what the world might be, has deeply influenced my idea of what the school might be if it were organized on that basis.

MP: So, why are so many people afraid that they are unable to understand philosophical thought, and even experience a sense of inferiority towards abstract thought and, perhaps for this reason, denounce its remoteness from real and daily life?

DK: They think it's too obscure or too unreal, but there is also an instinctive fear that we have of expanding our meanings because we feel that it could lead to madness – or maybe I should say a loss of boundaries.

MP: Furthermore, you describe philosophy as something *light*. Most people think, instead, of philosophy as something *heavy*, in other words hard instead of easy. Is it something demanding for people who are not used to thinking in this way?

DK: Certainly, this is true with the great philosophers. It's difficult to read Kant, Leibniz, Hegel, maybe Heidegger not so much. That's why P4C is a different form of philosophy. It releases us from that necessity to systematize, to make every statement line up with every other statement. It's not afraid of the poetic. Above all, it's polyphonic and dialogical, many voices; and dialectical – emergent through facing and working through conceptual contradictions.

MP: But, you know, when discussing the ideas in the novels, Lipman's characters evoke ideas from the philosophers. Doesn't each character represent a consistent system of ideas?

DK: That's one of Lipman's happy conceits, I think. There are probably moments where this happens – a character channelling a particular philosopher – but it's either unsystematic or episodic. I'd be more likely to think that where it happens is in the dialogue itself – Gareth Matthews was always finding “real” philosophy in certain moves that children made. In fact, we are all sort of involuntarily and unconsciously echoing the ideas of Kant, Schopenhauer, Nietzsche. They are among us, and, through dialogue, we almost accidentally evoke them. Elfie and Pixie are real philosophers but involuntarily real. They are not working off any model, except the model that is forever emerging through group dialogue – following the Argument where it leads.

MP: Since the ideas are hidden among us, philosophical dialogue should be an indispensable activity for all to see them.

DK: Absolutely. I dream of a school which is fully grounded in communal philosophy, not just the philosophy class but also in math and geography and so on. Here, in a dialectical return to its status as “queen of the sciences,” philosophy is understood as the fundamental academic discipline, in which the major concepts that underlie the curriculum – in history, science, literature, art, geography, even physical education – undergo episte-

mological and ontological interrogation, are problematized in the interest of their reconstruction. And, in fact, there have been attempts to construct a whole school model on the basis of communal philosophy, for example in the seventies and eighties by Lynn Hinton, who was principal of a small school in Australia.

DEMOCRATIC SCHOOL MODEL

MP: In your more recent writings, you have been concentrating on this democratic school model. Could you say more about that?

DK: The idea would be a self-governing school like Summerhill, based on democratic theory and practice, in which the school becomes, in Dewey's words, an "embryonic community" in which the habits and dispositions of social justice are cultivated and practiced through actual self-governance. I am using the word justice in the sense of Plato's *dikaiosune* (*δικαιοσύνη*), which means more than legal justice. It's like "righteousness," a condition of clarity and integrity in terms of our responsibility to each other, and is learned through the communal life of the school. So, the school becomes the site for the emergent auto-construction of an ethical universe.

MP: To what extent do you consider this school system as anarchistic?

DK: It is an anarchist argument that groups of people, when they're small enough and they're equal enough, tend to work out their own moral equations, and to construct justice among each other through their interactions. So, we don't need a hierarchy to enforce responsibility, but rather small collaborative groups that are interlinked with each other; it's a question of scale. The philosophy circle, then, can also be transposed into the governing circle.

MP: How does a democratic school work in practice?

DK: In democratic schools there is a weekly meeting where anybody can bring up any issue. There's a vote for every person and, typically, there are more children in the room than adults. From an early age, they are learning to be responsible adults, starting to make ethical decisions, even about disciplinary matters. The school must be small enough that decision-making can happen among all the participants in the community.

MP: The community of philosophical inquiry is described as an experimental cultural space where the participants are allowed and encouraged to develop their personal and relational habits, so that they experience the vision of a process toward a new political order. In other words, the P4C circle becomes an embryonic society that makes authentic democracy possible. Could this really work also outside the school? How utopian or real do you think this system of embryos is? Can this embryonic society make an authentic democracy possible?

DK: Well, there's always a shadow, there's always the possibility of corruption, of narcissism and sociopathy. Pathology is a part of the human condition. Any behavior that acts to overcome the dark side of human nature is by definition utopian.

MP: You identified this particular form of schooling with the ancient Greek idea of *skholé* (Kennedy, 2017). Did you choose this model because Athens in the 5th century B.C. was where democracy started?

DK: The word σχολή means free time or leisure. It presents us with another type of schooling, a place set apart from the pressures of production and skilling, no longer a function of the state or the economy. Here new solutions to the problem of human darkness can be introduced and discovered – a laboratory for democracy. It's interesting to me that this idea of *skholé* as a place apart for study, for passionate inquiry, for philosophical discourse, arises at the same moment that actual democratic practice arises in the city state, the πόλις of Athens, and also at the same moment at which Socrates' public circle in the ἀγορά begins. So, we have this convergence of implicitly democratic forms. Given the fact that slaves and women could not participate, we can only take it as a prophetic statement. To construct democracy, we must create new relational forms. A new sensibility is more than just a political system, it's a way of feeling and understanding which is already present, virtually anyway, as one strong human possibility. It's somewhere in the gene pool, waiting for expression. If the group is small enough, is organized on a local level and then connected with larger levels, an ethos or culture of justice is naturally developed. Anarchism is a perpetual human possibility, and *skholé* offers us one pathway for the exploration of that possibility.

MP: One of the main ideals of P4C is that, by practising it, people become more able to relate within society in a more respectful and democratic way. Thanks to your long experience as a facilitator with people of any age, can you testify that P4C really educates for a democratic sensibility? Can you confirm that this attitude improves in people who have learnt doing P4C?

DK: No, I can't, except in glimpses, and except for the fact, as I said, that's it's already there – it's virtual, which by Gibert Simondon's definition is a state of perpetually becoming-actual, an ongoing "metastable equilibrium." There are many pre-figurations, – it's a utopian ideal – but, like Marcuse says, utopia is just what is prevented from coming about by existing societies. The process of change is inscrutable and impossible to predict – we live in a universe of chance. Miracles can happen but it is also the case that ideals can never be fully realized – that full realization is just beyond our reach. Emancipatory or liberatory education is in continual struggle with both internal and external forces of domination and exploitation.

BECOMING CHILD

MP: You love the potential of philosophy to conserve childhood, just like Lipman did. How could we balance a way of remaining a child – meant in the sense of always being at or near some beginning – and adult responsibility? How is it possible to encourage children to preserve their childhood and, at the same time, help them to become responsible adults?

DK: I think that the school could become a laboratory or a zone, not just for the child's development, but for the adult's as well, in the sense of Deleuze and Guattari's "becoming child," which is a lifelong process. For me philosophy always points in the directions of ethics. It always comes down to what shall we do, what should we do, what is to be done. These are Kant's questions, and Tolstoy's as well. There are always practical implications to the reconstruction of concepts that goes on in philosophical dialogue.

MP: You said that you preferred to work with young children, but do you believe that P4C works well also with teens or adults to create or to improve their democratic sensibility? Is it too late for adults?

DK: I don't think it's ever too late. Deleuze and Guattari's notion of becoming child is based on the possibility of experiencing new affects, feelings, and relationships at any age. As such, childhood is not a chronological condition, but rather a form of consciousness, of lived time. It implies continual transformation and self-formation – of living with open borders so to speak. It represents a change in sensibility, which is as much a social phenomenon as it is a personal one. In the utopian imaginary, school as *skholé* becomes one locus for this process, because it's the social institution where the generations encounter each other. It's a sort of temple – *temenos* – sacred space, space removed from economic determinism, social indoctrination, class markers, for the broad purpose of, as Dewey put it, the ongoing reconstruction of the relationship between impulse (child) and habit (adult).

MP: Since P4C encourages children to grow up as active and responsible citizens by helping them to discover and cultivate intense curiosity and wonder, do you even think that they can already participate in the public debate and social transformation?

DK: Of course, there are all the issues that are brought up by Darren Chetty's¹¹, critique of the "gated community of inquiry," where issues like racism and inequality and classism are carefully avoided in our nice little philosophy circles where everybody is just talking about ideas, trapped in abstractions. I think that's a real issue, and it's connected for me with the possibility that we are entering an era in which that child in Hans Christian Andersen's fable *The Emperor's New Clothes* demands to be heard. Look at Greta Thunberg and the growing number of children, mostly teenagers but even younger children, who are becoming involved in protests about climate change or about gun violence in the United States. Is there any place in this pre-apocalyptic moment where the voices of children become potentially transformative? Typically, people say that it is dangerous to encourage children as activists, because then certain adults – perhaps many – will indoctrinate them in their own hate-filled authoritarian narratives, and they'll become even more stultified and stupefied than those adults. What is the political role of childhood in a moment of planetary crisis? That for me is a big question. Hannah Arendt would say children should not be exposed to politics at all, but others disagree. Given the morally

¹¹ See Chetty, 2017, 2018.

insane kind of political discourse that is going on in the United States right now, where you feel that many people are actually mentally ill, if not just mentally challenged – some kind of low-grade social psychosis – if that hysterical slide toward fascist ideology gets communicated to the children, that’s a real problem. But maybe, the philosophy circle is just the place to talk about that issue, as a potential third space for entering dialogue about fundamental ethical questions. But the schools that exist to perpetuate that hateful ideology – right wing Christian schools in the West and Islamic madrasa in the East – will not have a philosophy circle, you can be sure of that.

