



Università degli Studi di Foggia

Dipartimento di Studi Umanistici. Lettere,
Beni culturali e Scienze della formazione

Dottorato in Pedagogia
e Scienze dell'educazione

XXVII Ciclo

**“Con” e “oltre” la *Philosophy for Children*. Formazione
all'autoconsapevolezza etica nella scuola dell'infanzia**

Coordinatrice:

Chiar.ma Prof. ssa

Isabella LOIODICE

Tutor:

Chiar.mo Prof.

Giuseppe D'ANNA

Dottoranda:

Rita Raffaella SILIBERTI

ANNO ACCADEMICO 2013/2014

INDICE

Introduzione	pag. 1
Capitolo I Philosophy for Children: nascita ed evoluzione	
1.0 P4C e pratiche filosofiche.....	pag. 6
1.1 Ideazione del curriculum e nascita di <i>Harry Stottelmeyer's Discovery</i>	pag. 12
1.1.1 La pubblicazione del primo racconto e la fondazione dell'IAPC	pag. 17
1.1.2 Internazionalizzazione della P4C e nascita dell'ICPIC.....	pag. 20
1.2 La P4C nel mondo: diversificazione del curriculum ed ambiti di applicazione	pag. 23
1.2.1 America del nord.....	pag. 26
1.2.1.1 Canada.....	pag. 26
1.2.2 America del sud.....	pag. 27
1.2.2.1 Messico.....	pag. 27
1.2.2.2 Brasile.....	pag. 28
1.2.2.3 Argentina.....	pag. 30
1.2.2.4 Perù e Cile.....	pag. 31
1.2.3 Asia.....	pag. 32
1.2.3.1 Giappone.....	pag. 32
1.2.3.2 Malesia.....	pag. 32
1.2.4 Africa.....	pag. 33
1.2.5 Europa.....	pag. 33
1.2.5.1 Belgio.....	pag. 33

1.2.5.2 Norvegia.....	pag. 34
1.2.5.3 Repubblica Ceca.....	pag. 35
1.2.5.4 Spagna.....	pag. 36
1.2.5.5 Regno Unito.....	pag. 36
1.2.5.6 Francia.....	pag. 37
1.2.6 La <i>Philosophy for Children</i> in Italia.....	pag. 40
1.2.6.1 L'eterogeneità delle proposte filosofiche per l'infanzia	pag. 43
1.2.7 <i>Philosophieren mit Kindern</i> : l'esperienza tedesca.....	pag. 46
1.2.7.1 Metodologie, sperimentazioni e progetti in atto.....	pag. 51

Capitolo II Fondamenti epistemologici ed assetto metodologico della P4C

2.0 Quale filosofia per quale infanzia?.....	pag. 59
2.1 I fondamenti teorici.....	pag. 63
2.1.1 Ruolo e principi del filosofare: Socrate.....	pag. 64
2.1.2 Il dialogo come relazione: Martin Buber.....	pag. 68
2.1.3 Le condizioni ideali della comunicazione: Jürgen Habermas	pag. 70
2.1.4 La prospettiva costruttivista.....	pag. 72
2.1.4.1 Il bambino come costruttore attivo di conoscenza: Jean Piaget.....	pag. 73
2.1.4.2 Linguaggio, pensiero e zona di sviluppo prossimale: Lev Vigotskij.....	pag. 76

2.1.4.3 Teoria dell'istruzione, narrazione e creatività: Jerome Bruner.....	pag. 79
2.1.5 Il pragmatismo americano.....	pag. 83
2.1.5.1 Credenza, comunità e ricerca: Charles S. Peirce.....	pag. 84
2.1.5.2 Inquiry based learning e pensiero riflessivo: John Dewey.....	pag. 88
2.1.5.3 Il sé sociale: George H. Mead.....	pag. 94
2.2 Metodologia.....	pag. 96
2.2.1 Organizzazione dello spazio educativo ed articolazione delle sessioni.....	pag. 102
2.2.2 La discussione filosofica.....	pag. 105
2.2.3 Il facilitatore: ruolo e competenze.....	pag. 108
2.2.4 I testi pre-testo.....	pag. 111
2.2.5 La comunità di ricerca filosofica.....	pag. 120
2.2.6 Il pensiero complesso.....	pag. 124
2.2.6.1 Pensiero critico.....	pag. 125
2.2.6.2 Pensiero creativo.....	pag. 127
2.2.6.3 Pensiero <i>caring</i>	pag. 129
2.2.7 La valutazione: una questione ancora aperta.....	pag. 132
2.3 Riflessioni conclusive: la P4C come strumento di formazione in ambito etico.....	pag. 137
Capitolo III Infanzia e formazione all'etica tra filosofia e neuroscienze	
Premessa.....	pag. 143

3.1 Lo sviluppo morale secondo la prospettiva cognitivo-evolutiva: Lawrence Kohlberg.....	pag. 146
3.1.1 Educazione morale e Just Community.....	pag. 157
3.2 Il bambino tra convenzioni e norme morali: Elliot Turiel.....	pag. 163
3.3 L’etica della cura: Carol Gilligan.....	pag. 165
3.4 Lo sviluppo morale precoce: Robert Emde.....	pag. 168
3.5 Moralità ed empatia: Martin Hoffman.....	pag. 170
3.6 Cognizione ed emozione nel giudizio morale: Antonio Damasio.....	pag. 173
3.7 Il bambino altruista e cooperativo: Michael Tomasello.....	pag. 176
3.8 Un modello olistico di formazione all’etica.....	pag. 181
3.9 Educare alle virtù: un possibile percorso per la scuola dell’infanzia.....	pag. 185
3.9.1 Il “tesoro contenutistico”: eudaimonia e virtù.....	pag. 186
3.9.2 La “casetta metodologica degli attrezzi”.....	pag. 193
Riflessioni conclusive	pag. 200
Appendice	pag. 202
Bibliografia	pag. 212

Introduzione

Il presente lavoro nasce in seguito alla riflessione sulle caratteristiche assunte dalla società contemporanea, inquadrabile entro il paradigma della *postmodernità*, nonché sulle possibilità d'intervento connesse all'utilizzo della filosofia intesa come *filosofare*.

Come sottolinea Lyotard, l'avvento della *postmodernità*¹ è segnato dal notevole incremento dello sviluppo scientifico e tecnologico e dall'affermazione del capitalismo come modello vincente, comportando il progressivo declino della pretesa di racchiudere la realtà entro principi unitari e stabili.

La realtà si fa plurale e diviene il risultato dell'incrociarsi di più visioni ed interpretazioni del mondo. L'incertezza coinvolge l'ambito etico, oltre che politico, e mette in discussione anche la pretesa di trovare un fondamento certo alla morale: ogni tentativo di fondare stabilmente un'etica sorretta da leggi assolute è destinato a fallire, poiché la realtà, in quanto molteplicità irriducibile, impedisce all'uomo di recuperare quel senso di unità che aveva contrassegnato le epoche precedenti².

Alla crisi delle istituzioni tradizionali si accompagna tuttavia la presenza pervasiva dei mass media, la cui velocità di riproduzione del reale ha comportato il proliferare di visioni del mondo che rendono impossibile pensare la storia come un lineare corso di eventi che scorre unitariamente³.

Tutto ciò ha precise conseguenze sul piano antropologico: l'uomo postmoderno sperimenta una profonda crisi esistenziale. Esso ha assistito al progressivo sgretolarsi delle certezze attorno a cui orientava il proprio agire ed ogni ambito della sua vita, da quello familiare a quello lavorativo, è precario ed indeterminato. L'identità diviene *fluida*, priva di appartenenze stabili e guidata

¹ Lyotard colloca cronologicamente l'inizio della postmodernità alla fine degli anni cinquanta del Novecento. J. Lyotard *La condizione postmoderna: rapporto sul sapere* (1979), tr. it. a cura di C. Formenti, Feltrinelli, Milano 2002¹⁴, p. 9.

² M. De Nicolò, *L'educazione nell'età postmoderna. Dal progetto al processo*, CLUEB, Bologna 2009, pp. 98-99.

³ G. Vattimo, *La società trasparente*, Garzanti, Milano 2007, p. 7.

unicamente dal criterio della sopravvivenza, che in qualche modo, sembra aver sostituito gli orientamenti di valore⁴.

Le contraddizioni ed i paradossi che la società postmoderna porta con sé, i grandi mutamenti in atto e la conseguente crisi di senso che l'individuo contemporaneo sperimenta quotidianamente, pongono domande sempre più urgenti e pressanti che coinvolgono in primis l'ambito etico. Risulta a questo punto evidente l'importante contributo che la filosofia, nel suo essere al contempo *philêin*, cioè passione, amore, e *sophía*, saggezza, può apportare in tale direzione. Una filosofia intesa tuttavia non esclusivamente come disciplina d'insegnamento ma come *filosofare* (e dunque come metodo), prassi votata alla ricerca di senso e significato, attraverso cui chiarire e specificare l'agire umano individuale e sociale, le sue regole e le sue norme, le sue motivazioni e ragioni. Il pensiero filosofico, infatti, serba in sé una forte valenza formativa ed etica, poiché il terreno in cui si muove è quello del costante interrogarsi sul senso ed il valore delle cose e delle "realtà".

Il riferimento alle «condizioni oggettivamente date»⁵, ovvero alle caratteristiche della società contemporanea, si rivela un punto di partenza necessario per attuare un progetto di trasformazione che coinvolga la realtà educativa a partire dalla scuola dell'infanzia, garantendo ai bambini uno *specifico spazio* di riflessione attorno alle questioni etiche ed impiegando le potenzialità "trasformative" insite *nel filosofare* per la formazione di individui in grado di assumere consapevolmente e responsabilmente le proprie scelte e decisioni. Sebbene, infatti, le recenti disposizioni legislative affidino alla scuola dell'infanzia una formazione integrale che non trascuri la sfera etica, sono ancora poche le iniziative che consentono al bambino di *comprendere* l'importanza di norme e ideali a partire da un'attività di riflessione e problematizzazione degli stessi.

Sulla base di tali presupposti, il nucleo centrale del lavoro di tesi è costituito dalla *Philosophy for Children*, curriculum educativo ideato da Matthew Lipman negli anni Settanta, con l'intento di analizzare le questioni epistemologiche e metodologiche ad essa connesse e di approfondire gli aspetti metodologici che la rendono uno strumento adeguato nell'ambito della formazione all'etica. A tale analisi, condotta attraverso lo studio degli scritti di Lipman nonché della letteratura secondaria

⁴ A. Perucca, M.G. Simone, *Società-mondo e pedagogia della differenza*, Guida editori, Napoli 2012, p. 221.

⁵ M. Baldacci, *Una scuola a misura di bambino. Qualità dell'istruzione e successo formativo*, Utet, Torino 2002, p. 188.

nazionale e internazionale sulla P4C⁶, è stata affiancata la definizione di un possibile percorso di formazione all'etica nella scuola dell'infanzia, supportato dai recenti contributi offerti dalle neuroscienze e dalla psicologia allo studio dello sviluppo morale e basato sull'impiego della P4C come metodologia privilegiata, ma non esclusiva.

Nello specifico, il mio lavoro di tesi si presenta suddiviso in tre parti, all'interno delle quali il curriculum ideato da Lipman è analizzato secondo diversi livelli di approfondimento, che ne fanno emergere gradualmente gli aspetti di maggiore interesse in relazione alla tematica affrontata.

Il primo capitolo focalizza l'attenzione sul contesto storico-culturale entro il quale la *Philosophy for Children* è sorta. In particolare, attraverso lo studio dell'autobiografia di Lipman è stato possibile ripercorrere le principali esperienze formative e professionali, e dunque le ragioni più profonde, che hanno indotto il filosofo ad elaborare il curriculum (una profonda insoddisfazione per il sistema scolastico americano, gli sconvolgimenti sociali e politici conseguenti alla guerra del Vietnam ed ai movimenti del '68), ricostruendo nel contempo la sua progressiva diffusione a livello prima nazionale e poi mondiale. Occorre precisare che la *Philosophy for Children* ha assunto sfumature e connotazioni differenti a seconda del contesto in cui è stata recepita: mentre in America Latina e nei Paesi in via di sviluppo la P4C, impiegata nella sua versione "canonica", è stata accolta come strumento di emancipazione politica, culturale e sociale, in Europa per impulso del curriculum di Lipman sono sorti numerosi approcci, che pur rifacendosi ad esso se ne distanziano per diversi aspetti (*Philosophy with Children*). Nell'ultima parte del capitolo è rivolta una specifica attenzione al contesto italiano ed a quello tedesco, particolarmente prolifici nella realizzazione di esperienze di filosofia *per* e *con* i bambini.

Il secondo capitolo è dedicato all'analisi delle questioni epistemologiche e metodologiche connesse alla *Philosophy for Children*. Lipman ha costruito il suo modello formativo accogliendo e rielaborando contributi provenienti dall'ambito filosofico, pedagogico e psicologico. Lo specifico riferimento è, oltre a Socrate e Platone, a pensatori e studiosi come Dewey, Habermas, Buber, Peirce e Mead, nonché Piaget, Vygotskij e Bruner. Ad ognuno di essi è rivolta una specifica

⁶ Acronimo con cui si è soliti indicare la *Philosophy for Children*.

attenzione, evidenziando gli aspetti che hanno maggiormente influenzato il fondatore della P4C. La seconda parte del capitolo, mediante l'approfondimento teorico degli scritti di Lipman ed Ann Margaret Sharp, chiarisce invece le peculiarità metodologiche della *Philosophy for Children*. Vengono dunque analizzate le fasi attraverso cui si articola ciascuna sessione, il materiale strutturato (testi pre-testo), il ruolo del facilitatore, la comunità di ricerca filosofica e l'idea di *pensiero complesso* posta a fondamento della P4C. La parte conclusiva richiama infine l'attenzione sugli aspetti che rendono la *Philosophy for Children* uno strumento particolarmente idoneo alla formazione in ambito etico: l'attenzione riservata al *pensiero caring*, l'importanza attribuita alla dimensione narrativa e al potenziamento della capacità immaginativa nonché il ruolo assegnato alla comunità di ricerca, all'interno della quale diventa possibile esperire in prima persona comportamenti moralmente rilevanti⁷.

Il terzo ed ultimo capitolo si apre con una breve disamina dei principali contributi offerti dalla psicologia e dalle neuroscienze alla comprensione dello sviluppo morale. Il riferimento iniziale è al lavoro pionieristico compiuto da Kohlberg, a cui va il merito di aver sostenuto la complementarietà tra l'approccio psicologico e quello filosofico allo studio dello sviluppo del ragionamento morale nonché di aver proposto un modello educativo (*Just Community*) che si fonda sul metodo socratico e presenta diversi punti di contatto con la P4C. Partendo dalle principali carenze individuate all'interno della proposta teorica di Kohlberg, il centro dell'interesse si sposta su alcuni autori (Turriel, Gilligan, Emde, Hoffman, Damasio e Tomasello), che pur nella diversità degli approcci proposti, mostrano il ruolo delle emozioni e delle relazioni all'interno dello sviluppo morale, evidenziandone lo spessore etico e contribuendo a modificare l'idea stessa di moralità. Essi suggeriscono altresì di andare oltre la visione del "bambino egocentrico" proposta da Piaget e Freud, rivelando, nel contempo, l'esistenza di una *sensibilità morale* anche nei più piccoli. I contributi considerati rappresentano la cornice teorica entro la quale trova senso e giustificazione un «modello olistico»⁸ di *formazione all'etica* che si realizzi a partire dal primo anno della scuola dell'infanzia e in cui la dimensione

⁷ Ai fini dell'effettiva comprensione della metodologia della P4C è risultata determinante la frequenza di uno specifico corso di formazione sulla *Philosophy for Children* promosso dal CRIF (Centro di Ricerca sull'Indagine Filosofica). Alla formazione è seguito un breve tirocinio (20 ore) svolto presso due scuole della provincia di Bari, sotto la supervisione dell'attuale presidente del CRIF Alessandro Volpone. Al termine di tale percorso è stato conseguito il titolo di *Teacher in P4C*.

⁸ M. Santerini, *Educazione morale e neuroscienze*, La scuola, Brescia 2011, p. 80.

razionale e quella affettiva, adeguatamente riconosciute, vengano congiunte attraverso il *filosofare*. In linea ed in continuità con quanto emerso all'interno del secondo capitolo, la *Philosophy for Children* risulta essere uno strumento particolarmente adeguato per l'attuazione di tale modello. Per tale motivo, nell'ultima parte del capitolo trova spazio l'ipotesi di un laboratorio di riflessione attorno al concetto di virtù rivolto ai bambini di tre e quattro anni della scuola dell'infanzia, che si fonda sui principali elementi metodologici propri della *Philosophy for Children*, opportunamente calibrati con suggerimenti e spunti provenienti dalla *Philosophie mit Kindern* tedesca.

CAPITOLO I

Philosophy for Children: nascita ed evoluzione

«Filosofia significa, in verità, essere in cammino. Le interrogazioni e le domande sono per essa più essenziali delle risposte, e ogni risposta viene nuovamente e continuamente rimessa in questione».

K. Jaspers

1.0 P4C e pratiche filosofiche

Con l'espressione "pratica filosofica", coniata originariamente in Germania negli anni '80⁹, si è soliti designare diverse tipologie di attività accomunate dalla *pratica* della filosofia, assunta come esercizio riflessivo con ricadute concrete sulla vita del singolo e della società di cui egli è parte. Nello specifico come ha sottolineato Alessandro Volpone, «i fenomeni in oggetto interessano dimensioni molteplici dell'umano esistere contemporaneo (educazione, formazione, lavoro, tempo libero, ecc.) e, più in generale, la vita di ogni giorno. Si tratta di attività che, sotto un'apparente eterogeneità di contesti, spunti e procedure, rivelano una concezione fondamentalmente operativa dell'esercizio filosofico su base dialogica, con valenza autonoma (rispetto alla tradizione codificata) e situazionata (un luogo, un tempo, un gruppo operativo), ma parimenti estesa, popolare, partecipativa e democratica.

⁹ Il primo a parlare di pratica filosofica (*Philosophische Praxis*) è stato il filosofo tedesco Gerard Achenbach, con specifico riferimento alla consulenza filosofica di cui il nostro è considerato il padre. Nel 1982 Achenbach fondò infatti la prima associazione mondiale di consulenza filosofica con sede a *Bergisch Gladbach*. Cfr. G. Achenbach, *La consulenza filosofica. La filosofia come opportunità di vita* (1987), tr. it. a cura di R. Soldani, Feltrinelli, Milano 2004, pp. 9-34.

L'obiettivo è promuovere o (ri)valorizzare l'esercizio in questione nell'ambito dell'esistenza concreta»¹⁰.

Nel corso degli ultimi anni le pratiche filosofiche hanno acquisito una visibilità ed uno spazio sempre maggiore e si sono notevolmente diversificate, al punto da rendere impossibile identificarle entro un modello epistemologico univoco e condiviso. Di seguito saranno analizzate brevemente quelle che si considerano essere le principali “esperienze” presenti nel variegato panorama delle pratiche filosofiche, al fine di fornire un quadro generale ed introduttivo alla tematica oggetto del presente lavoro di tesi.

Il Dialogo socratico (*Socratische Gespräche*), ha preso forma agli inizi del Novecento, quando il filosofo neokantiano Leonard Nelson propose nei suoi scritti un'originale rielaborazione del metodo socratico con precise finalità educative, oltre che politiche: condurre giovani ed adulti ad un processo di revisione critica delle proprie convinzioni e conoscenze, favorendo la fiducia in sé stessi, oltre che negli altri. Ripreso e sviluppato dal suo discepolo Gustav Heckmann ed attualmente impiegato soprattutto in Germania, Olanda e Gran Bretagna, il *Socratische Gespräche* si propone di giungere a risultati condivisi riguardo ad uno specifico argomento, il quale è discusso da un gruppo di persone che può essere composto dai sette ai venti membri. Pur subendo alcune variazioni a seconda del contesto in cui è inserito, nella versione canonica il dialogo socratico richiede il rispetto di precise regole procedurali da parte dei partecipanti e del filosofo/facilitatore e si svolge secondo un'alternanza di specifiche fasi: «il facilitatore sottopone al gruppo una questione generale, dopodiché chiede ai partecipanti di fornire concreti esempi di una situazione entro la quale il problema in questione si sia manifestato nel corso delle loro esistenze. Egli sceglie poi uno degli esempi come “evento esemplare” e fulcro della successiva discussione. Il compito è poi quello di trovare una risposta alla questione per mezzo del consenso»¹¹.

A seconda delle circostanze e dei contesti in cui si pratica, la discussione può durare dalle tre ore ai tre giorni ed il filosofo può limitarsi ad assumere il ruolo di garante delle regole della discussione oppure fungere da vero e proprio facilitatore,

¹⁰ A. Volpone, *Le pratiche filosofiche da un punto di vista epistemologico: filosofia del Sumphilosophiein*, in C. Brentari, R. Madera, S. Natoli e L. Vero Tarca (a cura di), *Pratiche filosofiche e cura di sé*, Mondadori, Milano 2006, p. 224.

¹¹ P. B. Raabe, *Teoria e pratica della consulenza filosofica. Idee fondamentali, metodi e casi di studio* (2001), tr. it. a cura di N. Pollastri, Apogeo, Milano 2006, p. 82.

stimolando il dibattito e «promuovendo sia spunti di approfondimento, sia atteggiamenti filosofici di ricerca»¹² tra i partecipanti.

Altrettanto diffuso è il movimento dei *Cafè Philo* o caffè filosofici, promosso dal filosofo parigino Marc Sautet, ed ispirato alla pratica filosofica privata di Achenbach. Si tratta di dibattiti filosofici collettivi, sui più disparati argomenti, che hanno luogo non solo nei caffè, ma anche in librerie, bar, o pub ed a cui può partecipare chiunque sia interessato. Secondo l'impostazione di Sautet, ed in maniera affine ad Achenbach, durante i caffè filosofici non viene presentata alcuna tecnica che regola lo svolgersi della discussione, tuttavia si seguono alcune linee guida: «Il filosofo chiede agli avventori del caffè quali temi vorrebbero discutere e tra questi il pubblico può selezionare uno o più di uno. La discussione inizia senza dettare alcun fine, metodo o obiettivo di discussione preconcepito. Il filosofo può contribuire alla discussione facendo domande o dando un'interpretazione filosofica, ma il suo compito basilare è quello del facilitatore»¹³.

Come si può ben comprendere, ciò che accomuna i *Cafè Philo* alle altre pratiche filosofiche è il ruolo singolare ricoperto dal filosofo. Quest'ultimo, a differenza di quanto avviene all'interno di conferenze specialistiche, non è il protagonista del dibattito: non decide il tema ne tantomeno lo introduce preliminarmente alla discussione, lasciando che siano gli altri partecipanti a parlare per primi. Il filosofo si pone dunque come esperto non dell'argomento, bensì delle modalità attraverso cui dovrebbe essere affrontato, fungendo da moderatore ed accompagnando la discussione verso la direzione di un progressivo approfondimento, mediante il confronto e la problematizzazione dei contributi che di volta in volta vengono offerti. Si tratta, in sostanza, di una modalità di fare filosofia che si inserisce nell'ambito del dialogo di gruppo, e che lungi dall'aver finalità terapeutiche, è animato dalla volontà di intraprendere discussioni su questioni che i partecipanti considerano rilevanti, all'interno di uno spazio comunicazionale democratico ed informale.

Notevole diffusione ha conosciuto anche la pratica filosofica all'interno delle organizzazioni, che allo stato attuale rappresenta una realtà piuttosto variegata. Di particolare interesse sono la *Business Philosophy* e la *Philosophische*

¹² N. Pollastri, *Il pensiero e la vita: guida alla consulenza e alle pratiche filosofiche*, Apogeo, Milano 2004, p. 29.

¹³ C. Sholmit Schuster, *La pratica filosofica. Una alternativa al counseling psicologico e alla psicoterapia* (1999), tr. it. a cura di F. Cirri, Apogeo, Milano 2006, p. 81.

Organisationsberatung. La *Business Philosophy*, o filosofia per le organizzazioni e l'azienda, è nata negli anni '70 ad opera di Peter Koestenbaum, all'epoca professore di filosofia presso il San Jose State College (California). Ispirata ai principi della *Clinical Philosophy*¹⁴, essa consiste in attività di *business consultancy*, *strategic thinking* e *philosophy of leadership*. Negli stessi anni la medesima pratica sorgerà anche in Germania con il nome di *Philosophische Organisationsberatung* (consulenza filosofica alle organizzazioni), conformandosi ai principi propri della *Philosophische praxis* di Achenbach. In entrambi i casi la filosofia entra in gioco mediante seminari e conferenze, gruppi di lavoro, colloqui personali, e compito del filosofo è quello di stimolare la comunicazione all'interno della cultura aziendale con il fine di trovare soluzioni, aumentare la soddisfazione dei dipendenti, nonché la trasparenza interna all'organizzazione ed ai processi organizzativi.

La consulenza filosofica infine può essere considerata la pratica filosofica per antonomasia, non solo perché il termine *Philosophische praxis* nasce con essa, ma anche in virtù del rilievo sociale e culturale che ha acquisito nel corso del tempo. Essa nasce ufficialmente nel 1981¹⁵, quando Gerard Achenbach apre a Colonia il primo *Istituto per la pratica e la consulenza filosofica (Institut für philosophische Praxis und Beratung)* al mondo. Achenbach concepisce la consulenza filosofica come una via intermedia tra la filosofia e la psicoterapia, partendo però da una revisione critica di entrambe: la *Philosophische praxis*, infatti, si contrappone sia alla filosofia accademica, poiché non consiste nell'applicazione di una data filosofia a casi concreti ma nella riflessione produttiva su di essi, che alla psicoterapia, rigettandone il tradizionale rapporto terapeutico, definito come una forma di comunicazione distorta. Lo studioso vede dunque nella pratica filosofica «un processo dialettico in cui il professionista dà al cliente un “nuovo impulso all'autoesplicazione” anziché imporre la propria comprensione a quel che è stato detto»¹⁶. Si tratta, nello specifico, di un approccio che si caratterizza per due aspetti fondamentali: la focalizzazione “centrata sul cliente” e l'importanza attribuita alla

¹⁴ La filosofia clinica, ideata da Koestenbaum nel 1978, rappresenta il tentativo di coniugare la filosofia con la psicologia e la psicoterapia ed ha finalità terapeutiche. Oltre a una buona conoscenza della filosofia, al filosofo clinico sono infatti richieste anche solide competenze in psicologia e psichiatria, esperienze di pratica clinica, oppure di *counseling*. Contrariamente a quanto sostenuto dai suoi cultori, difficilmente l'attività in questione può essere definita una "pratica filosofica".

¹⁵ A partire dal 1980 la consulenza filosofica si fa strada anche in altri paesi europei, come l'Olanda, per sbarcare nel 1992 negli Usa, acquisendo sfumature e metodologie applicative differenti a seconda del contesto in cui viene recepita.

¹⁶ P. B. Raabe, *Teoria e pratica della consulenza filosofica*, cit., p. 28.

dimensione dialogica. Mutuando un concetto elaborato dallo psicologo Carl Rogers negli anni '50, l'attività del consulente filosofico è infatti centrata sul cliente, considerato un individuo in grado di parlare e pensare da sé e la cui dignità ed autonomia meritano pieno rispetto. Conseguentemente il compito del terapeuta non consiste nel liberare il consultante dalle ansie o malattie isolate che lo attanagliano, ma nel sostenerlo durante il processo di ricerca della soluzione più adeguata al proprio problema o a ciò che lo preoccupa. In quest'ottica, lo strumento principale di cui si avvale il consulente filosofico è il dialogo¹⁷, che si caratterizza come autentico ed aperto, poiché ispirato dalle idee del cliente o da ciò che il consulente pensa in quel momento e finalizzato a rendere il consultante autoriflessivo. Lo scambio dialogico che si realizza nell'ambito della consulenza filosofica mira infatti alla « [...] comprensione del circolo di pensieri fissi che il cliente ha sui propri problemi e sulle proprie difficoltà, dando spazio al consulente per presentare una varietà di prospettive diverse, ma anche permettendogli di assistere il cliente nella scoperta di possibilità che in precedenza non aveva notato»¹⁸. Ciò permette al consultante di accrescere la consapevolezza di sé, ponendo al centro della sua riflessione il suo modo di reagire di fronte alle situazioni, i suoi desideri, la sua personalità ed il suo progetto di vita.

Le ragioni che inducono le persone ad avvicinarsi alla consulenza filosofica sono tra le più disparate (questioni inerenti la vita di relazione, il lavoro etc.) ma tutte unite dal *fil rouge* di un desiderio di far chiarezza dentro di sé, o semplicemente conoscersi meglio.

Come si può ben comprendere tali esperienze, pur nella varietà degli approcci impiegati, sono accomunate dal medesimo desiderio di ricondurre la filosofia dall'*iperuranio* dell'astrazione alla concretezza della vita e dalla solitudine della speculazione teoretica alla piazza nella quale incontriamo gli altri, recuperando e

¹⁷ Pur mantenendo come assunto di base la capacità del cliente di investigare razionalmente il quadro della propria mente, nella consulenza filosofica esistono almeno quattro varianti della semplice tecnica dialogica. La prima è l'approccio socratico, in cui il consulente pur ponendo domande al cliente non offre alcuna conclusione né suggerisce alcun punto di vista. Nella seconda variante il consulente assume il consultante come un suo pari, in grado di accogliere positivamente non solo la sua assistenza nella chiarificazione del proprio pensiero, ma anche il pensiero e le credenze del consulente. Il terzo approccio, meno diffuso prevede che il consulente assuma il ruolo di insegnante ed il cliente quello di studente. L'ultima variante è rappresentata invece dalla discussione in gruppo, il cui obiettivo non è solo quello di illuminare le prospettive dei partecipanti, ma di favorire una loro familiarizzazione con il contesto sociale e le dinamiche di discussione di un gruppo libero. Ivi, pp. 53-54.

¹⁸ Ivi, p. 52.

valorizzando il concetto di *prhonesis* (saggezza), ossia prassi virtuosa orientata alla felicità ed al bene comune.

Tab. 1 Analogie e differenze tra le principali pratiche filosofiche.

<i>Pratiche filosofiche</i>	<i>Dialogo socratico</i>	<i>Caffè filosofico</i>	<i>Counseling of managment</i>	<i>Consulenza filosofica</i>
<u><i>Punto di partenza</i></u>	- Problema - Questione connessa alla propria esistenza	Argomento scelto durante l'incontro o stabilito in anticipo	Aspetti riguardanti il proprio se e la sfera dell'agire professionale e personale	- Problema/ Argomento - Questione connessa alla propria esistenza
<u><i>Direzione del dialogo</i></u>	Enfasi sul rigore del consenso	–	–	–
<u><i>Dimensioni del gruppo</i></u>	Fino a 10	Fino a 35-50 ma non esiste un limite preciso	Individui/piccoli gruppi	Individui/piccoli gruppi
<u><i>Metodo</i></u>	Metodo socratico	Riflessione collettiva	–	–
<u><i>Entità prioritaria</i></u>	Il facilitatore, più direttivo	Il facilitatore	Il consultante	Il consultante
<u><i>Questioni</i></u>	Formulare domande a cui rispondere	Generali	Generali e specifiche	Generali e specifiche
<u><i>Regole</i></u>	Pre-determinate dal metodo	Seguire sempre il fronte d'avanzamento del dialogo	Consulente e consultante determinano le regole	Consulente e consultante determinano le regole
<u><i>Livelli differenti del dialogo</i></u>	Meta-strategie	–	–	–

Fonte: Rielaborazione del quadro sinottico proposto da Alessandro Volpone, in argomento E1.3.2, punto (a), sezione "Pratiche filosofiche" versione 2005 del sito *Filosofare.org*. http://www.filosofare.org/crif/vecchiaversione/Pf/marginalia/PdfHtmlTheorica/tabella_P4CPwCSDPCCP.pdf.

Tra le pratiche di cui si è brevemente discusso in queste pagine rientra a pieno titolo anche la *Philosophy for Children*, che pur avendo conosciuto un'evoluzione parallela a quella delle altre esperienze filosofiche ha radici autonome e peculiarità del tutto originali. Infatti, sebbene sia animata dal desiderio di riportare la filosofia entro il contesto di vita dell'individuo ristabilendo il contatto con la *Lebenswelt* (mondo della vita), a differenza delle pratiche filosofiche tradizionalmente intese, la P4C «nasce come programma con un intento educativo esplicito, un metodo definito e soprattutto con degli obiettivi di apprendimento specifici»¹⁹. All'interno del presente capitolo si analizzeranno le ragioni alla base della nascita di tale curriculum e l'evoluzione da esso subito conseguentemente alla sua diffusione al di là dei confini statunitensi. Tutto ciò ai fini dell'effettiva comprensione delle potenzialità educative ed etiche insite nella P4C, che saranno invece oggetto di analisi nel secondo capitolo.

1.1 Ideazione del curriculum e nascita di Harry Stottelmeyer's Discovery

Il programma educativo noto come *Philosophy for children* nasce ufficialmente negli anni Settanta con la pubblicazione di *Harry Stottlesmeier's Discovery*, racconto scritto da Matthew Lipman²⁰, professore di logica alla Columbia University. Per comprendere le ragioni alla base della creazione del curriculum, si rivela determinante ripercorrere alcune tappe essenziali riportate nell'autobiografia del fondatore della P4C²¹. Occorre infatti precisare che l'idea di fare filosofia con i bambini matura in Lipman a seguito di una serie di esperienze, la prima delle quali risale al 1943²², quando, privo di un lavoro e di un sostentamento economico si arruola come volontario all'interno dell'esercito americano. Prima di essere inviato a combattere sul fronte, Lipman ha modo di frequentare per due semestri l'Università di Stanford (California), grazie ad un programma formativo noto come "Army Specialized

¹⁹ M. Santi, *La "comunità di ricerca filosofica" come luogo di pratica filosofica: la proposta della Philosophy for children*, in C. Brentari, et al. (a cura di), *Pratiche filosofiche e cura di sé*, Mondadori, Milano 2006, cit., p. 187.

²⁰ Nato a Vineland, New Jersey, il 24 Agosto 1923 da Wolf Lipman (di origini russe) e Sophie Kenin (di origini lituane) Matthew Lipman trascorre la sua infanzia a Woodbine, una piccola città distante meno di 200 miglia da New York.

²¹ Acronimo con cui si è soliti designare la *Philosophy for Children*.

²² M. Lipman, *A life, Teaching, Thinking*, Iapc, Montclair 2008, p. 20.

Training Program” (ASTP)²³. Qui incontrerà un professore d’inglese che si interesserà a lui, parlandogli per la prima volta della filosofia e regalandogli due testi che raccontano il periodo trascorso da Jhon Dewey alla Columbia University. Tutto ciò avrà un’influenza determinante nella formazione intellettuale di Lipman, inducendolo ad indirizzare i suoi studi universitari verso la filosofia.

A tal proposito il fondatore della P4C scrive: «Io non sapevo realmente cosa fosse un filosofo, ma ero riuscito ad entrare in possesso di una selezione di scritti di Dewey, intitolata *l’intelligenza del Mondo Moderno*. Leggevo parti di esso non appena ne avevo l’opportunità, ma non ne comprendevo a pieno il significato. Esso mi sembrava qualcosa di saggio e pratico allo stesso tempo. Ho portato il libro nei miei viaggi in Europa ed ho continuato a leggerlo, dalla Francia all’Austria»²⁴.

Terminata la guerra, nel 1945 Lipman frequenta per un anno l’Università di Shrivvenham²⁵ in Inghilterra, dove, oltre a leggere ed appassionarsi all’*Etica* di Spinoza segue il corso di Filosofia tenuto dal professor Charles Hendel, specializzato nella filosofia di Hume, ed il corso di Etica del Professor Radoslav Tsanoff, specialista in etica. Tornato negli USA, nel 1946 riesce ad entrare alla Columbia University²⁶, frequentando un apposito programma destinato ad ex combattenti e seguendo con interesse i corsi di Filosofia tenuti da una nutrita schiera di intellettuali, tra i quali il filosofo americano Thomas Nagel. In questo periodo Lipman intrattiene una lunga corrispondenza epistolare con Dewey, che per diversi anni aveva insegnato alla Columbia. Allo scambio di lettere si aggiungerà la possibilità di incontrarlo di persona. Ciò gli consentirà di conoscere a pieno il pensiero e le opere di questo

²³ Si trattava di un programma di addestramento militare istituito dall’Esercito degli Stati Uniti durante la Seconda Guerra Mondiale per soddisfare le richieste di sottufficiali e soldati con competenze tecniche. Il programma si impegnava a fornire loro una formazione universitaria all’interno di college selezionati ed aveva lo scopo di fornire in modo costante e rapido tecnici di alta qualità e specialisti necessari per l’esercito. <http://www.astpww2.org/>, consultato il 12 Gennaio 2014.

²⁴ «I didn't really know what a philosopher was, but I managed to get hold of a selection of Dewey's writings called *Intelligence of the Modern World*. I would read part of it whenever I got the chance, but I didn't fully understand the meaning. It just seemed very wise and very practical at the same time. I took the book with me around Europe, keeping it in my rucksack, and I continued to read it, from France to Austria». M. Santi, S. Oliverio, *Educating for complex thinking. through Philosophical Inquiry*, Liguori editore, Napoli 2012, p. 521. Traduzione mia.

²⁵ Si trattava di un’università appositamente creata dall’esercito americano per i suoi combattenti al termine della Seconda guerra mondiale. F. G. Moriyon, *Matthew Lipman. Una biografia intellettuale*, in «Crif- Bollettino on-line», p. 3. http://www.filosofare.org/crif/wp-content/uploads/2011/01/intervista_lipman_publicazione1.pdf, consultato il 20 gennaio 2014.

²⁶ Lipman consegnerà il *Bachelor degree* (corrispondente alla laurea italiana) nella primavera del 1948 e nel 1950 difenderà la sua tesi di dottorato dal titolo *Problems of Art Inquiry*. M. Lipman, *Philosophy for children: some assumption and implications*, in E. Marsal, T. Dobashi, B. Weber, (eds.) *Children Philosophize Worldwide. Theoretical and Practical Concepts* Peter Lang Pub. Inc., New York 2009, p. 24.

autore, dal quale rimarrà profondamente affascinato: «Sono convinto che Dewey era e resterà sempre un grande filosofo e pedagogista di ineguagliabile importanza. Credo che la *Philosophy for Children* sia un modo per introdurre la filosofia di Dewey all'interno della pratica educativa»²⁷. Attraverso gli insegnamenti di Dewey, Lipman sarà inoltre introdotto alla filosofia di Charles Sanders Peirce ed al pensiero di George Herbert Mead²⁸.

Conseguito il dottorato²⁹, nel 1950 Lipman ottiene una borsa di studio *Fulbright* alla Sorbona. Il periodo di permanenza in Europa gli consentirà di entrare in contatto con la filosofia continentale i cui principali esponenti eserciteranno su di lui un notevole fascino. Nella sua autobiografia Lipman cita infatti pensatori quali Georg Simmel, Max Weber, Emile Durkheim, Paul Schilder, Jean-Paul Sartre e Maurice Merleau-Ponty³⁰.

Nel 1952, al ritorno dall'Europa, il fondatore della P4C inizia ad insegnare Filosofia presso il City College di New York e nel 1954 diventa professore di Logica presso il Department of General Education della Columbia University. In questi anni conosce e frequenta Justus Buchler, apprezzando in modo particolare il suo studio sulla natura del giudizio umano nonché la sua profonda comprensione del ruolo del giudizio nell'educazione infantile³¹.

Nel 1950 Lipman non mostra particolari interessi in ambito educativo, ma come lui stesso scrive: «Nel 1960 mi sono innamorato di essa (l'educazione) proprio come in precedenza, mentre ero ancora un soldato durante la Seconda Guerra

²⁷ M. Santi, S. Oliverio, *Educating for complex thinking through Philosophical Inquiry*, cit., p. 521.

²⁸ In particolare, Lipman entrerà in contatto con le opere e la psicologia mediana attraverso gli insegnamenti del Professor Herbert Schneider e rimarrà profondamente colpito dall'opera "Mind Self and Society", scritta da Mead nel 1934.

²⁹ Nel 1967 uscirà *What appens in Art*, libro che racchiude la tesi di dottorato di Lipman, sebbene lo stesso ne abbia modificato e rielaborato diverse parti durante il periodo di ricerca alla Sorbona. Cfr. M. Lipman, *What happens in Art*, Appleton Century Crofts, 1967.

³⁰ Lipman trascorrerà in Europa due anni ed avrà modo di frequentare l'ultimo semestre a Vienna. Come emerge nel suo racconto autobiografico, durante il soggiorno in Francia prima ed in Austria poi, il fondatore della P4C approfondirà la filosofia di stampo europeo e rimarrà profondamente colpito dalle opere di questi pensatori al confine tra filosofia e sociologia. Di particolare importanza è l'incontro con Merleau-Ponty, il quale prima di diventare professore di filosofia alla Collège de France aveva occupato la cattedra di psicologia e pedagogia alla Sorbona. Il percorso professionale e culturale compiuto dal filosofo francese, unitamente alla possibilità di seguire le sue lezioni di persona, contribuirà in modo significativo ad indirizzare gli studi e l'interesse di Lipman verso le implicazioni filosofiche dell'esperienza infantile. M. Lipman, *A life, Teaching, Thinking*, cit., p. 75.

³¹ Per un approfondimento sullo studio del giudizio condotto da Buchler Cfr. J. Buchler, *Toward a general theory of human judgment*, Columbia University Press, New York 1951.

Mondiale, mi innamorai della filosofia»³². Per comprendere a pieno le ragioni di questo interesse occorre soffermarsi sul clima politico, culturale e sociale dell'America durante il periodo in questione³³. Gli anni '60 vengono infatti definiti da Lipman "apocalittici"³⁴. Di fronte ad eventi come l'assassinio di John e Robert Kennedy e Martin Luther King Jr., le rivolte universitarie del '68³⁵ e, non ultima, la guerra del Vietnam, i rappresentanti delle istituzioni educative di ogni ordine e grado si rendono conto «che gli studenti e l'establishment non disponevano di una lingua comune per parlare della crisi politica e morale»³⁶ che ciò aveva generato nella gioventù americana.

È all'interno di tale scenario che Lipman, in qualità di docente universitario, inizia ad interessarsi all'educazione, notando come «la capacità di parlare di interessi e opinioni in termini chiari sul piano concettuale e argomentativo, nonché di confrontare in modo razionale concezioni diverse, non veniva né perseguita, né coltivata come fine educativo. Lipman era fermamente convinto che l'intero sistema educativo non potesse essere riformato a partire dal basso senza l'aiuto della filosofia»³⁷. Nasce così l'idea di dedicarsi alla strutturazione di un percorso formativo di matrice filosofica in grado di crescere generazioni future più ragionevoli³⁸: «Quello di cui c'era bisogno, pensai, era un'educazione che rendesse

³² «I fell in love with it, just as earlier on, while I was still in military service in World War II, I had fallen in love with philosophy». M. Lipman, *Philosophy for children: some assumptions and implications in Ethics in Progress Quarterly*, Vol. 2, Issue 1 (2011). Traduzione mia.

³³ Cfr. H. Zinn, *A people's History of United States: 1942 to present*, Harper Collins, New York 2003; P. Jenkins, *A History of the United States*, St. Martins Press, New York 1997; G. B. Nash, *The American People*, Longman, London 2000; R. A. Divine, *The American Story*, Longman, London 2002; S. Karnow, *Vietnam: A History*, The Viking Press, New York 1983; H. Kissinger, *Ending the Vietnam War: A History of America's involvement in and extrication from the Vietnam War*, Simon and Schuster, New York 2003.

³⁴ M. Lipman, *A Life Teaching Thinking*, cit., p. 106.

³⁵ In particolare, l'irragionevolezza e lo smarrimento mostrato dagli studenti e dai suoi stessi colleghi della Columbia di fronte ai movimenti studenteschi del '68 inducono Lipman ad orientare i suoi interessi verso l'istruzione e la formazione ed ad individuare la possibile ragione di tali atteggiamenti nel sistema scolastico attraverso cui «tutti (insegnanti e studenti) erano passati». M. Lipman, *A philosophical Novel*, in A. M. Sharp, R. F. Reed, (eds.), *Studies in Philosophy for Children. Harry Stottlemeier's Discovery*, Temple University Press, Philadelphia 1992, p. 3. Traduzione mia.

³⁶ E. Martens, *Filosofare con i bambini. Un'introduzione alla filosofia* (1999), tr. it. a cura di E. Tetamo, Bollati Boringhieri, Torino 2007, p. 61.

³⁷ Ivi, p. 62.

³⁸ Come ha sottolineato Maura Striano, negli anni 60-70 «In USA, soprattutto sulla scia delle polemiche nate in seguito ad allarmanti dati emergenti da rapporti delle agenzie governative deputate al controllo ed alla valutazione dei processi educativi nel Paese, l'attenzione degli addetti ai lavori si è infatti focalizzata, con sempre maggiore consapevolezza, sulla necessità di lavorare in primo luogo sui processi di pensiero implicati nelle dinamiche apprenditive anziché sui contenuti curricolari». M. Striano, *Formazione e Pensiero*, in P. Orefice (a cura di), *Formazione e processo formativo: ipotesi interpretative*, Franco Angeli, Milano 2001, p. 176.

i bambini più ragionevoli e capaci di utilizzare il buon senso»³⁹. Alle riflessioni suscitate dalla condizione politico-culturale americana vanno poi ad aggiungersi quelle maturate durante l'attività di insegnante di Logica presso la Columbia. Nel corso delle sue lezioni Lipman incontra infatti una serie di difficoltà didattiche dovute al fatto che la maggioranza dei suoi allievi trova la logica complicata ed incomprensibile⁴⁰. «Nella maggior parte dei casi ciò era determinato da una diffusa mancanza di capacità euristiche, critiche, argomentative [...] Il motivo per cui gli studenti evidenziavano queste carenze era indubbiamente da rintracciare nel fatto che, nel loro curriculum formativo, c'era stato poco spazio per un esercizio critico e riflessivo del pensiero. Nessuno di loro, prima di intraprendere studi a livello universitario, aveva inoltre avuto occasione di confrontarsi con una disciplina come la filosofia, che negli Stati Uniti non era presente neanche nei curricula di scuola superiore»⁴¹.

Sulla base di tali convinzioni, Lipman matura l'idea di una precoce preparazione delle facoltà logico-razionali mediante la progettazione di un apposito curriculum e dunque di specifici strumenti e materiali che consentissero ai giovani di fare filosofia, o meglio di *ragionare filosoficamente sulla realtà*⁴². Avvalendosi della mediazione narrativa e in accordo con la teoria piagetiana sullo sviluppo delle abilità cognitive, il filosofo statunitense rivolge inizialmente il suo interesse ai ragazzi di dieci-undici anni, periodo in cui dovrebbe comparire il ragionamento ipotetico-deduttivo. Si dedica così alla scrittura di *Harry Stottlemeier's Discovery*⁴³, il primo racconto filosofico della P4C. Esso, come hanno sottolineato David Kennedy e Nancy Vansieleghem, «[...] rappresenta il tentativo di costruire uno strumento pedagogico che funzioni come un modello per il pensiero critico, descrivendo bambini, impegnati, nel corso della loro vita quotidiana, in un dialogo critico su

³⁹ "What was needed, I thought, was an education that made children more reasonable and more capable of exercising good judgment". Lipman, *A life Teaching Thinking*, cit., p. 107. Traduzione mia.

⁴⁰ R. Fisher., *Teaching children to think*, Basil Blackwell, Oxford 1991, p. 156.

⁴¹ M. Striano, *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)*, Liguori editore, Napoli 2002, p. 61.

⁴² Una delle figure che contribuì ad incrementare l'interesse di Lipman nei confronti dell'ambito educativo fu Joe Isacson, suo cugino nonché membro del Consiglio di amministrazione della Study Child Association, con il quale condivideva l'interesse per l'educazione artistica dei bambini e l'idea della necessità di un percorso formativo che implementasse le loro capacità critiche. F. G. Moriyon, *Matthew Lipman. Una biografia intellettuale*, cit., p. 8.

⁴³ Il titolo contiene in sé un gioco linguistico: Harry Stottlemeier (il nome del protagonista) sembrerebbe alludere ad Aristotele, mentre la parola "discovery" fa riferimento alla sua principale scoperta: il sillogismo e le regole della logica. Cfr. M. Nussbaum, *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton University Press, New Jersey 2010, p. 74.

questioni filosofiche, con l'obiettivo di stimolare lo stesso tipo di dialogo tra gruppi di studenti»⁴⁴.

1.1.1 La pubblicazione del primo racconto e la fondazione dell'IAPC

Nel 1969 viene pubblicata la prima versione di *Harry Stottelmeyer's Discovery*, di cui vengono stampate circa 350 copie. Nel 1970 grazie al supporto finanziario del National Endowment of the Humanities (NEH) Lipman inizia a sperimentare il suo curriculum alla Rand School, una scuola pubblica del Montclair. Durante la sperimentazione, che ha una durata di 10 settimane, gli studenti vengono suddivisi in due gruppi. Il primo gruppo (gruppo sperimentale) partecipa alle sessioni di *Philosophy for children* (ciascuna della durata di 40 minuti) che Lipman tiene personalmente due volte a settimana; il secondo gruppo (di controllo) segue invece un tradizionale corso di quinto grado⁴⁵ basato su lezioni di sociologia. I risultati ottenuti al termine della sperimentazione si rivelano di notevole interesse: mentre «il gruppo di controllo non aveva compiuto alcun passo in avanti significativo rispetto ai punteggi ottenuti nel test somministrato inizialmente»⁴⁶, il gruppo sperimentale mostra un notevole incremento delle capacità di ragionamento logico⁴⁷. I risultati positivi ottenuti inducono Lipman, che nel frattempo compie una seconda e più lunga sperimentazione, a dedicarsi completamente alla delineazione ed al perfezionamento del suo curriculum. Nel '73 rinuncia così alla sua carriera accademica alla Columbia e si trasferisce al Montclair State College (New Jersey), che gli offrirà un posto di professore titolare ed un istituto in cui poter fare ricerca e sperimentazione sulla *Philosophy for Children*.

⁴⁴ « [...] represents the attempt construct a pedagogical tool that function as a model for critical thinking by describing real life children engaged n a critical dialogue about philosophical issues, with the goal of stimulating the same sort of dialogue among groups of students». D. Kennedy, N. Vansieleghem, *What is Philosophy for children, What is Philosophy with children-After Matthew Lipman?*, in D. Kennedy, N. Vansieleghem, (eds.), *Philosophy for children in transition: Problems and Prospects*, Wiley Blackwell, United Kingdom 2012, p.3. Traduzione mia.

⁴⁵ All'interno del sistema scolastico americano il 5° grado corrisponde approssimativamente alla nostra quinta elementare.

⁴⁶ «[...] The control (comparison) group showed no significant advance over their initial test scores». M. Lipman, *A life Teaching Thinking*, cit., p. 122. Traduzione mia.

⁴⁷ In particolare, relativamente alla capacità di fare inferenze e cogliere analogie, somiglianze e differenze.

Qualche mese dopo il suo arrivo in New Jersey Lipman incontra alcune persone che avrebbero contribuito in modo determinante allo sviluppo ed al successo del programma⁴⁸. Il riferimento specifico è ad Ann Margaret Sharp⁴⁹: « [In quel periodo] Ann era un'assistente universitaria presso la School of Education. Sentii parlare del mio progetto e immediatamente si identificò con esso. Condivideva con esso il bisogno disperato di combinare le prospettive dell'educazione e della filosofia. [Essa] Aveva compreso a pieno quello che stavo cercando di fare con Harry e aveva una forte simpatia per i bambini»⁵⁰.

Sarà grazie al suo supporto che l'ideatore della P4C fonderà nel 1974 l'Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC)⁵¹. Come si evince dall'autobiografia di Lipman, gli inizi non sono facili: sebbene inizialmente il curriculum trova un riscontro positivo da parte dei media, attratti dall'inedito connubio tra filosofia e bambini, la pubblicità eccessiva che si crea attorno alla P4C genera una serie di malintesi, « [...] il primo è che la *Philosophy for children* avesse come obiettivo l'insegnamento e la memorizzazione per i ragazzi dei sistemi filosofici di Platone e Aristotele. Quando si spiegò che non si voleva che i bambini studiassero e apprendessero la filosofia, ma che invece i bambini la facessero è emersa un'obiezione, e cioè che si sa che i bambini non possono fare filosofia. Da quel momento in poi non si è più parlato dell'argomento»⁵².

⁴⁸ M. Lipman, *A life Teaching Thinking*, cit., p. 124.

⁴⁹ Ann Margaret Sharp (1942-2010), direttore associato dell'IAPC e docente di pedagogia al Montclair State College, ha avuto un ruolo determinante nella definizione del sostrato pedagogico della P4C nonché nella sua diffusione a livello internazionale. È stata autrice, insieme a Lipman di numerosi racconti e manuali che compongono il curriculum, tra i quali *The Doll Hospital*, *Kio and Gus*, *Elfie*, *Studies in Philosophy for Children* e *Philosophy in the classroom*.

⁵⁰ «Ann was an assistant professor in the School of Education. She had heard about my project and immediately identified with it. She brought to it the desperately needed combined perspectives of education and philosophy, had a prompt understanding of what I was trying to do with the book and had a strong sympathy for children». Ivi, p. 125. Traduzione mia.

⁵¹ Esso è attualmente sede di una rete di centri di affiliazione (circa 75 in tutto il territorio degli Stati Uniti e circa 60 in tutto il mondo attraverso la mediazione dell'ICPIC) e si propone le seguenti finalità: 1) fornire i materiali che compongono il curriculum della P4C ed offrire agli insegnanti una serie di forum di preparazione nell'uso di questo programma educativo, ponendo l'accento sul valore pedagogico della comunità di ricerca; 2) fornire e sponsorizzare borse di studio per la ricerca teorica ed empirica in didattica della filosofia e filosofia dell'educazione; 3) contribuire ad iniziative di riforma scolastica coerenti con gli obiettivi educativi di cui sopra. L'Istituto, accanto alla pubblicazione di molta parte dei testi ufficiali sulla P4C, si occupa della pubblicazione del periodico accademico *Thinking: the Journal of Philosophy for Children* ed organizza inoltre corsi di formazione per i docenti, corsi di P4C all'interno delle scuole, seminari internazionali e specializzazioni universitarie. Cfr. W. Johnson, *Discipleship or Pilgrimage: The Educator's Quest for Philosophy*, State University of New York press, Albany 1995, pp. 122-123.

⁵² C. Calliero, A. Galvagno, (a cura di) *Abitare la domanda. Riflessioni per un'educazione filosofica nella scuola di base*, Morlacchi editore, Perugia 2010, p. 84.

Nonostante l'opposizione di molti suoi colleghi e la "cattiva pubblicità" riservatagli dai media, Lipman impiega enorme energia per imporsi e diffondere il suo curriculum nelle scuole. Tra il '76 e il '78 compie due nuove importanti sperimentazioni (rispettivamente con 400 e 350 bambini) i cui risultati vengono analizzati mediante il *New Jersey Test of Reasoning Skills*, un apposito test creato dal New Jersey Department of Education per valutare lo sviluppo del ragionamento logico in bambini sottoposti a training filosofico. I risultati sono ancora una volta positivi in quanto avvalorano l'ipotesi di un avanzamento intellettuale dei soggetti sottoposti al programma ed evidenziano la notevole carica motivazionale innescata dalla pratica filosofica all'interno del gruppo-classe tramutato in comunità di ricerca filosofica. Negli stessi anni, Lipman, in collaborazione con Ann Sharp e Frederick Oskanyan⁵³, si dedica alla stesura di racconti filosofici dapprima per ragazzi della *middle* e *secondary school*⁵⁴ e successivamente, in virtù del nuovo clima venutosi a creare all'interno della ricerca psicopedagogica⁵⁵, destinati anche a bambini di età inferiore (scuola elementare e scuola dell'infanzia)⁵⁶. Il crescente interesse mostrato da parte di numerose scuole americane induce Lipman e collaboratori ad affiancare a ciascun racconto un apposito manuale (contenente indicazioni metodologiche e procedurali per svolgere il delicato ruolo di mediatore durante le discussioni filosofiche) e ad istituire specifici corsi rivolti ai formatori (docenti universitari di filosofia) a cui sarebbe stato affidato il compito di preparare gli insegnanti americani interessati a promuovere nei loro studenti uno stile di pensiero critico e creativo. La prima iniziativa in tal senso risale al 1976, quando l'IAPC, con il supporto finanziario delle Fondazioni Rockefeller, Schultz e Schumann organizza 5 giorni di workshop/conferenze a Rutgers (New Brunswick), Fordham, Yale e Harvard. Il successo ottenuto indurrà Lipman e collaboratori ad organizzare, l'anno seguente, altri workshop in diverse Università americane (Michigan State University, University of Illinois at Champaign-Urbana, e Albion College) che sanciranno in modo ufficiale la diffusione del nuovo programma educativo in vasta parte degli States.

⁵³ Professore di Logica presso il Dipartimento di Filosofia di Yale, Oskanyon si interessò sin da subito al programma nella sua totalità. Morì prematuramente prima di terminare *Tony*, un racconto sulla filosofia della scienza per bambini. F. G. Moriyon, *Matthew Lipman. Una biografia intellettuale*, cit., p. 9.

⁵⁴ Nello specifico si tratta di *Lisa* ('76), *Suki* ('78) e *Mark* ('80).

⁵⁵ Il riferimento è al recupero del pensiero e degli studi di Vygotskij ad opera di Bruner.

⁵⁶ *Pixie* ('81), *Kio e Gus* ('82), *Elfie* ('87) e *The doll Hospital* ('92).

1.1.2 Internazionalizzazione del curricolo e nascita dell'ICPIC

Negli anni '80 l'IAPC compie notevoli passi in avanti nel portare la *Philosophy for Children* all'interno dello scenario globale⁵⁷. I workshop che l'Istituto organizza periodicamente a Mendham⁵⁸ (New Jersey) attraggono l'attenzione di insegnanti provenienti da diverse parti del mondo, molti dei quali, sebbene inizialmente scettici, nel corso delle sessioni di prova «diventano sempre più convinti»⁵⁹ della validità del curricolo ed una volta tornati nel loro Paese iniziano a sperimentarlo all'interno delle scuole. Ai workshop organizzati in America vanno ad aggiungersi, nel corso degli anni, meeting e convegni per la “formazione dei formatori” in P4C che Lipman e Sharp tengono al di fuori degli States⁶⁰.

Occorre precisare che la crescente visibilità di cui gode in questi anni la *Philosophy for Children*, a livello nazionale ed internazionale, è dovuta anche al lavoro pionieristico compiuto da Garreth Matthews (1929-2011). Il filosofo statunitense condivide con Lipman l'idea secondo cui i bambini sono in grado di pensare filosoficamente e riflettere attivamente sulle grandi questioni della vita ed a partire dal 1982⁶¹ si dedica all'analisi del rapporto tra filosofia e pensiero infantile, conducendo discussioni filosofiche con bambini di scuola elementare⁶² in Austria, Australia, Cina, Israele, Germania, Giappone, Norvegia e Scozia, e tenendo numerose lezioni sulla *Philosophy for Children* in diverse parti del mondo.

⁵⁷ Lipman, *A life Teaching Thinking*, cit., p. 141.

⁵⁸ Si tratta di workshop internazionali che si tengono tre volte l'anno a Mendham, in New Jersey. Esso sorgono sulla base dell'esempio fornito dal primo workshop internazionale in P4C, svoltosi in Danimarca nel 1985 (anno della fondazione dell'ICPIC). Montclair State College site: <http://www.montclair.edu/cehs/academics/centers-and-institutes/iapc/>. Consultato il 15 Gennaio 2014.

⁵⁹ Lipman, *A life Teaching Thinking*, cit., p. 141.

⁶⁰ Nello specifico i primi incontri avranno sede in Quebec (1982), Brasile (1988), Nigeria (1989) e Messico (1990).

⁶¹ Anno in cui inizia a sperimentare discussioni filosofiche con bambini (dagli otto agli undici anni) della St. Mary's Music School di Edimburgo. Matthews ha poi riportato in alcuni testi divenuti celebri le riflessioni esternate dai bambini durante tali discussioni, al fine di dimostrare il potenziale filosofico che l'infanzia racchiude. Cfr. G. Matthews, *Dialogues with children*, Harvard University Press, Cambridge and London, 1992, p. 4.

⁶² Pur riconoscendo il valore formativo degli scritti e del curricolo di Lipman, Matthews introduce alcuni elementi di novità rispetto ad esso. Ad esempio, contrariamente al fondatore della P4C, Matthews è convinto che molti testi classici della letteratura per l'infanzia contengano spesso enigmi filosofici in grado di divertire e coinvolgere i bambini e dunque possono rappresentare un utile strumento per stimolare la loro naturale tendenza al filosofare. Cfr. G. Matthews, *Philosophy and young child*, Harvard University Press, Cambridge and London 1980; G. Matthews, *Philosophy of childhood*, Harvard University Press, Cambridge and London, 1996.

Nel 1983 vengono istituiti presso il Montclair State College il “Consiglio internazionale per la filosofia nella scuola elementare e secondaria” ed il “Centro per lo sviluppo cognitivo nella prima infanzia”. Entrambi avranno tuttavia vita breve e rappresenteranno i predecessori di ciò che invece sancirà l’effettiva affermazione del curriculum al di fuori dei confini statunitensi: la nascita nel 1985 dell’ICPIC (International Council for Philosophical Inquiry with Children)⁶³, organismo di coordinamento delle attività di formazione e ricerca a livello internazionale che raccoglie filosofi, educatori ed insegnanti di 63 Paesi⁶⁴ interessati ad educare i bambini secondo il modello della “comunità di ricerca filosofica”⁶⁵. Ad esso seguirà, nel 1993, la fondazione di SOPHIA (European Foundation for the Advancement of doing *Philosophy with Children*), con sede presso l’Università di Amsterdam⁶⁶.

Con l’avvento degli anni ‘90⁶⁷ arrivano i primi importanti riconoscimenti a livello mondiale. Nel 1997 il fondatore della P4C riceve infatti una lettera da parte del Dipartimento di Etica e Filosofia dell’UNESCO «[...] che annunciava di aver avviato un progetto di *Philosophy for Children* e che avrebbe presto riunito un gruppo di esperti, al fine di confrontare le recenti esperienze e ricerche nel campo dell’insegnamento della filosofia ai bambini»⁶⁸. Nel 1998 e nel 2003⁶⁹ Lipman presenterà il suo curriculum all’interno del *World Congress of Philosophy* organizzato

⁶³ M. Hand, C. Winstanley, (eds.) *Philosophy in Schools. An introduction for Philosophers and Teachers*, Continuum International Publishing book, New York 2009, p. 69.

⁶⁴ Per un elenco dettagliato dei Paesi che attualmente praticano la P4C nelle sue diverse declinazioni si consulti il sito ufficiale dell’ICPIC: <http://icpic.org/international-centers/>.

⁶⁵ L’obiettivo dell’ICPIC, dotato di strutture istituzionali autonome ed indipendenti dall’IAPC, è quello di rafforzare la comunicazione tra coloro che, in diverse parti del mondo e secondo diverse modalità (anche differenti rispetto al curriculum originariamente ideato da Lipman), sono impegnati nella ricerca filosofica con i bambini, nella formazione degli insegnanti e nello sviluppo di programmi educativi che incoraggino il pensiero filosofico di bambini ed insegnanti. Tra le molteplici iniziative dell’ICPIC si segnalano la pubblicazione di un Bollettino e l’organizzazione, a cadenza biennale, di conferenze internazionali che si tengono in diverse parti del mondo (le ultime edizioni si sono svolte in Inghilterra, Bulgaria, Messico, Israele, Italia e Sud Africa). M. Pritchard, *Philosophy for Children around the World*, in «Stanford Encyclopedia of Philosophy», <http://plato.stanford.edu/entries/children/#InsForAdvForChiIAP>. Consultato il 30 Gennaio 2014.

⁶⁶ Essa conta 28 Paesi membri, sostiene lo sviluppo della pratica filosofica con i bambini all’interno delle diverse lingue e culture Europee ed è promotrice di numerosi progetti: Menon (fondato con il supporto della Commissione Europea; Peca (che vede tra i partecipanti anche una scuola italiana) ed Eco-Sophie. <http://www.sophia.eu.org/>. Consultato il 13 Febbraio 2014.

⁶⁷ Nel 1990 la BBC produce *Socrates for six years old*, documentario di un’ora sulla *Philosophy for children*, che viene trasmesso in Usa, Inghilterra, Giappone, Israele ed altri Paesi del mondo.

⁶⁸ «[...] announcing that it had begun a project in Philosophy for children and that it would shortly assemble a group of experts in order to compare differences ongoing experiences and research in the domain of the teaching of philosophy for children», Lipman, *A Life Teaching Thinking*, cit., p. 156. Traduzione mia.

⁶⁹ Nello stesso anno Lipman si ritirerà dal Montclair State College (nel frattempo diventato University) come professore emerito ed abbandonerà il ruolo di direttore dell’IAPC, affidando la direzione dell’Istituto al Professor Maughn Gregory.

dal FISP (la Fédération Internationale des Sociétés de Philosophie)⁷⁰ di cui successivamente l'IAPC diventerà membro effettivo.

Durante la conferenza internazionale *Filosofia come pratica educativa e culturale*, svoltasi nel 2006 a Parigi, l'UNESCO, oltre a raccomandare l'insegnamento della pratica filosofica sin dai livelli prescolari e primari, «riconosce Lipman come “precursore” e vede nell'adozione del curriculum il vantaggio di disporre immediatamente di un metodo completo e assodato, e di un supporto concreto»⁷¹.

Riviste internazionali sulla Philosophy for Children

- *Thinking, The Journal of Philosophy for Children*. Pubblicato dallo IAPC a partire dal 1979, Thinking è un forum che raccoglie svariati contributi di teorici e praticanti nell'ambito della P4C (riflessioni su argomenti filosofici, curricula, risultati di ricerche empiriche, trascrizioni di sessioni in aula etc.).
- *Aprender a pensar*. Pubblicato in Spagna dal 1990 al 2000 (24 volumi) attraverso la Revista Internacional de los Centros Iberoamericanos de Filosofía para Niños y Crianças.
- *Childhood and Philosophy*. Diretto dall'ICPC, in esso sono pubblicati articoli, recensioni, curricula e trascrizioni. Childhood and Philosophy si rivolge non solo a teorici e praticanti nell'ambito della P4C ma anche a tutti coloro che sono interessanti all'insegnamento della filosofia ai ragazzi.
- *Critical and Creative Thinking- Australasian Journal of Philosophy for Children*. Pubblicato dalla Federazione dell'Associazione Australasiatica di Philosophy for Children,
- *Diotime-l'Agorà. An international review of didactics of philosophy*. Pubblicato trimestralmente dall'Accademia di Montpellier a partire dal 1999. Esso guarda all'utilizzo della filosofia in modo innovativo non solo in Francia ma anche a livello internazionale, con particolare riferimento alla P4C.
- *Journal 100. European children thinking together*. I bambini di dieci Paesi Europei scrivono insieme all'interno di questo periodico. Attualmente pubblicato in catalano, tedesco, inglese, ungherese, italiano, polacco e portoghese.

⁷⁰ Fondato nel 1948, il FISP è la più grande O.N.G mondiale per la filosofia e fa capo all'UNESCO. <http://www.fisp.org/>. Consultato il 14 Febbraio 2014.

⁷¹ C. Calliero, A. Galavagno (a cura di), *Abitare la domanda*, cit., p. 92.

- *Questions: Philosophy for young people*. Pubblica le domande (e le risposte) filosofiche dei ragazzi e dei loro insegnanti, incluse discussioni filosofiche, disegni, scritti filosofici elaborati da studenti, ed articoli che offrono idee ed aiuto per adulti interessati a facilitare discussioni filosofiche con i ragazzi. Esso è in parte sponsorizzato dal Northwest Center for Philosophy for Children (U.S.).
- *Info-kinderphilosophie*. Rivista annuale pubblicata dall'ACPC (Austrian Center of Philosophy with Children and Youth). Contiene articoli ed informazioni da tutto il mondo e raccoglie recensioni di libri, report di progetti di ricerca nazionali realizzati nelle scuole e dialoghi scritti da bambini e ragazzi.

Fonte: UNESCO, *Philosophy: a school of freedom. Teaching Philosophy and learning to Philosophize*, cit., p. 30.

1.2 La P4C nel mondo: diversificazione del curriculum ed ambiti di applicazione

Come si è potuto evincere dal quadro storico appena delineato, nel corso degli anni il programma della P4C ha assunto la connotazione di un vero e proprio “movimento educativo” *internazionale ed extrascolastico*⁷², conquistando «[...] quella credibilità che fa da volano all’idea che si possa fare filosofia con i bambini. Idea che inizia sempre più ad essere praticata nelle scuole, utilizzando i materiali di Lipman oppure con spunti differenti»⁷³.

La ragione di questo successo risiede in massima parte nell’ideale educativo che anima la proposta della P4C: ossia permeare il processo scolastico di uno spirito filosofico-dialogico, assumendo la filosofia non come contenuto dell’insegnamento quanto piuttosto come *metodo* per stimolare la riflessione, il dialogo ed il pensiero critico. Tale ideale è sostenuto da un programma ben strutturato, che si compone di materiali didattici appositamente pensati e validati. Come ha affermato lo stesso Lipman «[...] il curriculum è stato originariamente scritto con l’idea di divenire la base di innumerevoli traduzioni. È inteso come qualcosa che possa prestarsi sia all’universalità che alla particolarità. Così può essere usato sia in un società di massa come la Cina [...] che in un piccolo villaggio del Guatemala, con poche centinaia di

⁷² C. Bonelli, *Philosophy for Children: fare filosofia non solo con i bambini*, in «Comunicazione filosofica», n. 12, aprile 2006, p. 93.

⁷³ C. Calliero, A. Galavagno (a cura di), *Abitare la domanda*, cit., p. 89.

abitanti. Può essere adattabile ad esclusive scuole private o a scuole pubbliche in contesti degradati con un'utenza svantaggiata sul piano economico ed educativo. In esso c'è qualcosa per tutti e per ciascuno, perché la filosofia è un metodo, non un messaggio»⁷⁴.

Attualmente la *Philosophy for Children* è diffusa in oltre 60 Paesi del mondo ed ha assunto connotazioni e sfumature differenti a seconda del contesto in cui è stata introdotta. In particolare, in America Latina e nei Paesi in via di sviluppo la P4C, utilizzata nella sua versione “canonica”⁷⁵, è stata accolta soprattutto come strumento di crescita ed emancipazione a livello politico, culturale e sociale, per cui è adoperata anche in contesti extrascolastici. In Europa, invece, accanto al programma educativo lipmaniano, sono sorti approcci differenti, accomunati dall'utilizzo della filosofia come “strumento educativo”. Per indicare tali approcci si preferisce l'utilizzo dell'espressione *Philosophy with Children* (tab. 2).

Tab. 2 *Philosophy for children e Philosophy with children: analogie e differenze*

	<i>Philosophy for children</i>	<i>Philosophy with children</i>
<u>Punto di partenza</u>	-Racconti narrativi in forma dialogica	-Narrazione -Racconti -Argomento
<u>Direzione del dialogo</u>	Consenso e dissenso dei partecipanti	Consenso e dissenso dei partecipanti
<u>Dimensioni del gruppo</u>	Fino a 15-20	Fino a 35-50
<u>Metodo</u>	Comunità di ricerca	Comunità di ricerca
<u>Entità prioritaria</u>	I ragazzi che organizzano l'agenda, dialogano etc.	I ragazzi che organizzano l'agenda, dialogano etc.

⁷⁴ M. Striano, *La filosofia come educazione del pensiero. Una conversazione con Matthew Lipman*, in A. Cosentino, (a cura di) *Filosofia e formazione*, cit., p. 64.

⁷⁵ Per “canonico” si intende l'utilizzo del curriculum nella sua versione originale, così com'è stato ideato da Lipman.

<u>Questioni</u>	Generali e specifiche	Generali e specifiche
<u>Regole</u>	Indicate dal curriculum	Stabilite dalla comunità

Fonte: Rielaborazione del quadro sinottico proposto da Alessandro Volpone, in argomento E1.3.2, punto (a), sezione "Pratiche filosofiche" versione 2005 del sito *Filosofare.org*. http://www.filosofare.org/crif/vecchiaversione/Pf/marginalia/PdfHtmlTheorica/tabella_P4CPwCSD_PCCP.pdf

Dietro al cambiamento di preposizione si cela l'idea che la denominazione *Philosophy for Children* possa far pensare ad una sorta di semplificazione della filosofia in quanto rivolta appunto a bambini e/o adolescenti. La preposizione *with* è tesa invece ad enfatizzare il ruolo partecipativo della componente non adulta al processo dialogico innescato dalla comunità di ricerca filosofica.

Al cambiamento di preposizione si accompagnano inoltre alcune variazioni metodologiche⁷⁶. Ciò che varia è soprattutto l'*incipit*, che può essere costituito da materiale non strutturato, purché sia breve e denso di spunti di riflessione. Il processo dialogico della comunità di ricerca può infatti prendere avvio anche a partire dall'osservazione di immagini e dimostrazioni scientifiche o dalla lettura di poesie⁷⁷. Ulteriori differenze metodologiche riguardano l'agenda, il piano di discussione ed altri strumenti procedurali, che divengono meno rigidi nella loro successione e realizzazione. Il lavoro di ricerca infatti procede soprattutto per assenso e dissenso, nella direzione del dialogo, o anche mediante regole stabilite dalla comunità e non predeterminate dal metodo⁷⁸.

Ai fini di un'effettiva comprensione del ruolo educativo attualmente ricoperto dalla *Philosophy for Children* all'interno dello scenario internazionale, risulta di

⁷⁶ Nonostante tali variazioni resta comunque centrale lo strumento della *comunità di ricerca*, che rappresenta il fondamento metodologico della *Philosophy for Children*.

⁷⁷ Per quanto riguarda la tipologia dei materiali didattici utilizzati occorre fare ulteriori precisazioni. Differentemente da Lipman, i cui racconti-stimolo lasciano poco spazio al fantastico, molti approcci filosofici per l'infanzia costruiscono percorsi narrativi basati su favole e miti. Inoltre, mentre nel curriculum della *Philosophy for Children* non si collega mai un tema o un'argomentazione ad uno specifico filosofo, in alcuni programmi di *Philosophy with Children* si affrontano specifiche tematiche proprio a partire dal riferimento al pensiero di importanti esponenti della storia della filosofia (Platone, Aristotele, Spinoza, Sant'Agostino etc.). C. Calliero, A. Galavagno, *Abitare la domanda*, cit., p. 119.

⁷⁸ A tal proposito occorre precisare che lo stesso Lipman «[...] da sempre dichiara che i suoi racconti possono essere sostituiti da altre proposte stimolo (con le dovute attenzioni), che gli esercizi dei manuali non sono determinanti e che persino la metodologia ha margini di adeguamento alle situazioni ed ai contesti». Ivi, p. 89.

notevole interesse il rapporto UNESCO redatto in occasione della Conferenza internazionale del 2006. Esso raccoglie numerose testimonianze di esperienze ed istituzioni educative di filosofia sorte in diverse parti del mondo per impulso della P4C. Di seguito ne saranno riportate alcune ritenute particolarmente significative, suddivise per area di appartenenza.

1.2.1 America del nord

1.2.1.1 Canada

In Canada la P4C ha conosciuto sin da subito una notevole diffusione. L'approccio più utilizzato è quello sviluppato da Lipman e i suoi colleghi. In particolare, nella Columbia britannica la Dott.ssa Susan T. Gardner ha fondato il Vancouver Institute of Philosophy for Children, la cui principale funzione è quella di adattare e tradurre il materiale filosofico per gli studenti universitari e della scuola secondaria⁷⁹. La Dott.ssa Gardner ha inoltre recentemente creato la Canadian Alliance of Philosophy for Children Practitioners, che raccoglie un gruppo di insegnanti canadesi accomunati dall'utilizzo dell'approccio lipmaniano.

La Facoltà di Filosofia dell'Università di Laval a partire dal 1987 offre tre differenti modalità di formazione professionale in *Philosophy for Children*: il *Certificate Programme for Children*, il *Micro-Programme in Philosophy for Children* e il *Micro-programme in Philosophy for Children and the prevention of Violence*.

Degno di nota è il lavoro svolto a Montreal dalla Dott.ssa Catherine Audrain, direttore del Centro *Le Traversee*, nato con l'obiettivo di aiutare donne e bambini che sono stati vittime di violenza sessuale. Da lungo tempo il centro utilizza la *Philosophy for Children* come parte integrante del suo approccio terapeutico, ottenendo importanti risultati. Ciò trova conferma nelle parole di Lipman, il quale ha

⁷⁹ Tra le Organizzazioni per la promozione della P4C presenti sul territorio nordamericano occorre segnalare anche il Centre for Philosophy for Children dell'Università di Washington e PLATO (Philosophy Learning and Teaching Organization), organizzazione no-profit che, oltre ad organizzare corsi per insegnanti e meeting a livello nazionale, si occupa della pubblicazione di *Questions*, giornale ufficiale dell'associazione. <http://plato-philosophy.org/>. Consultato il 13 Febbraio 2014.

sottolineato come «I bambini abusati a la Traversee utilizzano il dialogo filosofico per scoprire modi alternativi e accettabili di affrontare la violenza. È attraverso questa forma deliberativa di indagine, in cui si ritrovano lottando per rispondere a domande filosofiche altrimenti senza risposta, che sono in grado di affinare e migliorare il loro giudizio»⁸⁰.

Accanto a tale centro, in Canada sono sorte numerose altre iniziative volte ad utilizzare la P4C come strumento per insegnare a prevenire la violenza nelle sue diverse forme. A tal proposito, a partire dal 2004 diverse scuole statali ed indipendenti (di lingua francese) di Toronto hanno introdotto l'approccio della P4C soprattutto grazie al lavoro della Dott.ssa Marie F. Daniel, autrice del testo *Les contes d'Audrey-Anne*, utilizzato congiuntamente al manuale per gli insegnanti *Dialoguer sur le corps et la violence: un pas vers la prévention*⁸¹.

1.2.2 America latina

1.2.2.1 Messico

La P4C è stata introdotta in Messico da Albert Thompson, professore alla Marquette University nel Wisconsin, e da Matthew Lipman, che nel 1979 tenne dei corsi presso la Anahuac University (Città del Messico) ed a partire dal 1980 è stata ampiamente utilizzata nelle scuole di ogni ordine e grado grazie anche all'attività svolta dal Ministero per l'Istruzione Primaria⁸². Attualmente la *Philosophy for Children* è parte del curriculum scolastico di circa quattrocento scuole messicane (scuole dell'infanzia, scuole elementari e scuole secondarie). Inoltre gli Studenti delle Facoltà di Scienze della Formazione, Psicologia e Filosofia della Anahuac University

⁸⁰ «The abused children at la Traversee make use of philosophical dialogue in order to discover alternative and acceptable ways of coping with violence. It is through this deliberative form of inquiry in which they find themselves struggling to answer otherwise unanswerable philosophical questions, that they are able to hone and improve their judgment». M. Lipman, *A life Teaching Thinking*, cit., p. 143. Traduzione mia.

⁸¹ UNESCO, *Philosophy: a school of freedom. Teaching Philosophy and learning to Philosophize*, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Paris 2007, p. 39.

⁸² Il quale da anni promuove l'utilizzo della *Philosophy for Children* nelle scuole, poiché ritiene che essa offra ai bambini la possibilità di sviluppare un pensiero critico e di fare esperienza concreta dei valori alla base della democrazia. UNESCO, *Philosophy: a school of freedom*, cit., p. 40.

conducono ricerche in P4C e sperimentano il curriculum, utilizzando il *New Jersey test* in numerose scuole pubbliche e indipendenti.

