

Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano  
Facoltà di scienze della Formazione  
Laurea in Scienze della Formazione Primaria



FILOSOFANDO IN CLASSE: STRATEGIE E METODOLOGIE  
PER IMPARARE A PENSARE NELLA SCUOLA PRIMARIA

Relatore: Ch.ma Prof.ssa Sonia CLARIS

Tesi di Laurea di:  
Agnese GARAVAGLIA  
Matr. 3506713

Anno Accademico 2009 – 2010

*Alla cara memoria di nonna Giuse.  
Per la sua amorevole vicinanza in questi anni universitari.*

# INDICE

INTRODUZIONE.....	1
1 FILOSOFIA E PENSIERO.....	4
1.1 L'educazione del pensiero umano .....	4
1.2 Il pensiero critico.....	10
1.3 Il pensiero creativo .....	17
1.4 Il pensiero caring .....	22
2 LA FILOSOFIA ENTRA NELLA SCUOLA .....	30
2.1 La filosofia nella scuola italiana.....	30
2.2 Gentile e la Riforma della Scuola.....	34
2.3 Un tentativo di riforma: I programmi Brocca .....	40
2.3.1 La valenza culturale dei nuovi programmi.....	44
2.3.2 Tentativi di sperimentazione dei Programmi Brocca.....	50
2.4 Filosofia e scuola primaria: scelta vincente?.....	54
3 METODI E STRUMENTI PER FILOSOFARE .....	62
3.1 Il curricolo della Philosophy for children.....	62
3.1.1 Racconti per pensare .....	67
3.1.2 Sessioni di P4C .....	75
3.2 Pensare in una « Comunità di Ricerca ».....	79
3.3 Il dialogo filosofico .....	83
3.4 Un nuovo ruolo per gli insegnanti.....	87
3.5 La valutazione: un problema ancora aperto.....	91
4 ALCUNE ESPERIENZE SUL CAMPO .....	97
4.1 Il metodo Lipman nella scuola di Corsico.....	98
4.1.1 Le osservazioni.....	99
4.1.1.1 <i>Le fasi delle sessioni filosofiche</i> .....	100
4.1.1.2 <i>I dialoghi</i> .....	102
4.2 Io penso, dunque siamo: l'esperienza di Verbania.....	108
4.2.1 Le osservazioni.....	110
4.2.1.1 <i>Le attività delle sessioni filosofiche</i> .....	111

4.2.1.2	<i>I dialoghi</i> .....	113
4.3	Il laboratorio linguistico-filosofico nella scuola di Novara.....	121
4.3.1	Le osservazioni.....	123
4.3.1.1	<i>Struttura e attività delle sessioni</i> .....	124
4.3.1.2	<i>I dialoghi</i> .....	126
4.4	Esperienze a confronto .....	128
	CONCLUSIONI.....	134
	RINGRAZIAMENTI .....	136
	BIBLIOGRAFIA .....	138
	SITOGRAFIA .....	141

## ALLEGATI

Allegato 1 *Protocollo di Osservazione*

Allegato 2 *Le azioni comunicative del facilitatore nella sessione di Philosophy for children*

Allegato 3 *Intervista alla docente del progetto P4C a Novara*

## INTRODUZIONE

Questo mio lavoro si pone come obiettivo principale quello di scoprire come una disciplina antica come la filosofia sia, forse oggi più che mai, uno strumento indispensabile per sviluppare un tipo di pensiero che aiuti ciascun individuo a vivere in una realtà globale contraddistinta dalla complessità.

La società di cui siamo membri appare sempre più complessa e segnata da continui cambiamenti repentini e vorticosi, se non imprevedibili. Ecco allora che l'individuo ha bisogno di nuovi "strumenti" che gli consentano di partecipare in modo consapevole e responsabile alla gestione dei fenomeni che si intrecciano nel nostro mondo, ma soprattutto oggi abbiamo la necessità di sviluppare un modello di ragione che ci consenta di recepire il "senso" che accomuna i diversi, ed apparentemente, eterogenei aspetti della società complessa in cui viviamo.

Quindi, un'agenzia educativa fondamentale come la scuola è chiamata, oggi più che in passato, ad educare al cambiamento. Questo significa fornire, sin dai primi gradi della formazione, l'attrezzatura cognitiva ed affettiva necessaria a pensare, a progettare e a gestire il cambiamento. Diventa allora necessario porre come obiettivo principale della formazione la creazione di una mente flessibile, aperta, plastica, critica e problematica. Tali connotati sono acquisibili mediante itinerari formativi, che la scuola ha il dovere di fornire, per rimanere al passo con i tempi.

Passo ora ad illustrare, brevemente, la strutturazione di questo mio lavoro, che si sviluppa in quattro capitoli.

Il primo capitolo vuole essere una riflessione sul rapporto secolare che esiste tra il pensiero umano e la filosofia, in particolare, prendo in considerazione gli aspetti che riguardano l'educazione del pensiero complesso, multidimensionale, studiato da Lipman, evidenziandone le sue molteplici dimensioni. Partendo da questa

conoscenza approfondita del pensiero umano, sottolineo come la formazione di tale pensiero in tutti gli individui, sia uno degli obiettivi principali della scuola attuale, fine che può essere raggiunto anche impiegando una disciplina come la filosofia che, per le sue caratteristiche epistemologiche, si presta ad essere, a tutti gli effetti, un valido strumento per educare il pensiero.

