

Matthew Lipman si racconta...

in un'intervista rilasciata a Félix García Moriyón nel 2002.

Matthew Lipman si è spento il 26 Dicembre 2010 nella residenza Green Hill Retirement Community a West Orange (New Jersey). Era nato nel 1922 a Vineland.

Aveva studiato alle università Stanford, Columbia, Sorbona di Parigi conseguendo il Dottorato in Filosofia nella Columbia di New York nel 1954.

Divenne professore di filosofia nella stessa università e ha insegnato anche al Sarah Lawrence College e al City College di New York.

Nel 1969 scrisse il suo primo racconto filosofico Harry Stottlemeier's Discovery e nel 1974 fondò l'Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC) insieme con Ann Margaret Sharp presso l'Università di Montclair nel New Jersey, dove, negli anni successivi, sviluppò il programma della Philosophy for children (P4C).

La P4C divenne, negli anni, un movimento nazionale con workshop organizzati nei vari stati americani e gradualmente si diffuse nel mondo, dall'America latina, all'Europa, all'Australia, ecc. Nel 1985 fu fondato, a Copenaghen, come organismo di coordinamento internazionale, l'ICPIC (International Council for Philosophical Inquiry with Children).



Lipman ha testimoniato, con il suo stile di vita e con la sua opera, un incancellabile impegno per la riforma dell'educazione e ha lanciato alla filosofia la sfida a recuperare e riportare nei contesti della vita il messaggio socratico.

Coloro che credono nel suo progetto e riconoscono i suoi meriti di educatore e di filosofo sanno che non è stato una fonte di facili ricette, ma un pensatore che ha dedicato la sua vita alla ricerca per provocare ulteriore ricerca e la sua prosecuzione senza limiti e contro tutti gli ostacoli, come indica il titolo della sua autobiografia intellettuale, A life teaching tinkering.

A. Cosentino

Matthew Lipman. Una biografia intellettuale

Intervista rilasciata a Félix García Moriyon nel 2002.

[La traduzione dallo spagnolo è stata curata da Luca Prola]

La prima cosa che voglio chiederti è di raccontarci qualcosa sulla tua vita, di quando frequentavi il College e di quando studiavi filosofia all'Università.

La mia vita accademica cominciò all'asilo. L'unico ricordo che posso evocare di questa tappa è che stavo seduto in cerchio con gli altri bambini e quando il maestro si girava ci dedicavamo alla pratica molto divertente di pizzicarci tra di noi il più forte possibile. Il secondo anno di scuola elementare attirai l'attenzione del maestro dicendo che l'aula, piena di carta per terra, sembrava "le rovine di Pompei", e mi diede il permesso di scrivere, dirigere e fare l'attore in due recite, una su George Washington e l'altra su Napoleone. Provai a far sì che questi lavori fossero il più divertenti possibile includendo molti scherzi tirati fuori dai libri di fumetti. Praticamente mandai fuori dai gangheri il mio professore del terzo anno provando a camminare sul tetto e ad uscire dalla finestra del secondo piano dalla scala antincendio. Mi lasciarono saltare il quarto anno, probabilmente aspettandosi una richiesta di chiarimenti del professore di quel corso. Però nel quinto ci fu un cambiamento. Invece di darci il solito elenco di librettini nauseanti, il maestro ci lesse alcune storie. Una era *Black Beauty*, una storia struggente che parlava di un cavallo maltrattato, raccontata dal cavallo stesso. L'altra era più melliflua *Little Lord Fautleroy*. Non importa, si trattava di libri veri!

Gli anni successivi furono sempre più noiosi e nell'ottavo anno di corso si toccò il fondo. Avevo la sensazione che niente potesse essere più tedioso. Se mi aspettavo che, arrivando all'istituto superiore, i professori continuassero ad avere pazienza con me mi sbagliavo. Il mio istituto era piccolo, nei quattro anni c'erano solo 75 studenti, come capita di solito in una piccola città rurale (Woodbine, South Jersey). Mi avvisarono che i comportamenti di disturbo, tipo emettere ululati durante le lezioni e diversi scherzi giornalieri, non sarebbero stati più tollerati.

Le mie provocazioni cessarono, ma io continuavo ad annoiarmi. Mi piacevano le materie, specialmente inglese, ma non mi sentivo amato da loro e dal modo in cui mi venivano insegnate. Alla fine, giusto prima del diploma, mi buttarono fuori da scuola perché avevo fatto chiasso in biblioteca. Passarono poche settimane durante le quali rimasi seduto su una pietra di fronte alla scuola. Si impose, allora, qualcuno più autorevole, con la testa sulle spalle, e mi permisero di prendere il diploma. Questo è tutto quello che si riferisce ai giorni che passai a scuola e in quell'istituto.

Nella primavera del 1939, qualche mese dopo, Hitler invase la Polonia e lì sarebbe cominciata la Seconda Guerra Mondiale. Negli Stati Uniti l'economia era affondata e, anche dopo sei anni, offriva pochi segnali di recupero. Avevo quindici anni, senza soldi e senza le qualifiche che mi avrebbero permesso di andare all'università. Ho passato un anno in una fattoria e l'anno dopo sono andato in un altro istituto. Avevo deciso di studiare ingegneria, ma mi dissero che avrei dovuto migliorare i miei risultati in matematica. Mi impegnai molto a studiarla ed alla fine riuscii bene, senza peraltro trovare una soluzione per i miei problemi economici. Passarono quattro anni. Mi presentai volontario nel corpo dell'aeronautica, ma mi rifiutarono perché non avevo una buona vista. Aspettai di essere reclutato, il che capitò nel 1943. Anche se mi assegnarono alla fanteria, mi lasciarono seguire l'università come studente del primo anno per prepararmi ad una laurea in ingegneria. L'Università nella quale finii gli studi non fu il *City College* di New York, dove fui mandato inizialmente, ma la Stanford in California.

Il clima di Palo Alto era perfetto. Quando i professori erano noiosi, finivo a giocare nel campo da tennis. Non tutti, però, erano noiosi. Uno di loro, un professore di inglese si interessò a me e mi parlò della filosofia, menzionando Aristotele e Hume, offrendomi, come regalo di addio, due libri che raccontavano qualcosa degli anni che

John Dewey aveva trascorso all'Università della Columbia. Fui completamente pervaso dall'idea di iscrivermi a filosofia alla Columbia.

L'esercito, però, aveva altre idee sul mio futuro e mi permise di scegliere tra andare in fanteria (erano gli anni della battaglia di Bulge e servivano molti soldati di truppa) o rimanere a Stanford ed arrivare ad essere medico, visto che questi erano sempre più necessari. Siccome mi conoscevo a sufficienza per sapere che mai sarei diventato medico, con una certa ostentazione scelsi la fanteria e fui immediatamente imbarcato per andare ad un campo di addestramento a Coast Rangers, in California, dove si preparavano i soldati per un assalto nei boschi di montagna di Burnas (che fortunatamente per me non ebbe mai luogo). In un fine settimana che avevo libero ho potuto prendere un autobus per Los Angeles, visitare una libreria e lì scoprii un'antologia di Dewey intitolata *Intelligence in the modern word* ed alcune antologie di poesia. Naturalmente mi attrasse Housman:

*Sembriamo tutti morti qui perché non scegliamo
Correre e svergognare la terra dalla quale veniamo
La vita, certamente, non è una gran cosa da perdere
Ma i giovani credono che lo sia, ed eravamo giovani.*

Però fu Dewey quello che mi lasciò perplesso e mi affascinò. Cominciai a portarmi il libro dovunque: nel mio zaino, per potermi così, durante una marcia o una salita, confrontare con questa prosa complessa, provando a trovare un senso in quello che stavo leggendo. Quando arrivai nel teatro europeo dei combattimenti continuai la mia formazione studiando i libri che sempre portavo con me. Quando finì la guerra, l'esercito americano, cosciente che il ritorno a casa dei suoi soldati poteva essere ritardato anche di più di un anno, creò un'università americana a Shirvenam vicino a Swindon in Inghilterra. Passai l'estate e l'autunno lì: fu il mio primo incontro con veri filosofi che davano veri corsi di filosofia. Furono i professori Charles Hendel, di Yale, specialista in Hume, e il professor Radoslav Tsanoff dell'Università di Rice, specialista in etica.

Così, dopo un anno in più in Europa tornai negli Stati Uniti con la voglia di seguire una formazione normale in un *College*. La legge di Aiuto agli ex-combattenti mi concedeva un periodo di quat-

tro anni, nei quali ero deciso a prendere una laurea in filosofia. Certo, erano passati sette anni da quando avevo finito gli studi secondari. Questo sarebbe stato uno svantaggio? Nella maggior parte dei *College* dove feci domanda sicuramente lo avranno pensato, però, alla fine, mi accettò l'unico nel quale veramente volevo andare: Columbia. Avevano cominciato un nuovo programma per persone più adulte che chiamavano "Università per non diplomati" destinato alle persone che tornavano dal servizio militare e lì mi trovai molto bene.