I materiali della P4C sono stati tradotti e adattati per i Paesi Latino-Americani dal CELAFIN (*Centro Latino Americano per la Filosofia*), che ha contribuito alla diffusione della P4C in Guatemala, Costa Rica, Nicaragua e Paraguay. Il Messico conta oltre dieci centri sulla *Philosophy for Children*, ognuno dei quali fa capo alla Mexican Federation of Philosophy for Children⁸³, che offre specifici corsi per la formazione degli insegnanti⁸⁴.

1.2.2.2 Brasile

Nel 1998, grazie all'attività svolta da Catherine Young Silva, viene fondato a San Paolo il CBFC (Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças)⁸⁵, presso il quale si sono formati migliaia di insegnanti⁸⁶. Esso lavora con il curriculum di Lipman su diversi fronti, traducendo ed adattando il materiale strutturato della P4C e portando avanti le sperimentazioni in numerose scuole. Alle esperienze condotte dal CBFC si sono aggiunti, nel corso degli anni, progetti creati da diverse università brasiliane⁸⁷. Come riporta il documento Unesco del 2006, in Brasile «oltre 10.000 insegnanti e 100.000 bambini delle scuole statali e indipendenti hanno avuto almeno un'esperienza in P4C»⁸⁸.

Occorre precisare che in Brasile, così come in altri Paesi dell'America Latina, sulla base del curriculum di Lipman sono sorte diverse esperienze extrascolastiche basate sull'idea della filosofia come “esercizio del pensiero” ed orientate

⁸³ Fondato nel 1993.

⁸⁴ Degno di nota è il fatto che il Messico sia stato il primo Paese al mondo ad ospitare l'ICPIC World Conference.

⁸⁵ V. Mesquita, *Aspectos da formação docente em filosofia para crianças*, in «Childhood and Philosophy», vol.3, n. 6 (2007), p. 317.

⁸⁶ Un altro importante centro sulla P4C è stato istituito a Florianopolis. Esso offre corsi sulla base del modello lipmaniano e produce testi sulla P4C. UNESCO, *Philosophy: a school of freedom*, cit., p. 39.

⁸⁷ Come le sperimentazioni condotte presso le seguenti Università: Università Cattolica di Rio Grande; Università Statale di Rio de Janeiro; Università Federale di Juiz de Fora; Università Federale di Fortaleza. *Ibidem*.

⁸⁸ *Ibidem*.

all'eliminazione delle differenze ed all'emancipazione delle fasce più svantaggiate della popolazione⁸⁹.

Degno di nota in tal senso è il lavoro svolto da Walter Kohan⁹⁰, che per diversi anni ha collaborato con Lipman per poi proporre un nuovo modo di intendere la filosofia con i bambini.

Si tratta di un approccio che pur non negando l'importanza dell'intuizione lipmaniana di portare la filosofia ai bambini si distanzia dal modo in cui il fondatore della P4C concepisce la sua metodologia e si presenta volutamente *ametodico*⁹¹. Tale ametodicità, oltre a derivare da un'idea di filosofia intesa come attività di pensiero libera, aperta ed autotrasformatrice, si lega a profonde motivazioni politiche e sociali che si fanno carico non solo dei bisogni dell'infanzia ma anche delle richieste e delle esigenze delle minoranze presenti nel mondo, rendendo tale proposta filosofica un supporto teorico ideale per determinare il capovolgimento del modo in cui pensiamo e guardiamo alla realtà⁹². Kohan infatti sottolinea la dimensione politica del fare filosofia e ritiene che «la filosofia ha un impegno politico connesso con la trasformazione, con l'interruzione del mondo esistente, con l'incongruenza radicale di un mondo che non è un mondo per tutti. La filosofia ha un impegno con l'infanzia, non solo con quella dei bambini e con quella di qualsiasi persona aperta alla possibilità di un altro modo di esistere, ma anche con l'infanzia del mondo»⁹³. È sulla base di tale orientamento teorico che da tempo Kohan porta avanti il progetto

⁸⁹ Particolarmente significativa è l'esperienza condotta dall'*International Catholic Child Bureau*, che sperimenta la P4C con i *meninos de rua*. M. Cogliati, *Philosophy for Children. Costruire comunità di ricerca in classe*, in «Innovazione Educativa. Mensile di discussione e progettazione di nuovi itinerari formativi», n. 2/3, aprile 2005, p. 46.

⁹⁰ Walter Omar Kohan è attualmente docente di filosofia dell'educazione presso l'Università Statale di Rio de Janeiro (UERJ) e ricercatore del Consiglio Nazionale delle Ricerche (CNPq) e del programma Pro-Ciencia della Fondazione di Sostegno alla Ricerca di Rio de Janeiro (FAPERJ). Tra il 1999 e il 2001 è stato Presidente dell'ICPIC. W. Kohan, *il bambino e la filosofia nella comunità di ricerca. Da presupposto a domanda*, in «Educazione democratica», n. 6, giugno 2013, pp. 75-88.

⁹¹ Contrariamente a Lipman, Kohan parla di "ignoranza di un metodo" facendo riferimento ad un approccio filosofico che non si fonda sull'utilizzo di materiali predeterminati e strutturati. W. Kohan, *Infanzia e Filosofia* (2004), tr. it. a cura di C. Chiapperini, Morlacchi editore, Perugia 2006, p. 118.

⁹² Ciò, a sua volta, si lega profondamente all'esigenza di ridefinire il rapporto "maestro-discepolo" e dunque la relazione che si instaura tra chi insegna e chi apprende la filosofia. A tal proposito, Kohan specifica come l'insegnante di filosofia non debba trasmettere nulla (nel senso tradizionale del termine), in quanto il suo compito è quello di "sedurre" l'allunno, portandolo a condividere uno spazio nel pensiero, «per dar luogo [...] ad un movimento che interrompe ciò che si pensava per iniziare a pensarlo nuovamente da un nuovo inizio, a partire da un luogo, per volgere lo sguardo a ciò che non si guarda, per apprezzare ciò a cui non si dà valore e cessare di valorizzare ciò che si considera più importante [...]». W. Kohan, *La filosofia come paradosso. Apprende e insegnare a partire da Socrate* (2009), tr. it. a cura di C. Rossi, F. C. Manara, Aracne, Roma 2014, p. 86.

⁹³ W. Kohan, *Infanzia e Filosofia*, cit., p. 18.

*Filosofia na escola*⁹⁴. Calato nel contesto sociale ed istituzionale brasiliano, esso rappresenta il manifesto filosofico e politico del pensatore argentino: «non mi interessa una pratica filosofica che sia elitaria, indifferente o funzionale al consolidamento delle disuguaglianze sociali. [...] *Filosofia na Escola*, va in controtendenza rispetto a tali orientamenti: cerca di opporsi alle politiche pubbliche neoliberiste che imperano in America Latina e al tipo di organizzazione sociale che quelle politiche consolidano ed estendono. Fare *Filosofia na Escola* suppone ed esige che si affermi che un altro mondo è possibile. Con ciò non si punta a duplicare il mondo o proporre un'utopia che lo trascenda. Al contrario, il solo fatto di pensare controcorrente è già affermazione di un altro mondo. Dal pensiero nasce un altro mondo: non un mondo ideale, ma un mondo nel quale già ci poniamo in modo diverso»⁹⁵.

Altrettanto interessante appare il progetto *Convite ao Filosofar*, liberamente ispirato alla P4C e promossa nell'ambito del programma sociale *Valores de Minas* con ragazzi svantaggiati della città di Belo Horizonte. Si tratta di un'esperienza realizzata da un gruppo di ricerca italiano con gruppi di 16 e 20 ragazzi, al fine di promuovere in loro la formazione di «un'auto-immagine positiva»⁹⁶, attraverso l'utilizzo della Comunità di ricerca come pratica libertaria.

1.2.2.3 Argentina

In Argentina le prime sperimentazioni sulla P4C sono state realizzate nel 1989, in una scuola indipendente di Buenos Aires. Nel 1993 è stato fondato il CEFNA (*Centro de Filosofado para Niños*) con sede presso la Facoltà di Filosofia dell'Università di Buenos Aires. Ad esso si è affiancato il CIFIN (*Centro de Investigaciones en el programa internacional Filosofía para Niños*), le cui attività

⁹⁴ Si tratta di un progetto nato nel 1998 con il supporto dell'Università di Brasilia e tutt'ora in corso. Esso coinvolge bambini ed insegnanti delle scuole statali. J. Merçon, *History and sense of a project*, in «Childhood and Philosophy», vol.1, n. 1, Jan./Jun 2005, pp. 35-38.

⁹⁵ W. Kohan, *Infanzia e Filosofia*, cit., p. 35.

⁹⁶ Per una descrizione dettagliata di tale esperienza Cfr. C. Tommaselli, *Invito a filosofare: l'esperienza della Philosophy for Children (for Community) all'interno del programma "Valores de Minas" Belo Horizonte, MG, Brasile*, in A. Volpone, *Pratica filosofica di comunità*, Liguori, Napoli 2014, pp. 164-171.

vanno dalla diffusione del curriculum sul territorio nazionale ai corsi di formazione per insegnanti. Oltre alla traduzione del materiale di Lipman, il centro argentino ha anche elaborato nuovi racconti e pubblicato testi propri. La sperimentazione resta tuttavia limitata alle scuole private, anche se recentemente alcune sedi regionali del Dipartimento dell'Istruzione, come quella di Catamarca, stanno sostenendo l'introduzione di sperimentazioni in P4C anche all'interno delle scuole statali.

1.2.2.4 Perù e Cile

In Perù la P4C ha conosciuto una notevole diffusione soprattutto negli ultimi dieci anni. Una delle associazioni particolarmente attive nell'ambito della filosofia per bambini è la Buho Rojo Association, che oltre ad organizzare diversi workshop (introducendo alcune variazioni rispetto al metodo lipmaniano) è ideatrice del progetto *Applied Philosophy*, il cui obiettivo principale è lo sviluppo, da parte degli insegnanti coinvolti, di nuovi materiali per l'insegnamento della *Philosophy with Children*. Gli stessi materiali sono poi utilizzati in esperienze di filosofia realizzate soprattutto con bambini appartenenti a contesti socio-economici svantaggiati.

Per quanto concerne il Cile, primo paese latino-americano in cui è stato sperimentato il curriculum di Lipman⁹⁷, le sperimentazioni sulla P4C sono portate avanti soprattutto in ambito accademico, per iniziativa della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università del Cile, dell'Università di Serena e dell'Università di Concepción. In altre parti del Paese la P4C è stata invece introdotta sia attraverso workshop basati sul metodo di Lipman che mediante l'attività di ricerca svolta da professori cileni come Olga Grau e Ana Maria Vicuña.

⁹⁷ La *Philosophy for Children* fu introdotta nel 1978 da alcuni missionari dell'ordine di Maryknoll. I primi esperimenti sono stati realizzati nelle città di Portezu, Chillán e Concepción. UNESCO, *Philosophy of freedom*, cit., p. 39.

1.2.3 Asia

1.2.3.1 Giappone

Degne di nota sono alcune sperimentazioni sulla P4C condotte in ambito accademico. A partire dal 2003 la professoressa Takara Dobasi del Dipartimento di Scienze dell'Apprendimento dell'Università di Hiroshima e la professoressa Eva Marsal dell'Università di Karlsruhe hanno collaborato al progetto di ricerca internazionale *Das Spiel als Kulturtechnik*, parte del quale riguarda la P4C. Inoltre nel 2006 è nata la DJFPK (Deutsch-Japanische Forschungsinitiative zum Philosophieren mit Kindern), una ricerca cooperativa condotta da studiosi giapponesi e tedeschi con sede presso l'Hodegetics Insititue della Karlsruhe Universty of Education. L'obiettivo del loro lavoro è quello di creare una solida base teorica per la P4C, utilizzando quale punto di riferimento filosofi appartenenti alla tradizione occidentale (Socrate, Hume, Rousseau, Kant e Nietzsche) ed a quella orientale (Takaji Hayashi, Shûzô Kuki e il pedagogista Toshiaki Ôse). In particolare l'approccio in aula prevede l'utilizzo combinato della teoria della pedagogia clinica di Hayashi, della teoria didattica di Ekkerard Martens⁹⁸ e della *Comunità di ricerca* lipmaniana⁹⁹.

1.2.3.2 Malesia

Di particolare interesse è l'attività svolta dal CPIE (Centre for Philosophical Inquiry in Education), nato nel 2006 per iniziativa dell'Istituto per l'Educazione dell'International Islamic University della Malesia. Il CPIE si propone di diventare un centro per lo sviluppo e la pratica dell'educazione filosofica, al fine di formare individui dotati di buone capacità di giudizio. Per quanto riguarda il materiale didattico utilizzato, il CPIE si avvale dei racconti di Lipman, che durante le prime sperimentazioni erano tradotti ed adattati in lingua malese. Attualmente invece, con

⁹⁸ Con specifico riferimento al metodo della cinque dita.

⁹⁹ UNESCO, *Philosophy: a school of freedom*, cit., p. 41.

la notevole diffusione della lingua inglese, tali racconti sono utilizzati nella loro lingua originale¹⁰⁰. Occorre precisare che le attività di P4C condotte dal CPIE si svolgono al di fuori del curriculum scolastico formale. In Malesia infatti, la filosofia non trova ancora spazio all'interno della scuola primaria e secondaria.

1.2.4 Africa

Anche l’Africa, ha conosciuto, in anni recenti, una discreta diffusione del curriculum della P4C soprattutto grazie all’attività svolta da tre Università africane: la Keniatta University (Kenya), dove è attivo in tal senso il Dipartimento di Filosofia; l’Istituto di Educazione Ecumenica (Nigeria), diretto dal Dottor Stan Amih¹⁰¹; L’Università di Western Cape (Sud Africa), in cui le sperimentazioni vengono condotte presso la Facoltà di Scienze dell’Educazione e il Centro per l’Educazione Cognitiva¹⁰².

1.2.5 Europa

1.2.5.1 Belgio

Esistono diversi gruppi che si occupano di *Philosophy for Children*, tuttavia i centri particolarmente attivi sono i seguenti: L’Associazione no-profit Phare¹⁰³ (che si occupa di fare ricerca e formazione nell’ambito della P4C); le Associazioni no profit *Philomene* e *Il fera beau Demain*. Entrambe organizzano attività di formazione per gli insegnanti utilizzando i metodi di Lipman e Michel Tozzi¹⁰⁴. Il *Charte de*

¹⁰⁰ Ad essere tradotti sono solo i nomi dei personaggi, dei cibi e delle festività, in modo da renderli più riconoscibili ai bambini della popolazione locale. Ivi p. 31.

¹⁰¹ Il quale recentemente ha fondato ACACCOI (Associazione per la comunità di ricerca critica e creativa).

¹⁰² Ivi p. 42.

¹⁰³ Fondata nel 1992.

¹⁰⁴ All’espressione “Philosophy for children” si preferisce in questo caso l’espressione “imparare a pensare” o “imparare a riflettere”, in modo da distinguere la pratica filosofica rivolta all’infanzia dalla filosofia intesa come disciplina accademica. *Philosophy a school of freedom*, cit., p. 42.

Philosophie, in particolare, organizza laboratori di *Philosophy for children* con bambini dai cinque agli otto anni all'interno di cinque scuole del quartiere Watermael-Boitsfort. Da tali laboratori è stato successivamente tratto il film-documentario *Les grandes questions*, diretto da Isabelle Willems, che enfatizza il valore educativo della comunità di ricerca filosofica.

1.2.5.2 Norvegia

Il governo ha introdotto la P4C in modo sperimentale a partire dal 2005, coinvolgendo 15 scuole (primarie e secondarie) con l'obiettivo di promuovere le competenze etiche, la capacità di pensare in modo critico e di discutere democraticamente all'interno di un gruppo¹⁰⁵. Alla base di tale iniziativa governativa vi è il lavoro svolto dal CYP (Children and Youth Philosophers Centre) un'organizzazione privata creata da Ariane Schjelderup e Øyvind Olsholt¹⁰⁶ che si propone il duplice obiettivo di incrementare le conoscenze riguardanti la filosofia (in generale) e la *Philosophy for children* (in particolare) e di stimolare l'impegno di bambini e ragazzi nelle pratiche filosofiche.

Il CYP cerca di raggiungere tali obiettivi organizzando specifici seminari, offrendo servizi di consulenza per gli insegnanti impegnati nella pratica filosofica rivolta all'infanzia e facilitando dialoghi con gruppi di persone di differenti fasce d'età. Pur ispirandosi al curriculum ideato da Lipman, nel corso degli anni Schjelderup e Olsholt hanno elaborato materiali didattici ritenuti più adatti alla cultura ed alle istituzioni scolastiche norvegesi. Tra questi vi sono *Filosofi i skolen*, il primo libro di testo norvegese sulla *Philosophy with children*, ed *ExphilO3*, un libro di testo scritto appositamente per il corso di preparazione in filosofia dell'Università di Oslo¹⁰⁷. Tra le attività del CYP di notevole interesse è anche la creazione di un sito nato nel

¹⁰⁵ UNESCO, *Teaching Philosophy in Europe and North America*, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Paris 2011, p. 25.

¹⁰⁶ Ariane Schjelderup and Øyvind Olsholt sono stati i primi filosofi norvegesi a condurre sessioni filosofiche con i bambini. In particolare, la prima esperienza di P4C è stata realizzata nel '97 in due scuole dell'infanzia di Oslo ed ha avuto una durata di due mesi. Ad essa sono seguite numerose altre sperimentazioni condotte in diverse scuole dell'infanzia. UNESCO, *Philosophy: a school of freedom*, cit., pp. 37-38.

¹⁰⁷ Questo libro contiene anche numerose risorse (dilemmi etici, piani di discussione, esercizi e questionari) per l'insegnamento della religione e dell'etica nei licei norvegesi. *Ibidem*.

2002¹⁰⁸ con l'obiettivo di aiutare studenti ed insegnanti della scuola primaria e secondaria a scoprire la filosofia come parte integrante del curriculum scolastico¹⁰⁹.

1.2.5.3 Repubblica Ceca

La ricerca e la sperimentazione sulla *Philosophy for Children* sono supportate soprattutto in ambito accademico. In particolare il Dipartimento di Filosofia e Studi Religiosi ed il Dipartimento di Educazione e Psicologia dell'Università della Boemia del Sud hanno collaborato alla realizzazione di un progetto sulla P4C che si proponeva di raggiungere i seguenti obiettivi:

1. Formare insegnanti, studenti ed educatori, al fine di favorire i processi democratici a scuola attraverso il dialogo e lo sviluppo di un pensiero critico, creativo e valoriale.
2. Ricercare i possibili vantaggi derivanti dall'integrazione della filosofia all'interno dei programmi scolastici della scuola primaria e secondaria.
3. Valutare la possibilità di impiegare il dialogo filosofico come strumento formativo (accanto al gioco) per lavorare con i bambini.

A partire dal 2006 l'Università della Boemia del Sud ha inoltre introdotto l'insegnamento della P4C¹¹⁰ come disciplina opzionale all'interno della Facoltà di Teologia ed ha promosso la creazione di una rete di supporto per insegnanti che praticano la P4C con i loro studenti.

¹⁰⁸ Il sito è consultabile al seguente indirizzo: <http://www.skoletorget.no/>.

¹⁰⁹ Il sito offre materiali didattici da utilizzare nelle sei principali discipline scolastiche (Norvegese, Inglese, Studi sociali, Religione, Matematica e Scienze Naturali) nonché domande ed esercizi da utilizzare durante i dialoghi filosofici in classe. UNESCO, *Philosophy: a school of freedom*, cit., p.38.

¹¹⁰ I racconti di Lipman ed i rispettivi manuali, tradotti ed adattati al contesto culturale Ceco, sono stati pubblicati nella serie *la Traversée*. UNESCO, *Philosophy : a school of freedom*, cit., p. 38.

1.2.5.4 Spagna

Di particolare importanza è il progetto *Filosofia 3/18* promosso dal GrupIREF (Grup d'Innovació i Recerca per a l'Ensenyament de Filosofia)¹¹¹. Si tratta di un programma educativo basato sulla stretta correlazione tra pensiero e linguaggio che ha coinvolto 300 scuole della Catalogna e più di 25.000 studenti (a cui bisogna aggiungere gli insegnanti che hanno lavorato anche in altre zone della Spagna e all'estero)¹¹². Pur utilizzando quale riferimento metodologico il modello della P4C, nel corso degli anni esso ha dato vita ad un curriculum completo e sistematico¹¹³ che, avvalendosi della filosofia come strumento didattico privilegiato, mira a migliorare le abilità di pensiero negli studenti. Progressiva importanza sta acquisendo inoltre il *Proyecto Noria* coordinato da Irene De Puig e destinato ad una fascia d'età che va dai 3 agli 11 anni. Pur ispirandosi al modello di Lipman, il progetto propone testi-stimolo e manuali per gli insegnanti del tutto originali ed autonomi, alcuni dei quali sono stati tradotti in italiano.

Da segnalare è infine il Centro per la *Philosophy for Children* della Comunità di Valencia. Tra le attività da esso promosse vi sono: la pubblicazione dell'edizione spagnola dei libri e dei rispettivi manuali scritti da Lipman, l'organizzazione di corsi di formazione per gli insegnanti e la pubblicazione di giornali sulla P4C come *Aprender a pensar*.

1.2.5.5 Regno Unito

La sperimentazione nell'ambito della *Philosophy for Children* inizia a diffondersi considerevolmente solo dopo il 1990, quando la BBC trasmette un documentario

¹¹¹ Organizzazione no-profit nata in Catalogna nel 1987 con l'intento di promuovere la ricerca nell'ambito della didattica della filosofia. UNESCO, *Philosophy : a school of freedom*, cit., p. 32.

¹¹² Il progetto ha visto coinvolti anche alcuni Paesi dell'America Latina come il Brasile, l'Argentina ed il Messico. *Ibidem*.

¹¹³ Inizialmente infatti il progetto si è basato sull'utilizzo dei racconti di Lipman che, nel corso del tempo, sono stati integrati e sostituiti da nuovi racconti, ritenuti più adatti al sistema scolastico spagnolo. I. De Puig, S. Angelica, *Giocare a pensare con le storie. Proposte per imparare a pensare* (2000), tr. it. a cura di P. Sacchetto, Junior, Bergamo 2006, p. 23.

sulla P4C dal titolo *Socrates for six years old*¹¹⁴. Il crescente interesse sorto attorno al curriculum di Lipman porta alla fondazione di SAPERE (Society for Advancing Philosophical Enquiry and Reflection in Education), associazione nazionale sorta nel 1992 che riunisce una vasta rete di formatori e professionisti della P4C e più in generale di ogni altro approccio pedagogico basato sul modello epistemologico e didattico della “comunità di ricerca filosofica”. La suddetta società promuove workshop, convegni e progetti e supporta la ricerca nell'ambito della pratica filosofica rivolta ai bambini ed alle comunità¹¹⁵. Da diversi anni SAPERE coordina inoltre tre livelli di formazione sulla P4C basati sul modello di Lipman e riconosciuti dall'IAPC¹¹⁶. Occorre tuttavia precisare, che pur promuovendo l'approccio della comunità di ricerca, tali corsi di formazione, che in dodici anni hanno visto la partecipazione di circa 10.000 insegnanti, incoraggiano gli educatori a selezionare autonomamente i materiali (spesso storie ma anche opere d'arte, film e quadri) da utilizzare per stimolare il sorgere delle domande e della discussione filosofica all'interno della classe.

Secondo un recente Rapporto UNESCO¹¹⁷ le scuole (nei territori di Inghilterra, Scozia e Galles) che hanno inserito la P4C all'interno del loro curriculum sono circa tremila e ci sono buone ragioni di supporre che tale numero continuerà a crescere notevolmente nei prossimi anni.

1.2.5.6 Francia

Il curriculum ideato da Lipman è stato introdotto in Francia nel 1998 attraverso l'attività dell'Istituto di formazione per insegnanti di Caen e Clermont Ferrand¹¹⁸. Tuttavia nel corso degli anni sono sorti numerosi approcci filosofici rivolti

¹¹⁴ Prima degli anni '90 la sperimentazione sulla P4C è stata portata avanti grazie ad un piccolo gruppo di educatori tra i quali Robert Fisher. UNESCO, *Philosophy: a school of freedom*, cit., p. 32

¹¹⁵ Nello stesso periodo nasce a Glasgow il "Centro per la ricerca filosofica", noto soprattutto per le sperimentazioni sulla P4C condotte dalla Dottoressa Catherine McCall. *Ibidem*.

¹¹⁶ Tra le attività di SAPERE vi è anche la pubblicazione della rivista *If...then*.

¹¹⁷ UNESCO, *Teaching Philosophy in Europe and North America*, cit., p. 26.

¹¹⁸ L'insegnamento della filosofia non è ancora stato introdotto in maniera formale all'interno del curriculum della scuola primaria francese, contrariamente a quanto accade nell'ultimo anno della scuola secondaria, dove tale insegnamento ricopre otto ore settimanali. UNESCO, *Philosophy a school of freedom*, cit., p. 33.

all'infanzia che pur ispirandosi al curricolo della P4C hanno sviluppato materiali didattici e metodologie proprie. Tra questi occorre ricordare il *flusso democratico-filosofico* di Michel Tozzi¹¹⁹, il *metodo Socratico* di Oscar Brenifier ed il metodo di Jacques Lévine.

Gli obiettivi del modello proposto da Michel Tozzi sono simili a quelli di Lipman, tuttavia l'autore francese raccomanda la creazione di una struttura democratica che assegni a ciascuno studente un ruolo determinato¹²⁰ e che ponga specifiche domande intellettuali in modo da favorire negli alunni lo sviluppo di competenze filosofiche (la capacità di porre domande in modo corretto, di argomentare razionalmente e di concettualizzare). La sperimentazione nell'ambito di questa pratica filosofica è supportata da numerose attività di formazione e ricerca. Ai workshop per la formazione degli insegnanti si affianca infatti l'organizzazione di dibattiti in cui gli studenti discutono la loro interpretazione di opere della letteratura per l'infanzia o di dibattiti su questioni filosofiche. Tra i materiali utilizzati per stimolare la riflessione filosofica vi sono anche i miti, con particolare riferimento a quelli Platonici.

Oscar Brenifier¹²¹, fondatore dell'*Institut de Pratiques Philosophiques*, nel suo approccio filosofico per l'infanzia riprende invece la maieutica socratica. Il compito del facilitatore diventa quello di aiutare gli studenti a sviluppare ed esprimere le proprie idee, guidando¹²² la discussione del gruppo (ponendo domande, evidenziando i punti di forza e debolezza delle varie risposte e riformulando i concetti in forma diversa) in modo che loro possano esercitare e sviluppare progressivamente un pensiero critico. L'approccio dialogico di Brenifier è strutturalmente diverso da quello di Lipman in quanto anziché porre l'accento sull'argomentazione critica e sul pensiero riflessivo, muove dal dubbio (e dalla

¹¹⁹ <http://www.philotozzi.com/>. Consultato il 13 Febbraio 2014.

¹²⁰ In particolare, i ruoli ricoperti dai membri del gruppo sono i seguenti: "il presidente" (apre la discussione ed assegna i ruoli a ciascuno); "Il riepilogatore" (espone ciò che il gruppo ha compreso o ciò che un membro del gruppo intendeva dire); "il sintetizzatore" (sintetizza la discussione e i suoi progressi); "lo scriba" (scrive i punti chiave della discussione); "gli oratori" (espongono le loro idee ed opinioni); "gli osservatori" (decidono di non prendere parte alla discussione al fine di dare agli altri la possibilità di presentare la loro opinione); "il facilitatore" (ruolo generalmente ricoperto dall'insegnante). UNESCO, *Teaching Philosophy in Europe and North America*, cit., p. 26.

¹²¹ <http://www.brenifier.com/>. Consultato il 14 Febbraio 2014.

¹²² Contrariamente a quanto accade durante una sessione di *Philosophy for Children*, in cui il facilitatore ha un ruolo direzionale e si considera membro della comunità di ricerca al pari degli altri, nel metodo ideato da Brenifier il facilitatore ha un ruolo maggiormente direttivo ed il gruppo è costantemente guidato e monitorato da esso. UNESCO, *Teaching Philosophy in Europe and North America*, cit., p. 21.

contrapposizione) come premessa necessaria per avvicinare l'infanzia alla logica dei doppi pensieri¹²³. Il suo lavoro infatti si incentra sulla problematizzazione del rapporto fiducia/dubbio, sicurezza/ricerca, al fine di educare i bambini ad ospitare e praticare il dubbio senza sentirsene minacciati. Brenfier ha affiancato all'attività di conduttore di discussioni filosofiche la produzione di una serie di materiali didattici che hanno contribuito a far conoscere il suo metodo oltre i confini francesi¹²⁴.

L'approccio elaborato dallo psicologo e psicoanalista Jacques Lévine nel 1996 si rivolge ad una fascia d'età che va dalla scuola dell'infanzia (3-4 anni) alla scuola secondaria (16 anni) e presenta una metodologia specifica. L'insegnante inizia la discussione in modo formale, introducendo un argomento che riguarda sia gli adulti che i bambini (ad esempio, la crescita) e dicendo alla classe che sarebbe interessato a sapere cosa pensano i bambini a proposito di tale argomento. Essi discutono per circa dieci minuti attorno alla questione sollevata dall'insegnante, il quale ascolta in assoluto silenzio. La sessione viene registrata per essere riascoltata dai bambini in modo che possano interromperla in qualsiasi momento per aggiungere altre considerazioni o altri elementi alla discussione.

Questo approccio psicologico si basa sull'idea che i bambini possano diventare parte dell'umanità ed interessarsi ad essa attraverso l'esercizio del pensiero¹²⁵ critico all'interno di un gruppo coinvolto in una discussione filosofica. Il lavoro dei bambini si inserisce in una situazione psicologicamente favorevole allo sviluppo di un pensiero autonomo nonché alla capacità di riconoscere che le proprie idee sono connesse ma distinte da quelle degli altri membri del gruppo. In tale contesto l'insegnante riveste il ruolo di un semplice spettatore che monitora e incoraggia la capacità degli studenti di pensare criticamente su questioni che

¹²³ In questo caso risulta evidente il riferimento al secondo Wittgenstein, quello che nell'opera *On Certainty* si interroga su certezze e credenze, evidenziando come il dubbio (nel bambino) venga dopo la credenza. Il bambino infatti impara proprio perché "crede" agli adulti. Egli "crede" ai suoi insegnanti, in quanto non potrebbe dubitare inizialmente di quello che gli si insegna. La costruzione della conoscenza si fonda dunque su un terreno saldo, fatto di iniziali certezze che con il tempo possono essere messe in discussione, dando così spazio al dubbio. F. Palmieri, *Wittgenstein e la grammatica*, Jaca Book, Milano 2007, p. 176.

¹²⁴ Cfr. O. Brenfier, *Le Bonheur selon Ninon*, Autrement Jeunesse, Paris 2005; *Id. Questions de philosophie entre ados*, Seuil, Paris 2007; *Id., Question de logiques !*, Seuil, Paris 2008; *Id., L'argent rend-il heureux ?* Nathan, Paris 2009; *Id., La Question de Dieu*, Nathan, Paris 2010; *Id., La Beauté selon Ninon*, Autrement Jeunesse, Paris 2012; *Id., Le Livre des grands contraires philosophiques*, Nathan, Paris 2013; O. Brenfier, I. Millon, *Sagesses et malices de Yoshua, l'homme qui se disait fils de Dieu*, Albin Michel, Paris 2013.

¹²⁵ Facendo esplicito riferimento a Cartesio, Lévine utilizza il termine *cogito* per indicare il pensiero, mentre definisce gruppo di *cogitans* il gruppo classe coinvolto nella discussione filosofica. M. Tozzi, *La construction identitaire de l'élève par le questionnement et la discussion à visée philosophique*, in «Tréma», n. 33 - 34 /2010, p. 9.

riguardano la condizione umana. Il silenzio dell'insegnante assume una forte valenza simbolica in quanto rappresenta un invito a parlare senza la paura di essere giudicati o valutati.

L'intento di tale approccio è dunque quello di promuovere lo sviluppo personale dei bambini attraverso il consolidamento della loro identità di "esseri pensanti". Durante la discussione all'interno del gruppo essi infatti prendono coscienza dell'importanza di esprimere la propria opinione su questioni ritenute di grande interesse per tutti (se stessi compresi) e ciò incrementa le loro capacità riflessive e ne migliora l'autostima¹²⁶.

1.2.6 La Philosophy for Children in Italia

L'introduzione della *Philosophy for Children* in Italia si inserisce nell'ambito di un generale ripensamento dell'impostazione scolastica gentiliana¹²⁷ incentrata su una visione della filosofia intesa «termine di distinzione dell'eccellenza»¹²⁸, contribuendo così a mettere in discussione il ruolo che essa ricopriva all'interno della tradizione disciplinare in favore di un'idea di filosofia intesa come *pratica* che accompagna l'apprendimento sin dalla scuola di base¹²⁹.

Le prime sperimentazioni sulla P4C risalgono agli anni '90 quando Antonio Cosentino¹³⁰ e Marina Santi si incontrano per la prima volta ad un workshop tenuto

¹²⁶ UNESCO, *Teaching Philosophy in Europe and North America*, cit., p. 21.

¹²⁷ Per un approfondimento sull'argomento Cfr.: G. Ciampi, *Il governo della scuola nello Stato post-unitario. Il consiglio superiore della pubblica istruzione dalle origini all'ultimo governo Depretis*, Milano, Comunità, 1983; E. Garin, *Tra due secoli. Socialismo e filosofia in Italia dopo l'Unità*, Bari, De Donato, 1983; G. Gentile, *La nuova scuola media*, Firenze, Le Lettere, 1988; G. Chiosso, *Il libro per la scuola tra Sette e Ottocento*, Brescia, La Scuola, 2000; F. Susi, *Scuola, società, politica e democrazia. Dalla riforma gentile ai decreti delegati*, Armando editore, Roma 2012.

¹²⁸ A. Cosentino, *Socialità riflessiva e democrazia. La Philosophy for Children e la scuola italiana*, in «Rassegna» n. 37/2008, p. 52.

¹²⁹ Come ha sottolineato Franco Cambi, la *Philosophy for children* ha sfidato il pregiudizio tradizionale «della non-filosoficità (non criticità, non riflessività) della mente infantile, che invece si è rivelato un errore: relativo solo al sapere filosofico e alla sua codificazione illustre, ma niente affatto rispetto allo stile di pensiero che incorpora e sollecita e all'ethos che viene a produrre [...]». F. Cambi, *La Philosophy for children tra stile cognitive e idea di cittadinanza*, in «Studi sulla Formazione», n. I/II, Anno XII, 2009, p. 256.

¹³⁰ Docente di Filosofia nei licei e professore a contratto presso l'Università della Calabria. Fondatore e direttore uscente del CRIF, Cosentino si è formato presso L'IAPC ed attualmente è co-direttore della collana *Impariamo a pensare* della casa editrice Liguori.

da Matthew Lipman ed Ann Sharp presso l'Università di Dubrovick¹³¹. Il lavoro pionieristico compiuto dai due studiosi sarà ben presto supportato dall'attività di ricerca svolta da Maura Striano¹³² e nel '92 si avrà la prima traduzione di *Harry Stottelmeyer's Discovery*, pubblicato dall'editore Armando con il titolo *Il prisma dei perché*. Ad essa farà seguito la traduzione degli altri racconti scritti da Lipman (e dei relativi manuali), pubblicati nel 1999 dall'editore Liguori¹³³. Nel corso degli anni all'attività di traduzione dei testi originariamente scritti da Lipman si affiancherà la creazione di nuovi racconti filosofici (corredati da appositi manuali) costruiti sulla base del modello lipmaniano¹³⁴.

Dalla collaborazione dei tre studiosi italiani nasceranno inoltre due importanti centri per la ricerca e la formazione nell'ambito della P4C: il CRIF¹³⁵ (Centro di ricerca sull'indagine filosofica) presieduto da Cosentino e con sede a Roma ed il CIREP (Centro Interdisciplinare di Ricerca Educativa sul Pensiero) diretto da Marina Santi¹³⁶ e con sede a Rovigo. Entrambi sono riconosciuti dall'ICPIC e dall'IAPC ed oltre a proporre percorsi curricolari all'interno delle scuole dell'infanzia, della scuola primaria e secondaria, organizzano diverse tipologie di corsi di formazione rivolti ad educatori ed insegnanti¹³⁷. A partire dal '99¹³⁸ infatti si tiene ad Acuto (Fiuggi) il *Corso nazionale intensivo di formazione professionale in P4C* articolato in 60 ore di lezioni teoriche e pratiche volte a fornire agli insegnanti le competenze necessarie per introdurre la *Philosophy for Children* all'interno delle loro classi. Ad esso si sono aggiunti, nel corso del tempo, diversi corsi nati dalla collaborazione tra i Centri

¹³¹ S. Carietto, *Pensare insieme. Una sfida per la sfera pubblica nell'età globale*, in A. Volpone, (a cura di) *Filosofare, luoghi, età e possibilità d'esercizio*, Liguori editore, Napoli 2010, p. 96.

¹³² Docente di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università Federico II di Napoli.

¹³³ Gli altri testi lipmaniani pubblicati dalla casa editrice Liguori sono: *L'Ospedale delle bambole, Elfie, Kio e Gus, Pixie e Mark*. La prima traduzione completa di un volume teorico di Lipman, *Educare al Pensiero* si avrà invece solo nel 2005 (casa editrice Vita e Pensiero). C. Calliero, A. Galavagno (a cura di), *Abitare la domanda*, cit., p. 104.

¹³⁴ Cfr. E. Lupia et. al. (a cura di), *Il risentimento della Mula*, Liguori editore, Napoli 2011.; S. Nardone, *Il re della foresta*, Liguori editore, Napoli 2011.

¹³⁵ Attualmente la presidenza del CRIF è affidata ad Alessandro Volpone.

¹³⁶ Docente di Didattica presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Padova, è esperta del curriculum della *Philosophy for Children* su cui ha condotto numerose ricerche teoriche ed empiriche.

¹³⁷ V. Rossi *Per una pratica educativa discorsiva. Dalla Philosophy for Children una proposta educativa per gli adulti*, in AA.VV. *Filosofare con i bambini e i ragazzi. Atti delle Giornate di studio (Città di Castello, 31 Marzo-3 Aprile 2006)*, Morlacchi Editore, Perugia 2006, pp. 209-210.

¹³⁸ Parallelamente alla realizzazione delle prime sperimentazioni sulla P4C nelle scuole italiane si assiste alla proliferazione di alcune esperienze di "pratiche filosofiche". I primi ad attuarle in Italia sono Romano Madera e Luigi Vero Tarca, che successivamente daranno vita alla "Compagnia di ognuno" (nata nel 2002). R. Madera, L. Vero Tarca, *La filosofia come stile di vita. Introduzione alle pratiche filosofiche*, Mondadori, Milano 2003, pp. XIV-XV.

di Ricerca sulla P4C ed alcune Università italiane: il Corso di perfezionamento *Philosophy for Children. Costruire comunità di ricerca in classe e in altri contesti educativi*, giunto alla sua decima edizione, con sede presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi di Padova¹³⁹; Il Corso di Aggiornamento e Formazione Professionale "Il curriculum della Philosophy for Children come progetto educativo. Aspetti teorici e metodologici", con sede presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università Federico II di Napoli¹⁴⁰; il Corso "Philosophy for Children/Philosophy for Community. La comunità di ricerca filosofica come educazione al pensiero e pratica formativa", con sede presso il Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia dell'università degli Studi di Firenze¹⁴¹.

I suddetti corsi, validati dall'IAPC, si rivolgono a docenti ed operatori del settore educativo e sociale, propongono un ampio programma formativo (che comprende lezioni teoriche, seminari a distanza e in presenza, ed attività laboratoriali) e sono propedeutici alla formazione degli aspiranti al titolo di *Teacher Educator in Philosophy for Children*. Occorre precisare che accanto ai corsi di formazione, le Università di Napoli e Padova hanno promosso progetti con importanti ricadute sul piano sociale oltre che educativo.

Degni di nota sono il Progetto *Peace* (Philosophical Enquiry Advancing Cosmopolitan Engagement) nato con l'intento di utilizzare il modello della *comunità di ricerca* come strumento per la creazione di un ambiente cosmopolita, favorendo il dialogo interculturale tra bambini autoctoni e stranieri¹⁴² ed il progetto *Philosophy for Children a Scampia*, volto a promuovere nelle scuole primarie del quartiere napoletano la legalità e l'*autoriflessione* a livello comunitario (e dunque il senso di appartenenza e la volontà di partecipazione alla risoluzione dei problemi che riguardano la collettività)¹⁴³. A tali progetti, promossi dal Dipartimento di Studi Umanistici di Napoli, vanno ad aggiungersi quelli portati avanti dal Dipartimento di

¹³⁹ L'ultimo corso si è tenuto nel 2013. <http://www.educazione.unipd.it/perfezionamento/p4c/>. Consultato il 20 Febbraio 2014.

¹⁴⁰ <http://www.p4c.unina.it>. Consultato il 20 Febbraio 2014.

¹⁴¹ <http://www.perfezionamentomariani.scform.unifi.it/mdswitch.html>. Consultato il 23 Febbraio 2014.

¹⁴² In particolare, il nucleo del progetto PEACE risiede nella progettazione, sperimentazione e validazione di un nuovo curriculum P4C incentrato sull'impegno cosmopolita e sul dialogo interculturale. <http://peace.tugraz.at/it/partner/>. Consultato il 23 Febbraio 2014.

¹⁴³ Per un resoconto del percorso formativo realizzato da Striano con le maestre di Scampia Cfr. M. Striano, *Quando il pensiero si racconta*, Meltemi editore, Roma 1999.

Scienze dell'educazione dell'Università di Padova in collaborazione con il CIREP, come il progetto "Cittadinanza, legalità e Costituzione" (attualmente in corso) in cui la P4C diventa strumento per promuovere un'educazione alla legalità ed alla cittadinanza¹⁴⁴.

Inoltre, alla luce di esperienze di utilizzazione del curricolo con gruppi di adulti¹⁴⁵, a partire dal 2005 il CRIF ed il CIREP hanno promosso sperimentazioni e ricerche in ambito extrascolastico (con progetti destinati ad operatori sociali, Università della terza età, organizzazioni lavorative, carceri e comunità per tossicodipendenti), sviluppando la pratica filosofica nota come *Philosophy for Community*, che presenta aspetti in comune con la consulenza filosofica ed il *coaching* aziendale.

1.2.6.1 L'eterogeneità delle proposte filosofiche per l'infanzia

Sebbene le esperienze filosofiche di matrice lipmaniana siano preminenti nella scuola di base italiana, nel corso degli anni sono sorte numerose proposte che pur rifacendosi alla P4C assumono caratteristiche peculiari. Significativo, a tal proposito, è il lavoro svolto da Giuseppe Ferraro, docente di Filosofia morale presso l'Università Federico II di Napoli, per il quale la filosofia non è semplicemente la disciplina dell'imparare a pensare, ma è intrisa di una forte valenza etico-sociale «[essa] è imparare a vivere, a sostenere la vita, a prendere la strada che corre dentro la vita. il filosofo, come il bambino, pone in questione radicalmente le consolidate e superficiali certezze degli adulti, che confondono spesso il reale con l'esistente, perché hanno perso il senso del possibile»¹⁴⁶. Partendo da tali presupposti tra il 1999 ed il 2001 Ferraro conduce attività filosofiche laboratoriali nella scuola elementare di San Felice a Castello (Caserta)¹⁴⁷, situata in un quartiere a rischio. Gli incontri si tengono settimanalmente, secondo una specifica metodologia. «[Essi] si svolgono in un ambiente ogni volta allestito in maniera diversa, con tappeti, quadri, oggetti vari e

¹⁴⁴ Tale Università è stata inoltre la sede nel 2009 del quattordicesimo convegno internazionale ICPIIC.

¹⁴⁵ Il riferimento specifico è ai corsi di formazione sulla P4C rivolti agli insegnanti.

¹⁴⁶ C. Calliero, A. Galavagno (a cura di), *Abitare la domanda*, cit., p. 104.

¹⁴⁷ Per un approfondimento sull'esperienza condotta da Ferraro nella suddetta scuola Cfr. G. Ferraro, *La filosofia spiegata ai bambini*, Filema, Napoli 2000.

curiosi, proiezioni, musica e suoni. Ciascun elemento è accompagnato dal nome di un filosofo e da una lettura (sentenze, poesia, miti). Ai bambini si chiede di dire a cosa serve l'elemento, di rappresentarlo mimicamente, di esprimere sentimenti a riguardo»¹⁴⁸. A tale esperienza si aggiungono, nel corso degli anni, il progetto *Scuola dei sentimenti*, realizzato nel 2004 e incentrato sull'educazione all'affettività¹⁴⁹, ed un percorso di incontri filosofici con giovani detenuti del carcere di Nisida¹⁵⁰.

Allo stesso periodo appartengono i laboratori filosofici organizzati da Sergio Viti, maestro elementare, e Alfonso Iacono, docente di Storia della Filosofia all'Università di Pisa¹⁵¹, in una terza elementare (ed in seguito in una quinta) di Pietrasanta (Lucca)¹⁵². Nel corso degli incontri, basati soprattutto sul confronto bambini-professore e mediati dal maestro, si affrontano diverse tematiche (tra le quali l'immortalità dell'anima, la libertà, l'intolleranza) sulle quali gli alunni lavorano estesamente (attraverso lettere, poesie e dibattiti), redigendo un giornalino di classe che racconta l'esperienza fatta.

Tra le iniziative indipendenti sorte in territorio italiano occorre ricordare l'esperienza del *Pensatoio*, realizzata da Walter Pini, Anna Rita Nutarelli e Graziella Carrucola ed i laboratori filosofici promossi da Mirella Napodano Iandoli. In particolare, il *Pensatoio* è stato ideato dai tre maestri della scuola a tempo pieno di Chiugiana per offrire ai bambini un luogo mentale e fisico dove potessero esercitare liberamente e contestualmente linguaggio e pensiero, senza il timore del giudizio e della valutazione, «per essere orientati/e ad esprimere pensieri, riflessioni su un argomento prescelto, per imparare ad ascoltare e ad ascoltarsi, a raccontare e a

¹⁴⁸ C. Calliero, A. Galavagno (a cura di), *Abitare la domanda*, cit., p. 109.

¹⁴⁹ Il progetto, realizzato presso la scuola secondaria di primo grado "Chiarini- De Lollis" di Chieti, si proponeva di trattare filosoficamente sentimenti come la vergogna, la gelosia, la paura, la colpa, il desiderio e l'amicizia attraverso l'ausilio di diversi strumenti (oggetti simbolici con specchi, associazioni di suoni e parole, bacchette magiche, etc.). Cfr. G. Ferraro, *La scuola dei sentimenti. Dall'alfabetizzazione delle emozioni all'educazione affettiva*, Filema, Napoli 2010.

¹⁵⁰ Sull'argomento Cfr. G. Ferraro, *Filosofia in carcere. Incontri con i minori di Nisida*, Filema, Napoli 2001; G. Ferraro, *L'innocenza della verità. Corso di filosofia in carcere*, Filema, Napoli 2008.

¹⁵¹ Come ha sottolineato il Professor Iacono, tali laboratori si discostano sia dalla *Philosophy for Children* che dal modello di Gaarder. Il loro obiettivo non è quello di introdurre una sorta di filosofia "in pillole" per i bambini delle scuole elementari ma di stimolare in loro l'esercizio della pratica filosofica, al fine di dotarli di una mentalità che sia capace di filtrare e governare i contenuti in arrivo, dunque critica ed attenta al contesto. A. M. Iacono, *Portare la filosofia nella primaria*, in AA.VV. *Filosofare con i bambini e i ragazzi. Atti delle Giornate di studio (Città di Castello, 31 Marzo-3 Aprile 2006)*, cit., pp. 35-39.

¹⁵² Cfr. A. M. Iacono, S. Viti, *Le domande sono ciliegie. Filosofare alle elementari*, Manifestolibri, Roma 2000; A. M. Iacono, S. Viti, *Per mari aperti. Viaggi tra filosofia e poesia nelle scuole elementari*, Manifestolibri, Roma 2004.

raccontarsi»¹⁵³. Nel corso di questa esperienza, influenzata peraltro dalle suggestioni pedagogiche di Paulo Freire, Aldo Capatini e don Lorenzo Milani, gli insegnanti hanno utilizzato quale incipit della discussione alcuni classici della letteratura per l'infanzia nazionale ed internazionale.

Mirella Napodano Iandoli, dirigente scolastico e vicepresidente della Società Filosofica Italiana (per la sezione di Avellino), ha invece condotto laboratori di *filosofia dialogica* con bambini di scuole elementari e con detenuti dell'ex Carcere borbonico di Avellino. Si tratta di laboratori «che consistono essenzialmente in un approccio informale alla filosofia, [...] diretta a promuovere la ricerca di valori etici e socio-relazionali nell'universalità della loro valenza filosofica»¹⁵⁴ e fondati «sulla lettura creativa e l'interpretazione cooperativa di fiabe, miti e racconti di rilevanza filosofica»¹⁵⁵. Sempre improntata alla centralità della dimensione dialogica è l'esperienza condotta da Pina Montesarchio, *teacher* esperto in *Philosophy for children* che da diversi anni realizza laboratori di filosofia in alcune scuole (elementari e medie) casertane, combinando il modello della comunità di ricerca con il dialogo filosofico di matrice maieutico-socratica. Lo spunto per gli argomenti da affrontare in questo caso è dato dalla lettura dei *Dialoghi Socratici*¹⁵⁶.

Esistono infine proposte che si avvicinano al mondo infantile avvalendosi del connubio tra arte (nelle sue diverse declinazioni) e filosofia¹⁵⁷. È il caso del progetto “Favole filosofiche”, nato dalla collaborazione tra la Fondazione Onlus Teatro ragazzi e giovani e il Comune di Torino. Esso si propone di avvicinare bambini e ragazzi alla filosofia attraverso la drammatizzazione di un vasto repertorio narrativo che include favole, leggende, parabole, miti ed ogni genere di racconto che

¹⁵³ G. Carrucola, A. R. Nutarelli, W. Pini, *La filosofia a/ha sei anni. L'enciclopedia filosofica dei bambini e delle bambine di prima elementare idee-ragionamenti sul mondo*, Morlacchi Editore, Perugia 2008, p. 9.

¹⁵⁴ M. Napodano, *Socrate in classe. Le buone pratiche della filosofia dialogica nella scuola*, Morlacchi editore, Perugia 2008, p. 15.

¹⁵⁵ Ivi, p. 20.

¹⁵⁶ P. Montesarchio, *La metafisica dei bambini paragonata a quella degli adulti*, Morlacchi, Perugia 2003, p. 5.

¹⁵⁷ Un esempio del tentativo di coniugare la P4C con la poesia è rappresentato dall'esperienza realizzata da Francesco Valentino (laureato in lettere classiche e maestro elementare), in una classe quarta ed in una classe quinta della scuola Giovanni Pascoli di Marcianese. Si trattava, in particolare, di attività laboratoriali in cui i bambini affiancavano ad esperienze di creazione poetica, esperienze di riflessione e conversazione filosofica. F. Valentino, *Poesia, Fantasia, Filosofia. La didattica della creatività nell'esperienza educativa*, Armando, Roma 2002, pp. 151-152.

riecheggi grandi interrogativi esistenziali (chi siamo? Perché le cose cambiano? Cos'è giusto e cos'è sbagliato?)¹⁵⁸.

A fare da organismo di promozione e coordinamento all'interno del variegato panorama delle pratiche filosofiche che si discostano dal curricolo lipmaniano vi è *Amica Sofia*¹⁵⁹. Si tratta, nello specifico, di un'associazione di promozione sociale nata nel 2002 presso il Dipartimento di Scienze Umane dell'Università di Perugia con l'intento di sostenere «svariate modalità di approccio informale alla filosofia, di favorire i contatti con i molti gruppi che già operano in questo settore e di offrire un terreno favorevole allo scambio di esperienze, al monitoraggio delle iniziative ed alla discussione teorica»¹⁶⁰. Tra le iniziative promosse da *Amica Sofia* occorre ricordare la pubblicazione della rivista *Amica Sofia*, curata da Chiara Chiapperini¹⁶¹ nonché l'organizzazione della Scuola estiva di Alta Formazione sulla filosofia con bambini/ragazzi e delle giornate di studio *Filosofare con i bambini ed i ragazzi* presso Città di Castello (Perugia). Tali giornate si caratterizzano per la partecipazione di importanti esponenti della *Philosophy for /with Children* a livello nazionale ed internazionale, come Antonio Cosentino, Maura Striano e Walter Kohan.

1.2.7 Philosophieren mit kindern: l'esperienza tedesca

L'area europea in cui la proposta di Lipman ha trovato sin da subito notevole riscontro è quella d'influenza tedesca, con specifico riferimento alla Germania. Ciò è dovuto in massima parte al fatto che la *Philosophy for Children* è stata recepita in tali contesti come una sorta di «prosecuzione di idee e pratiche già abbozzate negli anni '20»¹⁶². Infatti nel corso della prima metà del Novecento la Germania si è caratterizzata per il proliferare di una serie di proposte educative incentrate sulla

¹⁵⁸ Le attività promosse dal progetto sono diverse: produzione di libri e spettacoli teatrali, organizzazione di stage su Teatro e Filosofia con i bambini (rivolti ad educatori ed insegnanti) e di Seminari e Convegni. <http://www.favolefilosofiche.com/>. Consultato il 15 Febbraio 2014.

¹⁵⁹ <http://www.amicasofia.it>. Consultato il 15 Febbraio 2014.

¹⁶⁰ M. Riemma, P. Monetsarchio, (a cura di) *Vedi alla voce dialogo*, Morlacchi, Perugia 2005, p. XII.

¹⁶¹ Docente di Storia e Filosofia al Liceo, è co-fondatrice dell'associazione *Amica Sofia* nonché socia di *Phronesis*. (Associazione italiana per la Consulenza Filosofica).

¹⁶² E. Martens, *Filosofare con i bambini*, cit., p. 23.

valorizzazione della pratica filosofica con bambini e ragazzi. Si tratta di esperienze profondamente ispirate al *sapere aude*¹⁶³ kantiano e dunque alla promozione di un pensiero autonomo, da coltivare anzitutto nel bambino mediante una metodologia d'insegnamento incentrata sullo sviluppo libero, da parte dell'allievo, delle proprie capacità critiche e di giudizio, partendo dal riferimento alla sua esperienza morale¹⁶⁴.

All'interno del clima pedagogico neokantiano di questi anni, particolare rilievo assumono dunque le esperienze di filosofia con i bambini condotte da alcuni eminenti pedagogisti e filosofi, tra i quali Herman Nohl, Leonard Nelson e Walter Benjamin.

Herman Nohl¹⁶⁵ è uno dei massimi rappresentanti della corrente storicista ed ermeneutica della Pedagogia sociale¹⁶⁶. Nel 1922 scrive *Die Philosophie in der Schule*¹⁶⁷, libro nel quale sostiene che i bambini, già a partire dai quattro anni d'età, siano dotati di un «pensiero metafisico»¹⁶⁸, ossia uno stupore filosofico che va coltivato e potenziato mediante apposite attività didattiche da realizzare nella scuola elementare. Si tratta, in sostanza, di organizzare lezioni interdisciplinari di carattere pratico, (da lui stesso sperimentate) in cui la filosofia non viene presentata come materia distinta bensì come occasione e “strumento” per riflettere su plessi tematici «tratti dal campo di esperienza dei bambini, così da suscitare stupore motivando

¹⁶³ L'antico motto (letteralmente "abbi il coraggio di sapere") posto da Kant a fondamento dell'illuminismo sottolineava la necessità da parte dell'uomo di servirsi della ragione per uscire dallo stato di minorità in cui si trovava, derivante dalla mancanza di decisione e dall'incapacità di far uso del proprio intelletto senza essere guidato da qualcun altro. Cfr. D. Outram, *The Enlightenment*, Cambridge University Press, Cambridge 2013, p. 2.

¹⁶⁴ Secondo Kant infatti, «l'imperativo categorico, che indica la persona in sé e che prescrive l'universalizzazione delle nostre massime soggettive come supremo orientamento del pensiero, potrebbe essere inteso anche dalle coscienze dei bambini di dieci anni, attraverso esempi di azioni morali, conformi al dovere». Cfr. E. Martens, *Filosofare con i bambini*, cit., p. 46.

¹⁶⁵ Nato a Berlino nel 1870, studiò all'Università di Berlino dove fu allievo di Dilthey, dal quale fu profondamente influenzato. Nel 1920 divenne professore di Pedagogia a Gotinga dove fondò l'omonima scuola. G. Pérez Serrano, *Pedagogia sociale, educazione sociale. Costruzione scientifica e intervento pratico* (2003), tr. it. a cura di A. Ciabatti, E. Melani Armando editore, Roma 2010, p. 38.

¹⁶⁶ Branca della pedagogia nata in Germania tra la fine del XVIII e l'inizio del XIX secolo in risposta alle profonde trasformazioni sociali indotte dalla rivoluzione industriale (urbanizzazione di massa, indebolimento dei vincoli familiari, proletarianizzazione dei contadini e diffusa povertà). La pedagogia sociale si configura sin da subito come “scienza pratica” a metà strada tra pedagogia generale e scienze sociali, connotandosi «per una specifica attenzione all'azione educativa in quanto iscritta all'interno di specifici contesti socio-politici». M. Striano, *Introduzione alla Pedagogia Sociale*, Laterza editore, Roma-Bari 2004, p. 32.

¹⁶⁷ E. Martens, *Philosophieren mit Kindern. Eine Einführung in die Philosophie*, Philip Reclam jun. GmbH & Co., KG, Stuttgart 2010, p. 16.

¹⁶⁸ Ivi, p. 17.

domande profonde, per esempio traendo spunto dalla visione del cielo stellato, dall'esperienza di un bel paesaggio o dalla vita comune a scuola»¹⁶⁹.

Un ulteriore approccio didattico riguardante la filosofia con i ragazzi e incentrato sulla promozione dell'autonomia di pensiero è quello sperimentato (a partire dal 1923) dal filosofo tedesco Leonard Nelson all'interno dell'Istituto privato *Walkemühle*. Pur sottolineando l'impossibilità da parte dell'insegnante di "istruire sulla filosofia", Nelson ritiene indispensabile che esso si impegni ad insegnare agli alunni *l'arte del filosofare*. Rifacendosi a Socrate, Nelson elabora quindi il *Dialogo socratico*, un metodo di discussione che coinvolge più persone in un confronto aperto in cui l'insegnante non fa domande né tantomeno fornisce risposte ma si limita a «stabilire le regole del gioco del domandare e rispondere che si svolge tra gli studenti»¹⁷⁰, secondo una specifica strutturazione in fasi.

Altrettanto significative appaiono le *conferenze radiofoniche per ragazzi* realizzate dal filosofo berlinese Walter Benjamin tra il '29 e il '32. Si tratta di ottanta brevi narrazioni della durata di circa 20 minuti ciascuna, in cui il filosofo si rivolge a bambini dai dieci anni in su affrontando diverse tematiche: la sociologia dell'arte e della metropoli (con particolare riferimento a Berlino), il problema della narrazione e del suo tramonto, la riflessione sullo sviluppo dei mass media e l'approfondimento di questioni teologiche, filosofiche e pedagogiche. L'intento di Benjamin è quello di fondare una sorta di "illuminismo per ragazzi", utilizzando la radio come medium privilegiato per promuovere un risveglio critico dei piccoli ascoltatori in linea con una didattica del "divertire insegnando" molto vicina alla drammaturgia di Bertolt Brecht¹⁷¹. Un illuminismo antiautoritario che mette in discussione la figura tradizionale del maestro come contenitore di certezze preconfezionate da trasmettere al discente. Per il filosofo berlinese infatti « non si tratta di mediare delle conoscenze manipolando più o meno pesantemente le giovani coscienze degli uditori, [...] ma di destare curiosità inducendo nei ragazzi una propria capacità di osservazione. Si tratta in fondo di agire criticamente, quasi con la discrezione dell'*haskalà*, dell'illuminismo ebraico, del maestro che addensa problemi, difficoltà e suggestioni

¹⁶⁹ E. Martens, *Filosofare con i bambini*, cit., pp. 18-19.

¹⁷⁰ C. Calliero, A. Galavagno (a cura di), *Abitare la domanda.*, cit., p. 73.

¹⁷¹ W. Benjamin, *Burattini, streghe e briganti. Racconti radiofonici per ragazzi*, tr. it. a cura di G. Schiavoni, BUR, Milano 2014, p. 8.

rimanendo il più possibile nell'ombra, affinché sia l'allievo a riflettere trovando il proprio personale cammino verso il vero»¹⁷².

Tali esperienze educative di matrice filosofica, interrotte bruscamente con l'avvento del nazionalsocialismo, riprendono tiepidamente a partire dal 1980¹⁷³, stimulate dal dibattito internazionale sulla *Philosophy for Children* ma soprattutto dal lavoro condotto da Gareth Matthews, il cui testo principale, *Dialogues with children*, viene tradotto in tedesco¹⁷⁴, divenendo un modello di riferimento fondamentale nell'ambito della *Kinderphilosophie*¹⁷⁵.

Occorre sottolineare come l'influenza del lavoro di Matthews all'interno del dibattito tedesco sulla filosofia con i bambini risulti evidente già a partire dalla tendenza a preferire l'utilizzo dell'espressione *Philosophieren mit Kindern*¹⁷⁶ per designare la varietà di pratiche filosofiche rivolte all'infanzia. Dietro tale scelta si cela in realtà una precisa volontà di carattere metodologico: realizzare esperienze dialogiche in cui l'adulto, anziché partire dal continuo riferimento al corpus di concetti e metodi propri della filosofia, si lasci coinvolgere attivamente dalle idee dei bambini (protagonisti della discussione), impegnandosi in un progetto educativo da considerarsi sempre aperto ed in continuo divenire¹⁷⁷.

In linea con questa visione del "filosofare" i facilitatori della *Philosophie mit Kindern* prediligono l'impiego di materiali spesso diversi da quelli del curricolo lipmaniano, utilizzando differenti strategie didattiche per coinvolgere i membri della comunità di ricerca nella discussione filosofica¹⁷⁸. Infatti, pur riconoscendo il valore

¹⁷² Ivi, p. 9.

¹⁷³ Anno in cui viene pubblicato in Germania il primo racconto di Lipman, la cui traduzione è curata da Ekkehard Martens. Cfr. M. Lipman, *Harry Stottlemeyers Entdeckung*, Schroedel, Hannover 1980.

¹⁷⁴ G. Matthews, *Philosophische Gespräche mit Kindern*, Freese Verlag, Berlin 1989.

¹⁷⁵ J. Nida-Rümelin, N. Weidenfeld, *Der Sokrates Club. Philosophische Gespräche mit Kindern*, Knaus Verlag, München 2013, p. 15.

¹⁷⁶ Tale espressione (letteralmente "filosofia con i bambini") in ambito tedesco è stata preferita a quella di *Kinderphilosophie* (filosofia dei bambini) e *Philosophie für Kinder* (filosofia per i bambini), entrambe invece frequentemente utilizzate all'interno del dibattito internazionale. M. Taylor, H. Schreier, P. Ghilardelli, *Pragmatism, Education and Children: International Philosophical Perspectives*, Rodopi B.V., New York 2008, p. 132.

¹⁷⁷ B. Brüning, *Kinder sind die besten Philosophen*, BuchVerlag für die Frau GmbH, Leipzig 2006, pp. 8-16.

¹⁷⁸ Rifacendosi alle indicazioni di Matthews, spesso i facilitatori tedeschi preferiscono partire dall'osservazione spontanea dei bambini o dalla scrittura comune di un dialogo. Altra indicazione metodologica consiste nel leggere ai bambini delle storie soffermandosi sui passi che suscitano in loro interesse, per poi avviare una riflessione comune. Un'ulteriore tecnica elaborata da Matthews (ed attualmente adottata da molti *kinderphilosophen*) consiste nel leggere ad alta voce l'inizio di una storia (ancora una volta attinta dalla letteratura per l'infanzia o da lui stesso elaborata) «scatenando così discussioni accese e agguerritissime. Nell'ora seguente [...] il protocollo prevedeva che leggesse la conclusione della storia così come si era configurata in base all'andamento delle discussioni

formativo sotteso al modello della Comunità di ricerca proposto da Lipman, gli educatori si discostano in parte dal curriculum della P4C evidenziandone alcuni limiti, primo tra tutti la rigorosa aderenza alla logica aristotelica presente in tutti i racconti scritti dal filosofo statunitense (con particolare riferimento ad Harry Stottlemeier's Discovery)¹⁷⁹. Soggetta a critiche è anche la tipologia di esercizi contenuti nel manuale per gli insegnanti, «che spesso si riducono a schematici questionari, proposte di discussione fortemente pilotate e analoghi interventi»¹⁸⁰, nonché la struttura stessa del dialogo, che per la sua schematicità sembra ricalcare l'esame incrociato impiegato nelle aule dei tribunali durante il dibattimento. Ciò apparirebbe dunque in contrasto con lo «spirito dell'incoraggiamento» che molti ritengono essere un requisito fondamentale per attrarre i bambini verso una modalità comunicativa in cui imparino ad esprimere liberamente e spontaneamente il proprio pensiero.

Altro elemento caratterizzante la *Philosophie mit Kindern* è l'esistenza di una sorta di canone informale circa gli argomenti da affrontare durante le discussioni con i bambini. Nel corso della loro pratica i *kinderphilosophen* fanno infatti riferimento a tematiche ed argomenti tratti da diverse fonti appositamente selezionate. Particolare rilievo assumono le questioni ambientali ed etiche come il tema della «moralità delle mele», tratto dalla collezione di brevi racconti filosofici di Phil Cam (tradotta in tedesco), la questione relativa alla possibilità che le piante possano provare un sentimento come la felicità, presente nei dialoghi condotti da Matthews con gli alunni della scuola di Edimburgo, o il dilemma morale che ruota attorno alla domanda: i genitori hanno il diritto di mentire ai propri figli? quest'ultimo in genere introdotto attraverso il racconto della morte del criceto di Kathy (i genitori avevano il diritto di sostituire segretamente il criceto morto con quello vivo?) tratto dalla collezione di brevi storie filosofiche di Helmut Schreier¹⁸¹.

precedenti. [...] La lettura ad alta voce delle proposte elaborate dai bambini stessi dimostra loro che esse vengono prese sul serio, e al contempo rafforza in loro la tendenza a farsi coinvolgere veramente in prima persona nel problema oggetto di discussione». E. Martens, *Filosofare con i bambini*, cit., p. 111.

¹⁷⁹ Lipman basa infatti il filosofare con i bambini sulla logica formale (sillogistica) e informale (argomentativa), sopravvalutando, in questo modo, «il valore degli esercizi logici come strumento per l'avviamento all'educazione del pensiero e alla riflessione filosofica, nonché come fattore di motivazione per i bambini». Ivi p. 66.

¹⁸⁰ *Ibidem*.

¹⁸¹ W. Baack, *Philosophieren mit Kindern im Grundschulalter*, Grin Verlag, München 2003, pp.59-63.

Come ha sottolineato Hans Ludvig Freese¹⁸², noto studioso berlinese nell'ampio panorama della filosofia con i bambini, altre tematiche frequentemente affrontate durante le discussioni con i bambini sono la morte, la felicità, il tempo, il rapporto tra realtà ed apparenza ed il rapporto identità/alterità. Ancora una volta i testi utilizzati sono diversi ed attingono all'ampio panorama della letteratura per l'infanzia ed alla tradizione filosofica¹⁸³.

1.2.7.1 Metodologie, sperimentazioni e progetti in atto

Il rapporto Unesco sulla filosofia del 2007 ha evidenziato come attualmente Germania ed Austria si caratterizzino per il proliferare di progetti ed iniziative sulla filosofia *per* e *con* i bambini grazie soprattutto all'attività svolta da alcuni importanti centri universitari.

A dare notevole impulso allo sviluppo della *Philosophie mit Kindern* in Germania è stato Ekkehard Martens, docente di Filosofia all'Università di Amburgo, la prima università tedesca ad aver organizzato corsi e sessioni di filosofia con i bambini per diverse tipologie di scuole (dal Kindergarten alla scuola secondaria)¹⁸⁴. Secondo Martens la pratica filosofia rivolta all'infanzia può aiutare i bambini ad entrare in contatto con il proprio mondo simbolico, consentendo loro di riflettere sul senso del loro comportamento abituale ed istintivo in una condizione di assoluta libertà¹⁸⁵. Il filosofo tedesco, oltre ad enfatizzare il ruolo primario svolto dal dialogo, dall'argomentazione e dall'analisi dei concetti all'interno della *Philosophie mit*

¹⁸² Professore di Pedagogia presso la Libera Università di Berlino, da diversi anni tiene corsi di filosofia rivolti all'infanzia.

¹⁸³ H. L. Freese, *Kinder sind Philosophen*, Beltz, Landsberg 2011, pp. 125-156.

¹⁸⁴ Attualmente la suddetta università è sede di un gruppo di lavoro interdisciplinare ("Arbeitsgruppe für Philosophiedidaktik und Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen") sulla *Philosophie mit Kinder* che mira ad un approfondimento teorico, pratico ed istituzionale della filosofia con i bambini, attraverso la ricerca empirica, l'elaborazione di modelli didattici e l'organizzazione di specifici corsi accademici rivolti a studenti universitari ed insegnanti delle scuole di ogni ordine e grado. Cfr. B. Brüning, B. Weber, «Philosophieren mit Kindern in Deutschland: Personen und Projekte», in Deutsche UNESCO-Kommission, (a cura di) *Philosophie eine Schule der Freiheit. Philosophieren mit Kindern weltweit und in Deutschland*, MedienHaus Plump GmbH, Rheinbreitbach 2008, p. 111.

¹⁸⁵ Occorre sottolineare come la concezione di *Philosophie mit Kindern* proposta da Martens sia profondamente influenzata dagli ideali kantiani di indipendenza, democrazia, comunicazione e responsabilità. H. Vestergaard Jorgensen, *Philosophy with children in Religious education- A Brief History* in G. Iversen, G. Mitchell, G. Pollard (eds.), *Hovering over the face of the deep. Philosophy, theology and children*, Waxmann verlag, Münster 2009, p. 16.

Kindern, concepisce il filosofare come una tecnica culturale di base (*Kulturtechnik*) che può e deve essere insegnata allo stesso modo della lettura e della scrittura.

Il principale contributo offerto da Martens alla pratica filosofica rivolta all'infanzia consiste nel *Fünffinger methode*¹⁸⁶, un metodo da lui elaborato partendo dal riferimento al Socrate dei primi *Dialoghi platonici*. Egli sottolinea come il valore principale del filosofare socratico, e dunque il maggiore contributo del paradigma socratico alla filosofia con i bambini, risieda nella sua capacità di andare oltre le dicotomie apparenti (facile/ difficile, astratto/concreto, teorico/pratico), dimostrando come il pensiero filosofico consista in un processo che parte da considerazioni pratiche e familiari, per poi trarre da esse questioni fondamentali e sempre più complesse¹⁸⁷. Il filosofare socratico rappresenterebbe inoltre un modello di filosofia metodologicamente inclusiva, che va ben al di là di un'analisi meramente concettuale e argomentativa o di un dialogo di ricerca della verità. Infatti, secondo Martens, se si osservano nel dettaglio i primi *Dialoghi platonici* (in modo particolare il *Lachete*) è possibile scorgere i seguenti 5 metodi¹⁸⁸ (ognuno dei quali consente lo sviluppo di specifiche abilità o tipologie di pensiero):

- Il *metodo fenomenologico* consiste nell'osservare e descrivere in maniera dettagliata, ed in modi diversi, eventi, situazioni ed oggetti della vita quotidiana (Phenomenological thinking).

- Il *metodo ermeneutico* consiste nel comprendere ed interpretare qualcosa o qualcuno attraverso un coinvolgimento empatico con quanto osservato o letto (cosa prova x?)¹⁸⁹. Nel caso specifico di un testo, ad esempio, il metodo ermeneutico consisterà nell'esplicitare ciò che è ancora nascosto, cercando di cogliere le intenzioni di chi l'ha prodotto, a partire dal riferimento al contesto nel quale esso è inserito (Hermeneutical thinking).

¹⁸⁶ E. Martens, *Methodik des Ethik und Philosophieunterrichts: Philosophieren als elementare Kulturtechnik*, Siebert, Hannover 2009, p. 56.

¹⁸⁷ E. Martens, *Children's Philosophy and children's Theology. A Family resemblance*, in G. Iversen, G. Mitchell, G. Pollard (eds.), *Hovering over the face of the deep. Philosophy, theology and children*, cit., p. 107.

¹⁸⁸ I cinque metodi fanno parte di un tutto così come le cinque dita di una mano. Ivi p. 108.

¹⁸⁹ Potrebbero infatti essere oggetto di interpretazione anche le emozioni provate dal soggetto o le espressioni facciali di chi gli è vicino. E. Marsal, *Socratic Philosophizing with the five finger model: the theoretical approach of Ekkehard Martens*, in «Analytic teaching and philosophical praxis», vol. 35, issue 1(2014), p. 41.

- Il *metodo analitico* consiste nel comprendere a fondo un fenomeno o oggetto, scomponendolo nelle sue parti, per poi confrontarle, classificarle e assegnare loro un nome, chiarendo così la relazione tra di esse¹⁹⁰. (Analytical thinking).

- Il *metodo dialettico* consiste nel guardare ad un problema o situazione da differenti punti di vista, confrontandoli e valutandoli in base alla forza delle loro argomentazioni. Esso, nello specifico, si propone il chiarimento di nozioni ed argomenti ritenuti controversi (Dialectical thinking).

- Il *metodo speculativo* infine, consiste nello sperimentare le proprie idee e fantasie (attraverso miti o esperimenti mentali), impiegando l'immaginazione per esplorare nuove modalità di pensiero (Speculative thinking)¹⁹¹.

Martens sottolinea come tali metodi possano essere utilizzati congiuntamente o separatamente durante le discussioni filosofiche con i bambini, coadiuvati da diverse strategie didattiche e da differenti tipologie di materiali (con specifico riferimento all'uso di giochi ed immagini)¹⁹². Tuttavia, precisa l'autore, nel corso della lezione o sessione, non dovrebbe essere migliorato solo il "conoscere metodologico", ovvero la conoscenza dei suddetti metodi e delle relative modalità di pensiero, ma anche il sapere (contenuti), avvalendosi dell'analisi di determinati fenomeni o tematiche offerta da testi della tradizione filosofica. Per tale motivo gli insegnati, e tramite loro gli studenti, dovrebbero disporre non solo di quella che Martens chiama "cassetta metodologica degli attrezzi" ma anche di un "tesoro contenutistico" che dovrà essere arricchito progressivamente, partendo, ad esempio, da una sua suddivisione secondo i quattro famosi quesiti kantiani: "cosa sono in grado di sapere?", "cosa sono in grado di fare?", "cosa posso sperare?" e "cos'è l'uomo?"¹⁹³. Nel 2005 il *Fünf finger methode* è stato sperimentato con un gruppo di

¹⁹⁰ Tale metodologia potrebbe essere introdotta guidando gli studenti con domande del tipo: "Perché X pensa questo?", "quali sono le ragioni di X?". E. Marsal, *Socratic Philosophizing with the five finger model: the theoretical approach of Ekkehard Martens*, in «Analytic teaching and philosophical praxis», cit., p. 43.

¹⁹¹ Come sottolinea Martens, il pensiero speculativo è differente dal pensiero analitico predominante nella filosofia moderna, oltre che nella scienza. Nello specifico, esso parte dalla conoscenza oggettiva e dalla logica per esercitare l'immaginazione ed il pensiero divergente. Per introdurre i ragazzi all'esercizio del pensiero speculativo l'insegnante potrebbe porre domande del tipo: Cos'altro potrebbe essere X? Cosa accadrebbe se...? D. Meerwaldt, R. Borromeo Ferri, P. Nevers, *Philosophizing with children in the course of solving modeling problems in a sixth grade mathematics classroom*, in «Analytic teaching and philosophical praxis», Vol.34, Issue 1, p. 81.

¹⁹² In particolare, i bambini vengono guidati verso l'acquisizione e la sperimentazione di ciascuno dei cinque metodi attraverso specifiche domande (fenomenologiche, ermeneutiche, analitiche, dialettiche e speculative) poste dal facilitatore. Per un approfondimento sulle strategie didattiche che supportano il *Fünf Finger Methode* Cfr. E. Marsal, *A German Framework for Philosophizing with children*, in E. Marsal-T. Dobashi-B. Weber, *Children philosophize Worldwide*, cit., pp. 503-512.

¹⁹³ E. Martens, *Können Tiere denken? Ein methodisches Unterrichtsbeispiel*, in Deutsche UNESCO-Kommission, (bearbeitet von) *Philosophie eine Schule der Freiheit*, cit., p. 93.

bambini dai dieci ai dodici anni di alcune scuole di Amburgo, per poi essere ampiamente utilizzato nei curricoli di etica e filosofia della scuola primaria tedesca.

Il lavoro di Martens nell'ambito della filosofia con i bambini è costantemente supportato dall'attività di ricerca svolta da Barbara Brüning¹⁹⁴, docente di Didattica della filosofia presso l'Università di Amburgo e fondatrice del *Philosophischer Gesprächskreis für Kinder und Eltern*, un circolo che a partire dal 1983 accoglie gruppi di bambini e genitori per riflettere su questioni filosofiche.

Il principale intento della Brüning è stato quello di analizzare e chiarire le questioni metodologiche connesse all'utilizzo della *Kinderphilosophie*, fornendo, mediante numerose pubblicazioni, diversi esempi di preparazione e gestione di discussioni filosofiche con i bambini. In particolare, accanto al suddetto *Fünf finger methode*, la studiosa tedesca ha individuato quattro principali metodologie attraverso cui *fare* filosofia con i bambini: l'analisi concettuale, l'argomentazione, il Dialogo socratico ed il pensiero sperimentale.

- L'analisi concettuale consiste nel far discutere gli studenti su concetti filosofici che giocano un ruolo importante all'interno di una storia o di situazioni problematiche. Ad esempio, in una famiglia ci sono quattro bambini ma solo tre dolci che possono essere condivisi. Discutendo su come risolvere questa situazione problematica, gli studenti arriveranno a riflettere sul concetto di equità. Per chiarire tale concetto sarà determinante il ricorso a giochi linguistici espressi sotto forma di quesiti: Qual è il contrario dell'equità? Con quali altri termini (concetti) può essere confrontato tale concetto?
- L'argomentazione consiste nel chiedere ai bambini di addurre ragioni alle loro credenze o opinioni (ad esempio chiedendo perché secondo loro è ingiusto se uno dei quattro bambini della storia precedente non ottiene il dolce)¹⁹⁵.

¹⁹⁴ Oltre a testi di didattica della filosofia la professoressa Brüning ha pubblicato alcuni testi di filosofia con i bambini per la scuola primaria e secondaria. Cfr. B.Brüning, *Prinzessin Lara und der kleine Saurier: Ein Märchen zum Philosophieren über Menschen, Tiere und die Welt*, Schubi Lernmedien, Braunschweig 2010; B. Brüning, *Praxishandbuch Philosophieren in Vorschule und Kindergarten*, Schubi Lernmedien, Braunschweig 2010.