Nel secondo capitolo illustro il rapporto tra la filosofia, come materia d'insegnamento, e la storia della scuola italiana. Nello specifico, vado a scoprire come questa disciplina sia divenuta parte integrante del curriculum scolastico attraverso le riforme storiche, della nostra istituzione, che hanno prodotto anche degli specifici programmi ministeriali. A conclusione di questo capitolo inizio ad accennare, in linea generale, alla possibilità di introdurre la filosofia anche a livello di scuola primaria, affrontando così un'interessante questione educativa: se sia possibile filosofare con i bambini. Non si tratta tanto di anticipare il tradizionale insegnamento della filosofia a fasce di età anteriori alla scuola superiore, ma di utilizzare il metodo del dialogo filosofico per stimolare i bambini ad una riflessione su contenuti filosofici del proprio vissuto.

Il terzo capitolo si pone come fine principale quello di approfondire la metodologia della *Philosophy for children*, presentando la struttura e i materiali che costituiscono il curriculum ideato da Matthew Lipman; le modalità di gestione delle sessioni filosofiche; la trasformazione della classe in un gruppo che fa ricerca, supportato da un insegnante che acquisisce un nuovo ruolo, quello di facilitatore della comunicazione, rompendo così gli schemi della tradizionale lezione frontale; infine considero un aspetto importante, e allo stesso tempo delicato, di qualunque progetto educativo, ossia la valutazione, che si presenta come un problema ancora aperto.

Questa tesi si conclude con un quarto capitolo, che potrei definire "pratico", in cui presento i risultati delle osservazioni che ho condotto sul campo, partecipando come osservatrice ad alcune esperienze di filosofia con i bambini, realizzate in differenti realtà scolastiche: il progetto di P4C in due scuole primarie di Corsico; il progetto "Io penso, dunque siamo" che viene realizzato da alcuni anni nella scuola primaria "V. Bachelet" di Trobaso (VB); un progetto di laboratorio linguistico-filosofico sviluppato presso la scuola primaria "San Vincenzo" di Novara.

Queste tre esperienze vengono poi messe a confronto per coglierne gli elementi comuni e le innumerevoli differenze, che riguardano la struttura dei progetti, i materiali che vengono utilizzati e le modalità di gestione delle sessioni. Nonostante queste diversità, l'elemento comune che le valorizza e le unisce è proprio il filosofare con i bambini e le sue potenzialità.

Queste “testimonianze” di applicazione di questa particolare proposta educativa, vogliono essere uno stimolo per ripensare anche alla formazione professionale dei docenti, in particolare di coloro che si occupano della formazione primaria di bambini che hanno bisogno di acquisire strumenti cognitivi che consentiranno loro di vivere in modo libero ed autonomo in una società globalizzata.

## 1 FILOSOFIA E PENSIERO

In questo primo capitolo vorrei provare a rispondere ad un interrogativo che si è posto anche un illustre docente di filosofia della *Montclair State University* e ideatore del curriculum di *Philosophy for Children*, Matthew Lipman, ossia: “Che cosa costituisce il pensiero?”

Nella storia i primi a porsi come interrogativo “che cos’è il pensiero e cosa lo costituisce” sono stati i filosofi, e anche tra di loro si è creata molta confusione, non riuscendo a trovare una definizione univoca di pensiero.

Cercherò, quindi, capire quale tipologia di educazione del pensiero umano deve essere proposta, per formare dei cittadini in grado di pensare autonomamente per poter affrontare e sperare di vincere le sfide di una società globalizzata e complessa. Terminata questa analisi passerò a presentare le tre dimensioni del pensiero individuate da Lipman, ossia il *pensiero critico*, il *pensiero creativo* e il *pensiero caring* (orientato al valore). Questi si rivelano tra loro solo apparentemente differenti, in quanto nella mente umana risultano essere strettamente correlati e interdipendenti, poiché vanno a costituire il pensiero di livello superiore, che è in grado di pensare in modo autonomo e critico. Proprio la formazione di tale pensiero diventa un obiettivo che può essere raggiunto attraverso l’uso della filosofia, o meglio del “filosofare” all’interno della “comunità di ricerca”.

### 1.1 *L’educazione del pensiero umano*

La scuola si può considerare l’istituzione maggiormente diffusa a livello mondiale, e qualunque sistema educativo si fonda sul presupposto che i bambini frequentino la scuola per imparare. Viene, quindi, spontaneo chiedersi “che cosa si insegna?” Possiamo provare a fornire una risposta univoca a questo interrogativo, e non



sbaglieremmo rispondendo che l'insegnamento garantito in tutte le scuole del mondo è l'alfabetizzazione di base, ossia gli alunni apprendono quelle che sono considerate le abilità di base: leggere, scrivere e far di conto, oltre ai contenuti di geografia, storia e letteratura.

Una dimensione fondamentale di ogni essere umano è quella del pensiero che la scuola attuale non riesce a "coltivare" e valorizzare, ma non è facile impedire ai bambini di pensare. Questo ci deve ricordare che il potenziamento della capacità di pensare del bambino dovrebbe essere il compito principale della scuola e non solamente una conseguenza quasi accidentale, se casualmente si dovesse verificare<sup>1</sup>.

L'interrogativo che la scuola come agenzia educativa si dovrebbe porre è : Come possiamo educare alla ragionevolezza? Come insegnare ai nostri bambini a pensare?