Nel 1946 la Columbia era piena di energia e diversità. Seguivo con piacere i corsi di filosofia impartiti da un gruppo molto distinto: Nagel in scienza, Schneider in metafisica, Randal sulla storia della filosofia e Buchler su Locke. Oltre il "gruppo" della filosofia, altri grandi: Ruth Benedict in antropologia, Meyer Shapiro nelle belle arti, Lloyd Motz in astronomia, Mark von Doren in inglese, e cito solo alcuni.

Dopo la laurea nel 1948 restai alla Columbia per fare il dottorato. Per la mia tesi ci fu un po' di discussione e alla fine si decise che la commissione doveva essere di tre persone tra le quali c'erano Shapiro e Randall. Intitolai la mia tesi *Problemi della ricerca sull'arte* La scrissi mentre facevo il mio lavoro accademico tra il 1948 e il 1950. Fu pubblicata nel 1967 con il titolo *What Happens in Art*, ma era già un libro differente¹. Durante quei due anni di dottorato imparai anche da altri studenti: Norwood Russell Hanson, Ted Mischel, Marx Wartofsky, Arthur Danto, Pat Suppes, Len Feldseein... Quando terminai il mio corso, mi rimaneva comunque un po' di denaro del G. I.²

Nell'estate del 1950 ottenni una borsa di studio *Fullbright* che mi permise di passare un anno alla Sorbona e fui molto contento di avere l'opportunità di allontanarmi mentre la guerra con la Corea sembrava imminente. Andai a trovare Dewey, che allora aveva novant'anni, e anche lui pareva molto pessimista. Non ho avuto abbastanza tempo per tornare al campus e raccontare a Shapiro e a Nagel le mie due ore di colloquio con

¹ [NdT] Lipman M., *What Happens in Art*, New York: Appleton Century Crofts, 1967.

² [NdT] G. I. sta per "Government Issue" e indica, in questo caso, un sussidio governativo.

Dewey: loro ne sarebbero rimasti molto impressionati, come ci si poteva aspettare.

Quando arrivai a Parigi, nell'autunno del 1950, conobbi alcuni filosofi francesi. Avevo sentito parlare di Gabriel Marcel, Maurice Merleau-Ponty, Yvon Belaval. Partecipai anche a conferenze tenute da altri. Nella Sorbona mi iscrissi ad un programma post-dottorato che si chiamava *Université d'Etat*, però Parigi mi sembrò molto più seduttrice e rinunciai al progetto. Vivendo frugalmente, sono stato capace di prolungare il mio soggiorno in Europa un anno in più concludendolo con sei mesi a Vienna. Così terminarono i miei studi formali. Quando tornai dall'Europa, nel 1952, la situazione era cambiata. Volevo un posto di professore e questi posti, specialmente in filosofia ed a New York, erano scarsi. Così, dunque, a partire da quel momento, possiamo dire che la mia educazione continuò e continua ancora, ma in modo informale e non formale. Scoprii che insegnare richiede molto studio ed apprendistato. Imparai poco a poco che esistono altre fonti di educazione informale ugualmente importanti.

Hai trovato grandi differenze tra la filosofia francese e quella degli Stati Uniti?

Ebbi la mia esperienza con la filosofia francese soprattutto negli anni 1950-52 stando a Parigi con la borsa di studio *Fullbright*. Durante questo periodo stavo riscrivendo la mia tesi di dottorato per la sua pubblicazione che uscì con il titolo *What Happens in Art*, per questo i miei interessi si concentrarono sull'estetica e il professore che mi seguì fu un professore di estetica della Sorbona, Etienne Souriau. La filosofia francese mi sembrò piena di freschezza ed inquietudine nel suo modo di argomentazione, però sobria e solenne nel presentarsi al mondo come doveva essere quella di un Paese che stava tentando di dare un senso alla sua implicazione in due grandi guerre in meno di un secolo.

La filosofia degli Stati Uniti, in contrasto, era certamente una continuazione del naturalismo e del pragmatismo del secolo XIX tra i filosofi tradizionalisti, o un repentino entusiasmo per l'analisi del linguaggio britannico. Se avessi scelto l'Inghilterra invece di andare in Francia, probabilmente mi sarei trovato immerso nel modo britannico di fare le cose, molto professionale ed

esclusivamente accademico. Invece rimasi affascinato dall'approccio francese, quasi giornalistico. Il risultato fu che divenni capace di spezzare parti e pezzi del pensiero francese contemporaneo e integrarlo in una prospettiva americana; se, al contrario, mi fossi messo nell'analisi linguistica quasi certamente mi sarei trovato a far fronte alla necessità di scegliere tra questo ed il naturalismo americano. Comunque, nei due casi, mi sembra che alcuni punti di contatto rimasero. *Il Concetto della Mente* di Gilbert Ryle³ mi sembrò essere una continuazione dell'opera di Mead, *Mente, Sé e Società*⁴ e la *Fenomenologia della Percezione* di Merleau-Ponty⁵, con la sua insistenza sull'immagine del corpo, era in continuità con lo studio che stavo facendo su questo stesso tema. A lungo andare, forse ciò che più mi avrebbe impressionato sarebbe stata la competenza britannica nell'analisi concettuale, ed era ciò di cui avevo più bisogno, però conservo un grande debito con la filosofia francese per il suo sforzo di diventare qualcosa di rilevante per la vita.

Puoi raccontarmi qualcosa sulle tue prime esperienze come professore di filosofia?

La mia prima esperienza di professore di filosofia avvenne nella primavera del 1953. Ero tornato dall'Europa un anno prima e cercavo lavoro; i posti disponibili c'erano però non a New York, che era il posto dove volevo restare. Improvvisamente trovai un lavoro nel campus del *Brooklyn College* della *City University* di New York. Era un lavoro a tempo pieno che includeva alcune materie che non avevo avuto come studente. Le circostanze erano chiare: il professore precedente, un professore associato al quale restava un semestre prima della pensione, aveva invocato i suoi diritti costituzionali per non rispondere davanti al temuto Comitato McCarthy della Camera dei Rappresentanti degli Stati Uniti rispetto alle sue presunte attività antiamericane. Per questo motivo fu arbitrariamente licenziato dal presiden-

³ [NdT] Ryle G., *Il concetto di mente*, Laterza, Bari 2007.

⁴ [NdT] Mead G. H., *Mente sè e società: dal punto di vista di uno psicologo comportamentista*, Giunti-Barbèra, Firenze, 1972, ©1966.

⁵ [NdT] Merleau-Ponty M., *Fenomenologia della Percezione*, Milano, Bompiani 2005.

te del *Brooklyn College*. Insistettero perché cominciassi a lavorare immediatamente senza avere del tempo per prepararmi veramente. Il mio predecessore non perse solo il lavoro ma anche la sua pensione.

Il mio metodo di insegnamento seguiva pari pari quello che avevo imparato da studente alla *Columbia*: usavo i primi venti minuti di ogni lezione per fare dei commenti interpretativi sulla lettura proposta e il resto del tempo lo dedicavo alle discussioni in classe. Non insegnavo benissimo, ma non ero nemmeno un disastro. Non si può dire molto di più sui corsi che ho tenuto. Anche quando il materiale mi era familiare avevo difficoltà di espressione ed avevo difficoltà ad aiutare gli alunni nella comprensione del testo. L'unico studente che ricordo con simpatia era del corso di epistemologia, Victor Balowitz, (che più tardi fu un rispettato professore di filosofia, ora già venuto a mancare) che prese a cuore i miei sforzi e mi offrì gentilmente alcuni suggerimenti per poter tenere meglio le lezioni. Il suo appoggio fu per me una buona lezione di attenzione e rispetto.