¹⁹⁵ Il programma di Studi della Sassonia raccomanda che i bambini del terzo e quarto grado scolastico (corrispondente orientativamente alla nostra quarta e quinta elementare) esprimano più di una ragione a sostegno delle loro opinioni. Oltre all'argomentazione molto diffuso è l'utilizzo del Dialogo (neo)socratico, che occupa un posto importante nella formazione degli insegnanti di etica della

- Il Dialogo (neo)socratico è il metodo principale utilizzato nell'ambito dell'educazione etica in Germania. Come avviene per il curricolo di Lipman i bambini formano una comunità di ricerca per risolvere un problema di natura etica o filosofica con l'aiuto dell'insegnante che li supporta ed incoraggia nel trovare una soluzione. L'insegnante pone domande o sintetizza quanto detto durante la discussione ma non fornisce "la risposta giusta" al termine della lezione, lasciando che sia la comunità di ricerca ad esprimersi in merito all'argomento affrontato.
- Il pensiero sperimentale infine è una metodologia che si propone di sperimentare l'immaginazione filosofica dei bambini a partire da un interrogativo (ad esempio chiedendo ai bambini cosa farebbero se nel mondo non ci fossero amici). Il curricolo della *Philosophie mit Kindern* considera infatti la fantasia uno strumento importante per incoraggiare i bambini a sviluppare le proprie idee in maniera critica.

Oltre all'approfondimento della questione metodologica, l'impegno della Brüning e del "gruppo di Amburgo" è stato rivolto alla promozione e diffusione della *Philosophie mit Kindern* nell'ambito dell'insegnamento dell'etica nelle scuole primarie tedesche¹⁹⁶ (tab. 3).

Turingia e Sassonia Anhalt. B Brüning, *Allemagne: Philosophizing with children at university and schools in Germany*, in «Diotime, Revue internationale de didactique de la philosophie», n. 36/2008. <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=32899>. Consultato il 9 giugno 2014.

¹⁹⁶ In Germania l'organizzazione del sistema educativo rispecchia la struttura federale dello Stato, pertanto gran parte delle competenze spetta ai singoli Länder. Per quanto concerne l'ambito dell'educazione ai valori, a partire dal 1970, a seguito della modifica dell'art. 7 della Costituzione tedesca, l'etica è stata introdotta come alternativa all'insegnamento della religione protestante o cattolica nelle scuole primarie e secondarie di primo grado, dando così la possibilità di seguire una disciplina opzionale agli studenti non appartenenti ad alcuna confessione religiosa. Occorre precisare che sebbene tutti i Länder abbiano garantito una formazione etica per gli studenti delle scuole secondarie di primo grado, gli stati che hanno adottato questo provvedimento nel curricolo della scuola primaria sono per il momento sei: Baviera, Renania, Meclemburgo (dove al posto dell'etica è previsto l'insegnamento della Philosophie mit Kinder), Sassonia, Bassa Sassonia e Turingia. W. Busch, *Religions, Ethic oder Lebenskundeunterricht? Vorschläge zur Revision des Grundgesetzes Artikel 7 III*, in E. Martens, H. Schreier (bearbeitet von) *Philosophieren mit Schulkindern. Philosophie und Ethic in Grundschule und Sekundarstufe I*, Agentur Dieck, Heinsberg 1994, pp. 159-169.

Tab.3 Länder tedeschi che hanno introdotto l'etica nel curriculum della scuola primaria.

State	Name of the school subject	Year of introduction and latest curricular program	Status	Important topics of the curricular program
Bavaria	Ethics	c.: 2000 introduction: 1974	Supplemen- tary subject	Friendship, happiness, identity, labour and profession, family, religions of the world
Mecklenburg- Western Pomerania	Philosophizing with children	c.: 2004 introduction: 1998	Supplemen- tary subject	Nature and mankind, media, methods of learning, justice Methods
Rhineland Palatinate	Ethical education	c.: 1998 introduction: 1974	Supplemen- tary subject	Rules of communities, friendship, happiness, death, family, identity
Saxony	Ethics	c.: 2004 introduction 1997	Obligatory subject of choice	Rules of communities, family, death, time, elements of the world and development of the universe Methods
Saxony-Anhalt	Ethical education	c.: 2005 introduction 1991	Obligatory subject of choice	Rules of communities, religions of the world, friendship , happiness Methods
Thuringia	Ethics	c.: 2003 introduction: 1993	Obligatory subject of choice	Rules of communities, religions of the world, friendship, happiness Methods

Fonte: B Brüning, *Allemagne: Philosophizing with children at university and schools in Germany*, in «Diotime, Revue internationale de didactique de la philosophie», n. 36/2008, cit.

Barbara Brüning ha inoltre supportato l'introduzione del programma di studi in *Philosophie mit Kindern* all'interno delle Grundschulen del Meclemburgo-Pomerania Anteriore, il primo stato europeo ad aver introdotto la filosofia con i bambini come disciplina scolastica alternativa alla religione¹⁹⁷.

In anni recenti, grazie alla varietà di iniziative promosse dall'equipe di studiosi dell'Università di Amburgo la *Philosophie mit kinder* ha acquisito un ruolo importante non solo all'interno della formazione etica ma anche nell'ambito di altre discipline d'insegnamento. In particolare, i Länder di Amburgo e della Renania Settentrionale-Vestfalia hanno adottato la filosofia con i bambini come principale metodologia didattica all'interno del curriculum degli studi umanistici.

Altro importante centro universitario di promozione e sperimentazione della filosofia con i bambini si trova in Baviera, dove nel 2003 il professor Karlfreiderich Herb dell'Università di Ratisbona, in collaborazione con Roswitha Wiesheu dell'Università di Monaco, ha promosso l'iniziativa "Kinder Philosophieren". Si tratta di uno specifico programma incentrato sull'utilizzo della filosofia come strumento formativo per realizzare pratiche didattiche che incoraggino lo sviluppo di *Lebenskompetenz*¹⁹⁸ o *competenze di vita* nei bambini delle scuole dell'infanzia e della scuola primaria, promuovendo una loro partecipazione attiva alla vita politica.

Dal gennaio 2005 al dicembre 2006 il team del professor Herb ha condotto una sperimentazione in tredici Kindergarten bavaresi, monitorando costantemente i risultati ottenuti e l'efficacia del programma attraverso indagini quantitative ed analisi statistiche¹⁹⁹. All'attività di sperimentazione si è affiancata inoltre l'organizzazione di appositi corsi di formazione sulla filosofia con i bambini rivolti a insegnanti, pedagogisti ed educatori della scuola dell'infanzia.

Per quanto riguarda infine l'Austria, occorre sottolineare come, contrariamente a quanto accaduto in Germania, la P4C sia stata introdotta senza subire particolari modifiche rispetto all'impostazione lipmaniana. Di notevole importanza è il lavoro svolto da Daniela Camhy, docente di Didattica della Filosofia,

¹⁹⁷ B. Brüning, *Allemagne: Philosophizing with children at university and schools in Germany*, in «Diotime, Revue internationale de didactique de la philosophie», cit.

¹⁹⁸ Tale concetto, traducibile con il termine inglese *life skills*, fa riferimento ad un insieme di abilità cognitive, emotive e relazionali di base, che consentono alle persone di gestire con competenza le domande e i cambiamenti della vita quotidiana. Cfr. WHO (World Health Organization), *Life skills education for children and adolescents in schools*, WHO, Geneva 1994, p. 1.

¹⁹⁹ R. Wiesheu, *Kinder Philosophieren, und kommen dem Leben auf die Spur!*, in K. Herb, S. Höfling, R. Wiesheu (bearbeitet von) *Kinder philosophieren*, Hanns Seidel Stiftung, München 2007, pp. 11-14.

Filosofia del linguaggio ed Etica presso la Karl-Franzens-Universität di Graz, che già a partire dal 1981 ha promosso l'inserimento della P4C all'interno dell'organizzazione scolastica nazionale²⁰⁰, curando la traduzione e l'adattamento dei racconti di Lipman. Dal 1985 Camhy dirige l'*Austrian Center of Philosophy for Children* (ACPC). Esso sostiene la sperimentazione e la formazione attorno al curriculum di Lipman, promuovendo la ricerca filosofica come parte importante del curriculum della scuola primaria e secondaria attraverso l'organizzazione di conferenze internazionali, seminari e workshop per insegnanti. L'APC è inoltre uno dei membri fondatori di SOPHIA e recentemente è sede di un nutrito centro di documentazione sulla *Philosophy for Children*, che raccoglie contributi nazionali ed internazionali sulle diverse esperienze di filosofia *per* e *con* i bambini.

Negli ultimi venti anni, grazie al lavoro svolto dalla professoressa Camhy e dal centro universitario di Graz la *Philosophy for Children* è stata utilizzata in Austria da più di quattromila insegnanti, coinvolgendo circa diecimila bambini.

²⁰⁰ In particolare, nel 1983 l'attività di ricerca promossa dalla Camhy attorno a alla P4C (sostenuta peraltro dal Consiglio Nazionale degli insegnanti di Filosofia), ha permesso la realizzazione delle prime sperimentazioni in 4 classi della scuola primaria (utilizzate anche come laboratori per la formazione degli insegnanti) e nel 1984 il Ministero per L'educazione e la Cultura ha autorizzato un progetto pilota che ha coinvolto 20 classi e 600 bambini. UNESCO, *Philosophy: a school of freedom*, cit., pp.30-31.

CAPITOLO II

Fondamenti epistemologici e assetto metodologico del curricolo

«Scoprire la filosofia era come imparare a parlare e scrivere in una lingua differente. In realtà la filosofia era molto più di un linguaggio, essa era il linguaggio dei linguaggi».

M. Lipman

2.0 Quale filosofia per quale infanzia?

Prima di approfondire le questioni epistemologiche e metodologiche relative alla *Philosophy for Children* si rivela di particolare importanza condurre alcune riflessioni sul nesso che lega la filosofia all'infanzia, partendo dalla messa in discussione del pregiudizio che vede la filosofia come un viatico intellettuale riservato a pochi²⁰¹, non adatto ai bambini ed alla loro educazione. Pregiudizio, quest'ultimo, che come ha acutamente osservato Derrida, affonda in parte le sue radici nel processo di affermazione del liberismo economico dominato dall'idea della produttività e del profitto²⁰². Esso ha messo in discussione l'importanza delle discipline umanistiche²⁰³, facendo apparire la filosofia come «assolutamente superflua quando si trattava della formazione degli uomini d'affari e di scienziati e

²⁰¹ Di particolare interesse risulta a tal proposito l'analisi condotta da Antonio Cosentino. Secondo il nostro la concezione della filosofia come forma elitaria e quasi "divina" di sapere (da cui discende l'idea di una sua presunta inutilità) è imputabile al progressivo trasferimento del *filosofare* dall'oralità della discussione socratica (caratterizzata da dinamicità e socialità), all'isolamento della scrittura dei Dialoghi platonici, attraverso i quali essa si trasferisce nel mondo delle verità immutabili, divenendo vita contemplativa. A. Cosentino, *Socialità riflessiva e democrazia*, cit., p. 51.

²⁰² Nello specifico Jacques Derrida faceva riferimento alla riforma Giscard-Haby, attuata in Francia nel 1975. Con essa il sistema educativo venne declinato in favore delle esigenze economiche e di mercato, comportando il restringimento dello spazio riservato alla filosofia e la sua subordinazione agli interessi delle classi forti. Cfr. F. Garritano, *Aporie comunitarie. Sino alla fine del mondo*, Jaka Book, Milano 1999, p. 202.

²⁰³ M. Lipman, *Pratica filosofica e riforma dell'educazione. La Filosofia con i bambini*, in A. Cosentino, (a cura di) *Filosofia e Formazione*, cit., p. 12; *Id.*, *Philosophy goes to school*, Temple University press, Philadelphia, 1988, pp.11-18.

bandendola dalla scena per quel che riguardava l'educazione dei bambini»²⁰⁴. A distanziare ulteriormente questa disciplina dalla dimensione infantile avrebbe contribuito, secondo Lipman, un'erronea interpretazione di alcuni passi della *Repubblica* di Platone a cui spesso si è fatto riferimento per scoraggiare iniziative pedagogiche volte a far accedere precocemente i bambini alla filosofia. Il riferimento specifico è al settimo libro della suddetta opera, in cui il filosofo greco esorta ad evitare il contatto dei bambini con la dialettica in quanto «coloro che la praticano sono contagiati da anarchia»²⁰⁵.

In realtà, come sottolinea il filosofo nordamericano, ciò che Platone condannava non era «la pratica della filosofia da parte dei bambini in quanto tale, bensì la riduzione della filosofia ad esercitazioni sofistiche di dialettica o retorica, i cui effetti sui bambini sarebbero stati devastanti e corruttori»²⁰⁶. Com'è noto infatti, Socrate e Platone furono apertamente contrari all'idea di filosofia proposta dai sofisti ed alla sua riduzione a mero tecnicismo retorico, poiché minava le fondamenta stesse della moralità greca e risultava estremamente deleteria per i più giovani.

Ciò che Socrate sosteneva con forza era invece il ruolo socialmente e moralmente rilevante della filosofia intesa come *pratica* sociale volta all'esame comune dei concetti ritenuti essenziali per la condotta umana, e dunque non riducibile alla sola argomentazione. Vista da tale prospettiva, la filosofia non è questione d'età, «bensì di capacità di riflettere su ciò che si ritiene importante»²⁰⁷.

Si tratta di una visione della filosofia che negli ultimi anni ha conosciuto una notevole ripresa, parallelamente ad una rivalutazione della condizione infantile ed alla valorizzazione degli aspetti che la accomunano a tale disciplina²⁰⁸.

Emblematiche, in tal senso, appaiono le parole di Edith Stein, che nella sua *Introduzione alla filosofia*, definisce il filosofo come «colui che guarda il mondo con occhi spalancati»²⁰⁹. Uno sguardo pieno di meraviglia e candore e per questo non affatto dissimile dallo sguardo attraverso cui il bambino percepisce il mondo, accogliendo ed interrogando ciò che vede. La filosofia infatti, come ci insegnano

²⁰⁴ M. Nussbaum, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica* (2010), tr. it. a cura di R. Falcioni, Il Mulino, Bologna 2011, pp. 21-30.

²⁰⁵ Platone, *La Repubblica*, ed. a cura di F. Sartori, C. Giarratano, Laterza, Roma-Bari 1982, p. 24.

²⁰⁶ M. Lipman, *Pratica filosofica e riforma dell'educazione. La Filosofia con i bambini*, in A. Cosentino, (a cura di) *Filosofia e Formazione*, cit., p. 15.

²⁰⁷ *Ibidem*.

²⁰⁸ M. Lipman, *Growing up with Philosophy*, Temple University press, Philadelphia 1978, pp.6-8.

²⁰⁹ E. Stein, *Introduzione alla filosofia* (1991), tr. it. a cura di A. M. Pezzella, Città nuova, Roma 1998, p. 37.

Platone nel *Teeteto*²¹⁰ ed Aristotele nel libro I della *Metafisica*, trova la sua origine nella meraviglia:

« [...] gli uomini hanno iniziato a filosofare, ora come in origine, a causa della meraviglia. Mentre da principio restavano meravigliati di fronte alle difficoltà più semplici, in seguito, progredendo poco a poco, giunsero a porsi problemi sempre maggiori: per esempio i problemi riguardanti i fenomeni della luna e quelli del sole e degli astri, o i problemi riguardanti la generazione dell'universo intero. Ora, chi prova un senso di dubbio e di meraviglia riconosce di non sapere; ed è per questo che anche colui che ama il mito è, in un certo senso, filosofo: il mito infatti è costituito da un insieme di cose che destano meraviglia»²¹¹.

La meraviglia rappresenta il motore dell'indagine filosofica, ciò da cui è sorta l'esigenza di porsi domande tentando di rispondere ad esse, e dunque il preludio del conoscere. Nel contempo essa è la condizione propria dell'infanzia, intesa come fonte di stupore e di ricerca di significati, caratterizzata dalla capacità di affidarsi al visibile con quell'abbandono contemplativo privo di fretta che appare sempre più sconosciuto ed impenetrabile al mondo adulto. Già a partire dal quarto anno d'età infatti, i bambini esercitano una *curiositas radicale*. Essi interrogano il mondo molto precocemente e pongono domande di natura filosofica attorno a questioni esistenziali come la vita, e la morte, il pensiero ed il tempo²¹². Spesso, tuttavia, gli adulti sperimentano un senso di difficoltà di fronte alla domande poste dai bambini e tendono a non tenerle nel giusto conto, trascurandole ed evadendole con risposte inadeguate o edulcorate. A ciò si aggiunge il fatto che l'istituzione scolastica il più delle volte scoraggia la naturale propensione del bambino ad *interrogare* ed *interrogarsi*, ponendo l'accento più sull'apprendimento ricettivo che sulla pratica della ricerca²¹³. Particolarmente interessante appare a tal proposito la riflessione della

²¹⁰ All'interno di tale Dialogo Socrate, rispondendo al giovane matematico ateniese, afferma: « Non mi pare, caro amico, che Teodoro abbia opinato male sulla tua natura. Si addice particolarmente al filosofo questa tua sensazione: il meravigliarti. Non vi è altro inizio della filosofia, se non questo, e chi affermò che Iride era figlia di Taumante come sembra, non fece male la genealogia». Platone, *Teeteto*, 155d, ed. a cura di F. Albergiani, Sandron, Milano 1939, p. 54.

²¹¹ Aristotele, *Metafisica*, I, 2,982b-983a, ed. a cura di G. Reale, Rusconi, Milano 1978, pp.77-79.

²¹² H. Schidlowsky, *La filosofia per bambini: una educazione alla felicità e alla democrazia*, in Dossier International de: "L'AGORA" –Revue internationale de didactique de la philosophie, p. 2, <http://www.quartocircolomona.gov.it/wp-content/uploads/2012/10/PC4PresentazioneGenerale.pdf>. Consultato il 6 settembre 2014.

²¹³ Tutto ciò, come ha sostenuto Matthew Lipman, appare in linea con una visione dell'intelligenza intesa esclusivamente come capacità di rispondere alle domande e risolvere problemi anziché come

professoressa Jana Mohr Lone²¹⁴, che da anni conduce sessioni di P4C. La studiosa sostiene che quando un insegnante pone una domanda alla propria classe, solitamente non lo fa per stimolare un dibattito attorno a quella domanda o per dimostrare il valore del domandare, ma piuttosto è alla ricerca di una risposta specifica da parte degli studenti (mediante l'interrogazione in classe o attraverso test). Questi ultimi trascorrono quindi gran parte del loro percorso scolastico cercando di individuare quali siano le risposte giuste alle domande poste dai loro insegnanti.

Già a partire dalla scuola primaria i bambini si rendono conto di come il domandare non sia sempre ben accetto a scuola, imparando gradualmente a vederlo come un'imbarazzante esposizione pubblica di qualcosa che non sanno e che avrebbero invece dovuto sapere²¹⁵. Accade così che spesso restino in silenzio, perdendo progressivamente il loro naturale atteggiamento di curiosità esplorativa e contestualmente la tensione a pensare da sé, a percorrere con «dubbi e domande i sentieri impreveduti nell'ordine dell'esistente»²¹⁶.

Frenando dunque gli interrogativi dei bambini, si rischia di compromettere il loro intero percorso educativo, contribuendo a formare individui privi di un pensiero autonomo e riflessivo e incapaci di aver cura ed interesse verso ciò che li circonda. Da ciò risulta evidente il ruolo che spetta alla scuola attuale: promuovere il recupero di quell'incessante interrogarsi che infanzia e filosofia condividono, impiegando quest'ultima come *medium* indispensabile per insegnare precocemente ai bambini a porre *buone domande* ed a servirsi della ragione per tradurre la loro innata curiosità in idee, teorie e ipotesi su come funziona il mondo²¹⁷.

Come ha significativamente sostenuto Umbero Galimberti «se l'infanzia genera l'interrogazione nella sua radicalità, la filosofia insegna a mantenersi nell'interrogazione, per non seppellire il cervello tra le opinioni diffuse, che

competenza nel formularli (attraverso l'interrogazione) e riconoscerli. M. Lipman, A. M. Sharp, F. Oskanyan, *Philosophy in the classroom*, Temple University Press, Philadelphia 1980, p. 60.

²¹⁴ Fondatrice e direttrice del Centro di ricerca sulla Philosophy for Children sorto presso l'Università di Washington. <http://philosophyforchildren.blogspot.it/>. Consultato il 10 settembre 2014.

²¹⁵ J. M. Lone, *Questions and the Community of Philosophical inquiry*, in «Childhood and Philosophy», v. 7, n.10, jan/jun 2011, p. 79.

²¹⁶ E. Zamarchi, *il Counseling filosofico. La filosofia nella vita quotidiana di bambini ed adulti*, p. 4. <http://www.elisabettazamarchi.com/articoli/10%20IL%20COUNSELING%20FILOSOFICO%20Napoli%20%281%29.pdf>. Consultato il 5 settembre 2014.

²¹⁷ R. Fisher, *Teaching Children to Learn*, Nelson Thornes, Cheltenham (UK) 2005, p. 14.

rispondono non tanto alle nostre domande, quanto al desiderio di evitare il più possibile la fatica del pensiero»²¹⁸.

Da tali premesse muove la *Philosophy for Children*, curricolo che assume la filosofia non solo come sapere ma, parafrasando Jonas, come *questione del senso e dell'Essere*²¹⁹, e dunque quale contenuto e metodo della pratica educativa. In particolare quando parla di metodo filosofico, il fondatore della P4C intende essenzialmente il «metodo della ricerca applicato all'ambito della filosofia»²²⁰.

In esso i bambini divengono protagonisti attivi del processo di apprendimento e le loro domande determinano non solo l'argomento affrontato dal gruppo classe (tramutato in comunità di ricerca filosofica) ma l'intero contenuto della ricerca, all'interno di un percorso dialogico e comunitario.

2.1 I fondamenti teorici

Per comprendere appieno le potenzialità educative della *Philosophy for Children* si rivela determinante approfondire le principali influenze teoriche che ne sono alla base. Lipman ha infatti prefigurato il suo modello formativo raccogliendo e rielaborando contributi e suggestioni provenienti dall'ambito filosofico, pedagogico e psicologico. Nel corso di questo lavoro saranno prese in considerazione, senza pretese di esaustività, quelle che si ritengono le principali ascendenze teoriche, facendo riferimento ad alcune idee e concetti che rivestono un ruolo determinante nella definizione del curricolo e che si riveleranno funzionali all'analisi della metodologia che lo caratterizza.

²¹⁸ U. Galimberti, "Se i bimbi studiassero Platone", «Repubblica», 11 settembre 2004, p.1. <http://ricerca.repubblica.it/repubblica/archivio/repubblica/2004/09/11/se-bimbi-studiassero-platone.html>. consultato il 10 agosto 2014.

²¹⁹ M. Riemma, P. Montesarchio, (a cura di) *Vedi alla voce dialogo*, cit., p. 29.

²²⁰ M. Santi, *Conversazione con Matthew Lipman*, in A. Cosentino (a cura di), *Filosofia e formazione*, cit., p. 51.

2.1.1 Ruolo e principi del filosofare: Socrate

Occorre preliminarmente precisare che quando parliamo di *Philosophy for Children*²²¹ non facciamo riferimento ad una filosofia a “misura di bambino”, ossia una semplice traduzione di sistemi e teorie filosofiche in narrazioni accattivanti e comprensibili al mondo infantile, ma si tratta di promuovere lo sviluppo di uno specifico “habitus filosofico”, inteso come attitudine ad un pensiero riflessivo e problematizzante, aperto al dialogo ed al confronto. Infatti i principali maestri di Lipman sono stati soprattutto i filosofi che hanno impiegato la comunicazione orale, e dunque il linguaggio, come strumento di indagine del vissuto individuale e sociale, filosofando in modo dialogico e narrativo²²².

Punto di riferimento ineludibile in tal senso è Socrate, con cui il fondatore della P4C sembra condividere diversi aspetti, primo tra tutti l’accento posto sul *fare* filosofia²²³. Il filosofo greco, infatti, è stato il primo a sostenere l’importanza pratica della filosofia, dimostrando (attraverso la sua vita e la sua morte) non solo come non esista un’opposizione radicale tra la vita abituale degli uomini e quella del filosofo, ma anche e soprattutto come in tutto ciò che accade ed in ogni momento della vita quotidiana sia possibile filosofare²²⁴.

In Socrate, così come in Lipman, la filosofia diviene attività, qualcosa che si *esercita* e si *vive*. Socrate non dispone i suoi interlocutori su sedili all’interno di un auditorio, ne tantomeno possiede una cattedra da cui elargisce il suo sapere in quanto maestro²²⁵. Il suo approccio, comune a quello proposto da Lipman attraverso la figura del facilitatore, consiste piuttosto nell’immergersi all’interno del tessuto sociale della *polis*, partendo dai saperi e dalle credenze di coloro con i quali si confronta ed avviando assieme ad essi una ricerca comune che prende avvio da una

²²¹ Fuorviante appare in tal senso la traduzione letterale della "Philosophy for Children" con l'espressione filosofia *per* i bambini. Diversi studiosi ritengono sia più opportuno parlare del curriculum di Lipman utilizzando l'espressione “filosofia *con* i bambini”. A. Cosentino, *Socialità riflessiva e democrazia*, in «Rassegna», cit., p. 50.

²²² Lipman stesso, in un'intervista rilasciata a Maura Striano, riconosce il suo debito teorico nei confronti di diversi pensatori: non solo Socrate, Dewey ed Aristotele, ma anche San Tommaso, Sant'Agostino, Diderot e Locke. M. Santi, *Conversazione con Matthew Lipman*, in A. Cosentino (a cura di), *Filosofia e Formazione*, cit., p. 51.

²²³ R. Radice, *Socrate*, Corriere della sera, Milano 2014, p. 55.

²²⁴ S. Oliverio, *Il con-filosofare educante di Socrate e l'Accademia come Bund filosofico-educativo*, in A. Cosentino, S. Oliverio (a cura di), *Comunità di ricerca filosofica e formazione. Pratiche di coltivazione del pensiero*, Liguori editore, Napoli 2011, p. 140.

²²⁵ Socrate infatti rifiuta di essere considerato un maestro, «in quanto ciò segnerebbe un distacco tra se ed il suo uditor e non gioverebbe a nessuno». R. Radice, *Socrate*, cit., p. 55.

domanda iniziale per poi tradursi in un dialogo dal finale imprevisto. Da ciò derivano le profonde implicazioni educative della filosofia così com'è intesa da Socrate e, in ultima istanza, da Lipman: essa contribuisce a formare spiriti critici, «scongelandosi i pensieri che si sono solidificati in cliché»²²⁶ ed esortando a riscoprire il significato autentico di alcuni concetti di fondamentale importanza per l'uomo. Il “conosci te stesso” socratico rappresenta infatti un invito a riflettere ed a prendere coscienza dei condizionamenti sociali e culturali che plasmano la nostra identità ed influenzano le nostre scelte, imparando a portare avanti l'impegno riflessivo inteso come impresa personale conoscitiva ed etica²²⁷.

Il ruolo del maestro/filosofo consiste dunque non nel trasmettere conoscenze, ma nel partire dalle convinzioni proprie dell'interlocutore, per poi porlo in contraddizione, al fine di fargli riconoscere l'inconsistenza di tali convinzioni²²⁸. All'interno di questa prospettiva, l'interrogazione di cui esso si avvale per assolvere a tale compito, lungi dall'essere fine a se stessa, rappresenta uno strumento per condurre la ricerca verso il suo obiettivo, la verità intesa come verità morale, che si interroga su ciò in base a cui orientare la propria esistenza. Pierre Hadot, attento studioso di Socrate, ha sottolineato come il dialogo socratico rappresenti in tal senso un vero e proprio esercizio spirituale, un invito a conoscere incessantemente se stessi e convertirsi attraverso il lavoro maieutico²²⁹ compiuto dal “maestro ignorante”²³⁰.

Bisogna inoltre precisare che il domandare socratico non è solipsistico. Esso rappresenta «lo spazio della cor-rispondenza di due intenzionalità indagative indirizzate al vero [ed ha] come condizione di possibilità l'apertura di due soggetti

²²⁶ S. Oliverio, *Il con-filosofare educante di Socrate e l'Accademia come Bund filosofico-educativo*, in A. Cosentino, S. Oliverio (a cura di), *Comunità di ricerca filosofica e formazione*, cit., p. 141.

²²⁷ A. Cosentino (a cura di), *Pratica filosofica e professionalità riflessiva. Un'esperienza di formazione con operatori psico-socio-sanitari*, Liguori editore, Napoli 2005, p. 26.

²²⁸ Di particolare interesse è a tal proposito il testo di Gregory Vlastos, il quale definisce l'*élenchos* (confutazione, prova) socratico come «ricerca della verità morale per mezzo di un'argomentazione, che procedendo per domande e risposte tra loro antagoniste, prevede che una tesi venga discussa solo se asserita come personale convinzione del rispondente, tesi che può considerarsi confutata solo se la sua negazione viene dedotta dalle stesse convinzioni del rispondente». G. Vlastos, *Studi socratici* (1994), tr. it. a cura di F. Filippi, *Vita e pensiero*, Milano 2003, p. 10.

²²⁹ Socrate paragonava il suo metodo all'attività della levatrice (ostetrica), perché fondato non sul tentativo di vincere l'interlocutore con una propria verità, bensì su quello di condurlo per mano, aiutandolo, attraverso l'ironia e il dubbio, a portare gradualmente alla luce la verità racchiusa nella profondità della sua anima. S. Alberti, *Pratiche filosofiche a scuola. La classe, l'ascolto, il racconto autobiografico, il pensiero simbolico*, Ipoc, Milano 2009, pp. 111-112.

²³⁰ Socrate dichiara apertamente la sua ignoranza affermando di “non sapere”. Una celebre espressione dietro la quale in realtà si cela il fine ultimo dell'insegnamento socratico. Il filosofo greco infatti attraverso la “maschera del non sapere” vuole avvicinarsi il più possibile al suo allievo/interlocutore per liberarlo dall'ignoranza e indurlo ad assumere a pieno la responsabilità delle proprie affermazioni. G. Reale, *Socrate*, BUR, Milano 2001, Prefazione.

che nel dialogo si dischiudono all'interlocuzione con l'altro»²³¹. Socrate si impegna in un dialogo trasformativo con i suoi allievi, facendo appello «all'essere dell'individuo in senso esistenziale»²³² e vivendo l'esperienza di una «*philia co-educante*»²³³ che produce *co-conoscenza*, principio questo, comune alla P4C. Il filosofare è dunque sempre *con-filosofare*²³⁴, uno spazio aperto di riflessione in cui le posizioni del maestro e dell'allievo (interlocutore) non vengono cristallizzate in ruoli predefiniti, ma si sostengono vicendevolmente, dando vita ad una relazione educativa fondata sulla logica del pensare e l'onesta intellettuale dei partecipanti.

L'appello alla razionalità e all'onesta intellettuale all'interno della discussione filosofica è un altro elemento che accomuna la proposta di Lipman alla pedagogia socratica e rivela il forte legame tra piano etico e piano cognitivo presente in entrambe. Infatti, come ha sottolineato Walter Kohan, «laddove Socrate considerava che l'eccellenza di una persona dipendesse in buona parte dalla sua conoscenza (chi agisce male lo fa perché non conosce il bene), per Lipman lo sviluppo delle diverse dimensioni (critica, creativa e affettiva) del pensare dei bambini non può che fare di loro delle persone migliori»²³⁵.

Occorre notare come, nonostante i numerosi riflessi dell'insegnamento di Socrate in Lipman, vi sono anche sostanziali differenze nel modo in cui i due pensatori concepiscono il fare filosofia e nello specifico il ruolo del domandare. Mentre infatti nel dialogo socratico la discussione prende avvio da una domanda significativa, per Lipman è un racconto a dare inizio al processo di problematizzazione in coloro che sono coinvolti nella discussione. Dalla lettura del racconto sorgeranno poi le domande da cui scaturirà il dibattito.

²³¹ S. Oliverio, *Il con-filosofare educante di Socrate e l'Accademia come Bund filosofico-educativo*, in A. Cosentino, S. Oliverio (a cura di), *Comunità di ricerca filosofica e formazione*, cit., p. 141.

²³² R. Radice, *Socrate*, cit., p. 54.

²³³ S. Oliverio, *Il con-filosofare educante di Socrate e l'Accademia come Bund filosofico-educativo*, in A. Cosentino, S. Oliverio (a cura di), *Comunità di ricerca filosofica e formazione*, cit., p. 145.

²³⁴ L'idea del con-filosofare socratico diverrà poi *synousia* all'interno dell'Accademia platonica e *synphilosophein* in Aristotele. Espressione che denota il diletto del filosofare insieme e la comunanza di vita tra coloro che sono impegnati nella ricerca filosofica. L'accentuazione del momento dell'amicizia (*philia*) e della comunanza (*koinonia*) nella pratica della filosofia è divenuto poi uno degli elementi cardine dell'approccio proposto da Lipman. Cfr. A. Volpone, *l'Alambicco della filosofia, ovvero perché la coda non dimena il cane*, in A. Volpone, (a cura di), *Filosofare, politica e società*, Liguori editore, Napoli 2008, p. 9; *Id.*, *Le pratiche filosofiche da un punto di vista epistemologico: filosofia del sumphilosophein*, in C. Brentari, R. Madera, S. Natoli, L. Vero Tarca (a cura di), *Pratiche filosofiche e cura di se*, Bruno Mondadori, Milano 2006, p. 226.

²³⁵ V. Waksman, W. Kohan, *Fare filosofia con i bambini. Strumenti critici e operativi per il lavoro in classe con e oltre il curricolo della Philosophy for Children* (2000), tr. it. a cura di M. Santi, Liguori editore, Napoli 2013, p. 6.

Per Socrate la domanda è, in genere, unica e non tutti i dialoganti contribuiscono alla sua formulazione (spesso a formularla e Socrate stesso). Inoltre «il dialogo cerca la vera risposta»²³⁶, vengono quindi lasciate in secondo piano eventuali divergenze in quanto non c'è spazio per più di una risposta vera su ciò che è oggetto della discussione (ad esempio cos'è la giustizia, il coraggio o l'amicizia). Per Lipman invece le domande stimulate dal testo iniziale sono molte (a seconda del numero di partecipanti) e di diversa natura.

Nella ricerca della risposta si attribuisce poi maggiore importanza «all'interpretazione piuttosto che alla verità (ciò non significa che questa non abbia alcuna importanza)»²³⁷. Questo presuppone che da una discussione sullo stesso argomento possano sorgere diverse posizioni, frutto di molteplici interpretazioni, tutte considerate ugualmente legittime. Infine mentre per Socrate ciò che rende filosofica una domanda è l'interrogarsi sul cos'è, dunque sull'essenza, Lipman ritiene che una domanda sia filosofica quando mette in discussione un tema comune, centrale e polemico.

Un'altra importante differenza riguarda il ruolo attribuito alla scrittura all'interno del filosofare ed il rapporto dei due pensatori con la storia della filosofia. Per quanto riguarda il primo aspetto, com'è noto Socrate era contrario alla scrittura, ritenendo che fosse mera riproduzione priva di valore conoscitivo e dunque non funzionale «alla ricerca filosofica»²³⁸. Lipman invece, attraverso i racconti, fa della scrittura uno strumento metodologico fondamentale della sua proposta educativa. Per quanto riguarda invece il secondo aspetto, mentre Socrate non manifesta un particolare interesse per il passato, per la storia della filosofia così come si era delineata fino a quel momento, Lipman vede il contatto con tale storia come un aspetto imprescindibile del dialogo filosofico. Quest'ultimo aspetto lo pone in continuità con la tradizione sorta con l'Accademia Platonica: Platone, così come Aristotele, «dialoga costantemente con i suoi predecessori, Socrate compreso. [Esso ha] chiara consapevolezza, espressa nei suoi scritti, di far parte di una tradizione nata

²³⁶ V. Waksman, W. Kohan, *Fare filosofia con i bambini*, cit., p. 9.

²³⁷ *Ibidem*.

²³⁸ Nelle ultime pagine del *Fedro*, Socrate espone in maniera dettagliata le ragioni del suo essere contrario alla scrittura: una volta scritto, il discorso ha sempre bisogno del supporto dell'autore per essere compreso e difeso, senza di esso rischia di tramutarsi da strumento di diffusione delle idee del maestro in dogma. Inoltre chi crede di accrescere la propria conoscenza leggendo gli scritti degli altri acquisisce una falsa sapienza. Platone, *Opere*, vol. I, ed. a cura di F. Adorno, Laterza, Bari 1967, pp.790-792.

pochi secoli prima»²³⁹. Non a caso i racconti di Lipman, che saranno oggetto di approfondimento nelle pagine successive, richiamano per molti aspetti i *Dialoghi platonici*.

2.1.2 Il dialogo come relazione: Martin Buber

Fondante all'interno della proposta educativa di Lipman è il ruolo assegnato al dialogo. Esso si pone nel contempo come attività, metodo e scopo del curricolo ed è inteso in senso creativo e generativo, come processo di costruzione collettiva di conoscenza e di senso.

Si tratta di un modo di concepire il dialogo, che per quanto contenga importanti rimandi alla tradizione socratica²⁴⁰, presenta significativi punti di contatto con la concezione dialogica di Martin Buber e con ciò che egli definisce *dialogo autentico*.

Secondo il filosofo tedesco, l'elemento fondante l'esistenza umana è il *principio dialogico*, ossia la capacità di porsi in relazione con l'altro (la natura, gli uomini e le entità spirituali), situandosi in un rapporto Io-Tu²⁴¹. È attraverso tale principio, e dunque mediante la relazione, che l'uomo prende coscienza di sé come soggettività, poiché è «impossibile concepire l'essere al di fuori dei rapporti che lo legano all'altro»²⁴². Risulta evidente come, secondo Buber, l'altro svolga un ruolo decisivo per l'essere umano, il cui pensiero va considerato a partire dal contesto comunicativo in cui esso si manifesta ed attiva. Il pensiero è infatti apertura, comunicazione e condivisione di significati all'interno di uno spazio reale e vitale, lo spazio dialogico della comunità. Una comunità da intendersi non come *essere comune* bensì come essere *in comune*, dimensione in cui sia possibile salvaguardare

²³⁹ V. Waksman, W. Kohan, *Fare filosofia con i bambini.*, cit., p. 7.

²⁴⁰ Il riferimento è, come si è detto in precedenza, al dialogo come strumento euristico di ricerca di senso.

²⁴¹ Nella filosofia di Buber l'essere è concepito non a partire dal "sé" ma a partire dal "tra", in quanto la realtà è relazione e dialogo "tra te e me". Il "tra" rappresenta una categoria primordiale della realtà umana, che non è solamente psicologica ma anche ontologica, poiché separa e nel contempo unisce due soggetti distinti in grado di comunicare e condividere la propria condizione. S. Claris, *Filosofia e pedagogia del dialogo*, Armando editore, Roma 2013, pp. 72-73.

²⁴² F. C. Manara, *Comunità di ricerca e iniziazione al filosofare*, Lampi di stampa, Vignate (MI) 2004, p. 142.

l'autonomia e l'autenticità di ogni singolo membro pur all'interno di una progettualità condivisa che guida le scelte del gruppo²⁴³.

Come si è detto in precedenza, secondo Buber l'uomo acquisisce piena consapevolezza di se solo mediante il rapporto con l'altro che si realizza pienamente all'interno di una "relazione dialogica". Quest'ultima, per essere definita tale, poggia su due principi ineludibili: reciprocità e responsabilità.

In particolare, mentre la reciprocità fa riferimento alla reciproca rinuncia di assoggettare l'altro alla propria conoscenza o visione del mondo, la responsabilità è intesa come capacità di rispondere a colui che mi presta attenzione, ed a cui devo render conto perché «chiamandomi mi si affida, mi da fiducia»²⁴⁴. Sono questi dunque i capisaldi di quello che Buber definisce "dialogo autentico".

Contrariamente al dialogo tecnico, che nasce esclusivamente da un'intesa oggettiva, e al monologo, falso dialogo al servizio di se stesso, il dialogo autentico è invece uno spazio dialogico comune, caratterizzato da accettazione e riconoscimento dell'altro come essere unico e irriducibile con cui stabilire relazioni mutuamente significative. Come ha sostenuto Kohan, nella Comunità di ricerca filosofica delineata da Lipman si tenta di realizzare quest'ultima tipologia di dialogo, attraverso un processo deliberativo «basato sul rispetto, il mutuo riconoscimento, l'esame delle ragioni che sostengono le idee e la ricerca comune e che arricchiscono l'esperienza condivisa. Non si tratta semplicemente di un procedimento didattico, bensì della forma specifica che assume la ricerca filosofica "alla Lipman"»²⁴⁵.

Nello specifico il fondatore della P4C, al pari di Buber, distingue il dialogo dalla semplice conversazione, sostenendo l'importanza di quest'ultimo²⁴⁶, « [...] la conversazione implica stabilità mentre il dialogo implica instabilità. [...] Una conversazione è un'alternanza di protagonisti; prevede movimenti, ma la conversazione in sé non si muove. Al contrario, nel dialogo s'instaura un certo squilibrio affinché si verifichi un movimento in avanti. [...] Una conversazione è uno scambio: di sensazioni, di pensieri, di informazioni, di consapevolezze. Un dialogo è

²⁴³ D. Di Cesare, *Buber e l'utopia anarchica della comunità*, in M. Buber, *Sentieri in Utopia. Sulla comunità* (1974), trad. it. a cura di D. Di Cesare, Marietti, Genova 2009, p. 18.

²⁴⁴ M. Buber, *la domanda rivolta al singolo* (1962), in *Id, Il principio dialogico e altri saggi*, trad. it. a cura di A. M. Pastore, San Paolo, Cinisello Balsamo 1993, p. 234.

²⁴⁵ V. Waksman, W. Kohan, *Fare filosofia con i bambini.*, cit., p. 20.

²⁴⁶ Buber definisce la conversazione come "chiacchiera" e sostiene che essa non si fonda sul bisogno di comunicare e di apprendere qualcosa dall'altro ma nasce dal bisogno di rafforzare la fiducia in se stessi. S. Claris, *Filosofia e pedagogia del dialogo*, cit., pp. 132-133.

esplorazione reciproca, indagine, ricerca»²⁴⁷, in cui ognuno riconosce il carattere specifico ed unico dell'altro. Da ciò discende la necessità di fare in modo che nel corso del lavoro d'indagine all'interno della comunità di ricerca, la conversazione si tramuti in dialogo.

2.1.3 Le condizioni ideali della comunicazione: Jürgen Habermas

Nell'intervista rilasciata a Felix Garcia Moriyon, Lipman riconosce esplicitamente l'influenza esercitata su di lui dalla riflessione habermasiana sulle condizioni ideali della comunicazione. Per tale ragione, si ritiene importante evidenziare brevemente gli aspetti di tale teoria a cui il fondatore della P4C sembra aver fatto riferimento nella delineazione delle possibilità comunicative della Comunità di ricerca filosofica.

Jürgens Habermas concepisce la comunicazione entro un paradigma intersoggettivo e pragmatico, definendola una prassi orientata al riconoscimento intersoggettivo delle pretese di validità relative ad un atto o espressione linguistica²⁴⁸.

In particolare, all'interno della sua riflessione sulle forme della comunicazione, il filosofo di Francoforte distingue tra *agire strumentale* ed *agire comunicativo*²⁴⁹. Il primo, guidato da una razionalità strumentale (o teleologica) attenta solo all'efficienza dei mezzi utilizzati per raggiungere determinati fini, è orientato al successo e finalizzato al perseguimento del successo. L'agire comunicativo è invece orientato alla comprensione reciproca ed all'intesa tra soggetti parlanti e agenti che definiscono insieme la situazione comune e coordinano fra loro i rispettivi piani d'azione. Quest'ultima modalità d'azione appare sorretta da una forma di razionalità (razionalità comunicativa) fortemente connotata in senso pratico-emancipativo: essa infatti condurrebbe ad identità individuali e sociali più libere,

²⁴⁷ M. Lipman, *Educare al pensiero* (2003), trad. it a cura di Angelo Leghi, Vita e Pensiero, Milano 2005, pp. 101-102.

²⁴⁸ J. Habermas, *Verità e giustificazione* (1999), tr. it. a cura di M. Carpitella, Laterza, Roma-Bari 2011, p. 125.

²⁴⁹ Trattando delle due modalità di agire, Habermas propone la celebre distinzione sta sistema e mondo della vita, (riproponendo in tal modo il dualismo classico tra natura e cultura, comunità e società). Mentre il primo appare dominato dalla razionalità strumentale, il mondo della vita rappresenta l'orizzonte di senso entro cui prende forma la razionalità comunicativa. A Censi, *La costruzione sociale dell'infanzia*, Franco Angeli, Milano 1998, p. 84.

sottratte da ogni forma di condizionamento, aperte alla partecipazione e dunque in grado di affrontare i propri conflitti e regolare in comune i conflitti collettivi²⁵⁰.

Partendo da tali presupposti, l'analisi del filosofo di Francoforte è volta alla ricerca e all'approfondimento di ciò che rende possibile l'esplicarsi della razionalità comunicativa e della modalità d'azione ad essa corrispondente, ossia la "situazione linguistica ideale". Si tratta di un contesto comunicativo la cui attuazione è concepibile solo in presenza di specifiche condizioni. Scrive a tal proposito Habermas: «le situazioni linguistiche ideali devono innanzitutto soddisfare due banali condizioni. 1. Tutti i partecipanti a un discorso devono avere uguali possibilità di utilizzare atti linguistici comunicativi in modo tale che in ogni istante si possano aprire discorsi, e continuarli mediante interventi e repliche, domande e risposte. 2. Tutti i partecipanti al discorso debbono avere la stessa possibilità di avanzare interpretazioni, affermazioni, raccomandazioni, spiegazioni e giustificazioni e di problematizzare, motivare o confutare le loro istanze di valore, cosicché nessuna opinione preconstituita rimanga alla lunga alla tematizzazione e alla critica»²⁵¹.

A tali condizioni il filosofo di Francoforte ne aggiunge altre di pari cogenza, « [...] 3. Sono ammessi al discorso solamente parlanti che in quanto persone hanno le stesse *chances* di utilizzare atti linguistici rappresentativi, cioè di esprimere le loro disposizioni, sentimenti ed intenzioni. Infatti, soltanto il reciproco accordo degli spazi di espressione individuale e la complementare oscillazione di vicinanza e distanza nelle relazioni di azione offrono la garanzia che le persone agenti- e in quanto partecipanti al discorso - siano veritieri di fronte a se stessi e rendano trasparente la loro natura interna. 4. Sono ammessi al discorso solamente i parlanti che in quanto persone agenti hanno la stessa *chance* di utilizzare atti linguistici regolativi, cioè di comandare e opporsi, di permettere e vietare, di fare promesse e revocarle, di rendere conto e pretenderne di averne ecc.»²⁵².

Dalle "premesse pragmatiche" delineate da Habermas discendono le specifiche caratteristiche assegnate alla situazione linguistica ideale, la quale, al pari

²⁵⁰ Questo è sicuramente uno degli aspetti che accomuna maggiormente l'approccio di Habermas alla proposta educativa di Lipman. In entrambi infatti appare centrale il problema della formazione di identità critiche libere e cooperanti.

²⁵¹ J. Habermas, *Discorso e verità*, in *Agire comunicativo e logica delle scienze sociali* (1967), tr. it. a cura di Gian Enrico Rusconi, Il Mulino Bologna 1980, pp. 337-338.

²⁵² *Ibidem*.

della comunità di ricerca lipmaniana²⁵³, si configura come uno spazio di confronto mediato dal linguaggio (e dalla relazione) e caratterizzato da inclusività, comunicazione non distorta²⁵⁴ ed equa distribuzione della libertà comunicativa tra i partecipanti, uniti dal tentativo di dare un proprio contributo alla ricerca cooperativa.

2.1.4 La prospettiva costruttivista

Nell'intervista rilasciata a Marina Santi²⁵⁵, Lipman chiarisce che sebbene il suo intento sia quello di fare filosofia e non psicologia, quest'ultima ha avuto un ruolo importante nell'elaborazione del suo programma: essa ha fornito un background di comprensione dei processi di sviluppo della mente da cui partire per innestare una efficace azione educativa. Gli approcci che hanno avuto un'indubbia influenza sulla proposta educativa di Lipman sono stati quelli di matrice costruttivista.

Il costruttivismo rappresenta un orientamento filosofico/epistemologico che si pone a metà strada tra due opposte teorie della conoscenza: il realismo metafisico ed il relativismo scettico. Alla base di tale orientamento vi è l'idea che la conoscenza non riguarda una realtà oggettiva e ontologicamente fondata, «[...] l'attenzione si centra sui modi attraverso cui la conoscenza viene prodotta, o guardando alle operazioni del soggetto in tutta la sua estensione tra biologico e mentale, o guardando alle pratiche socio-culturali»²⁵⁶.

Sul piano psicologico ed educativo si pone attenzione non solo alle operazioni compiute dal soggetto ma anche alle relazioni transizionali che si stabiliscono tra individuo e ambiente. All'interno di questa prospettiva infatti l'idea di razionalità viene nel contempo ridimensionata (vengono meno le pretese universalistiche ed oggettive) ed estesa fino a comprendere elementi psicologici, biologici e socio-culturali.

²⁵³ Risulta infatti evidente come Lipman abbia tenuto conto di tali premesse e del costruito della "situazione linguistica ideale" nell'elaborazione delle regole di condotta a cui i membri della comunità di ricerca filosofica dovrebbero attenersi nel corso della discussione filosofica, nonché nella stessa delimitazione del clima comunicativo entro cui dovrebbe svolgersi tale discussione.

²⁵⁴ Con tale espressione Habermas fa riferimento ad una comunicazione libera da condizionamenti e costrizioni. L. Corchia, *La ricostruzione dei processi culturali nell'opera di Jürgen Habermas tra filosofia e sociologia*, ECIG, Genova 2009, pp.91-93.

²⁵⁵ M. Lipman, *Conversazione con Matthew Lipman*, in A. Cosentino (a cura di), *Filosofia e Formazione*, cit., p. 50.

²⁵⁶ A. Cosentino, *La pratica del filosofare per lo sviluppo di una professionalità riflessiva*, in *Id.* (a cura di), *Pratica filosofica e professionalità riflessiva*, cit., p. 15.

Conseguentemente, al termine “ragione” si preferisce quello di “pensiero”, in quanto esso è in grado di includere non solo le diverse forme attraverso cui la razionalità si manifesta, ma anche i numerosi fattori «che entrano in gioco nei processi di elaborazione della conoscenza»²⁵⁷.

Questa breve presentazione dei tratti generali dell’approccio costruttivista è funzionale alla comprensione delle idee psicologiche e, conseguentemente, educative che caratterizzano il percorso formativo prospettato da Lipman. Occorre tuttavia precisare che all’interno del costruttivismo rientrano pensatori e studiosi appartenenti a diverse epoche storiche ed a diversi ambiti disciplinari²⁵⁸, ma coloro a cui il fondatore della P4C ha fatto specifico riferimento sono Piaget, Vygotskij e Bruner.

2.1.4.1 Il bambino come costruttore attivo di conoscenza: Jean Piaget

Con le sue ricerche Jean Piaget ha contribuito a mettere in discussione il paradigma dello sviluppo come fenomeno naturale, in cui il bambino, soggetto passivo e privo di competenze, procede gradualmente da una sostanziale condizione di dipendenza ad uno stadio caratterizzato dall’acquisizione della razionalità “adulta” e dunque della logica formale.

Attraverso i suoi studi, il fondatore dell’epistemologia genetica²⁵⁹ ha dimostrato che la conoscenza è un processo basato sulla relazione tra conoscente e conosciuto ed ha promosso l’immagine del bambino come attivo costruttore delle proprie capacità e competenze (esploratore), spinto dall’esigenza di adattarsi alle richieste provenienti dall’ambiente. All’interno di questa prospettiva il motore dello sviluppo cognitivo non risiede nell’apprendimento ma nel conflitto: l’intelligenza è

²⁵⁷ Ivi, p. 14.

²⁵⁸ Bianca Varisco individua le basi filosofiche del costruttivismo nel pensiero di autori come Vico, Von Glaserfeld, Wittgenstein, Bateson, Mead, Kuhn e Rorty. Gli autori che hanno invece maggiormente influito nel definire un approccio costruttivista all’educazione sono, tra gli altri, Dewey, Vygotskij, Leont’ev, Piaget e Bruner. Per un approfondimento sull’argomento Cfr. B. Varisco, *Costruttivismo socio-culturale. Genesi filosofiche, sviluppi psicopedagogici, applicazioni didattiche*, Carocci, Roma 2002.

²⁵⁹ Si tratta della teoria elaborata dallo psicologo ginevrino in cui si fondono la filosofia storica-critica, derivata da Kant, e la teoria dell’evoluzione di Darwin e Lamarck. Nello specifico essa si occupa «della formazione e del significato della conoscenza e dei mezzi attraverso i quali la mente umana passa da un livello di conoscenza inferiore ad uno giudicato superiore» P. Boccia, *Psicologia generale e sociale*, Zanichelli, Bologna 1999, p. 26.

concepita come un processo organizzativo in grado di autoregolarsi e nel quale l'impulso all'autoregolazione arriva dalla discrepanza che si genera tra i nuovi stimoli e le strutture cognitive preesistenti²⁶⁰. Nel processo di adattamento intelligente all'ambiente il bambino procede per *assimilazione* e *accomodamento*.

L'assimilazione è il processo attraverso il quale le nuove esperienze e le nuove informazioni vengono assorbite e poi elaborate in modo da adattarsi alle strutture cognitive preesistenti. L'accomodamento comporta invece la modifica di queste strutture per accogliere i nuovi oggetti di esperienza e dunque comporta l'acquisizione di nuovi schemi percettivo-motori e mentali. Piaget sostiene che il processo di adattamento si verifica sin dall'inizio dello sviluppo, in forme prima molto semplici e poi progressivamente più complesse e differenziate. Tali forme prendono il nome di stadi²⁶¹, ossia tappe della crescita in cui la mente del bambino riflette peculiari strutture mentali e dunque specifici contenuti, conoscenze ed interpretazioni della realtà²⁶².

Il primo stadio è quello *senso-motorio* (da 0 a 2 anni), in cui il bambino non è in grado evocare mentalmente oggetti ed eventi e le sue interazioni con l'ambiente si limitano a percezioni e azioni motorie guidate da schemi senso-motori.

A partire dal secondo anno di vita subentra lo stadio *pre-operatorio* (che dura fino ai 7 anni), in cui le strutture cognitive diventano maggiormente organizzate ed il bambino acquisisce gradualmente la capacità di rappresentarsi mentalmente gli oggetti e di utilizzare simboli (parole e immagini mentali).

Lo stadio *operatorio-concreto* invece va dai 7 ai 12 anni circa. Esso è caratterizzato dalla comparsa del pensiero logico e dalla capacità da parte del bambino di compiere operazioni mentali. Occorre precisare che «sebbene a questo stadio la dissociazione tra significanti e significati sia già acquisita, tuttavia procedimenti logici come la classificazione, la seriazione, la conservazione della sostanza, restano operazioni realizzate sugli oggetti e caratterizzate dal progressivo

²⁶⁰ Nella visione piagetiana infatti, il sistema cognitivo si trova in un costante stadio di disequilibrio in quanto l'assimilazione lo vincola ad interagire con l'ambiente. «Lo stato di disequilibrio viene temporaneamente eliminato riorganizzando la propria struttura interna attraverso l'accomodamento, ma proprio la riorganizzazione pone le basi per nuove assimilazioni che non sarebbero state possibili in precedenza, in un ciclo che viene reiterato indefinitamente». G. Stella, *Sviluppo cognitivo. Argomenti di psicologia cognitiva*, Bruno Mondadori, Milano 2006, p. 25.

²⁶¹ Per un'analisi approfondita della teoria stadiale di Piaget Cfr. E. Gattico, *Jean Piaget*, Bruno Mondadori, Milano 2001, pp. 128-210.

²⁶² A. Q. Aristarchi, A. Galardi, *Lo sviluppo delle competenze. Il ciclo di vita*, Vita e Pensiero, Milano 2002, p. 72.

ma ancora incompleto distacco dalle condizioni percettive della conoscenza»²⁶³. È solo con lo stadio *operatorio-formale* (che subentra a partire dal dodicesimo anno d'età)²⁶⁴ che il pensiero si emancipa dall'esperienza, divenendo astratto e logico-formale procedendo da dati teorici per ricavare conclusioni rigorose attraverso deduzioni e induzioni.

Nella delineazione del suo curriculum Lipman²⁶⁵ ha tenuto conto delle implicazioni educative della teoria stadiale di Piaget, al quale ha riconosciuto il merito di aver analizzato in maniera sistematica lo sviluppo mentale del bambino, dimostrando come la differenza tra il suo pensiero e quello dell'adulto sia di tipo qualitativo (il bambino non è un adulto in miniatura ma un individuo dotato di una struttura cognitiva propria) ed evidenziando il ruolo attivo che esso ricopre nella costruzione dei suoi processi di pensiero in risposta agli stimoli ambientali²⁶⁶. Una costruzione che avviene progressivamente, a partire dal concreto per arrivare forme di concettualizzazione sempre più elevate.

Come Piaget, infatti, Lipman ritiene che nell'attività filosofica con i bambini occorra partire dal dato concreto, da ciò che è loro più familiare²⁶⁷. Tuttavia egli va oltre l'epistemologia genetica piagetiana nel momento in cui afferma che il pensiero formale, ultima tappa dello sviluppo cognitivo, può esplicarsi già durante l'infanzia purché si predispongano condizioni educative adeguate.

Il filosofo nordamericano sostiene che i fattori culturali, a cui Piaget aveva attribuito scarsa considerazione, svolgono un ruolo importante nei processi di sviluppo e crescita del bambino e ne condizionano le risposte in termini evolutivi. Per tale ragione il suo curriculum, in linea con l'insegnamento di Bruner e Vigotskij, pone attenzione alla predisposizione di uno specifico ambiente di apprendimento (supportato da specifici "strumenti" educativi) e si propone di favorire nel bambino l'insorgenza precoce di un *habitus* improntato alla ragionevolezza²⁶⁸.

²⁶³ A. Cosentino, *M. Lipman e la Philosophy for Children*, in *Id.* (a cura di), *Filosofia e formazione*, cit., p. 76.

²⁶⁴ Piaget precisa che questo stadio prosegue nel corso dell'adolescenza, giungendo al massimo equilibrio intorno ai 15 anni e conducendo gradualmente alla logica dell'adulto.

²⁶⁵ Non a caso il primo racconto realizzato da Lipman, *Harry Stottlemeier's Discovery*, è rivolto a ragazzi di 12 anni, età nella quale secondo Piaget fa la sua prima comparsa il pensiero formale.

²⁶⁶ Tali idee infatti sono alla base della visione educativa di Lipman.

²⁶⁷ M. Lipman, *Philosophy for Children*, in *Id.* (ed.), *Thinking, Children and Education*, Kendall publishing company, Iowa 1993, p.376.

²⁶⁸ A. Cosentino, *M. Lipman e la Philosophy for Children*, in *Id.*, (a cura di), *Filosofia e formazione*, cit., p. 75.

2.1.4.2 Linguaggio, pensiero e zona di sviluppo prossimale: Lev Vygotskij

Per comprendere a pieno il peso delle teorie vygotkijane sull'elaborazione teorica di Lipman occorre far riferimento ad un specifico testo, significativamente intitolato *Natasha. Vygotskian Dialogues*²⁶⁹. Si tratta di un'opera nella quale Lipman ricostruisce i principi più importanti alla base della concettualizzazione di Vygotskij e da cui è possibile individuare i punti di contatti tra i due studiosi.

Come evidenziato da Lipman, uno dei principali contributi offerti dall'approccio storico-culturale²⁷⁰ di Vygotskij all'educazione è rappresentato dall'idea secondo cui lo sviluppo psichico abbia basi sociali e culturali e dal riconoscimento dell'importante ruolo che in esso riveste il linguaggio²⁷¹. Le funzioni cognitive appaiono infatti strettamente legate a quelle linguistiche²⁷²: «[...] è attraverso il confronto dialogico espresso nella funzione linguistica che la processualità del pensiero prende forma, per poi essere progressivamente interiorizzata sul piano intraindividuale»²⁷³.

Alla teoria di Piaget, secondo il quale il linguaggio nasce come linguaggio egocentrico per poi sparire progressivamente e lasciar spazio al linguaggio socializzato²⁷⁴, lo psicologo russo contrappone dunque l'argomentazione sul

²⁶⁹ Nel suddetto testo, che si propone come una guida per coloro che voglio intraprendere discussioni filosofiche in classe, si racconta di un'intervista immaginaria che una reporter russa di nome Natasha farà allo stesso Lipman. M. Lipman, *Natasha. Vygotskian dialogues*, Teachers college press, New York 1996, pp. 3-116.

²⁷⁰ Sorto in Unione Sovietica negli anni '20, l'approccio storico-culturale, che si proponeva di fondare una nuova psicologia sulla base dei principi del marxismo e del materialismo storico, venne fondato da Vygotskij e sviluppato dal Nostro con la collaborazione dei suoi allievi, tra i quali Aleksej N. Leont'ev. Quest'ultimo è noto per aver elaborato il nucleo centrale di tale approccio, rappresentato dalla teoria dell'azione. Secondo questa teoria il rapporto dell'individuo con l'ambiente è sempre mediato dal soggetto, per cui, sebbene la conoscenza cominci con gli stimoli ricevuti dall'ambiente (sociale, storico e culturale), il soggetto non è passivo bensì, dopo aver raccolto tali stimoli, agisce sulla realtà, trasformandola. Tale scuola si occupò soprattutto dello studio dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori nel bambino (ragionamento, volontà, pensiero logico, formazione dei concetti). G. Chiari, *Le dimensioni sociologiche del processo di insegnamento/apprendimento*, in G. Ceccatelli Guerrieri (a cura di), *Qualificare per la formazione. Il ruolo della sociologia*, Vita e Pensiero, Milano 1996, pp. 139-140.

²⁷¹ Lipman, *Natasha*, cit., pp. XI-XII.

²⁷² In ciò si manifesta una delle più importanti differenze rispetto al cognitivismo piagetiano. Mentre per Piaget il linguaggio è un prodotto dell'intelligenza, che nel corso del suo evolversi costruisce le diverse funzioni psichiche, Vygotskij sostiene che linguaggio e pensiero nascono e si sviluppano indipendentemente per poi integrarsi in un processo di reciproco influenzamento, dando vita al pensiero verbale. R. Cera, *Pedagogia del gioco e dell'apprendimento. Riflessioni teoriche sulla dimensione educativa del gioco*, Franco Angeli, Milano 2009, p. 47.

²⁷³ M. Striano, *Educare al pensare. Percorsi e prospettive*, Pensa Multimedia, Lecce 1999, p. 20.

²⁷⁴ In particolare per Piaget il linguaggio nasce come funzione intrapsichica e solo in un secondo momento diventa sociale. In questa prospettiva il linguaggio egocentrico manifesta l'egocentrismo del bambino ed è posto all'inizio dello sviluppo dello stesso. Esso appare come una fase di passaggio,

significato evolutivo del linguaggio egocentrico, basata sull'idea dell'intrinseca socialità del bambino. Secondo tale argomentazione, il linguaggio nasce inizialmente con una funzione meramente sociale ed *intersichica* ed è utilizzato dal bambino come strumento attraverso cui entrare in relazione con l'ambiente e soddisfare i suoi bisogni primari²⁷⁵. Solo in un secondo momento il linguaggio diviene egocentrico, acquisendo una prima funzione intellettuale e permettendo al bambino di emanciparsi dal contesto condizionante, per poi tradursi nella forma più compiuta del *linguaggio interiore*²⁷⁶, che ha una natura individuale e silente e permette lo sviluppo della consapevolezza metacognitiva e delle competenze individuali (pensiero di ordine superiore)²⁷⁷. Da ciò risulta evidente come il bambino sviluppi ciascuna funzione psichica superiore, e dunque anche il linguaggio, prima come attività esterna (livello intersichico) e solo dopo interiorizzandola (livello intrapsichico), e che tale sviluppo non proceda in modo lineare bensì sia suscettibile di deviazioni, accelerazioni o rallentamenti in relazione agli stimoli ambientali ed alle relazioni intersoggettive²⁷⁸.

Occorre notare che l'enfasi posta da Vygotskij sul nesso pensiero/linguaggio ha avuto un notevole peso nell'elaborazione teorica di Lipman. Infatti, a differenza di altri programmi per lo sviluppo ed il potenziamento dei processi di pensiero, il curriculum della P4C propone un modello didattico organizzato in forma dialogica, che mira ad intervenire in modo globale sulla processualità cognitiva considerata nella sua interezza²⁷⁹.

Tuttavia, come lo stesso Lipman sottolinea, il contributo più importante offerto dalla concettualizzazione vygotskijana all'educazione risiede nel concetto di

frutto del compromesso tra autismo iniziale e prima socializzazione. Solo quando il bambino supera la fase egocentrica ed inizia a prendere contatto con ciò che lo circonda affiora il linguaggio socializzato. R. Cera, *Pedagogia del gioco e dell'apprendimento*, cit., p. 47.

²⁷⁵ In questa fase "significante" e "significato" coincidono e il significato della parola è puramente indicativo, poiché varia in relazione all'interazione sociale del bambino con gli adulti o con i suoi pari. G. Chiari, *Le dimensioni sociologiche del processo di apprendimento/insegnamento*, in G. Ceccatelli Guerrieri (a cura di), *Qualificare per la formazione*, cit., p. 141.

²⁷⁶ Il quale si manifesta intorno ai sette anni d'età. Ivi, pp. 142-143.

²⁷⁷ In riferimento a tale tipologia di pensiero Vygotskij scrive: «[...] è precisamente durante la prima età scolare che le funzioni intellettive superiori, le cui forme principali sono la consapevolezza riflessiva e il controllo deliberato, vengono in evidenza nel processo evolutivo. L'attenzione, dapprima involontaria, diviene volontaria e progressivamente dipende dal pensiero del bambino: la memoria meccanica cambia in memoria logica guidata dal ragionamento e può ora venire usata deliberatamente dal bambino.» L. Vygotskij, *Pensiero e linguaggio* (1962), tr. it. a cura di M. S. Veggetti, Giunti Barbera, Firenze 1966, p. 90.

²⁷⁸ M. Striano, *Educare al pensare*, cit., p. 20.

²⁷⁹ M. Striano, *Una didattica dei processi di pensiero. Modelli teorici ed indirizzi operativi*, in V. Saracino (a cura di), *Progettare la formazione. Teoria e pratica dell'intervento formativo*, Pensa Multimedia, Lecce 1997, pp.105-107.

“zona di sviluppo prossimale”²⁸⁰. Alla teoria piagetiana, che non assegna un ruolo rilevante ai processi apprenditivi, Vygotskij contrappone una relazione dialettica tra apprendimento e sviluppo psichico, sottolineando come il primo sia un fenomeno essenzialmente sociale e culturale ed abbia una funzione preponderante nel promuovere e sviluppare le potenzialità evolutive del bambino: è attraverso l'apprendimento che il bambino si appropria dell'eredità culturale e diventa un essere umano compiuto. Un'idea, quest'ultima, che oltre a sottolineare il ruolo intenzionale del bambino nel processo di costruzione di conoscenze e significati, propone una visione dell'educazione come «locomotiva dello sviluppo»²⁸¹, rivelando la notevole influenza dell'intervento pedagogico dell'insegnante sulle prestazioni cognitive del bambino²⁸².

Occorre precisare che, al pari di Piaget, Vygotskij ritiene che la prestazione cognitiva cresca in funzione della maturazione biologica del bambino, tuttavia sottolinea che essa migliora se il bambino viene inserito in un contesto (sociale e culturale) stimolante, dotato di strumenti cognitivi maggiori e del supporto di individui più competenti²⁸³. Ne consegue che il compito dell'insegnante non consiste semplicemente nel predisporre l'insegnamento ad un livello adeguato a ciascuna fase di sviluppo cognitivo, ma nello stimolare il bambino ad andare oltre il livello di sviluppo psichico raggiunto²⁸⁴.

È in questa prospettiva che prende forma la *zona di sviluppo prossimale*, ossia «la distanza esistente tra il livello di sviluppo attuale dell'allievo, come può venire determinato da un *problem solving* indipendente, e il suo livello di sviluppo potenziale, come potrebbe venire determinato attraverso la risoluzione di problemi fatta sotto la guida di un adulto o in collaborazione con compagni più capaci»²⁸⁵. Essa, definendo lo scarto tra i livelli attuali di comprensione e quelli che possono essere raggiunti dal bambino mediante la collaborazione con le persone o i prodotti culturalmente significativi, propone una visione dinamica dell'apprendimento, inteso

²⁸⁰ M. Lipman, *Natasha*, cit., p. 118.

²⁸¹ «[...] education as the locomotive of the child's development». Ivi, p. 124.

²⁸² Lipman sottolinea come l'idea della stretta relazione esistente tra insegnamento e sviluppo mentale abbia notevolmente influenzato la sua riflessione sul ruolo dell'educazione. Ivi, p. XIII.

²⁸³ Nel contempo lo psicologo russo precisa che bisogna insegnare al bambino solo ciò che è in grado di apprendere, in quanto l'apprendimento si innesca solo se vi è capacità di imitazione. L. Vygotskij, *Pensiero e linguaggio*, cit., p. 273.

²⁸⁴ Questo è ciò a cui mira il programma della *Philosophy for children* nel momento in cui trasforma l'insegnante in un facilitatore dei processi di apprendimento. M. Lipman, *Natasha*, cit., p. 125.

²⁸⁵ G. Chiari, *Le dimensioni sociologiche del processo di insegnamento/apprendimento*, in G. Ceccatelli Guerrieri (a cura di), *Qualificare per la formazione*, cit., p. 144.

come processo situato che si realizza in una cornice partecipativa e nel quale l'altro riveste un ruolo determinante.

La nozione di zona di sviluppo prossimale ha avuto una notevole influenza su Lipman, e ciò risulta evidente non solo nei racconti da lui elaborati, che mostrano operazioni (relative all'interiorizzazione dei processi di apprendimento che avvengono prima nella fase intermentale e quindi attraverso il dialogo tra pari o figure di riferimento)²⁸⁶ che chiamano in gioco tale nozione, ma anche nella strutturazione della comunità di ricerca. Essa si configura come un contesto storicamente e culturalmente dato in cui è posta grande attenzione alla promozione delle relazioni di apprendimento tra pari (e tra i discenti e l'insegnante/facilitatore inteso come mediatore e supporto del lavoro dello studente), alla condivisione di saperi e competenze ed alla co-costruzione della conoscenza.

2.1.4.3 Teoria dell'istruzione, narrazione e creatività: Jerome Bruner

Della prospettiva costruttivista fanno parte le ricerche psicologiche condotte da Jerome Bruner, padre dello *strumentalismo evolutivo*²⁸⁷, il cui pensiero ha avuto notevoli ripercussioni in ambito educativo e conseguentemente sul curricolo della P4C.

²⁸⁶ Nonostante la struttura dei dialoghi presenti numerose assonanze con l'idea di zona di sviluppo prossimale, particolarmente interessante appare l'analisi condotta da Antonio Cosentino. Lo studioso rivela un'importante differenza tra l'approccio di Lipman e la teoria vygotskijana: infatti attraverso il primo racconto da lui elaborato (il Prisma dei Perché) il fondatore della P4C si proponeva di creare una situazione di apprendimento in cui fosse notevolmente ridotto il ruolo dell'insegnante, «convinto del fatto che il passaggio dal piano intermentale a quello intra-mentale dovesse avvenire senza la mediazione attiva» di quest'ultimo, (ciò in contrasto con il ruolo che Vigotskij assegnava al docente). A. Cosentino, *Sviluppo e apprendimento in Pixie. La zona di sviluppo prossimale*, p. 2. <http://www.filosofare.org/crif/wp-content/uploads/2012/09/Cosentino-SVILUPPO-E APPENDIMENTO-IN-PIXIE.pdf>. Consultato il 25 agosto 2014.

²⁸⁷ Si tratta di una teoria fortemente influenzata dallo strumentalismo deweyano e dalla tradizione evolucionistica del pragmatismo americano. Alla base di essa vi è l'idea che l'intelligenza dell'uomo sia prodotta dall'ampliamento della capacità di intervento sull'ambiente circostante determinata dall'utilizzo di utensili, strumenti o tecnologie che egli ha elaborato nel corso del tempo. Tra queste tecnologie un ruolo preponderante riveste il linguaggio. Come scrive Bruner «il linguaggio è forse l'esempio ideale di una tecnologia così potente, con l'enorme capacità che esso conferisce, non solo di comunicare, ma anche di simbolizzare la realtà, di rappresentare eventi remoti e immediati e di compiere tali operazioni secondo regole che ci permettono sia di rappresentare la realtà, sia di trasformarla in base a norme di carattere convenzionale ma perfettamente adeguate». J. Bruner, *Verso una teoria dell'istruzione* (1966), tr. it. a cura di G. B. Flores d'Arcais, P. Massimi, Armando editore, Roma 1999, p. 55.

In particolare uno degli aspetti dell'approccio bruneriano che ha maggiormente influenzato Lipman risiede nella *teoria dell'istruzione*. Con essa Bruner ha indicato i criteri e i procedimenti da seguire in ambito scolastico per definire percorsi di apprendimento adeguati ai soggetti che devono apprendere ed alle finalità educative che la scuola si propone²⁸⁸.

Operando una revisione della teoria degli stadi genetici di Piaget, per il quale il passaggio da una fase evolutiva all'altra avviene solo attraverso un processo di maturazione naturale degli organi, lo psicologo statunitense sostiene che tali fasi di sviluppo possono essere anticipate, accelerate e guidate dall'intervento educativo esterno, realizzato attraverso l'istruzione.

Da questa visione dei processi di sviluppo cognitivo deriva l'idea che «ogni disciplina possa essere insegnata a qualunque età, purché sia riformulata in termini linguistici e concettuali adeguati alla capacità di comprensione del soggetto»²⁸⁹. Per attivare questo processo appare determinante l'azione di *scaffolding*, che fa riferimento «alle operazioni di tipo regolativo che l'adulto mette in atto per incoraggiare e confermare la corretta realizzazione di un compito; [si assiste così] al passaggio da un livello interpsicologico ad uno intrapsicologico con la progressiva diminuzione dell'offerta di sostegno da parte dell'adulto»²⁹⁰.

I principi della teoria dell'istruzione bruneriana appena evidenziati trovano un'adeguata rappresentazione anche all'interno della proposta educativa della *Philosophy for Children*. Lipman ed i suoi collaboratori hanno infatti elaborato un curriculum fondato sull'introduzione della filosofia nell'arco dei dodici gradi

²⁸⁸ Bruner precisa che una teoria dell'istruzione è *prescrittiva*, poiché formula regole riguardanti il modo più efficace per raggiungere una determinata conoscenza o abilità, ed è *normativa* in quanto stabilisce i criteri e le condizioni che rendono possibile raggiungere tali obiettivi formativi. Nello specifico, una teoria dell'istruzione adeguata deve presentare le seguenti caratteristiche: stabilire quali sono le esperienze che promuovono l'insorgenza nel discente della predisposizione ad apprendere; definire il modo in cui un complesso di conoscenze deve essere strutturato affinché risulti comprensibile al discente; specificare la progressione con cui deve essere presentato il materiale da apprendere, ed infine precisare la natura ed il ritmo delle ricompense (definendo quale sia il momento di passaggio dalla ricompensa estrinseca a quella intrinseca e da quella immediata a quella differita) e delle punizioni nel corso del processo di apprendimento e insegnamento. R. Tassi, *Itinerari pedagogici del '900*, Zanichelli, Bologna 1991, pp. 379-382.

²⁸⁹ D. Bruzzone, *il dialogo*, in L. Guasti (a cura di), *Apprendimento e insegnamento, saggi sul metodo*, Vita e Pensiero, Milano 2002, p. 272. Bruner propone a tal proposito un curriculum a spirale, che «inizia con una descrizione intuitiva di un campo di conoscenza, per poi tornare indietro circolarmente a dare una rappresentazione più potente o più formale di quel campo». J. Bruner, *La cultura dell'educazione, nuovi orizzonti per la scuola* (1999), tr. it. a cura di L. Cornalba, Feltrinelli, Milano 2001, p. 10.

²⁹⁰ M. Vinciguerra, *Pedagogia e filosofia per bambini*, La scuola, Milano 2012, p. 93.

dell'istruzione, a partire dalla scuola dell'infanzia²⁹¹. Il suo obiettivo, come vedremo nella parte del presente lavoro dedicata alla metodologia, non è quello di insegnare la storia della filosofia ma di favorire la formazione dei prerequisiti necessari per promuovere nel bambino il pensiero ipotetico-deduttivo (o simbolico)²⁹², motivandolo a partecipare a discussioni attorno a problemi di natura filosofica²⁹³.

Per quanto concerne l'azione di *scaffolding*, che Bruner aveva riferito esclusivamente all'insegnante, nella comunità di ricerca delineata da Lipman essa si estende fino a comprendere il sostegno fornito dal gruppo dei pari. Infatti, in linea con il concetto di zona di sviluppo prossimale, il filosofo statunitense sottolinea come, oltre al facilitatore, «a stimolare il bambino in relazione al suo potenziale di sviluppo [...] è anche e soprattutto la comunità di ricerca»²⁹⁴, attraverso cui esso trova il coraggio di mettersi in gioco senza il timore di essere giudicato come individuo²⁹⁵.

Un altro aspetto caratterizzante l'approccio bruneriano e comune alla *Philosophy for Children* risiede nell'importanza attribuita alla narrazione ed al pensiero narrativo.

Per lo psicologo statunitense la funzione propria della comunicazione si situa nella dimensione narrativa, che rappresenta il primo dispositivo di cui l'uomo (in quanto essere socialmente e culturalmente situato) si serve per fare esperienza della realtà, esprimendola in forma di racconto.

La narrazione è nello specifico la modalità con cui l'individuo interpreta ed attribuisce significato al mondo, «mediando tra il mondo canonico della cultura e il mondo più idiosincratico delle credenze, dei desideri e delle speranze»²⁹⁶. Mediante il pensiero narrativo ciascun evento esperito dal soggetto viene rielaborato e messo in relazione con le sue origini e conseguenze, per poi essere condiviso all'interno di uno

²⁹¹ R. Morehouse, *Developing Communities of Inquiry in the USA: Retrospect and prospective*, in «Analytic teaching and Philosophical praxis», vol. 30, n. 2, p. 26.

²⁹² Occorre precisare che Bruner, partendo dal riferimento alla teoria degli stadi di Piaget, ritiene che nell'acquisire il pensiero maturo il bambino passa attraverso tre forme di rappresentazione della realtà: la *fase attiva*, in cui la realtà viene codificata attraverso l'azione; la *fase iconica*, in cui la realtà viene codificata attraverso immagini e la *fase simbolica*, in cui la realtà viene codificata attraverso il linguaggio ed altri sistemi simbolici. Il programma educativo di Lipman si propone di intervenire principalmente sui livelli di rappresentazione iconica e simbolica. *Ibidem*.

²⁹³ M. Lipman, *Natasha*, cit., p. 126.

²⁹⁴ M. Vinciguerra, *Pedagogia e filosofia per bambini*, cit., p. 94.

²⁹⁵ Ciò che si valuta è infatti «l'evoluzione del processo di pensiero». *Ibidem*.

²⁹⁶ J. Bruner, *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita* (2003), tr. it. a cura di M. Carpitella, Laterza, Roma-Bari 2006, p. 73.

specifico contesto culturale. Esso, a differenza del pensiero paradigmatico²⁹⁷, è profondamente sensibile al contesto ed accompagna il soggetto nel suo confronto quotidiano con la realtà, ponendolo in una prospettiva ermeneutica di ricerca di significato. Quando raccontiamo infatti, «noi mettiamo in atto processi di riflessione, spiegazione, strutturazione, reminiscenza che ci consentono di fare una descrizione rivolta ad altri, di cercare un'interpretazione rispetto al contesto ed alle intenzioni, di contestualizzare rispetto alle routine individuali e all'ambiente socio-culturale di appartenenza»²⁹⁸.