MP: You consider children as closely related to fools who reveal «the secret language of the world by babbling and playing, for it can be revealed in no other way» (Kennedy, 1989, p. 375), since the young child’s ontological and epistemological convictions were left behind when the modernism of the West developed. Do you remember any time when a young child, by expressing his/her thoughts in the circle, surprised you so much that you clearly felt the need to rethink your own perspective as a man of the twentieth century?

DK: I’ll give you one ironic example – probably not what you’re looking for – which I wrote a paper about, in fact.¹² As I already said, I’m something of a neo-animist. I believe in the cellular basis of consciousness – the latter implying agency, interaction, and sentience. I’m in Piaget’s first stage of belief about what’s alive and what’s not – namely everything. I went in to talk to a bunch of second graders to try to find out if they felt the same way, and they were all operating, in public at least, on the adult assumption of a fundamentally mechanical *inanimate* universe. So, this was an ironic situation in which I was trying to project back into them an earlier stage of belief, one they had already “outgrown.” And in fact, at a certain point, a couple of them said something like «Yeah, well, I suppose you *could* think about that that way . . . »¹³. Very adult!

MP: What do you mean when saying that they were already very adult?

DK: I don’t think that children have the vocabulary to describe the kind of thinking I was invoking until they no longer think that way – until, that is, they “grow out of it.” These seven-year-olds were basically already Western adults in terms of their ontological and epistemological convictions. Maybe you have to go before language to find this infant vision of the animate universe.

THE ROLE OF *AISTHESIS*

MP: Maybe they can express it through paintings...

DK: Yes, I think art is one way that we remain in touch with the living universe. The role of art is fundamental to opening the senses to the world.

¹² See Kennedy 2006c.

¹³ About the idea of the young child’s ontological and epistemological convictions such as animism, finalism and artificialism, see Kennedy 1989.

MP: What about art in the methodology of P4C? Despite art being an aesthetic way of perceiving the world, rather than a logical way, can we use art during a P4C session? Do you think that intuition through art can be as effective as logical understanding through words?

DK: Actually Lipman in *Thinking in Education*, when presenting the five-step methodology for a CPI session, identified the last step as exploring the ideas discussed through other modalities, for example through poetry or dance or art or theatre – in short, in the move from *logos* to *aisthesis*.

MP: Do you consider *aisthesis* to be a form of intelligence?

DK: Yes, absolutely. The aesthetic is a form of awareness, a way of knowing based on right-brain processing, to put it crudely. It changes perception and acts to reduce what I have seen called *sensory gating* – the narrowing of our perceptual boundaries such that we only approach the world through categorical language and logical ideas; we might call it the gated community of perception. There is no reason why we can't engage in practices that serve the transitional space between *logos* and *aisthesis*. Lipman would say that, after the discussion, then we might paint, we might draw, we might write a play or a poem.

MP: Would you recommend using paintings as a stimulus, instead of a story, at the beginning of a session?

DK: Yes, very much. That would be very interesting, but *aisthesis* is uncontrollable. It is that section of the lived world where something happens that we did not bring about consciously; a transitional zone in which the unconscious speaks through symbol.

MP: What about using abstract paintings?

DK: That's even further out there, isn't it? Abstract art requires a whole other language to translate into, more like the language of physics. That would be fascinating – to present the CPI group with a Kandinsky or Miro or Jackson Pollock or de Kooning or Mondrian, and generate questions. What if CPI dedicated itself to that on a regular basis? The painting as philosophical text... This connects directly with Marcuse's (1978 philosophy of art, put so powerfully in *The Aesthetic Dimension*, where he says: «The inner logic of the work of art terminates in the emergence of another reason, another sensibility, which defy the rationality and sensibility incorporated in the dominant social institutions» (p. 7). Art – and philosophical dialogue! – as the cultivation of a new sensibility.

RETHINKING P4C 50 YEARS LATER

MP: From the '70s – when P4C was launched – to today, the world has changed a lot. In your opinion, is there any aspect of P4C which is no longer correspondent to current needs and should be updated or adapted?¹⁴

DK: Say more, updated why?

MP: 50 years have elapsed, and the current world is different in terms of relationships, digitalization, speed...

¹⁴ For the question of P4C after Lipman see also Vansieleghe & Kennedy, 2011a, 2011b.

DK: I guess I don't see the world on a fundamental level as different at all. It might have to do with my age but, socially, culturally, the US has remained the same. What's going on there today – racism, tribalism, imperialism, corruption, radical individualism and political polarization as well as optimism, openness, generosity, and a sense of opportunity for ongoing personal and collective reconstruction – have always been there. The differences are of degree, not of kind. Fascism has always been present in one degree or another. The tools become ever more complex and sophisticated, but not the patterns of action and reaction. But it seems to me that CPI, like *skholé*, embodies an eternal human archetype of collective deliberation, intrinsically dedicated to the dialogical exploration of our evolutionary possibilities – to literally “new” brains in the sense of more integrated, more functionally connected: a new sensibility. To practice it from childhood on is, I think, at the heart of a good education.

MP: You are saying that very little or even nothing has changed over the last 50 years. What about the way children think and our beliefs and assumptions about childhood? Has this changed? How?

DK: Lloyd deMause was a psycho-historian who published a book called *The History of Childhood*, where he argues that there has been a historical evolution of child rearing modes, based on our shared beliefs about the nature of children, the social role of childhood, and how we should “raise” them. He posits six stages – the Infanticidal, the Abandoning, the Ambivalent, the Intrusive, the Socializing and the Empathic. The rise of universal compulsory education corresponds with the Intrusive Mode – discipline, shaping – turning the chaotic, impulse-ridden raw material of childhood into adulthood by more or less violent means. Now he understands us as having entered, roughly mid-20th century, the Empathic Mode, in which we learn from children, we connect with childhood in openness to what they have to offer, we allow them their childhood because we recognize it in ourselves, and we recognize childhood as a prophetic condition, a statement of possibility. The Empathic Mode is exemplified in Deleuze and Guattari's *becoming child*. We are more and more seeing the child as agent and interlocutor. In fact, there is a new emergent movement in the United States and Europe called Childism, which connects a new way of seeing childhood with decolonization. Child was originally a colonial subject, and colonized people were like children. American racists used to address black people as ‘boy’. This association of childhood with colonial subjects in Foucault's sense of “subject” as one who is “subjected”, is being questioned and taken apart by the scholars and pedagogues in the childism movement. More and more emphasis on the agency of children raises the question that you brought into our conversation: if we see children as agentic and empowered, are we preparing them for adulthood?¹⁵

¹⁵ In Kennedy 2006a, the author investigates the history of childhood, the history of adulthood and their interrelationship from a philosophical perspective and offers an approach to child study which could lead to a qualitatively different school system where the child is viewed as participant rather than object in the structure of social reproduction.

UTOPIAN SCHOOLING

MP: Aren't you afraid that we have shortened their childhood and that this has happened not because society sees them as agents or is interested in hearing their new voices, but because of its need to have them as active consumers?

DK: Yes, I think that is a real danger, one of the many associated with rampant corporate capitalism, which coopts everything it sees. And that's why I think the models of *skholé* and the "embryonic community" of the small, democratically self-governed school is our path forward as educators. I'm thinking about such a school as representing a special kind of discursive and relational space in the adult-childhood relationship. This school is small enough that it can be co-governed by students and teachers. I think of it as a special place for the growth and the transformation of the adult-child relationship – where adults become more like children in the sense of *becoming child*, and children becoming adults in a way that is not as colonial subjects but as democratic actors¹⁶. I think this is happening to a certain extent also in youth movements that are growing around the major planetary issues of the day, like global warming, and, in the United States at least, the proliferation of gun violence. In both of those issues young people have been rising up and organizing and speaking out.

MP: You wrote that «the idea of a dialogical school has been made possible by a historical shift in adult views of the child as an interlocutor rather than an *othered* object of adult formation» (Kennedy 2016 p.551). How much has this idea been absorbed by the US school system? Has this transformation led to a change in the autonomy of thought of young people?