Le tue ultime risposte danno molti suggerimenti. Si può vedere come hai intrecciato le due influenze, quella francese e quella anglosassone, in una combinazione che è sempre presente nel curriculum della Philosophy for children (P4C). D'altra parte i tuoi inizi accademici mi ricordano una esperienza avuta da studente alla Facoltà di Filosofia all'Università Complutense di Madrid. Era l'epoca della dittatura di Franco, nel 1973. Uno dei professori di etica più famosi di Spagna, José Luis Aranguren, era stato espulso dalla Facoltà per aver appoggiato le petizioni degli alunni e le loro manifestazioni contro il regime di Franco. Un nuovo professore, fragile domenicano (che più tardi fu il docente che mi seguì nella mia tesi di dottorato sul pensiero anarchico spagnolo) fu nominato per occupare la posizione del professore espulso. Gli studenti (e io tra questi) cominciarono alcune manifestazioni contro questo professore. Scrivemmo sui muri della Facoltà, appendemmo cartelli con delle condanne politiche e morali. In poco tempo il professore cedette alla pressione alla quale lo avevamo sottoposto e non tornò a farci lezione. Comunque il posto di lavoro non lo perse. È so-

lamente un aneddoto personale. In quegli anni la polizia stava dentro l'università; dovevamo mostrare il nostro documento di identità per poter entrare. Lasciando da parte queste questioni, passo a farti una nuova domanda. Che impatto ha avuto il Comitato McCarthy sulla filosofia americana e soprattutto negli ambienti educativi?

Nel suo momento critico il comitato McCarthy ha avuto un'influenza terrorizzante nella politica e nella cultura americana. Per un periodo nessuno osava opporsi al Comitato. Penso che in un primo momento interessasse loro colpire nomi famosi dell'industria e dello spettacolo più che persone più o meno conosciute nell'ambito accademico, come nel caso di professori di filosofia, anche se perseguitarono anche qualcuno di loro. Con il tempo il Comitato perse di importanza, più o meno in una maniera insperata. Fu comunque un fatto importante nella nostra storia come quello della Caccia alle streghe di Salem.

Hai cominciato un corso di studi in modo normale: assistere a conferenze, scrivere e pubblicare articoli?

Sì, cominciai seguendo gli abituali passaggi iniziali: ho assistito alle conferenze annuali della Associazione Americana di Filosofia dal 1948 fino al 1998, pubblicai alcuni libri ed articoli, tenevo conferenze alle cerimonie di diploma del *College*. Non avevo molto tempo per scrivere. Il manoscritto *Giudizio* mi tenne occupato per dieci anni e non pubblicai nulla oltre il primo capitolo. Solo quando incominciai a impegnarmi nella P4C si intensificarono le mie pubblicazioni, ma già non eravamo più in quello che si dice una "carriera accademica convenzionale".

Potresti esser più chiaro su quello che riguarda le tue attività intellettuali, prima di tutto per ciò che riguarda la P4C? C'era qualche tema per il quale avevi un interesse particolare? Esiste qualche relazione tra il tuo lavoro sul "giudizio" ed i tuoi scritti posteriori sul pensiero di alto livello?

Durante l'estate del 1950 fui molto scontento dalla guerra di Corea, di questo si occupava la corrispondenza che ebbi con Dewey. Lui era più pessimista di me. Mi avevano chiesto di

riscrivere l'introduzione alla mia tesi; decisi, invece, di riscriverla per intero, principalmente perché ero stimolato dalla filosofia francese. In quell'epoca, a differenza della maggior parte degli studenti della Columbia, non ero interessato dalla filosofia del linguaggio. Mi incontrai con Merleau-Ponty, interpretai le sue riserve come distanze. Speravo in una maggior comunicazione. In quel periodo morì Dewey (1952) e alcuni deweyani di New York si raggrupparono intorno a Justus Buchler che era professore di filosofia alla Columbia. Il suo primo libro era apparso nel 1951⁶. Buchler ed io mangiavamo spesso insieme per discutere il libro che vedevamo come continuazione della filosofia di Dewey. Nel 1958-59 mi chiese di curare un numero doppio del "Journal of Philosophy", e lo feci analizzando la sua filosofia. Le nostre conversazioni si trasformarono nel "Gruppo di Filosofia di New York" che durò circa dieci anni e si occupò, nelle sue riunioni mensili, principalmente della filosofia di Buchler. Intanto avevo finito il mio lavoro. Buchler lo lesse e disse: "Adesso siamo in due". Fu allora che lo inviai a un editore che lo rifiutò e mai riprovai a farlo pubblicare (Ero d'accordo con le ragioni dell'editore). Era il manoscritto che chiamo *Giudizio* che adesso ha poco a che vedere con quello che penso su questo tema.

Durante gli anni Sessanta, Buchler divenne direttore di una collana per un editore di New York e lì ho pubblicato la mia tesi col titolo *What Happens in Art* con un capitolo introduttivo (che conteneva dialoghi innovativi tra i grandi filosofi) e pubblicai - con un altro editore- *Contemporary Aesthetics*⁷, un'antologia abbastanza solida. In quel periodo (1968) avevo già cominciato ad interessarmi alla P4C e, anche se Buchler era anch'egli interessato, nessun altro del gruppo lo era e così l'esperienza finì. Continuai ad interessarmi alla fenomenologia del linguaggio cominciando a rendermi conto che per fare una versione infantile della filosofia dovevo re-imparare tutta la disciplina.

⁶ [NdT] Il lavoro menzionato è Buchler J., *Toward a general theory of human judgment*, Columbia University Press, New York, , 1951.

⁷ [NdT] Lipman M., *Contemporary Aesthetics*, Allyn and Bacon, Boston 1973.

Una volta di più la tua risposta proietta qualche luce sui tuoi interessi filosofici di quel periodo. Secondo quanto dici posso inferire che fossi abbastanza vicino a Dewey. Potresti dirmi qualcosa di più sulle tue relazioni accademiche o personali con lui?

Uno studente già laureato di nome Lyle Eddy aveva mantenuto un'intensa corrispondenza con Dewey, circa 89 lettere, nelle quali parlava di logica. Erano arrivati a sviluppare un linguaggio personale quasi impenetrabile. Penso che sia stato Lyle a darmi l'indirizzo di Dewey (East Avenue, 90 di New York). Gli scrissi per dire che stavo cominciando a scrivere la mia dissertazione sulla sua concezione delle "qualità terziarie", sulle quali avrei voluto fare il terzo capitolo della mia tesi. Qualche settimana più tardi ricevetti una sua nota nella quale mi diceva "Mi è piaciuto". Lyle mi chiese se mi andava di fare visita a Dewey, e io dissi di sì. Arrivammo a casa sua di mattina e ci salutò la nuova sposa di Dewey, Roberta. I suoi due figli piccoli adottati stavano facendo colazione (cereali di avena). Quando Dewey entrò nella stanza chiese anche lui la colazione a Roberta. Durante le due ore della visita fu lui che parlò di più. Voleva sapere delle cose sul gruppo di professori della Columbia che qualche tempo prima gli era stato familiare ma che adesso era molto distante. Nessuno era interessato alla sua logica o al suo ultimo libro *Knowing and known*⁸. Dopo mantenemmo una relazione epistolare per alcuni mesi; le lettere sono nel Dipartimento di Studi Speciali dell'università della Columbia e nei due archivi Dewey della Southern University, Illinois. Io non ne ho conservato nessuna.

Per cambiare argomento, tu parli spesso della delusione che ti provocò la guerra di Corea, hai avuto qualche attività politica o sociale durante quegli anni?

La mia posizione, quando gli Stati Uniti entrarono in guerra contro la Corea del Nord, era che gli Stati Uniti, e soprattutto il Generale Mac Arthur, aveva tanta voglia di fare una guerra quanta ne aveva la Corea del Nord. Avevo pensato di andare in qualche paese neutrale come

⁸ [NdT] Si tratta dell'opera del 1946 tradotta in italiano con titolo *Conoscenza e transazione* (La Nuova Italia, Firenze 1974).

l'India di Nehru o la Jugoslavia dove avrei potuto andare a trovare Djlas ma la mia borsa di studio *Fullbright* mi aveva portato in Francia, il che non fu poi così male. Lì andai a trovare con alcuni amici socialdemocratici i socialdemocratici olandesi. La maggioranza di loro aveva sofferto terribilmente sotto l'occupazione nazista. Però la loro posizione non era di "maledire entrambe le parti del conflitto", in questo caso Washington e Mosca. Nessuno sopportava gli stalinisti e i socialdemocratici di Francia, Olanda e Belgio, per la maggior parte, erano disposti a mettersi dalla parte di Washington, se necessario.

Allora stava sbocciando il tuo interesse per la P4C. Puoi raccontarmi come e perché?

Durante gli anni Sessanta avevo discusso molto con Joe Isaacson, mio cugino, che allora era membro del consiglio di amministrazione della *Child Study Association*. Penso che si sentisse attratto da A. S. Neill e Summerhill che avevano uno sguardo abbastanza freudiano mentre invece io ero un deweyano ortodosso. Ma Joe era molto più deweyano di quanto pensassi, pur non avendo letto molto di Dewey. Eravamo tutti e due interessati all'arte infantile e, negli anni Sessanta, seguimmo insieme un corso alla *New School* tenuto da Meyer Shapiro. Però fu più o meno intorno al 1967 che scrissi al *National Intitute of Education*, a Washington - concretamente ad un professore chiamato Martin Engle - per esporre un progetto di ricerca che stavo sviluppando per aiutare i bambini a trattare le ambiguità, per esempio la propaganda e la pubblicità.