Il pensiero narrativo rappresenta dunque una dimensione ineludibile dei processi di pensiero ed accompagna l'individuo sin dalla prima infanzia. È attraverso le narrazioni, luogo privilegiato di incontro tra pensiero e linguaggio, che il bambino costruisce le sue conoscenze sulla realtà sociale e la propria identità individuale, «il racconto degli eventi personali finisce così, con il costituire l'autobiografia del bambino, il modo in cui si presenta agli altri e le interpretazioni di ciascun argomento elaborate da persone diverse contribuiscono a riflettere le immagini di sé viste dagli altri e a confrontare se stesso con il resto del mondo»²⁹⁹.

Bruner parla a tal proposito di un *Sé narrativo*, sottolineando come esso si strutturi molto precocemente e venga costantemente ristrutturato e ridefinito nel corso dell'esistenza dell'individuo per mezzo di racconti autobiografici ed attraverso un costante contatto con l'altro. Da ciò discende l'importanza, secondo lo studioso americano, di coltivare a scuola la naturale capacità narrativa del bambino, non sacrificando la modalità di pensiero che le è propria attraverso un'impostazione didattica improntata esclusivamente allo sviluppo del pensiero logico e formale (o paradigmatico).

Lipman sembra aver colto in pieno l'appello che Bruner rivolge alle istituzioni educative. Nel suo curriculum la dimensione narrativa del pensiero è sempre presente e ciò lo si evince non solo dall'impiego dei racconti³⁰⁰ come strumento

²⁹⁷ Lo psicologo statunitense concepisce la mente umana come derivante dall'intreccio di due forme di pensiero: il pensiero paradigmatico, tipico del ragionamento scientifico ed il pensiero narrativo. A. Necchini, *La narrazione come funzione della mente e come esperienza psicopedagogica*, Morlacchi, Perugia 2004, p. 4.

²⁹⁸ M. Vinciguerra, *Pedagogia e filosofia per bambini*, cit., p. 97.

²⁹⁹ R. Cera, *Pedagogia del gioco e dell'apprendimento*, cit., p. 49.

³⁰⁰ Occorre precisare che i racconti lipmaniani fungono da testi-pretesto «cioè una narrazione che viene prima e che serve da stimolo per una nuova narrazione che è ancora tutta da costruire, da scoprire, da svelare nella discussione che verrà attivata nella sessione filosofica». Essi, nello specifico, si propongono di attivare «una discussione a partire da sé e non parlando di sé», funzionale

privilegiato per ampliare le capacità critiche e riflessive dei bambini, ma anche dall'importanza attribuita all'argomentare ed al discutere all'interno della comunità di ricerca. Quest'ultima, dando spazio ai diversi orizzonti interpretativi dei soggetti che vi prendono parte, consente l'attivazione di un vero e proprio *dialogo ermeneutico*, in cui si parte dai pre-concetti di ognuno per arrivare alla produzione di significati condivisi.

2.1.5 Il pragmatismo americano

Sebbene Lipman riconduca i presupposti teorici della *Philosophy for Children* a pensatori quali Vico, Pestalozzi e Loke³⁰¹, è dalla filosofia di matrice pragmatista che proviene il contributo più evidente alla visione filosofica e pedagogica posta alla base del suo programma educativo.

Il pragmatismo americano nasce ufficialmente nel 1870 con la fondazione del *Metaphysical club*, ma ben presto si diversifica in tre principali correnti: il *pragmatismo metodologico* di Peirce, *l'utilitarismo* di James e lo *strumentalismo* di Dewey³⁰². Pur non essendo una corrente unitaria è possibile rinvenire degli assunti comuni ai suoi diversi interpreti: la rivalutazione dell'azione e l'affermazione della relazione transattiva tra conoscenza teoretica ed agire pratico ; l'unità tra esperienza e pensiero, concepito come intervento attivo sulla realtà; l'idea della verità come

all'attivazione di un circolo ermeneutico tra i partecipanti. M. Vinciguerra, *Pedagogia e filosofia per bambini*, cit., p. 97; p. 108.

³⁰¹ Lipman evidenzia che questi autori hanno svolto un ruolo di primo piano nella ridefinizione del tradizionale paradigma educativo e conseguentemente del rapporto tra filosofia e infanzia. Essi hanno infatti messo in discussione la visione del bambino come recipiente passivo "da riempire" di nozioni, richiedendo che questo venisse rispettato in quanto agente attivo del proprio processo di apprendimento e sottolineando l'importanza di promuovere la ragionevolezza attraverso una relazione educativa improntata al dialogo. M. Lipman, A. M. Sharp, *Growing up with Philosophy*, Temple University Press, Philadelphia 1978, pp. 6-10.

³⁰² Tale diversificazione si riflette nelle diverse etimologie da cui si fa derivare il termine pragmatismo. Mentre per Peirce «pragmatismo deriva dalla distinzione operata da Kant tra *praktisch* e *pragmatisch* ed è da intendersi finalizzato ad una nuova teoria logica del significato [...] Per James invece il termine deriva dal greco *pragma* (azione) da cui, precisa l'autore, proviene il termine prassi [...] Egli infatti dichiara di voler fare un uso più ampio della dottrina del significato di Peirce, traducendola in una teoria metafisica e morale della verità per la quale vero è ciò che dà luogo a conseguenze pratiche soddisfacenti, relativamente alle esigenze vitali più profonde degli individui [...]». L. Demartis, *Pragmatismo*, Editrice bibliografica, Milano 1995, pp.12-13.

farsi conoscitivo in contrapposizione ad una concezione tradizionale di verità intesa come *adequatio tra essere e pensiero*³⁰³.

Si tratta di tematiche che Lipman ha recuperato e tradotto in chiave pedagogica all'interno del suo programma educativo e che per tale ragione saranno oggetto di analisi nelle pagine che seguono.

2.1.5.1 Credenza, comunità e ricerca: Charles S. Peirce

La nozione di comunità di ricerca, centrale all'interno del programma educativo della P4C, è fatta generalmente risalire a Charles S. Peirce, che sebbene non utilizzi esplicitamente questa locuzione, propone un'idea di ricerca condivisa appieno da Lipman. Nel suo saggio intitolato *Il fissarsi della credenza*³⁰⁴, il fondatore del pragmatismo americano, definisce la ricerca³⁰⁵ come una lotta che nasce dall'irritazione del dubbio e conduce alla credenza³⁰⁶. I concetti di dubbio e credenza appaiono centrali all'interno della filosofia conoscitiva di Peirce: se il dubbio appare come uno stato mentale d'insoddisfazione e frustrazione caratteristico dell'uomo, la credenza, o opinione, è uno stato mentale di calma e sicurezza che ha la funzione di stabilire una norma d'azione (*habitus*)³⁰⁷, punto di arrivo e di partenza del pensiero.

³⁰³ G. Fornero, S. Tassinari, *Le filosofie del Novecento*, vol. 2, Mondadori, Milano 2006, p. 318.

³⁰⁴ *The Fixation of Belief* è il primo saggio della nota serie di articoli intitolata *Illustration of the Logic of Science*, che Peirce pubblicò sul *Popular Science Monthly* tra il novembre del 1877 e l'agosto del 1878. D. Antiseri, *Ragioni della razionalità*, vol. 2, Rubbettino, Soveria Mannelli (CZ) 2005, p. 124.

³⁰⁵ La conoscenza per Peirce non è infatti mera intuizione o acquisizione di assunti che vengono dal senso comune, essa è ricerca. *Ibidem*.

³⁰⁶ C. S. Peirce, *Fixation of Belief* (1877), in C. J. Kloesel (ed.), *Writings of Charles S. Peirce A Chronological Edition*, Vol. 3 (1872-1878), Indiana University Press, Bloomington, 1993, p. 247.

³⁰⁷ Questo modo di concepire la credenza trova fondamento nella *teoria del significato* di Peirce, secondo cui il significato del linguaggio (così come delle credenze) risiede nel riferimento alla nostra esperienza sensibile e dunque alle conseguenze pratiche a cui esso può dar luogo. Conseguentemente, avere un'idea significa far riferimento agli effetti sensibili (abitudini) che essa produce. Da ciò deriva la massima pragmatica che si pone come nuova regola per trovare e definire la chiarezza delle nostre idee: «Consideriamo quali effetti, che possono avere concepibilmente conseguenze pratiche, noi pensiamo che l'oggetto della nostra concezione abbia. Allora la concezione di questi effetti è l'intera nostra concezione dell'oggetto». Da questa massima Lipman ha fatto discendere un principio educativo, sottolineando che per potenziare le capacità di pensiero dei bambini occorre creare le condizioni che li incoraggino ad applicare il pensiero alla realtà in cui vivono. C. S. Peirce, *Come rendere chiare le nostre idee*, in Id., *Le leggi dell'ipotesi*, tr. it. a cura di M. A. Bofantini et al., Bompiani, Milano 1984, p. 121; M. Lipman, *Educare al pensiero*, cit., p. 228.

Peirce individua quattro modi principali attraverso cui è possibile stabilire credenze. Il primo, il metodo della tenacia (*method of tenacity*), consiste nel dare a una domanda «una qualsiasi risposta immaginabile [...] poi ripeterla costantemente soffermandoci su quanto può condurci a quella credenza e imparando a distoglierci con odio e disprezzo da quanto potrebbe disturbarla»³⁰⁸. L'uomo che utilizza tale metodo è dunque ciecamente attaccato alla propria opinione e rifiuta di prendere contatto con opinioni diverse perché questo minerebbe le sue certezze. Peirce sottolinea come tale metodo sia di fatto impossibile perché noi non siamo degli eremiti ed il confronto con gli altri e le loro opinioni è inevitabile.

Il metodo dell'autorità (*method of authority*) è quello in cui corporazioni di vario genere (come Stato e Chiesa), attraverso l'indottrinamento e la condanna di quanto è contrario alla norma impongono determinate credenze, mantenendo gli uomini in uno stato di ignoranza ed inquadrando le loro passioni al fine di mantenere l'ordine sociale. Anche tale metodo, oltre che indesiderabile, appare disfunzionale per due ragioni: «nessuna istituzione è in grado di fissar le opinioni su ogni argomento; in secondo luogo la natura sociale degli uomini li porterà sempre ad interagire con altri uomini e a conoscere così opinioni differenti; infine, anche negli stati più oppressivi vi saranno uomini che comprenderanno che anche in altri contesti e in altre epoche si sono coltivate altre dottrine, [...] sicché il dubbio si insinuerà nelle loro menti circa il valore assoluto delle credenze da loro professate»³⁰⁹.

Il terzo metodo è quello dell'a priori (*a priori method*), che poggia le proprie dimostrazioni su principi ritenuti immutabili e indiscutibili perché fondati sulla sola ragione. Peirce ritiene che l'esempio migliore dell'utilizzo di tale metodo si può trovare nella filosofia metafisica, e precisa che «[...] i sistemi di questo genere non si sono basati usualmente sui fatti osservati [essi] sono stati piuttosto adottati soprattutto perché le loro proposizioni fondamentali apparivano in “accordo con la ragione”. Questa è un'espressione adatta poiché non significa ciò che è in accordo con l'esperienza ma ciò che siamo portati a credere»³¹⁰.

Il quarto ed ultimo metodo è il metodo scientifico (*method of science*), l'unico, secondo Peirce, in grado di produrre proposizioni universalmente valide.

³⁰⁸ C. S. Peirce, *Opere*, 5.377, ed. a cura di M. Bonfantini, Bompiani, Milano 2003, p. 362.

³⁰⁹ S. Oliverio, *Un modo socratico di andare oltre Dewey: la comunità di ricerca filosofica di Matthew Lipman*, in A. Cosentino, S. Oliverio (a cura di), *Comunità di ricerca filosofica e formazione*, cit., p. 269.

³¹⁰ C.S. Peirce, *Opere* 5.382, cit., p. 366.

Infatti, rifuggendo da ogni forma di autoritarismo e soggettivismo egocentrico, il metodo della scienza richiede che «le nostre credenze possano essere causate da niente di umano, bensì da qualche uniformità esterna - da qualcosa sopra cui il nostro pensiero non abbia alcun effetto. [...] che potrebbe esercitare la sua effettualità su tutti gli uomini, [...] in modo tale che la conclusione ultima di ognuno deve essere la medesima»³¹¹.

Si tratta di un modo di procedere improntato al fallibilismo, che fa del dubbio il suo stato di partenza³¹², arrivando a stabilire una credenza a partire dal riferimento all'esperienza. Una credenza che tuttavia non appare come data una volta per tutte, e che trova in una *comunità ideale di ricercatori* il suo garante di veridicità³¹³. La dimensione comunitaria infatti riveste un ruolo di primo piano all'interno del processo di ricerca.

Secondo il fondatore del pragmatismo il singolo individuo in quanto tale non può aspirare alla verità ed al disvelamento delle leggi di natura: «nessuno individuo può essere certo della verità dei suoi giudizi, ma la comunità di ricerca - in quanto impresa collettiva di più uomini impiegati non nella propagazione di un particolare insieme di credenze ma nella continuazione dell'indagine, e quindi nell'incessante riconsiderazione, correzione, revisione e verifica delle credenze stesse - potrà *in the long run* [...] decidere della verità, passando attraverso un processo ininterrotto di congetture messe alla prova, loro confutazione, bilanciamento, proposta di nuove congetture etc.»³¹⁴.

³¹¹ C.S. Peirce, *Opere* 5.384, cit., p. 368.

³¹² Secondo Peirce ogni dato della nostra esperienza è il risultato di un'inferenza, ossia un ragionamento. Nella scienza, che si fonda sulla logica, esistono due differenti modalità di inferenza, l'*induzione* e la *deduzione*. A queste egli ne aggiunge una terza, chiama *abduzione*. Mentre la deduzione inferisce da principi o leggi generali conclusioni particolari (ragionamento analitico tipico delle proposizioni matematiche), e l'induzione (argomentazione sintetica) muove da proposizioni particolari per pervenire a conclusioni universali, l'abduzione (ragionamento probabile) sarebbe l'unica in grado di far progredire realmente la scienza. Essa, vista come il frutto del momento creativo dello scienziato (è infatti fonte di idee e concetti nuovi), è intimamente connessa al ragionamento induttivo e deduttivo e consiste «nella formulazione di un'ipotesi di spiegazione dei fatti, dalla quale è possibile dedurre delle conclusioni, che a loro volta, dovranno essere sottoposte alla verifica sperimentale, attraverso un procedimento induttivo». Per tale ragione l'abduzione è intrinsecamente fallibile: produce solo possibilità esplicative da sottoporre a controllo sperimentale. G. Fornero, S. Tassinari, *Le filosofie del Novecento*, cit., p. 325.

³¹³ M. Benjamin, E. Echeveria, *Knowledge and the Classroom*, in A. M. Sharp, R. Reed (eds.), *Studies in Philosophy for Children. Harry Stottlemeier's Discovery*, Temple University Press, Philadelphia 1992, pp. 71-72.

³¹⁴ S. Oliverio, *Un modo socratico di andare oltre Dewey: la comunità di ricerca filosofica di Matthew Lipman*, in A. Cosentino, S. Oliverio (a cura di), *Comunità di ricerca filosofica e formazione*, cit., p. 279.

L'approccio proposto da Peirce rappresenta dunque un'aperta sfida al criterio cartesiano di verità che concepiva il singolo individuo come polo veritativo, mostrando come senza la funzione interpretativa e dialogica della comunità non vi sia né verità né realtà: la verità risiede nell'insieme delle attività di verifica della comunità scientifica e conseguentemente la realtà è data dall'accordo a cui perviene tale comunità.

Attraverso la definizione del suo dispositivo teorico, il fondatore del pragmatismo ha inoltre posto l'accento non tanto su specifiche regole metodologiche da seguire nel processo di ricerca, quanto sulla necessità di uno specifico *atteggiamento epistemico*, fondato sulla capacità di fornire ragioni, di confrontare le proprie idee e sottoporle a falsificazione e dunque di mettere alla prova le credenze da cui si è partiti, attraverso criteri intersoggettivamente validi. Si tratta, a ben guardare, di un modello democratico³¹⁵ di costruzione e condivisione della conoscenza, che sottolineando come quest'ultima sia sempre fallibile, concepisce la ricerca come processo in continuo divenire.

Questo corollario di idee ha trovato ampio spazio all'interno della comunità di ricerca filosofica lipmaniana, in cui la filosofia è assunta come ricerca senza limiti definiti che, pur regolandosi sulla base della logica (formale e non formale), si fonda su saperi positivi considerati provvisori e fallibili³¹⁶. Inoltre, sebbene a differenza di Peirce (che fa riferimento alla comunità di ricerca scientifica) la correzione rispetto alle credenze iniziali non giunga «per l'impatto con qualcosa di esterno, “coi rudi fatti”»³¹⁷, la discussione della CdRF³¹⁸ è connotata in senso fortemente pragmatico, ancorandosi all'esperienza e legando la filosofia al vissuto dei soggetti che prendono parte alla ricerca. In tal senso essa si pone come *framework pedagogico*³¹⁹ per promuovere il quarto metodo proposto da Peirce, invalidando i primi tre metodi da lui delineati. Entrare a fare parte di una CdRF significa infatti mettere in discussione le proprie credenze e rielaborarle attraverso un percorso deliberativo e condiviso,

³¹⁵ Peirce, contrapponendosi agli esiti dell'industrialismo ed alle implicazioni dell'evoluzionismo darwiniano, vedeva nella comunità di ricerca il luogo in cui era possibile sottrarsi alla corruzione del potere ed all'alienazione. A. Santucci, *Storia del pragmatismo*, Laterza, Roma-Bari 1992, p. 47.

³¹⁶ Da ciò deriva l'importanza attribuita alla fase dell'autovalutazione durante le sessioni di P4C. V. Waksman, W. Kohan, *Fare filosofia con i bambini*, cit., p. 16.

³¹⁷ S. Oliverio, *Un modo socratico di andare oltre Dewey: la comunità di ricerca filosofica di Matthew Lipman*, in A. Cosentino, S. Oliverio (a cura di), *Comunità di ricerca filosofica e formazione*, cit., p. 274.

³¹⁸ Acronimo con cui è indicata la comunità di ricerca filosofica.

³¹⁹ Ivi, p. 275.

rinunciando all'immediatezza del metodo della tenacia, sfidando le certezze offerte dall'*ipse dixit* proprio del metodo dell'autorità e non accontentandosi delle «credenze “gradevoli alla ragione”»³²⁰ offerte del metodo dell'a priori.

Considerato in questi termini, il programma educativo di Lipman, accoglie inoltre a pieno la questione “pedagogica” sollevata da Peirce in merito al divario crescente tra insegnamento e apprendimento ed alla conseguente necessità di promuovere quest'ultimo poiché motore del progresso. Esso infatti, partendo dall'insoddisfazione nei confronti della stato attuale della propria conoscenza, si muove in direzione della scoperta e della ricerca.

2.1.5.2 *Inquiry based learning e pensiero riflessivo: John Dewey*

Le idee alla base del pragmatismo deweyano si rivelano di fondamentale importanza per comprendere la proposta educativa di Lipman.

L'impianto epistemologico e metodologico della comunità di ricerca lipmaniana risente fortemente dello strumentalismo di John Dewey e dello schema dell'*inquiry* (ricerca/indagine) da lui descritto nella *Logica*³²¹. In quest'opera il pragmatista americano concepisce il pensiero come fattore chiave per l'esistenza dell'individuo ed analizza il modo in cui esso nasce e si sviluppa.

Il pensiero, sostiene Dewey, si origina sempre dall'esperienza, o meglio da situazioni problematiche che il soggetto è chiamato a risolvere, scegliendo tra diverse alternative ed attuando così un vero e proprio percorso di *indagine*, laddove per indagine si intende la «trasformazione controllata o diretta di una situazione indeterminata in altra che sia determinata, nelle distinzioni e relazioni che la costituiscono, in modo da convertire gli elementi della situazione originale in una totalità unificata»³²². Quindi il metodo dell'*inquiry* è lo strumento attraverso cui il soggetto, nel tentativo di determinare il contesto di riferimento e trasformare la

³²⁰ Ivi, p. 276.

³²¹ L'opera non consisteva in un trattato di logica simbolica, ma piuttosto proponeva una metodologia della ricerca in cui la logica rivestiva una funzione strumentale. Infatti lo stesso Dewey sottolinea come tutte le forme logiche (con le loro proprietà caratteristiche) hanno origine nel lavoro di ricerca e riguardano il controllo dell'indagine in vista dell'attendibilità delle asserzioni prodotte. J. Dewey, *Logica. Teoria dell'indagine* (1938), tr. it. a cura di A. Visalberghi, Einaudi, Torino 1978, p. 12.

³²² Ivi, p. 135.

situazione problematica in cui si trova, formula ipotesi ed attua strategie per sottoporle a verifica, interagendo con il contesto, modificandolo e venendo a sua volta modificato da quest'ultimo. Infatti sebbene in un primo momento, attraverso le sensazioni e le percezioni, l'individuo subisca gli effetti del mondo esterno, mediante l'applicazione di criteri di ordine logico esso consegue la libertà d'azione e di giudizio, trasformandolo.

L'intelligenza dunque non è il risultato dello sviluppo genetico ma si costruisce nel corso dei tentativi di risoluzione dei problemi posti dall'esperienza, che hanno come esito un ampliamento della gamma di significati che l'individuo ha a disposizione. Da ciò emerge una concezione del pensiero, che lungi dall'essere mera contemplazione della realtà, si pone come intervento concreto su di essa: l'uomo agisce e contemporaneamente conosce, ed il processo conoscitivo «si fonda su una correttezza procedurale,[...] che giustifica e convalida il sapere»³²³. Si tratta della medesima correttezza che Dewey rinviene nella procedura scientifica da lui assunta a modello metodologico dell'educazione moderna.

Secondo il fondatore dello strumentalismo³²⁴, l'*inquiry* dovrebbe rappresentare la spina dorsale dell'educazione, la quale deve configurarsi come attività di *ricostruzione e riorganizzazione* delle esperienze³²⁵ del fanciullo. Ogni disciplina scolastica dovrebbe essere strutturata quindi sul modello della ricerca scientifica, permettendo allo studente di diventare un *ricercatore*³²⁶. Ciò significa che in ciascuna sessione di lavoro in classe bisogna partire da ciò che è in grado di stimolare la naturale curiosità del discente, ovvero da un'esperienza, cognitiva ed emotiva, che induca il bambino a riflettere sul senso di quella stessa esperienza, per poi sviluppare gradualmente la capacità di riflettere sui propri procedimenti di pensiero³²⁷. L'intento è infatti quello di promuovere ciò che Dewey chiama *pensiero riflessivo*³²⁸, ovvero un *abito mentale*³²⁹ in grado di articolare le proprie abilità e

³²³ S. Fioretti, *Laboratorio e competenze, basi pedagogiche e metodologie didattiche*, Franco Angeli, Milano 2010, p. 32.

³²⁴ Dewey definì la sua filosofia "strumentalismo" in quanto interpretava il pensiero come strumento attraverso cui l'uomo elabora l'esperienza e risolve i problemi della propria esistenza. D. De Salvo, *Il pragmatismo strumentalistico di John Dewey*, in «Quaderni d'intercultura», Anno IV/2012, p. 2.

³²⁵ P. Cam, *Pragmatism and the Community of inquiry*, in «Childhood and Philosophy», vol. 7, n.13, jan./jun. 2011, p. 106.

³²⁶ M. Lipman, *Natasha*, cit., p. XV.

³²⁷ D. Kennedy, *John Dewey on Children, Childhood and Education*, in «Childhood and Philosophy», vol. 2, n.4, jul./dez. 2006, pp. 220-222.

³²⁸ È a partire dal riferimento al pensiero riflessivo di Dewey che Lipman ha elaborato la sua idea di pensiero critico.

conoscenze in relazione ai contesti d'utilizzo significativi, orientando l'agire. Esso è fondato non su pregiudizi e opinioni soggettive ma su criteri, ed è in grado di scegliere ed agire tra più alternative nonché di valutare le possibili conseguenze che può avere una determinata ipotesi (o idea), trasformando così «una situazione in cui vengono esperiti oscurità, dubbio, conflitto e disturbo di un qualche tipo, in una situazione che sia chiara, coerente, stabile e armoniosa»³³⁰.

All'interno del percorso formativo improntato alla promozione di un pensiero riflessivo il docente diviene una guida che orienta l'attività esplorativa del discente, operando non solo con procedimenti diretti, ma soprattutto con l'esempio: «se lo stesso docente non procede in forma indagativa, se non opera secondo una logica dell'*inquiry*, [se] considera l'insegnamento come un processo di trasmissione di pacchetti pre-confezionati di nozioni da memorizzare, allora ogni educazione del pensiero [...] sarà futile [...]. Il docente deve aiutare e generare nel bello, ossia a istituire nuovi significati, istituendo e (testando) nuove idee, che suggeriscono nuove relazioni nel reale, che ristabiliscono nuovi equilibri, nuove integrazioni armoniose e coerenti e quindi arricchiscono di senso la realtà»³³¹. Parimenti esso, in quanto guida, deve impegnarsi nella formazione della vita sociale del fanciullo, poiché «[...] è un uomo addetto al servizio sociale col compito di mantenere il giusto ordine sociale e di assicurare il giusto sviluppo sociale»³³².

Lipman condivide a pieno l'idea deweyana dell'educazione come processo di ricostruzione dell'esperienza dello studente. Infatti i racconti che compongono il curriculum, oltre a trattare vicende di persone reali che dialogano ed agiscono nella loro quotidianità, sono tradotti in un linguaggio che li rende significativi per i bambini/adolescenti e sono costruiti in modo tale da ricreare quella fase di indeterminatezza da cui, secondo Dewey, scaturisce il processo di ricerca.

Inoltre, in linea con l'idea di scuola attiva proposta dal pragmatista americano, Lipman precisa che «l'indagine intellettuale dovrebbe iniziare con gli

³²⁹ La nozione di abitudine o abito mentale è cruciale nella teorizzazione di Dewey. In particolare con tale espressione il fondatore dello strumentalismo indica «un'abilità, un'arte, formata attraverso l'esperienza passata». J. Dewey, *Natura e condotta dell'uomo* (1922), tr. it. a cura di G. Preti e A. Visalberghi, La Nuova Italia, Firenze 1958, p. 73.

³³⁰ Dewey, *Come pensiamo* (1910), tr. it. a cura di A. G. Monroy, la Nuova Italia, Firenze 1961, p. 172.

³³¹ S. Oliverio, *La comunità di ricerca come progetto politico-educativo in Jhon Dewey*, in A. Cosentino, S. Oliverio (a cura di), *Comunità di ricerca filosofica e formazione*, cit., p. 251.

³³² J. Dewey, *L'educazione di oggi* (1940), tr. it. a cura di L. Borghi, La Nuova Italia, Firenze 1950, p. 18.

interessi del bambino»³³³, e fa dell'interesse uno dei principi attorno a cui si strutturano e definiscono le sessioni della CdRF. La stessa costruzione dell'agenda da cui prende avvio la fase della discussione filosofica, rispecchia ad esempio l'interesse di coloro che vi prendono parte e che sono chiamati ad esporre le domande che la lettura condivisa dei racconti ha suscitato in loro.

Per quanto concerne il ruolo del docente, che nella P4C diventa facilitatore, risulta evidente come il fondatore della P4C abbia fatto riferimento alle indicazioni fornite da Dewey, oltre che da Vygotskij, proponendo una figura non direttiva bensì *direzionale*, che orienta e guida il gruppo nel corso della ricerca, senza imporre il proprio punto di vista e divenendo esso stesso membro della CdRF.

Un altro importante punto di contatto tra i due pensatori risiede nella funzione sociale assegnata alla scuola e nell'importanza attribuita all'*idea* di democrazia.

Nella visione educativa di Dewey esiste una profonda connessione tra scuola e società. Compito della scuola è infatti quello di formare individui ragionevoli, perché convertiti al metodo della ricerca, ed in grado di partecipare attivamente alla vita sociale.

In linea con il principio di continuità che domina la sua idea di crescita³³⁴, il pragmatista americano ritiene che la scuola debba partire dagli istinti primari dei bambini (socialità ed investigazione) per creare un legame organico con la realtà quotidiana e con ciò che accade nel mondo circostante, senza affidare ai discenti compiti particolari, ma promuovendo l'instaurarsi di una positiva *relazionalità* tra di essi. Infatti è solo grazie alla comunicazione ed alla condivisione di esperienze, supportata dal metodo dell'indagine, che il bambino amplia i significati attraverso cui attribuisce senso al mondo e diventa in grado di contribuire attivamente allo sviluppo progressivo della democrazia. Quest'ultima, intesa come stile di vita continuamente perfezionabile e scevro da pregiudizi e condizionamenti ideologici,

³³³ M. Lipman, A. M. Sharp, F. S. Oscanyan, *Philosophy in the classroom*, cit., p. XV.

³³⁴ Dewey rompe con la tradizionale separazione tra età adulta ed infanzia. Nel suo naturalismo umanistico non è presente la svalutazione di un'età rispetto ad un'altra, in quanto ad ognuna è attribuito un potenziale epistemico e dunque educativo. Ciò in linea con una visione della crescita come processo caratterizzato da *continuità* tra le diverse età della vita: «La realtà è il processo di crescita stesso; l'infanzia e l'età adulta sono fasi di una continuità all'interno della quale, propria perché si tratta di una storia, la fase posteriore non può sussistere finché sussiste l'anteriore; e nella quale la fase posteriore fa uso degli esiti registrati e cumulativi dell'anteriore [...] L'esistenza reale è la storia nella sua interezza, la storia proprio come essa è. Le operazioni che la dividono in due e poi riuniscono le parti col ricorso a una forza causale sono egualmente arbitrarie e gratuite». J. Dewey, *Esperienza e Natura* (1925), tr. it. a cura di P. Bairati, Mursia, Milano 1990, pp. 202-203.

diviene, nell'approccio deweyano, il principio teleologico³³⁵ a cui deve tendere l'educazione ed è assunta nel contempo come fine e metodo della stessa³³⁶.

Da ciò si desume che per Dewey, così come per Peirce, i processi di pensiero e di ricerca trovano la loro giustificazione e validazione sempre all'interno di un contesto comunitario. Nel caso specifico del fondatore dello strumentalismo il riferimento costante è ad una *comunità di ricerca democratica*, che deve realizzarsi prima all'interno di una *scuola rinnovata*, intesa come microcosmo sociale in grado di promuovere una nuova idea di cittadinanza, e successivamente nella *società educante*. Quest'ultima, dovrebbe configurarsi come contesto partecipativo che si compone di individui in grado di occuparsi della sua costruzione nonché del suo sviluppo e della sua crescita, provvedendo alla risoluzione *intelligente* dei problemi della collettività perché dotati di un *abito di indagine* che li predispone alla responsabilità ed alla iniziativa individuale³³⁷.

Riassumendo, è possibile sostenere che l'*inquiry* rappresenti il termine medio che unisce democrazia ed educazione all'interno di un circolo virtuoso: le condizioni di possibilità della democrazia risiedono nella scuola, senza la quale essa resterebbe solo un'ideale privo di fondamento. La scuola, a sua volta, per realizzare il proprio compito emancipativo deve rinunciare all'insegnamento trasmissivo ed aprirsi al metodo dell'indagine, che caratterizza la scienza. Tale metodo tuttavia trova il suo fondamento solo all'interno di un processo democratico e partecipato di accesso alla conoscenza, poiché quest'ultima non è il risultato dell'attività mentale del singolo, ma il risultato di «transizioni conoscitive socio-contestualmente caratterizzate»³³⁸.

Come Dewey, Lipman attribuisce molto importanza alla costruzione di un ambiente di apprendimento improntato alla democrazia, assegnando alla Comunità di

³³⁵ J. Dewey, *I problemi di tutti* (1946), tr. it. a cura di G. Preti, Mondadori, Milano 1950, p. 59. Dewey arriverà a concepire la democrazia come ideale etico poiché permettendo il pieno sviluppo delle potenzialità dell'individuo e dell'organismo sociale, essa è in grado di porre l'uomo in uno stato di totale armonia con il mondo "delle relazioni spirituali". R. Westbrook, *Jhon Dewey and American Democracy*, Cornell University Press, Ithaca (NY)1991, p. 41.

³³⁶ Va specificato che all'interno della filosofia e pedagogia deweyana l'educazione non è il frutto della società democratica, ma rappresenta «*il primum* logico ed assiologico della vita civile: logico perché costituisce la condizione necessaria per poter pensare la democrazia; assiologico, perché, legata com'è alla continuità ed alla perfettibilità, consente alla vita individuale e sociale di prendere luce dallo spirito dell'utopia, che è rifiuto dell'autorità cieca, dell'abitudine senza intelligenza, di un'ottusa conservazione, della difesa di ingiustificati privilegi e soprattutto dell'illusione che la realtà si esaurisca nell'apparenza». L. Bellatalla, *Dal metodo scientifico a una fede comune: conoscenza, educazione e politica in Jhon Dewey*, in «Educazione Democratica», Anno III, n. 5, gennaio 2013, pp. 57-58.

³³⁷ P. Cam, *Pragmatism and the Community of inquiry*, cit., p. 117.

³³⁸ S. Oliverio, *La comunità di ricerca come progetto politico-educativo in Jhon Dewey*, in A. Cosentino, S. Oliverio (a cura di), *Comunità di ricerca filosofica e formazione*, cit., p. 212.

ricerca delle potenzialità politico-emancipative. Essa è infatti un conteso di riflessione collettiva, impegnato nella continua autocorrezione delle proprie credenze, fondato sulla cooperazione solidale e sull'assoluta pariteticità dei membri che ne fanno parte. Il suo obiettivo, al pari del compito che Dewey assegnava ad un'educazione democratica, è quello di formare individui ragionevoli e intellettualmente autonomi, in grado di produrre giudizi migliori e di partecipare responsabilmente al contesto sociale di cui fanno parte. Al pari di Dewey, il fondatore della P4C individua nell'*inquiry* lo strumento principale attraverso cui raggiungere tale obiettivo e conferisce alla ricerca una valenza non solo logica, ma anche etica ed estetica³³⁹, poiché promotrice di un pensiero multidimensionale articolato in una dimensione critica, affettivo/valoriale e creativa.

Nel corso del processo di ricerca comunitario infatti si attribuisce importanza non solo alla definizione e risoluzione di un problema, ma anche al rispetto dell'altro e del suo punto di vista nonché all'innovazione dei propri quadri interpretativi ed alla rielaborazione dei significati attraverso cui dar senso all'esperienza.

Tuttavia Lipman differisce profondamente da Dewey per quanto concerne il ruolo attribuito alla filosofia all'interno della comunità di ricerca. Sebbene Dewey riconosca l'importanza della filosofia in quanto critica finalizzata alla produzione di giudizi di valore e la definisca come una teoria dell'esperienza a cui l'educazione dovrebbe ispirarsi, di fatto non specifica come tale disciplina possa essere impiegata in ambito educativo³⁴⁰ e rinviene solo nel «metodo scientifico il modello di un pensiero critico e sperimentale»³⁴¹. Lipman invece, fa della filosofia, intesa come «[...] modalità di pensare e di agire, capacità di interrogarsi su se stessi e sul mondo, di produrre interrogativi»³⁴², una specifica *pratica educativa*, eleggendola a *metodo di ricerca* mediante cui promuovere un pensiero complesso e trasformando la *community of Inquiry* percieana e deweyana in una *comunità di ricerca filosofica*.

³³⁹ Dewey infatti concepisce il pensiero come un'esperienza di mediazione tra altre esperienze e ritiene che ogni esperienza contenga in se una fase estetica e consumatoria. P. Zeltner, *Jhon Dewey's Aesthetic Philosophy*, Grüner publishing company, Amsterdam 1975, p. 5.

³⁴⁰ M. Lipman, *Educare al pensiero*, cit., pp. 48-49.

³⁴¹ S. Oliverio, *Un modo socratico di andare oltre Dewey: la comunità di ricerca filosofica di Matthew Lipman*, in A. Cosentino, S. Oliverio (a cura di), *Comunità di ricerca filosofica e formazione*, cit. p. 258. Dewey infatti, pur riconoscendo l'importanza della filosofia riteneva fosse ancora viziata da presupposti metafisici ed astratti, auspicando per essa un risanamento. Per un approfondimento della proposta deweyana di risanamento della filosofia Cfr. J. Dewey, *Reconstruction in Philosophy*, Henry Hell & C., New York 1920.

³⁴² M. Striano, *Insegnare a pensare. Un'esperienza di formazione a pensare il pensiero*, in A. Cosentino (a cura di), *Filosofia e Formazione*, cit., p. 138.

2.1.5.3 Il sé sociale: George H. Mead

La trattazione delle principali ascendenze teoriche della P4C non risulterebbe completa senza un breve riferimento al pensiero di Georg Herbert Mead, uno dei maggiori esponenti del pragmatismo americano.

Lipman ha infatti più volte riconosciuto la profonda influenza esercitata su di lui dalla filosofia e psicologia sociale di Mead, a cui riconosce il merito di aver colto «le profonde implicazioni educative della fusione, già operata da Peirce, dei concetti indipendenti e rilevanti di ricerca e di *comunità* nell'idea innovativa di comunità di ricerca»³⁴³.

Nei suoi studi sul rapporto tra mente e società, il fondatore dell'*interazionismo simbolico* si è occupato di due elementi costitutivi la mente umana, il sé e la coscienza³⁴⁴. Al pari di Dewey, Mead muove dalla critica all'antropologia individualista di stampo cartesiano e concepisce la mente non come un'entità astratta, biologica ed ereditaria bensì come un *fenomeno sociale*. Il sé, in particolare, si origina dall'*internalizzazione* di processi sociali nel corso dei quali il soggetto assume i punti di vista e le intenzioni degli altri ed in cui riveste un ruolo centrale il linguaggio³⁴⁵. È infatti attraverso il dialogo tra il “me”, l'insieme organizzato degli altri³⁴⁶ che l'individuo assume, e l' “io”, ossia la risposta creativa dell'individuo a questa “comunità” organizzata, che nasce il sé.

La mente dunque è a tutti gli effetti una struttura sociale e lo stesso individuo, in quanto essere pensante, è in costante rapporto con la realtà sociale di cui è parte, la quale «è costituita proprio da questo continuo e complesso dialogare degli esseri umani»³⁴⁷. Tale concezione dell'umano e delle sue facoltà ha specifiche implicazioni in ambito educativo, rese note da Mead, in un noto articolo intitolato *Le implicazioni della Psicologia sociale della coscienza sull'istruzione*. Qui l'autore, oltre a

³⁴³ M. Lipman, *Educare al pensiero*, cit., p. 98.

³⁴⁴ In particolare Mead sostiene una concezione «intersoggettivistica della coscienza umana in cui la percezione dell'altro precede lo sviluppo dell'autocoscienza soggettiva». F. Ceragioli, «*Il cielo aperto*» (*Gv 1, 51*). *Analitica del riconoscimento e struttura della fede nell'intreccio di desiderio e dono*, Effatà Editrice, Torino 2012, p. 35.

³⁴⁵ G. H. Mead, *Mente, sé e società* (1934), tr. it. a cura di R. Tettucci, Giunti editore, Firenze 2010, pp. IX-X.

³⁴⁶ A tal proposito Mead parla di “altro generalizzato”, ossia un modello ideale che riassume i valori e le norme di cui è portatrice la comunità o il gruppo sociale di riferimento e che servirà da guida all'azione dell'io. G. Porricelli, *Identità in frammenti: prospettive globali di sociologia della conoscenza*, Franco Angeli, Milano 2005, p. 87.

³⁴⁷ M. Santi, *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*, Liguori editore, Napoli 2006, p. 94.

riprendere il concetto precedentemente esposto, secondo cui la conversazione umana (*human conversation*), il dialogo e la discussione sono la matrice del pensiero e del ragionamento, sottolinea che «il bambino non diventa sociale apprendendo. Deve essere sociale per apprendere»³⁴⁸. Con tale espressione Mead ha voluto porre in rilievo come il bambino abbia un innato impulso sociale che la scuola non deve far altro che coltivare, attraverso pratiche educative *significant* nelle quali trovino posto le esperienze sociali del discente.

Ciò significa trasformare la classe in una *comunità cooperativa*, facilitando la comunicazione tra gli alunni e ridefinendo la tradizionale relazione educativa tra docente e discente, affinché essa si fondi non più sulla semplice trasmissione di conoscenza dall'uno all'altro, ma su un interscambio produttivo di esperienze ed idee³⁴⁹.

All'interno dell'analisi di Mead trova posto anche la delineazione delle specifiche caratteristiche che dovrebbe possedere il libro di testo ideale: Esso «deve essere ricolmo dell'esperienza del bambino e non essere una versione inaridita dell'esperienza dell'adulto; deve far echeggiare lo scontro di idee e lo scontro delle menti; deve riprodurre in modo sorprendente l'incontro delle menti dei bambini con la materia d'insegnamento e spingersi fin dove lo conduce l'argomentazione»³⁵⁰. Si tratta, in sostanza, di riconoscere che «[...] l'istruzione è una situazione sociale»³⁵¹, sottolineando nel contempo come l'apprendimento passi anche e soprattutto attraverso il coinvolgimento emotivo di coloro a cui la scuola si rivolge.

Queste indicazioni e l'idea di educazione che le sostiene, sono molto vicine a quelle proposte da Dewey e Vygotskij e sembrano aver guidato lo stesso Lipman nella strutturazione delle risorse metodologiche del suo curriculum: i racconti, ad esempio, trattano di situazioni reali che impegnano i protagonisti (bambini e adulti) in una ricerca comune fondata sul dialogo ed il confronto. Essi hanno lo scopo di fornire un *modus operandi* a cui i membri della CdRF dovrebbero rifarsi durante il percorso di problematizzazione e riflessione comune. Ma il punto di contatto più evidente tra l'interazionismo simbolico di Mead e l'approccio educativo di Lipman

³⁴⁸ G.H. Mead, *The Psychology of Social Consciousness implied in Instruction* (1910), in *Thinking, Children and Education*, cit., p. 323.

³⁴⁹ Ivi, p. 321.

³⁵⁰ M. Lipman, *Educare al pensiero*, cit., p. 99.

³⁵¹ «[...] instruction is a social situation». G.H. Mead, *The Psychology of Social Consciousness implied in Instruction* (1910), in M. Lipman (ed.), *Thinking, Children and Education*, cit. p. 321. Traduzione mia.

risiede nel particolare ruolo che il dialogo riveste all'interno della comunità di ricerca filosofica e nelle peculiarità che gli vengono attribuite. Esso, concepito dal fondatore della P4C come il modo migliore per indurre le persone a pensare, si fonda sull'ascolto attento dell'altro, sulla capacità di pensare a ciò che si sta dicendo, nonché sulla riformulazione "interiore" da parte di ciascuno di quanto è stato detto e di ciò che si sarebbe potuto ancora dire.

In tale prospettiva, dialogare all'interno di una CdRF significa avere l'opportunità di scoprire possibili alternative, riconoscendo prospettive differenti ed avviando un percorso conoscitivo condiviso che trae vitalità dal confronto con l'altro, *interiorizzando* il contributo che esso può apportare al proprio sé.

2.2 Metodologia

L'analisi dei principali contributi teorici alla base della *Philosophy for Children* risulta funzionale all'effettiva comprensione delle idee regolative che guidano la metodologia su cui essa si fonda e di cui nelle pagine che seguiranno saranno chiarite ed approfondite le principali componenti.

Prima di addentrarsi nelle questioni metodologiche, appare tuttavia importante chiarire l'idea di educazione che Lipman pone alla base del suo curriculum. Lo studioso, al pari di Dewey, parte da una profonda insoddisfazione nei confronti dell'istituzione scolastica contemporanea, poiché ha fallito nel formare persone *ragionevoli*. Essa ha infatti disatteso la sfida educativa lanciata da Vico, secondo cui il modo migliore per comprendere qualcosa consiste nel compierla nuovamente (si può capire cosa significa essere narratore, solo diventando narratore etc.), antepoendo la "trasmissione" del sapere e l'apprendimento mnemonico all'effettiva comprensione ed appropriazione delle singole discipline di studio da parte dello studente³⁵² e soffocando conseguentemente il suo pensiero e smorzandone la naturale curiosità.

³⁵² M. Lipman, *Philosophy goes to school*, cit., pp. 18- 19.

Partendo dal presupposto che non sarebbe giusto attendersi «che un bambino cresciuto in istituzioni [educative] irrazionali, si comporti in modo razionale»³⁵³, Lipman afferma la necessità di attuare una riforma dell'istituzione scolastica che estirpi l'irrazionalità che la caratterizza, sostituendo al paradigma educativo *standard* ciò che lui definisce *paradigma riflessivo* della pratica critica (Tab.1).

Tab. 1

Paradigma standard	Paradigma riflessivo
<ul style="list-style-type: none"> • L'educazione consiste nella trasmissione della conoscenza da chi non conosce a chi conosce. • La conoscenza è relativa al mondo e la nostra conoscenza del mondo non è ambigua, incerta e misteriosa. • La conoscenza viene ripartita tra discipline che non sono sovrapponibili e che unite danno una conoscenza esaustiva del mondo. • L'insegnante detiene un ruolo autoritario nel processo educativo perché solo egli conosce. • Gli studenti acquisiscono la conoscenza assorbendo informazioni; una mente istruita è una mente ben provvista di informazioni. 	<ul style="list-style-type: none"> • L'educazione è il risultato della partecipazione alla comunità di ricerca guidata dall'insegnante. • Gli studenti sono spinti a pensare al mondo ogni volta che la nostra conoscenza la nostra conoscenza del mondo si rivela ai loro occhi, incerta, ambigua e misteriosa. • Le discipline coinvolte nella ricerca sono sovrapponibili e non sono esaustive; le relazioni con i loro argomenti sono, di conseguenza, alquanto problematiche. • La posizione dell'insegnante è fallibile e non autoritaria. • Gli studenti devono essere attenti e riflessivi e sempre più ragionevoli e giudiziosi.

Fonte: M. Lipman, *Educare al pensiero*, cit., p. 29.

La *Philosophy for Children* rappresenta lo strumento offerto da Lipman alla riforma del sistema scolastico da lui stesso auspicata, poiché si fonda su un paradigma educativo improntato alla riflessività ed in linea con esso pone attenzione non all'apprendere (inteso come processo di memorizzazione di nozioni) ma al pensare, valorizzando la creatività ed autonomia conoscitiva dello studente. Occorre

³⁵³ Ivi, p. 19

precisare che pur essendo annoverata tra i programmi per l'insegnamento delle *thinking skills*³⁵⁴, la P4C non è riducibile ad essi. Questa infatti non mira esclusivamente al potenziamento e all'identificazione di specifiche abilità cognitive ma è volta «ad un intervento diffuso e globale sulla processualità cognitiva nella sua interezza»³⁵⁵, individuando nella filosofia un *medium* privilegiato per l'apprendimento significativo poiché in grado di fornire i criteri logici ed epistemologici mancanti al curriculum scolastico. Come ha evidenziato Santi «le abilità di pensiero vengono sviluppate e favorite dall'indagine filosofica che ha luogo nella comunità di ricerca, poiché in essa sono attivati processi di pensiero complessi che le coinvolgono direttamente. Col filosofare si agisce così *indirettamente* sul pensiero, pur avendoci *direttamente* a che fare; si opera per le abilità di pensiero lavorando con esse»³⁵⁶.

Nello specifico, Lipman suddivide le abilità di pensiero prodotte dalla filosofia e trasmissibili in altri ambiti disciplinari (attraverso la lettura, la scrittura, il parlare e l'ascoltare) in quattro macro gruppi: *abilità di ricerca*, *abilità di ragionamento*, *abilità di organizzazione delle informazioni* ed *abilità di traduzione* (Fig. 1).

Le *abilità di ricerca* consentono al soggetto in formazione di imparare a formulare problemi e valutare nonché a identificare e prevedere causa ed effetti, mezzi e fini. Com'è noto la ricerca è una chiave di volta fondamentale per comprendere la proposta di Lipman, il quale ritiene che educazione e filosofia siano entrambe forme di ricerca, ossia pratiche autocorrettive.

Le *abilità di ragionamento* concernono i processi di inferenza. Secondo il fondatore della P4C, un modo per ampliare la conoscenza risiede nel ragionamento, in cui si parte da premesse vere (ciò che conosciamo) per giungere a conclusioni altrettanto vere. La logica è ciò che deve essere posto alla base di ogni ragionamento

³⁵⁴ Il riferimento è ai programmi creati da Robert Sternberg, Reuven Feuerstein, Eduard de Bono, John Bransford e Barry Stein, i quali hanno elaborato rispettivamente il *Thriarchic Program for Training Intellectual skills* (focalizzato sulla dimensione processuale della struttura cognitiva ed articolato in una prospettiva metacognitiva); l'*Instrumental Enrichment Program* (nato con lo scopo di potenziare dimensioni cognitive carenti ed applicabile a diverse fasce d'età); il *CORT Thinking Program* (articolato in sei serie di lezioni esso si avvale di un'apposita metodologia per la focalizzazione delle strategie applicative funzionali al processo di apprendimento, denominata "metodo degli occhiali") e l'*IDEAL Problem Solver* (propone un percorso articolato in cinque stati poiché pone l'accento su cinque componenti delle processualità cognitive: identificare un problema, definire il problema stesso, esplorare le strategie, agire sulla base della strategia individuata e guardare agli effetti). Cfr. M. Striano, *Educare al pensare*, cit., pp. 73-78.

³⁵⁵ Ivi, p. 78.

³⁵⁶ M. Santi, *Ragionare con il discorso*, cit., p. 127.

ed ha una notevole valenza educativa in quanto permette agli allievi di comprendere che ciò che è vero per un membro del gruppo può non esserlo per il gruppo interno e che alcuni argomenti sono migliori di altri.

Le *abilità di organizzare le informazioni* riguardano il pensiero concettuale, ossia la capacità di legare concetti tra loro in modo da formare principi, criteri, spiegazioni e così via. Nello specifico esse consentono di organizzare le informazioni e le esperienze del soggetto che apprende in accordo con unità significative di senso. Oltre alla narrazione e alla descrizione, che Lipman definisce come *processi organizzativi* universali che permettono di formulare ed esprimere ciò che conosciamo, altre modalità elementari di organizzazione delle informazioni sono la frase, il concetto e lo schema. Il ragionamento, infatti, si fonda su relazioni tra frasi, le quali rappresentano «contesti fondamentali di significato»³⁵⁷ ed hanno un ruolo primario nella lettura e scrittura.

I concetti invece, rappresentano veicoli del pensiero: «formularli suppone raggruppare le cose in funzione di similitudini; analizzarli implica il chiarimento e l'eliminazione di ambiguità»³⁵⁸.

Gli schemi infine, sono elementi organizzativi dinamici attraverso cui attribuiamo una struttura a ciò che osserviamo, semplificando la realtà. Un esempio di schema è costituito dalla narrazione, che consente di stabilire relazioni organiche delle singole parti tra loro e con il tutto.

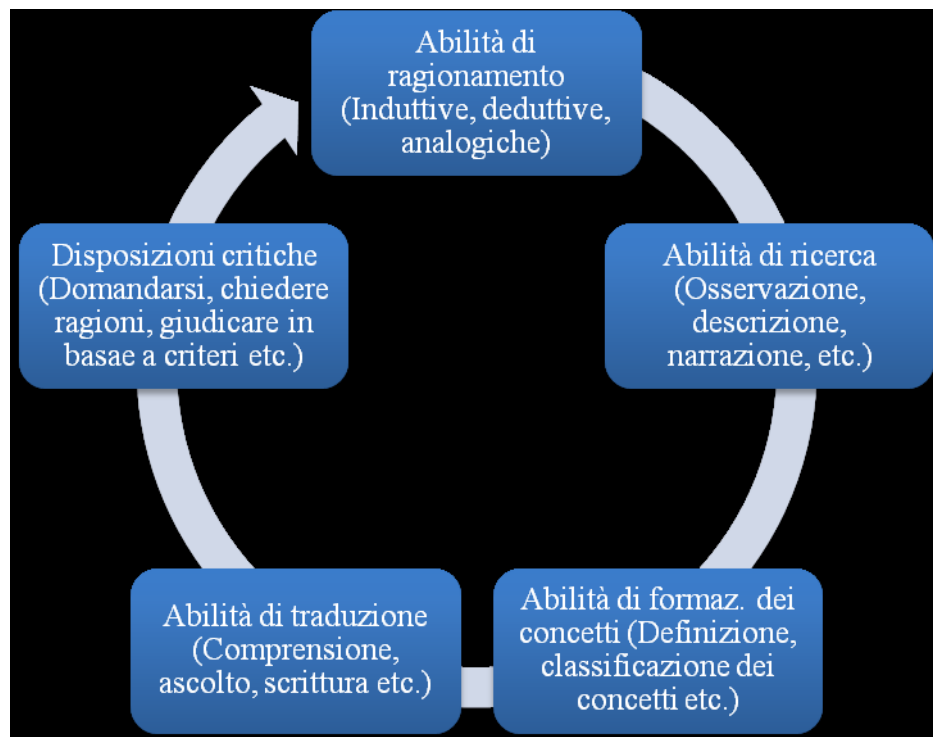
Le *abilità di traduzione* riguardano non solo la trasmissione di significato da una lingua naturale ad un'altra, ma un processo più ampio di traslazione di significato da una forma espressiva all'altra³⁵⁹. La traduzione è intesa infatti come una forma di pensiero che consente di passare da un linguaggio all'altro preservandone il senso.

³⁵⁷ M. Lipman, *Educare al pensiero*, cit., p. 198.

³⁵⁸ V. Waksman W. Kohan, *Fare filosofia con i bambini*, cit., p. 44.

³⁵⁹ Un esempio è rappresentato dal tentativo di un musicista di presentare dei significati letterari in forma musicale attraverso un poema sinfonico. M. Lipman, *Educare al pensiero*, cit., p. 203.

Fig.1



Fonte: M. Lipman, *Educare al pensiero*, cit., p. 205.

Concludendo, secondo Lipman esiste un'ampia gamma di abilità di pensiero (e per ognuna di esse un'ampia gamma di esecuzioni differenti l'una dall'altra) che è necessario coltivare sin dall'infanzia. Esse «devono essere perfezionate dall'uso o dalla pratica fino a costituire una “seconda natura” e poter essere chiamate in gioco [...] senza che [gli studenti] ne siano consapevoli poiché altrimenti rappresenterebbero un elemento di distrazione»³⁶⁰. Ciò che conta non è tuttavia la semplice acquisizione di tali abilità da parte del bambino, ma la capacità di trasferirle nelle diverse discipline che incontrerà progressivamente nella scuola media e in quella superiore, nonché di *orchestrare*, ossia di capire come, quando e dove impiegarle. Pensare in maniera abile infatti implica un'attenta valutazione del contesto in cui si sta pensando e della qualità di questo stesso contesto.

La *Philosophy for Children*, dunque, è un *curricolo educativo* che pone come centrale il potenziamento dei processi di pensiero nella loro totalità, sostenendo la necessità di un'educazione che accanto al diritto all'educazione fisica ed alla alfabetizzazione, riconosca il diritto del bambino alla *capacità di pensiero*. Essa, assumendo la democrazia quale mezzo e fine del percorso formativo, promuove la

³⁶⁰ Ivi, p. 207.

ragionevolezza, definibile come razionalità temperata da capacità critica, deliberazione e giudizio³⁶¹. Da ciò si evince che lo scopo di questo curricolo, come si è accennato in precedenza, non è semplicemente quello di sviluppare determinate abilità di pensiero³⁶²: Lipman e Sharp hanno sottolineato che il *filosofare* è un'attività importante per promuovere l'uso delle abilità cognitive più disparate, ma non rappresenta un'attività meramente finalizzata alla loro acquisizione specifica.

All'interno della P4C tali abilità sono intese piuttosto come mezzi per realizzare quei processi cognitivi complessi funzionali al raggiungimento, da parte dell'individuo, di obiettivi che migliorano la qualità globale della sua vita. La *Philosophy for Children* è mossa dunque da un'istanza di natura etica e politica: «umanizzare l'uomo e la società a partire da una ferma fiducia nella razionalità come base necessaria, sebbene non sufficiente, per una esplicitazione ed esternalizzazione consapevole della solidarietà»³⁶³. Solo formando individui riflessivi, intellettualmente autonomi e responsabili è infatti possibile costruire una società democratica e rispettosa dei diritti e delle richieste di ognuno.

Per realizzare questo obiettivo educativo di ampia portata il curricolo della P4C si avvale di un'apposita metodologia didattica che comprende la predisposizione di uno specifico *setting* educativo, l'impiego di racconti strutturati (testi pre-testo), la trasformazione dell'insegnante in facilitatore e la conversione della classe in una Comunità di ricerca filosofica.

Ciascuno di questi elementi metodologici sarà analizzato in maniera specifica nelle pagine che seguono, evidenziando parallelamente quegli aspetti che rendono la P4C particolarmente adatta anche alla formazione in ambito etico.

³⁶¹ M. Lipman, *The contribution of philosophy to deliberative democracy*, in International Federation of Philosophical Societies (ed.), *Teaching philosophy on the eve of the twenty-first century*, p. 11.

³⁶² L'utilizzo dell'espressione *thinking skills* quando si fa riferimento alla *Philosophy for Children* può risultare riduttivo, in quanto il programma non mira esclusivamente al potenziamento delle capacità logico-discorsive ma si propone di promuovere la sensibilità ed il giudizio estetico, la valutazione etica e gli atteggiamenti sociali.

³⁶³ M. Santi, *Philosophy for Children, un curricolo, un movimento, un percorso educativo possibile*, in Ead. (a cura di), *Philosophy for Children. Un curricolo per imparare a pensare*, Liguori editore, Napoli 2006, p. 10.

2.2.1 Organizzazione dello spazio educativo ed articolazione delle sessioni

Il curriculum della P4C, articolato in sessioni filosofiche, si caratterizza per una particolare attenzione all'organizzazione dello spazio educativo, partendo dal presupposto che questo esercita una notevole influenza sulle modalità relazionali che si vogliono attivare per promuovere il processo di ricerca comune.

Contrariamente a quanto avviene durante la lezione tradizionale, contrassegnata da un rapporto docente/discente trasmissivo e unidirezionale, il *setting* della P4C si caratterizza per una disposizione circolare ed equidistante dei partecipanti (il cui numero è contenuto nelle 15-18 unità), che dal punto di vista psico-sociale sembra affine al *circle-time*³⁶⁴. Del cerchio entra a far parte anche l'insegnante/facilitatore, esso è a tutti gli effetti un membro della CdRF ed è seduto alla stessa altezza dei bambini/ragazzi. L'intento è quello di favorire la partecipazione democratica alla discussione e di dare ad ognuno l'idea della pari rilevanza del proprio pensiero rispetto a quello degli altri. Il registro comunicativo impiegato nelle sessioni è infatti colloquiale ed informale, al fine di favorire la conoscenza reciproca e creare un clima sereno di mutuo rispetto³⁶⁵, garantendo la libera espressione di ognuno. Per tale ragione, prima dell'inizio di ciascuna sessione vengono enunciate alcune regole a cui la CdRF dovrà attenersi nel corso della discussione.

Come si è accennato precedentemente il curriculum è articolato in sessioni filosofiche, ossia unità di tempo strutturalmente e semanticamente indipendenti (della durata di circa un'ora) entro le quali si realizza l'intervento educativo. Ciascuna sessione si svolge secondo fasi ben definite, che saranno illustrate di seguito.

Lettura condivisa di un racconto. Dopo aver esplicitato le regole a cui bisogna attenersi durante il processo di ricerca comune (ascolto attento, rispetto dei turni di parola etc.), il facilitatore propone uno dei testi-pretesto elaborati da Lipman,

³⁶⁴ Si tratta di un approccio elaborato dallo psicologo americano Thomas Gordon e consistente nella interruzione della verticalità che caratterizza la comunicazione docente/discente attraverso momenti di discussione libera in cui gli alunni si dispongono in cerchio assieme all'insegnante e discutono di argomenti da questo proposti. L'intento è quello di stimolare negli studenti l'ascolto attivo e l'espressione del proprio vissuto. G. Minnini, *Il discorso come forma di vita*, Guida, Napoli 2003, p. 161.

³⁶⁵ M. Lupia, *Il curriculum di M. Lipman e la "comunità di ricerca"*, in A Cosentino (a cura di), *Pratica filosofica professionalità riflessiva*, cit., p. 88.

indicandone una specifica parte (un intero episodio o un capoverso) che dovrà essere letta a turno dai ciascuno dei membri della CdRF. La lettura condivisa e ad alta voce ha il duplice scopo di favorire una prima interpretazione del testo e di presentare ai bambini/ragazzi un modello di discussione riflessiva, quello della comunità di ricerca filosofica, la quale si caratterizza per un'alternanza di ascolto ed intervento da parte dei suoi membri³⁶⁶.

Definizione dell'Agenda. Alla lettura condivisa seguirà una lettura silenziosa ed individuale del racconto, dopo la quale i bambini/ragazzi sono invitati ad elaborare delle domande in relazione a problemi o suggestioni che il brano ha suscitato in loro. Queste saranno poi trascritte su una lavagna a fogli bianchi (Agenda) dal facilitatore, che avrà cura di annotare accanto a ciascuna domanda il nome di colui o colei che l'ha formulata, chiedendo di riformulare la domanda qualora risulti poco chiara³⁶⁷.

Questa procedura ha l'obiettivo di rendere ognuno consapevole dell'importanza del proprio contributo. Il passo successivo consiste nell'*analisi dell'agenda* contenente le domande espresse nella fase precedente, che può esser condotta in vario modo: identificando similitudini o differenze tra domande diverse, estrapolandone temi o parole chiave o individuando eventuali adesioni di gruppo attorno ad una specifica domanda. Ciò consente ai bambini/ragazzi di imparare a padroneggiare uno degli strumenti fondamentali della ragione: la capacità di stabilire analogie e differenze nonché di individuare i criteri su cui si basano le proprie affermazioni.

Attraverso questo *iter* i membri della CdRF giungono alla formulazione di una domanda/questione che sintetizzi le tematiche emerse ed incontri l'interesse di tutti³⁶⁸. Questa è una fase particolarmente significativa in quanto la CdRF è chiamata a collaborare attivamente per individuare una problematica che coinvolga la generalità dei suoi membri, di cui vengono sollecitate le capacità logico-critiche e creativo-affettive³⁶⁹. Occorre precisare che il tema della discussione non viene

³⁶⁶ M. Lipman, A. M. Sharp, F. S. Oscanyan, *Philosophy in the classroom*, cit., p. 94.

³⁶⁷ È importante che sia il bambino/ragazzo autore della domanda a riformularla nel caso in cui sia poco chiara. La riformulazione da parte dell'insegnante infatti rischia spesso di travisare l'idea originaria di colui che l'ha espressa.

³⁶⁸ Tale domanda o questione deve possedere però connotazioni filosofiche, ossia possedere un elevato livello di astrattezza e generalità, oltre ad essere gravida di significati.

³⁶⁹ Mediante queste procedure il bambino, oltre a sviluppare la capacità di elaborare domande ed esprimere il proprio punto di vista in modo autonomo, impara ad aver cura delle idee espresse dagli altri per includerle in una prospettiva comune.

imposto o scelto dal facilitatore, ma è il frutto di un'autonoma decisione da parte dei bambini/ragazzi e deve rappresentare la sintesi dei loro interessi. I membri della CdRF infatti sono chiamati a definire autonomamente l'agenda anche se questo non impedisce all'insegnante/facilitatore di arricchirla attraverso il proprio contributo o opinione³⁷⁰.

Piano di discussione. Il tema di discussione che meglio corrisponde agli interessi euristici del gruppo viene annotato dal facilitatore (solitamente sotto forma di domanda) sull'agenda. Esso rappresenta il *piano di discussione* su cui tutti i membri della CdRF sono chiamati a esprimersi ed a riflettere. In questa fase, tanto importante quanto delicata, il facilitatore deve aver cura di ricordare al gruppo le regole comunicative necessarie affinché il dialogo non si tramuti in una sterile successione di opinioni, ma sia costruttivo e sensibile alla dimensione filosofica delle problematiche emerse.

Man mano che il dialogo procede, il facilitatore ha il compito di introdurre esercizi e piani di discussione contenuti nel manuale che accompagna ciascun racconto, in modo da «potenziare ed affinare le abilità implicate in un determinato punto della discussione e per chiarire un concetto sfumato prima che si trasformi in fraintendimento o in una confusione demotivante per la classe»³⁷¹. Parimenti esso si occuperà di tracciare sull'agenda uno schema della discussione, che funga da mappa attraverso cui membri della CdRF possano seguire il filo del discorso e rintracciare i principali concetti emersi.

Al termine della riflessione comunitaria il facilitatore ripercorre, con l'ausilio dell'agenda, le tappe principali della discussione fino alla sua conclusione, rappresentata dal giudizio a cui la ricerca della comunità sembra essere giunta. Conclusione che tuttavia non deve ritenersi definitiva ed immutabile. Essa rappresenta piuttosto una “soluzione provvisoria” che può anche configurarsi come una nuova domanda su cui la comunità è invitata a riflettere ulteriormente durante la sessione successiva. Ciò che conta infatti non è tanto il prodotto che la comunità di ricerca consegue, ma il *processo*, «la capacità della comunità di far emergere nodi problematici della riflessione e di gestire la problematicità delle questioni affrontate [...]»³⁷².

³⁷⁰ M. Santi, *Ragionare con il discorso*, cit., pp. 144-145.

³⁷¹ Ivi, p. 145.

³⁷² M. Vinciguerra, *Pedagogia e filosofia per bambini*, cit., p. 136.

Autovalutazione. La fase conclusiva di ciascuna sessione prevede che i membri della CdRF forniscano un breve *feedback* in riferimento ad alcuni indicatori ritenuti di particolare rilievo: Pser (piano psico-socio-emotivo e relazionale), ascolto, partecipazione, approfondimento filosofico e facilitazione. Questo momento di meta-riflessione è funzionale all'individuazione dei punti di forza e debolezza del lavoro svolto dalla comunità di ricerca. Esso sarà inoltre impiegato dal facilitatore per verificare il proprio intervento, in modo da ricalibrare atteggiamenti, richiami e sostegni effettuati.

Durante questa fase è frequente che i membri della CdRF sperimentino una sensazione di insoddisfazione, poiché molte questioni o temi emersi nel corso della discussione sono stati lasciati aperti o non sono stati discussi sufficientemente. Suscitare delle dissonanze cognitive in chi partecipa è uno degli obiettivi della P4C ed è funzionale allo sviluppo di un pensiero antidogmatico e problematizzante.

2.2.2 La discussione filosofica

L'analisi appena condotta sulle fasi attraverso cui si articola una sessione filosofica secondo il curriculum della P4C risulterebbe tuttavia incompleta se non fosse supportata da alcune notazioni di metodo. Innanzitutto occorre partire dal presupposto che la classe non nasce come comunità di ricerca filosofica ma deve diventarlo gradualmente. Specialmente durante le prime sessioni si registra un certo indugio nella formulazione delle domande e nell'analisi dell'agenda. Si tratta tuttavia solo di un *gap* iniziale, che viene ridotto man mano che il gruppo matura nella direzione della comunità di ricerca filosofica.

Molta attenzione deve essere attribuita alla modalità di gestione della *discussione filosofica*, la quale, come hanno sostenuto Lipman e Sharp, si differenzia da altre forme di discussione, come quella scientifica e religiosa³⁷³, in quanto riguarda «la chiarificazione dei significati, la scoperta di assunti e presupposti, l'analisi dei concetti, la considerazione dei processi di ragionamento e

³⁷³ La discussione scientifica è infatti interessata alla corrispondenza tra il funzionamento della realtà indagata e la descrizione del funzionamento di tale realtà; la discussione religiosa è invece volta ad interpretare aspetti del proprio credo e le prescrizioni comportamentali che da esso derivano. M. Lipman, A. M. Sharp, F. S. Oscanyan, *Philosophy in the classroom*, cit., pp. 86-88.

l'investigazione sulle implicazioni delle idee nonché sulle conseguenze che possono derivare dal sostenere un'idea piuttosto che un'altra»³⁷⁴. Essa, dunque, comincia laddove le altre discussioni si concludono, poiché indaga i presupposti e le conseguenze che determinate teorie (come quelle scientifiche e religiose) hanno sull'umanità, la cultura e la storia e nel contempo si interroga sul senso di se stessa come attività del conoscere.

La funzione chiarificatrice della discussione filosofica rivela lo stretto legame esistente tra filosofia, pensiero e linguaggio: il filosofo infatti «cerca di *chiarificare* i concetti per poter arrivare il più vicino possibile alla natura delle relazioni che individuano, e per fare questo procede analiticamente e sinteticamente alla loro *descrizione e definizione*»³⁷⁵; nel contempo esso tenta di individuare l'importanza che assume una data teoria o idea rispetto al sistema di significati a cui appartiene.

Le potenzialità trasformative racchiuse in questa peculiare modalità di discussione sono ben espresse da Lipman, per il quale ascoltare una discussione filosofica ben orchestrata è come «ascoltare uno sconosciuto ma eccellente brano di musica da camera. I movimenti sono tanto complessi, imprevedibili, sorprendenti e al tempo stesso così radicati in quel che sta accadendo da poter solo a fatica essere isolati da tutto il resto. La buona filosofia non può ridursi a un virtuosismo tecnico. Questa è la ragione per cui rispetto alla normale conversazione, che generalmente non è oculata, la conversazione filosofica generalmente è più che oculata»³⁷⁶.

Dalle caratteristiche che il fondatore della P4C attribuisce alla discussione filosofica discendono specifiche indicazioni metodologiche.

Innanzitutto, per qualificare una discussione come “filosofica” occorre aver chiara la specifica relazione che intercorre tra domande e concetti: sebbene sia il domandare a guidare la formazione dei concetti, allo stesso tempo sono questi ultimi a definire lo spazio problematico su cui innestare la domanda ed a trasformarne il senso ed il valore. Una domanda può infatti cambiare di significato e spessore a seconda del contesto in cui si colloca. Altrettanto importante sarà l'individuazione delle caratteristiche delle domande e dei concetti filosofici.

Come ha sottolineato Santi, le domande filosofiche sono dotate di una notevole *generalità* rispetto al linguaggio quotidiano, in quanto presuppongono il

³⁷⁴ Ivi, pp. 88-89.

³⁷⁵ M. Santi, *Ragionare con il discorso*, cit., p. 112.

³⁷⁶ M. Lipman, *Educare al pensiero*, cit., p. 168.

riferimento o la costruzione di «categorie di “copertura”, capaci di innalzare il livello d'indagine»³⁷⁷. Ciò significa che durante la discussione l'insegnante/facilitatore dovrà rilevare la presenza o l'assenza di quelle categorie generali a cui deve rifarsi la domanda per potersi definire filosofica.

L'*astrattezza* è data invece dalla mancanza di un riferimento immediato per il concetto filosofico, ossia di una «percezione definita che gli corrisponda pienamente»³⁷⁸. A quest'ultima caratteristica l'insegnante dovrà dedicare particolare attenzione, poiché come è noto i bambini costruiscono la propria conoscenza partendo dal riferimento al dato concreto, alle loro esperienze, e sarà difficile addentrarli immediatamente nella discussione attorno a concetti astratti. Ne consegue che egli dovrà guidarli all'acquisizione graduale di questi *insight* filosofici.

Altrettanta attenzione dovrà essere riservata alla qualità della discussione filosofica, partendo dal presupposto che «una discussione buona non ha bisogno di coinvolgere ciascuno dei presenti (alcune persone apprendono più ascoltando che parlando; sono partecipanti coinvolti pienamente, benché spesso in silenzio). Una discussione buona non necessariamente si realizza solo perché molti partecipanti sono impegnati nella verbalizzazione»³⁷⁹. Ciò significa che bisogna rispettare i tempi di ascolto e di intervento del bambino, senza forzarlo ad esprimersi necessariamente su una data questione se in quel momento è maggiormente interessato all'ascolto del contributo degli altri.

Allo stesso tempo è però determinante evitare che la discussione sia monopolizzata dal singolo membro del gruppo (il più bravo della classe o il più aggressivo). Infatti non è detto che coloro che intervengono spesso abbiano cose più interessanti o importanti da dire. Da ciò discende un'altra importante regola metodologica: evitare l'*irrilevanza*, «ovvero la possibilità che qualsiasi cosa possa venir detta [...] indipendentemente dalla sua rilevanza rispetto al problema in analisi e al punto di sviluppo cui è giunto. Il fine non è quello di far parlare i bambini, ma di farli dialogare ragionevolmente»³⁸⁰. Per la stessa ragione è opportuno che il facilitatore si astenga dall'esprimere la propria disapprovazione in merito ad una

³⁷⁷ M. Santi, *Ragionare con il discorso*, cit., p. 113.

³⁷⁸ Ivi, p. 114.

³⁷⁹ « A good discussion need to involve everyone present (some people learn more by listening than by talking; some people are thoroughly involved participants, even though silent). A good discussion does not necessarily take place just because many participants are engaged in verbalization». M. Lipman, A. M. Sharp, E. Oskanyan, *Philosophy in the Classroom*, cit., p. 91.

³⁸⁰ M. Santi, *Ragionare con il discorso*, cit., p. 149.

specifica affermazione dei bambini. Se c'è qualcosa di sbagliato nel loro ragionamento egli deve piuttosto porre altre domande in modo far emergere l'errore, rendendoli consapevoli rispetto ad esso. L'enfasi, quindi, dovrà essere posta non sulla risposta esatta, ma sulle ragioni addotte per sostenere quella determinata risposta, nonché sulle “buone domande”.

Risulta evidente come all'interno di questo dialogo strutturato, attento alla dimensione logica-cognitiva ed euristica, il docente, divenuto facilitatore, è chiamato a rivedere il suo ruolo e le sue competenze.

2.2.3 Il facilitatore: ruolo e competenze

Una delle caratteristiche principali della *Philosophy for Children* consiste nell'aver configurato un profilo professionale del tutto nuovo, in linea con una visione completamente rinnovata dell'educazione: quello del facilitatore.

Come ha sottolineato Antonio Cosentino, è possibile immaginare la figura del facilitatore come il risultato di una serie di “sottrazioni” alla figura tradizionale dell'insegnante: «un docente senza una disciplina/materia da trasmettere, senza il potere della valutazione sommativa, senza un'autorità formalmente riconosciuta, senza ingaggio per il disciplinamento dei corpi e dei comportamenti; infine, senza risposte e certezze e, pertanto, completamente azzerato rispetto alle aspettative che l'immagine comune di scuola legittima e sostiene»³⁸¹.

Il facilitatore quindi cessa di essere l'insegnante tradizionalmente inteso per divenire *coach* e modello di riferimento per la comunità di ricerca filosofica: senza imporsi o imporre domande, questo alza la mano per chiedere la parola, si astiene dall'emettere giudizi di valore³⁸², rispetta i turni di parola, ascolta attentamente senza dare risposte ma ponendo domande giuste al momento giusto. Esso è infatti un

³⁸¹ A. Cosentino, *Comunità di ricerca filosofica*, in *Id.*, S. Oliverio, (a cura di), *Comunità di ricerca filosofica e formazione*, cit., p. 101.

³⁸² Un aspetto importante da precisare riguarda la neutralità del facilitatore all'interno del dialogo. Ad esso è richiesta una neutralità “contenutistica” (non deve esprimere direttamente la propria opinione all'interno della discussione a meno che non si presenta una situazione che lo richieda esplicitamente) ma non “procedurale”: «è infatti la sua competenza metodologica e metacognitiva a favorire l'espressione e lo sviluppo dei processi di pensiero dei membri della comunità, specie se si tratta di bambini che ancora non hanno consapevolizzato strategie e procedure per ottimizzare il proprio pensare». M. Santi, *Ragionare con il discorso*, cit., p. 103.

membro, al pari degli altri, della comunità di ricerca filosofica, ed in quanto tale si pone in modo confidenziale, stabilendo un rapporto di fiducia con il gruppo e valorizzando ogni partecipante. Come ha sottolineato Santi, il facilitatore fa propria la maieutica socratica³⁸³ e diviene «egli stesso un co-ricercatore partecipe all'indagine svolta dalla comunità: un co-ricercatore con un ruolo di mediazione e di controllo sulla qualità della ricerca stessa e sulla sua direzione [...] 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 il corso improduttivamente»³⁸⁴.

Egli svolge dunque un'importante funzione di *scaffolding*, sostenendo ciascun membro della CdRF nella formulazione dei propri pensieri e delle proprie domande, ed è perfettamente consapevole del fatto che quando gli insegnanti sono abili a coltivare il pensiero dei propri studenti attraverso le domande da loro stessi formulate, il risultato sarà la formazione di bambini in grado di pensare autonomamente su ogni aspetto della loro vita³⁸⁵.

Nell'assolvere a tali funzioni il facilitatore della CdRF richiama per molti aspetti l'idea di facilitatore cara alla psicologia di Rogers³⁸⁶, arricchendola però delle competenze pedagogiche ed euristico - filosofiche richieste dal curriculum. Egli infatti esercita una duplice funzione: *epistemica* e *regolativa*.

Nella sua funzione epistemica, il facilitatore garantisce al dialogo filosofico *direzionalità* (deve muovere verso una direzione, sebbene non prestabilita), *profondità* (deve consentire di andare a fondo nel problema), *fluidità* (deve articolarsi senza eccessivi intoppi e rigidità), *rigore delle procedure* attuate, e *componibilità epistemica* (deve essere il risultato di un processo di costruzione di conoscenza che

³⁸³ Al pari di Socrate il facilitatore, promuove il conflitto produttivo e le dissonanze cognitive come stimolo per la problematizzazione. Tuttavia, pur ponendo domande e “innescando” il dubbio tra i membri della CdRF, esso si differenzia da Socrate poiché quest'ultimo lascia pochi margini di autonomia all'interlocutore. Il facilitatore dunque non si impone come figura dominante che guida e dirige la discussione, assumendo una funzione “direzionale” anziché “direttiva”. Mulas, *Philosophy for Children. Riferimenti teorici, curriculum e applicabilità*, in «*Phronesis*. Semestrale di filosofia, consulenza e pratiche filosofiche», anno III, n. 4, aprile 2005, p. 14.

³⁸⁴ M. Santi, *Ragionare con il discorso*, cit., p. 96.

³⁸⁵ M. Lipman, A. M. Sharp, F. S. Oscanyan, *Philosophy in the classroom*, cit., p. 94.

³⁸⁶ Nel chiarire quale sia il ruolo del facilitatore, Rogers specifica: «quando un facilitatore riesce a creare, anche in misura modesta, un clima in classe caratterizzato dal massimo che egli possa realizzare di genuinità, di stima, di compartecipazione; quando crede nella tendenza costruttiva dell'individuo e del gruppo, allora si rende conto di aver dato vita ad una rivoluzione nel campo educativo. Si accorge che si realizza un apprendimento di qualità diversa, che ci si muove con passo più spedito». C. R. Rogers, *Libertà nell'apprendimento* (1969), tr. it. a cura di R. Tettucci, Giunti-Barbera, Firenze 1973, p. 143.

parta dall'integrazione e dal confronto di più posizioni epistemiche). Per quanto concerne la funzione regolativa, esso si fa garante della partecipazione democratica al processo dialogico, della pari opportunità di espressione ed argomentazione, del rispetto delle regole e dei rapporti interpersonali³⁸⁷.

Occorre precisare che le strategie messe in atto dal facilitatore nel corso della discussione filosofica hanno lo specifico intento di porre le basi per un'autodisciplina del gruppo: quando la CdRF matura e diviene soggetto attivo del filosofare, infatti, ogni membro può diventare facilitatore poiché ha interiorizzato a pieno le dinamiche democratiche e lo stile di pensiero che caratterizzano la ricerca comune. L'obiettivo di fondo è dunque quello di sviluppare progressivamente nel bambino la capacità di sollevare autonomamente questioni filosoficamente rilevanti ed interessanti per la CdRF.