DK: The democratic education movement has spread all over the world. There are several hundred small schools like Summerhill, the original model (or the best known), where children have an equal part in governance and in the design of curriculum. These dialogical schools are prophetic of the possibility of what school might be; they represent a forerunner, but this prophetic possibility needs work and experience in order to grow. Meanwhile, these schools are completely excluded from the mainstream – they have no influence at all; the "experts" and the politicians in Washington have most likely never heard of them. And the existing system acts to groom them for capitalistic "citizenship" – i.e. mindless consumerism and a spooky blend of conformity and selfish individualism.

MP: Maybe the dialogical school can spread only in a dialogical society, whereas Western Societies are becoming increasingly polarized. For example, I have read that only 3% of marriages in the US are between people voting for different parties. In this context, do you think that P4C is still possible? P4C pedagogy is clear but is there any risk that it is outdated? Do you see any signs of hope?

¹⁶ About this child-adult chiasm, namely an ideal school where both, the child and the adult grow, undergoing educative experience, see Kennedy 2015.

DK: There is an eternal question in philosophy of education: does society change because the schools have changed or do schools change because society has changed? What is the causal relationship between a form of schooling and the adults it has produced? It would seem that other sorts of changes have to happen: health, economic, infrastructural, political changes. Do they have to happen before the school changes? Do they determine and control the way the school works? Is the school merely a function of society or can it influence society? It's a question that is impossible to answer completely because it's causally overdetermined.

In my small experience (and perhaps distorted imagination), the change happens at the local level when everything else is gone. It's a post-apocalyptic situation that emerges as the big system fails, and we are sitting in our newly localized neighbourhood no longer inexorably plugged into the big system. When everything has been localized because of the breakdown, then there is the possibility of new forms. So, you have a bunch of parents getting together and starting a school. I am an anarchist by persuasion: there is no *archē*, no over-branching system that can freeze us forever. Localism, community interaction, that's where the change can actually happen. Maybe, it will always be a utopian piece hidden under the shell of the bigger picture – what Ernst Bloch called the “novum”—the new (and perennial) thing that beckons us from the future.

PHILOSOPHICAL STORIES

MP: During the last decades, the original Lipman curriculum has been enriched with a considerable number of stories and handbooks from different authors and addressed to children of specific age ranges or dealing with particular thematic areas. Can you imagine any issue that has not been covered yet by the current publications which you consider worth investigating with children through philosophical inquiry?

DK: Issues like race, for example, or patriarchy are carefully kept out of the conversation. That seems to be the source of tension right now, and it raises the question of how much negativity in the world should children be exposed to. Some people say children should live in a protected world; they should not have to deal with these bigger issues. Some others say children can and should be more involved in political and social issues like racism and climate change and gun violence and economic inequality, and that the community of inquiry should be a place where we can talk about real problems, not only about friendship and what's real or not, but about Tolstoy's “What Is to Be Done?” – the ethical imperative. The gated community doesn't allow anything but ultimately unimportant talk. Even if you just talk about justice, you talk about it in the abstract. I think that one element of the democratic school movement should be local activism – for example about some sort of environmental problem in the community which is not being addressed, or, internationally, the problem of land mines, or immigration, or world hunger. Schools can be places where those local issues are studied as part of the curriculum and acted upon.

MP: Lipman's stories have proven to be very effective in stimulating complex thinking (Lipman, 1991; De Marzio, 2011), but they might sound not so exciting and fun to young ears. As a writer of philosophical novels (Kennedy, 2012b, 2022), how did you try to combine effectiveness and appeal in your stories? Do you consider these texts of yours as pedagogical devices?

DK: My two novels are basically fantasy and adventure. I didn't do that on purpose, it just happened. At the same time, I'm sorry that they're not a bit more pedagogically positioned. I think Lipman's novels may be conservative and a bit parochial, but they are also valuable just for the fact of having those limitations. They are meant to be taken as pedagogical texts – read aloud together episode by episode, questions generated, starting place for the discussion decided on, etc. – and then forgotten. They are meant to fall away like rocket boosters as the philosophical issues they trigger are transformed into questions. I still believe in their efficacy, especially when they are used in conjunction with the manuals that accompany each one, which are filled with discussion plans and thought experiments that focus on the concepts that are strewn throughout the novels like Hansel and Gretel's bread crumbs, but I also believe in multiple ways of presenting philosophy to children. Both of my novels have crazy plots and wild things happening along with the conversations between the protagonists. My novels are more dreamlike, verging on magical realism.

MP: You said that Lipman's novels are great because they have some limitations. Could you expatiate a little more on this point? Since you believe that these texts are valid as a stimulus for philosophical questions, in your opinion, what are the essential characteristics that have made these stories a new genre? And is it merely a new pedagogical or also a new literary genre?

DK: I'm not that interested in making distinctions between genres or sub-genres in literature. It seems to me that the novel itself is intrinsically a philosophical genre. The novels by Thomas Mann or Dostoevsky, Tolstoy, Stendhal, D.H. Lawrence, Hesse, Nabokov. Faulkner etc. are philosophical works, as are picture books like *Peter Rabbit* or the works of Arnold Lobel and Maurice Sendak or William Steig. On the other hand, Kierkegaard is a novelist of sorts, as are Wittgenstein and Novalis and Plato's Socratic dialogues. It's all in the uses of the text by the community of philosophical inquirers. As I said, Lipman's texts are designed to "fall away" as the concepts within them are identified and problematized, and we can do that with Tolstoy and Dostoevsky as well.

P4C AT DISTANCE

MP: The pandemic period has seen an explosion in the demand for e-learning. Do you think that a digital P4C is possible? Would it be an adaptation of the classic model or would it be something new?

DK: Meeting and communicating – being present to each other – in two rather than three dimensions has to make some difference in the quality of the experience. What I see on

the screen is an optical illusion. There is no way to check reality. I can't verify whether the shelf full of books behind you is something that's just being photoshopped for our meeting because that's what an academic study looks like. This is the crisis of the "post-truth" era. However, the digital device makes the connection we are having right now possible. I think that the webinars organized by PLATO— the Philosophy Learning and Teaching Organization, which is growing very fast now – would be ways of introducing ourselves and maintaining community, although in the long run I do take Lyotard's (1992) worry that what he calls "complexification," an inexorable process of technological development is, as he puts it, «coming to thwart the plan of human emancipation» as it bridges the human-machine divide.

MP: During the pandemic several P4C centers in the world tried different ways to continue their activity at a distance. In terms of method, do you see any valid new ideas associated with P4C?

DK: I tend to be conservative in the sense that I think of Socrates' circle as a universal model for dialogue. I see P4C as a neo-Socratic dialogical form that lies beneath or beyond Socrates' method, which has been given a boost by the theoretical work on dialogue in recent years, beginning with Gadamer and Bakhtin. There are other models out there. David Bohm, who is a physicist and also a metaphysical thinker, constructed a form of group dialogue¹⁷ that is much more open-ended. As he framed it, there would be about twenty people present and there no fixed agenda and no facilitator. So, that would be a more radical emergent form of dialogue.

Dialogue has a form and energy of its own that, when we allow it to unfold, leads to the emergence of new meanings. It's a universal form of interaction and discourse – an archetype. I don't see how that would change through technology. I don't see it changing as the world changes, because it's a function of language.

MP: During the pandemic, you explored the possibility of having philosophical reasoning with your students through the web. Have you ever tried a session at a distance? I think it could work in developing critical thinking but not in developing a community. Do you agree?

DK: Yes, when I tried, it was very difficult. Typically, it ended up being only three people really participating and the rest were in silence. I didn't want to be a bully forcing people to talk in order to make it work. This was with undergraduate students who I had met only once in person. If it was with fifteen doctoral students, I think it would have been quite different.

MP: And your audience, in that case, didn't know the game!

DK: Exactly, they had no idea. I was hoping the game would be self-evident.

MP: I think it would be even worse with children.

¹⁷ See Bohm, 1996.

DK: Probably. There are always three or four who are out there and ready to talk but the others go silent. But I don't think that my experience should determine anything. It was a very low-grade, but that's on me.

MP: You have been to the Italian P4C Summer school in Acuto twice and experienced its special atmosphere. How can you describe the magic of Mendham to the Italian public? Do you think that being together for several days in an isolated place represents a fundamental aspect for the formation of the community?

DK: I think Acuto and Mendham represent a very similar model. What's wonderful about the model it is that it's a place apart, removed from the demands of production and conditioning and commodification – it's *skholé*, “free time,” aionic time, time on the mountaintop, that rare situation in which everyone who is there *wants* to be there. It's a utopian model in the flesh. It provides, especially for educators, a concrete example of what school as *skholé* could be, would look and feel like on its best days. Obviously, that cannot be replicated in an online situation, nowhere near. But we're in a historical situation in which we don't really know what the new information environment can do, much like that moment over 500 years ago of the invention of the printing press. Now like then, we can see its dangers pretty clearly, but its evolutionary possibilities are not yet obvious. Will it act to facilitate or to “thwart the plan of human emancipation”?