Sostiene Santi che, considerare pensiero e ragione come obiettivi dell'educazione solleva numerosi interrogativi, che corrispondono all'esigenza di fornire basi e giustificazioni filosofiche, psicologiche e pedagogiche a questa difficile impresa. Educare alla ragione non deve essere inteso come una questione di ottimizzazione di capacità, di prestazioni e abilità cognitive isolate, ma è una scelta di senso globale che ogni generazione fa rispetto a sé stessa e al suo futuro, assumendosi il carico di pensare e far pensare gli individui entro un orizzonte di valori umani diversificati ma coerenti in sé stessi. Si tratta di un atto di profonda fiducia e di autentico rispetto per il valore e le potenzialità della vita umana<sup>2</sup>.

Interessante è la proposta di E. Morin, una riforma dell'insegnamento che sia fondata sulla riforma del pensiero, quella che lui stesso chiama la "testa ben fatta".

Questa riforma, da lui auspicata, diventa uno strumento indispensabile per affrontare alcune sfide presenti nella società attuale. Quella che si può certamente riconoscere come la sfida principale è la cosiddetta "sfida della globalità", che risulta essere allo stesso tempo anche una sfida di complessità. Proprio gli sviluppi più caratteristici del nostro secolo ci mettono di fronte, sempre più spesso, alle sfide della complessità.

Se continuiamo ad educare un tipo di intelligenza che sa solo separare, frazionare i problemi e unidimensionalizza una realtà che, invece, appare sempre più

---

<sup>1</sup> M. Lipman, *Educare al pensiero*, Vita e Pensiero, Milano, 2005.

<sup>2</sup> M. Santi, *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*, Liguori Editore, Napoli, 2006, p. 6.

multidimensionale, eliminiamo la possibilità di avere persone in grado di elaborare una visione più ampia e a lungo termine. Così, più i problemi diventano multidimensionali, più si è incapaci di pensare alle loro molteplici sfaccettature. Inoltre, con gli sviluppi disciplinari delle scienze che hanno di fatto portato ad una super-specializzazione, si è concretizzata un'eccessiva frammentazione del sapere che non agevola la lettura e la comprensione della realtà complessa in cui siamo chiamati a vivere nel nostro secolo. Di fronte a questa situazione, abbiamo un sistema d'insegnamento che "obbedisce" a questi sviluppi, infatti, ci insegna a partire dalla scuola elementare, ad isolare gli oggetti dal loro ambiente, a separare le discipline, a disgiungere i problemi, piuttosto che a collegare ed integrare. Secondo il nostro autore, la scuola sviluppa nei bambini un tipo di "pensiero che taglia" poiché isola, separa ed elimina tutto ciò che apporta contraddizioni nel nostro intelletto<sup>3</sup>.

Invece, quella che possiamo considerare la vera conoscenza pertinente, è quella in grado di collocare ogni informazione nel proprio contesto e che sviluppa la capacità di contestualizzare e globalizzare. Siamo per cui invitati a pensare il problema dell'insegnamento da una parte, a partire dalla considerazione degli effetti sempre più gravi della suddivisione dei saperi, dall'altra parte a partire dalla considerazione che l'attitudine a contestualizzare e ad integrare è una qualità fondamentale della mente umana, che va sicuramente sviluppata e non abbandonata ad atrofizzarsi.

Morin arriva, così, ad individuare tre sfide per riformare il modo di pensare dell'uomo:

- 1) *Sfida culturale*. La cultura è come spezzata in due blocchi, ossia, da un lato troviamo la cultura umanistica e dall'altro quella scientifica. La prima si configura come una cultura generica, che attraverso la filosofia affronta i fondamentali interrogativi umani, stimola la riflessione sul sapere e favorisce l'integrazione personale delle conoscenze. La cultura scientifica, di tutt'altra natura, separa i campi della conoscenza, suscita straordinarie scoperte, geniali teorie, ma non una riflessione sul destino umano e sul divenire della scienza stessa. Il mondo tecnico-scientifico vede la cultura umanistica

---

<sup>3</sup> Cfr. E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e del pensiero*, Cortina Editore, Milano 2000, pp. 6-7.

semplicemente come un ornamento estetico. Il mondo umanistico, da parte sua, vede nella scienza solo un aggregato di saperi astratti.

- 2) *Sfida sociologica.* Il campo investito dalle tre sfide si estende in modo incessante con lo sviluppo degli aspetti cognitivi delle attività economiche, tecniche, sociali, politiche, specialmente con i molteplici sviluppi dell'informatica che entra in simbiosi con tutte le nostre attività. Quindi il risultato è che l'informazione diventa una materia prima che la conoscenza deve padroneggiare ed integrare; la conoscenza va costantemente rivisitata e riveduta dal pensiero; il pensiero diventa oggi, più che mai, il capitale più prezioso per l'individuo e per la società.
- 3) *Sfida civica.* L'indebolimento di una percezione globale conduce all'indebolimento del senso di responsabilità, poiché ciascuno tende ad essere responsabile solo del proprio compito specializzato. La società attuale risente di un forte deficit democratico nel campo della conoscenza tecnica, dal momento che il sapere è divenuto accessibile ai soli specialisti, la conoscenza tecnica è riservata agli esperti, la cui competenza in un dominio chiuso si accompagna ad un'incompetenza quando questo campo viene modificato da un nuovo evento. In tali condizioni, il cittadino perde il diritto alla conoscenza, nel senso che ha il diritto di acquisire un sapere specializzato compiendo studi *ad hoc*, ma viene privato, in quanto cittadino, di ogni punto di vista inglobante. Si pone quindi il problema della democrazia cognitiva. Attualmente è impossibile democratizzare un sapere così specializzato, ma forse sarebbe possibile considerare una riforma del pensiero che permetta di affrontare questa grande sfida<sup>4</sup>.