Dall'analisi del ruolo del facilitatore all'interno della comunità di ricerca emerge come esso sia una figura complessa e per certi versi "paradossale": «non è un erogatore di verità, ma allo stesso tempo, nella sua funzione di presidio del processo di ricerca e del *progresso verso la verità* (o meglio, verso una elaborazione sempre più approfondita, raffinata e scandagliata dei significati con cui diamo senso all'esperienza) non si limita ad assistere al lavoro della comunità, ma la incalza, la sollecita, talora con implacabilità, spingendola a perseguire risultati migliori»³⁸⁸.

Come ha sottolineato Lipman, guidare i bambini nel dialogo filosofico è un'arte e, in quanto tale, richiede una preparazione *ad hoc* del docente/facilitatore, fondata sullo sviluppo di un'*expertise* riflessiva e incardinata sulla ricerca³⁸⁹.

La formazione dei docenti nell'ambito della P4C mostra sin da subito un carattere peculiare: si configura come un percorso di "formazione in azione", il cui obiettivo primario non è solo l'acquisizione, da parte dell'insegnante, di specifiche competenze metodologiche ed operative, bensì la comprensione effettiva del senso dell'attività che andrà a svolgere. Il docente (o educatore) è infatti coinvolto a pieno titolo nel percorso formativo a lui rivolto ed è chiamato a fare esperienza diretta di ciò che in seguito sperimenteranno i suoi allievi, in modo da conoscere in profondità sia i materiali di cui si compone il curriculum che la dimensione operativa attraverso

³⁸⁷ F. Mulas, *Philosophy for Children. Riferimenti teorici, curriculum e applicabilità*, cit., p. 19.

³⁸⁸ S. Oliverio, *Un modo socratico di andare oltre Dewey. La comunità di ricerca filosofica di Matthew Lipman*, in A. Cosentino, S. Oliverio, *Comunità di ricerca filosofica e formazione*, cit., p. 318.

³⁸⁹ M. Lipman, A. M. Sharp, F. S. Oscanyan, *Philosophy in the classroom*, cit., p. 93.

cui si articola il lavoro in classe. Nell'ottica del *learning by doing* d'ispirazione deweyana egli entrerà quindi a far parte di una comunità di ricerca filosofica, aprendosi al confronto dialogico con l'altro secondo le fasi previste dal curricolo e riflettendo sui racconti che gli saranno sottoposti, al pari di ciò che faranno i suoi studenti.

Si tratta dunque di un'esperienza riflessiva che, oltre a richiedere tempi d'attuazione piuttosto lunghi, tocca l'intera area della professionalità (sia dal punto di vista cognitivo ed epistemologico, che da quello relazionale e psicologico)³⁹⁰, operando una rottura rispetto alle tradizionali pratiche di formazione ed aggiornamento degli insegnanti ed aprendo alla possibilità di una riconcettualizzazione della loro formazione iniziale ed in servizio.

Da ciò risulta evidente che la P4C rappresenta un potente strumento non solo per la formazione degli alunni ma anche degli stessi docenti, aspetto quest'ultimo chiaramente sottolineato da Lipman, secondo cui gli insegnanti scoprono «veramente la filosofia per la prima volta solo quando incominciano a filosofare con i bambini; sono costretti a ripensare alle proprie posizioni, a ciò che pareva prima scontato; scoprono che i bambini riproducono le loro stesse vite e ne sono davvero eccitati. Questo è uno dei punti più forti a favore della *Philosophy for Children*: il suo essere, al medesimo tempo, una forma di profonda educazione degli adulti»³⁹¹.

2.2.4 I testi pre-testo

Come si è accennato in precedenza, l'impianto metodologico della *Philosophy for Children* si struttura attorno ad una serie di racconti con caratteristiche peculiari, partendo dal riconoscimento del notevole coinvolgimento cognitivo ed emotivo che la dimensione narrativa è in grado di suscitare.

³⁹⁰ Come ha sottolineato Cosentino, per operare proficuamente all'interno del curricolo gli insegnanti devono aver interiorizzato le sue procedure e i suoi modelli d'azione e ciò favorisce una loro "trasformazione globale": divengono infatti disponibili a mettere in discussione assetti mentali e teorizzazioni consolidate. A. Cosentino, *Presentazione*, in *Id.* (a cura di), *Filosofia e formazione*, cit., p. 3.

³⁹¹ M. Santi, *Conversazione con Matthew Lipman*, in A. Cosentino (a cura di), *Filosofia e formazione*, cit., p. 52.

In particolare, secondo Lipman la via d'accesso alla dimensione formativa dell'insegnamento filosofico non può essere rappresentata né dallo studio dei manuali né dalla lettura diretta delle opere classiche, che risulterebbero poco comprensibili ad un bambino. In ragione di ciò il fondatore della P4C ha proposto una sorta di *letteratura di transizione*, elaborando dei testi *pre-testo* che propongono concetti e problematiche propri delle diverse tradizioni filosofiche (con particolare riferimento alla filosofia statunitense ed europea) in una forma e in un linguaggio accessibili a una vasta gamma di fruitori. Si tratta infatti di racconti ispirati al principio di realtà, che narrano le vicende e le riflessioni di bambini o ragazzi impegnati in una ricerca filosofica a partire dalle questioni che caratterizzano la loro vita quotidiana. Essi si fondano sulle domande che i loro protagonisti si pongono e sono appositamente costruiti per indurre il lettore ad attivare un processo di problematizzazione a partire dall'esperienza, stimolando la discussione filosofica.

I testi pre-testo si propongono inoltre come *modello esemplificativo* della comunità di ricerca che il gruppo classe è invitato ad emulare, interiorizzando gradualmente le procedure, i modelli di comportamento e lo stile dei personaggi nonché gli strumenti propri della ricerca filosofica che essi propongono.

In virtù della loro funzione, i suddetti strumenti didattici non si pongono come opere letterarie³⁹², ma rappresentano piuttosto una «pedagogia filosofica in forma letteraria»³⁹³, riproducendo, seppure parzialmente, la dialettica oralità/scrittura che caratterizzava la ricerca all'interno dell'Accademia platonica e mostrando diversi punti di contatto con i *Dialoghi platonici*. Come questi infatti, i racconti della P4C sono strutturati in forma dialogica, presentano una ricerca filosofica e riportano spesso come titolo il nome di uno degli interlocutori impegnati in questa ricerca³⁹⁴. Al pari delle opere scritte da Platone i testi pre-testo si rivolgono a diverse fasce d'età e sono opportunamente calibrati a seconda del destinatario. Nello specifico il

³⁹² I racconti prendono le distanze dai consueti prodotti della letteratura per l'infanzia, in quanto escludono qualsiasi riferimento al fantastico, ancorandosi saldamente alla realtà quotidiana e cercando in essa i motivi di stupore e l'attrazione per l'enigma. Un'altra caratteristica distintiva è rappresentata dal fatto che i testi pre-testo non contengono una morale né una conclusione effettiva: al pari dei Dialoghi platonici essi sono dunque aporetici. M. Lipman, *Il Prisma dei perché* (1974), tr. it. a cura di A. Cosentino, Liguori editore, Napoli 2004, p. 4.

³⁹³ V. Waksman, W. Kohan, *Fare filosofia con i bambini*, cit., p. 90.

³⁹⁴ La maggiore differenza rispetto ai *Dialoghi platonici* risiede invece nel fatto che all'interno dei racconti di Lipman manca una figura che funga da Socrate «ossia un personaggio che conduce il dialogo, sia pure con una mera funzione maieutica, senza cioè indottrinare o erogare conoscenze ma - come si legge nel Teeteto - limitandosi ad assistere all'interlocutore nelle doglie del parto intellettuale». S. Oliverio, *La comunità di ricerca filosofica come istanza educativo-politica*, in A. Cosentino, S. Oliverio (a cura di), *Comunità di ricerca filosofica e formazione*, cit., p. 122.

curricolo della P4C si compone di nove racconti (pubblicati nella traduzione italiana da Liguori), utilizzabili a partire dalla scuola dell'infanzia fino al triennio della scuola superiore (Tab. 2). Di seguito ne sarà descritta brevemente la trama ed i principali contenuti tematici, al fine di comprenderne a pieno la struttura singolare che essi presentano.

L'Ospedale delle bambole, di Ann Sharp, è destinato ai bambini della scuola dell'infanzia e narra le vicende di Manù, un bambino/bambina, che deve affrontare la separazione dalla sua bambola Rotolina, portata all' "ospedale" per essere riparata dopo un incidente. Questo evento, vissuto inizialmente come traumatico, permetterà a Manù di conquistare progressivamente l'autonomia, e di sperimentare l'importanza di un'autentica vita di relazione con il mondo e le persone reali.

Temi fondamentali all'interno del testo sono quelli di persona e verità. Il nome del protagonista è volutamente ambiguo (Manù può essere utilizzato come sinonimo di Manuela o Manuele): esso offre un primo *input* per indurre a riflettere come ciò che conta non è il fatto che esso/essa sia riconoscibile come maschio o femmina ma innanzitutto come persona, fornendo così uno stimolo importante per avviare una discussione sull'identità di genere e gli stereotipi ad essa collegati.

Alla scuola primaria sono destinati invece quattro racconti, *Elfie*, *Kio e Gus*, *Pixie e Nous*.

Elfie, il cui nome rimanda al mondo fiabesco dei boschi e dei folletti, è una bambina timida ed insicura che frequenta la prima elementare e si pone una serie di domande, interrogandosi costantemente su se stessa e il mondo.

All'interno di questo processo riflessivo la protagonista cresce e si trasforma progressivamente, aprendosi agli altri e riconoscendoli come possibili interlocutori: è così che si scopre «partecipe di una comunità di ricerca (la sua classe) al lavoro della quale riesce a dare un contributo originale e prezioso, nonostante i propri dubbi e le proprie insicurezze»³⁹⁵. Ciò la porterà ad acquisire sicurezza e consapevolezza di sé e del valore del proprio pensare.

In *Kio e Gus* i principali temi trattati sono la zoologia e l'ecologia, ma vi sono anche notevoli stimoli di riflessione circa il rapporto tra linguaggio e mondo. Gus è un bambino non vedente che abita nei pressi della fattoria dei nonni di Kio e aiuterà

³⁹⁵ M. Lipman, *Elfie* (1987), tr. it. a cura di M. Striano, Liguori editore, Napoli 1999, p. 13.

quest'ultimo a diventare consapevole del mondo attraverso i modi in cui fa esperienza un cieco, mostrandogli le potenzialità creative che la cecità racchiude.

Il racconto è intessuto di conversazioni tra i protagonisti, che dialogano costantemente, interrogandosi sul rapporto tra finzione e realtà, paura e coraggio, dire e fare e verità e bellezza. I due protagonisti fanno domande e discutono con chiunque «i genitori, i nonni, la sorella Suki, il fratello Bruno, persino il gatto Roger, il cavallo Tchaikovsky o la grande balena Leviatano»³⁹⁶.

Pixie, narra di una bambina estremamente loquace, che rappresenta il flusso inarrestabile dell'oralità ma deve fare i conti con il suo contrario, incarnato dalla figura silenziosa di Bruno, il suo compagno di classe. Quest'ultimo non è muto, ma usa il silenzio per comunicare il suo atteggiamento nei confronti del mondo. Attraverso la loro relazione, i due personaggi incarnano la dialettica parlare-pensare: «l'uno ha bisogno dell'altro, del suo contrario. Il silenzio ostinato di Bruno sarà, infine, sconfitto, ma Pixie, nel proclamare la sua vittoria, non sarà più la stessa»³⁹⁷.

Ciò che viene messo in evidenza è l'impossibilità per il pensiero di rimanere racchiuso in una dimensione solipsistica e la conseguente necessità di aprirsi al confronto con altri punti di vista, all'argomentazione e al dialogo.

Il testo si propone quindi di consolidare negli studenti la consapevolezza dei rapporti (di tipo logico, sociale, familiare, causale, estetico etc.) e nel contempo la competenza a trattare tali relazioni. Altrettanto determinante appare il riferimento al ragionamento analogico, che la P4C si propone di potenziare nel bambino ed a cui Lipman assegna una notevole importanza anche dal punto di vista etico «[...] è per analogia che noi siamo in grado di comprendere i sentimenti delle altre persone, per analogia con noi stessi: se evito di insultare qualcuno, oppure al contrario lo faccio, è proprio perché trasferisco lo stato d'animo dei miei momenti di offesa, sugli altri, e questa è una forma di analogia»³⁹⁸.

*In Nous*³⁹⁹, che comincia lì dove *Pixie* si conclude, la protagonista è una giraffa di nome Nous appunto, a cui Bruno insegnerà a parlare, dando vita ad una singolare quanto significativa amicizia. Nous viene ospitata da Pixie, prendendo parte alla vita familiare e successivamente a quella scolastica (dove ha occasione di

³⁹⁶ M. Lipman, *Kio e Gus* (1981), tr. it. a cura di M. Santi, Liguori editore, Napoli 1999, p. 8.

³⁹⁷ M. Lipman, *Pixie*, (1981), tr. it. a cura di A. Cosentino, Liguori, Napoli 1999, p. 8.

³⁹⁸ M. Santi, *Conversazione con Matthew Lipman*, in A. Cosentino (a cura di), *Filosofia e Formazione*, cit., p. 57.

³⁹⁹ M. Lipman, *Nous*, Institute for the Advancement of Philosophy for Children, New Jersey 1997.

partecipare a sessioni di filosofia e di discutere a partire da domande), ma ha bisogno di aiuto per decidere quale sia la scelta migliore tra restare a scuola assieme ai bambini e tornare tra le altre giraffe. Il racconto contiene notevoli riferimenti all'etica: i temi trattati sono infatti la decisione morale, il suo nesso con le virtù, il giudizio, le emozioni, l'immaginazione morale ed il ragionamento sulle alternative e le conseguenze. Esso introduce inoltre il tema della differenza: la giraffa infatti incuriosisce i bambini ma allontana le altre giraffe che diffidano di lei perché sa parlare.

Il prisma dei perché, traduzione italiana di *Harry Stottlesmeiers's Discovery* è il primo racconto ideato da Lipman (destinato alla scuola secondaria di primo grado) e narra le avventure di Harry e dei suoi compagni di classe, i quali iniziano a “pensare sul pensiero”, scoprendo in quest'operazione i principi del ragionamento ed applicando le loro scoperte alle conversazioni sull'educazione, sull'origine del mondo, della natura e della mente, e così via.

Dalla trama narrativa che si snoda tra vicende scolastiche e familiari piuttosto ordinarie «emergono personaggi che hanno una definizione più concettuale che esistenziale: Aristide esemplifica uno stile di pensiero aperto alla riflessione ed alla ricerca, [...] Tony incarna una modalità di pensiero “more geometrico”, incanalato in rigidi algoritmi di tipo matematico, tendenzialmente staccato dai problemi della vita; Lisa impersona la creatività del pensiero. Ognuno degli altri personaggi, a sua volta, gioca un ruolo rappresentativo di situazioni tipiche: l'emarginazione di Francesca e Daniele, il conformismo di Guglielmo, la trasgressività di Marco, e così via»⁴⁰⁰.

Il racconto, oltre a fornire al lettore uno specchio attraverso cui riflettere sul proprio vissuto e sul senso della propria identità, propone un modello d'insegnamento non direttivo, in quanto incoraggia a modalità alternative di pensiero ed immaginazione, sottolineando il valore della ricerca tra pari. Tematica dominante all'interno del testo è la logica, con specifico riferimento alla logica formale⁴⁰¹, le cui regole ed i cui usi appaiono nella ricca varietà di contesti presenti nella storia, offrendo così ai piccoli lettori esempi e modelli di applicazione della stessa alle situazioni concrete della loro vita.

⁴⁰⁰ M. Lipman, *Il Prisma dei perché* (1974), cit., p. 3.

⁴⁰¹ A tal proposito Lipman chiarisce come sebbene il riferimento alla logica sia costante all'interno del suo curriculum, si tratta tuttavia di una “logica in senso ampio”, che comprende al suo interno la logica formale, quella argomentativa, nonché la logica generalmente impiegata per la formulazione di giudizi e che dunque viene concepita non solo come disciplina formale ma anche e soprattutto come strumento funzionale al raggiungimento di determinati obiettivi educativi.

Lisa, Suki e Mark sono infine destinati a studenti di scuola secondaria di secondo grado.

Nello specifico *Lisa* rappresenta il seguito de *Il prisma dei perché* ed introduce il lettore ad una vera e propria ricerca etica⁴⁰². Nel corso del racconto la protagonista ed i suoi compagni di classe affrontano infatti tematiche (di natura sociale e politica, oltre che etica) delicate e pregnanti, tra cui: la discriminazione sessuale e lavorativa, la natura della morte, i diritti dei bambini/ragazzi, l'idea di bene, la differenza tra giustizia ed onestà, il tema del cambiamento e della crescita e il ruolo delle regole.

Il motivo di fondo dell'intero racconto può essere individuato nel rapporto tra l'etica e la logica, partendo dal presupposto che la logica tradizionalmente intesa, per quanto importante, non è sufficiente per accedere alla moralità: i protagonisti del racconto testimoniano che un comportamento corretto in una determinata situazione può non esserlo per un'altra, perché d'esempio, si rischia di ferire qualcuno [...]»⁴⁰³. Ciò si pone in linea con l'idea lipmaniana secondo cui la competenza etica comporta la capacità di percepire la complessità della vita umana, nelle sue molteplici sfaccettature e nei suoi cambiamenti.

Mark narra invece delle disavventure del protagonista, da cui prende il nome il racconto, e del suo gruppo di amici, nonché dei loro tentativi di fare chiarezza nella propria testa su questioni piccole e grandi, discutendo, chiedendo ragioni e ricercando motivazioni. Essi instaurano così un "dialogo autentico" che «è una fonte inesauribile di pensiero, di consapevolezza e quindi di una condizione fondamentale di libertà dell'individuo e della società»⁴⁰⁴. Nel racconto trovano ampio spazio dialoghi che toccano questioni inerenti la democrazia, la libertà e la giustizia.

*Suki*⁴⁰⁵ si occupa delle difficoltà spesso incontrate dai ragazzi nello scrivere poesie e racconti, con un focus specifico sui problemi relativi al linguaggio ed alla composizione. Infatti il nodo centrale della storia è rappresentato dal tentativo da parte di Suki di aiutare Harry, che lamenta di non saper realizzare composizioni scritte perché non ha nulla da dire e non gli succede mai niente di particolarmente

⁴⁰² M. Lipman, *Lisa* (1983), tr. it. a cura di A. Volpone, Liguori editore, Napoli 2015 (in corso di pubblicazione), p. 2.

⁴⁰³ G. D'Addelfio, *Filosofia per bambini ed educazione morale*, La scuola, Brescia 2011, p. 59.

⁴⁰⁴ M. Lipman, *Mark* (1981), tr. it. a cura di L. Masini, Liguori editori, Napoli 2004, p. IX.

⁴⁰⁵ M. Lipman, *Suki*, Institute for the Advancement of Philosophy for Children, New Jersey 1978.

significativo. Da ciò prenderà avvio una ricerca nel corso della quale entrambi i protagonisti si interrogheranno sul senso della vita.

Tab. 2 *Articolazione del curricolo, età temi e manuali.*

Racconto filosofico	Anno di pubbl./2° edizione	Manuale	Età	Grado scolastico	Temi
<i>L'ospedale delle bambole</i>	1999	<i>Makins sense of my world</i>	4-6 anni	Scuola dell'infanzia	Io, gli altri, il mondo
<i>Elfie</i>	1988	<i>Getting our thoughts Together</i>	6-7 anni	1°-2° scuola primaria	Comunità di ricerca filosofica
<i>Kio e Gus</i>	1982/1986	<i>Wondering at the World</i>	8-9 anni	3°- 4° Scuola primaria	Filosofia della natura
<i>Pixie</i>	1981	<i>Looking for Meaning</i>	10-11 anni	4°-5° scuola primaria	Filosofia del linguaggio/ontologia
<i>Nous</i>	1996	<i>Deciding what to do</i>	10-11 anni	5° scuola primaria/1° scuola secondaria di primo grado	Formazione etica
<i>Harry Stottlemeiers's Discovery</i>	1947/1982	<i>Philosophical Inquiry</i>	12-13 anni	2° secondaria Primo grado	Logica/teoria della conoscenza/Filosofia dell'ed.
<i>Lisa</i>	1976/1983	<i>Ethical Inquiry</i>	13-15 anni	3° Secondaria di primo grado/ 1° secondaria di secondo grado	Etica

<i>Suki</i>	1978	<i>Writing: how and why</i>	13 - 17anni	Secondaria secondo grado	Estetica
<i>Mark</i>	1980	<i>Social Inquiry</i>	13-17 anni	Secondaria secondo grado	Filosofia sociale e politica

Fonte: V. Waksman, W. Kohan, *Fare filosofia con i bambini*, cit., pp. 39-34.

Dall'analisi dei materiali didattici che compongono il curricolo emerge come esso presenti una struttura sequenziale, in cui ogni racconto pone le basi, o meglio i prerequisiti concettuali e procedurali, per affrontare quello successivo.

Un supporto importante in tal senso proviene dai manuali⁴⁰⁶ che accompagnano ognuno dei testi pre-testo e che hanno la specifica funzione di aiutare l'insegnante/facilitare ad esplorare i racconti in modo approfondito così da poter avere un'effettiva comprensione dei concetti da affrontare ed analizzare assieme agli studenti. Essi rappresentano nel contempo un supporto per stabilire connessioni tra la filosofia e l'esperienza degli studenti, e tra la prima e le diverse discipline scolastiche.

Ciascun manuale comprende piani di discussione ed esercizi. I primi hanno lo scopo di fornire una spiegazione del racconto a cui il manuale si riferisce e dei suoi contenuti filosoficamente rilevanti, a differenti livelli. Come ha evidenziato Lipman «Le idee filosofiche vengono facilmente dimenticate se non sono state opportunamente rinforzate. I manuali sono progettati per introdurre tali idee nelle prime fasi del corso, e per reintrodurle nuovamente»⁴⁰⁷ durante le diverse sessioni, sviluppando quindi lo stesso concetto in modo sempre più sofisticato e complesso, al fine di esplorarlo ed ampliarlo.

⁴⁰⁶ I manuali pubblicati nella versione italiana all'interno della collana *Impariamo a pensare* della casa editrice Liguori sono i seguenti: L.J. Splitter, A.M. Sharp, *Dare senso al mio mondo: manuale, l'ospedale delle bambole* (1999), tr. it. a cura di M. Striano, Liguori editore, Napoli 2000; M. Lipman, *Stupirsi di fronte al mondo. Manuale "Kio e gus"* (1986), tr. it. a cura di M. Santi, Liguori editore, Napoli 2000; M. Lipman, *Pixie. Manuale. Alla ricerca dei significati* (1982), tr. it. a cura di A. Cosentino, Liguori editore, Napoli 2000; M. Lipman, A. M. Sharp, F. S. Oscanyan, *Il prisma dei perché. Manuale. L'indagine filosofica* (1974), tr. it. a cura di A. Cosentino, Liguori editore, Napoli 2004; M. Lipman, A. M. Sharp, *Mark. Manuale. L'indagine sociale* (1980), tr. it. a cura di S. Bellagamba, Liguori editore, Napoli 2008; M. Lipman, *Lisa. Manuale* (1985²), tr. it. a cura di A. Volpone, Liguori editore, Napoli 2015 (in corso di pubblicazione).

⁴⁰⁷ «Philosophical ideas can be easily forgotten unless they are reinforced. The instructional manuals are designed to introduce ideas early in the course, and to reintroduce them again and again [...]». M. Lipman, A. M. Sharp, F. S. Oscanyan, *Philosophy in the classroom*, cit. p. 28.

Accanto ai piani di discussione, all'interno del manuale trovano spazio una serie di attività ed esercizi che l'insegnante può presentare per sviluppare e potenziare le abilità di pensiero coinvolte in un passaggio specifico del racconto. Gli esercizi e le attività proposte consentono inoltre all'insegnante di collegare i concetti trattati nel corso della discussione filosofica alle diverse discipline che gli studenti studiano a scuola, aiutando questi ultimi a "pensare nelle discipline". Ci sono infatti esercizi riguardanti la filosofia applicata alla scienza, all'arte, alla musica, alla matematica o alla letteratura, o ancora, attività che permettono ai bambini di acquisire pratica nel gestire «[...] i problemi metafisici, etici, epistemologici ed estetici che sorgono nelle loro vite»⁴⁰⁸.

L'obiettivo di fondo non è infatti quello di presentare agli studenti la materia di studio, ma di stimolarli a pensare nei termini di quella data materia: essi quindi dovranno imparare a pensare "storicamente", "matematicamente", "artisticamente", e così via.

Come è stato chiarito nel capitolo precedente, i materiali didattici elaborati da Lipman e dai suoi collaboratori hanno avuto ampia diffusione e sono stati tradotti in numerose lingue, a conferma del successo mondiale del programma. La traduzione è stata però effettuata tenendo conto delle differenze culturali esistenti nei vari Paesi in cui la P4C è stata introdotta, in linea con quanto suggerito da Lipman, secondo il quale, sebbene i temi ed i personaggi dei suoi racconti abbiano una valenza universale⁴⁰⁹, «[...] non sarebbe di alcun aiuto se si traducevano i libri in altre lingue e si trasportassero in diverse culture mantenendo immutato il punto di vista tipicamente americano, gli idiomi e i valori americani, lo stile di vita del nostro paese. [...] Occorre tradurre il materiale nella cultura [...] se no difficilmente

⁴⁰⁸ «[...]Metaphysical, ethical, epistemological, and aesthetic issues which arise in their lives». Ivi, p. 29.

⁴⁰⁹ Una delle maggiori critiche ai racconti della P4C proviene da Walter Kohan, il quale ha condotto un'ampia analisi dei materiali prodotti da Lipman, ritenendo che il carattere universale dei temi affrontati e dei personaggi sia discutibile ed estremamente difficile da tradurre in pratica. Tra le principali motivazioni addotte per sostenere ciò, lo studioso ha evidenziato il fatto che la filosofia presente all'interno dei testi pre-testo giunga fino agli anni '70, escludendo così la produzione filosofica degli ultimi trent'anni. Inoltre parti significative della filosofia europea precedente agli anni '70, sembrano non trovare adeguata rappresentazione. In sostanza, secondo Kohan «La presunzione di universalità dei problemi filosofici corrisponde essa stessa ad un'idea di filosofia largamente condizionata dalla posizione di Lipman a partire dal suo particolare contesto». V. Waksman, W. Kohan, *Fare filosofia con i bambini*, cit., p. 60.

otterremo un dialogo coinvolgente. È per questo che il traduttore deve essere un “adattatore”; i libri devono essere adattati al contesto culturale»⁴¹⁰.

Occorre inoltre precisare che benché i testi pre-testo ed i relativi manuali costituiscano una solida base metodologica per l’applicazione della P4C, ciò non esclude la possibilità di individuare anche differenti *incipit* per la discussione, purché rispondano allo spirito di fondo del curricolo: fornire non una mera trasmissione di contenuti ma uno stimolo alla problematizzazione.

A tal proposito Maura Striano, che si è occupata della traduzione di parte dei racconti (e dei relativi manuali) scritti da Lipman, precisa come nell’attivazione di una sessione di ricerca sia possibile utilizzare anche materiale non strutturato, a patto che ponga problemi di natura filosofica, tocchi una pluralità di temi suggerendo una molteplicità di idee guida, e sia di facile lettura e comprensione⁴¹¹. Per questa ragione risulta opportuno evitare testi troppo lunghi e complicati o materiali appositamente costruiti a scopo didattico (che spesso sono indirizzati al raggiungimento di uno specifico obiettivo cognitivo). Possono essere invece impiegati brani tratti da racconti, quadri o film che includano tematiche di natura filosofica. Ciò presuppone tuttavia un’approfondita conoscenza da parte del facilitatore del materiale utilizzato, al fine di individuare i temi principali e le possibili idee guida attorno a cui si svilupperà il piano di discussione e conseguentemente il dialogo comunitario.

Di seguito sarà analizzato lo specifico “ambiente didattico” in cui i racconti vengono impiegati, ossia la comunità di ricerca filosofica.

2.2.5 La comunità di ricerca filosofica

La comunità di ricerca filosofica, i cui fondamenti teorici sono stati analizzati precedentemente, riveste un ruolo di fondamentale importanza all’interno della P4C, in quanto rappresenta nel contempo il contesto (epistemologico, etico ed estetico) d’insegnamento-apprendimento in cui hanno luogo le sessioni filosofiche e l’obiettivo educativo principale del curricolo. In linea con il paradigma riflessivo, che configura

⁴¹⁰ M. Santi, *Conversazione con Matthew Lipman*, in A. Cosentino (a cura di), *Filosofia e Formazione*, cit., p. 56.

⁴¹¹ F. Mulas, *Philosophy for Children. Riferimenti teorici, curricolo e applicabilità*, cit., p. 24.

la formazione come esito di un processo di partecipazione condivisa alla costruzione di conoscenze (in cui i contributi dei diversi saperi si integrano e sovrappongono), la trasformazione della classe in una CdRF risulta un elemento indispensabile per sviluppare negli studenti elevati livelli di *performance* in termini cognitivi e relazionali. Essa infatti assume una valenza metacognitiva, offrendosi come ambiente di apprendimento cooperativo, incentrato sul dialogo e la collaborazione, in cui il pensiero può essere condiviso, testato e implementato. Tutto ciò trova conferma nelle parole di Lipman, secondo cui «quando una classe si propone di diventare una comunità di ricerca, accetta l'uso della logica e del metodo scientifico, agisce ascoltando l'altro, imparando dall'altro, costruendo sulle idee dell'altro, rispettando i punti di vista dell'altro, e ancora richiedendo che le contrapposizioni vengano giustificate da evidenze e ragioni. Una volta che la classe nell'insieme opera con queste procedure, diventa possibile per ogni membro interiorizzare le azioni e le procedure degli altri, cosicché il pensiero di ciascuno diventa autocorrettivo e si muove verso l'imparzialità e l'oggettività»⁴¹².

Affinché la classe divenga comunità di ricerca filosofica è dunque necessario che i suoi membri agiscano ispirandosi ai principi di reciprocità, scambio di idee ed impegno collaborativo in vista di una finalità condivisa, indipendentemente dalle condizioni socio-culturali o etnico-religiose di ognuno.

Da ciò si comprende come la CdRF incarni una peculiare modalità aggregativa, differenziandosi dal gruppo, dalla classe o dalla squadra e caratterizzandosi per una specifica necessità o *Prägnanz* che orienta la prassi discorsiva e le stesse modalità relazionali tra i suoi membri⁴¹³. Nello specifico, la discussione che la connota assume la valenza di un'indagine autocorrettiva disciplinata dalla logica delle buone ragioni e mira ad una definizione condivisa di problemi teorici e pratici a partire dai testi pre-testo proposti. Il suo prodotto, risultante da un processo di co-costruzione di senso e di negoziazione di significato, non è necessariamente una conclusione assertiva, ma può essere rappresentato da un'enumerazione di possibili opinioni, da una più compiuta definizione di un problema,

⁴¹² «When a class moves to become a community of inquiry, it accepts the discipline of logic and scientific method; it practices listening to one another, learning from one another, building on one another's ideas, respecting one another's point of view, and yet demanding that claims be warranted by evidence and reasons. Once the class as a whole operates upon these procedures, it becomes possible for each member to internalize the practices and procedures of the others, so that one's own thought becomes self-correcting and moves in the direction of impartiality and objectivity». M. Lipman, *Philosophy goes to school*, cit., p. 148.

⁴¹³ M. Lipman, *Educare al pensiero*, cit., p. 100.

da una maggiore consapevolezza valutativa da parte dei soggetti coinvolti o dai passi in avanti compiuti nella costruzione dell'identità personale e comunitaria.

L'intento, come si è accennato precedentemente, non è fornire soluzioni o risposte a determinate domande, bensì favorire una trasformazione profonda di quelle stesse domande, mettendole in discussione mediante il dialogo filosofico: «un genere di sapere che non corrisponde al piano della conoscenza strumentale (acquisizione di informazioni, elaborazione di dati, *problem solving*) ma ha a che fare principalmente con orizzonti di senso, tavole di valori, paradigmi cognitivi, chiavi di lettura della realtà, atteggiamenti globali rispetto all'esperienza»⁴¹⁴. Il risultato auspicato è quindi di ampia portata, traducendosi in un “meta-percorso” di *prassi riflessiva*, mediante il quale il pensiero diviene risposta strategica ai problemi dell'esistere individuale e collettivo.

Accanto all'indagine discorsiva ed alla cognizione condivisa⁴¹⁵, nella CdRF gioca un ruolo determinante il riconoscimento degli attori in gioco: ognuno può fare domande, addurre ragioni nonché esprimere le proprie perplessità o i propri ideali ed è agevolato in questo, dal supporto fornito dalla stessa comunità di ricerca. Essa rappresenta in tal senso un modello di auto/mutuo apprendimento costruito nel rispetto dei livelli di sviluppo individuale, in quanto consente ai suoi membri di avvalersi della mediazione degli strumenti messi a disposizione dalla tradizione storico-culturale e del supporto dei partecipanti più esperti⁴¹⁶. Ciascun soggetto ha quindi un ruolo attivo e responsabile, predisponendosi all'ascolto attento e rispettoso delle diverse opinioni e prospettive, nonché all'attività dialogica⁴¹⁷, al fine di contribuire al processo di ricerca comunitaria.

Tutto ciò comporta la necessità, da parte di ognuno, di fare un passo indietro rispetto al proprio sé e alla propria biografia, trascendendo e generalizzando il dato

⁴¹⁴ A. Cosentino, *La pratica del filosofare per lo sviluppo di una professionalità riflessiva*, in *Id.* (a cura di), *Pratica filosofica e professionalità riflessiva*, cit., p. 42.

⁴¹⁵ Per cognizione condivisa Lipman intende «un processo in cui gli stessi atti sono compiuti da diversi membri della comunità: una persona pone una domanda, un'altra replica un'assunzione implicita e un'altra ancora offre un controesempio, ulteriore elemento caratterizzante». *Ivi*, p. 111.

⁴¹⁶ G. Lingua, *Community of inquiry e spazi pubblici deliberativi. Osservazioni sulla pragmatica del discorso nella pratica della Philosophy for Children*, in A. Volpone (a cura di), *Filosofare, luoghi, età e possibilità d'esercizio*, cit., p. 105.

⁴¹⁷ In linea con gli insegnamenti di Vygotskij e Mead, Lipman ha più volte sostenuto che, contrariamente all'opinione diffusa, è il dialogo a generare la riflessione: le persone coinvolte in una situazione di reciprocità dialogica avviano infatti una serie di atti mentali che non si manifesterebbero se non vi fosse dialogo.

personale proprio e altrui in un processo di costruzione e ricostruzione sociale di senso⁴¹⁸.

Dalle caratteristiche appena delineate risulta evidente la notevole valenza etica, oltre che educativa, insita nella comunità di ricerca filosofica, la quale funge da *matrice sociale e cognitiva* che incoraggia forme di partecipazione responsabile e riflessiva tra i suoi membri attraverso la pratica dell'argomentazione, della negoziazione e della deliberazione, promuovendo in ognuno la stima di sé, il rispetto reciproco, il decentramento cognitivo ed emotivo, la gestione efficace dei conflitti, oltre che specifiche abilità di ragionamento. Essa, in sostanza, somma «i vantaggi di una pedagogia della comunità a quelli di una metodologia di ricerca»⁴¹⁹ e si configura nel contempo come esperienza di educazione al *pensiero* ed ai *valori*⁴²⁰, assumendo un significato politico profondamente *democratico*. Accogliendo l'esortazione di Martha Nussbaum, Lipman è infatti ampiamente convinto che per promuovere una democrazia riflessiva, che abbia realmente a cuore il bene comune, sia necessario formare cittadini in grado di ripensare criticamente le proprie convinzioni: «non è un bene per la democrazia che le persone votino sulla base di sentimenti assorbiti dai mass-media e mai messi in discussione. Questa mancanza di spirito critico crea una democrazia nella quale le persone parlano tra loro, ma senza mai avere un vero e proprio dialogo»⁴²¹.

Favorendo lo sviluppo di un pensiero discorsivo e *complesso* (articolato in una dimensione critica, creativa e valoriale⁴²²), l'esperienza che si realizza nella CdRF fornisce dunque la base intellettuale e sociale su cui diventa possibile edificare un'ideale di democrazia intesa essa stessa come ricerca: «una struttura sociale che si apre al possibile ed al contempo lo crea, lo progetta, lo prevede e lo sceglie»⁴²³.

⁴¹⁸ Occorre precisare che la sfera psicologica, pur essendo implicata non trova spazio direttamente nella comunità di ricerca filosofica: «[...] i vissuti personali rappresentano uno sfondo ineliminabile e rilevante, ma non sono mai il materiale ed il campo della ricerca. Quando elementi del vissuto personale affiorano e cercano spazio nel dialogo, essi vengono accolti ma non analizzati; vengono sfumati e dissolti in operazioni di generalizzazione e di distanziamento». A. Cosentino, *Filosofia come pratica sociale. Comunità di ricerca, formazione e cura di sé*, Apogeo, Milano 2008, pp.119-120.

⁴¹⁹ M. Santi, *Ragionare con il discorso*, cit., p. 97.

⁴²⁰ Il filosofo americano Justus Buchler nella sua analisi sulle caratteristiche della discussione che anima la comunità di ricerca filosofica, sottolinea la valenza etica di tale metodologia, esplicitando la necessità di far riscoprire agli studenti il “potere morale della domanda”. J. Buchler, *What is a Discussion?*, in M. Lipman (ed.), *Thinking, Children and Education*, cit., p. 532.

⁴²¹ M. Nussbaum, *Coltivare l'umanità*, cit., p. 33.

⁴²² In particolare pensiero critico e creativo operano congiuntamente all'interno della comunità di ricerca, in quanto essa è costantemente impegnata ad analizzare ed elaborare giudizi di varia natura.

⁴²³ M. Santi, *Ragionare con il discorso*, cit., p. 100.

In particolare, il pensiero complesso e gli “abiti mentali” che lo compongono saranno oggetto di analisi nelle pagine che seguono, in virtù del ruolo di primo piano che rivestono all’interno della pragmatica discorsiva della *Philosophy for Children*, la quale si compone di tre dimensioni ineludibili: la dimensione logica (pensiero critico), la dimensione estetica (pensiero creativo) e quella etica (pensiero valoriale).

2.2.6 Il pensiero complesso

Lipman parte dal presupposto che la classe non possa essere una fabbrica che produce esclusivamente operazioni intellettuali, manifestando una totale indifferenza nel rispettare ed apprezzare gli altri membri della classe o la materia di studio. Questa dovrebbe invece strutturarsi come una comunità di ricerca, promuovendo nel bambino la formazione di un *pensiero complesso* o di *alto livello* che gli consenta di diventare un cittadino attivo della democrazia⁴²⁴.

Nell’elaborazione della sua idea di pensiero complesso il filosofo nordamericano muove dal riferimento all’*high order thinking* di Resnick⁴²⁵, sviluppandolo ed articolandolo ulteriormente attraverso il riconoscimento del nuovo modo di pensare, conoscere e fare ricerca insito nel paradigma della complessità⁴²⁶.

Nello specifico, Lipman definisce il *complex thinking* come un pensiero «consapevole delle proprie assunzioni ed implicazioni tanto quanto lo è delle ragioni e dell’evidenza che sottendono questa o quella conclusione. [Esso] tiene conto della sua stessa metodologia, delle proprie procedure, delle proprie prospettive e dei propri

⁴²⁴ M. Lipman, *The contributions of Philosophy to Deliberative Democracy*, in D. Evans, I. Kucurandi (eds.), *Teaching Philosophy on the eve of the twenty-first century*, cit., p. 17.

⁴²⁵ Ossia quella particolare forma di pensiero «non algoritmico [...], tendente alla complessità [...] aperto all’elaborazione di soluzioni multiple [...] che implica giudizi sfumati ed un’apertura interpretativa, l’applicazione di criteri multipli non sempre in consonanza tra loro, l’autoregolazione del processo di pensiero [...] ed il procedere per tentativi». M. Striano, *Educare al pensare*, cit., p. 62.

⁴²⁶ È interessante notare come il modello di pensiero proposto da Lipman presenti diversi punti di contatto con le suggestioni offerte dalla teoria della complessità di Morin. Anche quest’ultimo delinea un modello di pensiero complesso, fondato su un principio insieme dialogico e translogico (in quanto comporta un superamento della logica classica). Nutrendosi del continuo confronto con l’esperienza, esso si presenta come retroattivo (supera il principio di causalità lineare) ed ologrammatico (concepisce la parte come contenuto e nel contempo come contenitore rispetto al tutto). Esso è in grado di rispondere alle sfide che la realtà pone e alla frammentarietà dei saperi ed «aspira a una conoscenza multidimensionale e poietica». E. Morin, E. R. Ciurana, R. Domingo Motta (2003), *Educare per l’era planetaria. Il pensiero complesso come metodo di apprendimento*, tr. it. a cura di B. Spadolini, Armando editore, Roma 2004, p. 65.

punti di vista. Il pensiero complesso è pronto a riconoscere i fattori che generano preconcetti, pregiudizi e autoinganno. [Esso] comporta tanto un pensare sulle proprie procedure quanto un pensare sulle proprie questioni, [...] è un pensiero che si caratterizza come ricorsivo [...], metacognitivo [...], autocorrettivo ed implica tutte quelle forme di pensiero che comportano riflessione sulla propria metodologia e contemporaneamente sottopongono ad esame i propri contenuti»⁴²⁷.

Si tratta dunque di una modalità di pensiero di “alto livello”, che rifugge da formulazioni o soluzioni semplicistiche, manifestando integrità e coerenza e ponendo quale suo fondamento costitutivo l'*intersoggettività*, in quanto si nutre di una dimensione relazionale e dialogica (comunità di ricerca). Esso si configura inoltre come *multiperspectival*, poiché include una molteplicità di punti di vista (aprendosi ad una varietà di prospettive e percorsi), e *multilogical*, ossia sintesi articolata di pensiero critico, creativo ed affettivo/valoriale.

Tale modalità di pensiero appare, a ben guardare, strettamente correlata al *pensiero migrante* teorizzato da Franca Pinto Minerva: un pensiero flessibile, sperimentale e curioso, arricchito da «un'affettività aperta, empatica [...] capace di condividere emozioni»⁴²⁸ e di costruire relazioni tra individui, come tra idee. Un pensiero, che in quanto tale, dovrebbe essere assunto come meta e presupposto di una “scuola rinnovata”.

2.2.6.1 *Pensiero critico*

Alla dimensione critica del pensiero la *Philosophy for children* dedica particolare attenzione, tentando di promuovere ciascuno degli elementi che la caratterizzano.

Il pensiero critico è retto da regole funzionali all'individuazione e risoluzione di un problema, ed è nel contempo deliberativo ed inquisitivo, poiché presenta un'apertura alla ricerca, alla decisionalità ed alla responsabilità esecutiva. Esso è un

⁴²⁷ M. Lipman, *Thinking in Education*, pp. 23-24. Tratto da M. Lupia, *Il curriculum di Lipman e la “comunità di ricerca”*, in A. Cosentino (a cura di), *Pratica filosofica e professionalità riflessiva*, cit., p. 69.

⁴²⁸ F. Pinto Minerva, *Intercultura e dialogo interreligioso*, in «Pedagogia oggi», semestrale Siped, n. 1, anno 2012, p. 13.

pensiero *applicato*, in quanto la sua funzione principale si sostanzia nella formulazione di giudizi attraverso il ricorso a *criteri*.

Lipman, nello specifico, parla di “buon giudizio”, ossia quella particolare forma di giudizio che consente un’argomentazione persuasiva, una corretta interpretazione di un testo scritto, una composizione equilibrata nonché l’effettiva comprensione di ciò che un’affermazione o un brano, sostengono e implicano⁴²⁹. I criteri, invece, sono sostanzialmente le *ragioni*, o i principi in base ai quali formuliamo un giudizio e lo difendiamo o motiviamo e si differenziano dalla semplice opinione perché dotati di forza e rilevanza: «quando dobbiamo selezionare delle cose in base a descrizioni o a valutazioni [...] ricorriamo alle ragioni più attendibili che possiamo trovare, ossia ai criteri di classificazione e di valutazione. [...] Un uso abile di queste stimate ragioni rappresenta un modo per garantire l’obiettività dei nostri giudizi prescrittivi, descrittivi, e valutativi»⁴³⁰.

Lipman precisa che i criteri rappresentano uno degli strumenti più importanti a disposizione della razionalità ed insegnare agli studenti a riconoscerli ed applicarli consapevolmente è un aspetto fondamentale dell’insegnare a pensare criticamente.

Oltre ad essere fondato su criteri, il pensiero critico è anche *auto-correttivo*, poiché pone attenzione al suo stesso procedere ed alla validità dei suoi contenuti, impegnandosi quindi in un’attività metacognitiva.

Di estremo interesse risulta l’ultima caratteristica che il fondatore della P4C attribuisce al pensiero critico, ossia la *sensibilità al contesto*, sintetizzabile come la capacità di individuare eccezioni ed irregolarità, “paradigmi di normalità”,

⁴²⁹ Il concetto di “buon giudizio” espresso dal fondatore della P4C racchiude in sé il riferimento all’idea filosofica di saggezza presente in Aristotele, secondo cui il giudizio poteva essere di natura teoretica, pratica e produttiva. Tale idea è poi stata ripresa da Justus Buchler, il quale, partendo dal presupposto che tutti gli ambiti della vita umana producono giudizi, ha distinto il giudizio in *attivo* (relativo al fare) *assertivo* (relativo al dire) e *mostrativo* (relativo al produrre), sostenendo che queste tre dimensioni si sovrappongono sempre all’interno di uno stesso giudizio. Lipman ha più volte sottolineato l’influenza esercitata su di lui dal filosofo americano: come Buchler egli infatti afferma che la ricerca ha come prodotto un giudizio e ritiene che non si giudica soltanto attraverso espressioni linguistiche, proponendo conseguentemente un’educazione al pensare, al fare ed al sentire del bambino. Le tre dimensioni che compongono il pensiero di alto livello riprendono dunque le tre modalità di giudizio teorizzate da Buchler ed al pari di esse si fondono ed interagiscono tra di loro all’interno di tale modalità di pensiero. V. Waksman, W. Kohan, *Fare filosofia con i bambini*, cit., pp. 23-24.

⁴³⁰ M. Lipman, *Educare al pensiero*, cit., p. 233. Nel curriculum della P4C viene attribuita notevole importanza alla formulazione di giudizi basati su criteri. Qualsiasi concetto filosofico introdotto è in genere accompagnato da esercizi (presenti nel manuale) che favoriscono una sua *operazionalizzazione*, ovvero una sua traduzione in termini pratici. Ad esempio, se durante la discussione è stato introdotto il termine “correttezza”, agli alunni saranno presentate situazioni pratiche che consentano loro di stabilire se esse rappresentano o meno casi di “correttezza”.

limitazioni, vincoli e contingenze legate alle diverse circostanze. Esso è infatti sensibile all'unicità ed alla particolarità di ciascuna situazione, al punto che le «regole del pensiero non verranno applicate se non risultano appropriate alla situazione data e così l'unicità del particolare contesto sarà adeguatamente rispettata. Il rispetto per i casi individuali appare indispensabile per tutte le ricerche e non soltanto per quelle che hanno implicazioni morali»⁴³¹.

L'attenzione al contesto ed alle situazioni individuali appare dunque premessa necessaria affinché la ricerca non rimanga sul piano della mera astrazione e l'agire che essa comporta non si traduca in puro tecnicismo. Tale peculiare sensibilità consente inoltre al pensiero critico di ostacolare qualsiasi processo di stereotipizzazione e la conseguente formazione di pregiudizi. Da questo punto di vista esso si lega, secondo Lipman, alla logica informale, la quale si fonda su un ragionamento inferenziale che non giunge a conclusioni certe ma probabili, senza rivendicare l'universalità delle proprie assunzioni (contrariamente alla deduzione). È possibile quindi ritenere che il pensiero critico sia fautore di *responsabilità cognitiva*, in quanto induce il soggetto ad assumersi la responsabilità del proprio pensiero, conferendo, come auspicato da Dewey, coerenza ed armonia alle sue credenze.

2.2.6.2 *Pensiero creativo*

Lipman ha più volte sottolineato come il pensiero critico non rappresenti l'unica dimensione da coltivare per migliorare la capacità di pensiero nelle scuole. Benché esso sia una componente che offre un notevole contributo al miglioramento cognitivo, richiede di essere integrata attraverso il pensiero creativo (*creative thinking*). Criticità e creatività infatti possono essere considerate due dimensioni del medesimo processo intellettuale che si compenetrano e supportano vicendevolmente, essendo la prima promotrice della ricerca e la seconda fautrice di una problematicità che rende la ricerca sempre aperta.

In particolare, il *creative thinking* ha una natura peculiare e complessa, in quanto trascende continuamente se stesso, implicando la possibilità «di fare

⁴³¹ M. Lipman, *P4C e pensiero critico*, in A. Cosentino (a cura di), *Filosofia e formazione*, cit., p. 44.

riferimento simultaneamente a criteri conflittuali, per operare in direzione di un superamento delle dicotomie e delle opposizioni, attraverso nuove costruzioni ed interpretazioni»⁴³².

Il *creative thinking* è un pensiero *produttivo*, in grado di individuare soluzioni di successo di fronte a situazioni problematiche attraverso il ricorso all'immaginazione: «Quando i dubbi ci inducono a sospendere le nostre credenze, il pensiero creativo riformula la situazione problematica, considera ipotesi alternative per affrontare il problema, riflette sulle possibili conseguenze, elabora esperimenti fino a quando l'aspetto problematico della situazione viene provvisoriamente sconfitto e un nuovo gruppo di credenze può essere chiamato in causa»⁴³³. Esso è inoltre un pensiero *spontaneo e indipendente* poiché rigetta schemi e matrici precostituite, facendo a meno di regole e percorsi codificati ed avvalendosi di una pluralità di veicoli espressivi, che affiancano o sostituiscono il codice linguistico, privilegiato invece dal pensiero critico.

Il pensiero creativo si qualifica infine come pensiero *amplificativo*, ossia in grado di espandere non solo il nostro pensiero «ma anche la nostra capacità di pensare in maniera espansiva»⁴³⁴, e *maieutico*, essendo deduttivo ed in grado di “estrarre” il miglior pensiero possibile.

La dimensione maieutica è ciò che accomuna il *creative thinking* a quello che il filosofo nordamericano definisce *care thinking*. Il confine che segna la distanza tra queste due modalità di pensiero, così come tra pensiero creativo e pensiero critico, è in realtà molto labile, poiché è attraverso il pensiero *caring* che la dimensione creativa può esplicare a pieno le proprie potenzialità. Ciò, secondo Lipman, può essere riscontrato semplicemente osservando il contesto scolastico: mentre uno studente poco attento al succedersi delle stagioni dipingerà le foglie di un albero di un unico colore, lo studente maggiormente *caring*, e quindi più orientato verso la percezione, saprà cogliere le diverse sfumature e colorazioni che le foglie assumono, generando così una rappresentazione più precisa e colorata.

Si può dunque concludere che il *creative thinking*, al pari della dimensione critica ed affettivo-valoriale, sia uno strumento indispensabile per implementare il

⁴³² M. Striano, *Educare al pensare*, cit., p. 64.

⁴³³ M. Lipman, *Educare al pensiero*, cit., p. 271.

⁴³⁴ *Ibidem*.

pensiero nella sua totalità, in quanto «provoca e genera apprezzamento e critica (rispettivamente una forma di pensiero *caring* ed una forma di pensiero critico)»⁴³⁵.

2.2.6.3 *Pensiero caring*

La dimensione *caring* rappresenta il terzo prerequisito fondamentale del pensiero di alto livello delineato da Lipman. Secondo il filosofo americano, infatti, senza la componente valoriale ed il conseguente riferimento a giudizi di valore, il pensiero rischierebbe di trattare i suoi contenuti in modo apatico e distaccato, finendo con l'essere indifferente anche nei confronti della stessa ricerca.

Il *caring thinking*⁴³⁶, traducibile come pensiero *orientato al valore*, è concepito come la risultante della fusione tra pensiero emotivo e pensiero cognitivo. Riprendendo l'opera di Caterine Elgin⁴³⁷, il fondatore della P4C attribuisce alle emozioni un ruolo fondamentale per il pensiero, ritenendo che esse accrescano la consapevolezza e siano in grado di influenzare i nostri giudizi valutativi nonché quelli di classificazione. In particolare «perfino il tipo di pensiero che chiamiamo “pensiero critico” rispecchia il bisogno emotivo di esattezza, precisione, coerenza ed efficienza»⁴³⁸. Ciò comporta la necessità di opporsi a qualsiasi approccio dualistico che veda la sfera emotivo/affettiva e quella cognitiva come funzioni distinte ed in continuo contrasto tra di loro, scorgendo invece nella prima la componente costitutiva di una razionalità che voglia definirsi autentica.

Assumendo dunque la posizione di Martha Nussbaum⁴³⁹, Lipman ritiene che le emozioni informino tanto il nostro sistema valoriale, quanto quello cognitivo: esse

⁴³⁵ M. Lipman, *Educare al pensiero*, cit., p. 277.

⁴³⁶ Per quanto l'espressione inglese “caring” rimandi ad una pluralità di significati diversi, Lipman precisa che nell'ambito del pensiero di alto livello «prendersi cura (to care) significa concentrarci su ciò che rispettiamo, apprezzandone i meriti e valutandone il valore». M. Lipman, *Educare al pensiero*, cit., p. 284.

⁴³⁷ Accanto alle teorizzazioni della Elgin e della Nussbaum, i principali riferimenti di Lipman in merito al ruolo delle emozioni sono Robert Salomon e Israel Sheffler. Salomon è stato tra i primi teorici statunitensi a parlare delle emozioni come stati intenzionali che implicano giudizi; Sheffler invece ha distinto tra “emozioni a servizio delle cognizione” ed “emozioni cognitive”, specificando che un'emozione è cognitiva solo se la sua ragione è cognitiva, principio quest'ultimo, ampiamente condiviso da Lipman.

⁴³⁸ Ivi, pp. 146-147.

⁴³⁹ La filosofa americana si è occupata a lungo del ruolo delle emozioni, recuperando e rielaborando molti aspetti dello stoicismo. Nello specifico la Nussbaum definisce le emozioni come «reazioni

non sono mere reazioni fisiologiche ma rappresentano «forme di giudizio valutativo»⁴⁴⁰ e pertanto vanno opportunamente considerate e stimolate.

Le espressioni del pensiero *orientato al valore* sono quindi giudizi al pari delle espressioni del pensiero critico e creativo. Da ciò si comprende che il pensiero *caring*, essendo un pensiero che «assegna valore al valore»⁴⁴¹, si configura innanzitutto come *valutativo*, istituendo un sistema di valori da cui ricavare giudizi e permettendo di estrapolare ciò che si ritiene importante in un determinato contesto. Esso si esprime attraverso l'apprezzamento, la premura, l'ammirazione, la simpatia e la compassione e si apre alla dimensione esperienziale ed intersoggettiva, in quanto consente di attribuire senso e valore alle persone ed alle cose con cui entra in relazione, connotandole di implicazioni affettive e "prendendosene cura" in modo responsabile⁴⁴².

Come specifica Lipman «quando pensiamo valorialmente, prestiamo attenzione a ciò che riteniamo importante, a ciò a cui badiamo, a ciò che domanda, richiede o a bisogno di essere pensato da noi. [...] Pensare a ciò che si può fare nel mondo significa dover tenere in conto l'impatto ambientale dell'azione [...] il pensiero orientato al valore non si ferma alla semplice classificazione; deve costruire graduatorie, assegnare priorità, distinguere ciò che è urgente da quello che non lo è»⁴⁴³. Esso è quindi in grado di effettuare delle scelte sulla base di una scala di valori e nel contempo fornisce ragioni e criteri per i propri valori e le proprie scelte. Inoltre, configurandosi come sensibile ed eticamente impegnato, il *caring thinking* è improntato alla relazione ed all'incontro con l'altro e si fonda sulla comprensione ed il dialogo. Suoi elementi costitutivi, secondo Lipman, sono dunque il sentire empatico, la normatività ed il suo tradursi in azione⁴⁴⁴.

Il riferimento all'empatia rivela il carattere etico del pensiero *caring*, il quale è capace di prendere le distanze dalle proprie sensazioni o punti di vista,

intelligenti che si accordano sia agli avvenimenti del mondo, sia ai valori e alle finalità importanti della persona, stimolando nel contempo una valutazione nei confronti degli altri esseri umani». M. Nussbaum, *Nascondere l'umanità, il disgusto, la vergogna, la legge* (2004), tr. it. a cura di C. Corradi, Carocci, Roma 2005, p. 56.

⁴⁴⁰ M. Nussbaum, *L'intelligenza delle emozioni* (2001), tr. it. a cura di R. Scognamiglio, Il Mulino, Bologna 2004, p. 40.

⁴⁴¹ M. Lipman, *Orientamento al valore (caring) come pensiero*, in A. Cosentino (a cura di), *Filosofia e formazione*, cit., p. 36.

⁴⁴² A. Cosentino, *Filosofia come pratica sociale*, Apogeo, Milano 2008, cit., pp. 112-113.

⁴⁴³ M. Lipman, *Orientamento al valore (caring) come pensiero*, in A. Cosentino (a cura di), *Filosofia e formazione*, cit., p. 36.

⁴⁴⁴ L. Moschino, *Sulla via*, in A. Volpone, *Filosofare, cura e orientamento al valore*, Liguori editore, Napoli, 2009, pp. 223-225.

“indossando” idealmente i panni della persona con cui entra in contatto. L’immaginazione e il decentramento, propri dell’empatia, sono, secondo Lipman, indice di serietà morale e per tale ragione vengono notevolmente stimolati all’interno della CdRF, precisando che l’atto empatico non deve necessariamente concludersi con l’assimilazione della valutazione o del punto di vista altrui, ma con la formulazione di un giudizio supportato da ragioni migliori e per questo maggiormente valido.

Altro aspetto caratterizzante il *caring thinking* è la sua capacità di tradursi in azione. Esso è infatti un pensiero “attivo”, che agisce mediante il linguaggio, i gesti e la progettazione, per sostenere ciò in cui crede, impegnandosi a prendersene cura. Ciò si lega con il terzo elemento che connota la dimensione *caring* del pensiero, ossia l’aspetto normativo. *La normatività*, definibile come capacità di confrontare ciò che è con ciò che invece *potrebbe e dovrebbe essere*⁴⁴⁵, si traduce in una particolare sensibilità verso l’incongruenza tra *ideali* e *comportamenti* e nella conseguente predisposizione ad offrire soluzioni a problemi sociali. L’attenzione e la riflessione verso ciò che è ideale, rivela il carattere cognitivo dell’elemento normativo e data «la sua inseparabilità dagli altri aspetti del *caring*, non fa altro che rafforzare la loro presunta appartenenza all’ambito cognitivo»⁴⁴⁶.

Come si può ben comprendere, nel curriculum della *Philosophy for Children* i fenomeni cognitivi sono sempre considerati nella loro dimensione intellettuale ed emotiva, partendo dal presupposto che il ruolo dell’emozione «è talmente importante nel pensiero che sarebbe difficile discernere l’una dall’altro»⁴⁴⁷.

Nel sottolineare il carattere cognitivo del pensiero *caring* e degli elementi di cui si compone, Lipman non intende tuttavia sminuire l’importanza del pensiero critico e di quello creativo, ma si propone di evidenziare come esso rappresenti, al pari degli altri, una componente imprescindibile per migliorare il pensiero in ambito educativo, nella direzione non della mera razionalità bensì della *ragionevolezza*. Quest’ultima infatti si realizza solo quando la razionalità si combina con un reale interesse per le prospettive, i pensieri ed i sentimenti dell’altro nonché con il

⁴⁴⁵ A. M. Sharp, *Complex Thinking*, in M. Santi, S. Oliverio (eds.), *Educating for Complex Thinking through Philosophical Inquiry*, cit., pp. 55-57; *Ead.*, *La comunità di ricerca, educazione delle emozioni e prevenzione della violenza*, in A. Cosentino (a cura di), *Filosofia e formazione*, cit., pp. 47-52.

⁴⁴⁶ M. Lipman, *Educare al pensiero*, cit., p. 291.

⁴⁴⁷ *Ivi*, p. 294.

desiderio di comprenderlo ed accoglierlo, lasciandosi trasformare da tale comprensione.

2.2.7 La valutazione: una questione ancora aperta

Un questione centrale e tutt'ora problematica nell'ambito della *Philosophy for Children* riguarda la misurabilità dei risultati ottenuti mediante l'applicazione di questo curriculum. Questo aspetto è stato affrontato sin dall'inizio delle sperimentazioni, attraverso la proposta di diverse soluzioni valutative, tutte fedeli alla tradizione dei test, molto diffusi nel contesto americano⁴⁴⁸.

In particolare durante la prima sperimentazione, condotta da Lipman nel 1970 con bambini del quinto grado scolastico, vennero impiegati alcuni *sotto-items* (inferenza, opposizioni, analogie e somiglianze) del *California Test of Mental Maturity*. Nel 1973 venne effettuata una seconda sperimentazione con bambini del settimo grado scolastico, i cui risultati vennero valutati mediante l'*item* relativo alla lettura dello *Iowa Test of Basic Skills*. A questa ne seguì un'altra di maggiore portata condotta da Haas nel New Jersey (1976), che vide la partecipazione di quattrocento bambini, di cui metà furono sottoposti al curriculum, valutati mediante il *Metropolitan Achievement Test* (MAT). Tuttavia la sperimentazione più estesa e meglio controllata fu quella condotta tra il 1976 ed il 1978⁴⁴⁹ da Virginia Shipman dell'*Educational Testing Service* di Princeton, con il supporto del New Jersey Department of Education. In quest'occasione venne creato il *New Jersey Test of Reasoning Skills* (NJTRS), un test *ad hoc* per il curriculum della P4C. Il NJTRS comprende cinquanta *items*, distribuiti tra ventitre aree di abilità di ragionamento: convertire fasi; standardizzare frasi; inclusione/esclusione; riconoscere domande improprie; derivare conclusioni corrette; ragionamento analogico; riconoscere le assunzioni sottintese; eliminare le alternative improprie; ragionamento induttivo; ragionamento con

⁴⁴⁸ Per un approfondimento sulla tematica degli strumenti valutativi in P4C Cfr. I.A.P.C., *Philosophy for Children. A report on Achievement*, State University, Montclair 1991.

⁴⁴⁹ Il primo anno fu dedicato alla creazione del test in grado di controllare lo sviluppo del ragionamento nei bambini, mentre il secondo anno alla sperimentazione vera e propria. E. Cebas, F. G. Moryon, What we know about research in Philosophy for Children, <http://www.sophia.eu.org/Research/What%20we%20know%20about%20research%5B1%5D.pdf>. Consultato il 05 luglio 2014.

rapporti di relazione; riconoscere le ambiguità; identificare le ragioni valide; capire relazioni simmetriche; sillogismo logico categorico; distinguere differenze di tipo e di grado; riconoscere relazioni transitive; riconoscere autorità dubbiose; ragionamento con matrice di quattro possibilità; frasi contraddittorie; ragionamento tutto-parte, parte-tutto; ragionamento sillogistico condizionale; distinzione di relazioni causali⁴⁵⁰. Esso si focalizza in modo specifico su abilità logiche formali ed informali e comprende *items* a scelta multipla appositamente progettati per essere impiegati con bambini del quinto grado scolastico⁴⁵¹.

Occorre sin da subito precisare, che sebbene i test citati abbiano messo in luce dati estremamente positivi in merito all'efficacia del programma⁴⁵², esistono diverse remore nell'accogliere tali dati.

Il primo aspetto problematico concerne le modalità di conduzione delle ricerche, nelle quali è stato rilevato: «a) un uso spesso inadeguato dei gruppi di controllo; b) la mancanza di una ricerca sistematica tesa a ripetere in modo omogeneo non solo i risultati ma il *setting* generale delle situazioni sperimentali; c) una non chiara determinazione del ruolo degli insegnanti coinvolti»⁴⁵³.

La problematicità maggiore riguarda tuttavia l'efficacia di tali strumenti nella valutazione integrata del curriculum e delle competenze più propriamente filosofiche che vengono messe in atto all'interno della comunità di ricerca filosofica. In altri termini, ci si chiede se un test *quantitativo* possa da solo valutare efficacemente il progresso *qualitativo* del pensare nella sua globalità (nella dimensione critica, creativa e valoriale), nonché la componente metacognitiva, sociale ed assiologica che l'attività filosofica promuove.

La ricerca attuale sulla valutazione sembra fornire una risposta negativa a tale quesito e lo stesso Lipman ha più volte espresso le proprie perplessità in merito:

«Confesso che personalmente non mi ha mai entusiasmato l'idea del test, ed ho sempre avuto dei dubbi se il test misuri realmente ciò che fa il programma. Sono d'accordo

⁴⁵⁰ Santi, *Ragionare con il discorso*, cit., p. 155.

⁴⁵¹ La maggior parte degli *items* sono strutturati sotto forma di dialogo, in modo che i bambini possano prendere consapevolezza dei processi di ragionamento che attivano parlando. E. A. Morante, A. Ulesky, *Assesment of reasoning Abilities*, pp. 71-74, http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198409_morante.pdf. Consultato il 13 agosto 2014.

⁴⁵² I suddetti test dimostrarono che i gruppi sperimentali impegnati nelle sessioni filosofiche che si tenevano settimanalmente ottenevano risultati migliori in termini di abilità logico matematiche, lettura e scrittura rispetto ai gruppi di controllo. M. Santi, *Ragionare con il discorso*, cit., p. 153.

⁴⁵³ Ivi, p. 157.

sul fatto che i benefici “qualitativi” del programma sono indipendenti da quelli “quantitativi”, e quando non fossimo in grado di quantificare degli incrementi con abilità di prestazioni con abilità di pensiero specifiche, potrebbero comunque esserci dei cambiamenti di tipo qualitativo sullo stile del ragionamento e sulla formazione della personalità - che il test non rileva - tali da far sì che il programma valga la pena. Viceversa potrebbe verificarsi il caso che ad un incremento di indicatori di quantità, non corrispondesse alcuno sviluppo profondamente qualitativo. È per questo che ne io ne gli altri che con noi lavorano alla *Philosophy for Children* intendiamo cadere nell'illusione che il test sia la misura veritiera del valore del programma»⁴⁵⁴.

Lipman dunque sembra confermare l'idea secondo cui risulterebbe riduttivo “misurare” un programma come la P4C mediante il ricorso esclusivo a test quantitativi che valutano i processi da essi attivati attraverso l'isolamento di risultati (abilità cognitive). Come è stato evidenziato nelle pagine precedenti, il curricolo si propone di sviluppare soprattutto specifici “atteggiamenti” o *performances* di tipo filosofico verso il mondo ed i suoi obiettivi vanno al di là dell'incremento quantitativo di abilità di pensiero, «per abbracciare tutta la qualità dell'apprendimento e dell'educazione»⁴⁵⁵.

Risulta a questo punto evidente come la valutazione dei risultati ottenuti mediante la *Philosophy for Children* non possa essere che a lungo termine e richieda un approccio in cui gli aspetti qualitativi vengano adeguatamente considerati.

Una proposta interessante in tal senso proviene da Marina Santi, la quale vede nell'*osservazione* e nell'*ascolto* gli strumenti privilegiati per un'analisi di tipo qualitativo. L'osservazione consente di individuare il modo attraverso cui l'individuo si avvale del suo pensiero. Essa inoltre, diversamente dai test tradizionali, permette di constatare la modalità mediante le quali egli interagisce con il contesto educativo in cui è inserito, facendo emergere «gli aspetti contestuali, sia in termini di metodologie e contenuti trattati che di dinamiche sociali attivate»⁴⁵⁶.

L'attività di osservazione deve tuttavia essere supportata dalla pratica dell'ascolto, la quale non può ridursi ad una semplice registrazione di interventi o

⁴⁵⁴ Nella stessa occasione Lipman ha chiarito che la creazione del *New Jersey Reasoning Skills* è stata dettata dalla necessità di promuovere il programma, la cui portata educativa non sarebbe stata adeguatamente riconosciuta all'interno del sistema scolastico del New Jersey, abituato a ragionare in termini di test. M. Santi, *Conversazione con Matthew Lipman*, in A. Cosentino (a cura di), *Filosofia e formazione*, cit., p. 55.

⁴⁵⁵ *Ibidem*.

⁴⁵⁶ M. Santi, *Ragionare con il discorso*, cit., p. 160.

immagini ma deve essere guidata da un'ipotesi di ricerca fondata su "indicatori di qualità". Tali indicatori, secondo Santi, potrebbero far riferimento «ai processi di *transfer*, alla competenza metacognitiva, ai processi di cambiamento concettuale in rapporto al ragionamento ed al pensare quotidiano»⁴⁵⁷. In linea con ciò, la studiosa propone l'utilizzo dell'*analisi delle discussioni in classe*, poiché è uno strumento valutativo che integra i due momenti dell'ascolto e dell'osservazione ed è in grado di far emergere gli indicatori di qualità del pensiero filosofico, le sue peculiarità epistemiche e cognitive, nonché il tipo di interazione sociale che favorisce. In particolare, durante la sperimentazione condotta da Santi⁴⁵⁸ i dati emersi dall'analisi delle discussioni sono stati esaminati in termini di : « a) analisi dei contenuti filosofici emersi nelle discussioni e nelle elaborazioni scritte dai bambini e loro rapporto con la formazione di una comunità di ricerca; b) analisi della struttura argomentativa delle discussioni filosofiche; c) analisi delle categorie epistemiche e delle operazioni cognitive attivate; d) analisi dei ruoli degli insegnanti e dei compagni e loro negoziazione nella comunità di ricerca»⁴⁵⁹.

Altrettanto interessante appare l'approccio proposto da Berrie Heesen in Olanda e volto ad evidenziare i risultati ottenuti mediante un ciclo di P4C al termine dell'anno scolastico. In particolare, lo studioso ha individuato diversi indicatori attraverso cui valutare qualitativamente i miglioramenti prodotti dalla discussione filosofica in classe.

Il primo criterio consiste nel quantificare i tempi di autonomia del gruppo (ossia per quanto tempo esso è stato in grado portare avanti la discussione autonomamente, senza l'intervento del facilitatore), partendo dal presupposto che una maggiore autonomia nella gestione della discussione filosofica è indicativa di un buon grado di interiorizzazione delle procedure della comunità di ricerca da parte dei suoi membri.

Il secondo indicatore è rappresentato da ciò che Heesen definisce "vocabolario della comunità", da valutare due volte l'anno, registrando la discussione e analizzando la registrazione. Secondo l'autore la pratica filosofica comunitaria, se ben sviluppata, comporta la creazione di uno specifico vocabolario condiviso dai membri della comunità filosofica, che nel corso dell'anno scolastico si

⁴⁵⁷ Ivi, p. 161.

⁴⁵⁸ Per un'analisi dettagliata della sperimentazione condotta da Santi Cfr. M. Santi, *Ragionare con il discorso*, cit., pp. 162-194.

⁴⁵⁹ Ivi, p. 162.

arricchisce gradualmente. Esso differisce dal vocabolario ordinario «per il fatto che l'uso di particolari termini è basato su un particolare significato condiviso, o su una definizione comune a tutti quelli che hanno partecipato ai dialoghi»⁴⁶⁰. Accanto a ciò occorre poi valutare lo sviluppo di un “meta-vocabolario” da parte della CdRF, ossia l'impiego di termini che rimandano al dialogo, all'argomentazione ed alla riflessione⁴⁶¹. Nel valutare tale tipologia di vocabolario occorre però notare se l'utilizzo di questi termini durante la discussione sia il risultato di un'autonoma attività di riflessione dei membri del gruppo.

Infine Heesen propone un incontro collegiale della scuola (una o due volte l'anno) per valutare l'attività filosofica attraverso le seguenti domande: «Che effetto ha la filosofia sugli altri ambiti di conoscenza e sulla formazione? All'interno del programma, in quale area è inserita la filosofia (linguistica, matematica, scientifica)? Quali differenze sono stabilite tra gruppi di età diverse? Gli effetti della filosofia si registrano nei livelli più bassi o in quelli più alti delle capacità? La filosofia influenza gli incontri collegiali? In che modo l'aggiornamento potrebbe sostenere il fare filosofia? In che modo si potrebbe dare visibilità a scuola al fare filosofia? I ragazzi sono più contenti, più critici, più riflessivi, più motivati? Che effetti ha la filosofia in riferimento alle concezioni didattiche della scuola? Come reagiscono i genitori?»⁴⁶².

Come si può ben comprendere, la questione della valutazione del curricolo della P4C è tutt'ora aperta e rivela un elevato livello di complessità su cui continuano ad interrogarsi diversi studiosi.

All'intero di queste pagine si è tentato di ricostruire brevemente alcune delle principali proposte in merito, evidenziando come un approccio puramente quantitativo non sia in grado di rendere conto della molteplicità di obiettivi educativi che il curricolo si propone di realizzare. Obiettivi che vanno al di là del semplice miglioramento del rendimento scolastico degli studenti e che riguardano la *persona* nella sua totalità, richiedendo un “approccio complesso”, risultante dall'integrazione

⁴⁶⁰ B. Heesen, *La valutazione in P4C. Alcune annotazioni sulla esperienza olandese*, in A. Cosentino (a cura di), *Filosofia e formazione*, cit., p. 266.

⁴⁶¹ In particolare, Heesen propone di controllare l'utilizzo dei seguenti termini: filosofia, discussione, significato, ragione, relazione, criterio, principio, norma, criticare, pro e contro, possibilità, giudizio, esempio, contro-esempio, creatività, ipotesi, transfer, improvvisare, rispetto, riflettere, assunzione, collegamento, analogia, opposto, alternativo, inferenza, regole, interpretazione, verità, distinzione, logica, ragionevole. *Ibidem*.

⁴⁶² B. Heesen, *La valutazione in P4C. Alcune annotazioni sulla esperienza olandese*, in A. Cosentino (a cura di), *Filosofia e formazione*, cit., p. 267.

dei due approcci (qualitativo e quantitativo) e delle rispettive metodologie valutative⁴⁶³, opportunamente calibrate.

2.3 Riflessioni conclusive: la P4C come strumento di formazione in ambito etico

L'analisi appena condotta sulle principali ascendenze teoriche della *Philosophy for Children* nonché sul suo assetto metodologico, rivela come questo curriculum sia animato in sé da una profonda valenza etica, scorgendo nella filosofia lo strumento privilegiato per favorire il miglioramento non solo della «qualità di pensiero ma anche e soprattutto dell'*esistenza dell'individuo*»⁴⁶⁴.

Il nesso che lega la P4C alla dimensione etica trova supporto in un'attenta lettura di alcuni tra i primi saggi redatti da Lipman e collaboratori. Essi mostrano come la volontà dei nostri fosse quella di declinare il curriculum della P4C anche come specifico programma di educazione morale e forniscono interessanti indicazioni a riguardo, che si rivelano di particolare importanza ai fini di quanto sarà discusso all'interno del terzo capitolo.

In linea con l'idea di virtù prospettata a partire da Aristotele, Lipman ritiene che l'obiettivo primario di un programma di educazione morale non debba consistere nel rendere i bambini studiosi di etica, ma nel “farli diventare *etici*”, ossia individui capaci di ricercare significati, riconoscere il valore di ciò che li circonda nonché di esprimersi in modo critico e creativo⁴⁶⁵. Ciò significa consentirgli di riflettere in prima persona sul senso dei valori e sulla complessità delle questioni morali, andando oltre una serie di dicotomie che caratterizzano l'ambito etico.

Il filosofo nordamericano precisa che non si tratta ne di potenziare esclusivamente le abilità di ragionamento su argomenti di carattere morale, ne tantomeno di focalizzarsi solo sulla presa di consapevolezza ed il disciplinamento di determinare emozioni. Bisogna infatti operare tenendo presenti entrambi gli aspetti, coinvolgendo gli studenti in un percorso di ricerca sui valori condotto in modo

⁴⁶³ M. Santi, S. Oliverio, *Educating for complex thinking through Philosophical Inquiry: some premises*, in Id. (eds.), *Educating for complex thinking through Philosophical Inquiry*, cit., pp. 4-5.

⁴⁶⁴ M. Santi, *Conversazione con Matthew Lipman*, in A. Cosentino (a cura di), *Filosofia e formazione*, cit., p. 51.

⁴⁶⁵ G. D'Addelfio, *Filosofia per bambini ed educazione morale*, cit., p. 51.

cooperativo. Nello specifico, un programma che voglia formare individui etici non deve solo aiutare i bambini a capire da sé *cosa fare* in un data situazione o di fronte a determinati eventi, ma deve mostrare loro *come fare*. Questo presuppone il superamento della dicotomia tra teoria e prassi e la necessità di offrire agli alunni occasioni di esercizio e costante pratica morale: infatti «non possiamo aspettarci che i bambini siano premurosi se non diamo loro l'opportunità di comprendere cosa significhi essere premurosi, permettendogli di impegnarsi nella pratica di tale condotta»⁴⁶⁶.

Accanto alla decostruzione della dicotomia tra pensare e fare è altrettanto importante, secondo i fondatori della P4C, insistere sull'indissolubile legame tra *pensiero e emozioni*, rigettando l'idea che queste ultime, contrariamente all'intelletto, non siano *educabili*.

Lipman parla, a tal proposito, dell'importanza di promuovere una *sensitività* emotiva: è necessario « [...] che l'individuo sia sensibile nei confronti dell'intera situazione di cui è parte»⁴⁶⁷, sviluppando consapevolezza rispetto a ciò che è rilevante per sé e per la propria coscienza, nonché la capacità di leggere le situazioni nella loro complessità, di *deliberare* e di considerare le possibili conseguenze di un dato comportamento⁴⁶⁸. Tutto ciò si sintetizza nella necessità, per l'educatore, di favorire nel bambino lo sviluppo di « [...] desideri più intelligenti ed esperienze intellettuali maggiormente emotive»⁴⁶⁹, partendo dal presupposto che immorale è colui che non è stato educato ad esercitare la dimensione *caring* del pensiero. Esso è dunque incapace di decentrarsi e privo «dell'idea e della percezione etica dell'importanza di valori che lo trascendono e della vita come tensione verso una totalità armonica, delle necessità filosofica, e più radicalmente, esistenziale di pensare le parti in relazione al tutto»⁴⁷⁰.

Un'ultima dicotomia che secondo Lipman occorre superare quando si parla di educazione morale è quella tra *fatti e valori*, sottolineando la conseguente tendenza a

⁴⁶⁶ «We cannot expect children to be considerate if we do not give them opportunities to learn what considerate is, through allowing them to practice engaging in such conduct». M. Lipman, A.M. Sharp, *Can Moral Education Be Divorced From Philosophical Education?*, in M. Lipman, A. M. Sharp (eds.), *Growing up with philosophy*, cit., p. 358.

⁴⁶⁷ « [...] that one be sensitive to the entire situation of wich one is a part». Ivi, p. 346.

⁴⁶⁸ A. M. Sharp, *Is There an Essence of Education?*, in «Journal of Moral Education», vol. 15, n. 3, October 1986, pp. 190-191.

⁴⁶⁹ « [...] desire more intelligent and intellectual experiences more emotional». M. Lipman, A.M. Sharp, *Can Moral Education Be Divorced From Philosophical Education?*, in M. Lipman, A. M. Sharp (eds.), *Growing up with philosophy*, cit., p. 347.