Well, I hear there's going to be an online Mendham next winter. Let's see what comes of it!

REFERENCES

- Bahler B. & Kennedy D. (Eds.) (2017). *Philosophy of Childhood Today: Exploring the Boundaries*, Lanham: Lexington Books.
- Bohm D. (1996). *On Dialogue*. New York: Routledge.
- Chetty D. (2017). Philosophy for Children, Learnification, Intelligent Adaptive Systems and Racism – A Response to Gert Biesta. *Childhood & Philosophy*, 13(28), 471-480.
- Chetty D. (2018). Racism as ‘Reasonableness’: Philosophy for Children and the Gated Community of Inquiry. *Ethics and Education*, 13(1), 39-54.
- De Marzio D.M. (2011). What Happens in Philosophical Texts: Matthew Lipman's Theory and Practice of the Philosophical Text as Model. *Childhood & Philosophy*, 7(13), 29-47.
- Franzini Tibaldeo R. (2023). *Matthew Lipman and Ann Margeret Sharp: Philosophy for Children's Educational Revolution*. Chams: Springer.
- Kennedy D. (1989). Fools, Young Children, Animism, and the Scientific World-Picture, *Philosophy Today*, 33(4), 374-381.
- Kennedy D. (1991). Young Children and Ultimate Questions: Romancing at Day Care, *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 12(1).
- Kennedy D. (1997). The five communities. *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, 16(4), 66-86.

- Kennedy D. (2004a). Communal Philosophical Dialogue and the Intersubject, *International Journal of Applied Philosophy*, 18(2), 203-218.
- Kennedy D. (2004b). The Role of a Facilitator in a Community of Philosophical Inquiry, *Metaphilosophy*, 35(5), 744-765.
- Kennedy D. (2006a). *The Well Of Being: Childhood, Subjectivity, And Education*, NY: State University of New York Press.
- Kennedy D. (2006b). *Changing Conceptions of the Child from the Renaissance to Post-modernity: A Philosophy of Childhood*. Lewiston, NY: The Edwin Mellen Press.
- Kennedy D. (2006c). What Some Second Graders Say About Conflict. In *Changing Conceptions of the Child from the Renaissance to Post-modernity: A Philosophy of Childhood* (171-255). Lewiston, NY: The Edwin Mellen Press.
- Kennedy D. (2010a). Ann Sharp's Contribution: A Conversation with Matthew Lipman, *Childhood and Philosophy*, 6(12), 11-19.
- Kennedy D. (2010b). *Philosophical Dialogue with Children*. New York: The Edwin Mellen Press Lewiston.
- Kennedy D. (2012a). Lipman, Dewey, and the Community of Philosophical Inquiry, *Education and Culture*, 28(2), 36-53.
- Kennedy D. (2012b). *My Name is Mysbkein: A Philosophical Novel for Children*, Berlin: Lit.
- Kennedy D. (2012c). I Must Change My Life, *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 20(1-2), 11-21.
- Kennedy D. (2012d). Marcuse's New Sensibility, Neoteny, and Progressive Schooling: Utopian Prospects. *Civitas Educationis: Education, Politics, and Culture*, 1(1), 55-72.
- Kennedy D. (2014). Neoteny, Dialogic Education and an Emergent Psychoculture: Notes on Theory and Practice. *Journal of Philosophy of Education*, 48(1), 100-117.
- Kennedy D. (2015). Practicing Philosophy of Childhood: Teaching in the Evolutionary Mode. *Journal of Philosophy in Schools*, 2(1), 4-17.
- Kennedy D. (2016). Anarchism, Schooling, and Democratic Sensibility, *Studies in Philosophy and Education*, 36(5), 551-568.
- Kennedy D. (2017). An Archetypal Phenomenology of Skholè. *Educational Theory*, 67(3), 273-290.
- Kennedy D. (2018a). Community of Philosophical Inquiry and the Play of the World, *Teaching Philosophy*, 41(3), 265-302.
- Kennedy D. (2019). In Search of a New Reality Principle – Introduction to a Special Issue on Anarchism and Education. *Civitas educationis. Education, Politics and Culture*, 8(2), 15-25.
- Kennedy D. (2020). Second Nature, Becoming Child, and Dialogical Schooling, *Studies in Philosophy and Education*, 39(6), 641-656.
- Kennedy D. (2022). *Dreamers: Adventures in Dreams and Dreams of Adventures*. London: Green Teen Team.
- Kennedy D. (2023). Schooling, Community of Philosophical Inquiry and a New Sensibility. *Childhood and Philosophy*, 19, 1-21.
- Kennedy N. & Kennedy D. (2011). Community of Philosophical Inquiry as a Discursive Structure, and its Role in School Curriculum Design. *Journal of Philosophy of Education*, 45(2), 265-283.
- Kennedy D. & Kohan W.O. (2017). Childhood, Education and Philosophy. A Matter of Time. In M. Gregory, J. Haynes & K. Murris (Eds.). *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children* (46-52). London: Routledge.

- Lewis T.E. & Jaskinski I. (2021). *Rethinking Philosophy for Children. Agamben and Education as Pure Means*. London: Bloomsbury Academic Publisher.
- Lipman M. (1988). *Philosophy Goes to School*. Philadelphia: Temple University Press.
- Lipman M. (1991). *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lipman M. (2003). *Thinking in Education*. 2nd edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lipman M. (2008). *A Life Teaching Thinking*. Montclair (NJ): IAPC.
- Lipman M., Sharp A.M. & Oscanyan F.S. (1980). *Philosophy in the Classroom*. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Lyotard J.-F. (1992). Mainmise. *Philosophy Today*, 36(4), 419-427.
- Marcuse H. (1978). *The Aesthetic Dimension: Toward a Critique of Marxist Aesthetics*. Boston: Beacon Press.
- Matthews G. (1994). *The Philosophy of Childhood*. Cambridge (Mass.) - London: Harvard University Press.
- Vansieleghe N. & Kennedy D. (2011a). What is Philosophy for Children, What is Philosophy with Children-After Matthew Lipman? *Journal of Philosophy of Education*, 45(2), 171-182.
- Vansieleghe N. & Kennedy D. (Eds.) (2011b). *Philosophy for Children in Transition: Problems and Prospects*. Chichester, West Sussex: Wiley-Blackwell.

SEZIONE

SECTION

recensioni e
informazioni editoriali



EDITORIAL INFORMATION



reviews

book-notices



Decarli A. (2023). Recensione: Claudia Brodetti (2020). *La logica è un senso che cammina. La P4Co per i malati di Alzheimer tra narrazione e riflessione*. Napoli: Self-publishing. *Indagine e Pratica Filosofica*, 1(1), 181-184. ISSN 3035-0581

RECENSIONE

Book Review

Claudia Brodetti (2020). *La logica è un senso che cammina. La P4Co per i malati di Alzheimer tra narrazione e riflessione*. Napoli: Self-publishing.

Annalisa Decarli

Consulente filosofica; Teacher Educator P4C; Segretario Nazionale CRIF.

alisa.decarli@gmail.com



Purtroppo, Claudia Brodetti non ha avuto il tempo per vedere l'uscita della bella pubblicazione nata dal suo lavoro di restituzione, narrazione, analisi e riflessione sulle esperienze di *Philosophy for Community*, P4Co, da lei realizzate con e per i malati di Alzheimer. Per nostra fortuna, i suoi familiari hanno raccolto il suo lavoro nelle pagine di *La logica è un senso che cammina* (frase di un partecipante a un laboratorio), dove possiamo ritrovare tutta la sensibilità e l'attenzione per l'altro, oltre all'esuberanza e alla gioia di vivere che ben ricorda chi ha conosciuto Claudia, qualità non disgiunte da rigore metodologico e profondità teoretica, impegno instancabile e una inarrestabile fiducia nell'umano.

I laboratori realizzati presso l'AIMA (Associazione Italiana Malattia di Alzheimer) di Napoli sono puntualmente documentati attraverso sintesi delle ses-

sioni, che riportano ampi stralci di dialogo, e riflessioni sia di ordine metodologico che emotivo, rispetto alle percezioni sentite - come la gioia provata di fronte all'espressione di un paziente più grave che dimostrava di essere partecipe per quanto impossibilitato a parlare. Ogni percorso laboratoriale si è concluso con un'intervista individuale a ciascun paziente, documentata nel testo, che restituisce bene la misura dell'importanza di questo lavoro.

Devo riconoscere che la prima volta che sentii la relazione di Claudia a proposito di un laboratorio realizzato con malati di Alzheimer, in occasione del Convegno CRIF di Livorno, ero rimasta un poco perplessa rispetto alla possibilità di affrontare con la metodologia della P4Co una malattia che riduce progressivamente le capacità cognitive dei pazienti. Il resoconto

puntuale di Claudia, che non omette neppure le difficoltà con cui ha dovuto misurarsi, ha dissipato ogni dubbio sulla dimensione potenzialmente “curativa” della pratica.