Si è visto, in questa analisi, che un problema cruciale del nostro tempo è rappresentato dalla necessità di raccogliere tutte e tre queste sfide, che risultano tra loro interdipendenti. Per Morin, è solo la riforma del pensiero, che lui considera la "sfida delle sfide", che consentirebbe il pieno impiego dell'intelligenza per rispondere a tali sfide, e che permetterebbe il legame delle due culture disgiunte. Si

---

<sup>4</sup> *Ivi*, pp. 10-12.

tratta di una riforma non programmatica ma paradigmatica, che riguarda la nostra attitudine ad organizzare la conoscenza<sup>5</sup>.

Quella di Morin appare come una proposta nuova, perché tutte le riforme concepite fino ad ora hanno solamente girato intorno a questo “buco nero” nel quale si trova il bisogno profondo delle nostre menti, della nostra società, del nostro tempo e anche dell’insegnamento. Le riforme non sono riuscite a percepire l’esistenza di questo buco nero poiché derivano da quel tipo di intelligenza che va riformata.

Possiamo affermare, allora, che la relazione tra pensiero e riforma dell’insegnamento è di tipo biunivoco, in quanto la riforma dell’insegnamento deve condurre alla riforma del pensiero, e la riforma del pensiero deve portare a quella dell’insegnamento.

L’espressione “testa ben fatta” utilizzata da Morin, in realtà si rifà alla prima finalità dell’insegnamento formulata da Montaigne: « è meglio una testa ben fatta che una testa ben piena ». Il significato dell’espressione “testa ben piena” è molto chiaro, si vuole formare una mente nella quale il sapere è accumulato, ammucciato, e non dispone di un principio di selezione e di organizzazione che gli dia senso. Una “testa ben fatta” significa che, invece di accumulare il sapere è molto più importante disporre allo stesso tempo di: 1) un’attitudine generale a porre e trattare i problemi; 2) principi organizzatori che permettano di collegare i saperi e di dare loro senso.

Il compito dell’educazione sarà quello di favorire l’attitudine generale della mente a porre e a risolvere i problemi, stimolando nel contempo il pieno impiego dell’intelligenza generale<sup>6</sup>.

Di pensiero, ragione, idee si è da sempre occupata la filosofia, una disciplina che rappresenta la forza di interrogazione e di riflessione per eccellenza, che verte sui grandi problemi della conoscenza e della condizione umana. La filosofia, oggi confinata in una materia ripiegata su sé stessa e considerata da molti inutile, deve riappropriarsi della sua missione originaria. Va constatato, però, che accanto ad un’effettiva crisi della cultura filosofica, si è fatto strada un nuovo “bisogno” di filosofia, che appare come un bisogno culturale e sociale diffuso. La paradossale

---

<sup>5</sup> Cfr., *Ivi.*, p. 13.

<sup>6</sup> Cfr., *Ivi.*

coesistenza di una crisi della filosofia come sapere, e di bisogni filosofici estesi al senso comune non ha lasciato indifferenti i filosofi più sensibili<sup>7</sup>.

La filosofia può essere intesa come disciplina, nel momento in cui è entrata a far parte della cultura accademica, ma la sua vera natura si nasconde dietro alla metafora del cammino, del viaggio, è una ricerca continua dell'essere, della verità, e ancora non sarà possibile trovare una definizione univoca e definitiva di filosofia, perché come spiega Heidegger, la risposta alla domanda: “che cos'è la filosofia” può essere solo una risposta che “filosofa”<sup>8</sup>, quindi, entra in dialogo con i filosofi della storia che hanno cercato di definirla, e pone nuovi interrogativi, nuove piste d'indagine. È forse questa la grande peculiarità di tale disciplina, il fatto che non ci darà mai delle risposte certe e definitive, ma ci inviterà sempre, ponendoci nuovi dubbi e interrogativi, a metterci in discussione, a trovare nuove risposte, in altre parole a pensare in libertà ed autonomia.

Queste potenzialità della filosofia vanno allora sviluppate, attraverso una sua democratizzazione<sup>9</sup>, eliminando dalla mentalità comune l'idea di una disciplina elitaria, per pochi eletti, riservata ai filosofi. Proprio su questa idea, che la filosofia possa essere una disciplina per tutti, si sviluppa il curriculum della *Philosophy for children* di Lipman che propone dall'età infantile la pratica del filosofare, come metodologia che aiuta i bambini e gli adulti a pensare bene, quindi, in modo autonomo, riflessivo e auto-correttivo.

Lipman, nell'intervista rilasciata a M. Striano, riprende il paradigma della complessità, di Morin, come base per un diverso modo di pensare, conoscere e fare ricerca, e dice: « Diventiamo migliori pensatori quanto più desideriamo confrontarci con situazioni difficili e complesse [ ... ] comprendiamo la multidimensionalità dell'esperienza umana. La mia definizione di pensiero “complesso” [ .. ] suggerisce un pensiero che pensa al proprio modo di pensare mentre, allo stesso tempo, pensa ad altre cose »<sup>10</sup>.

---

<sup>7</sup> Cfr., E. Ruffaldi, *Insegnare filosofia*, La nuova Italia Editrice, Scandicci (FI), 2000.

<sup>8</sup> Cfr., M. Heidegger, *Che cos'è la filosofia?*, Il Melangolo, Genova, 1981, p. 33.

<sup>9</sup> Per approfondire, J. Dewey, *Rifare la filosofia*, Donzelli Editore, Roma, 1998.