⁴⁷⁰ G. D'Addelfio, *Filosofia per bambini ed educazione morale*, cit., p. 210.

classificare i primi come oggettivi e i secondi come soggettivi. Il docente dovrebbe quindi fare in modo che gli studenti non perpetuino tale dicotomia, disconnettendo gli *ideali* morali dal *comportamento* morale. Questa separazione, precisa il filosofo nordamericano, si verifica soprattutto quando i bambini/ragazzi, invece di discutere del comportamento coraggioso, rispettoso o giusto in una particolare situazione, sono invitati a parlare sui valori come se questi fossero entità a se stanti e dunque indipendenti dal mondo reale.

Allo stesso modo diviene importante non sottovalutare la loro capacità di parlare degli ideali morali, partendo dal presupposto che «il fatto che i bambini possano analizzare problemi morali [concreti] non esclude una loro discussione attorno a concetti etici astratti come l'equità o la giustizia [...]»⁴⁷¹.

In linea con quanto detto fin'ora, Lipman e Sharp hanno elaborato una metodologia che si ritiene sia particolarmente funzionale all'utilizzo del curricolo nell'ambito della formazione all'etica. Il riferimento è nello specifico alla figura del facilitatore, alla dimensione narrativa ed alla comunità di ricerca nonché all'utilizzo peculiare della filosofia.

Dall'analisi condotta all'interno del presente capitolo risulta evidente che la P4C assegna un ruolo peculiare all'educatore/facilitatore, intriso di finalità profondamente etiche. Il suo compito è quello di prendersi cura dell'irripetibilità di ognuno, di favorire l'autonomia conoscitiva e morale e nel contempo di porsi come modello di riferimento per la comunità di ricerca filosofica. Ciò presuppone che esso possieda qualità *caring*, oltre che critiche e creative, e sia in grado di esercitare il *silenzio empatico*: ponendosi in ascolto non giudicante, dedicando attenzione alle parole dell'educando e comunicando in modo fermo e trasparente, ma non dogmatico.

Il facilitatore lipmaniano, dunque, non attua solo comportamenti di supporto cognitivo ma «di vero e proprio *incoraggiamento esistenziale*, manifestando un interesse di tutta la sua persona per la persona dell'altro, attraverso contributi finalizzati a sostenere ed incrementare il desiderio dell'educando di comunicare autenticamente»⁴⁷². Nel rendere la CdRF lo spazio simbolico e facilitante che

⁴⁷¹ «That children can analyze moral issues does not exclude their discussing abstract ethical concepts such as fairness or rightness». M. Lipman, A.M. Sharp, *Can Moral Education Be Divorced From Philosophical Education?*, in M. Lipman, A. M. Sharp (eds.), *Growing up with philosophy*, cit., p. 349.

⁴⁷² G. D'Addelfio, *Filosofia per bambini ed educazione morale*, cit., p. 254.

sostenga il bambino nel suo processo di maturazione cognitiva ed emotiva, il facilitatore si avvale del riferimento alla dimensione narrativa.

Come è stato evidenziato precedentemente, molti dei testi pre-testo scritti da Lipman, come *Lisa* e *Nous*, sono appositamente dedicati alla trattazione di questioni etiche. Questi, oltre ad offrire un *modello* di ricerca e di cooperazione per affrontare tali questioni, presentano individui *caring* e sensibili, con cui i giovani lettori sono chiamati ad identificarsi. Nel contempo, la dimensione narrativa propria dei racconti stimola l'*immaginazione*, la quale riveste un ruolo fondamentale nel ragionamento etico. Secondo Lipman e Sharp i comportamenti scorretti derivano in realtà dall'incapacità di addentrarsi nel mondo interiore dell'altro nonché di individuare approcci costruttivi e creativi per la risoluzione di situazioni problematiche.

Nello specifico, «i problemi morali non sono che una sottoclasse dei problemi umani in generale. Occorre immaginazione per prevedere i diversi modi attraverso cui una data situazione esistenziale insoddisfacente può essere trasformata. [...] In altre parole l'immaginazione si rivela necessaria per anticipare le finalità e gli obiettivi che un individuo morale o una comunità morale potrebbe ricercare»⁴⁷³. In linea con ciò, numerosi esercizi contenuti nei manuali per l'insegnante mirano a stimolare la capacità di immaginazione in due direzioni: immaginare i differenti tipi di relazione tra *mezzi e fini* nonché i diversi tipi di relazione tra il *tutto* e le *single parti* che lo compongono.

Accanto al potere immaginativo dei racconti, altrettanto determinante è il ruolo della comunità di ricerca filosofica. La partecipazione alla CdRF, ed il dialogo filosofico che in essa si realizza, consente infatti ai bambini di esperire comportamenti moralmente rilevanti. Al suo interno gli studenti hanno modo di discutere le proprie opinioni ed i propri sentimenti assieme ad altri individui, apprendendo i valori e i punti di vista di ognuno ed imparando ad *aver cura* non solo delle procedure che garantiscono la correttezza della discussione ma anche e soprattutto delle persone con le quali co-costruiscono conoscenze. Allo stesso tempo, essi hanno la possibilità di apprezzare i valori dell'obiettività, dell'imparzialità e della complessità, elementi costitutivi "dell'impresa filosofica".

⁴⁷³ «Moral problems are a subclass of human problems in general. It takes imagination to envisage the various ways in which an existing unsatisfactory situation might be transformed. It takes imagination to envisage the various ways in which an existing unsatisfactory situation might be transformed. [...] In other words, imagination is needed to anticipate the goals and objectives that a moral individual of a moral community might seek ». M. Lipman, A. M. Sharp (eds.), *Growing up with philosophy*, cit., p. 352.

Nel configurarsi come *etica*, oltre che estetica, logica e metafisica⁴⁷⁴, la ricerca collaborativa che si realizza all'interno della CdRF è funzionale a rendere il bambino un attivo e *responsabile* ricercatore della "vita buona", in grado di comprendere che la libertà e la responsabilità non sono antitetiche ma rappresentano l'una la condizione ed il fine dell'altra. Come ha osservato Lipman, «la parola "responsabilità" ha spesso una spiacevole connotazione per i bambini, perché l'associano con l'essere biasimati se non fanno ciò che si suppone debbano fare. Questa è una interpretazione molto infelice, perché è solo nella misura in cui i bambini acquisiscono sempre più le responsabilità dell'occuparsi del modo di condurre le loro vite che possono acquisire una vera libertà»⁴⁷⁵.

Il dialogo filosofico che ha luogo nella CdRF, incentivando i bambini a *pensare con la propria testa*, ha inoltre l'esplicita funzione di indurli a comprendere che le situazioni o i problemi di ordine morale, così come quelli di altro genere, non possono essere risolti adottando pratiche di routine date una volta per tutte e che i criteri morali necessitano di essere costantemente riesaminati in relazione al cambiamento di tempi e situazioni. Per tale ragione, Lipman ritiene che l'educazione al ragionamento mediante lo strumento della logica sia un utile contributo per la formazione di ciò che egli definisce "carattere morale", le cui cifre distintive vengono individuate nel rispetto verso gli altri punti di vista, nella dedizione alla razionalità e nella capacità creativa di formulare ipotesi alternative⁴⁷⁶.

Nello specifico la componente logica della *Philosophy for Children* è funzionale a facilitare nei bambini il riconoscimento di criteri che garantiscano coerenza tra ciò in cui credono e la loro condotta pratica, in modo da plasmare abitudini e disposizioni maggiormente consapevoli. Essa infatti "abitu" i bambini ad addurre *buone ragioni* per giustificare e sostenere le proprie credenze ed azioni e conseguentemente per disapprovare determinate condotte, poiché contrarie a ciò in cui "ragionevolmente credono".

⁴⁷⁴ A. M. Sharp, *Philosophy for children and the development of ethical values*, in «Early child Development and care», Vol. 107, Issue 1, 1995, p. 45. pp. 45-55.

⁴⁷⁵ «The word "responsibility" often has an unpleasant connotation for children, because they associate it with being blamed if they do not do what they are supposed to do. This is a most unfortunate interpretation, because it is only insofar as children are given more and more responsibility for dealing with the conduct of their lives that they acquire any modicum of freedom». M. Lipman, A.M. Sharp, *Can Moral Education Be Divorced From Philosophical Education?*, in M. Lipman, A. M. Sharp (eds.), *Growing up with philosophy*, cit., pp. 356-357.

⁴⁷⁶ Lipman precisa più volte che se si vogliono futuri cittadini razionali rispetto ai valori, occorre impegnare i bambini sin da subito in una ricerca etica che abbia per oggetto i valori stessi. M. Lipman, *Philosophy goes to school*, pp. 70-71.

Occorre tuttavia ribadire che la razionalità a cui fa appello Lipman non è meramente procedurale, ma è una *ragionevolezza affettivamente e valorialmente* connotata attraverso il riferimento al pensiero *caring*. Essa è animata dal *desiderio di significato* ed è quindi legata alle questioni che per ciascuno hanno importanza e di cui ha senso prendersi cura. L'*integrità di sé*, che Lipman vede come uno degli obiettivi più importanti da promuovere nell'ambito di un'educazione alla vita buona, difatti non consiste esclusivamente nell'esibire buone ragioni, ma nell'*integrità della prassi* e dunque nella coerenza tra ragionamenti, emozioni ed azioni.

L'analisi appena condotta rivela come gli elementi principali della metodologia della P4C incarnino le caratteristiche che un intervento educativo volto ad implementare l'autoconsapevolezza etica dovrebbe possedere: esso dovrebbe configurarsi come «[...] enormemente paziente, persistente e scrupoloso»⁴⁷⁷ ed essere condotto in modo coerente e non ambivalente, aiutando i bambini a «pensare, sentire, agire e creare da sé»⁴⁷⁸.

⁴⁷⁷ «[...] enormously patient, persistent and scrupulous». M. Lipman, A.M. Sharp, *Can Moral Education Be Divorced From Philosophical Education?*, in M. Lipman, A. M. Sharp (eds.), *Growing up with philosophy*, cit., p. 362.

⁴⁷⁸ «[...] to think, feel, act and create for themselves». *Ibidem*

CAPITOLO III

Infanzia e formazione all'etica tra filosofia e neuroscienze

«La filosofia è la medicina dell'anima, perché solo lei è in grado di far comprendere ciò che è bene e ciò che è male».

Plutarco

Premessa

La decisione di intraprendere una riflessione sul ruolo della filosofia, ed in modo particolare della P4C, nell'ambito della formazione etica nella scuola dell'infanzia è si è ulteriormente sviluppata durante il periodo di ricerca condotto presso la Facoltà di Filosofia dell'Università Martin Lutero di Halle-Wittenberg, in Bassa Sassonia. Nello specifico, all'approfondimento teorico del modo in cui il curriculum ideato da Lipman è stato recepito nelle aree d'influenza tedesca⁴⁷⁹ è seguita la possibilità di osservare, dal 24 aprile al 10 luglio 2014, le lezioni di etica che si tenevano in una classe prima ed in una classe terza della *Grundschule Frieden* di Halle Saale. Come si è detto in precedenza, in alcuni *Länder* tedeschi l'insegnamento dell'etica è considerato alternativo all'insegnamento della religione cattolica o di quella protestante e si propone di stimolare la riflessione del bambino attorno a diverse tematiche, con particolare riferimento al rispetto dell'ambiente ed al rapporto con l'altro nelle sue diverse declinazioni (compagno di scuola, insegnante, genitore, amico/a). L'osservazione è risultata significativa nella misura in cui ha permesso di

⁴⁷⁹ Tale approfondimento è stato condotto mediante l'analisi delle letterature straniere relative alla *Kinderphilosophie*, reperite presso la *Bibliothek der Philosophische Fakultät I*, l'*Universitäts- und Landesbibliothek*, la *Stadtteilbibliothek Halle West* e la *Bibliothek der Leucorea*, nonché presso alcune librerie della città di Halle Saale.

comprendere il contributo specifico che l'utilizzo della *Philosophie mit Kindern* apportava nell'ambito di tale insegnamento⁴⁸⁰. Alcune tra le più importanti questioni etiche sui cui si sono interrogati i filosofi di ogni tempo venivano infatti declinate all'interno del micro-universo scolastico mediante un percorso di riflessione comune, che coinvolgeva tanto l'insegnante quanto i discenti, i quali erano costantemente incentivati al dialogo e contribuivano attivamente a ricomporre i tasselli teorici utili a chiarire la complessità della tematica affrontata.

Tale esperienza ha inoltre permesso di operare un confronto con quanto accade all'interno della realtà scolastica italiana nonché di riflettere sull'effettivo spazio riservato alla formazione etica del bambino a partire dalla scuola dell'infanzia.

Le attuali disposizioni legislative relative al curriculum della scuola "pre-primaria" sottolineano come l'infanzia rappresenti una fase «ineludibilmente preziosa dell'educazione dell'uomo e del cittadino»⁴⁸¹, sostenendo, in modo sempre più evidente, l'urgenza di promuovere una formazione integrale del bambino e della bambina, che non trascuri il riferimento alla sfera etica.

Le *Indicazioni Nazionali* del 2007 richiedono che la scuola dell'infanzia si ponga la finalità primaria di promuovere «lo sviluppo dell'identità, dell'autonomia, della competenza [e di avviare i bambini] alla cittadinanza»⁴⁸². La maturazione del senso della cittadinanza, in particolare, comporta che la suddetta istituzione si declini come contesto di relazione, cura ed apprendimento, consentendo al bambino di scoprire l'altro e i suoi bisogni e di essere riconosciuto dagli altri. Se si confrontano

⁴⁸⁰ Nello specifico, si è trattato di un'esperienza di osservazione partecipante avente una funzione esplorativa. L'osservazione avveniva a cadenza settimanale, prevedendo la raccolta di dati e riflessioni all'interno di un diario di bordo. Data la diversità linguistica, l'attenzione è stata prevalentemente rivolta alla comprensione delle dinamiche relazionali (rapporto docente-discente e discente-discente) innescate dalla metodologia utilizzata dall'insegnante (che presentava numerosi elementi in comune con il dialogo neo-socratico) nonché all'analisi del livello di partecipazione degli alunni. Ci si è inoltre soffermati ad osservare le specifiche caratteristiche della metodologia impiegata e le fasi attraverso cui si articolava ciascuna lezione. A differenza di quanto richiesto nella P4C, il docente interveniva più spesso nelle dinamiche del gruppo, richiamando l'attenzione e decidendo quale tra i bambini che aveva alzato la mano dovesse rispondere alle domande poste. Infine, è importante sottolineare il costante incentivo al dialogo fornito dal docente, che stimolava i bambini ad interrogarsi, cercando di coinvolgerli attivamente nella ricerca attorno alla tematica affrontata. Elemento, quest'ultimo, affine all'idea di fondo della *Philosophy for Children*: rendere il bambino un protagonista attivo nel processo di apprendimento, favorendo la co-costruzione del sapere.

⁴⁸¹ D.M. 3/6/1991 (G.U. 15/6/1991, N. 139).

⁴⁸² Ministero della Pubblica Istruzione, *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, 10 settembre 2007, p. 27, http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/dir_310707.pdf. Consultato il 20 settembre 2014.

le suggestioni offerte dalle *Indicazioni* con le esperienze proposte nel campo di esperienza denominato “il sé e l'altro” è possibile rilevare che lo sviluppo del senso della cittadinanza rientra nell'ambito della formazione etica e debba quindi prendere avvio non solo dalle esperienze che i bambini vivono direttamente e indirettamente, ma anche dalla *riflessione* sui ciò che accade, sulle azioni e sui comportamenti, allo scopo di promuovere in loro la scoperta degli altri e dei loro bisogni, nonché il primo riconoscimento dei diritti, dei doveri e delle norme che regolano la vita comunitaria⁴⁸³. Come ha sottolineato Frabboni, già attraverso gli *Orientamenti* del '91, si puntava ad una scuola dell'infanzia che fosse in grado di dotare le giovani generazioni di gambe *etico-valoriali*, «irrinunciabili per non smarrirsi (e perdersi) nel cupo bosco dei *disvalori* attuali: la *violenza* (nutrita di terrorismo, mafia, camorra), la *corruzione* (troppo spesso di casa dentro la mappa del potere), l'*alienazione* (punto di arrivo del mercato massmediologico: un uomo sempre più immagine, spettacolo, consumo, e sempre meno presenza reale viva e autentica nella società)»⁴⁸⁴.

Tuttavia, all'interno del contesto italiano, sembra esserci una discrepanza tra quanto teorizzato attraverso le disposizioni legislative e la prassi scolastica.

Nonostante i riconoscimenti a livello formale sembra mancare un'adeguata attenzione alla *formazione etica* del bambino⁴⁸⁵, il più delle volte lasciata in secondo piano rispetto allo sviluppo dell'intelligenza cognitiva ed al riconoscimento delle emozioni⁴⁸⁶. Nella scuola dell'infanzia, dunque, spesso si rinuncia ad organizzare esperienze stabili all'interno del curricolo che permettano al bambino di riflettere e problematizzare il proprio vissuto, consentendogli di *comprendere* il senso delle regole e delle responsabilità, l'importanza di confrontarsi con gli altri e di intuire e distinguere ciò che è bene da ciò che è male.

Il divario tra teoria e prassi appena evidenziato trova la sua ragione di fondo nel pregiudizio che vede il bambino molto piccolo come costitutivamente egocentrico, e dunque sprovvisto di una “sensibilità morale” che gli consenta di approcciarsi alle questioni etiche e di agire consapevolmente e riflessivamente in ambito morale. Nelle pagine che seguono si cercherà di delineare un percorso che,

⁴⁸³ S. Macchietti, G. Serafini, *Educazione morale. Pagine di storia della pedagogia dell'infanzia*, Armando, Roma 2011, p. 124.

⁴⁸⁴ F. Frabboni, *L a scuola dell'infanzia. La prima frontiera dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1992³, p. 262.

⁴⁸⁵ S. Macchietti, G. Serafini, *Educazione morale. Pagine di storia della pedagogia dell'infanzia*, Armando, p. 125.

⁴⁸⁶ *Ibidem*.

partendo dai contributi offerti dalla psicologia evolutiva e dalle neuroscienze allo studio dello sviluppo morale, metterà in evidenza l'infondatezza, o meglio la parzialità, di tale pregiudizio, nonché la necessità di promuovere, sin dai primi anni della scuola dell'infanzia, una formazione all'etica, valorizzando l'importante contributo che può apportare la filosofia, intesa non solo come "sapere", e dunque come orizzonte normativo in grado di orientare l'*agire etico*, ma anche come "metodo".

3.1 Lo sviluppo morale in prospettiva cognitivo-evolutiva: Lawrence Kohlberg

Il riferimento alla teoria stadiale dello sviluppo morale proposta da Lawrence Kohlberg si rivela di particolare importanza ai fini della presente analisi, non solo per il lavoro pionieristico compiuto dallo studioso ma anche per il ruolo assegnato alla filosofia nello studio dello sviluppo del ragionamento morale nonché all'interno del modello educativo (*just community*) da lui delineato.

Lo psicologo statunitense iniziò ad interessarsi allo sviluppo morale del bambino a cavallo tra gli anni '50 e '60, periodo in cui tale argomento era guardato con sospetto dagli scienziati sociali "convertiti" alla prospettiva comportamentista. Mentre infatti le teorie cliniche attribuivano grande importanza allo sviluppo dell'individuo, ben pochi studi erano stati condotti sul ragionamento morale e sulla moralità, fino a quel momento appannaggio esclusivo della filosofia, e ciò era dovuto in massima parte al fatto che esso era concepito come qualcosa di così individuale da sfuggire ad un'analisi sistematica e dunque oggettiva.

Kohlberg si oppose ad ogni forma di relativismo etico e culturale⁴⁸⁷ che concepiva la moralità come una conseguenza del graduale adattamento dell'individuo a norme culturalmente ratificate, affermando invece che lo studio

⁴⁸⁷ In particolare le teorie di Freud e dei comportamentisti sulla natura della moralità muovono da presupposti diversi da quelli di Kohlberg. Questi studiosi infatti concepiscono la moralità come una sorta di adattamento alle aspettative sociali e «non prendono in seria considerazione le concezioni morali consapevoli di una persona, le riducono a razionalizzazioni inconsce (Freud), ad atteggiamenti internalizzati e culturalmente arbitrari, a sistemi di valori e a modelli di comportamento». U. Gielen, *La teoria dello sviluppo morale di Kohlberg*, in L. Kuhmerker (a cura di), *L'eredità di Kohlberg. Intervento educativo e clinico* (1991), tr. it. a cura di A. L. Comunian e G. Antoni, Giunti, Firenze 1995, p. 26.

psicologico dello sviluppo morale dovesse fondarsi su assunti filosofici ed avesse lo scopo di verificarli⁴⁸⁸. Se da un lato la riflessione filosofica è condizione imprescindibile per una corretta ricerca psicologica, dall'altro la filosofia morale necessita dell'apporto scientifico della psicologia sperimentale. In particolare, secondo lo psicologo statunitense «l'etica è presente sia all'inizio che al termine della ricerca sullo sviluppo morale. Gli psicologi, infatti non possono trarre precetti normativi dalla descrizione della realtà morale, elaborando una filosofia del bene e della giustizia sulla base di ciò che è comunemente ritenuto buono e giusto; così facendo essi commettono "l'errore naturalistico"»⁴⁸⁹.

Kohlberg riteneva di essere l'erede "scientifico" della grande tradizione filosofica occidentale, che partiva da Socrate Platone ed Aristotele, per arrivare a Kant⁴⁹⁰, Dewey, Rawls e Habermas e fondò la sua teoria sulle stesse domande che si erano posti questi filosofi in merito alla natura della virtù. Nello specifico, lo psicologo americano considerava particolarmente illuminanti le riflessioni condotte da Socrate e Platone sull'unicità della virtù, la quale, al di là delle variazioni che assume in relazione al contesto culturale, possiede sempre la stessa forma ideale, ossia la *giustizia*. Da ciò lo studioso statunitense dedusse che poiché la virtù è conoscenza del bene, ciò che favorisce l'azione virtuosa non è la semplice assunzione di opinioni convenzionali, bensì la "vera conoscenza", fondata sulla comprensione dei principi di giustizia⁴⁹¹.

⁴⁸⁸ D. Bacchini, *Lo sviluppo morale*, Carocci, Roma 2011, p. 32. Utilizzando un approccio a spirale, da Kohlberg definito *boot-strapping*, in cui teoria e ricerca procedono congiuntamente definendosi e costruendosi l'una sull'altra, «gli assunti filosofici, le teorie psicologiche, i problemi metodologici [...] e i tentativi sperimentali in campo educativo furono in un rapporto di costante e mutuo feedback». U. Gielen, *La ricerca sul ragionamento morale*, in L. Kuhmercker (a cura di), *L'eredità di Kohlberg. Intervento educativo e clinico*, cit., p. 51.

⁴⁸⁹ R. Viganò, *Psicologia ed educazione in L. Kohlberg. Un'etica per la società complessa*, Vita e Pensiero, Milano 2000, p. 96.

⁴⁹⁰ Nello specifico, lo studioso americano riprende l'idea kantiana secondo cui le ragioni morali rappresentano un potente stimolo per il giusto agire. Esse infatti non appaiono come vincolate a specifiche circostanze o a contenuti particolari, ma hanno validità universale. M. Hauser, *Menti morali. Le origini naturali del bene e del male* (2006), tr. it. a cura di A. Pedferri, Il Saggiatore, Milano 2010, p. 24.

⁴⁹¹ L. Kohlberg, *Education for Justice: a Modern Statement of the Socratic View*, in *Id.*, *The Philosophy of Moral Development: Moral stages and the Idea of Justice*, Harper and Raw, New York, 1981, p. 44. Oltre a Socrate, altre fonti determinanti per l'elaborazione del principio di giustizia proposto da Kohlberg sono state le teorie di Kant e Rawls. Dal primo lo psicologo americano ha tratto la centralità assegnata al rispetto della persona (espresso dall'imperativo categorico di trattare ogni essere umano come fine e mai come mezzo), di Rawls invece Kohlberg condivide l'idea che vede nel rispetto per la giustizia la virtù fondamentale di una società, sottolineando il nesso tra giustizia e diritti individuali riguardanti la libertà. R. Viganò, *Psicologia ed educazione in L. Kohlberg. Un'etica per la società complessa*, cit., p. 124.

Contrariamente alla prospettiva dominante ed in linea con la filosofia deweyana, Kohlberg sosteneva dunque che la maturazione morale coincidesse con il progressivo miglioramento della capacità di rispondere attivamente a situazioni problematiche attraverso il ragionamento. Infatti, sebbene la moralità includa sentimenti, pensieri ed azioni, ciò che qualifica un'azione come morale è il *ragionamento morale*⁴⁹² fondato su *giudizi normativi*, i quali contengono prescrizioni di carattere universale circa i diritti e i doveri, indicando ciò che è obbligatorio o giusto fare.

Partendo dal riferimento alle diverse tipologie di giudizio etico individuate dal filosofo morale William Frankena⁴⁹³, Kohlberg si propose di descrivere attraverso la sua teoria «l'ontogenesi (lo sviluppo individuale) del *ragionamento deontico*»⁴⁹⁴, focalizzando il suo approccio sui dilemmi di giustizia e concependo i problemi universali di giustizia come il nucleo della moralità.

Poiché a fondamento del giudizio morale sta la comprensione intellettuale dei principi morali, secondo lo psicologo americano lo sviluppo morale è dunque di matrice cognitivo-evolutiva ed il bambino «fin dai primi anni di vita è per natura un filosofo morale che svolge un ruolo attivo nella costruzione della propria realtà morale»⁴⁹⁵. È infatti mediante lo sviluppo cognitivo⁴⁹⁶ che il nostro acquisisce una graduale comprensione del significato etico delle diverse situazioni che si pongono alla sua esperienza, cogliendo non solo i fatti ma le intenzioni che motivano una data azione. Queste ultime rappresentano «gli elementi più importanti del valore morale di un azione e solo comprendendo e valutando le intenzioni è possibile costruire entro di sé una progressiva capacità di giudizio morale»⁴⁹⁷. Per tale ragione, lo studioso dello sviluppo morale deve porre particolare attenzione alle ragioni addotte

⁴⁹² Occorre precisare che per Kohlberg «[...] emozioni e attitudini extrarazionali costituiscono una componente importante della dimensione etica individuale, anche se esprimere un sentimento concernente una situazione dilemmatica è diverso dal formulare un giudizio morale su questa». Ivi, p. 96.

⁴⁹³ In particolare lo studioso distinse i giudizi etici in: giudizi deontici (riguardano i diritti e doveri); giudizi areteici (valutano il valore morale di azioni e persone); giudizi sugli ideali di una vita buona e giudizi meta-etici o riflessivi, sulla natura ultima della moralità. U. Gielen, *La teoria dello sviluppo morale di Kohlberg*, in *L'eredità di Kohlberg. Intervento educativo e clinico*, cit., p. 32.

⁴⁹⁴ Ivi, p.33.

⁴⁹⁵ L. Kuhmercker, *Premessa*, in *Ead.* (a cura di), *L'eredità di Kohlberg. Intervento educativo e clinico*, cit., p. 4.

⁴⁹⁶ Come Piaget, Kohlberg ritiene che le strutture mentali non abbiano natura innata o biologica, ma rappresentino strutture attive che si fondano sui processi di assimilazione ed accomodamento dell'esperienza stessa. R. Viganò, *Psicologia ed educazione in L. Kohlberg. Un'etica per la società complessa*, cit., p. 265.

⁴⁹⁷ A. Quadrio Aristarchi, P. Catellani, *Psicologia dello sviluppo individuale e sociale*, Vita e Pensiero, Milano 1996, p. 212.

dal soggetto a sostegno di una specifica azione: esse costituiscono un indice attendibile della sua maturità morale.

Sulla base di tali presupposti nel 1956 Kohlberg avviò una sperimentazione, esaminando per un lungo periodo (circa vent'anni) lo sviluppo morale di settantadue ragazzi tra i dieci e i sedici anni appartenenti a contesti socio-culturali eterogenei. Il campione scelto venne sottoposto a lunghe interviste strutturate con l'intento precipuo di sollecitare la riflessione e discussione attorno a casi ipotetici dilemmatici dal punto di vista morale⁴⁹⁸. Questi ultimi consistevano in «brevi storie contraddistinte da contrasti negli orientamenti valoriali e nella condotta dei protagonisti. Spesso le situazioni considerate mettevano in luce possibili contraddizioni tra l'obbedienza a norme sociali e legali e il soddisfacimento individuale»⁴⁹⁹.

L'utilizzo di dilemmi nell'ambito di tale ricerca era dettato dalla natura della forma dilemmatica, la quale spesso non prevede una scelta giusta ma presenta soluzioni alternative, ponendo così in rilievo il ragionamento e il processo decisionale compiuto dal soggetto nell'effettuare una determinata scelta.

Da questo punto di vista i dilemmi elaborati da Kohlberg e collaboratori mostrano un punto di contatto con i racconti strutturati proposti da Lipman, entrambi infatti risultano aporetici poiché non contengono una conclusione o soluzione predefinita ma si propongono di stimolare la riflessione e l'argomentazione da parte dei soggetti coinvolti. Inoltre, come nel caso dei racconti della P4C, i dilemmi di Kohlberg non sono *free content*: essi partono dal riferimento ai diversi tipi di giustizia prospettati da Aristotele, con particolare riferimento a problemi di giustizia distributiva, commutativa e correttiva⁵⁰⁰.

⁴⁹⁸ Nello specifico il campione veniva re-intervistato ogni 3-4 anni ed era chiamato a rispondere ad uno dei nove dilemmi ipotetici progettati da Kohlberg e collaboratori. Durante questo periodo lo studioso americano revisionò più volte i dilemmi ipotetici, le *follow-up questions* ed i criteri di valutazione dello sviluppo morale. L. Kohlberg, *The development of Moral Judgment and Moral Action*, in L. Kohlberg (ed.), *Child, Psychology and Childhood Education. A cognitive-Developmental view*, Longman, New York-London 1987, p. 296; D. L. Krebs, K. Denton, *Toward a more pragmatic approach to morality: a critical evaluation of Kohlberg's model*, in «Psychological Review», vol. 112, n. 3, 2005, p. 630;

⁴⁹⁹ A. Quadrio Aristarchi, P. Catellani, *Psicologia dello sviluppo individuale e sociale*, cit., p. 198.

⁵⁰⁰ U. Gielen, *La teoria dello sviluppo morale di Kohlberg*, in Kuhmercker, (a cura di), *L'eredità di Kohlberg. Intervento educativo e clinico*, cit., p. 33.

Dilemma di Heinz

In Europa una donna era prossima alla morte a causa di una particolare forma di cancro. Solo un farmaco, secondo i medici, avrebbe potuto salvarla. Si trattava di una specie di radio, scoperto di recente da un farmacista della medesima città. La preparazione della medicina era costata molto ma il farmacista la faceva pagare dieci volte il suo reale costo di produzione. Il marito della donna ammalata, Heinz, si rivolse a tutti i conoscenti per farsi prestare il denaro ma poté raccogliere solo mille dollari, cioè la metà della somma necessaria. Egli disse allora al farmacista che sua moglie era in fin di vita e gli chiese di vendergli il preparato a prezzo minore o di permettergli di pagare il rimanente nel tempo. Ma il farmacista rispose di aver scoperto quella medicina e di volerne ricavare molto denaro. Heinz allora fu preso dalla disperazione e pensò di introdursi di entrare furtivamente nel negozio per rubare il farmaco per la moglie.

Dovrebbe Heinz rubare il farmaco? Perché sì o perché no?

Fonte: R. Viganò, *Psicologia ed educazione in L. Kohlberg. Un'etica per la società complessa*, cit., p. 199.

Una volta sottoposto il dilemma, nel corso dell'intervista⁵⁰¹ i ricercatori formulavano delle domande specifiche, al fine di portare alla luce il ragionamento ed i meccanismi intellettuali sottesi alle opinioni etiche espresse dagli intervistati. Le risposte a tali situazioni dilemmatiche venivano infatti analizzate, ponendo particolare attenzione non tanto alla forma o struttura delle giustificazioni addotte dai partecipanti, quanto piuttosto al loro *contenuto*. Consideriamo ad esempio due risposte date al medesimo dilemma di Heinz. «Bambino 1: “io penso che Heinz dovrebbe rubare il farmaco perché sua moglie potrebbe essere una persona molto importante e possedere molti soldi”. Bambino 2: “Heinz non dovrebbe rubare il

⁵⁰¹ Nel 1987, in collaborazione con alcuni colleghi, Kohlberg pubblicò la *Moral Judgment Interview*, un'intervista semi-strutturata articolata in tre tipologie parallele d'intervista (forme), denominate A, B, C. Ciascuna forma include tre dilemmi ipotetici e ciascun dilemma propone un conflitto tra due questioni di ordine morale. Il dilemma di Heinz (Dilemma III), ad esempio, propone un conflitto tra il valore della vita e quello della legge. L'obiettivo della MJI è quello identificare il livello di ragionamento morale impiegato dal soggetto per risolvere dilemmi morali ipotetici, somministrando domande che indagano le giustificazioni per cui l'intervistato ha scelto un certo svolgimento della vicenda. K. Kauffman, *Instructions for Moral Judgment Interviewing and Scoring*, in A. Colby et al. (eds.), *The measurement of Moral Development. Theoretical Foundation and Research Validation*, vol. I, Cambridge University Press, Cambridge-New York 1987, p. 151.

farmaco perché se lo fa la polizia lo arresterà”»⁵⁰². Le due risposte, pur differendo per contenuto, presentano in realtà la medesima struttura: entrambe infatti sono interessate agli aspetti fisici dell'azione, non si preoccupano dello specifico valore morale della vita della donna ed entrambe riflettono una concezione della moralità allo stadio 1, che esprime una modalità di ragionamento frequente durante la seconda infanzia.

Analizzando le risposte fornite dai soggetti che partecipavano alle sue ricerche e facendo ampio riferimento all'approccio cognitivo-evolutivo di Jean Piaget⁵⁰³, Kohlberg elaborò quindi una teoria stadiale dello sviluppo morale, individuando tre livelli di ragionamento morale (*preconvenzionale*, *convenzionale* e *postconvenzionale*) ognuno suddiviso in due stadi, corrispondenti alle diverse forme di ragionamento utilizzate dai soggetti per giustificare la loro scelta.

Nello specifico, il livello *preconvenzionale*, analogo alla fase del realismo morale di cui parla Piaget⁵⁰⁴, si manifesta soprattutto nei bambini fino a 10 anni. In esso la gravità della trasgressione è giudicata in base alla quantità di danno compiuto. Il bambino o il soggetto adulto (in genere delinquenti) fermi a questo livello infatti «non hanno una chiara percezione del nesso esistente tra regole di comportamento e

⁵⁰² U. Gielen, *La teoria dello sviluppo morale di Kohlberg*, in Kuhmercker (a cura di), *L'eredità di Kohlberg. Intervento educativo e clinico*, cit., p. 28.

⁵⁰³ Occorre precisare che l'approccio cognitivo-evolutivo accoglie in sé assunzioni e metodi di ricerca comuni a molteplici interpretazioni dello sviluppo cognitivo e sociale. Kohlberg tuttavia farà specifico riferimento a Piaget, Dewey e Mead, i quali, come si è visto precedentemente, hanno rappresentato alcuni tra i principali punti di riferimento alla base del curriculum di Lipman. C. Bresciani, *I diversi approcci allo sviluppo morale*, in A. Manetti, C. Bresciani (a cura di), *Psicologia e sviluppo morale della persona*, EDB, Bologna 1992, p. 24.

⁵⁰⁴ Nello specifico Jean Piaget fu tra i primi psicologi ad occuparsi dello sviluppo morale, definendo la moralità come un processo evolutivo distinto in tre stadi: lo stadio *premorale* (fino ai 5 anni di vita) in cui il bambino non manifesta alcun interesse per le regole ma agisce in funzione della convinzione che ad una azione errata segua automaticamente una punizione; lo stadio del *realismo morale* (dai 5 agli 8 anni circa) in cui il bambino è convinto che l'origine delle norme morali provenga da fonti esterne all'individuo (moralità eteronoma) e che la loro validità è determinata dall'autorità (ad esempio un genitore o un insegnante) che le decide e le fa rispettare; nello stadio del *relativismo morale* (parte dai 10 anni circa) infine, il bambino capisce che le regole morali non sono tanto fondate sull'autorità ma sul gruppo, il quale opera attivando la cooperazione, la reciprocità e la negoziazione sociale. La morale non è più eteronoma ma autonoma, basata quindi sui principi interiorizzati dal bambino. Dunque il passaggio dalla morale eteronoma a quella autonoma avverrebbe sia per merito della maturazione delle strutture cognitive, sia attraverso le interazioni con i pari ed al progressivo allentarsi della costrizione rappresentata dall'autorità degli adulti. Occorre tuttavia sottolineare che sebbene sia Piaget che Kohlberg parlino di entrambe le tipologie di morale, nei due autori esse assumono un significato diverso: mentre per Piaget l'autonomia morale assume un carattere soggettivistico e propende verso un ideale relativistico dei principi morali, lo psicologo statunitense (seguendo il metodo del tipo ideale elaborato da Max Weber) ritiene invece che ai livelli più elevati della moralità gli ideali morali abbiano un carattere universale, dunque oggettivo. D. Bacchini, *Lo sviluppo morale*, cit., p. 40; L. Kohlberg, *The development of Moral Judgment and Moral Action*, in L. Kohlberg (ed.), *Child, Psychology and Childhood Education. A cognitive-Developmental view*, cit., pp. 274-275.

funzionamento sociale»⁵⁰⁵ e il rispetto delle regole è funzionale ad evitare guai, soddisfare bisogni e massimizzare i propri interessi.

Nel livello *preconvenzionale* l'individuo non si sente parte della società, percependo quest'ultima non come unità ma come insieme di soggetti distinti che lo sottopongono a regole. Il primo stadio di questo livello è quello dell'*orientamento premio-punizione*, in cui «le conseguenze fisiche di un azione determinano la bontà o malizia dell'azione stessa, senza attenzione al significato umano o al valore di queste conseguenze»⁵⁰⁶: l'importante quindi non è l'azione in se ma solo l'approvazione o disapprovazione che essa può generare (premio-punizione). A questo stadio segue quello dell'*orientamento relativista strumentale* durante il quale, sebbene il bambino incominci a comprendere che i diritti e i bisogni delle persone possono essere diversi dai propri e vanno rispettati, permane una tendenza egoistica e pragmatica (relativa alle conseguenze concrete di un azione) a cui si somma un forte edonismo: è giusto ciò che permette di perseguire i propri bisogni ed arreca vantaggi, nonché ciò che avviene in termini di scambio paritario tra individui. Dunque il bene, a differenza del primo stadio, è considerato in un'accezione maggiormente positiva, come conseguenza piacevole che segue ad una determinata azione.

Il livello *convenzionale*, prevalente nel periodo che va dalla pre-adolescenza (13-14 anni) alla tarda adolescenza (18- 20 anni), comprende gli stadi 3 e 4 e si concretizza nel passaggio da una visione egoistica e pragmatica al riconoscimento cognitivo dell'importanza del valore del gruppo, nonché delle pratiche, delle aspettative e delle regole che da esso provengono, le quali diventano componenti salienti del sé. Il bambino/ragazzo inizia dunque a rendersi conto che assicurarsi la stima e l'approvazione degli altri è più importante che ottenere ricompense e sviluppa parallelamente la capacità di mettersi nei panni dell'altro (empatia), sperimentando tuttavia una sorta di conformismo sociale.

Nello specifico durante il terzo stadio (*orientamento del bravo bambino-brava bambina*), che coincide temporalmente con l'ingresso nell'adolescenza, il soggetto segue un imperativo morale che si sostanzia nella tendenza ad assecondare le aspettative di chi è affettivamente e socialmente vicino a lui (genitori, insegnanti, gruppo dei pari). Dunque esso «sarà motivato a osservare le regole del gruppo non in

⁵⁰⁵ D. Bacchini, *Lo sviluppo morale*, cit., p. 32.

⁵⁰⁶ R. Duska, M. Whelan, *Gli stadi di Kohlberg*, in A. Manenti, D. Bresciani (a cura di), *Psicologia e sviluppo morale della persona*, cit., p. 122.

quanto attribuisce a esse un valore universale, ma perché la sua esistenza ha senso solo attraverso il mantenimento di una rete di mutua solidarietà»⁵⁰⁷. Il quarto stadio invece, definito *orientamento alla legge e all'ordine*, incarna la modalità di ragionamento morale tipica della degli adulti. In questa fase l'individuo si identifica con l'intero sistema sociale, al punto che in caso di conflitto tra gli interessi della famiglia e quelli della società, egli riterrà giusto privilegiare gli interessi della seconda. Si tratta quindi di uno stadio caratterizzato dal pieno rispetto per l'autorità legittima e la legge, vista come unico garante supremo della pace e dei diritti del singolo. Ne consegue che il comportamento buono in questo caso si sostanzierà nel fare il proprio dovere, rispettando l'autorità e preservando l'ordine sociale.

Tabella riassuntiva del modello di Kohlberg

Stadio	Comportamento
LIVELLO PRECONVENZIONALE	
STADIO 1 - Orientamento premio-punizione	Obbedienza alle regole al fine di evitare conseguenze negative (prospettiva egocentrica).
STADIO 2 - Orientamento relativista-strumentale	Adeguamento a delle regole per ottenere ricompense o vantaggi (prospettiva individualistica-concreta)
LIVELLO CONVENZIONALE	
STADIO 3 - Orientamento del bravo bambino-brava bambina	Vivere in base alle aspettative di coloro che sono vicini o secondo ciò che le persone si attendono dal ruolo che si ricopre (prospettiva comunitaria).
STADIO 4 - Orientamento alla legge e all'ordine	Rispetto per gli impegni effettivamente concordati e le leggi, al fine di contribuire

⁵⁰⁷ D. Bacchini, *Lo sviluppo morale*, cit., p. 34.

	alla società, al gruppo ed all'istituzione (prospettiva societaria).
LIVELLO POSTCONVENZIONALE	
STADIO 5 – Contratto sociale e diritti individuali	Desiderio di mantenere un buon funzionamento della società attraverso le regole elaborate da ciascuna comunità umana. Alcuni valori e principi non possono però essere messi in discussione: il diritto alla vita e alla libertà (prospettiva della “priorità rispetto alla società”).
STADIO 6 - Principi etici universali	Riconoscimento di principi etici universali ed acquisizione di una condotta ad essi conforme. I principi sono quelli universali di giustizia, diritti umani e rispetto per la dignità di ognuno (prospettiva del “punto di vista morale”).

L'ultimo livello, definito *postconvenzionale*, comprende gli stadi 5 e 6. In esso l'individuo ha raggiunto notevoli attitudini di riflessione e autoconsapevolezza morale ed i bisogni personali e le leggi della società vengono subordinate a principi universali generali che trascendono i singoli individui e le organizzazioni sociali, ponendosi come obbligatori per tutti i membri dell'umanità⁵⁰⁸. In particolare nello stadio del *contratto sociale e dei diritti individuali* (stadio 5), l'individuo è legato alla società da una sorta di contratto sociale immaginario, che si concretizza solo parzialmente nella legge. In questo stadio il soggetto razionale ritiene giusto «ciò che consente di mantenere integri i principi costitutivi su cui si fonda il contratto sociale:

⁵⁰⁸ In questo caso il termine “obbligatorio” non indica una qualche coercizione esterna bensì fa riferimento ad un «sentimento interno di coerenza a vivere in modo conforme ai principi liberamente scelti». D. Bacchini, *Lo sviluppo morale*, cit., p. 38.

libertà individuale, fiducia e uguale trattamento per tutti gli esseri umani»⁵⁰⁹, frutto di un accordo democratico e soggetto a revisioni e riforme, al fine di garantire il maggior bene possibile per il maggior numero di persone.

L'individuo dello stadio 5 è portato inoltre ad operare una distinzione tra spazi di libertà personale ed aree che riguardano il bene comune, agendo in modo che le sue personali credenze, pratiche ed opinioni non siano lesive di altri individui: «laddove le sue pratiche diventino lesive della vita altrui possono essere soggette a legislazione, anzi lo devono»⁵¹⁰.

Il sesto stadio è quello dei *principi etici universali* e rappresenta il gradino più elevato nella scala evolutiva delineata da Kohlberg⁵¹¹.

L'individuo che ha raggiunto questo stadio ha assunto uno specifico “punto di vista morale”, orientando la propria identità nonché le proprie scelte di vita attorno a principi etici che si appellano a comprensività logica, universalità e coerenza⁵¹² e ritenendo che le leggi e gli accordi sociali siano da rispettare solo se si fondano su di essi. Qualora infatti tali principi «entrassero in conflitto con le norme, non vi sono dubbi che si dovrà agire in accordo con i principi morali universali di giustizia, uguaglianza dei diritti e rispetto della dignità di ogni essere umano»⁵¹³. L'atteggiamento nei confronti di suddetti principi etici è inoltre fondato su basi razionali. «[...] ogni persona deve essere trattata come fine e non come mezzo, e

⁵⁰⁹ *Ibidem*.

⁵¹⁰ R. Duska, M. Whelan, *Gli stadi di Kohlberg*, in A. Manenti, D. Bresciani (a cura di), *Psicologia e sviluppo morale della persona*, cit., p. 145.

⁵¹¹ Lo stadio 6 rappresenta uno dei principali nodi problematici della teoria stadiale dello sviluppo morale elaborata da Kohlberg. Lo stesso autore ha ammesso come nel corso della sua ricerca longitudinale nessuno dei soggetti ha dimostrato di aver raggiunto il suddetto stadio, per cui nel delinearlo egli ha fatto soprattutto riferimento ad esempi tratti dalla letteratura o a figure di eroi contemporanei come Gandhi e Martin Luther King. Malgrado lo status empirico incerto, la delineazione del ragionamento morale allo stadio 6 ha rappresentato una delle preoccupazioni cruciali per Kohlberg, per ragioni sia teoriche che filosofiche. «Egli si era accostato alla costruzione della teoria evolutiva muovendo da un'ottica deduttiva. Il dominio morale poteva essere delineato solo se il teorico aveva almeno una concezione preliminare della moralità ideale, a cui tendeva la sequenza evolutiva degli stadi». Lo stadio 6 è stato infatti definito dallo psicologo americano come la “pura essenza” della giustizia. U. Gielen, *La teoria dello sviluppo morale di Kohlberg*, in L. Kuhmerker (a cura di), *L'eredità di Kohlberg. Intervento educativo e clinico*, cit., p. 41.

⁵¹² Il riferimento esplicito è in questo caso all'imperativo categorico kantiano “agisci in modo che tu possa volere che la massima (motivo razionale) delle tue azioni divenga legge universale”. Tale imperativo è impiegato come prova volta ad indicare la coerenza ed universalità della giustificazione sottesa ad una data azione. Tentando infatti di rispondere alla domanda “cos'è moralmente buono?” Kant afferma che veramente buono non è altro che la buona volontà sorretta da due principi: «quello oggettivo, ossia la legge che prescrive gli atti, e quello soggettivo, vale a dire la massima per cui la volontà è mossa all'atto prescritto». M. Bianco, *Etica e Storia in Kant*, F. Angeli, Milano 2010, p. 26.

⁵¹³ D. Bacchini, *Lo sviluppo morale*, cit., p. 38.

l'individuo morale si impegna con convinzione nella realizzazione di questi principi»⁵¹⁴.

Il modello di sviluppo morale appena descritto richiede tuttavia alcune puntualizzazioni.

In primo luogo, com'è stato possibile osservare, le strutture stadiali dei giudizi (espresse dagli stadi che vanno da 1 a 6) sono concepite da Kohlberg come universali⁵¹⁵ e procedono da un interesse per le conseguenze fisiche delle azioni, alla preoccupazione per i sentimenti e le virtù legate al ruolo che il soggetto ricopre, fino ad arrivare « [...] a principi morali legati ad una gerarchia di valori»⁵¹⁶. In merito a quest'ultimo aspetto occorre precisare che, benché lo sviluppo morale, al pari di quello intellettuale, si svolga secondo fasi successive corrispondenti all'evoluzione cronologica del bambino, nell'approccio cognitivo-evolutivo elaborato dallo psicologo americano il riferimento cronologico all'età è indicativo, ammettendo la possibilità che si verifichino ritardi o anticipazioni nei diversi soggetti. Infatti «ogni persona percorre gli stadi ed i livelli con lo stesso ordine, ma il ritmo e il punto d'arrivo possono differire considerevolmente da persona a persona e da cultura a cultura»⁵¹⁷.

Inoltre, sebbene Kohlberg ritenga che «lo sviluppo intellettuale pone le basi per lo sviluppo sociomorale»⁵¹⁸, egli, contrariamente a Piaget, precisa che il primo non è sempre garanzia del secondo. Infatti soprattutto nel corso degli ultimi anni della sua ricerca ed in seguito alle diverse critiche rivolte alla sua teoria, lo psicologo

⁵¹⁴ *Ibidem*.

⁵¹⁵ Oltre a ritenere che lo sviluppo morale procedesse secondo stadi universali, Kohlberg credeva che i giudizi e le giustificazioni morali si basassero su categorie comuni alle diverse società. Tale categorie universali rappresentano le fondamenta su cui si struttura la teoria a sei stadi del ragionamento morale e sono distinte in: *norme*, *elementi modali* ed *elementi di valore*. Le *norme* si impiegano per giustificare le decisioni etiche e sono relative a: vita; proprietà; verità; affiliazione; amore erotico e sesso; autorità; legge; contratto; diritti civili; religione; coscienza; punizione. Gli *elementi modali* esprimono l'inclinazione morale e comprendono: obbedire; biasimare; punire; discolpare; avere il diritto; avere il dovere. Gli *elementi di valore* «costituiscono la filosofia morale di una persona ed includono le ragioni, le motivazioni, gli atteggiamenti sui quali si basa una decisione morale». In particolare gli elementi di valore comprendono le conseguenze edonistiche; le conseguenze utilitaristiche; le conseguenze ideali e la giustizia. U. Gielen, *La teoria dello sviluppo morale di Kohlberg*, in L. Kuhmerker (a cura di), *L'eredità di Kohlberg. Intervento educativo e clinico*, cit., pp. 34-36.

⁵¹⁶ Ivi, p. 43.

⁵¹⁷ Ivi, p. 26.

⁵¹⁸ Ivi, p. 45. Kohlberg poneva lo sviluppo intellettuale, quello sociale e quello morale in modo consequenziale: solo una volta raggiunto un certo livello di sviluppo intellettuale è possibile comprendere i concetti astratti; successivamente il soggetto matura sotto il profilo sociale e vede la società come un sistema di persone interagenti; infine il soggetto sviluppa la propria struttura morale e individua nella comunità composta da uomini (umanità), un criterio attraverso cui valutare il giusto e l'ingiusto.

americano attribuisce una certa autonomia ai processi di pensiero che regolano lo sviluppo morale, riconoscendo anche l'influenza di altri fattori «[...] mentre le capacità di ragionamento intellettuale e sociale rendono possibili forme sofisticate di ragionamento morale, l'esposizione prolungata a relazioni sociali basata sull'interesse e sul rispetto reciproco contribuisce ugualmente allo sviluppo morale e dell'io»⁵¹⁹. Ciò si lega all'importanza assegnata dallo studioso al costrutto di *atmosfera morale* all'interno della *just community*. Tale costrutto sarà oggetto di approfondimento nelle pagine che seguono, unitamente al modello di educazione morale proposto da Kohlberg.

3.1.1 Educazione morale e Just community

Kohlberg era convinto che uno dei compiti primari della psicologia morale fosse quello di contribuire alla soluzione di problemi educativi e sociali, mediante la creazione di un contesto in grado di realizzare l'ideale di giustizia, intesa come criterio operativo della società democratica⁵²⁰. Tale convinzione di fondo ha condotto lo psicologo americano alla formulazione di un modello generale di educazione morale, comprendente suggerimenti e linee guida che risultano di particolare importanza ai fini di una riflessione pedagogica sulla formazione all'autoconsapevolezza etica.

Come è stato più volte sottolineato, la riflessione sull'educazione costituisce una parte fondamentale della teoria dello sviluppo morale di Kohlberg. La valutazione costante delle esperienze educative condotte ha comportato infatti diverse modifiche all'impostazione iniziale dell'approccio teorico elaborato dal nostro, evidenziando la «centralità del problema educativo nel processo di elaborazione e di precisazione di una teoria psicologica»⁵²¹. Occorre precisare che

⁵¹⁹ U. Gielen, *La teoria dello sviluppo morale di Kohlberg*, in L. Kuhmerker (a cura di), *L'eredità di Kohlberg. Intervento educativo e clinico*, cit., pp. 46-47.

⁵²⁰ Sono molteplici le considerazioni che inducono Kohlberg ad individuare nella giustizia l'obiettivo e il metodo proprio dell'attività scolastica: « [...] la coerenza razionale dei valori di giustizia, la corrispondenza di questi con i principi costituzionali, il consenso della popolazione statunitense, il rispetto per la libera scelta assiologica individuale». R. Viganò, *Psicologia ed educazione in L. Kohlberg. Un'etica per la società complessa*, cit., p. 357.

⁵²¹ Ivi, p. 329.

nonostante questa particolare sensibilità nei confronti del problema educativo, Kohlberg inizialmente non ideò i dilemmi ipotetici con lo specifico intento di impiegarli in ambito scolastico, bensì per valutare il ragionamento sulle questioni di giustizia nel campione che utilizzò per la sua ricerca.

Nel 1969 Moshe Blatt introdusse tali dilemmi nell'attività scolastica quotidiana di una scuola domenicale, confermando attraverso il suo lavoro che «lo sviluppo del giudizio morale poteva essere influenzato dall'intervento educativo e che gli effetti non erano limitati nel tempo se si offrivano opportunità di conflitto cognitivo, *role taking* e la possibilità di venire a contatto col ragionamento morale di uno stadio superiore a quello raggiunto»⁵²².

Gli esiti della sperimentazione di Blatt vennero ulteriormente vagliati da Kohlberg e collaboratori, sollecitando l'approfondimento teorico ed operativo dell'esperienza compiuta, attraverso l'elaborazione di appositi curricula comprendenti la discussione attorno a dilemmi ipotetici e reali, ed avvalorando la tesi socratica sull'educazione morale intesa come dialogo volto ad ampliare la ricerca verso la conoscenza del bene. Kohlberg era infatti convinto dell'efficacia del metodo socratico, fondato sul principio secondo cui la conoscenza del bene giace all'interno dell'individuo stesso e va resa manifesta mediante un processo maieutico supportato dal maestro/insegnante. Il primo passo da compiere consiste quindi nel suscitare negli alunni insoddisfazione riguardo alla propria conoscenza del bene, ponendoli dinnanzi a situazioni di conflitto morale (dilemmi morali), per risolvere le quali i principi che essi possiedono risultano insufficienti o inadeguati. In un secondo momento è necessario sollecitarli alla discussione ed al confronto attorno a questi dilemmi morali (ipotetici o reali), ponendo loro domande che li inducano a riflettere ed a prestare attenzione alle ragioni proposte dagli altri⁵²³. All'interno dell'approccio cognitivo-evolutivo proposto da Kohlberg la formazione morale poggia infatti non sull'apprendimento di determinate norme di condotta ma su un processo di maturazione personale che risente fortemente dell'interazione con altri individui. Obiettivo di tale formazione è dunque il pieno sviluppo del soggetto, in linea con il

⁵²² L. Kuhmerker, *Un resoconto dei contributi di Kohlberg all'educazione*, in *Ead.* (a cura di), *L'eredità di Kohlberg. Un intervento clinico ed educativo*, cit., p. 114.

⁵²³ R. Viganò, *Psicologia ed educazione in L. Kohlberg. Un'etica per la società complessa*, cit., pp. 92-93. Occorre tuttavia precisare che Kohlberg riteneva che tale metodo fosse particolarmente efficace con studenti della scuola media-superiore, poiché si presumeva fossero in possesso delle capacità proprie del pensiero formale ed astratto, «idonee ad avviare molteplici riflessioni e ad esaminare varie possibilità, facendo poi scegliere la più appropriata alle circostanze». Ivi, p. 5.

suo processo di maturazione cognitiva e i rapporti sociali che lo influenzano⁵²⁴. Ne consegue che compito dell'educatore morale, lungi dall'insegnare le risposte giuste ai dilemmi proposti, consiste socraticamente nel comprendere il grado di maturità dell'educando (stimolando conflitti etico-cognitivi e presentando modalità riflessive sempre più complesse) e nell'avvalorare «le disposizioni dialogiche e democratiche di ogni soggetto e del gruppo, in modo da alimentare una discussione corretta e stimolante»⁵²⁵, sostenendo nel contempo l'autonomia di ognuno. In linea con quanto sostenuto da Lipman nell'ambito della *Philosophy for Children*, Kohlberg era infatti fermamente convinto che la pratica dialogica tra pari sollecitasse forme sempre più complesse di ragionamento, favorendo lo sviluppo e la conseguente maturazione della capacità di assumere il punto di vista dell'altro.

Il metodo appena delineato non costituisce tuttavia la soluzione definitiva proposta dallo psicologo statunitense all'educazione morale, ma rappresenta piuttosto un punto di partenza.

Alla luce del pensiero di Durkheim e Dewey (che mise in evidenza il rapporto tra esperienza scolastica e vita sociale) e dei risultati conseguiti attraverso numerose ricerche sul campo⁵²⁶, Kohlberg individuò il limite principale del metodo della discussione morale nell'ipoteticità delle situazioni proposte, che rischiano di tramutarsi in mero esercizio concettuale anziché in una concreta occasione di crescita morale, nonché nella scarsa considerazione delle caratteristiche del contesto socio-morale (atmosfera morale)⁵²⁷ e del *curriculum latente*⁵²⁸. Partendo dal presupposto

⁵²⁴ Nel corso degli anni '70 Kohlberg e collaboratori elaborarono una serie di materiali didattici da utilizzare a partire dalla scuola primaria. In particolare ciascuna unità curricolare comprendeva dai quattro ai dieci dilemmi, accompagnati da guide per l'insegnante e filmati a colori che fungevano da incipit per l'avvio della discussione in classe. C. Calliero, A. Galvagno, (a cura di) *Abitare la domanda*, cit., p. 78.

⁵²⁵ Ivi, p. 367.

⁵²⁶ Determinante sarà in tal senso la ricerca longitudinale condotta in un *kibbutz*, al fine di valutare lo sviluppo morale di 92 adolescenti israeliani (per la prima volta il campione era composto da maschi e femmine), nonché l'educazione e l'atmosfera relazionale che caratterizzava questo specifico ambiente educativo. Tale ricerca ha posto in evidenza che i *kibbutz* rappresentavano un fertile terreno per la formazione morale e manifestavano un'efficacia educativa maggiore rispetto a quella del metodo della discussione delineato da Blatt, inducendo Kohlberg a riflettere sull'importanza della dimensione comunitaria nel favorire lo sviluppo morale. Elemento quest'ultimo alla base della sua idea di *just community*. J. Reimer, *From moral discussion to democratic governance*, in C. Power, A. Higgins, L. Kohlberg (eds.), *Lawrence Kohlberg's Approach to Moral Education*, Columbia University Press, New York 1991, pp. 38-44.

⁵²⁷ Kohlberg era infatti convinto che il livello di giustizia presente nell'ambiente scolastico, così come in quello domestico, influisse sulla maturazione etica del soggetto. Viganò, *Psicologia ed educazione in L. Kohlberg. Un'etica per la società complessa*, cit., p. 376.

⁵²⁸ Il curriculum latente fa riferimento all'influenza esercitata dall'istituzione scolastica (incarnata dall'insegnante) sulla formazione di atteggiamenti e valori dell'allievo. Esso rappresenta dunque un

che «s'impara a stimare i valori morali negli ambienti in cui sono coltivati e dove si avverte un'acuta tensione ad essi»⁵²⁹, il nostro si convinse dunque che l'attenzione educativa allo sviluppo del ragionamento morale dovesse essere supportata dalla creazione, all'interno del *setting* scolastico, di norme comunitarie che rendessero possibile tale sviluppo. Si trattava, in sostanza, di rendere lo studente partecipe di una realtà scolastica in cui la giustizia «rappresenti la regola di vita»⁵³⁰.

Muovendo da tali premesse, lo psicologo americano maturò l'idea di trasformare l'istituzione scolastica in una *just community* (comunità giusta)⁵³¹, da lui definita come una “piccola repubblica” dedita alla coltivazione della virtù, in cui la conoscenza del bene viene sviluppata attraverso lo spirito comunitario e la partecipazione⁵³², preparando così i giovani a diventare membri attivi e responsabili della società di cui sono parte. Al pari di Lipman e profondamente influenzato da Dewey, Kohlberg ha così proposto un modello di scuola intesa come palestra di democrazia, assumendo la pratica democratica non solo come fine ma anche come specifica metodologia educativa: nella comunità giusta, infatti, la maggior parte delle regole (con particolare riferimento a programmi e standard di comportamento) è frutto di un processo di decisione comunitaria di cui fa parte a pieno titolo anche l'educando, chiamato ad assumere un atteggiamento responsabile di cura e sensibilità verso gli interessi ed i bisogni altrui. In questo modo gli studenti hanno la possibilità di “apprendere l'ideale di giustizia”, e dunque di maturare dal punto di vista morale, non solo attraverso la discussione di dilemmi ipotetici ma, nell'ottica del *learning by doing* deweyano, anche mediante la gestione concreta dei problemi di giustizia che si presentano nel corso della quotidiana attività scolastica⁵³³, rafforzando così la coerenza tra giudizi orientati alla giustizia e condotta morale⁵³⁴. Tutto ciò avviene

processo formativo sotteso all'insegnamento di contenuti specifici. P. Gisfredi, *La socializzazione*, in M. A. Toscano (a cura di), *Introduzione alla sociologia*, Franco Angeli, Milano 2006, p. 468.

⁵²⁹ R. Viganò, *Psicologia ed educazione in L. Kohlberg. Un'etica per la società complessa*, cit., p. 6.

⁵³⁰ Ivi, p. 94.

⁵³¹ Le prime sperimentazioni sulla *just community* ebbero luogo all'interno di carceri ed istituti di correzione, con l'obiettivo di rieducare i soggetti devianti. Il lavoro negli istituti di rieducazione dette poi avvio ad una serie di sperimentazioni educative nell'ambito della scuola pubblica. In particolare, la prima scuola pilota fu la Cambridge Cluster School, un istituto superiore della periferia di Boston. Ivi, pp. 385-386.

⁵³² C. Power, *Just Community. A handbook*, in C. Power et. al. (eds.), *Moral Education*, Praeger, Santa Barbara 2007, p. 240.

⁵³³ J. Reimer, *From moral discussion to democratic governance*, in C. Power, A. Higgins, L. Kohlberg (eds.), *Lawrence Kohlberg's Approach to Moral Education*, cit., p. 25.

⁵³⁴ Kohlberg riteneva che il pensiero morale maturo considerasse «tutti gli individui uguali sotto il profilo morale e perciò [...] assume in termini strutturali il valore della giustizia». R. Viganò, *Psicologia ed educazione in L. Kohlberg. Un'etica per la società complessa*, cit., p. 125.

attraverso il supporto dell'insegnante che stimola e guida gli allievi a darsi regole e a negoziarle nella loro formulazione, « [...] a agire secondo le norme riconosciute come tali, a riflettere su quanto si fa, si dice a proposito del fare e a discuterne, facendosi garante che tutti abbiano compreso, volta per volta questi compiti»⁵³⁵. Analogamente al facilitatore delineato da Lipman, l'insegnante della comunità giusta è quindi «un esperto, un responsabile, un soggetto che stimola condotte, più che un soggetto che impone e giudica»⁵³⁶.

Un ulteriore aspetto che, oltre ad avere notevole rilevanza pedagogica accomuna la prospettiva di Kohlberg a quella di Lipman, è l'importanza assegnata alla dimensione morale all'interno del processo educativo, partendo dal presupposto che la moralità non è una caratteristica estrinseca alla natura umana, ma ne rappresenta una componente imprescindibile: «[essa] è l'espressione più piena e autentica dell'umanità di ogni persona e le sue "leggi" non costituiscono un freno alla natura espansione personale bensì sono strumento affinché questa corrisponda alla vera realizzazione del soggetto»⁵³⁷.

È innegabile come l'approccio cognitivo-evolutivo di Kohlberg abbia offerto un contributo notevole all'elaborazione di un progetto educativo ispirato ad un ideale proattivo della personalità (e dunque esente sia da moralismi che da atteggiamenti d'infantilismo etico), rimarcando come l'educazione alla moralità non possa sostanzarsi semplicemente nel fornire indicazioni relative alla condotta da assumere ma debba offrire condizioni ottimali che sollecitino lo sviluppo integrale ed attivo della personalità del soggetto che apprende.

La comunità giusta, al pari della comunità di ricerca filosofica lipmaniana, costituisce infatti un chiaro esempio delle caratteristiche che un contesto educativo dovrebbe possedere per formare individui dotati di autoconsapevolezza etica: questo deve stimolare in ciascun soggetto «la sensibilità per i problemi morali, la riflessione ed il sentimento di partecipazione ad essi»⁵³⁸, fondandosi sull'attitudine dialogica, la discussione democratica e la partecipazione attiva, nonché avvalendosi del notevole potenziale formativo e *trasformativo* insito nella filosofia.

⁵³⁵ E. Becchi, *Tre concetti e alcune pedagogie*, in M. Gecchele, P. Dal Toso (a cura di), *Educazione democratica per una pace giusta*, Armando Editore, Roma 2010, p. 95.

⁵³⁶ Ivi, p. 95.

⁵³⁷ G. D'Addelfio, *Filosofia per bambini ed educazione morale*, cit., pp. 97-98.

⁵³⁸ R. Viganò, *Psicologia ed educazione in L. Kohlberg. Un'etica per la società complessa*, cit., p. 399.

Sebbene il lavoro pionieristico condotto da Kohlberg in ambito psicologico e le profonde ricadute pedagogiche delle sue elaborazioni teoriche risultino di particolare interesse ai fini della presente analisi, occorre tuttavia precisare che l'approccio da lui proposto risulta carente per due principali ragioni:

1) la teoria di Kohlberg concepisce la moralità esclusivamente in termini di giustizia e si fonda su una visione etica prettamente intellettualistica. Come è stato possibile osservare lo studioso ritiene che lo sviluppo morale consista principalmente nell'evoluzione del ragionamento e della riflessione e non tiene sufficientemente conto della tensione dialettica esistente tra ragionamento e condotta, tra pensiero ed azione, lasciando così in ombra l'influsso di fattori quali la sensibilità personale, l'emozione e l'immaginazione, che giocano invece un ruolo altrettanto determinante⁵³⁹.

1) Inoltre egli non dedica specifica attenzione alle capacità morali dei più piccoli. Il primo livello di esperienza morale da lui individuato va dai 4-5 ai 10 anni circa (stadio pre-convenzionale). Per i bambini di età inferiore ai 4 anni egli parla di stadio 0 (escludendolo dal suo modello di sviluppo). Secondo Kohlberg a quest'età i soggetti non sono in grado di applicare criteri di qualsiasi tipo alla distinzione delle regole morali, in quanto sussiste, in questa pre-fase di sviluppo una stretta identificazione tra "buono" e "piacevole" da un lato e tra "cattivo" e "doloroso" dall'altro.

Gli elementi di criticità appena descritti hanno rappresentato la base da cui sono partiti diversi studi nell'ambito della psicologia dello sviluppo e delle neuroscienze, che hanno analizzato lo sviluppo morale alla luce dello studio del comportamento di quei bambini che Kohlberg collocava nello stadio 0 (o premorale) e di cui non si era adeguatamente interessato. Tali studi, rilevando il precoce

⁵³⁹ Viganò, *Psicologia ed educazione in L. Kohlberg. Un'etica per la società complessa*, cit., p. 314. Secondo diversi studiosi l'approccio di Kohlberg non fornisce una solida base per spiegare il comportamento morale. In particolare numerose ricerche hanno rilevato che sebbene esista una relazione significativa tra giudizio e comportamento, non sempre essa si presenta come lineare. L'azione morale è infatti determinata da una pluralità di fattori tra i quali anche il ragionamento morale, la cui influenza non è sempre rilevante. Connessa a tale critica è quella relativa alla presunta universalità degli stadi dello sviluppo morale. Secondo alcuni autori la teoria del nostro sembra essere modellata «su modalità di pensiero tipiche delle culture occidentali, centrate sui valori della libertà e del rispetto dei diritti individuali, non considerando quelle culture collettivistiche, tipicamente orientali, caratterizzate da un primato degli interessi della collettività su quelli del singolo». D. Bacchini, *Lo sviluppo morale*, cit., p. 42.

interesse dei bambini nei confronti del mondo dei pensieri, dei sentimenti e delle credenze proprie ed altrui, oltre ad aver dimostrato che la coscienza potrebbe svilupparsi già in età prescolare, si legano profondamente alla crescente valorizzazione delle emozioni nella considerazione psicologica dello sviluppo morale.

3.2 Il bambino tra convenzioni e norme morali: Elliot Turiel

Una prima importante risposta alla teoria kohlberghiana proviene da un gruppo di psicologi guidati da Elliot Turiel, fautore di un modello di sviluppo morale alternativo a quello proposto dallo psicologo americano e noto come *teoria degli ambiti*.

Secondo questo approccio gli individui interpretano e riflettono sulla propria esperienza per mezzo delle relazioni reciproche che stabiliscono tra se stessi e il mondo. Tali interazioni danno luogo ad un orientamento sociale eterogeneo, organizzato in distinti sistemi di conoscenza, definiti ambiti⁵⁴⁰.

In particolare, Turiel e collaboratori individuano quattro ambiti distinti:

- *l'ambito morale* comprende pensieri relativi alla giustizia, al benessere e ai diritti umani. I principi riferiti a questo ambito sono ritenuti universali e dotati di una prescrittività intrinseca, che fa sì che l'individuo si senta obbligato a rispettarli, pur non essendovi alcuna autorità esterna che lo impone.
- *L'ambito convenzionale* concerne preoccupazioni relative al rapporto con l'autorità, la tradizione e le norme sociali. Le convenzioni sono infatti degli standard concordati riguardanti il comportamento sociale, e come tali non sono universali e generalizzabili, ma relativi al sistema sociale in cui il soggetto è inserito.

⁵⁴⁰ L. Aleni Sestito, *I diritti dei minori nella prospettiva dei minori: il contributo della psicologia dello sviluppo*, in G. Petrillo (a cura di), *Per una psicologia dei diritti dei minori. Costruzioni sociali, responsabilità e ruoli educativi*, Franco Angeli, Milano 2005, p. 72.

- *L'ambito personale* attiene a comportamenti e regole che l'individuo ritiene siano soggetti alla propria personale valutazione (scelta degli amici, modo di vestire, etc.)
- *L'ambito prudenziale* riguarda invece comportamenti e condotte ritenute dannose per la salute o la sicurezza della persona che li mette in atto (abuso di alcolici, assunzione di droghe etc.)⁵⁴¹.

Come è possibile desumere dal quadro teorico appena delineato, i teorici degli ambiti condividono con l'approccio cognitivo-evolutivo una concezione universalistica dello sviluppo morale, ma si differenziano da tale approccio per due ragioni fondamentali: in primo luogo, essi ritengono che Kohlberg abbia erroneamente incluso nell'ambito morale comportamenti che non vi rientravano affatto. Inoltre la teoria degli ambiti considera i bambini « [...] in grado di cogliere l'essenza dei principi morali propriamente detti sin dai primi anni di vita»⁵⁴². Contrariamente quindi a quanto sostenuto da Piaget e Kohlberg, secondo cui fino agli 8-10 anni il bambino non ha un'autonoma capacità di giudizio sulle questioni che attengono all'ambito morale, i teorici degli ambiti sostengono che i bambini, già a partire dai 36 mesi di vita, esprimono precocemente giudizi adeguati sull'azione morale e sono in grado di provare sentimenti di empatia e simpatia.

Anche nella teoria degli ambiti, come nell'approccio proposto da Kohlberg, gli assunti teorici sono stati continuamente supportati dalla ricerca sperimentale. A tal proposito, particolarmente interessanti appaiono gli studi condotti da Turiel e Nucci con bambini in età prescolare. Gli studiosi hanno osservato centinaia di violazioni che si verificavano in diverse scuole dell'infanzia, registrando le reazioni spontanee di adulti e bambini a queste violazioni e infine, chiedendo ai bambini di commentare quanto era accaduto. I risultati sono apparsi particolarmente significativi: mentre infatti nel caso di violazioni convenzionali si osservavano con grande frequenza reazioni negative soprattutto da parte degli adulti, «[...] nel caso di violazioni morali, i bambini reagivano con proteste spontanee tanto frequentemente quanto gli adulti [inoltre] nei loro commenti sulle violazioni morali, i bambini molto frequentemente indicavano che l'azione non era accettabile perché provocava effetti

⁵⁴¹ D. Bacchini, *Lo sviluppo morale*, cit., pp. 56-58.

⁵⁴² Ivi, p. 51.

negativi per un'altra persona [...]»⁵⁴³. Questi studi rivestono una notevole importanza, poiché hanno offerto per la prima volta sostegno all'ipotesi secondo cui i bambini posseggono un embrionale capacità di distinzione tra il dominio delle regole morali e quello delle regole convenzionali, ritenendo le trasgressioni delle regole morali (ad esempio il furto o la violenza) come più gravi e dunque meritevoli di sanzioni. Secondo questo approccio essi sarebbero inoltre in grado di generalizzare a contesti diversi il valore di una prescrizione morale, ed il loro giudizio risulterebbe indipendente da un'autorità esterna⁵⁴⁴. Come ha sostenuto Surian, l'indipendenza da un'autorità esterna risulta di grande interesse e deve essere motivo di riflessione «[...] perché è decisamente improbabile che ai bambini venga mai insegnato un simile principio: nessuno dice loro che se la maestra autorizza azioni lesive non è comunque giusto e ammesso compierle»⁵⁴⁵.

3.3 L'etica della cura: Carol Gilligan

Un interessante sviluppo dell'approccio kohlberghiano è rappresentato dalla tesi sostenuta da Carol Gilligan. L'autrice parte dalla critica al modello proposto da Kohlberg poiché viziato da una prospettiva di genere maschile sulla moralità, intesa esclusivamente in termini di equità e giustizia⁵⁴⁶. Come si è detto in precedenza, il nostro presenta la sequenza dei livelli di sviluppo morale come universale, fondando però la sua tesi su dati raccolti mediante interviste somministrate soprattutto ad un campione di sesso maschile e non prendendo in considerazione il diverso modo attraverso cui i due generi si rapportano alle questioni morali. In conseguenza di ciò, nella sequenza individuata da Kohlberg le donne si fermano al terzo stadio

⁵⁴³ L. Surian, *Il giudizio morale. Come distinguiamo il bene dal male*, il Mulino, Bologna 2013, p. 64.

⁵⁴⁴ Essi comprendono, ad esempio, che picchiare un altro bambino è sbagliato in qualsiasi circostanza ed esibiscono espressioni di dispiacere se rompono il giocattolo di un loro coetaneo, mentre solo in un secondo momento mostrano di comprendere la natura e l'importanza delle convenzioni sociali. D. Bacchini, *Lo sviluppo morale*, cit., pp. 62-63.

⁵⁴⁵ L. Surian, *Il giudizio morale*, cit., p. 109. Come ha sottolineato Larry Nucci, uno dei ricercatori più attenti alla moralità infantile, in questo processo di discriminazione tra norme morali e norme convenzionali l'affettività gioca un ruolo determinante. A differenza delle convenzioni, le norme morali infatti non sono prive di contenuto emozionale. In sostanza, mentre i bambini non associano reazioni morali particolari alla violazione delle norme sociali, attribuiscono un forte contenuto emozionale alle questioni di moralità. M. Santerini, *Educazione morale e neuroscienze*, cit., p. 106.

⁵⁴⁶ C. Secci, *Apprendimento permanente ed educazione. Una lettura pedagogica*, Franco Angeli, Milano 2013, p. 71.

(corrispondente allo sviluppo della moralità in senso interpersonale) e non risultano in grado di progredire verso lo stadio che prevede il rispetto e la comprensione delle regole e dei principi universali⁵⁴⁷. Muovendo da tali critiche Gilligan ha condotto una ricerca sul campo, sottoponendo i dilemmi morali ad individui di sesso maschile e femminile⁵⁴⁸ e riscontrando come entrambi i generi abbiano la tendenza a considerare ed esprimere la moralità attraverso modalità differenti, in quanto muovono da prospettive differenti: mentre infatti nei maschi prevale un orientamento alla giustizia, che pur partendo dal riconoscimento dell'uguaglianza, non è altrettanto attento ai bisogni dell'individuo, il ragionamento morale femminile è maggiormente orientato verso *un'etica della cura* degli altri, fondata sull'empatia, la compassione e la relazione⁵⁴⁹.

Nel celebre testo *In a Different Voice*, la studiosa illustra in modo significativo la diversa modalità di giudizio delle bambine e dei bambini, attraverso i risultati ottenuti sottoponendo a un bambino, Jake, e a una bambina, Amy, entrambi di undici anni, il dilemma di Heinz ideato da Kohlberg. I due preadolescenti messi di fronte allo stesso interrogativo (ha fatto bene Heinz a rubare la medicina?) forniscono risposte differenti: mentre Jake giustifica il furto della medicina, avendo colto il fatto che la vita ha un valore prioritario rispetto al denaro e sostenendo che il giudice debba infliggere all'uomo la condanna più mite possibile, Amy sembra in difficoltà di fronte alla domanda e fornisce una risposta apparentemente evasiva: «Se rubasse la medicina, salverebbe sì la vita della moglie, ma poi potrebbe finire in prigione, e se sua moglie si ammalasse di nuovo lui non riuscirebbe a procurarle la medicina, e sarebbe peggio. Perciò sarebbe meglio che ne parlassero insieme, per cercare di procurarsi quei soldi in qualche altro modo»⁵⁵⁰. La Gilligan rileva dunque che Jake affronta il dilemma in termini logici e legali, astraendo il problema morale dalla situazione interpersonale, Amy invece lo tratta a livello personale, ritenendo che i problemi etici si risolvano in modo interpersonale attraverso la comunicazione. Per la ragazza è infatti impensabile che non ci sia modo di persuadere il farmacista,

⁵⁴⁷ Ivi, p. 72.

⁵⁴⁸ Nello specifico la studiosa faceva riferimento a tre ricerche basate su interviste e rivolte rispettivamente «[...] a studenti universitari, a donne che stavano per intraprendere o avevano intrapreso, la decisione di abortire e a un ampio campione di soggetti di età diverse, tra cui anche quelle [...] di età compresa tra i 6 e i 9 anni e quella degli 11». G. D'Addelfio, *Filosofia per bambini ed educazione morale*, cit., p. 98.

⁵⁴⁹ S. Brotto, *Etica della cura. Una introduzione*, Orthotes Editrice, Napoli-Salerno 2013, p. 18.

⁵⁵⁰ C. Gilligan, *Con voce di donna. Etica e formazione della personalità* (1972), tr. it. a cura di A. Bottini, Feltrinelli, Milano 1987, p. 32.

di smuoverlo toccando le sue emozioni e ritiene altrettanto improbabile che Heinz non riesca a creare intorno a sé una rete di relazioni che possano sostenerlo e aiutarlo a non affrontare da solo la situazione difficile in cui lui e sua moglie si trovano.