C'era qualche relazione tra il tuo interesse a fare filosofia con i bambini e i problemi politici e sociali nell'università durante gli anni Sessanta?

No, non mi viene in mente nessuna relazione significativa tra fare filosofia con i bambini ed i problemi socio-politici della Columbia durante gli anni Sessanta. È chiaro che stavo militando dal 1951 nel socialismo democratico e che partecipai alla fondazione di "Dissent", la più importante pubblicazione del socialismo democratico negli Stati Uniti da allora. Però non ci sono altre connessioni che io possa ricordare.

La tua ultima risposta mi ha molto impressionato, addirittura, è stata un'autentica sorpresa. Negli anni ho spiegato qui in Spagna che una delle motivazioni che ti spinsero a sviluppare il programma alla fine degli anni Sessanta fu la situazione politica nelle università: manifestazioni studentesche contro la guerra in Vietnam, autorità accademiche che non prestavano seriamente attenzione alle richieste degli studenti e la Guardia Nazionale che sparava nel Campus. Spiegavo che pensasti che gli adulti non ragionavano bene, e che era, quindi, necessario far sviluppare un "buon giudizio", prima che fosse troppo tardi. Il tuo apporto è stato considerare la filosofia come colonna vertebrale di un curriculum orientato allo sviluppo di un pensiero di alto livello, cominciando a lavorare con bambini di undici/dodici anni (seguendo il suggerimento di Piaget sul pensiero formale). Per questo il tuo interesse iniziale non era la riuscita accademica degli alunni a scuola, ma una sfida politica: se vogliamo vivere in una democrazia abbiamo bisogno di persone capaci di discutere con i loro concittadini di politica e di società in modo rispettoso e cooperativo. Di fatto diventa una questione secondaria quando tu abbia letto l'opera di Dewey Democrazia e educazione.

Allora, questa è la storia che ho ascoltato da te e che ho letto nei tuoi libri quando ho passato un anno a Montclair (1986-87) ed è più o meno la stessa storia che ho ascoltato od inteso da molte persone in conferenze e corsi. Mi sto sbagliando? È soltanto una costruzione personale che non ha fondamento nello sviluppo teorico e pratico della P4C? Se è così, dovrò cambiare le mie presentazioni del programma.

Sembra che siamo su due lunghezze d'onda diverse rispetto alle relazioni tra P4C e i problemi in Columbia. Il tuo breve racconto è abbastanza corretto nei dettagli, eccetto il fatto che la Guardia Nazionale uccise quattro studenti nella *Kent State Universty*, in Ohio, e non in Columbia. Per il resto è abbastanza fedele. Ma io credevo ti riferissi a qualche tipo di relazione diretta non semplicemente casuale.

In questa questione mi aveva toccato molto la Guerra Civile Spagnola, ed avevo l'abitudine di seguire l'evoluzione della battaglia dell'Ebro attraverso le mappe pubblicate dai giornali. Nella

mia testa tutto ciò era legato alla lotta contro il Fascismo, Hitler, Mussolini e tutto il resto ma non c'era una correlazione esatta tra le idee che apparivano in *Harry*⁹ e le manifestazioni che ci furono alla Columbia.

Certo che in termini politici questa era la mia posizione dall'epoca della guerra tra Cina e Giappone, quando avevo otto o nove anni o la Guerra Civile spagnola quando ne avevo undici o dodici. Dopo la Seconda Guerra Mondiale, io ero comunque implicato in questioni politiche ma soprattutto nella mia testa. Quando ero alla Columbia, per esempio, ho scritto un lavoro accademico sull'anarchia ma niente di tutto ciò è direttamente inserito nei fondamenti pedagogici della P4C.

Ho anche tenuto un corso alla Columbia sulle ideologie politiche che ho introdotto, qualche anno più tardi, in *Mark* insieme con tutto il curriculum del programma centrato sulla civiltà contemporanea che ho tenuto negli anni Cinquanta e Sessanta. Se c'era una cosa che mi dava fastidio politicamente allora era la guerra di Corea negli anni Cinquanta ed anche quella del Vietnam. Però nel 1968 ero soprattutto un accademico utopico, teorico ed alienato. Mi resi conto – o meglio, sapevo – che *Harry* poteva essere qualcosa di grande, l'unico problema era come incastrare questo con le mie responsabilità accademiche e domestiche.

Pensasti subito, da quando cominciasti a sviluppare il programma, ad alcune idee a partire dall'opera di Dewey Democrazia ed Educazione?

Il primo libro su Dewey che ho letto, *Intelligence in the Modern World*, era una antologia che conteneva molti passaggi dei libri di Dewey sull'educazione ma non ho letto nessun libro di Dewey, compreso *Democrazia ed Educazione*, se non molti anni più tardi, intorno al 1980. In realtà l'applicazione della metafisica e dell'epistemologia di Dewey mi interessava di più che ricorrere ai suoi scritti strettamente educativi. Non ho mai negato che ho utilizzato molte idee di Dewey nella mia tesi di Dottorato (terminata nel 1952), così come non ho mai negato di essere deweyano, ma uno può essere deweyano e

analitico o fenomenologico senza che questo presupponga di incorrere in una contraddizione. Di più, in alcune questioni credo di aver imparato da Dewey ciò che non si doveva fare, come avanzare proposte che non sei capace di portare a compimento. Per questo prima scrissi *Harry* e poi cominciai a proporre che sarebbe dovuto esistere qualcosa di simile alla *Philosophy for children* (1972).

Dewey ebbe delle esperienze come professore molto presto ma non scrisse mai un curriculum e su questo tema mai si fece promotore della filosofia nelle scuole primarie. Credo che lo avrebbe fatto se avesse conosciuto la P4C. Commise anche l'errore di farsi coinvolgere nell'educazione progressiva e questo non gli fu di nessun aiuto. Credo che per molto tempo non ebbe nessun amico che condivise la sua visione dell'educazione; si vide costretto a lavorare con gente che non apprezzava i suoi obiettivi. Io ho avuto la fortuna di incontrare Ann Scharp, Fred Oscanyan e Joe Isaacson.

Nella tua ultima risposta citi il contributo di Ann Sharp, Fred Oscanyan e Joe Isaacson che è stato molto importante. Potresti scendere più nei particolari rispetto al loro contributo?

Le tre persone che più hanno avuto a che fare con la costruzione del curriculum furono Ann Scharp, Fred Oscanyan e Joe Isaacson. Joe non era né psicologo, né filosofo, ma era molto interessato all'educazione dei bambini, in particolare alla loro educazione artistica ed a far sì che fossero pensatori critici, cosa della quale lui era un buon esempio, il migliore che abbia incontrato nella mia vita.

Da quando avevo quindici anni, noi due abbiamo parlato molto toccando il problema di ciò che si potrebbe fare in educazione. Io facevo riferimenti al pensiero di Dewey (che conoscevo abbastanza male) ma, che io sappia, lui non si è mai sentito interessato a leggere Dewey. Ciò nonostante la sua influenza su di me fu enorme.

Ad un certo momento, intorno al 1970 o 1971, entrò nel mio ufficio del Montclair State College Ann Sharp che aveva sentito parlare di *Harry*. Si sedette davanti ad una macchina da scrivere e chiese se poteva aiutarmi. Fu enormemente produttivo avere qualcuno sempre disposto a parlare

⁹ Si tratta di *Harry Stottmeyer's discovery*, il primo racconto del curriculum della P4C, tradotto in italiano col titolo *Il prisma dei perché* (Liguori, Napoli 2004).

di educazione e di filosofia; condividere gli stessi punti di vista su quello che non funzionava e su quello che andava fatto. Lavorammo insieme scrivendo il curriculum, formando i docenti ed i formatori dei docenti, organizzando conferenze, scrivendo libri teorici ecc. Negli anni Ottanta ci fermammo un po' per stabilire qualche punto di riferimento internazionale e negli anni Novanta riducemmo ancora il ritmo soprattutto perché eravamo stanchi; io ero stanco e malato. Ma, siamo ancora appassionati di P4C.

Fred Oscanyan venne a trovarci un giorno. A quell'epoca era un logico nel Dipartimento di filosofia di Yale. Avevo assolutamente bisogno di un logico che mi guidasse nelle mie incursioni in questo campo, che io stesso avevo insegnato quando tenevo corsi alla Columbia ed al City College di New York. Ma a Fred piaceva il programma nella sua totalità e fu per noi una grande perdita quando morì improvvisamente ed inaspettatamente. Stava lavorando su *Tony*, un racconto sulla filosofia della scienza per bambini, ci manca molto.