<sup>10</sup> M. Striano, *La filosofia come educazione del pensiero. Un conversazione pedagogica con Matthew Lipman*, Pubbl. in “Scuola e città”, n. 1/2000.

In questa prima parte del capitolo, ho cercato di mettere in evidenza l'importanza dell'educazione al pensare, indispensabile per formare cittadini chiamati a vivere in una società complessa, ben illustrata da Morin, ricca di sfide anche per la scuola e i suoi operatori. Concludo con un pensiero di Lipman, che ritengono interessante per meglio comprendere la situazione degli scenari formativi contemporanei. Dice Lipman durante un'intervista:

I cittadini di una democrazia dovrebbero impegnarsi nel pensiero. Dovrebbero essere riflessivi, responsabili, ragionevoli, collaborativi, cooperativi. Alcune di queste abilità potrebbero essere rinforzate mentre i futuri cittadini sono ancora a scuola. Se solo riconoscessimo che dobbiamo rinforzare le capacità riflessive di questi studenti, invece di aumentare a dismisura i contenuti di conoscenza da trasmettere loro o invece di credere di aver risolto ogni problema attraverso l'alfabetizzazione informatica. Ecco, che l'"educazione al pensare", la promozione di un "pensiero di alto livello" dovrebbero essere un obiettivo primario per l'educazione nel ventunesimo secolo<sup>11</sup>.

Prendiamo in esame, ora, le tre dimensioni che caratterizzano il "pensiero di alto livello" teorizzato da Lipman, e come possono essere educate.

## **1.2 *Il pensiero critico***

Il primo passo da compiere è capire che cosa può essere questo tipo di pensiero. In realtà, secondo Lipman, il pensiero critico non è nulla di completamente nuovo, poiché i tentativi per migliorare la qualità e la quantità del pensiero, probabilmente accompagnano l'uomo da sempre<sup>12</sup>. In particolare molti filosofi del passato, pur sostenendo posizioni differenti, hanno dato notevoli impulsi volti ad aumentare la qualità e la quantità del pensiero.

Potremmo passare in rassegna numerose definizioni di pensiero critico e noteremmo subito che gli autori tendono spesso a sottolineare i risultati (i risvolti a livello pratico) di questo pensiero, tralasciando di rilevare le caratteristiche essenziali che rispondono al nostro interrogativo iniziale: "Che cos'è?".

Per trovare una definizione condivisa di pensiero critico è utile ricordare la riflessione degli antichi filosofi sulla saggezza. Come veniva concepita? Nel mondo antico la saggezza era considerata una delle virtù intellettuali che insieme alla

---

<sup>11</sup> *Ivi.*

<sup>12</sup> M. Lipman, *Educare al pensiero*, Vita e Pensiero, Milano, 2005, p. 226.

sapienza occupavano un posto di rilievo. La saggezza, in modo particolare, veniva richiesta quando non era possibile pervenire razionalmente ad una decisione e ci si doveva affidare a giudizi salomonici. Quindi, si chiedeva di esprimere un “giudizio intelligente”, un “buon giudizio”. Possiamo notare che il termine giudizio è un elemento costante, ecco allora che può essere considerato la principale caratteristica del pensiero critico.

Giungiamo così ad una prima definizione di pensiero critico, definendolo come un pensiero applicato. Di conseguenza, non è solo un processo, ma cerca di sviluppare un prodotto. Esso, infatti, non si limita alla comprensione, anzi, vuole utilizzare la conoscenza per determinare un cambiamento ragionevole.

Tutte le espressioni del pensiero critico sono pensieri su pensieri e non pensieri su qualche materia. In tal modo, questo pensiero che accompagna ogni disciplina contribuisce a perfezionare i prodotti finali, ossia i significati, di quella materia.

Con l'aiuto di Lipman possiamo allora definire, nello specifico, in cosa consiste il pensiero critico: « è *quel pensiero che facilita il giudizio perché fa ricorso ai criteri, è auto-correttivo ed è sensibile verso il contesto* »<sup>13</sup>.

A questo proposito, risulta interessante anche la riflessione di M. Santi, che vede l'argomentare come un'attitudine per sviluppare il pensiero critico. Di fatto la riflessione critica non è altro che un pensare allenato al giudizio consapevole; un pensare che nel giudicare si assume l'impegno e la responsabilità di indagare limiti e potenzialità delle affermazioni fatte, e di vagliare il peso delle giustificazioni che le sostengono. Ecco allora che il pensiero critico è legato, da un lato alla facoltà di giudizio, intesa come capacità di formarsi delle opinioni ragionevoli e di pervenire a delle conclusioni in modo autonomo ed efficace; dall'altro alla disponibilità ad un'indagine tesa ad individuare ed argomentare le ragioni che orientano il pensare e l'agire umano. In altre parole, il pensiero critico ha a che fare tanto con le *procedure* e gli *approcci*, quanto con i *prodotti* che emergono come esito delle sue dinamiche<sup>14</sup>. Come già ricordato, diversi autori tra filosofi e psicologi hanno cercato di definire la natura del pensiero critico, ma agli occhi di Lipman queste definizioni non risultano

---

<sup>13</sup>Ivi, p. 232.

<sup>14</sup> Cfr., M. Santi, *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*, Liguori Editore, Napoli, 2006, p. 72.

esaustive in quanto attribuiscono a questa dimensione del pensiero caratteristiche generali e vaghe come quelle di “riflessività” e “ragionevolezza”, che non ne evidenziano la natura cognitiva.