Secondo il modello di Kohlberg, Amy, pur essendo altrettanto matura e riflessiva, si collocherebbe ad uno stadio di sviluppo morale inferiore rispetto a Jake. Ciò, a parere di Gilligan, è dovuto al fatto che i dilemmi proposti dallo studioso si fondano e richiedono «una modalità di pensiero astratta - spogliando l'attore morale della sua storia, dei dati particolari e contingenti della sua vita individuale, rendendolo scheletrico - piuttosto che una modalità di pensiero contestuale e narrativa, più vicina alla sensibilità morale femminile»⁵⁵¹. Quest'ultimo elemento di criticità è stato evidenziato anche dai teorici della *Philosophy for Children* e sembra richiamare la critica rivolta da Lipman a diversi programmi didattici che si propongono di potenziare le abilità di pensiero: essi si avvalgono di esercitazioni sul pensare che spesso risultano estremamente artificiali e lontane dall'esperienza concreta dei bambini. Contrariamente, il dialogo che, mediante i racconti, si realizza nella comunità di ricerca filosofica non si limita a stimolare tali abilità ma le pone in contatto diretto con la vita dei bambini, implementando la relazione esistente tra le diverse dimensioni che compongono il pensiero (*critical, creative, caring*) al fine di offrirgli una strada che li aiuti a comprendere la ricchezza e complessità insita nel mondo di cui sono parte, oltre che in se stessi⁵⁵².

Il punto di vista di Gilligan ha dato vita ad un fertile dibattito non solo in ambito psicologico ma anche pedagogico. La studiosa ha infatti evidenziato come le donne non siano deficitarie dal punto di vista della morale consolidata, ponendo in luce il ruolo giocato dalle differenze di genere attraverso l'identificazione di una "voce della cura", propria del ragionamento femminile e fondata sulla logica dell'interconnessione, accanto ad una "voce della giustizia"⁵⁵³ che orienta invece il ragionamento maschile e si basa sulla separazione e l'adesione alle norme. Tuttavia, come chiarisce Gilligan, etica della cura ed etica della giustizia non sono da

⁵⁵¹ G. D'Addelfio, *Filosofia per bambini ed educazione morale*, cit., p. 100.

⁵⁵² *Ibidem*.

⁵⁵³ Occorre tuttavia precisare che, soprattutto negli ultimi anni della sua ricerca, Gilligan ha rettificato la posizione iniziale. Essa infatti sostiene che l'esistenza di una voce della cura che orienta il ragionamento morale femminile «[...] non esclude che le stesse donne considerino la giustizia un valore preminente da un punto di vista morale, né [...] che gli uomini non assegnino valore morale alla cura, pur essendo prevalentemente orientati alla voce della giustizia». C. Secci, *Apprendimento permanente ed educazione. Una lettura pedagogica*, cit., p. 72.

intendersi come contrapposte e separate, ma sono destinate a diventare complementari in un soggetto che ha acquisito una piena maturità morale.

Al di là degli aspetti più direttamente connessi alle questioni di genere, ciò che preme sottolineare ai fini della presente analisi è come la prospettiva di Gilligan abbia messo in luce l'importanza della connessione tra sé e l'altro nell'ambito dello sviluppo morale, nonché il ruolo di primo piano che le disposizioni empatiche hanno nell'orientare la condotta morale. Come ha sostenuto Vinciguerra, si tratta di un approccio di particolare interesse ai fini della formazione in ambito etico, poiché «allude, sia pure senza farne venire in luce pienamente il fondamento, all'esperienza personale nella sua totalità, chiamando in causa non solo la capacità di ragionamento, ma anche il sentire dell'uomo ed il suo bisogno di relazioni»⁵⁵⁴.

3.4 Lo sviluppo morale precoce: Robert Emde

Robert Emde ha fornito un punto di vista di notevole interesse ai fini della comprensione del ruolo rivestito dalla componente emotiva nello sviluppo morale del bambino. Lo studioso parte dal presupposto che vi sia una sostanziale connessione tra sviluppo emotivo e sviluppo morale e che il nucleo affettivo del sé, al pari delle prime motivazioni morali, «siano fortemente preparati biologicamente»⁵⁵⁵.

Attraverso una serie di ricerche cross-culturali Emde e collaboratori hanno infatti documentato l'esistenza di schemi di emozioni (gioia, rabbia, disgusto, tristezza, paura, sorpresa e interesse) che sono già presenti nel primo anno di vita del bambino e che vengono impiegati nell'ambito del rapporto di cura tra l'infante e la madre. La presenza innata di tali schemi emotivi si accompagna al fatto che sin da piccolissimo il bambino possiede la capacità di mantenere interazioni sociali: egli non solo riconosce le emozioni di chi si prende cura di lui, ma è in grado di rispondervi in modo appropriato, mediante scambi di sguardi, vocalizzazioni e risate. Intorno ai sei mesi esso diviene poi capace di giocare con un oggetto nonché di rispettare giochi basati su turni, il che richiede una primordiale forma di

⁵⁵⁴ G. D'Addelfio, *Filosofia per bambini ed educazione morale*, cit., p. 102.

⁵⁵⁵ R. Emde, *Il centro affettivo del sé e le prime motivazioni morali*, in A. Manetti, C. Bresciani (a cura di), *Psicologia e sviluppo morale della persona*, cit., p. 251.

comunicazione, oltre che la capacità di rapportarsi con l'altro. A partire dai 7 mesi l'infante sviluppa invece un "sé intersoggettivo", formando un senso iniziale del "noi"⁵⁵⁶, che gli permette di andare oltre le azioni immediate e di confrontare le sue intenzioni con quelle di chi si prende cura di lui, «in un contesto di unità di attenzione e sentimento»⁵⁵⁷. Tutto ciò, secondo Emde, «[...]rappresenta il punto di partenza [...] dello sviluppo successivo dei sistemi morali. Provate a pensarci. Le fondamenta di ogni sistema morale hanno a che fare con la reciprocità e il senso dell'equità, che non sono altro che traduzioni della regola d'oro che dice: "fai agli altri ciò che vorresti facessero a te"»⁵⁵⁸.

In sostanza, le ricerche condotte da Emde rivelano come le emozioni, ed in particolar modo le emozioni positive (gioia, sorpresa e interesse), hanno un ruolo di primo piano nello sviluppo morale, sin dalla primissima infanzia. Infatti, nel periodo che va da uno a tre anni, la stessa tendenza del bambino ad attuare comportamenti riparatori ed azioni prosociali è intrinsecamente dettata dalla volontà di mantenere e generare emozioni positive: nel tentativo di porre rimedio ad un danno, il comportamento del bambino muoverà da emozioni negative con l'intento di cancellarle e di ristabilire una relazione di reciprocità positiva con l'altro. Da ciò, accanto al ruolo primario rivestito dalle emozioni, si desume l'importanza delle relazioni specifiche di allevamento. Infatti, come ha sottolineato Emde, «La relazione di *caregiving* contribuisce allo sviluppo del sé affettivo e morale del bambino. Attraverso l'interazione quotidiana il bambino interiorizza le procedure morali. Cerca continuamente di "mettere in regola" se stesso in relazione agli altri nelle esperienze che condivide con un *cogiver* emotivamente disponibile. [Inoltre] a partire dai due anni il bambino è divenuto capace di empatia, capacità che si rileva dall'eccitazione emotiva e dall'offrire agli altri conforto, aiuto e condivisione di fronte alle difficoltà degli altri [...]»⁵⁵⁹.

⁵⁵⁶ I teorici della psicoanalisi ritengono che esistono tre sentieri del sé interagenti tra loro: il senso del sé, dell'*altro* e del *noi*. «Insieme essi costituiscono quello che si può considerare una struttura di discorso per il sé e per l'interazione sociale». Ivi, p. 261.

⁵⁵⁷ *Ibidem*.

⁵⁵⁸ R. N. Emde, *Emozioni positive in psicoanalisi*, in C. Riva Crugnola (a cura di), *La comunicazione affettiva tra il bambino e i suoi partner*, Raffaello Cortina, Milano 1999, p. 114.

⁵⁵⁹ R. N. Emde, *Gli affetti nello sviluppo del sé infantile*, in M. Ammaniti, N. Dazzi (a cura di), *Affetti, Natura e sviluppo delle relazioni interpersonali*, Laterza, Roma-Bari 2001, p. 349.

3.5 *Moralità ed empatia: Martin Hoffman*

Allo stato attuale, la trattazione relativa al ruolo delle emozioni nello sviluppo morale proposta da Martin Hoffman è la più celebre ed influente. Lo studioso parte dal presupposto che l'esperienza morale non è solo cognitiva, ma ha un'ampia portata emotiva, poiché le emozioni e i sentimenti accompagnano il comportamento morale e lo condizionano⁵⁶⁰. In particolare il nostro pone alla base della moralità l'*empatia*, ossia l'attivazione di processi psicologici che fanno sì che una persona provi sentimenti analoghi a quelli di un altro pur non vivendo le stesse situazioni⁵⁶¹. Questa particolare capacità di sentire agisce come motivazione morale in quanto si oppone alle spinte egoistiche che possono motivare ed influenzare il comportamento umano e «valorizza l'importanza delle relazioni, indirizzando verso comportamenti prosociali»⁵⁶².

Le numerose ricerche condotte con bambini molto piccoli hanno indotto lo psicologo statunitense a ritenere che l'empatia sia universale (comune cioè a tutte le culture ed a diverse specie non umane) ed abbia una base innata, il che significa che «di affetto morale empatico»⁵⁶³ il bambino è capace sin dai primi giorni di vita. Occorre tuttavia chiarire che le modalità attraverso cui tale disposizione innata si manifesta concretamente sono al quanto complesse e seguono un andamento evolutivo, passando da un livello più semplice ed immediato verso livelli sempre più sofisticati. A tal proposito il modello proposto da Hoffman, in accordo con la teoria stadiale di Kohlberg, distingue tra *stadi immaturi*, caratterizzati da risposte automatiche ed involontarie che permettono al bambino di empatizzare con qualcuno che soffre «[...] anche in una fase preverbale della sua esistenza»⁵⁶⁴, e *stadi maturi*, che implicano invece il ricorso a sofisticati processi cognitivi e metacognitivi, come l'associazione mediata ed il *perspective taking*⁵⁶⁵.

⁵⁶⁰ S. T. Rehrauer, *Lo sviluppo morale del bambino*, in S. Zamboni (a cura di), *Etica dell'infanzia. Questioni aperte*, Lateran University Press, Città del Vaticano 2013, p. 51.

⁵⁶¹ *Ibidem*.

⁵⁶² G. D'Addelfio, *Filosofia per bambini ed educazione morale*, cit., p. 105.

⁵⁶³ M. Hoffman, *Interaction of Affect and Cognition in Empathy*, in C. Izard, J. Kagan, R. Zajon (eds.), *Emotions, Cognitions and Behaviour*, Cambridge University Press, Cambridge 1984, p. 105.

⁵⁶⁴ D. Bacchini, *Lo sviluppo morale*, cit., p. 75.

⁵⁶⁵ Per *perspective taking* si intende la capacità di assumere la prospettiva dell'altro. Ivi, p. 77.

Nello specifico, gli stadi immaturi comprendono:

- *lo stadio 0* (contagio emotivo), la cui tipica manifestazione è il pianto reattivo del neonato. «Studi sperimentali hanno evidenziato che il neonato piange quando ascolta il pianto di un altro neonato e lo fa in modo così intenso e vigoroso che il pianto del bambino “contagiato” è indistinguibile da quello del neonato che ha cominciato per primo»⁵⁶⁶.
- Lo stadio 1 (*distress empatico egocentrico*), rappresenta il primo stadio dell’empatia e compare intorno ai 6 mesi di vita, quando il bambino mostra un’espressione triste alla vista di un coetaneo sofferente, esibendo alcuni segnali di disagio caratteristici (come mordersi il labbro o rifugiarsi tra le braccia della madre).
- Lo stadio 2 (*distress empatico quasi egocentrico*), si manifesta attorno ai 18 mesi, quando il bambino sviluppa una chiara percezione di sé come individuo separato dalla persona che soffre e cerca di offrirgli attivamente il suo aiuto per alleviare il distress. È in questa fase che si osservano le prime vere manifestazioni di comportamento prosociale⁵⁶⁷.

Degli stadi maturi fanno invece parte:

- *lo stadio 3* (distress empatico in risposta alla situazione di un altro) che compare attorno ai 3 anni, parallelamente al consolidarsi di una teoria della mente⁵⁶⁸, e si caratterizza per una maggiore comprensione dello stato d’animo altrui, nonché delle cause e delle conseguenze delle emozioni

⁵⁶⁶ Ivi, p. 78.

⁵⁶⁷ Per comportamento prosociale s’intende una condotta volta ad arrecare un beneficio ad un’altra persona indipendentemente dalle motivazioni sottese. Uno dei più autorevoli studiosi nell’ambito del comportamento prosociale, con particolare riferimento al nesso che lega prosocialità, empatia e ragionamento morale, è Eisenberg. Per un approfondimento su tale tematica Cfr. N. Eisenberg, *Altruistic Emotion, Cognition and Behaviour*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale (NJ) 1986; W. Damon, N. Eisenberg (eds.), *Handbook of Child Psychology*, vol. 3, *Social, Emotional, and Personality Development*, John Wiley & Sons, Hoboken (NJ); N. Eisenberg, P. Miller, *The Relation of Empathy to Prosocial and Related Behaviours*, in «Psychological Bulletin», 101, pp. 91-119.

⁵⁶⁸ In psicologia dello sviluppo con tale espressione si fa riferimento alla capacità di riconoscere, in sé e negli altri, stati mentali (come desideri, emozioni, credenze e sentimenti), alla luce dei quali interpretare il proprio ed altrui comportamento. R. Fadda, M. Parisi, B. Lobrano, *La relazione tra teoria della mente e giudizio morale in età prescolare e scolare*, in E. Mangiaracina, R. Fadda, *Giudizio morale e comportamento sociale. Sfide e obiettivi per la scuola*, Armando editore, Roma 2010, pp. 77-78.

provate dall'altro. È ciò che Hoffman chiama *empatia veridica*, «ossia aderente alla reale situazione emotiva dell'altro»⁵⁶⁹.

- *Lo stadio 4* (distress empatico per la condizione esistenziale dell'altro), che rappresenta lo stadio più maturo e si consolida durante l'adolescenza, poiché implica capacità di astrazione ed immaginazione. Infatti in questo stadio non è necessario «per provare empatia che l'altra persona stia effettivamente sperimentando una condizione di disagio in una specifica situazione, perché l'identificazione empatica avviene in rapporto alle condizioni generali di vita dell'altra persona»⁵⁷⁰.

Il modello evolutivo proposto da Hoffman e l'approccio teorico ad esso sotteso risultano di estremo interesse poiché mettono in evidenza come il bambino manifesti competenze emotive e relazionali molto precocemente, mostrando capacità di ragionamento non egocentrico ben prima di quanto previsto dalle teorie di Piaget e Kohlberg: esso è quindi in grado di comprendere il senso di concetti morali complessi purché questi siano incorporati all'interno delle sue esperienze relazionali primarie, ossia quelle familiari e scolastiche. Questo processo di transizione «da una sintonizzazione e condivisione innata, attraverso un'empatia egocentrica, fino all'empatia simpatetica»⁵⁷¹, pur avendo basi biologiche, risulta infatti strettamente dipendente dalla qualità del rapporto interpersonale che il bambino ha con i genitori, la famiglia ed i propri coetanei.

Occorre inoltre precisare che l'importanza attribuita alla componente emozionale, e nello specifico all'empatia, nello sviluppo morale non comporta un depotenziamento del ruolo assegnato alla dimensione cognitiva. Hoffman infatti pone in rilievo come «non si potrebbe parlare di moralità vera e propria se nella relazione empatica non intervenissero una serie di correttivi di tipo cognitivo che hanno la funzione di direzionare la spinta empatica verso un'azione prosociale autenticamente morale»⁵⁷². I fattori cognitivi infatti, oltre a favorire un'analisi

⁵⁶⁹ Ad esempio, se un bambino vede la propria madre piangere, potrebbe chiedere “cos'ha fatto papà?” ed ipotizzare mentalmente una serie di strategie per alleviare la situazione di distress in cui l'altro si trova. D. Bacchini, *Lo sviluppo morale*, cit., p. 81.

⁵⁷⁰ Ivi, p. 82.

⁵⁷¹ T. Rehrauer, *Lo sviluppo morale del bambino*, in S. Zamboni (a cura di), *Etica dell'infanzia. Questioni aperte*, cit., p. 52.

⁵⁷² D. Bacchini, *Lo sviluppo morale*, cit., p. 84. Nello specifico Hoffman assegna un ruolo primario ai principi morali, sostenendo che l'empatia da sola potrebbe non essere sufficiente ad intraprendere un'azione autenticamente morale. Tali principi, pur non costituendo un motivatore autonomo del

efficace della situazione in questione grazie ai meccanismi di differenziazione sé-altro e alla capacità di *perspective taking*, consentono di tradurre l'empatia in simpatia. Allo stesso tempo però, sottolinea Hoffman, i principi morali propri della componente cognitiva non sono dotati di forza motivazionale: una persona può collocare valori quali la benevolenza e l'equità al vertice della propria gerarchia valoriale, ma ciò non significa che si impegni concretamente a realizzarli. Solo legandosi all'empatia essi possono diventare dei «potenti attivatori motivazionali»⁵⁷³, spingendo dunque il soggetto a passare dal ragionamento alla condotta morale.

3.6 Cognizione ed emozione nel giudizio morale: Antonio Damasio

Le neuroscienze hanno offerto un notevole contributo all'individuazione e definizione delle funzioni neuronali connesse al comportamento morale.

Diversi ricercatori concordano nell'attribuire un ruolo centrale alla corteccia prefrontale, poiché in essa si realizzerebbe quell'associazione tra aspetti cognitivi ed aspetti emotivi responsabile della formulazione di giudizi e dunque anche del giudizio morale. A sostegno di tale ipotesi vi sono una serie di studi che mediante tecniche di *imaging*⁵⁷⁴ hanno permesso di individuare una connessione tra la lesione di alcune aree cerebrali e la compromissione delle facoltà morali. Particolarmente significativo appare a tal proposito, il caso di Phineas Gage studiato da Hanna Damasio. L'operaio del New England a causa di un incidente sul lavoro aveva subito una lesione alla corteccia prefrontale nella regione ventromediana. La cosa interessante osservata dalla studiosa era come tale lesione non avesse compromesso in senso stretto le capacità cognitive di Gage, che risultavano intatte, ma aveva certamente determinato un cambiamento della sua personalità: esso infatti assumeva

comportamento morale, «aiutano il soggetto empatizzante a inquadrare le caratteristiche contingenti della situazione della vittima e a valutare in una prospettiva più ampia i significati connessi all'esperienza, consentendo di attivare una risposta appropriata alla situazione». Ivi. p. 89.

⁵⁷³ Ivi, p. 87.

⁵⁷⁴ Con tale espressione si fa riferimento a tecniche di neuro-visualizzazione che consentono di riprodurre graficamente l'attività cerebrale in termini anatomici e funzionali. C. Barbieri, *Le neuroimaging in ambito medico-penalistico: alcune riflessioni critiche*, in M.G. Ruberto, C. Barbieri (a cura di), *Il futuro tra noi. Aspetti etici, giuridici e medico-legali della neuroetica*, FrancoAngeli, Milano 2011, p. 15.

comportamenti immorali e non sembrava più in grado di distinguere il lecito dall'illecito⁵⁷⁵.

In tempi più recenti, il neurologo portoghese Antonio Damasio ha analizzato casi simili a quelli di Phineas Gage, confermando l'ipotesi che lesioni della corteccia prefrontale causano un disturbo dell'emozione, il quale a sua volta determina alterazioni nel comportamento morale e sociale nonché nella capacità di prendere decisioni. Nello specifico, le ricerche condotte dallo studioso si rivelano determinanti per due ragioni: esse hanno permesso di superare il dualismo mente-corpo, ponendo nel contempo in rilievo «il ruolo dell'emozione, dell'affettività e dell'intuizione nella formulazione del giudizio morale»⁵⁷⁶.

Secondo Damasio la complessità del sistema nervoso, così come emerge dalle recenti scoperte in ambito neuroscientifico, consente di stabilire un'identità tra stati fisici e stati mentali, senza tuttavia condannare questi ultimi alla semplificazione e alla perdita di senso. In uno dei suoi libri più noti, *l'errore di Cartesio*, egli parte da una serrata critica alla separazione tra mente e corpo postulata dal filosofo francese e sostiene che sia dal punto di vista filogenetico che da quello ontogenetico, la mente si sviluppa a partire dai meccanismi di regolazione biologica, di cui emozioni e sentimenti sono l'espressione più naturale. Essa non può sussistere senza la cornice fondante rappresentata dal corpo: «[...] le nostre azioni migliori e i pensieri più elevati, le nostre gioie e i nostri dolori più grandi, tutti impiegano il corpo come riferimento»⁵⁷⁷. Cervello e corpo costituiscono quindi un organismo perfettamente integrato ed inscindibile, che interagisce costantemente con l'ambiente, e la mente, nello svolgimento delle sue diverse attività, richiede sempre il coinvolgimento di entrambi. Le rappresentazioni mentali infatti non sono mai avulse dall'esperienza sensoriale e necessitano costantemente della presenza del corpo, «L'anima respira attraverso il corpo e la sofferenza, che muova dalla pelle o da un'immagine mentale, avviene nella carne»⁵⁷⁸. Lo stesso processo decisionale, ad esempio, è condizionato da risposte somatiche emotive, avvertite a livello soggettivo e legate ad esiti di esperienze passate, che vengono impiegate come indicatori della bontà o meno di una

⁵⁷⁵ P. Strata, *La strana coppia. Il rapporto mente-cervello da Cartesio alle neuroscienze*, Carocci, Roma 2014, pp. 62-63.

⁵⁷⁶ R. Rumiati, L. Lotto, *Decisioni e Decisioni morali, tra razionalità ed emozioni*, in A. Lavazza, G. Sartori (a cura di), *Neuroetica. Scienze del cervello, filosofia e libero arbitrio*, Il Mulino, Bologna 2011, p. 194.

⁵⁷⁷ A. Damasio, *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano* (1994), tr. it. a cura di F. Macaluso, Adelphi, Milano 1995, p. 24.

⁵⁷⁸ Ivi, p. 25.

certa prospettiva. Tali tracce di esperienza emotivamente connotate vengono definite da Damasio *marcatori somatici* e fungono da strumento automatico che facilita il compito di trovare opzioni vantaggiose dal punto di vista biologico⁵⁷⁹. Ciò significa che qualsiasi tipo di giudizio, compreso quello morale, è il risultato di processi automatici estremamente rapidi, in cui «gli individui avvertono prima una reazione emozionale e successivamente tentano di giustificarla con argomentazioni razionali»⁵⁸⁰. In sostanza, attraverso i suoi numerosi studi Damasio ha cercato di mostrare in modo “tangibile” come l’individuo che perde il contatto con il proprio corpo, e dunque con la componente emotiva ed istintuale⁵⁸¹, «diventa incapace di pensare»⁵⁸², partendo dal presupposto spinoziano che vede pensiero ed estensione come attributi della stessa sostanza. La memoria emotiva, intesa come insieme di informazioni riguardanti gli affetti, le paure e i desideri, rappresenta una dimensione fondamentale della mente umana e della stessa coscienza. Quest’ultima è infatti concepita dallo studioso come un fenomeno plurimo, profondamente radicato a livello corporeo, oltre che corticale⁵⁸³.

Asserire che la coscienza abbia una base neurobiologica che permette il riconoscimento dei valori e dirige in qualche modo il senso morale non significa, tuttavia, supportare una sorta di determinismo biologico della morale. Infatti, come sostiene, Boella: « [...] l’aspetto spontaneo, le reazioni automatiche e le premesse biologiche - pur vincolanti- che guidano la morale, non sono che una componente dell’intero sistema: essi ci parlano di una *possibilità* e di una *capacità morale*, ma

⁵⁷⁹ L. Urbani, Ulivi, *Il sorriso della ragione. La rivoluzione di A.R. Damasio*, in R. Corvi (a cura di), *Esperienza e razionalità. Prospettive contemporanee*, Franco Angeli, Milano 2005, p. 122.

⁵⁸⁰ R. Rumiati, L. Lotto, *Decisioni e Decisioni morali, tra razionalità ed emozioni*, in A. Lavazza, G. Sartori (a cura di), *Neuroetica*, cit., p. 194.

⁵⁸¹ Damasio considera infatti emozioni e sentimenti non solo degli stati mentali, ma soprattutto corporei. Nello specifico, mentre le emozioni sono complicate collezioni di risposte chimiche e neuronali, i sentimenti rappresentano «la percezione di un certo stato corporeo cui, talvolta, si aggiunge la percezione di uno stato della mente ad esso associato o anche la percezione del tipo di pensieri il cui tema è consono con il genere di emozione percepita». A. Vannini, *Un modello sintropico della coscienza*, in «Syntropy Journal», Anno 2009, n.1, p. 6. <http://www.sintropia.it/italiano/2009-it-1-1-1.pdf>.

⁵⁸² L. Urbani, Ulivi, *Il sorriso della ragione. La rivoluzione di A.R. Damasio*, in R. Corvi (a cura di), *Esperienza e razionalità*, cit., p. 115.

⁵⁸³ Il neurologo portoghese ritiene infatti che la coscienza consti di tre dimensioni gerarchicamente disposte: il *proto-sé*, fenomeno primordiale di auto-identificazione fondato sulle emozioni, che l’individuo condivide con gli animali superiori; la *coscienza nucleare*, fenomeno biologico composto da tre elementi (l’oggetto di cui si è coscienti, la posizione del proprio corpo rispetto a quell’oggetto e il rapporto che si stabilisce tra queste due entità), che fornisce all’organismo un senso di sé qui ed ora. Al vertice vi è infine la *coscienza estesa*, che si forma sulla base della coscienza nucleare. Essa è alla base del “sé autobiografico” e richiede il linguaggio, implicando dunque cognizione e memoria. N. Simonetti, R. Zanardi, *Filosofia e scienze della mente*, Armando editore, Roma 2004, pp. 96-97.

non la esauriscono. Dalla dipendenza biologica si passa [infatti] ai giudizi, alle valutazioni, alle decisioni, diverse a seconda della persona e dei contesti»⁵⁸⁴.

3.7 Il bambino altruista e cooperativo: Michael Tomasello

Un'ultima prospettiva di estremo interesse ai fini della comprensione dei fattori interagenti nello sviluppo morale è quella offerta dall'approccio neo-culturalista ed in particolar modo da Michael Tomasello, psicologo evoluzionista americano.

Ponendosi in contrasto con l'idea di "grammatica morale universale"⁵⁸⁵ proposta da Hauser, Tomasello offre una spiegazione di una specifica componente della moralità, ossia l'altruismo, attraverso un approccio filogenetico ed ontogenetico allo studio della cognizione umana⁵⁸⁶. Lo studioso parte infatti dal presupposto che gli esseri umani siano altruisti nati, ovvero che l'istinto a cooperare e ad aiutare il prossimo sia qualcosa di innato, che emerge spontaneamente e che solo in seguito, nel corso dell'ontogenesi, viene mediato da elementi culturali, quali le norme e le istituzioni sociali. A sostegno di tale ipotesi egli adduce una serie di studi comparati sui comportamenti di bambini (tra il primo e il secondo anno di vita) e scimpanzé, marcando la distinzione tra il livello di altruismo di cui è capace l'uomo ed il livello riscontrabile nei primati non umani.

Nel corso della loro ricerca Tomasello e Felix Warneken, ricercatore presso il Max Plan Institute, hanno sviluppato un modello che individua tre principali

⁵⁸⁴ M. Santerini, *Educazione morale e neuroscienze*, cit., p. 56.

⁵⁸⁵ Marc Hauser, psicologo ed etologo animale, è uno dei principali esponenti dell'approccio innatista alla morale, attualmente al centro di numerose critiche. La sua teoria risente fortemente degli studi condotti dal linguista Noam Chomsky circa l'origine del linguaggio umano e la sua acquisizione. Chomsky ritiene che il cervello umano sia geneticamente dotato di un "organo del linguaggio" responsabile delle nostre intuizioni grammaticali e della nostra abilità ad apprendere diverse lingue. Hauser sostiene analogamente l'esistenza di un'organizzazione psicologica innata (organo morale) che fissa i principi universali della moralità, i quali nel loro insieme danno luogo ad una "grammatica morale universale", comune a tutta l'umanità. P. Churchland. *Neurobiologia della morale* (2011), tr. it. a cura di S. Zipoli, Raffaello Cortina, Milano 2012, pp. 127-129.

⁵⁸⁶ Nell'opporre al determinismo genetico sotteso alle teorie di Hauser e Chomsky, Tomasello afferma: «La moderna cognizione umana non è solo il prodotto di eventi genetici che hanno avuto luogo evolutivamente nell'arco di parecchi milioni di anni, ma anche di eventi culturali che hanno avuto luogo storicamente nell'arco di parecchie decine di migliaia di anni, e di eventi individuali che hanno avuto luogo ontogeneticamente nell'arco di parecchie decine di migliaia di ore. I geni sono una parte essenziale della storia dell'evoluzione cognitiva umana, [ma essi] non raccontano tutta la storia». M. Tomasello, *Le origini culturali della cognizione umana* (1999), tr. it. a cura di L. Anolli, Il Mulino, Bologna 2005, p. 194.

tipologie di altruismo, ognuna delle quali presenta costi e benefici differenti e «può avere alle spalle una diversa storia evolutiva»⁵⁸⁷: il *prestare aiuto*, in cui l'altruismo si esplica nell'offrire un servizio come recuperare o porgere a qualcuno un oggetto fuori dalla sua portata; la *condivisione*, relativa alla generosità ed alla messa in comune di risorse materiali e il *fornire informazioni*, relativo alla condivisione di competenze e informazioni utili.

Nello specifico, per valutare la prima tipologia di altruismo (il prestare aiuto), i due studiosi hanno posto bambini tra i quattordici e i diciotto mesi di fronte ad un adulto a loro sconosciuto, il quale si trovava ad affrontare un piccolo problema di ordine pratico (come recuperare oggetti lontani dalla sua portata). Dall'osservazione è emerso che «su 24 bambini presi in esame, 22 hanno offerto il loro aiuto almeno una volta e l'hanno fatto immediatamente»⁵⁸⁸. Ciò che è apparso maggiormente interessante è che i bambini non aiutavano l'adulto in qualsiasi situazione di controllo: ad esempio se invece di far cadere per sbaglio la molletta da bucato, il soggetto adulto la buttava per terra di proposito, i bambini non intervenivano. Questo comprova non solo la capacità dei bambini di comprendere gli obiettivi altrui ma anche il fatto che essi hanno una motivazione altruistica per aiutarli. Secondo i due studiosi ci sono diverse ragioni che dimostrano il carattere spontaneo di questa tendenza altruistica: si tratta di un comportamento che compare piuttosto precocemente, dai quattordici mesi d'età, e le ricompense dei genitori non sembrano incentivarlo affatto. Uno studio successivo ha infatti mostrato come bambini che ricevono una ricompensa da parte dei genitori dopo aver prestato aiuto, sono molto meno propensi a farlo una volta che la ricompensa viene meno, mentre ciò non accade per i bambini che non hanno mai ricevuto ricompensa (*overjustification effect*)⁵⁸⁹. Una ragione ancora più significativa per ritenere che i piccoli d'uomo non aiutino al fine di ottenere ricompense, è data dal fatto che scimpanzé sottoposti alla stessa serie di compiti proposti nella ricerca originaria hanno esibito il medesimo comportamento altruistico. La manifestazione di un comportamento simile a quello umano rappresenta infatti la riprova che la cooperatività degli umani, sin da piccolissimi, potrebbe non essere il prodotto dell'ambiente culturale quanto piuttosto

⁵⁸⁷ M. Tomasello, *Altruisti nati. Perché cooperiamo fin da piccoli* (2009), trad. it. a cura di D. Restani, Bollati Boringhieri, Torino 2010, p. 23.

⁵⁸⁸ Ivi, p. 23.

⁵⁸⁹ *L'overjustification effect* (o effetto di sovramotivazione) è stato concepito da Mark Lepper per indicare i casi in cui un'attività è gratificante di per sé ed eventuali ricompense esterne finiscono per indebolire la motivazione intrinseca. Ivi, p. 26.

l'esternalizzazione di una propensione spontanea a simpatizzare con qualcuno che si trova in difficoltà. Un'ultima prova a sostegno dell'ipotesi sostenuta dai due ricercatori risiede in uno studio condotto negli stessi anni, che ha mostrato come la propensione all'aiuto osservabile negli infanti sia mediata dalla partecipazione empatica. Bambini tra i diciotto e i ventiquattro mesi osservavano un adulto strappare intenzionalmente il disegno che un altro aveva appena fatto. Appena ciò accadeva i bambini guardavano la vittima (che non lasciava trapelare alcuna emozione) con un'espressione notevolmente partecipe. Nella situazione di controllo, invece, un vandalo prendeva un foglio bianco e lo distruggeva sotto gli occhi di un altro adulto (figura neutra). In entrambe le condizioni ai bambini era data la possibilità di prestare aiuto alla vittima o alla figura neutra. Da tale studio è emerso che i bambini aiutavano più spesso la vittima che avevano guardato con espressione partecipe (e che dunque aveva suscitato in loro una risposta empatica e simpatetica) di quanto non facessero con la figura neutra della situazione di controllo.

Una tipologia d'altruismo che i piccoli dell'uomo non sembrano avere in comune con i primati è la *condivisione di informazioni necessarie*. Già dai dodici mesi di vita i bambini sono infatti in grado di trasmettere informazioni attraverso l'atto di indicare (pointing). In un'indagine sperimentale condotta da Tomasello e collaboratori è stato mostrato che infanti di dodici mesi che osservavano un adulto svolgere un compito "da grandi", come pinzare dei fogli, aiutavano l'adulto a cui era stata nascosta la pinzatrice (che iniziava a guardarsi intorno con aria interrogativa ma senza parlare), segnalando la localizzazione della spillatrice scomparsa. Ciò ha dato prova della capacità, da parte dei bambini, di comprendere la finalità informativa dell'atto di indicare. La stessa capacità non sarebbe invece presente negli scimpanzé, i quali non si danno indicazioni vicendevolmente e se adottano questo comportamento con l'uomo è solo per ottenere del cibo: «[...]nella totalità dei casi osservati, quando le scimmie indicano qualcosa agli umani la motivazione è di tipo direttivo (imperativo). Inoltre, le scimmie che hanno appreso una qualche forma di comunicazione su modello umano vi ricorrono solo per comunicare con gli uomini, non tra di loro [...]»⁵⁹⁰. Secondo lo studioso l'incapacità degli scimpanzé di comprendere la funzione dell'atto di indicare se utilizzato a scopi informativi è imputabile al fatto che allo stato di natura non esiste qualcuno che indichi loro dove

⁵⁹⁰ Ivi, p. 30.

si trova qualcosa al solo scopo di aiutarle. Dunque, nel caso dello scambio di informazioni, scimmie e bambini si comportano in modo differente: le prime non hanno nessuna intenzione di scambiarne, né con i gesti né con le vocalizzazioni, i bambini di contro inferiscono le intenzioni altrui e interpretano in modo corretto gli intenti informativi, al fine di rendersi utili in un'ottica cooperativa.

Per quanto concerne l'ultima tipologia di altruismo, ossia la condivisione, sia le indagini sperimentali condotte in laboratorio che le osservazioni allo stato di natura hanno mostrato come gli scimpanzé non siano assolutamente generosi, al contrario dei bambini, che si dimostrano invece maggiormente predisposti alla condivisione di cibo ed altri beni. Nello specifico, da alcuni test di laboratorio condotti da Warneken è emerso che, anche se non hanno da rimetterci nulla, gli scimpanzé non si curano minimamente del fatto che gli altri ricevano o meno del cibo, poiché guardano solo alla possibilità di ottenere del cibo per sé. Questi risultati sembrano entrare in contrasto con quelli precedentemente citati, in cui le scimmie antropomorfe manifestavano la tendenza ad aiutare gli altri nel raggiungimento di obiettivi strumentali, tuttavia occorre fare alcune precisazioni a riguardo. In primo luogo, mentre nei vari paradigmi sperimentali sull'aiuto, le scimmie non si trovavano mai nella condizione di procurarsi qualcosa da mangiare, negli esperimenti appena considerati gli scimpanzé erano focalizzati sull'obiettivo di raggiungere il cibo e ciò rappresentava una esigenza primaria, determinando il sopravvento delle strategie competitive. In secondo luogo, sebbene gli infanti non sembrano essere interessati al cibo quanto gli scimpanzé, Tomasello sottolinea che le cose cambierebbero in caso di totale privazione di viveri: «se stanno patendo la fame nemmeno gli esseri umani sono poi così generosi»⁵⁹¹. Nonostante queste ultime considerazioni, i due studiosi pongono in rilievo come i bambini siano sicuramente più inclini alla condivisione ed alla generosità, cedendo ed offrendo cibo ed oggetti molto più facilmente dei primati.

I tre casi presentati dallo psicologo evoluzionista americano, e qui brevemente proposti, avvalorano l'ipotesi secondo cui l'altruismo di cui danno prova i piccoli d'uomo non sia il prodotto di acculturazione, ricompense esterne o particolari forme di socializzazione. Essi infatti sembrano giungere alla fase culturale già predisposti a prestare aiuto, condividere e fornire informazioni. Nel contempo però, sottolinea Tomasello, la socializzazione riveste un ruolo importante man mano

⁵⁹¹ Ivi, p. 39.

che i bambini crescono. Infatti, sulla base delle lezioni apprese attraverso l'esperienza sociale diretta, e dunque attraverso le interazioni con i pari o gli adulti, i bambini imparano ad essere selettivi, riservando i loro atti altruistici a determinati individui (ad esempio a chi si era dimostrato precedentemente gentile con loro ed appartiene al loro stesso gruppo). Quando poi, « [...] nella prima infanzia, si trasformano in persone pubbliche dotate di una propria identità, cominciano a preoccuparsi della loro reputazione e sono ansiosi di rispettare le norme sociali e perfino di farle rispettare ad altri (e a sé stessi tramite il senso di colpa e la vergogna)»⁵⁹². La cosa che occorre rimarcare è che secondo gli studi di Tomasello i bambini non seguono le norme sociali per paura di una punizione o in vista di un vantaggio in termini utilitaristici, ma perché, soprattutto a partire dal secondo anno di vita, sviluppano un un'*intenzionalità condivisa*, definibile come «relazione triadica tra il sé, un partner sociale e gli oggetti di azioni finalizzate a un obiettivo»⁵⁹³, che li induce ad identificarsi con gli altri per conformarsi al gruppo.

Come si è anticipato precedentemente, nel triplice approccio comparativo proposto da Tomasello, alle ricerche circa l'ontogenesi della capacità morale si affiancano e combinano quelle riguardanti la filogenesi, ancora una volta incentrate su un confronto tra piccoli umani e scimmie antropomorfe⁵⁹⁴. Queste ultime supportano l'idea della “naturale” propensione del bambino alla collaborazione e condivisione, rivelando come l'origine del comportamento altruistico dell'uomo sia da ricercarsi nella mutualità e reciprocità⁵⁹⁵, o meglio nelle sue relazioni sociali del

⁵⁹² Ivi, p. 54.

⁵⁹³ Ivi, p. 132.

⁵⁹⁴ A tal proposito particolarmente interessante appare un altro studio comparativo, durante il quale Tomasello, Warneken e Chien hanno proposto ad alcuni bambini tra i 18 e i 24 mesi e a tre scimpanzé quattro attività collaborative: due prevedevano problemi concreti da risolvere (con una ricompensa finale) e le altre due invece consistevano in un gioco sociale privo di ricompensa. Le scimmie antropomorfe si sono mostrate particolarmente abili nelle attività concernenti problemi concreti ma non hanno mostrato alcun interesse verso i giochi sociali, rifiutandosi di parteciparvi. Al contrario i bambini non solo hanno partecipato ma cercavano addirittura di trasformare il gioco con ricompensa in un gioco “sociale”, riconsegnando nuovamente l'oggetto all'adulto per iniziare daccapo il gioco. L'attività collaborativa risultava infatti più gratificante della ricompensa effettiva. Ivi, pp. 62-63.

⁵⁹⁵ Nello specifico, secondo Tomasello il passaggio dalle attività di gruppo dei primati non umani alla collaborazione umana è avvenuto mediante tre processi successivi: l'*intenzionalità condivisa*, lo *sviluppo di tolleranza e fiducia reciproca* e la *creazione di reti sociali pubbliche*: «Innanzitutto i primi esseri umani dovevano necessariamente sviluppare alcune fondamentali abilità socio-cognitive e motivazioni per coordinarsi e comunicare con gli altri in modi complessi, che prevedevano obiettivi comuni e una suddivisione coordinata del lavoro tra le parti [...] Secondo processo fondamentale: anche solo per dare il via ad attività di collaborazione così complesse, i primi esseri umani dovevano prima diventare vicendevolmente più tolleranti e fiduciosi di quanto non siano le attuali scimmie antropomorfe, forse soprattutto nell'ambito del cibo. E infine il terzo: quegli esseri umani più

tutto peculiari rispetto ad altri primati, i quali non sono equipaggiati, né sul piano cognitivo né su quello emotivo, per sviluppare sistemi di collaborazione talmente sofisticati⁵⁹⁶.

Occorre tuttavia precisare come gli studi di Tomasello non siano volti a sostenere un modello di “naturalizzazione” dell’etica⁵⁹⁷, poiché, accanto ai fattori biologici, riconoscono il ruolo determinante svolto dalla cultura. Secondo lo studioso infatti, la cultura umana si differenzia da quella di altre specie animali per un aspetto fondamentale: essa è *cumulativa*. Ciò significa che, durante l’evoluzione filogenetica, gli esseri umani non hanno ereditato solo i geni che in passato si erano rivelati adattivi, ma anche artefatti, pratiche comportamentali ed istituzioni sociali, sviluppando così una sorta di “intelligenza culturale”, la quale «[...] include capacità e motivazioni sociali e collettive specie-specifiche necessarie alla collaborazione, alla comunicazione, all’apprendimento sociale e ad altre forme d’intenzionalità condivisa»⁵⁹⁸. La trasmissione culturale si rivela dunque parte imprescindibile del nostro divenire membri della specie umana, anche a livello morale.

3.8 Un modello olistico di formazione all’etica

Gli studi brevemente descritti, pur nella diversità degli approcci e delle prospettive adottate, sono accomunati dalla volontà di andare oltre la visione dello sviluppo morale proposta da Piaget e Freud, evidenziando l’esistenza di una “sensibilità morale” anche nei più piccoli. Essi, nello specifico, pongono in rilievo come i bambini manifestino competenze emotive e relazionali molto precocemente e come l’istinto a cooperare ed aiutare gli altri sia qualcosa di innato, frutto della storia e di un’eredità genetica maturata nel corso di secoli. Tali studi consentono inoltre il superamento del dualismo mente-corpo, rivelando come emozioni, affettività ed

tolleranti dovevano sviluppare, a livello di gruppo, alcune pratiche istituzionali che prevedessero norme sociali pubbliche e l’assegnazione di status deontico a ruoli istituzionali». Ivi. p. 56.

⁵⁹⁶ Lo psicologo americano ritiene che dalla naturale capacità umana di cooperare e condividere informazioni ed obiettivi derivino tutte le nostre caratteristiche distintive, «dall’utilizzo di utensili alla matematica», e persino lo stesso linguaggio. Ivi, p. 122.

⁵⁹⁷ Con tale espressione si vuole indicare una riduzione delle norme morali a mera espressione di regolarità di comportamento e dunque a leggi di natura.

⁵⁹⁸ Ivi, p. 16.

intuizione, al pari della cognizione, giochino un ruolo determinante nella formulazione di giudizi, ed in modo particolare del giudizio morale. Allo stesso tempo però, essi non trascurano di sottolineare l'importanza che la socializzazione e l'appartenenza ad un dato contesto culturale rivestono all'interno di tale processo, rivelando come « [...] la possibilità di scambio, dialogo e confronto con gli altri è il “motore” principale della capacità di ragionare e agire moralmente»⁵⁹⁹. Occorre infatti precisare che l'idea dell'esistenza di una sorta di senso morale innato, ed il riconoscimento del ruolo che in esso rivestono le emozioni, non sfocia in mero innatismo o determinismo biologico. I numerosi casi di cronaca di cui è testimone la società contemporanea rivelano che sebbene l'essere umano sia in qualche modo predisposto a “sentire moralmente”, ciò non è garanzia che esso agisca *effettivamente* in modo morale e giusto: in una condizione di pericolo o di minaccia, ad esempio, il senso morale può facilmente venir meno e tramutarsi in aggressività ed egoismo. La “morale naturale” richiede quindi di essere supportata da una riflessione consapevole sui valori e «[...] le emozioni devono essere a loro volta guidate e fatte evolvere in un senso morale più alto, che recuperi il legame solidale con la specie e la responsabilità verso tutti»⁶⁰⁰.

Come si può ben comprendere, le nuove prospettive aperte dagli studi effettuati dalle neuroscienze e dalla psicologia evolutiva hanno profonde ricadute in ambito pedagogico: invitano a guardare il bambino e la bambina nella sua multidimensionalità, facendo «coincidere l'azione formativa non più solo con il sapere o con il saper fare ma con il saper essere al mondo»⁶⁰¹. Esse evidenziano altresì il ruolo primario che spetta all'educazione nel consentire al bambino di tradurre i sentimenti morali, comuni alla specie umana, in forme coscienti di giudizio e mettono in discussione le motivazioni e le componenti tradizionali dell'educazione morale, nonché i tempi a questa riservati.

Da questi studi, in sostanza, si desume l'importanza di una *formazione all'etica*⁶⁰² che venga attuata a partire dal primo anno della scuola dell'infanzia

⁵⁹⁹ M. Santerini, *Educazione morale e neuroscienze*, cit., p. 84.

⁶⁰⁰ Ivi, p. 70.

⁶⁰¹ D. Dato, *Scuola pre-primaria e inclusione sociale*, in Ead. (a cura di), *La sfida dell'inclusione. Competenze e formazione nella scuola dell'infanzia*, Progedit, Bari 2014, p. 21.

⁶⁰² Partendo dal riconoscimento della sottile ma determinante distinzione esistente tra etica e morale, in questa sede si è preferito impiegare il termine “etica”. Infatti, come ha sottolineato Bertolini, mentre la morale fa riferimento all'insieme dei valori che un individuo persegue ed a cui si attiene nell'esperienza quotidiana, l'*etica* si caratterizza come *pensiero etico* “ossia capacità della singola persona, ma anche della singola comunità culturale di continuamente problematizzare le scelte fatte,

secondo un *modello olistico*⁶⁰³, il quale, pur non trascurando di stimolare adeguatamente la dimensione cognitiva, tenga conto delle componenti affettivo-emotive e relazionali del bambino⁶⁰⁴, valorizzando «la ricerca naturale verso il bene ed il giusto [ed] impiegando al tempo stesso un approccio costruttivista dei concetti morali da cui deriva la comprensione e l'applicazione delle regole stesse»⁶⁰⁵. Non si tratta, infatti, di accettare o assimilare acriticamente un dato sistema valoriale e/o normativo, ma, come sostiene Savater, di interrogarsi sul *perché* esistono determinati comportamenti e norme e sul perché li consideriamo validi⁶⁰⁶, al fine di formare «non cittadini ben pensanti, ma liberi pensatori»⁶⁰⁷, dotati di *riflessività* e *autoconsapevolezza etica*. Quest'ultima, intesa come «il riconoscersi e autodefinirsi soggetto e causa attiva dei propri sentimenti, pensieri e comportamenti»⁶⁰⁸, comporta, accanto ad una specifica *coscienza di sé*, del proprio “essere” e del proprio pensare, una *conoscenza del sé*, ossia del proprio esistere in relazione ai propri simili.

L'autoconsapevolezza appare dunque profondamente legata al *principio responsabilità* di cui ci parla Jonas, il quale chiama il soggetto a rispondere della qualità etica del proprio agire ed a porre attenzione all'altro⁶⁰⁹, concepito “come fine e mai come mezzo”. Si tratta di una vera e propria *competenza* che va oltre il saper fare, «per sfociare in un concreto e attivo saper essere»⁶¹⁰ e comporta, accanto ad un diverso orientamento del sentire, anche un nuovo modo di pensare. Il prendersi cura dell'altro richiede infatti che «il soggetto abbia acquisito la capacità di fare delle scelte responsabili che *razionalmente*, oltre che *emotivamente*, lo inducano a “scegliere” autonomamente»⁶¹¹. Ciò significa orientare l'azione educativa attorno al

di sentirsi in un certo senso obbligati ad esplicitarne i criteri, se si preferisce le ragioni, che essi hanno seguito e seguono nel dare una determinata direzione alle loro scelte ed ai loro conseguenti comportamenti”. P. Bertolini, *Dalla crisi dell'etica e dell'educazione, una sfida per la pedagogia*, in «Enciclopedia», gennaio-giugno 2004, n. 15, p. 7.

⁶⁰³ M. Santerini, *Educazione morale e neuroscienze*, cit., p. 80.

⁶⁰⁴ Frabboni e Pinto Minerva definiscono la dimensione emotiva come «la colonna sonora dell'intera vita personale e formativa del bambino, che accompagna le origini dell'io, che sostiene le radici del senso del sé, che favorisce o, al contrario, inibisce le personali elaborazioni e rappresentazioni del mondo, le modalità e possibilità di relazione che il bambino crea con il proprio sé, con l'altro da sé e con l'altro come sé». F. Frabboni, F. Pinto Minerva, *La scuola dell'infanzia*, Laterza, Bari 2008, p. 79.

⁶⁰⁵ M. Santerini, *Educazione morale e neuroscienze*, cit., p. 101.

⁶⁰⁶ F. Savater, *Etica per un figlio* (1991), tr. it. a cura di D. Osorio Lovera, C. Paternò, Laterza, Roma-Bari 2007, p. 29.

⁶⁰⁷ Ivi, p. 8.

⁶⁰⁸ M. T. Romanini, *Autoconsapevolezza*, in «Rivista Italiana di Analisi Transazionale e metodologie psicoterapeutiche», n. 36, Anno XIX (1999), p. 26.

⁶⁰⁹ F. Miano, *Responsabilità*, Guida, Napoli 2010, pp. 112-114.

⁶¹⁰ B. De Serio, *Per una pedagogia della cura. La donazione degli organi come nuovo scenario dell'educazione*, Adda, Bari 2004, p. 187.

⁶¹¹ *Ibidem*.

concetto di “impegno etico-razionale”, da assumere «come idea regolativa rispetto alla quale costruire e sperimentare il proprio rapporto con il mondo e con gli altri»⁶¹².

Il modello olistico di formazione all’etica fin qui discusso trova un chiaro strumento di realizzazione nella *Philosophy for Children*. Come è emerso nel capitolo precedente, il curriculum elaborato da Lipman stimola la riflessione attorno alle questioni di valore (cos’è il bene, cos’è il male, cos’è giusto, cos’è sbagliato), dando modo al bambino di esplicitarle e problematizzarle all’interno di un contesto dialogico e comunitario che si avvale dell’altro come elemento di confronto imprescindibile. Inoltre, nel suo farsi “luogo” di apprendimento della «ricerca orientata alla reciproca responsabilità»⁶¹³, la P4C non trascura le diverse dimensioni del pensiero (*critical, creative e caring*), avvalendosi della narrazione e potenziando l’immaginazione, la quale, a sua volta, si lega ad un *pensiero previsionale*, «in grado di controllare gli effetti del proprio agire in situazione e in prospettiva futura»⁶¹⁴.

Occorre tuttavia precisare che il riferimento alle categorie di *autoconsapevolezza, riflessività e responsabilità* quali obiettivi primari di una formazione all’etica, induce a riflettere sul particolare contributo che può essere offerto dalla filosofia, non solo in quanto metodologia formativa ma anche in quanto specifico *sapere* che orienti l’esperienza educativa. In virtù del suo statuto epistemologico e della sua tradizione storico-disciplinare, la filosofia offre infatti un *orizzonte categoriale* all’interno del quale diventa possibile effettuare scelte in ambito etico, consentendo al soggetto in formazione di individuare e comprendere principi e valori attorno a cui gestire la sua libertà, nel rispetto della propria ed altrui vita. Risulta quindi determinante affiancare alla metodologia della *Philosophy for Children* riferimenti teorici propri della filosofia morale che offrano una guida in grado di orientare l’attività del formatore/facilitatore e conseguentemente la “ricerca etica” che i bambini sono chiamati ad intraprendere. Una ricerca intesa come *processo* - cognitivo, emotivo ed immaginativo ad un tempo - che conduce alla *comprensione* etica di ciò che lo circonda, «quindi un impegno nella deliberazione che porta ad individuare come agire, in maniera eticamente fondata, nelle concrete situazioni che di volta in volta si presentano»⁶¹⁵. In conformità con quanto sostenuto

⁶¹² F. Pinto Minerva, R. Galelli, *Pedagogia e post-umano. Ibridazioni identitarie e frontiere del possibile*, Carocci, Roma 2004, p. 150.

⁶¹³ M. Santerini, *Educazione morale e neuroscienze*, cit., p. 170.

⁶¹⁴ M. De Nicolò, *L’educazione nell’età postmoderna*, cit., p. 158.

⁶¹⁵ G. D’Addelfio, *Filosofia per bambini ed educazione morale*, cit., p. 222.

da Hartmann, si ritiene infatti che l'essenza della questione etica risieda nella scelta consapevole e responsabile da parte dell'individuo rispetto a *come* gestire le situazioni in cui egli "capita"⁶¹⁶ a partire dall'adesione o meno ad un dato valore o sistema valoriale.

3.9 Educare alle Virtù: un possibile percorso per la scuola dell'infanzia

In linea con il triangolo teoria-prassi-teoria su cui si fonda l'epistemologia pedagogica⁶¹⁷, l'approfondimento teorico della P4C e dell'attuale dibattito scientifico sullo sviluppo morale si è concretizzato nella realizzazione di un laboratorio di filosofia all'interno di una scuola dell'infanzia di Foggia (vedi Appendice). L'esperienza attuata ha avuto carattere esplorativo, fungendo da "banco di prova" delle teorie apprese, nonché da ulteriore occasione di riflessione e comprensione delle stesse. Sulla base di tale percorso ricorsivo è stato possibile tornare ad una teoria arricchita dalla prassi, ipotizzando e definendo un laboratorio di *educazione alle virtù* rivolto a bambini di tre e quattro anni della scuola dell'infanzia.

Il laboratorio rappresenta il "luogo" - spaziale, culturale ed intellettuale⁶¹⁸ - più adeguato alla realizzazione di un percorso di riflessione attorno alle questioni etiche poiché, si offre come centro di sperimentazione e ricerca, consentendo al bambino di "testare" in prima persona «la dimensione del progettare come quella dell'applicare, dell'ipotizzare come quella dell'agire, del fare come quella del

⁶¹⁶ N. Hartmann, *Ontologia dei valori*, ed. a cura di G. D'Anna, tr. it. a cura di N. Moro, Morcelliana, Brescia 2011, pp. 226-228.

⁶¹⁷ F. Frabboni, F. Pinto Minerva, *Introduzione alla pedagogia generale*, Laterza, Roma-Bari 2003, p.41.

⁶¹⁸ Come suggerisce Baldacci, la fisionomia pedagogia del laboratorio in quanto "contesto" fisico e simbolico allo stesso tempo si definisce sulla base di tre categorie:

1) la *spazialità*- il laboratorio presenta configurazioni prossemiche alternative a quelle dell'aula madre, offrendosi non come *contesto di ascolto* ma come *contesto di azione*;

2) L'*imparare facendo* - presuppone un'azione o un'attività svolta dai partecipanti, favorendo il passaggio dall'*imparare ascoltando* all'*imparare facendo*.

3) La *specificità oggettuale* - pur essendo specifico per oggettualità (il laboratorio di..scienze, musica etc.) esso genera livelli di apprendimento differenti, consentendo non solo l'apprendimento di singoli contenuti culturali ma anche l'acquisizione di "abiti mentali", ossia modi di funzionamento cognitivo costante molto simili alle "formae mentis" descritte da Gardner. M. Baldacci, *Il sistema formativo e i laboratori territoriali*, in M. Baldacci (a cura di), *Il territorio come laboratorio*, Adda, Bari 1998, pp. 60-61.

riflettere su ciò che si è fatto»⁶¹⁹. Sua caratteristica distintiva è infatti la ricerca-scoperta deweyanamente intesa, che rende il discente protagonista attivo del proprio processo di apprendimento/formazione e richiede all'insegnante la messa in discussione delle sue funzioni tradizionali, «a partire dalla disponibilità ad ascoltare piuttosto che dire, a collaborare piuttosto che dirigere, a co-costruire insieme ai bambini sapere e cultura»⁶²⁰. Esso, in sostanza, si configura come occasione per *imparare in modo riflessivo*⁶²¹, coniugando teoria e prassi in vista del *possibile*.

Nello specifico, l'ipotesi di laboratorio delineata nelle pagine che seguono si propone di sostenere e incoraggiare una prima riflessione dei bambini attorno ad alcuni concetti chiave della filosofia morale, partendo dal presupposto che la predisposizione di occasioni concrete che consentano di porre attenzione alle questioni etiche, favorisca la nascita «[...] di una prima consapevolezza critica da parte del bambino nella sfera dell'agire collettivo e della vita in comune, in modo da interiorizzare attivamente (perché prodotto di un sapere fondato sull'esperienza in grado di costruire abilità sociali) valori necessari alla convivenza pacifica ed al rispetto degli altri»⁶²².

Traendo spunto da quanto suggerito da Martens nell'ambito della *Philosophie mit Kindern*, il percorso formativo che si intende proporre dispone di un “tesoro contenutistico” e di una “cassetta metodologica degli attrezzi”.

3.9.1 Il “tesoro contenutistico”: eudaimonia e virtù

Nell'elaborazione del presente laboratorio di educazione alle virtù, il principale riferimento teorico è ai concetti di virtù e di *eudaimonia* descritti da Aristotele all'interno dell'*Etica Nicomachea*.

⁶¹⁹ I. Loiodice, *Le intelligenze del bambino tra i saperi e i contesti della formazione*, in I. Loiodice (a cura di), *Una scuola per tutti i bambini. I laboratori delle intelligenze e degli affetti nella scuola dell'infanzia*, Adda, Bari 2004, p. 22.

⁶²⁰ Ivi, pp. 23-24.

⁶²¹ M. Valentini, A. Federici, A.M. Scaramucci, *Insegnare il pensiero riflessivo*, in «Pedagogia e didattica. Teorie e pratiche educative», n. 1, aprile 2014, p. 41.

⁶²² C. Altini, *Filosofia e cittadinanza. Un percorso di educazione all'autonomia*, in Fondazione Collegio San Carlo (a cura di) *Piccole ragioni. Filosofia con i bambini*, Franco Cosimo Panini, Modena 2012, p. 44.

Pur facendo proprie molte delle caratteristiche dell'etica teleologica⁶²³, quella aristotelica si configura come *meatetica*, ossia come analisi preliminare «dei concetti e delle possibilità in ambito etico»⁶²⁴, allargando le sue prospettive alla *vita buona* del soggetto ed inducendolo ad interrogarsi non su “cosa deve fare”, ma piuttosto su *come* agire in vista della felicità⁶²⁵. Essa mira alla *praxis*, poiché, come ha evidenziato MacIntyre, concepisce la vita umana come “unità narrativa”⁶²⁶, riferendola al bene finale, l'unico in grado di dar senso a tale totalità. Tali caratteristiche rendono *l'etica delle virtù* particolarmente adeguata ad un modello olistico di formazione all'etica rivolto alla scuola dell'infanzia.

Nello specifico, le idee di virtù e di *eudaimonia* costituiscono il “tesoro contenutistico” del laboratorio che si intende delineare in queste pagine e saranno pertanto brevemente discusse attraverso il riferimento ad autori che hanno contribuito alla riscoperta del notevole potenziale *educativo* e *trasformativo* racchiuso nell'etica aristotelica, ossia Martha Nussbaum e Alasdair MacIntyre.

Aristotele identifica l'*eudaimonia* come il fine dell'etica in quanto *filosofia pratica*⁶²⁷ e la definisce come lo stato di felicità (sommo bene) conseguente alla *vita moralmente buona* che si realizza mediante «l'attività dell'anima secondo virtù»⁶²⁸. Nussbaum ha recentemente ripreso il concetto aristotelico di *eudaimonia* traducendolo come «fioritura della vita umana»⁶²⁹. Essa esprime un modo di vivere attivo, una condizione di appagamento ed autorealizzazione derivante dallo sviluppo

⁶²³ L'etica delle virtù proposta da Aristotele va oltre i due modelli etici fondamentali: quello deontologico e quello teleologico. Nello specifico, il primo modello, il cui massimo esponente è Kant, riguarda doveri e divieti che hanno precedenza incondizionata sulle preoccupazioni morali. Esso infatti abbandona il problema concernente quale sia il bene ultimo per l'uomo e centra l'attenzione sulla determinazione dell'azione corretta o sbagliata nonché sull'individuazione di norme. Il modello teleologico, invece, considera compito supremo dell'uomo la realizzazione dei valori e del progetto di sé. Il bene, in tale prospettiva, è concepito come realtà perfetta e realmente esistente e come piena realizzazione della natura umana. A. Da Re, *Figure dell'etica*, in C. Vigna (a cura di), *Introduzione all'etica*, Vita e Pensiero, Milano 2001, pp. 67-68.

⁶²⁴ A. Donise, *Valore*, Guida editori, Napoli 2013, p. 120.

⁶²⁵ Aristotele infatti ritiene che l'etica, a differenza della matematica, non possa divenire oggetto di leggi assolute o di prove rigorose. Di particolare interesse appare, a tal proposito, l'analisi gadameriana della distinzione operata da Aristotele tra il sapere morale delle *phronesis* e il sapere teoretico dell'*episteme* e dunque tra la *téchne* e *sapere pratico*. Cfr. H. G. Gadamer, *Verità e metodo* (1960), ed. a cura di P. A. Rovatti, Bompiani, Milano 2001¹³, pp. 365-376.

⁶²⁶ A. MacIntyre, *Dopo la virtù. Saggio di teoria morale* (1981), tr. it. a cura di P. Capriolo, Armando editore, Roma 2007, p. 265.

⁶²⁷ Infatti, come sostiene Rhonheimer, ed in linea con quanto postulato da Aristotele, «l'etica riflette sulla prassi e mira alla prassi. [Essa] dunque, riflette sul bene che noi dobbiamo fare e mira a ciò: che noi facciamo il bene». M. Rhonheimer, *La prospettiva della morale: fondamenti dell'etica filosofica* (2001), tr. it. a cura di A. Jappe, Armando editore, Roma 2006, p. 27.

⁶²⁸ Aristotele, *Etica Nicomachea*, Libro I, 1098a, ed. a cura di C. Natali, Laterza, Bari 1999, p. 21.

⁶²⁹ M. Nussbaum, *Terapia del desiderio. Teoria e pratica nell'etica ellenistica* (1994), tr. it. a cura di N. Scotti Muth, Vita e Pensiero, Milano 1998, p. 22.

armonico di tutte le qualità e capacità squisitamente umane. L'*eudaimonia* è dunque tensione verso l'eccellenza, che si esplica attraverso le azioni, o meglio attraverso il corretto svolgimento della propria funzione all'interno della società, comportando così un rapporto di reciprocità tra benessere individuale e benessere collettivo, entrambi orientati al "bene comune". La vita buona si realizza, infatti, sempre in un contesto di relazione e le azioni virtuose vengono poste in essere esclusivamente per il loro valore intrinseco e non in vista di fini utilitaristici. Ne consegue, sottolinea Aristotele, che la felicità non risiede esclusivamente nel piacere, né, tantomeno, quest'ultimo è il fine dell'azione virtuosa: esso è piuttosto una sua conseguenza naturale che la accompagna e la completa⁶³⁰. A tal proposito, lo Stagirita specifica che l'uomo che agisce secondo virtù lo fa in base a determinate condizioni: «Prima di tutto se agisce consapevolmente, poi se ha compiuto una scelta e l'atto virtuoso è stato scelto per se stesso, in terzo luogo se agisce con una disposizione salda e insieme immutabile»⁶³¹.

Aristotele concepisce la virtù (*aretè*) come *disposizione*, o *abito*⁶³² che mira al "giusto mezzo" determinato attraverso ragione, e definisce quest'ultimo come la medietà tra due mali⁶³³, l'uno secondo l'eccesso e l'altro secondo il difetto. Tali disposizioni, come ha evidenziato MacIntyre, oltre a sostenere l'azione, sorreggono il soggetto nella *ricerca del bene*, aiutandolo a superare le tentazioni e distrazioni che incontra nella sua vita e fornendogli una conoscenza di sé, oltre che del bene stesso⁶³⁴. Occorre precisare che nell'opera dello Stagirita, l'analisi e la definizione

⁶³⁰ A. MacIntyre, *Dopo la virtù*, cit., p. 202. In merito al rapporto tra piacere e virtù in Aristotele, di particolare interesse appare l'interpretazione di Rhonheimer. Lo studioso infatti precisa che il virtuoso ha imparato ad apprezzare la bellezza del bene e per tale ragione lo compie con piacere: «il bene [...] possiede per il virtuoso quella qualità del "bello", che gli conferisce l'evidenza del "piacere" [...] al virtuoso piace il bene, corrisponde al suo gusto». Dunque la "felicità eudemonica" prospettata da Aristotele si differenzia dalla "felicità edonica", intesa come mero piacere, soddisfazione della parte sensibile dell'uomo. M. Rhonheimer, *La prospettiva della morale*, cit., pp. 169-170.

⁶³¹ Aristotele, *Etica Nicomachea*, Libro II, 1105a, cit., p. 57.

⁶³² È importante notare come, secondo lo Stagirita, le virtù possono radicarsi e manifestarsi nell'uomo solo mediante l'esercizio e dunque attraverso «una paziente opera di formazione del proprio essere: come tali non sono qualcosa di estemporaneo (sono appunto *habitus*), né possono essere adottate in modo meccanico o trasmesse dall'esterno con il concorso di procedimenti astrattivi e teoreticistici». A. Da Re, *Figure dell'etica*, in C. Vigna (a cura di), *Introduzione all'etica*, cit., p. 27.

⁶³³ La medietà di cui parla lo Stagirita non si identifica con la mediocrità, ma ne incarna piuttosto l'antitesi: il giusto mezzo rappresenta infatti il superamento degli estremi. Esso è «il punto più elevato dal punto di vista del valore, in quanto segna l'affermazione della ragione sull'irrazionale». G. Reale, *Il pensiero antico*, Vita e Pensiero, Milano 2014, p. 217.

⁶³⁴ M. Matteini, *L'etica neoaristotelica delle virtù nella riflessione morale di Alasdair MacIntyre*, in «Nuova umanità», n. 91, XVI (1994), p. 105.

del concetto di virtù appaiono strettamente connesse all'approfondimento teorico del concetto di "anima"⁶³⁵.

Aristotele ritiene che l'anima umana si componga di due parti, l'anima *razionale* e l'anima *irrazionale*. Quest'ultima si distingue ulteriormente in anima *vegetativa* ed anima *sensitiva*, tuttavia, mentre «la parte vegetativa non ha nessun rapporto con la ragione; la parte impetuosa, e in generale, desiderante, ha una qualche partecipazione alla ragione [...]»⁶³⁶. Poiché la virtù umana si realizza solo per mezzo della ragione, non ha senso parlare di virtù per la parte vegetativa dell'anima. Dunque le virtù proprie dell'uomo riguardano solo la parte sensitiva e irrazionale (virtù etiche) e la parte razionale (virtù dianoetiche). In particolare, le *virtù etiche, o virtù del carattere*, concernono l'uso della ragione nella vita pratica e sono acquisite attraverso l'esercizio abituale, le *virtù dianoetiche, o virtù dell'intelligenza*, concernono l'uso della ragione in sé e sono acquisite attraverso l'insegnamento. Nonostante tale distinzione, lo Stagirita precisa che le virtù del carattere e quelle dell'intelligenza sono intimamente connesse, supportandosi vicendevolmente⁶³⁷. Entrambe inoltre, come si è accennato in precedenza, hanno in comune il criterio della medietà determinata dalla retta ragione⁶³⁸. Il quadro teorico delineato da Aristotele trova infatti senso compiuto attraverso il riferimento a ciò che egli definisce *phrónesis*, (saggezza). Essa, pur essendo una virtù intellettuale, svolge un "ruolo architettonico", determinando il giusto mezzo delle inclinazioni e fungendo da punto di contatto tra virtù etiche e dianoetiche.

La *phrónesis* può essere intesa come *virtù della razionalità pratica*, che illumina la moralità permettendole di prendere le sue decisioni, ed implica una sinergia di affettività e razionalità che «trova le sue radici nella reazione emotiva»⁶³⁹. Infatti, come sottolinea Nussbaum, l'importanza attribuita alla scelta effettuata mediante la razionalità pratica non comporta in Aristotele una condanna di emozioni ed impulsi, i quali costituiscono un aspetto essenziale della natura umana e vanno educati ed armonizzati tra loro attraverso una visione corretta di cosa sia la vita

⁶³⁵ Per un approfondimento sulla concezione dell'anima in Aristotele Cfr. Aristotele, *L'anima*, ed. a cura di G. Movia, Bompiani, Milano 2001.

⁶³⁶ Aristotele, *Etica Nicomachea*, Libro I, 1102b, cit., p.45.

⁶³⁷ A. MacIntyre, *Dopo la virtù*, cit., p. 196.

⁶³⁸ R. Mordacci, *Una introduzione alle teorie morali: confronto con la bioetica*, Feltrinelli, Milano 2003, p. 179.

⁶³⁹ M. Cinque, *Human flourishing e saggezza pratica*, in C. Ciappei, M. Cinque (a cura di), *Soft Skills per il governo dell'agire. La saggezza e le competenze prassico -pragmatiche*, Franco Angeli, Milano 2014 , p. 239.

buona, offerta dalla *phrónesis*⁶⁴⁰. A tal proposito, particolarmente significativi appaiono i diversi esempi forniti dalla filosofa statunitense a sostegno di tale ipotesi:

«[...] Aristotele non crede che la persona buona, la persona che attua la saggezza pratica “basti a se stessa” per il conseguimento dell'*eudaimonia*, e che quindi sia impermeabile alla sofferenza e alla paura. Egli è convinto che sia giusto soffrire per la perdita dell'amico, poiché questo costituisce un riconoscimento dell'importanza del legame e della persona. Così anche per la paura: nel I primo libro dell'*Etica Nicomachea*, egli apre la strada al riconoscimento del fatto che la paura è un'emozione adeguata [...] Più avanti, quando ci dice cosa sia il vero coraggio, egli esplicita questo punto, insistendo sul fatto che la persona coraggiosa proverà davvero paura e dolore alla prospettiva della morte, in considerazione del valore che attribuisce alla propria vita. [...] In breve ci sono delle cose al mondo delle quali è giusto preoccuparsi: amici, famiglia, la propria vita e la propria salute, le condizioni mondane delle azioni virtuose. Queste possono venire danneggiate da eventi che non ricadono sotto il nostro controllo. Per queste ragioni è giusto provare una qualche paura. [...] Educarsi a provare una paura e una pietà adeguate, vorrà dire imparare quali siano gli attaccamenti giusti da avere e quali danni sia lecito aspettarsi in una varietà di circostanze»⁶⁴¹.

Aristotele, dunque, riscopre il ruolo della dimensione affettiva e delle emozioni, rimarcando nel contempo la necessità di una razionalità pratica che si unisca ad esse per individuare “i mezzi buoni per raggiungere fini buoni”. Come ha evidenziato Nussbaum, il bene teorizzato da Aristotele nell'*Etica Nicomachea* non è infatti assoluto, ma fragile e costitutivamente incerto, poiché la vita umana si gioca tutta nell'ambito dell'*essere* «in cui ciò che accade, accade *per lo più* in un determinato modo»⁶⁴² ed in cui, accanto agli affetti ed alle emozioni, «la fortuna ed il caso giocano un ruolo che neanche le molte virtù che ci affanniamo ad acquisire possono eliminare»⁶⁴³. La *fragilità del bene umano*, sostiene la filosofa statunitense, non rende però vano il suo raggiungimento, ma, nella prospettiva aristotelica, fornisce ulteriore sostegno alla necessità di lavorare su sé stessi per divenire *virtuosi*, sviluppando al meglio le proprie capacità umane, condizione quest'ultima della

⁶⁴⁰ M. Nussbaum, *Terapia del desiderio*, cit., p. 102.

⁶⁴¹ Ivi, pp. 100-101.

⁶⁴² V. G. Kurotschka, *Etica*, Guida, Napoli 2006, p. 82.

⁶⁴³ *Ibidem*.

*eudaimonia o flourishing*⁶⁴⁴. A tal proposito, sulla scorta dell'insegnamento aristotelico MacIntyre parla della necessità di una vera e propria "educazione alle virtù del carattere", precisando che «le virtù sono disposizioni non solo ad agire ma anche a sentire in modi particolari. Agire virtuosamente non significa, come poi riterrà Kant, agire contro la propria inclinazione: significa agire in base a un'inclinazione plasmata mediante la coltivazione delle virtù. L'educazione morale è una *éducation sentimentale*»⁶⁴⁵. L'idea di una formazione all'etica come "formazione del carattere" appare particolarmente calzante, in quanto esprime a pieno le potenzialità di un percorso che consenta al bambino di evolversi tanto interiormente (imparare a essere e conoscere se stesso), quanto esteriormente (imparare a convivere ed a rispettare l'Altro), dotandolo così di quell'*autoconsapevolezza etica* necessaria a realizzare ciò che Morin chiama "cittadinanza terrestre"⁶⁴⁶.

In linea con quanto detto fin'ora, all'interno del percorso formativo proposto, compito del maestro/facilitatore diviene quello di partire da tali riferimenti teorici per accompagnare i bambini nella «ricerca del bene»⁶⁴⁷, introducendoli in un processo di riflessione comune attorno alle virtù che "sostengono questa ricerca", con particolare riferimento a quattro di esse: il *coraggio*, l'*amicizia*, la *generosità* e la *sincerità*.

Nello specifico, il *coraggio* è inteso da Aristotele come il giusto mezzo tra viltà e temerarietà. L'uomo coraggioso, pur non eccedendo nel temere e fuggire da situazioni dolorose, non è colui che non ha paura di nulla, esso «è intrepido come si conviene a un uomo, quindi avrà paura di ciò che è temibile a misura d'uomo, così come si deve e come la ragione comanda, [...] subisce e agisce secondo il valore delle circostanze e come prescrive la ragione»⁶⁴⁸. Essere coraggiosi vuol dire quindi essere in grado di affrontare "i mali" pur temendoli, «avendo ardire come e quando si deve»⁶⁴⁹. Lo Stagirita ritiene infatti che il temerario sia un "millantatore" poiché simula il coraggio, cercando il pericolo e non essendo in grado di fronteggiarlo in maniera adeguata quando si presenta realmente. I coraggiosi invece «sono risoluti

⁶⁴⁴ M. Cinque, *Human flourishing e saggezza pratica*, in C. Ciappei, M. Cinque (a cura di), *Soft Skills per il governo dell'agire*, cit., p. 239.

⁶⁴⁵ A. MacIntyre, *Dopo la virtù*, cit., p. 191.

⁶⁴⁶ E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro* (1999), tr. it. a cura di S. Lazzari, Raffaello Cortina, Milano 2001, p. 74.

⁶⁴⁷ M. Matteini, *L'etica neoaristotelica delle virtù nella riflessione morale di Alasdair MacIntyre*, cit., p. 105.

⁶⁴⁸ Aristotele, *Etica Nicomachea*, Libro III, 1115b, cit., p. 105.

⁶⁴⁹ *Ibidem*.

nelle azioni, mentre prima di agire sono calmi»⁶⁵⁰. Ciò significa che essi sono in grado di valutare il pericolo in maniera coscienziosa, dominando le passioni e agendo nella consapevolezza del fine, ossia il “bello morale”, senza trascurare le possibili conseguenze delle proprie azioni.

All’amicizia l’*Etica Nicomachea* dedica pagine di particolare interesse. Qui essa viene concepita come una virtù necessaria alla vita : nessuno infatti sceglierebbe di vivere senza amici anche se possedesse tutti gli altri beni. Gli amici, dunque, sono necessari, nella prosperità come nel bisogno, nella giovinezza come nella vecchiaia. Aristotele distingue tuttavia tre specie di amicizia: l’amicizia basata sull’utile e sul vantaggio che è possibile ricavare dall’altro (tipica delle persone anziane); l’amicizia fondata sul piacere che l’altro mi procura (tipica dei giovani) e l’amicizia «degli uomini buoni, simili per virtù»⁶⁵¹. Quest’ultima è l’amicizia perfetta, poiché ognuno desidera il bene dell’altro e, a differenza delle altre due tipologie, essa è duratura e non può essere rovinata dalle calunnie di altre persone. Lo Stagirita specifica che tale forma di amicizia differisce dalla semplice benevolenza in quanto comporta un maggiore coinvolgimento, chiamando in causa la reciprocità e fondandosi sull’amore di sé. Quest’ultimo è inteso non come mero egoismo bensì come apertura consapevolezza di sé, che proprio per tale ragione si trasforma in apertura verso l’altro, nel quale riusciamo a vedere, meglio che in noi stessi, la piena realizzazione della virtù. L’amico è infatti considerato “un altro se stesso” e ad esso vengono estesi i medesimi sentimenti d’amore che si hanno per sé. Viste le sue caratteristiche l’amicizia si pone quindi come una dimensione fondante per il raggiungimento dell’*eudaimonia*.

La *generosità* è concepita come il giusto mezzo tra l’avarizia e la prodigalità. Tale virtù ha a che fare con la gestione dei beni materiali (ricchezze): «il generoso infatti non è lodato per le azioni di guerra, né per le azioni tipiche del temperante [...] ma per il prendere e dare ricchezze, e soprattutto per il dare»⁶⁵². La generosità dunque non consiste nello sperperare ricchezze ne tantomeno nel tenerle esclusivamente per sé. Essa piuttosto risiede nel *donare agli altri in vista del bene*, senza trarne vantaggio alcuno, e facendolo in modo opportuno «cioè a chi si deve,

⁶⁵⁰ Ivi, 1116a, p. 107.

⁶⁵¹ Ivi, Libro VIII, 1156b, p. 319.

⁶⁵² Ivi, Libro IV, 1119b, p. 125.

quanto si deve e quando»⁶⁵³. Inoltre sebbene, secondo Aristotele, caratteristica essenziale del generoso è «eccedere e superare la misura del donare fino a lasciar ben poco per sé, dato che è proprio del generoso non guardare a sé stesso», egli non trascurerà il suo patrimonio, in quanto questo è il mezzo che intende usare per aiutare gli altri.

La *sincerità*, infine è il giusto mezzo tra ciò che Aristotele chiama “vanteria” e “ironia”. Essa consiste nell’essere veritieri, sia nelle parole che nelle azioni «per intrinseca predisposizione»⁶⁵⁴ e senza avere ulteriori fini. L’uomo sincero non nega le qualità che possiede o le sue caratteristiche, né tantomeno si fregia di titoli o meriti che non possiede per trarne vantaggio. Egli quindi rifugge e biasima la menzogna in qualsiasi circostanza.

Ognuna delle virtù considerate sarà oggetto di specifiche sessioni all’interno del laboratorio e verrà analizzata assieme ai bambini attraverso un approccio metodologico misto che si fonda sull’utilizzo di elementi propri della P4C opportunamente calibrati con spunti e suggestioni provenienti dalla *Philosophie mit Kindern*.

3.9.2 La “cassetta metodologica degli attrezzi”: strategie organizzative, materiali e metodologia didattica

Il laboratorio di educazione alle virtù dispone di una cassetta metodologica degli attrezzi composta da una serie strumenti che risultano indispensabili ai fini della sua realizzazione. Il primo riferimento è alle “strategie organizzative” che consentono la gestione di variabili quali il tempo, lo spazio ed il numero dei partecipanti.