Allora, decidesti di scrivere Harry e successivamente il manuale Philosophical inquiry¹⁰. Potresti spiegarmi quali furono i problemi più importanti che hai dovuto affrontare per scrivere il racconto ed i passi che hai fatto per scrivere prima il racconto e poi il manuale?

Ho già detto che durante gli anni '60 stavo parlando con Joe Isaacson di un nuovo obiettivo per l'educazione secondaria. Allora non avevo pensato a nulla per prima degli undici anni né per dopo i quindici. Quando parlavo con Joe ci concentravamo sui problemi che i giovani della scuola secondaria sembravano avere e su ciò che si sarebbe potuto fare per superarli. Mi raccontava per esempio i problemi che avevano con l'ambiguità e la vaghezza, però in generale credo che ci tenessimo molto lontani dal discutere i benefici che potevamo ottenere dalla filosofia e dalla logica. Non stavamo pensando ad un programma; stavamo pensando di cambiare l'educazione in generale. Mai si parlò di come farlo, se mai fossimo riusciti a farlo avremmo potuto portarlo nel-

le scuole. Parlavamo di come si potesse riuscire a far sì che i bambini accogliessero favorevolmente l'educazione e di come si sarebbe dovuta ricostruire la struttura pietrificata dell'educazione tradizionale.

Ma quando parlavo con altre persone, non volendo annoiarle con il mio idealismo o con quello di Joe, dicevamo loro come si potesse insegnare logica ai bambini attraverso racconti che si sarebbero dovuti presentare a coloro che stavano scoprendo la logica. Le poche persone con le quali parlai di questo sembravano condividere, il che mi diede coraggio. La persona che concretamente mi suggerì di scrivere un racconto per bambini fu Rita Nadler, una avvocatessa che portava i suoi bambini alla stessa scuola dove andavano i miei. Fino ad allora tutta la mia esperienza come scrittore consisteva in un paio di racconti brevi. C'era anche *Il racconto di uno specchio*, inserito nel racconto *Suky*, ma che in realtà era stato scritto molti anni prima, quando stavo leggendo Borges. Il contenuto concettuale della mia nuova storia, che più tardi si chiamerà *Harry Stottmeyer's discovery*, parte dalla mia esperienza di professore di logica nei corsi serali del *City College* a New York e nell'ambito delle tesi di laurea dell'università della Columbia. Mentre insegnavo logica arrivai alla conclusione che il passo logico chiamato "conversione" era il nucleo fondamentale della logica aristotelica. Io non ero un grande esperto di logica; non avevo mai studiato né la logica aristotelica né quella non aristotelica: l'ho imparata mentre la insegnavo. Sembra ovvio che avessi bisogno della logica aristotelica perché mi sembrava rilevante in due contesti importanti: il linguaggio e il mondo, e non mi sembrava che gli studenti ne fossero molto attratti, se non per queste due rilevanti esigenze.

Diedi più o meno per assodato che la scoperta della conversione potesse essere un obiettivo accessibile ad un bambino e, dopo aver cercato molti nomi che giocavano con la parola Aristotele, scelsi *Harry Stottmeyer*. Ho dato anche per scontato che, come autore, avevo accesso alla mente di Harry e probabilmente anche a quella di due o tre membri della classe, ma non di più. Così arrivai ad essere un autore con "la visione dell'occhio di Dio" e le due prime frasi del libro lo mostrano chiaramente. La notte prima di in-

¹⁰ Tradotto in italiano col titolo *L'indagine filosofica*, Luigi, Napoli 2004.

cominciare a scrivere il racconto che più tardi si chiamò *Harry Stottmeyer's discovery* non smettevo di girarmi nel letto mentre pensavo alle idee per la trama. Risolta questa parte, la scrittura effettiva del racconto è stata abbastanza rapida. Si trattava fondamentalmente del paradigma di Peirce e Dewey sull'indagine, come è spiegato nell'esercizio n. 1 del Manuale. L'ipotesi di Harry è cruciale, però lo è anche il controesempio di Lisa.

Quando terminai il mio piccolo racconto pensavo che non fosse necessario altro, ma pochi giorni dopo arrivai alla conclusione che gli alunni sarebbero stati incapaci di praticare la conversione, di tradurre il linguaggio quotidiano in quello più semplificato della logica. Mi ci vollero poche settimane per scrivere i tre capitoli addizionali dove spiegavo le regole della suddetta traduzione (la normalizzazione). Però pensai: "Non dovrei cominciare affrontando il problema dell'educazione o del perché si va a scuola con gli stessi ragazzi? Sarebbe bello come inizio di un libro". Alla fine rifiutai l'idea ed i capitoli seguenti continuarono con lo stesso ordine nel quale li scrissi.

Mentre stavo scrivendo il capitolo sull'educazione, mi resi conto che si stava facendo filosofia dell'educazione. Non era qualcosa *su, riguardo a*, semplicemente *era* quella. Ma allora perché non aggiungere dei capitoli in modo che ciascuno parli di una "filosofia di ..."? (Più tardi cambiai la mia opinione su questo tema). In questo modo continuai con un capitolo sulla filosofia della religione, un altro di arte, scienza e ricerca. Per qualche anno ci furono sostanzialmente piccole aggiunte e correzioni, ma il libro continuò ad essere lo stesso di quando lo scrissi. Non usai altre fonti per scriverlo. Venne fuori dai miei corsi di introduzione alla filosofia ed alla logica e dal metodo scientifico.

"*Harry* è fondamentalmente un corso di filosofia abbreviato e accessibile a studenti di scuola secondaria", dicevo alla gente. Anche se in realtà non ne ero poi così sicuro. Credo che in quel periodo non mi resi conto di aver dovuto disegnare una pedagogia adeguata sia per i personaggi che per la loro ricerca di ragionevolezza nella quale erano impegnati. In qualche particolare momento del processo avevo dovuto dotare i personaggi del racconto della capacità di dialogo e

dell'intuizione su ciò che era valido rispetto all'inferenza. La pedagogia si chiamò, in un secondo momento, "comunità di ricerca". Già nel primo capitolo di *Harry* avevo deciso di inserire sia esperienze emozionali che intellettuali per fare in modo che ciascun personaggio avesse il suo stile personale di pensiero: uno "sperimentale"; un altro "empirico"; un terzo "analitico" e così di seguito.

Un'altra cosa che davo per assodata era che in mezzo ai diversi episodi i personaggi si riunissero per fare il punto della situazione sulla loro indagine. Fu necessario decidere anche la tecnica per fare entrare il lettore in questi pensieri interni, lo feci esattamente nei capitoli ottavo ed undicesimo, mediante la tecnica drammatica del "blocco dell'azione" che utilizzava O'Neil in *Desiderio sotto gli olmi*.

In generale non credo che *Harry* avrebbe potuto essere scritto senza il fatto di essere radicalmente immaginativo. Le decisioni prese via via furono drastiche: è necessaria una nuova pedagogia? Inventala! C'è bisogno di una nuova materia? Provane una (filosofia) che non si sia mai usata nella scuola primaria! C'è bisogno di un nuovo manuale per il corpo docente? Scriviamolo! Se non avessimo insistito, *Harry* sarebbe stato un testo di solo quattro pagine centrato sul pensiero critico.

Per quello che si riferisce al manuale per i docenti che accompagna *Harry*, il modo di organizzarlo fu lo stesso poi utilizzato per tutti gli altri manuali. Per prima cosa scrivevo il racconto. Poi lo leggevamo insieme io ed Ann ed insieme identificavamo le idee principali di ciascun capitolo. Poi affrontavamo le idee in modo sequenziale scrivendo circa un paragrafo per ogni idea, con l'obiettivo di renderlo accessibile ai docenti. Io dettavo ad Ann e lei batteva a macchina ma se lei non era d'accordo sulla formulazione mi fermava per discutere il tema.

Si completavano i concetti, li studiavo, scrivevo uno o vari esercizi o piani di discussione adeguati. Dei piani servivano per introdurre i docenti ad alcuni temi della tradizione filosofica; altri servivano per la discussione in classe. Gli esercizi erano mirati a potenziare le abilità che i ragazzi avevano incontrato nel racconto. Quando un'idea principale, gli esercizi ed i piani di discussione erano terminati li passavamo alla persona incari-

cata della composizione, tornavamo a leggere e a correggere le bozze prima della loro pubblicazione.