Molte riflessioni sono infatti dedicate alla cura, intesa sicuramente come *to care* (dimensione *caring*, affettivo-relazionale), ma con risvolti interessanti anche sul piano del *to cure* (il curare inteso come atto terapeutico), nella misura in cui la pratica della P4Co ha effettivamente mantenuto i partecipanti alla comunità di ricerca filosofica meglio agganciati a quella realtà che l'Alzheimer sottrae loro di giorno in giorno. Come nota l'Autrice nel suo articolo “La filosofia del disagio”, apparso sulla rivista online *Lavoro sociale*, «se la P4Co, nel suo esprimersi come comunità di ricerca filosofica si connota come progetto di inclusione sociale, nel proporlo a realtà che si occupano di demenza, trova una sua ragione di essere»¹.

Perché nella comunità di ricerca, intesa «come “contesto” e come “luogo” di relazioni», il prendersi cura avviene attraverso il pensiero, un pensiero espresso attraverso il linguaggio (anche non verbale, basta saperlo cogliere con sguardo empatico) che ciascun partecipante riesce a esprimere e che, in molte occasioni, porta alla costruzione di un pensiero condiviso capace di restituire senso e significato alle vite dei malati e di contrastare il senso di esclusione che frequentemente provano nella loro quotidianità impoverita.

Assumendo l'indicazione deweyana «[...] il mancato adattamento del materiale ai bisogni e alle attitudini degli individui può provocare un'esperienza non educativa quanto il mancato adattamento di un individuo al materiale» (Dewey, 2004, p. 31)², Claudia in ciascuna sessione, a partire da pre-testi semplici e stimolanti allo stesso tempo, ha raccolto pensieri e concetti espressi dai malati cercando di istituire insieme nessi di senso, nella duplice accezione di significato e direzione. Proponendo mappe che permettessero di seguire l'evoluzione del dialogo, soffermandosi su passaggi poco chiari, incalzando i partecipanti con domande miranti all'apertura del pensiero, attraverso il dialogo filosofico la facilitatrice è riuscita a destrutturare idee cristallizzate dando origine alla costruzione di nuovi significati condivisi.

L'esemplificazione di esperienze personali, l'attenzione allo spazio e all'ambiente «tramite stimoli di tipo verbale, visivo, scritto, facilita l'esercizio della memoria e valorizza il recupero delle parole», mobilitando il pensiero e facendo sentire i malati «nuovamente protagonisti pensanti, capaci di esprimere idee, di avere visioni del mondo, di sottolineare differenze e ritrovare similitudini là dove realmente si presentano» (pp. 21-22)³. La comunità di ricerca, costituendosi quale contesto multidirezionale, orientato da un lato alla memoria, alla parola, al pensiero dia-logico,

¹ Cfr. <http://www.lavorosociale.com/archivio/n/articolo/la-filosofia-nel-disagio>

² Dewey J. (2004). *Esperienza e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.

³ I rimandi di pagina privi di altri dettagli bibliografici si riferiscono ovviamente al volume recensito.

e alla relazionalità cooperativa dall'altro è «proprio l'elemento peculiare quando andiamo a operare con persone che presentano problemi cognitivi» (p. 22) in quanto il grande assente nelle vite di questi malati è l'ascolto, restituendo la sgradevole sensazione di non essere mai presi sul serio.

Il valore della comunità quale «luogo di relazionalità, affettività, socialità, emotività», scrive Claudia, emerge nella misura in cui «stare insieme attraverso il dialogo, in un confronto per niente facile», ha reso i partecipanti ai laboratori «protagonisti attivi di un percorso riflessivo, di un'indagine in cui si creava un continuo scambio tra soggetti che si pongono in una dimensione di conoscenza e quindi di ricerca come luogo possibile in cui il pensiero si manifesta nei suoi vari aspetti» (*ibidem*). Il facilitatore, ovviamente, deve essere dotato di grande elasticità nell'accogliere momenti di divagazione e rimemorazione, d'altronde fondamentali per la costruzione e la cura della comunità, sapendoli volgere poi nelle questioni più generali da sottoporre ad analisi filosofica.

Molto opportunamente, Claudia sottolinea la distinzione fra la vitalità sviluppata da numerosi pazienti nell'ambito della comunità di ricerca filosofica e la funzionalità cognitiva, talvolta notevolmente limitata. Se la vitalità è l'elemento che promuove la motivazione, il facilitatore deve avere cura di cogliere l'emotività di ciascuno, monitorando contemporaneamente le dinamiche del contesto.

Come ha puntualizzato Heidegger, avere cura per l'altro non significa sostituirsi a lui, esautorandolo dalla responsabilità di sé, modalità che potrebbe pure tradursi in dominio sull'altro, ma, supponendolo capace, è necessario coinvolgerlo attivamente nel processo di cura. Spiega Claudia che la pratica filosofica in ambito sanitario presuppone che «solo se ci sentiamo oggetti di cura del nostro prenderci cura [...] possiamo considerarci anche come soggetti di cura, dove la cura di sé diventa condizione per la cura degli altri» (p. 32).

Un mondo nel quale «tutti noi ci curassimo di più degli altri» (p. 32) sarebbe forse possibile se imparassimo a prestare ascolto agli altri, un ascolto attivo che prevede attenzione, osservazione e quella disposizione empatica suggerita da Luigina Mortari, che tante riflessioni ha dedicato alla cura. Denota, fra l'altro, grande modestia il riconoscimento delle opportunità di apprendimento offerte dal «darsi reciproco» (p. 11) alla stessa facilitatrice, che sottolinea la propria soddisfazione rispetto al piacere di stare insieme dimostrato dai partecipanti.

Il volume include opportunamente anche una versione ridotta della relazione “Intervento sociale, bioetica, cura del fine vita”, tenuta presso l'Università di Verona dalla filosofa Linda Napolitano, studiosa di Medicina Narrativa, che individua «il fine vero di ciascuno di noi» nel «puntare non al vivere in sé, ma al suo “come”» (p. 126). Rilevando la colpevole assenza della filosofia nell'ambito di un campo multidisciplinare quale quello delle cure palliative, la Napolitano ricorda come già Platone, nel IV sec.

a.C., la qualificasse come esercizio per imparare a morire. La posta in gioco è il fine della vita – nella duplice accezione di “termine” e “finalità”, o “scopo” –, che, come correttamente riconosciuto dall’Organizzazione Mondiale della Sanità, necessita anche di cura spirituale, dimensione che, almeno in Italia, viene ridotta al solo aspetto religioso.

Richiamandosi al pensiero socratico, Napolitano ritiene che «una vita degna di essere vissuta» implichi «un’instancabile ricerca di senso» (p. 124), anche e a maggior ragione in prossimità della morte, che la nostra cultura ha relegato nel silenzio dell’isolamento “ascetico” di una struttura sanitaria. Ecco il valore della filosofia anche e soprattutto nel momento estremo della vita, in quanto «stare davanti alla morte come parte integrante della vita, parlarne, ragionarci su, insieme, e imparare, da altri e con altri, a morire, significa invece imparare a vivere» (p. 125).

L’ultimo capitolo del libro è a cura di Chiara Ronchetti, facilitatrice ligure di P4Co che, attraverso il confronto costante sulla pratica con i malati di Alzheimer, ha stretto nel tempo un solido legame di amicizia con Claudia. Anche Chiara attribuisce un valore fondamentale alla «comunità di ricerca come spazio vitale», nella misura in cui dà «voce alle intelligenze, anche quando la parola diventa faticosa e alle volte tace, attraverso l’ascolto attivo, lo stimolo a creare e a cercare insieme ad altri» (p. 129).

Proprio per favorire la diffusione di tale approccio dialogico, Chiara ha attivato un corso di formazione rivolto a *caregiver* professionali, descritto nel capitolo. Raccogliendo le testimonianze dei partecipanti alla formazione, Chiara evidenzia l’ancora attuale parcellizzazione dell’approccio al malato, che esita nell’incapacità di avere una visione complessiva e complessa del paziente, limitandosi ad affrontare singolarmente ciascun problema. Non dimenticando che, nella complessità della cura, vanno coinvolti anche i familiari, che spesso si fanno carico del congiunto malato nell’indifferenza delle istituzioni.

Come anche l’esperienza di Chiara dimostra, istituire comunità di ricerca filosofica con gli operatori sanitari rimane il migliore supporto «per prendersi cura di chi si prende cura» (p. 141).

L’espressione “filosofia del disagio”, fra l’altro, mi sembra una proposta assolutamente pertinente anche al di fuori delle strutture sanitarie, nell’attuale momento storico, che genera disorientamento e ansia a molte persone, dopo averle abituate a vivere in una società medicalizzata e infantilizzata. La comunità, come molti studiosi hanno indicato, da Miguel Benesayag a Roberto Esposito, è riconosciuta come valido presidio atto a promuovere la ricostruzione di quel tessuto sociale assolutamente necessario al benessere dell’uomo.