Il *tempo* - Unitamente allo spazio, esso costituisce una variabile di carattere organizzativo che riveste una fondamentale importanza nella scuola dell’infanzia⁶⁵⁵. In particolare, è bene scegliere un tempo chiaro e definito nel corso dell’attività didattica, specificamente dedicato al “pensare”, « un tempo da aspettare e per il quale

⁶⁵³ Ivi,1120b, p. 127.

⁶⁵⁴ Ivi,1127b, p. 161.

⁶⁵⁵ S. Angeri, *Spazi e tempi educativi nella famiglia e nella scuola*, in P. Limone (a cura di), *L'accoglienza del bambino nella città globale*, Armando editore, Roma 2007, p. 63.

prepararsi»⁶⁵⁶. Il riferimento stabile alla sessione di filosofia, oltre a rafforzare gli atteggiamenti individuali, fornisce infatti sicurezza al bambino poiché gli consente di cogliere il senso del prima e del dopo, favorendo la capacità di anticipare e prevedere gli eventi. Per quanto riguarda la durata, così suggerito dal curriculum della P4C, il laboratorio si articolerà in brevi *sessioni* di circa 45 minuti ciascuno.

Lo *spazio* - Per poter realizzare un laboratorio dedicato al “pensare” risulta determinante disporre di un ambiente adeguato, uno spazio specifico, come la biblioteca o la palestra della scuola, che favorisca la creazione di un’atmosfera serena, adatta alla meditazione. Per tale ragione è opportuno ridurre l’insorgenza di possibili fattori disturbanti (rumori esterni, interruzioni) e prevedere una melodia che annunci l’attività o un *rito* con cui iniziare e concludere ciascuna sessione. L’attenzione al *setting*, oltre a favorire la creazione di *routine* fondamentali quando si lavora con i bambini, «[...] è quella che produrrà la magia del luogo, che nasce proprio dal renderlo uno spazio/tempo straordinario, di cui i bambini, sperimentando stupore e meraviglia, possono percepire così quasi la sacralità, un po’ come se fosse un vero e proprio “tempio” da rispettare e custodire»⁶⁵⁷. A predisporre l’atmosfera adeguata al pensare contribuirà anche la creazione di una trama narrativa che accompagnerà ciascuna sessione. Nel caso del laboratorio si tratterà dell’*isola delle virtù*.

Ai bambini verrà infatti presentata una piccola mappa raffigurante “l’isola delle virtù”, un luogo immaginario abitato da uomini felici, chiamati filosofi, che vivono serenamente gli uni con gli altri ed in cui la tristezza è bandita. Si cercherà poi di rispondere assieme a loro ad una prima domanda: Come mai sono tutti felici? La risposta risiede nell’esistenza di un forziere, un baule del tesoro presente all’interno dell’isola, che custodisce 4 virtù: coraggio, amicizia, generosità e sincerità. Il forziere (riprodotto in cartone), sarà mostrato ai bambini, ma inizialmente non conterrà nulla. Spetterà a loro infatti riempirlo, impegnandosi in una ricerca attorno alle 4 virtù indicate, mediante gli indizi (estratti di racconti ed immagini) forniti di volta in volta da un personaggio misterioso di nome *Aristos*. Tali indizi guideranno i bambini alla scoperta del significato della parola “virtù” e delle forme che essa può assumere.

⁶⁵⁶ A. C. Scardicchio, *Il laboratorio della narrazione*, in I. Loiodice (a cura di), *Una scuola per tutti i bambini*, cit., pp.89-90.

⁶⁵⁷ Ivi, p. 89.

Il *cerchio* - È opportuno che durante la sessione i bambini siano disposti in cerchio⁶⁵⁸ (seduti su sedie o tappeti), il quale presenta numerose valenze educative. Permettendo ai bambini di guardarsi in faccia quando si rivolgono gli uni gli altri per parlare, esso li incoraggia ad esporsi e nel contempo a godere del privilegio di *essere visibile* agli occhi dell'altro nonché di riconoscersi in quanto parte di un gruppo. Del cerchio, in linea con quanto previsto nell'ambito della P4C, entrerà a far parte anche l'educatore, al fine di motivare la discussione tra i bambini e rompere la relazione abituale tra maestro (adulto) e allievo. Egli infatti, abbandona i "panni tradizionali", divenendo *facilitatore* e lungi dal formulare giudizi e risposte univoche, sostiene i bambini verso un processo cooperativo di costruzione ed elaborazione di senso, promuovendo la loro capacità di formulare domande e risposte possibili⁶⁵⁹. Tutto ciò, unitamente alla condivisione ed interiorizzazione delle regole che guideranno l'attività laboratoriale, condurrà gradualmente alla formazione di una piccola *CdRF*, indispensabile per introdurre i bambini in un percorso di *ricerca etica* che consenta «un esercizio continuo di orientamento»⁶⁶⁰ tra le *conoscenze*, gli *affetti*, le *relazioni* e i *valori*, i quali «si ampliano e diversificano, ispirandosi ai principi della tolleranza e del rispetto»⁶⁶¹.

Le *regole* - Per avviare i bambini ad un *dialogo filosofico*, che anche se verrà proposto in maniera ludica, richiede sforzo intellettuale, occorre partire dalle "regole" che guideranno questo gioco misterioso. Sebbene sia conveniente che ogni gruppo classe crei da sé le sue regole, è bene partire dal riferimento ad alcune norme che si ritengono fondamentali per il "gioco dialogico"⁶⁶²:

- Ascoltare con attenzione.
- Esprimere le proprie idee (parlare).
- Alzare la mano per chiedere la parola.
- Rispettare il proprio compagno.
- Pensare a ciò che si vuol dire prima di chiedere la parola.
- Fare domande

⁶⁵⁸ È consigliabile tuttavia la presenza di banchi o cattedre nel caso in cui sia richiesto ai bambini di disegnare o colorare.

⁶⁵⁹ A. Azzolini, A. Chalambalachis, *Gruppo Natura*, in Aa.vv., *Filosofare. Percorsi, esperienze, strumenti per la pratica educativa*, Artebambini, Bologna 2014, p. 74.

⁶⁶⁰ I. Liodice, *Orientamento e formazione nella società del cambiamento*, Adda, Bari 1998, p. 254.

⁶⁶¹ *Ibidem*.

⁶⁶² A. Sátiro, *Giocare a pensare con bambini dai 3 ai 4 anni* (2004), tr. it. a cura di M. Serena, edizioni Junior, Parma 2011, p. 67.

Come suggerisce Angelica Sátiro, responsabile dei progetti *Filosofia 3/18* e *Noria*, esistono diversi strumenti utili per lavorare con il gruppo sulle regole del “gioco dialogico”. Particolarmente efficace appare la rappresentazione grafica. In tal caso ai bambini verrà chiesto di realizzare dei disegni che rappresentino le norme a cui dovranno attenersi e che hanno elaborato assieme all’insegnante/facilitatore. Questi poi saranno riprodotti e plastificati per essere impiegati come cartelli durante il dialogo. «Ogni bambino può essere responsabile di una regola e mostrerà il cartello ai compagni quando lo riterrà opportuno»⁶⁶³. La co-partecipazione al processo di costruzione delle norme consente ai piccoli membri della CdRF di interiorizzare in modo più profondo le regole fondamentali della convivenza «creando un sistema autoregolante e auto-correttivo, fattore fondamentale per la costruzione della loro autonomia morale e intellettuale»⁶⁶⁴. La responsabilità personale e degli altri componenti del gruppo nello stabilire e far rispettare le norme si rivela altresì un elemento decisivo per la creazione dell’*atmosfera morale* che Kohlberg pone a fondamento della *Just community*: un’atmosfera d’imparzialità in cui i bambini abbiano modo di sperimentare in prima persona relazioni di lealtà e fiducia, impegnandosi in forme sempre più complesse di autogoverno e autodisciplina, sviluppando gradualmente la capacità di negoziare e costruendo interazioni più positive ed amicali con i loro compagni⁶⁶⁵.

Il numero dei partecipanti - Ai fini della riuscita delle sessioni di lavoro appare determinante lavorare con un numero adeguato di bambini, tra i 10 e i 12, in caso contrario risulterebbe difficile mantenere l’attenzione e controllare il processo di pensiero di ciascuno. È inoltre opportuno prevedere la presenza di due educatori: uno che si concentri sulla discussione, promuovendo il dialogo, e l’altro che funga da osservatore e si occupi degli aspetti più concreti, come le necessità fisiologiche dei bambini e le posture⁶⁶⁶.

Come è possibile desumere da quanto detto fin’ora, componenti essenziali dell’approccio metodologico che caratterizza il laboratorio di filosofia sulle virtù sono alcuni elementi cardine della *Philosophy for Children*: la trasformazione della

⁶⁶³ *Ibidem*.

⁶⁶⁴ A. Sátiro, *Giocare a pensare con bambini dai 3 ai 4 anni*, cit., p. 66.

⁶⁶⁵ R. de Vries, *Per un’educazione costruttivista*, in E. Becchi (a cura di), *Manuale della scuola del bambino dai tre ai sei anni*, Franco Angeli, Milano 1999², pp. 91-92.

⁶⁶⁶ I. De Puig, A. Sátiro, *Giocare a pensare con le storie*, cit., p. 68.

classe in *comunità di ricerca filosofica*; l'importanza attribuita al narrare; la *dialogicità* quale meccanismo fondamentale per *formare* e *formarsi* ed il ruolo dell'educatore, che diviene *facilitatore* dei processi cognitivi e relazionali innescati dalla CdRF, della quale è membro a tutti gli effetti. A variare sono invece la successione delle fasi di lavoro e l'*incipit*, ossia la modalità e gli strumenti attraverso cui introdurre i bambini alla riflessione sulle virtù.

La scelta di introdurre tale variazione è dettata dalla constatazione che il riferimento alla scuola dell'infanzia all'interno del curriculum di Lipman, per quanto importante, risulta essere piuttosto ridotto. Ciò trova conferma nel fatto che la P4C prevede un solo testo destinato ai bambini di questa fascia d'età, ossia l'*Ospedale delle bambole* scritto da Ann Sharp, le cui proposte didattiche (presenti nel manuale destinato all'insegnante) non sempre risultano adeguate alle esigenze formative ed al livello di maturità raggiunto dai bambini di tre e quattro anni, fascia d'età a cui il laboratorio intende rivolgersi. Accogliendo i suggerimenti di Kohan, si ritiene che la discussione filosofica con i bambini possa partire da una varietà di supporti che vanno oltre l'ambito dei racconti filosofici specificatamente ideati per il lavoro a scuola, purché risultano adeguati a stimolare la discussione filosofica.

L'articolazione della sessione - Una volta chiarite e condivise le regole che guideranno la discussione, a segnare l'avvio di ciascuna sessione sarà l'arrivo di un indizio da parte di *Aristos*, il personaggio misterioso. Tale indizio consisterà in un breve racconto narrato mediante tecniche di drammatizzazione⁶⁶⁷.

Lo specifico riferimento sarà alle favole di Esopo, poiché oltre a contenere esempi relativi alle virtù considerate, favoriscono la possibilità di empatia con i personaggi e le situazioni narrate. Inoltre esse presentano una struttura narrativa semplice e di facile comprensione e sono dunque particolarmente indicate per la fascia d'età a cui si rivolge il laboratorio. In accordo con quanto suggerito da Lipman, i racconti proposti rappresenteranno un "pre-testo" da cui partire per avviare la discussione e da cui gradualmente i bambini impareranno a distaccarsi.

⁶⁶⁷ Come sostiene Galanti, per i bambini non ancora alfabetizzati la drammatizzazione delle storie «si rivela come il modo più consono a stimolare il pensiero filosofico, inteso come riflessione scevra da pregiudizi su aspetti dell'esistenza che a qualsiasi età della vita ci si trova a dover fronteggiare: il bene e il male, la giustizia e l'ingiustizia, l'inganno e la falsità [...] Perché sia possibile che il pensiero riflessivo si dispieghi occorre però, che una diversa cornice di esistenza, nel caso dell'esperienza della quale ci occupiamo, quella scenografica, permetta di abbandonare le difese e le sicurezze legate all'identità per liberarsene, seppure momentaneamente, così come capita nel gioco». M. A. Galanti (a cura di), *In rapido volo, con morbida voce*, ETS, Pisa 2007, pp. 167-168.

Applicando il *metodo fenomenologico* suggerito dal *Fünf Finger Modell*, i bambini saranno guidati alla comprensione del contenuto del racconto. Sarà dunque chiesto loro di descrivere quanto osservato ed ascoltato, guidandoli mediante domande del tipo “di cosa parla la storia?”, “cosa ha attratto la vostra attenzione?”. La discussione prenderà avvio dal tentativo di rispondere a tali domande. In questa fase le suggestioni e i pensieri espressi dai bambini saranno annotati sull’*agenda* dal facilitatore sottoforma di parole chiave e consentiranno di giungere, assieme a loro, ad individuare “induttivamente” le caratteristiche della virtù oggetto della sessione, permettendone la definizione (*metodo analitico*)⁶⁶⁸. Una volta giunti alla definizione della virtù, il facilitatore leggerà le idee ed i pensieri dei bambini annotati sull’agenda, in modo da riepilogare quanto emerso durante la discussione e permettere loro una maggiore comprensione delle caratteristiche della virtù individuata attraverso la “decodifica” del racconto.

All’*indagine fenomenologica ed analitica* attorno ai contenuti della storia seguirà infine l’applicazione del secondo metodo che compone il modello a 5 dita di Martens, il *metodo ermeneutico*. Ai bambini verrà quindi chiesto di interpretare e rappresentare attraverso il disegno cosa hanno provato i protagonisti della storia agendo in un determinato modo (erano felici?/ tristi?). Ciò al fine di introdurli nella riflessione attorno alle emozioni connesse a ciascuna virtù nonché alle conseguenze che possono derivare dall’agire o meno in modo virtuoso.

La sessione si concluderà con l’*autovalutazione* da parte dei membri della CdRF, fase a cui la P4C attribuisce notevole importanza e che si ritiene imprescindibile per una formazione all’autoconsapevolezza etica, in quanto, oltre a consentire ai bambini di “prendere coscienza” delle emozioni e “sensazioni” sperimentate durante la discussione, li abitua gradualmente a valutare il proprio operato e quello dei compagni in maniera scevra da pregiudizi e dal timore del giudizio esterno. L’auto-valutazione sarà inoltre utilizzata dal facilitatore per verificare e ricalibrare il proprio intervento. Il facilitatore chiederà quindi ai bambini

⁶⁶⁸ In questa fase, diversamente da quanto suggerito dalla P4C, i bambini saranno chiamati a formulare non domande ma ipotesi interpretative, e dunque possibili risposte, rispetto alla storia ascoltata. Tuttavia, soprattutto nel corso delle prime sessioni, ai piccoli membri della comunità di ricerca sarà spiegata l’importanza di porre domande, cercando di tradurre la loro naturale propensione ad interrogarsi in un’attività più consapevole e puntuale. Ciò significa che le eventuali domande espresse dai bambini saranno accolte e sottoposte all’attenzione della CdRF, così come previsto dalla *Philosophy for Children*.

come hanno vissuto la sessione, se si sono sentiti ascoltati, se ritengono di aver ascoltato i compagni, se credono che tutti abbiano partecipato alla discussione.

Poiché il laboratorio è indirizzato a bambini molto piccoli è opportuno associare a ciascun aspetto da valutare dei criteri di gradimento chiusi⁶⁶⁹. Molto utile appare l'impiego di alcune faccine, specificando il criterio che ciascuna di esse incarna: la faccina sorridente rappresenterà un giudizio molto positivo, quella normale un giudizio positivo e quella triste invece sarà impiegata nel caso in cui i bambini esprimano un giudizio negativo.

Il percorso laboratoriale proposto rappresenta un'ipotesi di partenza e potrà pertanto essere arricchito e rimodulato in fase di concreta attuazione.

Le fasi attraverso cui si articola ciascuna sessione sono volte a stimolare alcune delle abilità di pensiero che Lipman pone a fondamento della P4C, con particolare riferimento alle *abilità di percezione* (metodo fenomenologico), alle *abilità di ricerca e concettualizzazione* (metodo analitico) e alle *abilità di traduzione* (metodo ermeneutico). Per consentire ai bambini il graduale sviluppo di tali abilità e promuovere un dialogo riflessivo è importante che il facilitatore non si esima dal porre domande⁶⁷⁰. Esse dovranno però essere impiegate in momenti strategici della discussione, adeguandosi ai ritmi del bambino, nonché al suo universo linguistico.

Occorre infine precisare, che nella delineazione di tale percorso si è tenuto conto di come l'attività dialogica con i bambini di questa fascia d'età richieda *tempo* e *cura*. Se, come insegna Maria Montessori, il bambino è un autonomo esploratore, attento e ricettivo nell'osservare e conoscere il mondo⁶⁷¹, si tratta di orientare la sua naturale curiosità e predisposizione alla "ricerca", mediante un intervento intenzionale e qualitativo che ne rispetti bisogni e tempi.

⁶⁶⁹ I. De Puig, A. Sátiro, *Giocare a pensare con le storie*, cit., p. 194.

⁶⁷⁰ Circa l'analisi delle possibili domande che il facilitatore può porre per sviluppare le diverse abilità di pensiero Cfr. A. Sátiro, *Giocare a pensare con bambini dai 3 ai 4 anni*, cit., pp.70-74.

⁶⁷¹ Per un approfondimento sull'idea di bambino in Maria Montessori Cfr. G.M. Bertin, *Il fanciullo montessoriano e l'educazione infantile*, Armando, Roma 1963.

Riflessioni conclusive

Il lavoro di ricerca si è proposto il duplice obiettivo di approfondire i fondamenti teorici e metodologici della *Philosophy for Children* e di comprenderne gli aspetti che meglio si prestano ad uno suo impiego come strumento di riflessione attorno alle questioni etiche. Ciò è a sua volta strettamente correlato alla volontà di sostenere l'importanza di introdurre una formazione all'etica a partire dalla scuola dell'infanzia, facendo tesoro delle esperienze educative realizzate in Europa, con particolare riferimento alla Germania, dove le lezioni di etica sono diventate parte integrante del curriculum della scuola primaria.

Tra i pilastri dell'educazione individuati nel *Rapporto Unesco sull'educazione del XXI secolo* vi è il "saper essere", a proposito del quale il curatore del testo, Jacques Delors, scrive: « [...] l'educazione deve contribuire allo sviluppo totale di ciascun individuo: spirito e corpo, intelligenza, sensibilità, senso estetico, responsabilità personale e valori spirituali [...] fornire continuamente a tutti gli individui le forze e i punti intellettuali di riferimento di cui essi hanno bisogno per capire il mondo che li circonda e per comportarsi in maniera responsabile e giusta»⁶⁷².

Una scuola in grado di rispondere alle sfide della società postmoderna non può dunque trascurare di sostenere *esperienze riflessive* che consentano al bambino di "saper essere", fornendogli abilità mentali adeguate a gestire la complessità e ad orientarsi nell'incertezza, nonché ad assumersi la responsabilità del proprio agire nella consapevolezza della comune appartenenza al "genere umano"⁶⁷³. Ciò significa realizzare percorsi educativi che prendano le distanze tanto dall'indottrinamento dogmatico quanto dalle derive relativistiche ed offrano una *traiettoria esistenziale*, andando incontro al desiderio di significato che muove l'essere umano sin dalla sua nascita e che trova nella filosofia un importante alleato.

L'attuazione di questo progetto educativo appare intimamente connessa alla promozione di un nuovo modo di intendere l'infanzia e lo sviluppo morale e comporta quindi apertura nei confronti dei recenti scenari offerti dalle neuroscienze e dalla psicologia evolutiva. I contributi considerati all'interno della tesi, pur non

⁶⁷² J. Delors, *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'Unesco della Commissione internazionale sull'educazione del ventunesimo secolo* (1996), Armando editore, Roma 2005⁷, pp. 87-88.

⁶⁷³ E. Morin, *Terra patria* (1993), tr. it. a cura di S. Lazzari, Raffaello Cortina, Milano 1994.

pretendendo di fornire un quadro esaustivo, sono rappresentativi di un nuovo modo di intendere il rapporto ragione/emozione e mente/corpo. Essi ci mostrano come le emozioni svolgano un ruolo importante all'interno dello sviluppo morale e come il bambino sia in grado di provare empatia e di attuare comportamenti altruistici sin da piccolissimo, teorizzando l'esistenza di un «istinto pro-sociale innato»⁶⁷⁴ che va però orientato ed indirizzato attraverso adeguati interventi formativi. Si tratta di scoperte che non lasciano indifferente la riflessione pedagogica ed inducono a ripensare fondamenti e prassi della formazione etica a partire dalla scuola dell'infanzia, la quale, come sostiene Angela Perucca, «non può più essere *asilo*, ovvero ricovero protettivo, ma è chiamata ad un ruolo di mediazione educativa, dinamica ed aperta»⁶⁷⁵, ponendosi come istituzione volta alla *piena realizzazione personale* del bambino.

Attraverso l'analisi delle peculiarità metodologiche della P4C, nonché delle principali influenze teoriche che ne sono alla base, è stato possibile evidenziare le notevoli potenzialità etiche e politiche, oltre che educative, derivanti dall'impiego di tale modalità di *fare filosofia*. Si è cercato pertanto di portare alla luce queste potenzialità e di impiegarle nella delineazione di un percorso formativo destinato alla scuola dell'infanzia, che si è avvalso però anche del riferimento ad altre progetti educativi, italiani ed europei, i quali, pur fondandosi sulla *pratica* della filosofia, si discostano dal curriculum di Lipman.

Il laboratorio di educazione alle virtù si configura quindi come possibile percorso formativo volto a favorire la *fioritura etica* del bambino e della bambina, mostrando una delle possibili applicazioni del metodo della P4C.

In linea con la proposta teorica che ha accompagnato la mia ricerca sulla *Philosophy for Children*, il presente lavoro non ha la pretesa di costituire una risposta definitiva, generalizzabile ad ogni situazione o contesto, alla tematica affrontata, ma suggerisce, piuttosto, una delle possibili strade da percorrere per creare, all'interno della scuola dell'infanzia, spazi intenzionali che educino ad una *ragionevolezza* animata dalla *sensitività emotiva* di cui parla Lipman e dunque dalla capacità di considerare le cose in una prospettiva articolata e complessa, stabilendo priorità ed assegnando *valore a ciò che ha valore*.

⁶⁷⁴ M. Santerini, *Educazione morale e neuroscienze*, cit. p. 208.

⁶⁷⁵ A. Perucca, *Tra personalizzazione e socializzazione*, in A. Perucca, B. Canale, *L'educazione dell'infanzia e il futuro del mondo*, Armando editore, Roma 2012, p. 126.

Appendice

Paradigma teorico di riferimento:

Il laboratorio descritto nelle pagine che seguono ha avuto lo specifico intento di indurre i bambini a riflettere sulla natura dei sentimenti (cosa sono i sentimenti? possiamo toccarli? vederli? sentirli? come facciamo a sapere che esistono?)⁶⁷⁶ impiegando la metodologia della *Philosophy for Children*. Tutto ciò al fine di comprendere ed esplicitare:

- 1) i miglioramenti che il filosofare, a livello cognitivo, e la comunità di ricerca, a livello emotivo e relazionale, promuovono nei partecipanti.
- 2) Le potenzialità educative insite nell'utilizzo della P4C come "strumento" di riflessione attorno a questioni etiche.

Il paradigma di riferimento è quello *fenomenologico-ermeneutico*. In linea con esso, nel corso dell'esperienza condotta è stato adottato un metodo relazionale, in modo da creare « [...] un laboratorio di ricerca assolutamente idiografico e singolare di tipo esperienziale»⁶⁷⁷ che fosse rispettoso dei tempi e dei bisogni dei soggetti coinvolti, situando l'azione formativa nella zona di *sviluppo prossimo*. Ciò al fine di andare incontro al bambino e di osservarlo all'interno del suo ambiente di vita, attribuendo importanza non solo ai risultati conseguiti ma anche al *processo* attivato dalla discussione filosofica attorno ai sentimenti.

Le sessioni di dialogo con i bambini sono state registrate e successivamente trascritte, per poi divenire oggetto di analisi. Coerentemente con il socio-costruttivismo, ed in accordo con quanto suggerito dalla P4C, accanto alle registrazioni, è stato previsto l'utilizzo di un diario di bordo, che si è rivelato un supporto fondamentale per la descrizione dell'esperienza epistemica vissuta⁶⁷⁸.

⁶⁷⁶ In particolare i sentimenti trattati sono stati cinque (Gioia, Tristezza /Dolore, Amore, Paura, Rabbia), avendo come punto di riferimento teorico le riflessioni di Aristotele, Agostino, Schopenhauer, Platone e Spinoza.

⁶⁷⁷ D. Demetrio, *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, La nuova Italia, Firenze 1992, p. 174.

⁶⁷⁸ Per un approfondimento sul rapporto tra paradigma neopositivista e paradigma fenomenologico-ermeneutico, nonché sui tratti distintivi di quest'ultimo Cfr. M. Baldacci, *Metodologia della ricerca pedagogica*, Bruno Mondadori, Milano 2001, pp. 46-64.

Il racconto di un'esperienza: "pensare sui sentimenti"

Il laboratorio "pensare sui sentimenti" si è rivolto a bambini di scuola dell'infanzia dell'istituto "Luigi Sturzo" di Foggia nell'anno scolastico 2012/2013, ed è stato articolato in 12 incontri (sessioni) della durata di 45 minuti ciascuno.

I partecipanti: 16 bambini di 4 e 5 anni.

Materiale impiegato: racconto *Gli Angeli dei sentimenti* di A. Klaus.

Il laboratorio è stato strutturato utilizzando una varietà di strumenti atti a stimolare la curiosità ed il coinvolgimento dei bambini. Particolare attenzione è stata posta all'attività introduttiva, attraverso giochi di riscaldamento (giochi di associazione, giochi motori) volti a creare un clima adeguato alla riflessione ed alla condivisione di pensieri ed emozioni. Il racconto proposto è stato introdotto mediante tecniche di lettura ad alta voce, ed ha rappresentato la base da cui partire per avviare la discussione sui sentimenti.

Facilitatore: allora bambini di cosa ci parla questo libro?

Pio: di Sofia

Facilitatore: benissimo, Sofia con chi parla?

Maria: con la nonna

Facilitatore: e cosa le racconta la nonna?

Sara: dei sentimenti

Mirko: della noia

Facilitatore: e cosa sono secondo voi questi sentimenti? sono qualcosa che vediamo?

Giuseppe: si

Facilitatore: allora sono persone?

Niccolò: no

Mirko e Desiree: no

Christian: e non sono neanche cose

Facilitatore: ma possiamo vederli o toccarli questi sentimenti?

Denise: non si vedono e non si toccano

Facilitatore: Quindi i sentimenti non si possono né vedere né toccare. Allora come facciamo a capire che ci sono?

Sofia: li sentiamo con il cuore

Giulio: e a volte anche con la testa

Una volta instaurato un clima di fiducia e di disponibilità all'interno della classe, i bambini hanno mostrato interesse ed apertura al dialogo rispetto alle tematiche trattate. Ciò che è stato interessante notare è la progressiva interiorizzazione, da parte di ciascun membro del gruppo, delle regole da rispettare durante la discussione (alzare la mano per prendere la parola, non sovrapporre la propria voce a quella del compagno, ascoltare ciò che diceva l'altro etc.), segnale evidente, in linea con quanto sostenuto da Lipman, del potenziamento della *dimensione caring* del pensiero. Con il procedere delle sessioni, i bambini hanno imparato quindi ad *aver cura* sia delle regole che degli altri componenti della CdRF, si sono mostrati disponibili a chiedere e fornire ragioni, ascoltare l'altro e ad accogliere le sue parole, migliorando, nel contempo la capacità di cogliere, nelle immagini o nelle storie narrate, delle sfumature importanti per orientare la ricerca attorno all'argomento trattato.

Sofia: l'angelo della tristezza si mangia le unghie..

Giuseppe: beve la zuppa di lacrime

Facilitatore: cosa significa secondo voi?

Sara: forse è agitata

Aida: quando si è tristi si piange

Nicole: cos'è la solitudine?

Facilitatore: analizziamo insieme la parola: SOLITUDINE.. Secondo voi cosa può significare?

Denise: quando qualcuno è solo

Davide: quando non c'è nessuno che ti vuole bene

Morena: quando mia nonna è morta mia mamma era molto triste

Luca: si perché è restata sola senza la sua mamma

Sara: la solitudine ci fa essere tristi

Nel corso delle sessioni i bambini hanno inoltre manifestato una naturale propensione a trasferire quanto emerso attraverso i racconti sul piano concreto della loro vita quotidiana e ciò ha permesso di far emergere alcuni vissuti legati alla propria storia di “amico” o “figlio”. Essi sono stati ben accolti, divenendo spunti interessanti per far progredire la discussione, facendo però attenzione a non creare situazioni che avrebbero potuto rendere i bambini particolarmente vulnerabili, alterando così l'intento della proposta educativa.

Facilitatore: Abbiamo detto che la solitudine è un sentimento che noi proviamo quando ci sentiamo soli e non ci sentiamo voluti bene..Voi vi siete mai sentiti soli?

Giuseppe: sì, quando mamma e papà vanno a fare la spesa e mi lasciano da nonna

Sara: quando il mio fratellino non gioca con me

Maria: io mi sento triste quando litigo con qualcuno

Francesca: ah sì, io litigo certe volte con mia sorella perché mi ruba i giochi

Mirko: io litigo con Pio

Facilitatore: come mai?

Pio: mi fa i dispetti

Mirko: ma dopo facciamo pace

Sara: io ho litigato con un mio amichetto perché mi dava sempre la colpa delle cose

Facilitatore: quindi ti accusava di qualcosa che non avevi fatto?

Sara: sì, e mi sentivo triste

Giuseppe: io sono triste perché mi danno sempre la colpa di cose che non faccio

Facilitatore: chi ti dà questa colpa?

Giuseppe: mio padre

Facilitatore: e tu provi a spiegargli che non è colpa tua?

Giuseppe: sì ma non mi crede

Francesca: ma tu sei birichino

Maria: forse dovresti dire meno bugie. Così alla fine ti crederà

Facilitatore: perché secondo voi si dicono le bugie?

Maria: a volte i bambini dicono bugie perché hanno paura di essere puniti

Aida: alcuni le dicono perché hanno paura di restare soli

Facilitatore: ci fai un esempio Aida?

Aida: come quando un bambino dice agli amichetti di andare a giocare con lui perché ha un giocattolo speciale e invece non lo ha

Morena: oppure si dicono le bugie perché le persone hanno paura di essere tristi

Facilitatore: secondo voi la tristezza fa paura?

Morena: sì

Giuseppe: un po' sì, anche se poi passa

Francesca: anche se passa, a me la tristezza non piace perché so che non mi fa sentire bene.

Morena: per questo fa un po' paura

Lo sviluppo della capacità di narrare i propri vissuti, ha permesso un riconoscimento del sentire emotivo di ciascun bambino, favorendo una maggiore comprensione dei sentimenti che sono stati oggetto dei dialoghi. I bambini hanno dato a ciascun sentimento "un nome"⁶⁷⁹, costruendo e condividendo una sorta di piccolo vocabolario della vita emotiva. Ciò, a sua volta, ha favorito lo sviluppo, da

⁶⁷⁹ Secondo Ann Sharp infatti, il primo passo fondamentale dell'educazione morale consiste nell'imparare a dare un nome alle emozioni. Solo in questo modo diventa possibile riflettere su di esse. A.M. Sharp, *La "comunità di ricerca", educazione delle emozioni e prevenzione della violenza*, in A. Cosentino, *Pratica filosofica e professionalità riflessiva*, cit., pp. 54-55.

parte dei piccoli membri della CdRF, della capacità di *riflettere* con profondità filosofica sui temi affrontati, scorgendo somiglianze e differenze tra i sentimenti ed analizzando il profondo legame che li unisce.

Nicole: chi è arrabbiato urla e non vuole ascoltare nessuno

Maria: la rabbia ci rende tristi

Mirco: ci fa fare la guerra

Sara: la guerra è una cosa triste perché ci sono persone che muoiono

Pio: la guerra ci fa stare male

Facilitatore: e dove lo senti questo male?

Pio: nel cuore

Giuseppe: sì ma anche nella testa perché io prima ci penso alla guerra e dopo sto male

Denise: è vero

Facilitatore: mi fate un esempio?

Denise: io quando vedo alla tv la guerra, ci penso e poi mi viene da piangere

Facilitatore: quali sono allora i sentimenti che ci fa provare la guerra?

Maria: la rabbia

Giuseppe: tristezza e paura

Al termine di ciascuna discussione i bambini hanno rappresentato, attraverso il disegno, i pensieri e le emozioni relative al sentimento trattato. Le produzioni dei bambini sono state di volta in volta raccolte e visionate insieme a tutti i membri della comunità di ricerca, dando vita ad un momento di discussione che ha permesso loro di dar conto di quanto elaborato e compreso, «riflettendo con altre parole sui propri pensieri»⁶⁸⁰.

⁶⁸⁰ C. Altini, *Filosofia e cittadinanza. Un percorso di educazione all'autonomia*, in Fondazione Collegio San Carlo (a cura di) *Piccole ragioni*, cit., p. 50.



Fig.1: alcune rappresentazioni grafiche dei sentimenti da parte dei bambini. Foto personale.



Fig.3: i bambini all'opera. Foto personale.



Fig.2: la discussione attorno ai sentimenti rappresentati. Foto personale.

Riflessioni conclusive:

I dati e le procedure descritte, di natura meramente qualitativa, non hanno pretesa di generalizzabilità. Essi, tuttavia, sono risultati funzionali ad una maggiore comprensione della metodologia della P4C e ad una esplorazione preliminare delle potenzialità educative che essa racchiude anche nell'ambito della formazione all'etica.

L'esperienza laboratoriale condotta, seppur breve, è risultata estremamente interessante, evidenziando la trasformazione cognitiva, emotiva e relazionale che è in grado di suscitare il filosofare, nonché le notevoli potenzialità educative derivanti dall'impiego della metodologia della P4C come strumento di formazione all'etica.

I bambini hanno infatti mostrato la capacità di “sostare nel dubbio” e di formulare domande dotate di senso, sviluppando gradualmente l'attitudine a “costruire sul pensiero dell'altro”, divenuto elemento di confronto imprescindibile nello sforzo comune di definire aspetti significativi della realtà. È stato inoltre possibile esperire in prima persona come anche i bambini più timidi e riservati sono riusciti a trovare nella comunità di ricerca notevoli spazi di espressione, elemento quest'ultimo confermato dal confronto con le maestre avvenuto sia in itinere che al termine del laboratorio⁶⁸¹.

Il percorso compiuto assieme ai bambini ha infine permesso di riflettere ulteriormente sulle caratteristiche che un educatore che si proponga di utilizzare la *Philosophy for Children* come strumento di formazione all'etica dovrebbe possedere. Esso deve fungere da guida rassicurante, impostando il rapporto educativo su basi autentiche e stabilendo con l'educando un'alleanza che non comporta però l'abdicazione alla sua funzione primaria: orientare il bambino fornendogli «una mappa chiara del mondo»⁶⁸² e rispondere al suo bisogno di significato. Come sostenuto da Kohlberg e Lipman, l'azione educativa non è mai moralmente neutra e l'educatore è fautore di un curriculum latente che contribuisce all'atmosfera morale della classe anche nel caso in cui eviti volutamente di parlare di valori. Ne consegue che, lungi dall'esercitare un'azione impositiva, egli deve «offrire un punto di

⁶⁸¹ Durante ciascuna sessione è stata infatti richiesta la presenza di un insegnante che supportasse il facilitatore nella gestione delle esigenze dei bambini e degli aspetti più concreti della vita di classe. Ciò ha permesso inoltre un continuo confronto sul lavoro svolto assieme ai bambini e sulla loro effettiva partecipazione alle dinamiche della comunità di ricerca.

⁶⁸² G. D'Addelfio, *Filosofia per bambini ed educazione morale*, cit., p. 193.

partenza per una progettazione esistenziale con l'intento di suscitare l'interesse dell'educando verso l'atto del *credere in*»⁶⁸³, realizzando le condizioni che consentano al bambino di *percepire il problema morale*, di interrogarsi rispetto ad esso e di aderire ad un dato ideale etico avendo però prima conosciuto e compreso quali sono gli ideali etici e cosa significa vivere in conformità con essi.

⁶⁸³ Ivi, p. 199.

Bibliografia

Opere di M. Lipman e A. M. Sharp

Lipman M., *What happens in Art*, Appleton Century Crofts, New York 1967.

Lipman M., *Philosophy goes to school*, Temple University press, Philadelphia 1988.

Id., *Thinking in Education*, Cambridge University press, New York 1991.

Id., *Thinking, Children and Education*, Kendall publishing company, Iowa 1993.

Id., *Moral education Higher-order Thinking and Philosophy for Children*, in «Early Child Development and Care», 107 (1995), pp. 61-70.

Id., *Natsha. Vygotskian dialogues*, Teachers college press, New York 1996.

Id., *Educare al pensiero* (2003), trad. it a cura di Angelo Leghi, Vita e Pensiero, Milano 2005.

Lipman M., *Philosophy for children: some assumptions and implications* in «*Ethics in Progress Quarterly*», vol. 2, Issue 1 (2011).

Lipman M., Sharp A. M., *Growing up with Philosophy*, Temple University Press, Philadelphia 1978.

Lipman M., Sharp A. M., Oscanyan F. S., *Philosophy in the classroom*, Temple University Press, Philadelphia 1980.

Sharp A.M., *Philosophical Teaching as Moral Education*, in «*Journal of Moral Education*», 1 (1984).

Ead., *Is There an Essence of Education?*, in «*Journal of Moral Education*», vol. 15, n. 3, october 1986, pp. 189-196.

Ead., *Philosophy for children and the development of ethical values*, in «Early child Development and care», vol. 107, Issue 1, 1995, pp. 45-55.

Sharp M., Reed R. (eds.), *Studies in Philosophy for Children. Harry Stottlemeier's Discovery*, Temple University Press, Philadelphia 1992.

Splitter L. J., Sharp A. M., *Teaching for better thinking. The Classroom Community of Inquiry*, Acer, Melbourne 1995.

Racconti e manuali del curricolo

Lipman M., Il Prisma dei perché (1974), tr. it. a cura di A. Cosentino, Liguori editore, Napoli 2004.

Id., *Lisa* (1976), tr. it. a cura di A. Volpone, Liguori editore, Napoli 2015 (in corso di pubblicazione).

Id., *Suki*, Institute for the Advancement of Philosophy for Children, New Jersey 1978.

Id., *Mark* (1980), tr. it. a cura di L. Masini, Liguori editore, Napoli 2004.

Id., *Pixie* (1981), tr. it. a cura di A. Cosentino, Liguori editore, Napoli 1999.

Id., *Kio e Gus* (1981), tr. it. a cura di M. Santi, Liguori editore, Napoli 1999.

Id., *Elfie* (1987), tr. it. a cura di M. Striano, Liguori editore, Napoli 1999.

Id., *Nous*, Institute for the Advancement of Philosophy for Children, New Jersey 1997.

Id., *Pixie: manuale. Alla ricerca dei significati* (1982), tr. it. a cura di A. Cosentino, Liguori editore, Napoli 2000.

Id., *Stupirsi di fronte al mondo. Manuale "Kio e gus"* (1986), tr. it. a cura di M. Santi, Liguori editore, Napoli 2000.

Id., *Deciding what to do: instructional Manual to accompany Nous*, Montclair State University, Institute for the Advancement of Philosophy for Children, 1999.

Lipman M., Gazzard A., *Elfie: manuale. Mettiamo insieme I pensieri* (1987), tr. it. a cura di M. Striano, Liguori editore, Napoli 2000.

Lipman M., Sharp A. M., *Il prisma dei perché: manuale, L'indagine filosofica* (1974), tr. it. a cura di A. Cosentino, Liguori editore, Napoli 2004.

Lipman M., Sharp A. M., *Mark: manuale. L'indagine sociale*, (1980), tr. it. a cura di S. Bellagamba, A. Bucchioni, Liguori editore, Napoli 2004.

Lipman M., Sharp A. M., *Lisa: manuale* (1985²), tr. it. a cura di A. Volpone, Liguori editore, Napoli 2015 (in corso di pubblicazione).

Sharp A.M., *L'ospedale delle bambole* (1999), tr. it. a cura di M. Striano, Liguori editore, Napoli 1999.

Splitter L.J., Sharp A.M., *Dare senso al mio mondo: manuale. L'ospedale delle bambole* (1999), tr. it. a cura di M. Striano, Liguori editore, Napoli 2000.

Letteratura critica secondaria ed altre opere

AA.VV., *Filosofare con i bambini e i ragazzi. Atti delle Giornate di studio (Città di Castello, 31 Marzo-3 Aprile 2006)*, Morlacchi Editore, Perugia 2006.

AA.VV., *Piccole ragioni. Filosofia con i bambini*, Franco Cosimo Panini, Modena 2012.

AA.VV., *Filosofare. Percorsi, esperienze, strumenti per la pratica educativa*, Artebambini, Bologna 2014.

Alberti S., *Pratiche filosofiche a scuola. La classe, l'ascolto, il racconto autobiografico, il pensiero simbolico*, Ipoc, Milano 2009.

Ammaniti M., Dazzi N. (a cura di), *Affetti, Natura e sviluppo delle relazioni interpersonali*, Laterza, Roma-Bari 2001.

Antisieri D., *Ragioni della razionalità*, vol.2 , Rubbettino, Soveria Mannelli (CZ) 2005.

Aristarchi A.Q., Galardi A., *Lo sviluppo delle competenze. Il ciclo di vita*, Vita e Pensiero, Milano 2002.

Aristotele, *Metafisica*, ed. a cura di G. Reale, Rusconi, Milano 1978.

Id., *Etica Nicomachea*, ed. a cura di C. Natali, Laterza, Bari 1999.

Id., *L'anima*, ed. a cura di G. Movia, Bompiani, Milano 2001.

Baack W., *Philosophieren mit Kindern im Grundschulalter*, Grin Verlag, München 2003.

Bacchini D., *Lo sviluppo morale*, Carocci, Roma 2011.

Baldacci M. (a cura di), *Il territorio come laboratorio*, Adda, Bari 1998.

Id., *Metodologia della ricerca pedagogica*, Bruno Mondadori, Milano 2001.

Id., *Una scuola a misura di bambino. Qualità dell'istruzione e successo formativo*, Utet, Torino 2002.

Becchi E. (a cura di), *Manuale della scuola del bambino dai tre ai sei anni*, Franco Angeli, Milano 1999².

Benjamin B., *Burattini, streghe e briganti. Racconti radiofonici per ragazzi*, tr. it. a cura di G. Schiavoni, BUR, Milano 2014.

Bertin G.M., *Il fanciullo montessoriano e l'educazione infantile*, Armando, Roma 1963.

Bianco M., *Etica e Storia in Kant*, Franco Angeli, Milano 2010.

Boccia P., *Psicologia generale e sociale*, Zanichelli, Bologna 1999.

Brenifier O., *Le Bonheur selon Ninon*, Autrement Jeunesse, Paris 2005.

Id., *Questions de philo entre ados*, Seuil, Paris 2007.

Id., *Question de logiques !*, Seuil, Paris 2008.

Id., *L'argent rend-il heureux ?* Nathan, Paris 2009.

Id., *La Question de Dieu*, Nathan, Paris 2010.

Id., *La Beauté selon Ninon*, Autrement Jeunesse, Paris 2012.

Id., *Le Livre des grands contraires philosophiques*, Nathan, Paris 2013.

Brenifier O., Millon I., *Sagesses et malices de Yoshua, l'homme qui se disait fils de Dieu*, Albin Michel, Paris 2013.

Brentari C., et. al. (a cura di), *Pratiche filosofiche e cura di sé*, Mondadori, Milano 2006.

Brotto S., *Etica della cura. Una introduzione*, Orthotes Editrice, Napoli-Salerno 2013.

Bruner J., *La cultura dell'educazione, nuovi orizzonti per la scuola* (1999), tr. it. a cura di L. Cornalba, Feltrinelli, Milano 2001.

Id., *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita* (2003), tr. it. a cura di M. Carpitella, Laterza, Roma-Bari 2006.

Id., *Verso una teoria dell'istruzione* (1966), tr. it. a cura di G. B. Flores d'Arcais e P. Massimi, Armando editore, Roma 1999.

Brüning B., *Kinder sind die besten Philosophen*, BuchVerlag für die Frau GmbH, Leipzig 2006.

Ead., *Praxishandbuch Philosophieren in Vorschule und Kindergarten*, Schubi Lernmedien, Braunschweig 2010.

Ead., *Prinzessin Lara und der kleine Saurier: Ein Märchen zum Philosophieren über Menschen, Tiere und die Welt*, Schubi Lernmedien, Braunschweig 2010.

Buber M., *Il principio dialogico e altri saggi* (1962), trad. it. a cura di A. M. Pastore, San Paolo, Cinisello Balsamo 1993.

Id., *Sentieri in Utopia. Sulla comunità* (1974), trad. it. a cura di D. Di Cesare, Marietti, Genova 2009.

Buchler J., *Toward a general theory of human judgment*, Columbia University Press, New York 1951.

Calliero C., Galvagno A., (a cura di) *Abitare la domanda. Riflessioni per un'educazione filosofica nella scuola di base*, Morlacchi editore, Perugia 2010.

Calvo de Andres J.M., *Educación y filosofía en el aula*, Paidós, Barcelona 1994.

Id., *Filosofar en la escuela. Los jóvenes piensan*, Paidós, Barcelona 2006.

Carrucola G., Nutarelli A. R., Pini W., *La filosofia a/ha sei anni. L'enciclopedia filosofica dei bambini e delle bambine di prima elementare, idee-ragionamenti sul mondo*, Morlacchi Editore, Perugia 2008.

Casado A., *La escuela y la educación del pensar*, E.U. Santa María, Madrid 1990.

Ceccatelli Guerrieri G., (a cura di), *Qualificare per la formazione. Il ruolo della sociologia*, Vita e Pensiero, Milano 1996.

Censi A., *La costruzione sociale dell'infanzia*, Franco Angeli, Milano 1998.

Cera R., *Pedagogia del gioco e dell'apprendimento. Riflessioni teoriche sulla dimensione educativa del gioco*, Franco Angeli, Milano 2009.

Ceragioli F., «*Il cielo aperto*» (Gv 1, 51). *Analitica del riconoscimento e struttura della fede nell'intreccio di desiderio e dono*, Effatà Editrice, Torino 2012.

Chiosso G., *Il libro per la scuola tra Sette e Ottocento*, Brescia, La Scuola, 2000

Ciampi G., *Il governo della scuola nello Stato post-unitario. Il consiglio superiore della pubblica istruzione dalle origini all'ultimo governo Depretis*, Milano, Comunità, 1983.

Ciappei C., Cinque M. (a cura di), *Soft Skills per il governo dell'agire. La saggezza e le competenze prassico-pragmatiche*, Franco Angeli, Milano 2014.

Claris S., *Filosofia e pedagogia del dialogo*, Armando editore, Roma 2013.

Colby A., et al. (eds.), *The measurement of Moral Development. Theoretical Foundation and Research Validation*, vol. I, Cambridge University Press, Cambridge-New York 1987.

Corchia L., *La ricostruzione dei processi culturali nell'opera di Jürgen Habermas tra filosofia e sociologia*, ECIG, Genova 2009.

Corvi R. (a cura di), *Esperienza e razionalità. Prospettive contemporanee*, Franco Angeli, Milano 2005.

Cosentino A. (a cura di) *Filosofia e formazione. 10 anni di Philosophy for Children in Italia (1991-2001)*, Liguori editore, Napoli 2002.

Id. (a cura di), *Pratica filosofica e professionalità riflessiva. Un'esperienza di formazione con operatori psico-socio-sanitari*, Liguori editore, Napoli 2005.

Id., *Filosofia come pratica sociale. Comunità di ricerca, formazione e cura di sé*, Apogeo, Milano 2008.

Cosentino A., Oliverio S. (a cura di), *Comunità di ricerca filosofica e formazione. Pratiche di coltivazione del pensiero*, Liguori editore, Napoli 2011.

Churchland P., *Neurobiologia della morale* (2011), tr. it. a cura di S. Zipoli, Raffaello Cortina, Milano 2012.

Daniel M.F., *La Philosophie et les Enfants : les modèles de Lipman et Dewey*, De Boeck et Belin, Bruxelles 1997.

D'Addelfio G., *Filosofia per bambini ed educazione morale*, La scuola, Brescia 2011.

Dato D. (a cura di), *La sfida dell'inclusione. Competenze e formazione nella scuola dell'infanzia*, Progedit, Bari 2014.

Demartis L., *Pragmatismo*, Editrice bibliografica, Milano 1995.

Demetrio D., *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, La nuova Italia, Firenze 1992.

Delors J., *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'Unesco della Commissione internazionale sull'educazione del ventunesimo secolo* (1996), Armando editore, Roma 2005⁷.

De Nicolò M., *L'educazione nell'età postmoderna. Dal progetto al processo*, CLUEB, Bologna 2009.

De Puig I., Satiro A., *Giocare a pensare con le storie. Proposte per imparare a pensare* (2000), tr. it. a cura di P. Sacchetto, Junior, Bergamo 2006.

Deutsche UNESCO-Kommission, (bearbeitet von) *Philosophie eine Schule der Freiheit, Philosophieren mit Kindern weltweit und in Deutschland. Bonn 2008.*

Dewey J., *Come pensiamo* (1910), tr. it. a cura di A. G. Monroy, la Nuova Italia, Firenze 1961.

Id., *Esperienza e Natura* (1925), tr. it. a cura di P. Bairati, Mursia, Milano 1990.

Id., *I problemi di tutti* (1946), tr. it. a cura di G. Preti, Mondadori, Milano 1950.

Id., *L'educazione di oggi* (1940), tr. it. a cura di L. Borghi, La Nuova Italia, Firenze 1950.

Id., *Logica, teoria dell'indagine* (1938), tr. it. a cura di A. Visalberghi, Einaudi, Torino 1978.

Id., *Natura e condotta dell'uomo* (1922), tr. it. a cura di G. Preti, A. Visalberghi, La Nuova Italia, Firenze 1958.

- Id., *Reconstruction in Philosophy*, Henry Hell & C., New York 1920.
- Di Mario R., Verga M., *Storia dell'età moderna: 1450- 1850*, Mondadori, Milano 2000.
- Divine R.A., *The American Story*, Longman, London 2002.
- Donise A., *Valore*, Guida editori, Napoli 2013.
- Eisenberg N., *Altruistic Emotion, Cognition and Behaviour*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale (NJ) 1986.
- Ead., Damon W. (eds.), *Handbook of Child Psychology*, vol. 3, *Social, Emotional, and Personality Development*, John Wiley & Sons, Hoboken (NJ) 1998.
- Evans D., Kucurandi I. (eds.), *Teaching philosophy on the eve of the twenty-first century*, Philosophical Society of Turkey, Ankara 1998.
- Ferraro G., *La filosofia spiegata ai bambini*, Filema, Napoli 2000.
- Id., *Filosofia in carcere. Incontri con i minori di Nisida*, Filema, Napoli 2001.
- Id., *L'innocenza della verità. Corso di filosofia in carcere*, Filema, Napoli 2008.
- Id., *La scuola dei sentimenti. Dall'alfabetizzazione delle emozioni all'educazione affettiva*, Filema, Napoli 2010.
- Fioretti S., *Laboratorio e competenze, basi pedagogiche e metodologie didattiche*, Franco Angeli, Milano 2010.
- Fisher R., *Teaching children to think*, Basil Blackwell, Oxford 1991.
- Id., *Teaching Children to Learn*, Nelson Thornes, Cheltenham (UK) 2005.
- Fornero G., Tassinari S., *Le filosofie del Novecento*, vol. 2, Mondadori, Milano 2006.

Frabboni F., *La scuola dell'infanzia. La prima frontiera dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1992³.

Frabboni F., Pinto Minerva F., *Introduzione alla pedagogia generale*, Laterza, Roma-Bari 2003.

Frabboni F., Pinto Minerva F., *La scuola dell'infanzia*, Laterza, Bari 2008.

Freese H.L., *Kinder sind Philosophen*, Beltz, Landsberg 2011.

Gadamer H.G., *Verità e metodo* (1960), ed. a cura di P. A. Rovatti, Bompiani, Milano 2001¹³.

Galanti M.A. (a cura di), *In rapido volo, con morbida voce*, ETS, Pisa 2007.

García E., *Teoría y práctica en el programa "Filosofía para niños"*, Ediciones de la Torre, Madrid 1996.

Garin E., *Tra due secoli. Socialismo e filosofia in Italia dopo l'Unità*, Bari, De Donato, 1983.

Garritano F., *Aporie comunitarie. sino alla fine del mondo*, Jaka Book, Milano 1999.

Gattico E., *Jean Piaget*, Bruno Mondadori, Milano 2001.

Gecchele M., Dal Toso P. (a cura di), *Educazione democratica per una pace giusta*, Armando Editore, Roma 2010.

Genevieve G., *La raison puérile: Philosopher avec des enfants ?*, Labor, Loverval 2006.

Gentile G., *La nuova scuola media*, Firenze, Le Lettere, 1988.

Gilligan C., *Con voce di donna. Etica e formazione della personalità* (1972), tr. it. a cura di A. Bottini, Feltrinelli, Milano 1987.

Guasti L. (a cura di), *Apprendimento e insegnamento, saggi sul metodo*, Vita e Pensiero, Milano 2002.

Habermas J., *Agire comunicativo e logica delle scienze sociali* (1967), tr. it. a cura di Gian Enrico Rusconi, Il Mulino, Bologna 1980.

Id., *Verità e giustificazione* (1999), tr. it. a cura di M. Carpitella, Laterza, Roma-Bari 2011.

Hand M., Winstanley C., (Eds.) *Philosophy in Schools. An introduction for Philosophers and Teachers*, Continuum International Publishing book, New York 2009.

Hartmann N., *Ontologia dei valori*, ed. a cura di G. D'Anna, Morcelliana, Brescia 2011.

Hauser M., *Menti morali. Le origini naturali del bene e del male* (2006), tr. it. a cura di A. Pedferri, Il Saggiatore, Milano 2010.

Haynes J., *Los niños como filósofos*, Paidós, Barcelona 2004.

Herb K., Höfling S., Wiesheu R., (hrsg. von) *Kinder philosophieren*, Hanns Seidel Stiftung, München 2007.

Iacono A.M., Viti S., *Le domande sono ciliegie. Filosofare alle elementari*, Manifestolibri, Roma 2000.

Iacono A.M., Viti S., *Per mari aperti. Viaggi tra filosofia e poesia nelle scuole elementari*, Manifestolibri, Roma 2004.

I.A.P.C., *Philosophy for Children. A report on Achievement*, State University, Montclair 1991.

Iversen G., Mitchell G., Pollard G. (eds.), *Hovering over the face of the deep. Philosophy, theology and children*, Waxmann verlag, Münster 2009.

Izard C., Kagan J., Zajon R. (eds.), *Emotions, Cognitions and Behaviour*, Cambridge University Press, Cambridge 1984.

- Jenkins P., *A History of the United States*, St. Martins Press, New York 1997.
- Johnson W., *Discipleship or Pilgrimage: The Educator's Quest for Philosophy*, State University of New York press, Albany 1995.
- Karnow S., *Vietnam: A History*, The Viking Press, New York 1983.
- Kennedy D., Vansieleghem N., (eds.), *Philosophy for Children in transition: Problems and Prospects*, Wiley Blackwell, United Kingdom 2012.
- Kissinger H., *Ending the Vietnam War: A History of America's involment in and extrication from the Vietnam War*, Simon and Schuster, New York 2003.
- Kloesel C.J. (ed.), *Writings of Charles S. Peirce A Chronological Edition*, Vol. 3 (1872-1878), Indiana University Press, Bloomington 1993.
- Kohan W., *Infanzia e Filosofia* (2004), tr. it. a cura di C. Chiapperini, Morlacchi editore, Perugia 2006.
- Id., *La filosofia come paradosso. Apprende e insegnare a partire da Socrate* (2009), tr.it. a cura di C. Rossi, F. C. Manara, Aracne, Roma 2014.
- Kohlberg L., *The Philosophy of Moral Development: Moral stages and the Idea of Justice*, Harper and Raw, New York , 1981.
- Id. (ed.), *Child, Psychology and Childhood Education. A cognitive-Developmental view*, Longman, New York-London 1987.
- Kuhmerker L. (a cura di), *L'eredità di Kohlberg. Intervento educativo e clinico* (1991), tr. it. a cura di A. L. Comunian e G. Antoni, Giunti, Firenze 1995.
- Kuhn D., *Education for thinking*, Harward University press, Cambridge 2005.
- Kurotschka V.G., *Etica*, Guida, Napoli 2006.
- Lavazza A., Sartori G. (a cura di), *Neuroetica. Scienze del cervello, filosofia e libero arbitrio*, Il Mulino, Bologna 2011.
- Leleux C., *La philosophie pour enfants*, De Boeck, Bruxelles 2008.

Limone P. (a cura di), *L'accoglienza del bambino nella città globale*, Armando editore, Roma 2007.

Liodice I., *Orientamento e formazione nella società del cambiamento*, Adda, Bari 1998.

Liodice I. (a cura di), *Una scuola per tutti i bambini. I laboratori delle intelligenze e degli affetti nella scuola dell'infanzia*, Adda, Bari 2004.

Lupia E., et al. (a cura di), *Il risentimento della Mula*, Liguori editore, Napoli 2011.

Lyotard J., *La condizione postmoderna: rapporto sul sapere* (1979), tr. it. a cura di C. Formenti, Feltrinelli, Milano 2002¹⁴.

Macchietti S., Serafini G., *Educazione morale. Pagine di storia della pedagogia dell'infanzia*, Armando, Roma 2011.

MacIntyre A., *Dopo la virtù. Saggio di teoria morale* (1981), tr. it. a cura di P. Capriolo, Armando editore, Roma 2007.

Madera R., Vero Tarca L., *La filosofia come stile di vita. Introduzione alle pratiche filosofiche*, Mondadori, Milano 2003.

Manara F.C., *Comunità di ricerca e iniziazione al filosofare*, Lampi di stampa, Vignate (MI) 2004.

Manetti A., Bresciani C. (a cura di), *Psicologia e sviluppo morale della persona*, EDB, Bologna 1992.

Mangiaracina E., Fadda R., *Giudizio morale e comportamento sociale. Sfide e obiettivi per la scuola*, Armando editore, Roma 2010.

Marsal E., Dobashi T., Weber B., (eds.) *Children Philosophize Worldwide. Theoretical and Practical Concepts* Peter Lang Pub. Inc., New York 2009.

Martens E., Schreier H. (bearbeitet von), *Philosophieren mit Schulkindern. Philosophie und Ethic in Grundschule und Sekundarstufe I*, Agentur Dieck, Heinsberg 1994.

Id., *Methodik des Ethik und Philosophieunterrichts: Philosophieren als elementare Kulturtechnik*, Siebert, Hannover 2009.

Id., *Philosophieren mit Kindern. Eine Einführung in die Philosophie*, Philip Reclam jun. GmbH & Co., Stuttgart 1999.

Id., *Filosofare con i bambini. Un'introduzione alla filosofia* (1999), tr. it. a cura di E. Tetamo, Bollati Boringhieri, Torino 2007.

Matthews G., *Philosophy and young child*, Harvard University Press, Cambridge and London 1980.

Id., *Philosophische Gespräche mit Kindern*, Freese Verlag, Berlin 1989.

Id., *Dialogues with children*, Harvard University Press, Cambridge and London, 1992.

Id., *Philosophy of childhood*, Harvard University Press, Cambridge and London, 1996.

Mead G.H., *Mente, sé e società* (1934), tr. it. a cura di R. Tettucci, Giunti editore, Firenze 2010.

Miano F., *Responsabilità*, Guida, Napoli 2010.

Minnini G., *Il discorso come forma di vita*, Guida, Napoli 2003.

Montesarchio P., *La metafisica dei bambini paragonata a quella degli adulti*, Morlacchi, Perugia 2003.

Morin E., *Terra patria* (1993), tr. it. a cura di S. Lazzari, Raffaello Cortina, Milano 1994.

Id., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro* (1999), tr. it. a cura di S. Lazzari, Raffaello Cortina, Milano 2001.

Morin E., Ciurana E. R., Domingo Motta R., *Educare per l'era planetaria. Il pensiero complesso come metodo di apprendimento* (2003), tr. it. a cura di B. Spadolini, Armando editore, Roma 2004.

Napodano M., *Socrate in classe. Le buone pratiche della filosofia dialogica nella scuola*, Morlacchi editore, Perugia 2008.

Nardone S., *Il re della foresta*, Liguori editore, Napoli 2011.

Nash G.B., *The American People*, Longman, London 2000.

Necchini A., *La narrazione come funzione della mente e come esperienza psicopedagogica*, Morlacchi, Perugia 2004.

Nussbaum M., *Terapia del desiderio. Teoria e pratica nell'etica ellenistica* (1994), tr. it. a cura di N. Scotti Muth, Vita e Pensiero, Milano 1998.

Ead., *L'intelligenza delle emozioni* (2001), tr. it. a cura di R. Scognamiglio, Il Mulino, Bologna 2004.

Ead., *Nascondere l'umanità, il disgusto, la vergogna, la legge* (2004), tr. it. a cura di C. Corradi, Carocci, Roma 2005.

Ead., *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton University Press, New Jersey 2010.

Ead., *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica* (2010), tr. it. a cura di R. Falcioni, Il Mulino, Bologna 2011.

Orefice P. (a cura di), *Formazione e processo formativo: ipotesi interpretative*, Franco Angeli, Milano 2001.

Outram D., *The Enlightenment*, Cambridge University Press, Cambridge 2013.

Palmieri F., *Wittgenstein e la grammatica*, Jaca Book, Milano 2007.

Peirce C.S., *Le leggi dell'ipotesi*, ed. a cura di M. A. Bofantini et al., Bompiani, Milano 1984.

Id., *Opere*, ed. a cura di M. Bonfantini, Bompiani, Milano 2003.

Pèrez Serrano P., *Pedagogia sociale, educazione sociale. Costruzione scientifica e intervento pratico* (2003), tr. it. a cura di A. Ciabatti, E. Melani, Armando editore, Roma 2010.

Perucca A., Canale B., *L'educazione dell'infanzia e il futuro del mondo*, Armando editore, Roma 2012.

Perucca A., Simone M.G., *Società-mondo e pedagogia della differenza*, Guida editori, Napoli 2012.

Petrillo G. (a cura di), *Per una psicologia dei diritti dei minori. Costruzioni sociali, responsabilità e ruoli educativi*, Franco Angeli, Milano 2005.

Pettier J., *Apprendre à philosopher*, Ed Chronique Sociale, Lyon, 2004.

Pinto Minerva F., Galelli R., *Pedagogia e post-umano. Ibridazioni identitarie e frontiere del possibile*, Carocci, Roma 2004.

Placanica A., *L'Età moderna. Alle radici del presente: persistenze e mutamenti*, Mondadori, Milano 2001.

Platone, *La Repubblica, Libro VII*, ed. a cura di F. Sartori, C. Giarratano, Laterza, Roma-Bari 1982.

Id., *Opere*, vol I, ed. a cura di F. Adorno, Laterza, Bari 1967.

Id., *Teeteto*, ed. a cura di F. Albeggiani, Sandron, Milano 1939.

Pollastri N., *Il pensiero e la vita: guida alla consulenza e alle pratiche filosofiche*, Apogeo, Milano 2004.

Porricelli G., *Identità in frammenti: prospettive globali di sociologia della conoscenza*, Franco Angeli, Milano 2005.

Power C., Higgins A., L. Kohlberg (eds.), *Lawrence Kohlberg's Approach to Moral Education*, Columbia University Press, New York 1991.

Power C., et. al. (eds.), *Moral Education*, Praeger, Santa Barbara 2007.

Quadrio Aristarchi A., Catellani P., *Psicologia dello sviluppo individuale e sociale*, Vita e Pensiero, Milano 1996.

Raabe P.B., *Teoria e pratica della consulenza filosofica, Idee fondamentali, metodi e casi di studio* (2001), tr. it. a cura di N. Pollastri, Apogeo, Milano 2006.

Radice R., *Socrate*, Corriere della sera, Milano 2014.

Reale G., *Socrate*, BUR, Milano 2001.

Id., *Il pensiero antico*, Vita e Pensiero, Milano 2014.

Rhonheimer M., *La prospettiva della morale: fondamenti dell'etica filosofica* (2001), tr. it. a cura di A. Jappe, Armando editore, Roma 2006.

Riemma M., Monetsarchio P., *Vedi alla voce dialogo*, Morlacchi, Perugia 2005.

Riva Crugnola C. (a cura di), *La comunicazione affettiva tra il bambino e i suoi partner*, Raffaello Cortina, Milano 1999.

Rogers C.R., *Libertà nell'apprendimento* (1969), tr. it. a cura di R. Tettucci, Giunti-Barbera, Firenze 1973.

Ruberto M.G., Barbieri C. (a cura di), *Il futuro tra noi. Aspetti etici, giuridici e medico-legali della neuroetica*, Franco Angeli, Milano 2011.

Nida-Rümelin J., Weidenfeld N., *Der Sokrates Club. Philosophische Gespräche mit Kindern*, Knaus Verlag, München 2013.

Santerini M., *Educazione morale e neuroscienze*, La scuola, Brescia 2011.

Santi M., *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*, Liguori editore, Napoli 2006.

Ead. (a cura di), *Philosophy for Children. Un curriculum per imparare a pensare*, Liguori editore, Napoli 2006.

Santi M., Oliverio S., *Educating for complex thinking. through Philosophical Inquiry*, Liguori editore, Napoli 2012.

Santucci A., *Storia del pragmatismo*, Laterza, Roma-Bari, 1992.

Saracino V. (a cura di), *Progettare la formazione. Teoria e pratica dell'intervento formativo*, Pensa Multimedia, Lecce 1997.

Sasseville M., *La pratique de la philosophie avec les enfants*, Les Presses de l'université Laval, Québec 2000.

Sátiro A., *Giocare a pensare con bambini dai 3 ai 4 anni* (2004), tr. it. a cura di M. Serena, edizioni Junior, Parma 2011.

Savater F., *Etica per un figlio* (1991), tr. it. a cura di D. Osorio Lovera, C. Paternò, Laterza, Roma-Bari 2007.

Secci C., *Apprendimento permanente ed educazione. Una lettura pedagogica*, Franco Angeli, Milano 2013.

Sharp A.M., Splitter L., *Dare senso al mondo. Manuale, ospedale delle bambole* (1991), tr. it a cura di M. Striano, Liguori, Napoli 2000.

Sholmit Schuster C., *La pratica filosofica. Una alternativa al counseling psicologico e alla psicoterapia* (1999), tr. it. a cura di F. Cirri, Apogeo, Milano 2006.

Simonetti N., Zanardi R., *Filosofia e scienze della mente*, Armando editore, Roma 2004.

Stein E., *Introduzione alla filosofia* (1991), tr. it. a cura di A. M. Pezzella, Città nuova, Roma 1998.

Stella G., *Sviluppo cognitivo. Argomenti di psicologia cognitiva*, Bruno Mondadori, Milano 2006.

Strata P., *La strana coppia. Il rapporto mente-cervello da Cartesio alle neuroscienze*, Carocci, Roma 2014.

Striano M., *Quando il pensiero si racconta*, Meltemi editore, Roma 1999.

- Ead., *Educare al pensare. Percorsi e prospettive*, Pensa Multimedia, Lecce 1999.
- Ead., *Introduzione alla Pedagogia Sociale*, Laterza editore, Roma-Bari 2004.
- Surian L., *Il giudizio morale. Come distinguiamo il bene dal male*, il Mulino, Bologna 2013.
- Susi F., *Scuola, società, politica e democrazia. Dalla riforma gentile ai decreti delegati*, Armando editore, Roma 2012.
- Taylor M., Schreier H., Ghilardelli P., *Pragmatism, Education and Children: International Philosophical Perspectives*, Rodopi B.V., New York 2008.
- Tassi R., *Itinerari pedagogici del '900*, Zanichelli, Bologna 1991.
- Tenenti A., *L'età moderna: XVI-XVIII secolo*, Il Mulino, Bologna 1997.
- Tomasello M., *Le origini culturali della cognizione umana* (1999), tr. it. a cura di L. Anolli, Il Mulino, Bologna 2005.
- Id., *Altruisti nati. Perché cooperiamo fin da piccoli* (2009), trad. it. a cura di D. Restani, Bollati Boringhieri, Torino 2010.
- Toscano M.A. (a cura di), *Introduzione alla sociologia*, Franco Angeli, Milano 2006.
- UNESCO, *Philosophy: A school of freedom. Teaching Philosophy and learning to Philosophize*, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Paris 2007.
- Id., *Teaching Philosophy in Europe and North America*, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Paris 2011.
- Valentino F., *Poesia, Fantasia, Filosofia. La didattica della creatività nell'esperienza educativa*, Armando, Roma 2002.
- Varisco B., *Costruttivismo socio-culturale. Genesi filosofiche, sviluppi psicopedagogici, applicazioni didattiche*, Carocci, Roma 2002.
- Vattimo G., *La società trasparente*, Garzanti, Milano 2007.

Viganò R., *Psicologia ed educazione in L. Kohlberg. Un'etica per la società complessa*, Vita e Pensiero, Milano 2000.

Vigna C. (a cura di), *Introduzione all'etica*, Vita e Pensiero, Milano 2001.

Vygotskij L., *Pensiero e linguaggio* (1962), tr. it. a cura di M. S. Veggetti, Giunti Barbera, Firenze 1966.

Vinciguerra M., *Pedagogia e filosofia per bambini*, La scuola, Milano 2012.

Vlastos G., *Studi socratici* (1994), tr. it. a cura di F. Filippi, *Vita e pensiero*, Milano 2003.

Volpone A. (a cura di), *Filosofare, politica e società*, Liguori editore, Napoli 2008.

Id., *Filosofare, cura e orientamento al valore*, Liguori editore, Napoli 2009.

Id. (a cura di), *Filosofare, luoghi, età e possibilità d'esercizio*, Liguori editore, Napoli 2010.

Id. (a cura di), *Pratica filosofica di comunità*, Liguori editore, Napoli 2014.

Waksman V., Kohan W., *Fare filosofia con i bambini. Strumenti critici e operativi per il lavoro in classe con e oltre il curricolo della Philosophy for Children* (2000), tr. it. a cura di M. Santi, Liguori editore, Napoli 2013.

Westbrook R., *Jhon Dewey and American Democracy*, Cornell University Press, Ithaca (NY) 1991.

WHO (World Health Organization), *Life skills education for children and adolescents in schools*, WHO, Geneva 1994.

Zamboni S. (a cura di), *Etica dell'infanzia. Questioni aperte*, Lateran University Press, Città del Vaticano 2013.

Zeltner P., *Jhon Dewey's Aesthetic Philosophy*, Grüner publishing company, Amsterdam 1975.

Zinn H., *A people's History of United States: 1942 to present*, Harper Collins, New York 2003.

Saggi e articoli in riviste:

Bellatalla L., *Dal metodo scientifico a una fede comune: conoscenza, educazione e politica in Jhon Dewey*, in «Educazione Democratica», n. 5, Anno III, gennaio 2013, pp. 47-61.

Bonelli C., *Philosophy for Children: fare filosofia non solo con i bambini*, in «Comunicazione filosofica», n. 12, aprile 2006, pp. 93-103.

Cam P., *Pragmatism and the Community of inquiry*, in «Childhood and Philosophy», vol. 7, n. 13, jan./jun. 2011, pp. 103-119.

Cambi F., *La Philosophy for children tra stile cognitive e idea di cittadinanza*, in «Studi sulla Formazione», n. I/II, Anno 2009, pp. 255-259.

Cebas E., Moryon F. G., *What we know about research in Philosophy for Children*, <http://www.sophia.eu.org/Research/What%20we%20know%20about%20research%5B1%5D.pdf>.

Cogliati M., *Philosophy for Children. Costruire comunità di ricerca in classe*, in «Innovazione Educativa. Mensile di discussione e progettazione di nuovi itinerari formativi», n. 2/3, aprile 2005, pp. 44-49.

Cosentino A., *Socialità riflessiva e democrazia. La Philosophy for Children e la scuola italiana*, in «Rassegna» n. 37, Anno 2008, pp. 50-56.

Id., *Sviluppo e apprendimento in Pixie. La zona di sviluppo prossimale*; <http://www.filosofare.org/crif/wp-content/uploads/2012/09/Cosentino-SVILUPPO-E-APPRENDIMENTO-IN-PIXIE.pdf>.

De Salvo D., *Il pragmatismo strumentalistico di John Dewey*, in «Quaderni d'intercultura», Anno IV/2012, pp. 1-6.

Eisenberg N., Miller P., *The Relation of Empathy to Prosocial and Related Behaviours*, in «Psychological Bulletin», 101, pp. 91-119.

Galimberti U., "Se i bimbi studiassero Platone", «Repubblica», 11 settembre 2004. <http://ricerca.repubblica.it/repubblica/archivio/repubblica/2004/09/11/se-bimbi-studiassero-platone.html>.

Goubet J. F., *L'éducation à la démocratie par la culture des sentiments. Martha C. Nussbaum et la philosophie pour enfants*, in «Childhood and Philosophy», vol. 10, n. 19 (2014), pp. 87-108.

Kennedy D., *John Dewey on Children, Childhood and Education*, in «Childhood and Philosophy», vol. 2, n.4, jul./dez. 2006, pp. 211-229.

Kennedy D., *Philosophy for Children and the reconstruction of philosophy*, in «Metaphilosophy», (30) 4, pp. 338-359.

Kohan W., *Il bambino e la filosofia nella comunità di ricerca. Da presupposto a domanda*, in «Educazione democratica», n. 6, giugno 2013, pp-70-89.

Kreb D. L., Denton K., *Toward a more pragmatic approach to morality: a critical evaluation of Kohlberg's model*, in «Psychological Review», vol. 112, n. 3, Anno 2005, pp. 629-649.

Lone J. M., *Questions and the Community of Philosophical inquiry*, in «Childhood and Philosophy», vol. 7, n.10, jan/jun 2011, pp. 75-89.

Matteini M., *L'etica neoaristotelica delle virtù nella riflessione morale di Alasdair MacIntyre*, in «Nuova umanità», n. 91, XVI (1994), pp. 93-119.

Marsal E., *Socratic Philosophizing with the five finger model: the theoretical approach of Ekkehard Martens*, in «Analytic teaching and philosophical praxis», vol. 35, issue 1(2014), pp. 39-49.

Marsal E., Dobashi T., *Wer verdient respekt? deutsche kinder philosophieren in dialogen und zeichnungen über den begriff "respekt"*, in «Childhood and Philosophy», vol. 9, n. 17 (2013), pp. 129-151.

Meerwald D., Borromeo Ferri R., Nevers P., *Philosophizing with children in the course of solving modeling problems in a sixth grade mathematics classroom*, in «Analytic teaching and philosophical praxis», vol. 34, Issue 1, pp. 80-92.

Merçon J., *History and sense of a project*, in «Childhood and Philosophy», vol.1, n. 1, Jan./Jun 2005, pp. 33-48.

Mesquita V., *Aspectos da formação docente em filosofia para crianças*, in «Childhood and Philosophy», vol.3, n.6/ 2007, pp. 313-346.

Morante E.A., Ulesky A., *Assesment of reasoning Abilities*, http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198409_morante.pdf.

Mordacci R., *Una introduzione alle teorie morali: confronto con la bioetica*, Feltrinelli, Milano 2003.

Morehouse R., *Developing Communities of Inquiry in the USA: Retrospect and prospective*, in «Analytic teaching and Philosophical praxis», vol. 30, n. 2, pp. 21-31.

Moriyon F. G., *Matthew Lipman. Una biografia intellettuale*, in «Crif- Bollettino online», 2011, pp.1-16. http://www.filosofare.org/crif/wp-content/uploads/2011/01/intervista_lipman_publicazione1.pdf.

Mulas F., *Philosophy for Children. Riferimenti teorici, curricolo e applicabilità*, in «Phronesis. Semestrale di filosofia, consulenza e pratiche filosofiche», n. 4, anno III, aprile 2005, pp. 9-31.

Pinto Minerva F., *Intercultura e dialogo interreligioso*, in «Pedagogia oggi», semestrale Siped, n. 1, Anno 2012, pp. 11-18.

Pritchard M., *Philosophy for Children around the World*, in «Stanford Encyclopedia of Philosophy», <http://plato.stanford.edu/entries/children/#InsForAdvForChiIAP>.

Robinson G.C., *You live and learn. Narrative in ethical enquiry with children*, in «Childhood and Philosophy», vol. 10, n. 10/2014, pp. 305-330.

Romanini M.T., *Autoconsapevolezza*, in « Rivista Italiana di Analisi Transazionale e metodologie psicoterapeutiche», n. 36, Anno XIX (1999), pp. 9-36.

Schidlowsky H., *La filosofia per bambini: una educazione alla felicità e alla democrazia*, in Dossier International de: «L'AGORA» – Revue internationale de didactique de la philosophie. <http://www.quartocircolomonza.gov.it/wp-content/uploads/2012/10/PC4PresentazioneGenerale.pdf>.

Tibaldeo Franzini R., *Reframing and Practicing Community Inclusion. The Relevance of Philosophy for Children*, in «Childhood and Philosophy», vol. 10, n. 20 (2014), pp. 401-420.

Tozzi M., *La construction identitaire de l'élève par le questionnement et la discussion à visée philosophique*, in «Tréma», n. 33 - 34 /2010, pp. 2-12.

Vannini A., *Un modello sintropico della coscienza*, in «Syntropy Journal», n.1, Anno 2009, pp. 1-75. <http://www.sintropia.it/italiano/2009-it-1-1.pdf>.

Zamarchi E., *Il Counseling filosofico. La filosofia nella vita quotidiana di bambini ed adulti*.<http://www.elisabettazamarchi.com/articoli/10%20IL%20COUNSELING%20FILOSOFICO%20Napoli%20%281%29.pdf>.

Sitografia

<http://www.amicasofia.it>

<http://archivio.pubblica.istruzione.it>

<http://www.brenifier.com/>

<http://www.educazione.unipd.it/perfezionamento/p4c/>

<http://www.favolefilosofiche.com/>

<http://www.fisp.org/>

<http://icpic.org/international-centers/>

<http://www.montclair.edu/cehs/academics/centers-and-institutes/iapc/>

<http://peace.tugraz.at/it/partner/>

<http://www.perfezionamentomariani.scform.unifi.it/mdswitch.html>

<http://plato-philosophy.org/>

<http://plato.stanford.edu/entries/children/#InsForAdvForChiIAP>

<http://www.philotozzi.com/>

<http://www.p4c.unina.it>

<http://www.sophia.eu.org/>

<http://www.skoletorget.no/>

Ringraziamenti

Ringrazio tutti coloro che mi hanno aiutato e sostenuto nella realizzazione della tesi,
in modo particolare:

il Professor Giuseppe D'Anna, per avermi insegnato a "sostare nel dubbio", per i preziosi suggerimenti e le occasioni di arricchimento teorico e scientifico.

Alessandro Volpone, presidente del CRIF, per la disponibilità mostratami e i chiarimenti sul curriculum della *Philosophy for Children*.

La mia collega dottoranda, Angela Articoni, per i consigli e le proficue conversazioni.

Le mie attuali colleghe del laboratorio di progettazione formativa, per l'appoggio costante e l'affetto dimostratomi.

La mia famiglia, i miei genitori, i miei fratelli e mia sorella, per aver sempre creduto in me e per il sostegno offertomi in vario modo durante questo lungo ed articolato percorso formativo.

Il mio fidanzato, per il supporto incondizionato e la comprensione