Siccome eravamo novellini nella pubblicazione di manuali, fummo obbligati ad introdurre molti cambiamenti nel testo anche dopo la pubblicazione. Per esempio abbiamo rivisto fino a quattro volte *Philosophical Inquiry* e, anche se non abbiamo mai chiamato i cambiamenti “nuova edizione”, questi erano abbastanza globali, specialmente per quel che riguardava la logica per cui avevamo l’impareggiabile aiuto di Fred Oscanayan che aveva il compito di rivedere gli esercizi più che l’elaborazione.

Non abbiamo incluso un indice nel manuale di *Harry* anche se avremmo dovuto farlo. Solamente dopo alcuni anni abbiamo avuto tempo per scrivere un elenco delle fonti e delle referenze delle idee che comparivano in *Harry* e dopo la scrittura di tutti gli altri racconti. Probabilmente avremmo dovuto includere queste idee e referenze nel manuale stesso.

L’idea di numerare le righe per facilitare il lettore a ritrovare le citazioni venne dai miei ricordi riguardo ad un procedimento simile che si utilizzava nei testi latini. Dovrei aggiungere che, andando avanti capitolo per capitolo con il manuale di *Harry*, lo mettevamo alla prova nei corsi di formazione dei docenti a Newark. Ecco un’altra ragione per la quale le prime bozze non erano mai soddisfacenti.

Sembra trattarsi di un lavoro duro ed attento ma allo stesso tempo creativo; il racconto ed il manuale crescono ed impongono le proprie esigenze e domande agli autori alle quali loro devono rispondere. Credo che questo processo fu più o meno lo stesso per il resto dei racconti e manuali. Però ora mi interessa maggiormente sapere le ragioni o le motivazioni che ti portarono ad un secondo racconto, poi a un terzo ed un quarto. Perché Lisa? Perché Mark? Avevi in progetto di elaborare un curriculum?

Il racconto di *Harry* fu pubblicato nel Dicembre del 1974, però ha dovuto subire quattro cambiamenti prima che fossimo soddisfatti. Non avevo parlato, per esempio, delle contraddizioni nella prima versione. Tutti questi cambiamenti furono, di fatto, abbastanza faticosi. Seguirono

alcuni anni nei quali ho dovuto tenere molti corsi per docenti e per formare formatori.

Il Dipartimento di Scienze dell’educazione dell’Università del New Jersey ci concesse una borsa di studio, incominciarono però a fare insinuazioni su un programma di educazione morale. Kohlberg era allora l’ultimo grido ed ero d’accordo sul fatto che bisognasse concentrarsi sulla etica per contrastare l’asse Piaget/Kohlberg. Scrisi, dunque, la prima edizione di *Lisa* mettendo un’enfasi particolare nella sillogistica aristotelica. Ma mi sembrò troppo grossolana, fui costretto ad una seconda edizione basata sull’indagine etica e sul *modus ponendo/ponens* e *tollendo/tollems*. Quando stavamo finendo il programma di *Lisa* alcune persone del Dipartimento accennarono, quasi di sfuggita, che c’erano molte pressioni per migliorare l’insegnamento della scrittura.

Questa allusione mi pungolò ed elaborai il programma *Suky*. Quasi allo stesso tempo decisi che la mia esperienza nell’insegnamento di “Civiltà contemporanea” al Columbia College poteva essere utilizzata in un programma di scienze sociali e politiche. Fu così che scrissi *Mark*. Per l’ennesima volta scrissi prima il racconto e poi Ann ed io facemmo i manuali. Certamente *Suky* e *Mark* sono pensati fundamentalmente per alunni delle scuole secondarie superiori e, a dire il vero, non furono molti i professori che vollero formarsi per utilizzarli. Dall’altra parte ci veniva raccontato del successo che stava avendo l’utilizzo dei manuali con gruppi di studenti più giovani. Questo ci portò a riconsiderare la nostra decisione che il quinto grado¹¹ era il livello più basso che potessimo raggiungere. Avevo un racconto su una bambina di nome Pookie che andava allo zoo per trovare una creatura misteriosa. Decisi di riscriverla per alunni di 3° e 4° grado¹². Avevo pensato di utilizzarla nel *New Jersey Test of Reasoning Skills*. Pareva che la narrazione funzionasse bene, anche se lasciammo le idee principali fuori dal manuale, ma questo fu probabilmente un errore. In realtà pensavo che facendo così gli

¹¹ [NdT] Nel sistema scolastico americano il 5° grado corrisponde approssimativamente alla nostra quinta elementare.

¹² [NdT] Nel sistema scolastico americano il 3° e 4° grado corrispondono approssimativamente alle nostre terza e quarta elementare.

insegnanti avrebbero avuto una relazione più spontanea con i concetti filosofici e speravo che il programma enfatizzasse un assortimento di concetti, come fosse una scatola di varie caramelle. Questo mi lasciò con il bisogno di preparare un programma che lavorasse sulle abilità di pensiero e decisi di scrivere una storia su una bambina cieca. Una volta ho avuto uno studente cieco molto ricettivo in un corso di P4C. Pensai che il programma doveva servire per mettere in luce le differenze epistemologiche tra le persone che vedono e quelle che non vedono. Serviva anche - negli ultimi capitoli - per portare gli studenti ad un efficiente uso delle loro abilità cognitive.

Scrissi *Elfie* con l'idea in testa che sarebbe stata la base sulla quale poggiare tutto il resto del programma. Probabilmente non assolve a questa funzione. Più tardi tornai sul 5° grado e scrissi *Nous* su una giraffa giudiziosa ed intelligente con l'idea che ne avrei fatto un programma alternativo di etica, ma il giudizio è ancora sospeso.

Senza alcun dubbio scrivere tutti i racconti ed i manuali è stato un lavoro duro ed ha avuto un sufficiente successo. Durante tutti questi anni così prolifici lavorasti al Montclair State College. Perché lasciasti l'Università della Columbia e ti trasferisti alla Montclair?

Non è stata una cosa pianificata. Vivevo a Montclair e odiavo viaggiare tutti i giorni a New York. Siccome ero già professore alla Columbia, continuare a lavorare lì non mi avrebbe lasciato molte possibilità di promozione, comunque il lavoro era soddisfacente e non avevo intenzione di andarmene.

Nonostante ciò, nelle manifestazioni del 1968, gli studenti mi chiesero di tenere un seminario e sostenni l'opportunità di avere un rappresentante degli studenti nel Consiglio di Amministrazione. Questo evidentemente diede molto fastidio al decano. L'anno seguente, quando chiesi una borsa di studio al *National Endowment Institute for the Humanities*, non me la firmò. Così scrissi una lettera al presidente dicendo che il decano aveva violato la mia libertà di ricerca, e il presidente inviò una lettera molto dura al decano, riprendendolo.

Nel frattempo parlai con il presidente del Montclair State College, che casualmente conoscevo.

Il College mi offrì un posto di professore titolare e un istituto per la P4C. Accettai.

Trovasti qualche opposizione da parte dei colleghi di Filosofia o degli psicologi o delle persone che si occupano di educazione? Quando arrivasti ad ottenere un riconoscimento internazionale?

Non ricordo nessuna opposizione significativa di nessuno dei miei colleghi per questo cambiamento. Forse alcuni pensarono che era poco per rinunciare ad un posto di professore titolare alla Columbia, ma la maggior parte interpretò questo come una questione personale e non si intromise. Questo non significa che ciò che stavo facendo avesse l'approvazione di tutti quanti. Gli psicologi erano probabilmente un po' infastiditi perché qualcuno lontano dalla loro disciplina sembrava mettersi nel loro campo. Lo stesso si può dire di quelli che si occupavano di educazione. D'altra parte i filosofi dovettero pensare che ogni passo della filosofia verso l'educazione implicava necessariamente una perdita di prestigio. La P4C cominciò a ricevere un po' di riconoscimenti internazionali nel 1976, quando avviammo l'organizzazione dei corsi per il personale docente, che crebbe senza fermarsi da allora. Il primo riconoscimento internazionale ci fu intorno al 1980 con la prima conferenza internazionale e nel 1986 si tenne la prima conferenza di questo tipo fuori dagli Stati Uniti, in Danimarca. Da allora io ed Ann andammo in molti paesi per fondare centri di appoggio al progetto di *Philosophy for children*. Lei continua a fare questo lavoro¹³.

In quell'epoca (gli anni Ottanta) c'erano due discussioni filosofiche molto interessanti: la prima era nel campo della filosofia politica con Rawls, Habermas e Dworkin (più o meno) da un lato e Rorty, Taylor, Barber e Bellah (più o meno) dall'altro. La seconda discussione fu iniziata dai "decostruzionisti", con Rorty ed il suo nuovo sguardo su Heidegger e Dewey, Derrida ed alcune femministe come Judith Butler. Quelle discussioni ebbero qualche impatto nell'elaborazione dei manuali e dei racconti?