Addotta S. (2023). Recensione: Giuseppe Pulina (2023). *Dizionario di Antropologia filosofica*. Bologna: Diogene Multimedia. *Indagine e Pratica Filosofica*, 1(1), 185-189. ISSN 3035-0581

RECENSIONE

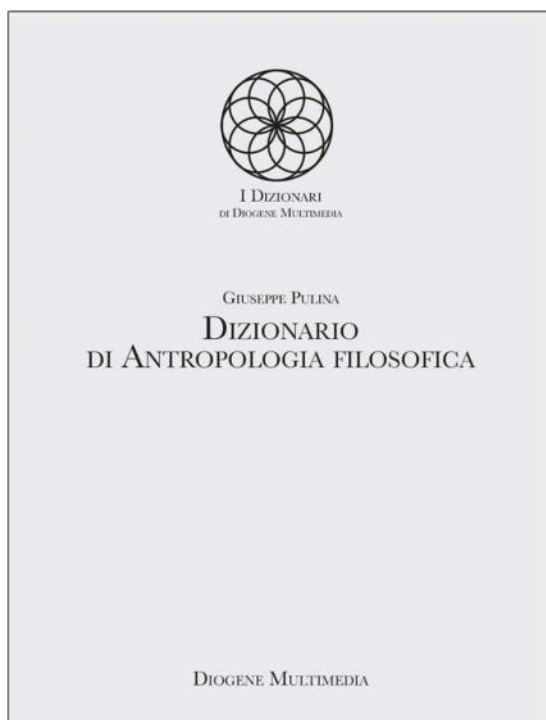
Book Review

Giuseppe Pulina (2023). *Dizionario di Antropologia filosofica*. Bologna: Diogene Multimedia.

Saveria Addotta

Consulente filosofica; Teacher Educator P4C; Direttivo Nazionale CRIF.

v.s.addotta@gmail.com



Qual è il centro dell'uomo? Qual è la sua posizione nel mondo, nel cosmo?

Sono tra le domande fondamentali dell'antropologia filosofica, come questione posta nel contesto di sistemi più ampi o branca del sapere filosofico, indirizzo di ricerca dei primi decenni del Novecento, ma soprattutto approccio riflessivo che non può non riguardare ciascuno. Indagine sulla "condizione umana" che le Pratiche filosofiche negli ultimi decenni hanno contribuito a sviluppare, proprio considerando la possibilità per ciascuno di potersi pensare come "essere presente", vita e coscienza insieme (p. 2)¹. Continua ad essere fondamentale ri-pensare l'uomo anche oggi, epoca dell'affermazione del sapere scientifico, necessità che era alla base dello specifico orientamento della filosofia inaugurato da

Max Scheler nel secolo scorso. La questione dell'identità umana – più che come differenziazione rispetto agli altri animali per definirne la "natura", come agli inizi della riflessione antropologica –, si pone ora anche nella sfida cognitiva posta dal confronto con le macchine, in particolare con l'Intelligenza Artificiale. Per la responsabilità che questa comporta, perché sollecita la messa in discussione dei confini di ciò che sembrerebbe essere proprio dell'"umano", il timore per il suo superamento in un "post-umano", considerato invece positivamente nella sua declinazione di "transumanesimo", visione che esalta gli sviluppi della tecnologia, i risultati del progresso scientifico come acceleratori dell'evoluzione.

¹ I rimandi di pagina privi di altri dettagli bibliografici si riferiscono ovviamente al volume recensito.

Per questa necessità imprescindibile di continuare a pensare in termini di “entità umana”, Giuseppe Pulina, docente, scrittore e saggista, ha redatto il primo dizionario di antropologia filosofica, sottolineando l'importanza di questa «branca della ricerca filosofica relativamente giovane, che deve ancora tagliare il traguardo dei primi cento anni di vita. Tanti quanti ne sono passati dalla pubblicazione della conferenza tenuta da Max Scheler nel 1927 a Darmstadt, che aveva come titolo e obiettivo la definizione della posizione dell'uomo nel mondo» (p. 5).

Con riferimento a molti autori e ai pensatori dell'antropologia filosofica in senso stretto – Max Scheler, Helmuth Plessner e Arnold Gehlen – Pulina esamina diversi concetti, tra cui quelli di particolare rilevanza per questo indirizzo di ricerca, come *corpo, anima, cultura e società*, assumendosi la responsabilità – di cui avverte giustamente il lettore – di una inevitabile selezione riguardo «il numero, la lunghezza, lo sviluppo analitico, la discrezionalità e opportunità delle citazioni dirette» (p. 8); specificando che «nella definizione delle diverse voci ci si è fatti guidare dal proposito di semplificare, là dove possibile e necessario, la complessità concettuale di termini che sono specifici o esclusivi della filosofia o che – eventualità di segno opposto – avendo una natura meno “tecnica”, sono riferibili a più campi semantici» (*ibidem*). L'autore, con uno stile molto chiaro, presenta utilmente anche «quei termini che, dal significato apparentemente ricavabile dall'uso frequente cui sono sottoposti soprattutto nel linguaggio ordinario, si presentano, alla fine, di più complessa interpretazione proprio per la loro multiforme utilizzabilità» (*ib.*). Questi sono anche, per molti versi, i concetti che, proprio per la loro diffusione, sono di particolare interesse per le Pratiche filosofiche, perché ricorrenti nei dialoghi riflessivi.

Nel *Dizionario* sono analizzate le distinzioni concettuali dei filosofi che si sono posti la “questione antropologica” – Protagora, Socrate, Pico della Mirandola, Hobbes, Rousseau, Herder, Kant, Schelling, Feuerbach, ecc. – ed emerge il confronto con la “natura”, con l'organico per individuare le caratteristiche proprie dell'animale “uomo”. Specificità messa in dubbio, negli ultimi decenni, da autori che considerano la lettura di un primato umano sugli altri animali come “specismo”, termine, come ricorda Pulina nella voce dedicata, «coniato da Richard Ryder e diffuso da Peter Singer» – e dovremmo aggiungere anche Tom Regan² –, che «intende indicare la presenza di un pregiudizio di valore in una specie (in questo caso, l'uomo) a detrimento dei membri di altre specie» (p. 153). Il concetto è oggi diffuso in particolare tra i giovani, sensibili alle questioni ecologiche, perché, come l'autore del

² Anch'egli ha avuto un ruolo importante nel movimento liberazionista, che, a partire dagli anni '70, ha teorizzato la liberazione dell'animale dal dominio umano. Il filosofo americano ha proposto una teoria dei diritti nel senso più ampio, che include considerazioni morali verso gli altri, umani o non umani. Cfr. *The Case for Animal Rights* (1983); trad. it. (1990). *I diritti animali*. Milano: Garzanti.

Dizionario sottolinea in modo opportuno, «ha come corollario l'antropocentrismo e le attitudini e gli stili di vita che da questo derivano. Essendo nient'altro che un pregiudizio volto a legittimare una posizione di abuso e prevaricazione» (*ibidem*). Per cui lo specismo finisce per avere «analogie in comune con il razzismo» (*ib.*). Altro concetto presente nel dibattito pubblico, e quindi nel senso comune, analizzato nel volume come «un'ideologia consapevolmente assunta e professata, [...] un atteggiamento, un modo di essere e di agire che si esplica in varie forme nelle dimensioni della vita sociale, politica e culturale, [...] definibile come il proposito di giustificare teoricamente il primato di una presunta razza sulle altre [...], spesso fatto arbitrariamente coincidere con quello di etnia o fatto valere come il presupposto biologico di una superiorità che non ha alcun fondamento scientifico» (p. 136).