Per comprendere meglio questa natura, Santi collega il pensiero critico a tutti quei processi mentali di elevato livello che stanno alla base dell’elaborazione, costruzione e revisione dei giudizi<sup>15</sup>. Viene così riconosciuto che la capacità di giudicare include la soluzione di problemi, la scelta tra posizioni, l’apprendimento di nuovi concetti.

Ci dice che la complessità del *giudicare* è la stessa complessità del *ragionare*, e in queste attività tutto è rilevante: il contenuto quanto il contesto, il soggetto che pensa quanto l’uditorio, la struttura quanto il processo. Per questo, giudizio e ragionamento vanno riconosciuti non solo come determinazioni del pensiero, ma anche come costruzioni del linguaggio, dell’esperienza, della comunicazione, dell’autentica creatività umana<sup>16</sup>.

Nell’attività del filosofare con i bambini viene messo in gioco il pensiero complesso, che sviluppa anche la sua componente critica, che a sua volta porta alla costruzione-creazione di visioni del mondo alternative. Nel tentare di definire meglio le peculiarità di questa modalità di pensiero, trovo utile considerare la triplice attribuzione proposta dallo stesso Lipman. Secondo l’autore del curriculum di *Philosophy for children*, questo programma per “pensare a scuola”, il pensiero critico si configura come un processo che coinvolge e favorisce l’espressione di giudizi<sup>17</sup> in quanto:

- a) Si basa su criteri;
- b) È sensibile al contesto;
- c) È auto-correttivo.

Per quanto concerne il primo punto, ci spiega Santi che esiste un rapporto stretto tra i termini “critico” e “criteri” perché si assomigliano anche da un punto di vista etimologico. La parola “critico” viene utilizzata nel linguaggio quotidiano riferendolo anche a soggetti con particolari caratteristiche: presupponiamo, ad esempio, che un buon critico sia qualcuno in grado di utilizzare dei criteri affidabili

---

<sup>15</sup> *Ivi*, p.73.

<sup>16</sup> *Ivi*, p.73.

<sup>17</sup> Cfr., *Ivi*, p. 74.



per fare delle valutazioni ed esprimere dei giudizi. Inoltre, i criteri si presentano in forme diverse (leggi, standard, obiettivi, metodi, ideali) e ciascuno di essi può essere impiegato per elaborare dei giudizi. Il secondo punto, ci ricorda che il pensiero critico è anche sensibile al contesto. Ciò che si manifesta come buon giudizio in un contesto, potrebbe, per esempio, rivelarsi pessimo in un altro. Si tratta, quindi, di un tipo di procedura che dà importanza alle sfumature, agli aspetti salienti di una certa situazione, e fa sì che alcuni significati non si traducano da un contesto ad un altro.

In ultimo, vediamo che il pensiero critico è anche auto-correttivo, e a questo proposito ricordiamo che secondo Peirce, l'autocorrezione risulta essere una caratteristica generale di tutta la buona ricerca. Infatti, secondo questo autore, la ricerca, per essere definita come tale, deve essere auto-correttiva<sup>18</sup>.

Tradotto in concreto, questo significa che i bambini che si impegnano in un'attività di indagine dovrebbero abituarsi a rilevare gli errori nel pensiero degli altri, così come nel proprio. Dovrebbero essere in grado di riconoscere le cattive inferenze, le incoerenze, gli errori logici e le assunzioni scorrette, e di mettere in questione le analogie utilizzate dai compagni. Questa pratica "insegna" ai bambini ad accettare positivamente anche la critica al proprio pensiero. Mentre nell'educazione tradizionale, si presuppone che ciò che è importante siano le risposte corrette, nell'educazione al "buon giudizio" si presuppone che il domandare, il riconoscere i propri errori, oltre agli errori altrui, siano le basi di una buona educazione, realmente formativa.

Ritornando al concetto criterio, questo viene definito da Lipman come: « una regola o un principio impiegato nella formulazione di giudizi ». Sembra, quindi, ragionevole affermare che esiste una sorta di legame logico fra il pensiero critico, i criteri e il giudizio. Questo rapporto va ricercato nel fatto che il pensiero critico è un pensiero attendibile e che le stesse abilità non possono essere definite senza criteri che consentano di valutare esecuzioni abili. Ecco allora che il pensiero critico risulta essere un pensiero attendibile che utilizza criteri e può essere valutato ricorrendo a

---

<sup>18</sup> Cfr., M. Santi, *Philosophy for children: un curriculum per imparare a pensare*, Liguori Editore, Napoli, 2005., pp. 34-35.

criteri<sup>19</sup>. Ci dice ancora Santi, che se la ricerca razionale può procedere solo attraverso la formulazione di giudizi critici, la determinazione dei criteri va a costituire una parte importante del suo apparato metodologico. Infatti, la capacità di pensiero critico dipende dall'efficienza, coerenza e consapevolezza con cui vengono riconosciuti e scelti i criteri per formulare i giudizi<sup>20</sup>.

Vediamo allora che il concetto di criterio è strettamente connesso a quello di ragione, e di conseguenza anche a quello di argomentazione.

Secondo Santi, da un lato il pensiero critico può essere inteso come sinonimo di pensiero ragionevole, dall'altro il criterio può essere visto come un tipo particolare di ragione da offrire in un'argomentazione, ragione che chiaramente risulta valida nella misura in cui è attendibile ed accettata all'interno della comunità di indagine<sup>21</sup> a cui ci si rivolge. A conferma di questo, ancora Lipman ritiene che i criteri siano ragioni, o meglio un tipo particolarmente attendibile di ragione. Ci spiega meglio questo aspetto con un esempio: « 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. Questi possono godere o meno del consenso generale. Sicuramente un uso abile di queste stimate ragioni rappresenta un modo per garantire l'obiettività dei nostri giudizi »<sup>22</sup>.