Feci mia qualche idea dei filosofi che nomini, alcune volte in forma diretta e altre volte

¹³ [N.d.T.] Ann Sharp è mancata nel Luglio del 2010.

più indirettamente. Ma negli anni Ottanta il curriculum era ormai abbastanza chiuso e non avevo intenzione di rispondere a queste persone come anche alle loro fonti. Questo è esplicitamente chiaro nel caso di Rorty, del quale non mi piaceva l'interpretazione di Dewey, anche se la trovavo interessante, in particolare la sua interpretazione dell'ironia.

Puntai molto più sui procedimenti che sui principi come già aveva fatto Rawls e più tardi Elgin. Questo era dovuto al fatto che la pedagogia che dovevamo elaborare era pratica più che teorica. Similmente, misi l'accento sulla comunità, ma procedeva da Peirce e Dewey più che da Bellah, del cui conservatorismo diffidavo. Mi piacevano alcune idee di Barber sulla comunità però non penso che lui vedesse di buon occhio l'applicazione delle sue idee all'educazione. Ho letto qualcosa di Taylor e di Dworkin ma non mi hanno influenzato molto. Fui molto influenzato, invece da Habermas e da MacIntyre; quest'ultimo per quanto riguarda la pratica e Habermas per il riferimento alle condizioni ideali della comunicazione. Le scrittrici femministe mi hanno influenzato in particolare, ancora una volta Elgin e molto Nussbaum.

La costruzione del curriculum verso la fine degli anni Settanta e l'inizio degli anni Ottanta mi assorbiva completamente e mi lasciava poco tempo per leggere e seguire le attività filosofiche abituali. Dovevo continuare con quello che già sapevo e se non era sufficiente, peggio per me. Per esempio diedi per presupposta la posizione di Rawls sull'equilibrio riflessivo perché avevo da sempre rifiutato le posizioni di quelli che si richiamavano ai fondamenti. Ho sempre supposto che in *Harry*, *Lisa*, ecc. si presentassero esempi di questa posizione anche se non avevano questo nome.

Tutto il progetto di P4C ricevette dal principio l'appoggio di un'istituzione, l'IAPC¹⁴, e poi di una rete internazionale, l'ICPIC¹⁵. Quale fu la tua posizione rispetto a queste due istituzioni e

¹⁴ [N.d.T.] IAPC è l'acronimo di *Institute for the Advancement of Philosophy for Children*, creato da Lipman presso l'Università di Montclair nel New Jersey.

¹⁵ [N.d.T.] ICPIC è l'acronimo di *International Council for Philosophical Inquiry with Children*, organismo di coordinamento internazionale della P4C.

quali sono in questo momento le tue opinioni su di esse?

Dire che la P4C fu appoggiata dal principio dall'IAPC è solo una piccola parte della storia. L'IAPC riceveva a sua volta l'appoggio del Montclair State College, in parte attraverso le attrezzature (pagavano tutto il nostro arredo, non ci facevano pagare l'affitto, i servizi di mantenimento erano gratis, ecc.) e in parte mediante una riduzione del carico orario di professore sia per Ann Sharp che per me. Credo che l'ICPIC sia stata una buona idea, però ha dovuto lavorare con bilanci molto magri. Per essere come avrebbe dovuto l'IAPC avrebbe avuto bisogno dell'appoggio di organizzazioni globali come l'UNESCO o di un'organizzazione internazionale delle quali però non esistono autentici esempi. Spero di essere capace ad costituire una rete nazionale di P4C che potrà fungere da modello per altre reti nazionali, delle quali l'ICPIC potrà mettersi a capo per arrivare, forse, ad ottenere appoggio dalle organizzazioni internazionali. Credo che il successo ottenuto dall'ICPIC sia degno di nota a prescindere dalla sua situazione precaria e spero che possa continuare a crescere fino a raggiungere livelli nazionali ed internazionali (come l'UNESCO) che le darebbero quella capacità di azione di cui ha bisogno.

Quindi hai fatto un grande sforzo, non solo nel senso del lavoro creativo che implicava lo sviluppo del curriculum (racconti e manuali) ma anche nel lavoro (non meno creativo) di costruire una rete finanziaria ed istituzionale che è stata di grande aiuto all'organizzazione ed alla crescita del progetto. Mi vengono in mente due domande. La prima è: Quali sono i tuoi sentimenti personali riguardo a questi due lavori (forse) diversi? È quasi come dividerti in due persone diverse, il dottor Jekyll e Mr. Hyde, o non risulta particolarmente difficile "fare il boia e l'impiccato"? Inoltre, considerando che hai ricevuto molto denaro per appoggiare la diffusione del programma negli Stati Uniti, perché la P4C non ha avuto un vero successo nel tuo paese? Evidentemente sto dando per scontato che non stia realmente funzionando, così come sostiene Wendy Turgeon in un interessante lavoro presentato nell'ultima conferenza dell'ICPIC e come si deduce anche

dalle opinioni di altri. Forse mi sto sbagliando su questo punto...

Non mi sono sentito come se fossi diviso in due persone diverse quando dovevo portare avanti i due lavori, il curriculum di P4C e la pubblicazione e diffusione dello stesso. Forse qualcun altro si sarebbe sentito a disagio in queste condizioni, ma non è il mio caso. Inoltre c'era molto lavoro da fare nei due campi: concepire i libri, scriverli, presentarli per la loro pubblicazione, correggere le bozze, pubblicarli, distribuirli; il tutto praticamente dalla sera alla mattina. Mi chiedo se la gente si renda conto di tutto quello che abbiamo fatto tra, diciamo, il 1974 ed il 1984, non solo scrivendo e pubblicando ciascun libro e il relativo manuale ma anche riscrivendoli qualche volta quattro volte (come nel caso di *Harry*). Durante tutto quel periodo abbiamo lavorato sette giorni alla settimana dalla mattina fino alle dieci di sera. A tutto questo aggiungi: cercare fondi e tenere corsi e stage, fondare centri associati ecc. Sono ammirato di aver fatto ciò che abbiamo fatto. Sarei già ammirato se ne avessimo fatto in tutto solo il 10%.

E poi - forse la cosa più importante di tutte - tieni conto che non solo questo succedeva in un paese ricco ma che aveva anche deciso di essere antifilosofico. La filosofia va contro il tessuto sociale e culturale degli Stati Uniti e fino a quando ciò non cambierà avremo delle difficoltà a raggiungere i bambini in questo paese. Inoltre abbiamo bisogno di accedere alle scuole di formazione degli insegnanti. Neanche in questo ambito abbiamo avuto fortuna o abbiamo avuto successo solo molto tardi. Abbiamo commesso degli errori, ho commesso degli errori. La gente guarda indietro adesso e dice che noi due, Ann Sharp ed io, avremmo dovuto trasformare da un giorno all'altro un paese di 200 milioni di abitanti, e ci dicono che avevamo molto tempo a disposizione. Hanno qualche idea di quanto ci è costato?

E chi dice che non abbiamo fatto bene il nostro lavoro? Forse quello che abbiamo fatto fu preparare il terreno, quello che abbiamo piantato ci metterà anni a mettere radici. È possibile che un giorno raccoglieremo i frutti della fatica, è improbabile ma possibile. Forse si potrà attivare una rete nazionale di P4C, che farà in modo che tutto proceda un po' più rapidamente. Quello che non

bisogna fare è rinunciare, perché il compito che abbiamo davanti è molto grande, ma continuare a costruire delle fondamenta tali che non abbia senso costruire su di esse altro che non sia la filosofia.

Sono totalmente d'accordo con te nel dire che è stato un traguardo enorme e credo anche che la debole diffusione del programma negli Stati Uniti sia la conseguenza di una lunga tradizione di sospetti rispetto alla filosofia nell'educazione elementare e secondaria o rispetto alla filosofia in generale. Questo non è il caso della Spagna, per esempio. La tua ultima risposta mi facilita la domanda che volevo porti. Se guardi indietro fin negli ultimi trent'anni della tua vita, di cosa sei più orgoglioso? Ti manca qualcosa? O meglio, se potessi tornare a quando avevi quarant'anni cambieresti qualcosa?

Di cosa sono più orgoglioso? Senza alcun dubbio di aver scritto i racconti ma anche gli esercizi ed i piani di discussione dei manuali. Comunque ci sono altre cose che ho costruito: la costituzione delle "Comunità di ricerca", la creazione di un movimento internazionale della P4C, ecc. Potrei aver fatto ciò che ho fatto con più successo? Certo, però a cosa serve riconoscerlo? Ad un certo momento ho avuto un'idea e sono stato obbligato a fare con essa ciò che potevo. Ho le mie debolezze, i miei pregiudizi, le mie incompetenze ed altri difetti e ho dovuto fare ciò che ho dovuto fare, nonostante questi.