Nella scelta dei termini da analizzare, Pulina mostra così come quella antropologica sia una prospettiva che riguarda più saperi, ed osserva: «È, perciò, inevitabile che l'antropologia filosofica abbia più di un punto di contatto con altre forme del discorso antropologico» (p. 7). Potenzialmente, nessun sapere potrebbe esserne escluso, sebbene, nella definizione di uomo, l'antropologia filosofica contemporanea si è concentrata sulle sfide poste dallo sviluppo della biologia, in particolare con la genetica e le neuroscienze e sempre di più – come già accennato – con quello delle tecnologie, soprattutto i computer, con la loro riproduzione di parte delle cognizioni umane, la cosiddetta Intelligenza Artificiale. A proposito di questa, l'autore sottolinea il dibattito sulla «ipotesi di fare del computer una sorta di mente sintetica, capace di procedere intenzionalmente, come se fosse dotato di una piena autonomia intellettuale» (p. 81). Al riguardo viene citata l'ottimistica risposta di John Searle, che l'ha esclusa, «perché la macchina/computer procederebbe sintatticamente – e, quindi, per calcoli e in modo formale – e non semanticamente, [...] con la piena comprensione delle operazioni che compie» (*ibidem*). Pulina accenna anche alla tesi pessimistica di Nick Bostrom, il “filosofo della Silicon Valley”, che tra i “rischi esistenziali”³ dell'uomo, include quello della Super Intelligenza Artificiale come l'emergenza più grave, anche rispetto a quella rappresentata dal cambiamento climatico. Il concetto di “rischio” forse meriterebbe di comparire tra le voci di una prossima edizione del *Dizionario*, considerando pure che la definizione attuale, che compare in opere come *La società del rischio* (1986), del sociologo tedesco Ulrich Beck, precede quella di “vita liquida” di Bauman, in quanto «vita precaria, vissuta in condizioni di continua incertezza» (p. 95), citata nella voce “liquido”, sicuramente più

³ Si tratta di rischi globali ed estremi, alcuni dei quali mettono a rischio la sopravvivenza dell'umanità. Cfr. Bostrom N. & Cirkovic M.M. (2011). *Global Catastrophic Risks*. Oxford: OUP. Il concetto di rischio è divenuto piuttosto diffuso, e ricorre nei dialoghi riflessivi delle Pratiche filosofiche a proposito di scelte e responsabilità.

nota, in quanto utilizzata comunemente proprio per descrivere l'attuale condizione umana. Questa emerge spesso come caratterizzata da incertezza e instabilità anche negli incontri delle Pratiche filosofiche, dove dubbi e indecisioni sono proprio il punto di avvio della ricerca condivisa. Rischio e liquidità sono concetti che richiamano le categorie più proprie dell'antropologia filosofica, come *Ex-centrico* (Eccentricità), "posizionalità eccentrica", con la quale «Max Scheler definisce [...] la peculiare posizione dell'uomo nel cosmo, [...] il suo rapporto di posizionalità con tutto ciò che è mondo e natura, compresi gli altri animali, da cui l'uomo non si distinguerebbe solo per un supplemento di razionalità o per l'uso articolato e consapevole del linguaggio» (p. 64), ma per l'*apertura al mondo*, che rende instabile l'esistenza, termine chiave anche per Helmuth Plessner, secondo cui «la posizionalità eccentrica tenta di comprendere la posizione particolare dell'uomo come essere vivente» (*ibidem*).

Nei dialoghi riflessivi emerge spesso che il "centro" dell'uomo sia piuttosto la sua ex-centricità, un centro che va oltre se stesso e che quindi si «fonda su qualcosa di mancante e insufficiente» (*ib.*). Anche per questo, le Pratiche filosofiche rappresentano un'indagine attenta di ciascun individuo, considerato come aperto alla complessità del mondo e, allo stesso tempo, alla ricerca di riferimenti per orientare l'esistenza. I contesti dialogici sono così opportunità – parafrasando la categoria della posizionalità – di "prendere posizione sulle proprie prese di posizione", senza separare corpo e mente, e i diversi aspetti umani: da quelli fisici, psichici, etico-politici a quelli spirituali-religiosi, considerati sempre nella loro connessione. Il fine è quello di superare quel dualismo logico che contrappone "naturale" a "culturale", ancora persistente anche nell'esperienza quotidiana e che, su scala più ampia, costituisce tuttora «un principio che lacera il lavoro scientifico dividendolo tra scienze naturali, ovvero misurazione, e scienze della coscienza, ovvero autoanalisi» (Plessner, 2006, p. 95)⁴.

Se nella definizione di "uomo" il tema del confronto con la natura è stato fondamentale nell'antropologia filosofica prima del suo costituirsi come disciplina, «già da Aristotele la via perlopiù seguita è stata quella di differenziare l'uomo dagli animali non umani, attribuendo al primo facoltà e caratteristiche (in questo caso, la razionalità) non possedute dagli altri animali» (p. 18), in quanto sarebbero soltanto *corpo*, con la rivalutazione della dimensione corporea nel pensiero contemporaneo, questa finisce per essere il mezzo essenziale; ad esempio in Jean-Luc Nancy, «per il cui tramite si compie l'apertura del soggetto al mondo. Oggetto di un'osservazione e sperimentazione personali inesauribili, il corpo è "inappropriabile" e questa sua

⁴ Plessner H. (2006). *I gradi dell'organico e l'uomo*. Torino: Bollati Boringhieri.

caratteristica si riflette nella funzione tattile della pelle, con la quale tocchiamo, ma sentiamo anche di essere toccati» (p. 36).

Il corpo, con il femminismo postumano, è arrivato a essere riconosciuto la *carne pensante dell'umano*, intelligente come la biologia mostra essere il resto della materia, considerata la sua capacità di auto-organizzazione; per cui si pensa con tutto il corpo e «bisogna riconoscere l'incorporazione dell'intelletto e l'intellettualizzazione del corpo» (Braidotti, 2015, p. XV)⁵. L'uomo, così, non è più un animale speciale: “metafisico” (Schopenhauer) o “simbolico” (Cassirer) e, ci ricorda Pulina citando Scheler, «è meno facile del previsto “contestare che l'essere vivente definito ‘uomo’ sia morfologicamente, fisiologicamente e psicologicamente più simile a uno scimpanzé, di quanto l'uomo e lo scimpanzé siano simili all'infusorio”», quindi ad un'«microorganismo, una delle più elementari entità biologiche presenti in natura, cui l'autore dedica una voce del suo *Dizionario*; a dimostrazione che l'antropologia filosofica non teme «sconfinamenti in altri ambiti», perché tutti hanno al centro l'*anthropos*, il quale, malgrado la sua “insondabilità” (Plessner), comunque «compie scelte e pratica possibilità di cui deve sentirsi responsabile» (p. 87).

L'impossibilità di una definizione compiuta di “uomo” non sancisce, così, la sconfitta di un progetto di indagine, piuttosto marca la necessità di una ricerca inesauribile, pena il dogmatismo o il relativismo. Indagine che si è arricchita anche dell'apporto, soprattutto negli ultimi decenni, del pensiero femminista che ha posto in luce quanto l'ideale di uomo, simbolo dell'umanesimo classico, corrisponda al solo maschio della specie; che «egli è un lui»⁶. Nel ri-pensare la definizione di “umano”, così, bisognerà riflettere anche sul nome che lo designa, presentato in termini neutri come un universale, con il rischio di perpetuare l'*androcentrismo*.

⁵ Braidotti R. (2015). Quattro tesi sul femminismo postumano, *La Camera Blu. Rivista di Studi di Genere*, 12, I-XXXI. <https://doi.org/10.6092/1827-9198/3706>

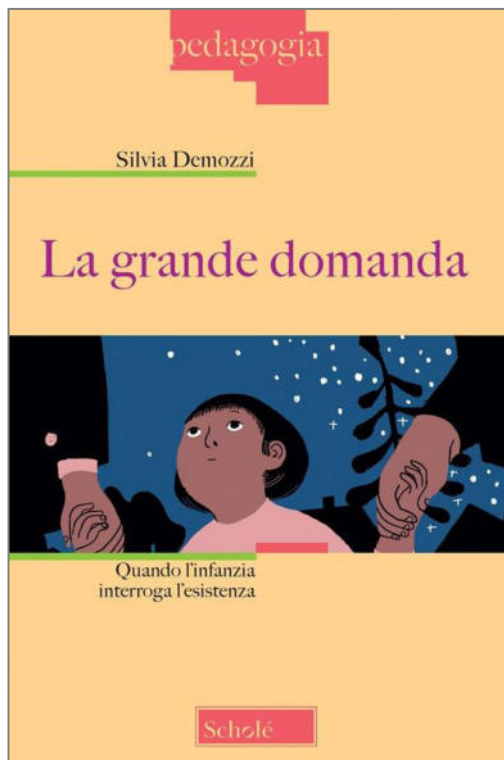
⁶ Cfr. Irigaray L. (1975). *Speculum. L'altra donna*. Milano: Feltrinelli.

Silvia Demozzi (2022). *La grande domanda. Quando l'infanzia interroga l'esistenza*. Brescia: Morcelliana Schol .

Mariangela Scarpini

Ricercatrice presso il Dipartimento delle Discipline Umanistiche, Sociali e delle Imprese Culturali dell'Universit  degli Studi di Parma; CRIF Marche.

mariangela.scarpini@unipr.it



I bambini e le bambine spesso si fanno domande e ci fanno domande: perch  c'  la notte? Andiamo sulla luna? Perch  c'  la guerra?

Pu  accadere che molte di queste non trovino forma di parole dette ad alta voce. Spesso sono tipi di domande che vengono condivise a patto che ci sia un tempo e uno spazio in grado di ospitarle e che ci siano adulti capaci di far sentire accolti chi ha il coraggio di formularle, anche se possono sembrare difficili.