Quindi, secondo l'autore, dobbiamo imparare a fondare le nostre affermazioni e le nostre opinioni, come il nostro pensiero, su di una base quanto più possibile solida.

Non solo, ma il pensiero critico viene considerato da Lipman come una responsabilità cognitiva, e l'educazione al pensiero critico deve passare attraverso l'esplicita esposizione dei modelli di responsabilità intellettuale, attraverso cui gli allievi sono stati stimolati e disposti ad accettare le conseguenze che seguono ragionevolmente da una posizione già presa. Ed è proprio la responsabilità intellettuale ad assicurare l'integrità di colui che pensa<sup>23</sup>.

Questa concezione ha dei risvolti molto interessanti dal punto di vista pedagogico, infatti, conoscere i criteri utilizzati in un processo di pensiero è il primo passo per

---

<sup>19</sup> M. Lipman, *Op. Cit.*, p. 9.

<sup>20</sup> Cfr., M. Santi, p. 74, *Op. Cit.*, p. 10.

<sup>21</sup> *Ivi.*

<sup>22</sup> M. Lipman, *Cit.*, p. 233., *Op. Cit.*, p. 9.

<sup>23</sup> Cfr., M. Santi, p. 75, *Op. Cit.* p. 10.

evitare l'indottrinamento. Se i criteri sono fattori determinanti nella struttura e nello sviluppo delle comunità sociali, allora conoscerli e valutarli, significa ampliare la consapevolezza delle nostre scelte, proteggendoci, al contempo, da qualsiasi coercizione intellettuale. Si tratta, sostanzialmente, di lasciare ad ognuno l'opportunità di ricercare autonomamente le proprie convinzioni, senza essere costretto a subire l'esito del pensare altrui<sup>24</sup>.

Un altro aspetto importante che va ricordato, è che per mezzo della logica possiamo, legittimamente, estendere il nostro pensiero; per mezzo di ragioni come i criteri abbiamo la possibilità di giustificarlo e difenderlo.

Parlando di criteri, una volta compreso che cosa sono, bisogna ricordare che per poter scegliere fra più criteri è necessario affidarsi ad altri criteri. A tale scopo alcuni risultano più utili di altri e si può affermare che fungano da *metacriteri*, tra questi vi sono per esempio l'attendibilità, la forza, la rilevanza, la coerenza, la precisione e la consistenza. Questi sono dei criteri che possiedono un livello altissimo di generalità e sono spesso presupposti, esplicitamente o implicitamente, quando ha luogo il pensiero critico. Ci dice ancora Lipman che una delle funzioni principali dei criteri è fornire una base per effettuare dei confronti, infatti, accade che quando si propone un confronto isolato e svincolato da un dato contesto, senza che vengano forniti una base o dei criteri, si genera confusione. Oppure, quando si possono applicare diversi criteri in competizione tra loro, la situazione può rivelarsi comunque caotica. Quindi, proprio come le opinioni dovrebbero essere generalmente supportate da ragioni, allo stesso modo i confronti dovrebbero essere accompagnati da criteri, dovrebbero essere espressi in contesti chiari e precisi quanto i criteri<sup>25</sup>.

Ecco allora che a livello educativo occorre insegnare agli allievi a riconoscerli e ad utilizzarli, per apprendere a pensare criticamente.

Le principali caratteristiche del pensiero critico, di cui abbiamo parlato, trovano la loro applicazione del programma della *Philosophy for children*, dove gli alunni, riscoprendo il ruolo di ricercatori, sono chiamati ad indagare attivamente, ponendo

---

<sup>24</sup> *Ivi.*

<sup>25</sup> Cfr., M. Lipman, *Op. Cit.* p. 9.

domande, operando confronti, analizzando e costruendo ipotesi, in questo modo gli studenti diventano, in parte, responsabili della propria educazione.

Il contesto in cui si promuove lo sviluppo del pensiero è la comunità di ricerca, questo gruppo che guarda attivamente alle difficoltà per poterle superare grazie al contributo di ciascun membro. Quindi, è possibile affermare, che una peculiarità che la contraddistingue da tutti gli altri gruppi sociali, è il riconoscimento pubblico della propria fallibilità e cerca il modo di rimediare alle proprie mancanze, per proseguire il cammino d'indagine. Nel promuovere un tipo di pensiero che sia auto-correttivo e sensibile al contesto, la *Philosophy for children* incrementa anche l'attività di pensiero che procede verso giudizi formulati sulla base di criteri. Vediamo allora che un pensiero che conduce alla formulazione di giudizi, è un pensiero pratico, contrassegnato dalla ragionevolezza. Proprio in questo programma educativo Lipman dà grande peso alla formulazione di giudizi basati su criteri, che vengono poi trasformati in comportamenti pratici grazie al confronto che avviene durante la discussione nella comunità di ricerca<sup>26</sup>.

Abbiamo quindi visto che, le caratteristiche essenziali del pensiero critico sono sostanzialmente quelle verso le quali la *Philosophy for children* rivolge particolare attenzione. Grazie alla sua didattica incentrata sulla "comunità di ricerca", questo programma garantisce l'impegno degli alunni verso uno sviluppo auto-correttivo del pensiero in quanto essi interiorizzano il processo dialogico della discussione di gruppo. Inoltre, grazie ai materiali del *curriculum*, questo programma consente agli alunni di imparare ad applicare, e a richiamarsi a criteri rilevanti ed affidabili, rendendoli sempre più sensibili all'unicità qualitativa di situazioni particolari, ciò che è indispensabile per maturare giudizi appropriati<sup>27</sup>.