Non dimenticare, però, che neanche il mondo era perfetto: non stava affatto aspettando tremante di emozione e di ansia la filosofia che presto sarebbe diventata disponibile anche per i bambini, anzi non se ne curava affatto, salvo rare eccezioni in ogni paese.

Se potessi tornare indietro cambierei qualcosa? Credo che mi sarei mosso prima per quel che riguarda la formazione del corpo docente, anche se non so se sarei stato disposto a pagare il costo di questa scelta rispetto alle esigenze che il programma mi aveva messo davanti.

Epitteto aveva ragione: non aspettarti di ottenere qualcosa senza dare niente in cambio. Però credo che torneremo ad avere una opportunità e alla prossima occasione, forse, potremmo ottenere una strutturazione più solida. Di una cosa sono

certo: abbiamo lasciato un segno profondo che non si può cancellare. In questi momenti il mondo non cambia nella nostra direzione, però non trova neanche alternative alla nostra proposta. Non avrei tanta fiducia in questo se non avessimo fatto ciò che abbiamo fatto quando abbiamo avuto l'opportunità di farlo.

Dalla tua ultima risposta deduco che sei un pochino ottimista. Potresti dirmi qual è la tua impressione personale sulla situazione attuale della P4C come movimento educativo progressista in tutto il mondo? Pensa, per esempio, all'interno dell'ICPIC; ma anche in altre istituzioni con proposte educative che conservavano una somiglianza di famiglia con la P4C. Una domanda ancora, probabilmente l'ultima. Come ben sai, ci sono molte persone che stanno provando a seguire il cammino che hai aperto circa una trentina di anni fa. Tenendo conto della tua esperienza personale, lunga e profonda, puoi darci qualche consiglio? Quali saranno le attività e gli obiettivi che dovremmo porci per i prossimi anni?

Da quando è apparsa la P4C, mi sembra si sia prodotto un cambiamento sottile nella natura degli obiettivi a lungo termine nell'educazione. Credo che la P4C abbia avuto successo nello scoraggiare i programmi rivali allo stesso modo di come ha spinto gli sforzi che utilizzano con integrità la filosofia come base per l'educazione primaria. Ciò che questo mi suggerisce è che il nostro limitato successo nello stabilire uno sguardo globale sull'educazione comunque ha intimidito molta gente che non vuole investire né tempo né denaro in sguardi educativi che già si sono elaborati e diffusi.

Allo stesso tempo il curriculum, anche se non è perfetto e ci spinge ad introdurre molti cambiamenti, ha segnato un sentiero per un ideale di curriculum universale. Tutti i programmi differenti, quelli che esistono e che esisteranno nel futuro, possono essere interpretati come un'unica e normativa esigenza nella quale la filosofia, in un modo o nell'altro, sarà la componente centrale.

Perciò la questione non è tanto se avremo o no una P4C, è se questo sarà prima o dopo. Quanto più facciamo pressione tanto più è probabile che ciò si produca il più presto possibile. Ciascun paese, per esempio, ha bisogno di una rete naziona-

le, ha bisogno di un sostenitore in ogni regione o Stato che riesca a vincolare le scuole interessate con i programmi appropriati. Quando questo succederà l'ICPIC poggerà su una base solida di docenti e di formatori di docenti, più che su un piccolo numero di persone che si sacrificano con un lavoro eccessivo. Non è necessario dire che il paese che ha più bisogno di questo sono gli Stati Uniti. Spero di fare qualcosa.

Non credo che vedremo sparire termini chiave come quelli di *indagine, razionalità, democrazia, filosofia, pensiero*, ecc. Rappresentano tutto ciò che anticipa la P4C. Credo che in ciascun paese dovrà costituirsi una associazione tra i centri di P4C e le scuole di formazione dei docenti ma questo dovrà succedere con calma in modo che alla gente non sembri che si stia sacrificando il contenuto filosofico o che si perda l'integrità della base istituzionale data dall'educazione. Anche con questi presupposti è possibile che ci si metta un secolo ad arrivare ad una trasformazione così epocale. Credo che quando questo succederà, ogni anno sempre più gente che lavora nell'educazione si sentirà vicina a noi e desidererà inserirsi nel nostro progetto. Allo stesso modo le persone che si occupano di *Philosophy for children* stanno arrivando alle massime riconoscenze, anche se questo succede molto lentamente ed è sicuramente necessario accelerarlo.

Non dare importanza al fatto che la P4C non occupa un buon posto negli Stati Uniti in questo momento. Stiamo preparando un ritorno che sarà graduale ma con una base solida. Ho molta fiducia nel fatto che in pochi anni cominceremo a sviluppare la spinta della quale abbiamo bisogno per estenderci in tutto il paese. Una transizione totale richiederà senza dubbio molto tempo, ma non mi perdo d'animo dato che il movimento è ciclico: c'è una nuova ondata in gestazione.

Nota del traduttore

Questa intervista a Lipman (nato nel 1922), curata da Félix García Moriyon nel 2002, è particolare perché non mette l'accento sulle caratteristiche di un metodo, su come applicarlo o sugli obiettivi da raggiungere con i destinatari, come ci aspetteremmo da un'intervista all'ideatore della P4C. Il taglio che ha voluto proporci l'intervistatore è, invece, più "umano", meno "accademico". Le domande che Félix García Moriyon propone sono spesso di natura personale, il che ci permette di scorgere, tra le pieghe dell'accademico, un Lipman bambino ed adolescente che della scuola non voleva proprio saperne.

Proprio a partire da questo particolare mi permetto di sottolineare, con a sostegno le risposte che Lipman stesso dà, come siano importanti le relazioni ed i rapporti con gli altri: senza i professori, i collaboratori (in particolar modo Ann Scharp), i maestri (particolarmente Dewey) e le istituzioni che si sono "fidate" del curriculum, Lipman non ci sarebbe. Ci serve di lezione! Noi che usiamo il metodo nelle scuole o che siamo formatori non possiamo prescindere dal metterci in comunità, dallo scambiarsi esperienze, innovazioni e critiche, dal metterci in discussione; a questo devono servire l'ICPIC ed i suoi convegni, Sophia ed i suoi progetti di Comunità Europea, il CRIF e l'esperienza di Acuto (non dimenticando le altre esperienze presenti in Italia).

Risulta chiaro dall'intervista come la P4C non sia nata dall'oggi al domani ma sia cresciuta, quasi, insieme al suo ideatore, a partire dai problemi che lui stesso ed i suoi collaboratori rilevavano. Le molte modifiche di racconti e manuali sono emblematiche. Credo che questo passaggio sia significativo perché ci permette di capire come un programma del genere sia stato tutt'altro che monolitico (quindi ancora oggi suscettibile di modifiche, pensiamo alle differenze di manuali e racconti nei vari paesi); abbia, anzi, vissuto una "vita travagliata" quasi come quella del suo fondatore che, da militare di carriera è diventato un filosofo, non solo: ha ideato un metodo educativo.

Ora più che mai mi sembra importante rilevare l'ottimismo che traspare da quest'intervista. Nelle scuole italiane in questo periodo si percepisce della sfiducia, un po' per gli scarsi finanziamenti e la riduzione scellerata delle compresenze, un po' perché il mestiere di insegnante è stato, in questi anni, molto degradato... e noi che presentiamo progetti di P4C siamo, come si dice, tra l'incudine ed il martello: "è bello ma costa...", oppure "cosa diranno i genitori..?". Capite bene come in questo clima, nonostante la buo-

na volontà di colleghi e colleghe, sia molto difficile portare avanti la nostra idea che pure ci sembra piena di senso. Così leggere un Lipman ottimista è davvero corroborante. Speriamo sinceramente che questa "nuova ondata", come la chiama Lipman, arrivi presto.

In ultimo voglio dedicare questo lavoro agli insegnanti ed agli alunni con i quali ho lavorato, sperando che serva anche a loro, con tanta speranza. Non posso dimenticare di ringraziare il CRIF per la fiducia ed amicizia chi mi ha dimostrato, ma soprattutto perché ha creduto nella P4C e continua a crederci. A Félix chiedo scusa in anticipo. La pericolosa comunanza etimologica tra le parole "traduttore" e "traditore" un po' mi spaventa... un grazie a Margherita, mia mamma, che pazientemente ha riletto le bozze in italiano; è anche merito suo se questa traduzione è scritta in un italiano decente!

Luca Prola