Il pi  recente saggio di Silvia Demozzi, che si occupa delle domande esistenziali che si pongono i bambini e le bambine, prende il titolo dell'albo *La grande domanda* (2004) di uno dei pi  importanti illustratori europei, Wolf Erlbruch. Nel celebre albo illustrato in realt  non si legge mai nessuna domanda, se ne intuisce perch  la direzione dalle risposte, al plurale, date dalle voci di persone e personaggi: il gatto,

il panettiere, la nonna, un marinaio, una pietra, un'anatra, la mamma. Si immagina essere di un bambino la voce che chiede, senza chiedere: perch  siamo qui? Leggendo le risposte, sembra che quel perch  sia riferito, di volta in volta, alla causa (l'origine) oppure allo scopo (il fine).

Perch  ti voglio bene, confessa la mamma. Per navigare in tutti i mari, sostiene il marinaio. L'albo lascia in conclusione due pagine con tabella a due colonne (data e risposta), perch  "crescendo, troverai altre risposte alla Grande Domanda".

  quasi un invito a non dimenticare gli interrogativi che nascono dal desiderio di capire un po' di pi  anche delle questioni esistenziali, perch  *A volte   "la grande domanda" a essere impronunciabile*.

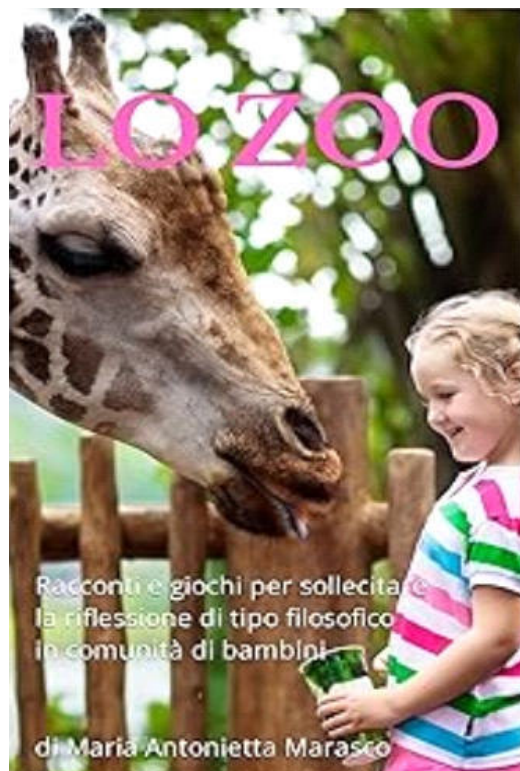
Il mondo adulto rischia di entrare in relazione con le domande esistenziali con pi 

fatica quando a pronunciarle è un bambino o una bambina, perché più che grandi domande, sostiene provocatoriamente l'autrice, vengono percepite come domande da grandi. Il sottotitolo del volume, edito da Scholé, Editrice Morcelliana, recita: *Quando l'infanzia interroga l'esistenza*. Le pagine si aprono, infatti, a indagare la dimensione filosofica propria dell'infanzia, dimensione che, non in ultima istanza, interpella la filosofia esistenzialista chiamando in causa Heidegger, Sartre e Kierkegaard. L'autrice rivendica per l'infanzia il diritto di pensare così come di vedere riconosciuto il diritto a esprimere pensiero; di contraltare, sottolinea la necessità degli adulti di trovare tempi, spazi, modi, atteggiamenti, posizionamenti efficaci per attivare l'ascolto, in particolare, delle domande dell'infanzia. L'ascolto delle domande dei bambini e delle bambine richiama anche la capacità di stare con l'infanzia, di abitare una dimensione completamente altra, e non solo per questioni di età.

Perché sono qui? Perché esisto? E tante altre sono le domande esistenziali che abitano l'infanzia e che Silvia Demozzi raccoglie dopo averle ascoltate in diverse comunità di ricerca filosofica cui fa ampiamente riferimento.

Il volume accompagna chi legge a indagare le proprie domande e invita a crescere come mondo adulto nelle nostre possibilità di aprire ascolti per le domande dei bambini e delle bambine che incontriamo. Come? arricchendo le riflessioni grazie al dialogo con un'ampia bibliografia che fa riferimento a Lipman, Sharp e alla *Philosophy for Children* (P4C), così come alla *Philosophy of Childhood* (Filosofia dell'infanzia), ma anche facendo dialogare le istanze più proprie della letteratura scientifica, con alcuni lavori sulla vita spirituale di bambini e bambine, e sulle loro domande esistenziali, che, a volte, possono esporre anche a *emozioni scomode, scombusolamenti, angoscia, incontro con l'abisso*. Sappiamo quanto questo sia sfidante, e chi si occupa di pratiche filosofiche fin dall'infanzia ne fa esperienza ogni giorno: forse sarebbe troppo presuntuoso poter pensare di arrivare a essere davvero pronti, *ma con questo libro si è cercato di esserlo almeno un po'.*

BOOK NOTICES



Maria Antonietta Marasco

LO ZOO

Racconti e giochi per sollecitare la riflessione di tipo filosofico in comunità di bambini piccoli

Volume 1. 2022. ISBN 978-1234567890

Ogni racconto è seguito dalla proposta di un'attività ludica. Sia l'ascolto che il gioco sono finalizzati a suscitare la riflessione di tipo filosofico in comunità infantili. Si tratta di materiale da utilizzare nella pratica della *Philosophy for Children* nella scuola dell'infanzia o in altri contesti educativi comunitari dedicati alla fascia di età 4-6 anni.

MENS SANA IN CORPORE SANO

Racconti per sollecitare la riflessione di tipo filosofico in comunità di preadolescenti

Volume 2. 2022. ISBN 979-8839439795

Racconti per ragazzi ambientati in un centro sportivo. Un'unica cornice narrativa raccoglie quindi i racconti e dà un senso unitario a un percorso da utilizzare nella pratica della *Philosophy for Children* nella scuola media secondaria di primo grado e comunque con ragazzi di 11/14 anni, inseriti dentro un contesto comunitario.



Maria De Carlo

NELLO ZAINO L'ESSENZIALE **Найнеобхідніше у рюкзаку**

e-Book. 2022. Edizioni Migr-Azioni

Testo disponibile in italiano, ucraino e inglese

La pubblicazione fa parte del progetto “A scuola con noi”, ideato dalla scrittrice Chiara Vergani, rivolto ad alunni ucraini in fuga dalla guerra, ma non solo. Il volume propone una passeggiata in compagnia di sette personaggi che insegnano, con la loro vita, a interrogarsi con filosofia intorno a domande fondamentali: Charlie Chaplin, Anna Pavlova, Socrate, Olympe de Gouges, Antonio De Curtis (Totò), Raffaella Carrà e Atma, il cane del filosofo Schopenhauer.



Anita Scaramuzzi

LA VOLPE E IL BLU **& L'ELEFANTE UN** **PO' ABBONDANTE**

2023. Ediz. Youcanprint

ISBN 979-1221480085

ISBN 979-1221466843

Parte della collana “ANIMALi diversi in versi”, questi racconti descrivono sotto forma di filastrocca le caratteristiche morfologiche ed etologiche degli animali protagonisti, per un viaggio interiore fra i limiti e le potenzialità di essere ciò che si è. La pubblicazione nasce dalla volontà di esercitare/educare bambine e bambini (4-6 anni) al pensiero riflessivo volto alla conoscenza e al rispetto della biodiversità intesa come fonte di ricchezza, di meraviglia e di grande bellezza; e questo obiettivo è perseguito anche attraverso una serie di attività di mindfulness e di filosofia per la promozione del pensiero autonomo.



Sandro Marano

LA CRUNA DELL'AGO

Scorribande d'un ecologista inquieto

2020. Solfanelli. ISBN 978-88-3305-187-1

L'autore, impegnato anche in prima persona nel volontariato ambientale, invita il lettore a interrogarsi intorno a concetti quali *crisi ecologica*, *progresso*, *consumismo*, *sviluppo tecnologico*, ecc. I suoi spunti, letterari e filosofici, sono un utile sprone per riflessioni intellettuali ad ampio raggio. Completano il volumetto i ritratti di quattro *maître à penser* dell'ecologia: Arne Naess, fondatore dell'ecologia profonda, Wendell Berry, poeta e contadino, Kirkpatrick Sale, esponente del bioregionalismo, e Pierre Drieu La Rochelle, precursore dell'ecologia identitaria.



Lino Rossi

UOMO E NATURA

Un percorso critico nell'antropologia filosofico-biologica del Novecento

2023. Castelvecchi. ISBN 978-88-6944-195-0

L'umanità sembra ormai una minaccia non solo per se stessa, con lo sfruttamento massivo delle risorse, combinato agli sviluppi del capitalismo fondato sulle tecnoscienze, e il ripensamento della dialettica uomo-natura appare come un'urgenza necessaria. Ripercorrendo l'antropologia filosofica di Jakob von Uexküll, Adolf Portmann e Konrad Lorenz, il volume cerca di riflettere sulle ragioni del trionfo e del danno ascrivibili all'*Homo duplex* contemporaneo, in relazione anche al contesto ecologico.