Dopo questa ampia trattazione sul pensiero critico, individuando le sue caratteristiche peculiari e le strategie che possono incentivarne lo sviluppo, vado a presentare un'altra importante dimensione del pensiero umano che la scuola ancora oggi tende a sottovalutare.

---

<sup>26</sup> *Ivi.*

<sup>27</sup> Cfr., *P4C e pensiero critico*, di M. Lipman, in CRIF-Bollettino, N° 2-3/1995.

### 1.3 *Il pensiero creativo*

Partiamo da una premessa molto comune: quando iniziamo a studiare filosofia nella scuola superiore, di solito, i docenti ci dicono che la filosofia inizia dallo stupore, dalla meraviglia. Ma viene anche spontaneo domandarsi da dove inizia questo stupore. Forse quando si scopre qualcosa di nuovo sulla nostra esperienza? Ma non è forse vero che la meraviglia accade ogni volta che riscopriamo la natura delle nostre percezioni? Lipman sottolinea che la meraviglia, prima di tutto, è di noi stessi, dei nostri corpi, delle nostre menti e del mondo, che stimola il nostro domandare ed è proprio questo domandare che stimola la nostra ricerca<sup>28</sup>.

Ci dice lo stesso Lipman che, la meraviglia nascerebbe dalla scoperta, poiché si verifica ogni volta che riscopriamo la natura delle nostre percezioni. È la straordinarietà del mondo, quindi, che regola lo stupore; ed è poi lo stupore che va a sollecitare le nostre ricerche o comunque fa nascere in noi interrogativi di carattere prettamente filosofico<sup>29</sup>. Secondo questo autore la creatività ha le sue radici a livello profondo nella natura umana, dove gioca un ruolo fondamentale nella riproduzione, oltre ad avere un ruolo critico nella scoperta e nell'invenzione.

Sempre Santi si interroga sulla natura del pensiero creativo, in sostanza, si domanda se questo è un tipo di pensiero che va oltre il nostro pensiero. Quando riflettiamo sul pensiero creativo, di solito, ci viene subito in mente il mondo dell'arte e le sue molteplici forme espressive. Ma bisognerebbe pensare anche al mondo della scienza: che ne sarebbe, infatti, della scienza senza il pensiero ipotetico, il pensiero metaforico? Oppure che ne sarebbe del diritto senza il pensiero speculativo? Dove sarebbero le domande etiche e sociali senza il pensiero fantastico, senza la scoperta e la creazione di forme nuove, senza simboli, miti, modelli sui quali poter costruire una nuova società? È il nostro pensiero fantastico che determina in molti modi il nostro futuro<sup>30</sup>. Questa riflessione fa capire che la creatività non è una dimensione esclusivamente artistica, ma si concretizza anche nella creazione di nuove prospettive, di nuovi valori, di nuovi rapporti, di nuovi modi di organizzare il mondo,

---

<sup>28</sup> M. Santi, *Op. Cit.*, p. 11.

<sup>29</sup> Cfr., M Lipman, *Op. Cit.* p. 9.

<sup>30</sup> A. Sharp, *Is there an essence of education*, in *Journal of Moral Education*, (1986), in *Philosophy for Children: un curriculum per imparare a pensare*, a cura di M. Santi, Liguori Editore, Napoli, 2005.

è quindi parte integrante di ogni buona ricerca, estetica o meno. Un elemento insito in qualunque ricerca è il dubbio, questo ci segnala che ci troviamo in una situazione problematica, così inizia una ricerca per trovare qualche nuova credenza che possiamo sostenere con un minimo di sicurezza. Il dubbio invade le menti anche dei pensatori creativi, per loro dubitare di ciò in cui convenzionalmente si crede è la situazione più congeniale, ma quando le cose diventano troppo chiare, e la problematicità viene meno, allora il pensatore creativo inizia a tormentarsi. Le sue angosce persistono fino al momento in cui riemerge l'incredulità, che genera una nuova situazione problematica<sup>31</sup>. Per loro natura i pensatori creativi tendono, quindi, ad essere scettici, radicali, sempre alla ricerca di nuovi modi di organizzare i rapporti tra le cose. Possiamo allora individuare una serie di qualità che appartengono ai pensatori creativi<sup>32</sup>, in quanto sono le caratteristiche stesse del pensiero creativo:

- 1) *Originali.*
- 2) *Produttivi.*
- 3) *Fantastiosi.*
- 4) *Indipendenti.*
- 5) *Sperimentali.*
- 6) *Olistici.* (Si occupano di unità e armonia)
- 7) *Espressivi.*
- 8) *Impegnati nell'auto-trascendenza.*
- 9) *Sorprendenti.*
- 10) *Generativi.*
- 11) *Maieutici.* (Le persone maieutiche pensano ed agiscono con l'obiettivo di tirare fuori il meglio dal mondo)
- 12) *Inventivi.*
- 13) *Unici.*

Ben si comprende, quindi, che il pensiero creativo consiste, nel liberarsi di un vecchio aspetto problematico, prodotto in precedenza dal pensiero critico, sostituendolo con un nuovo aspetto problematico, intensamente permeato dal dubbio.

---

<sup>31</sup> Cfr., M. Lipman, *Op. Cit.*, p. 9.

<sup>32</sup> M. Santi, *Op. Cit.*, p. 11.

Spiega ancora Lipman, che esemplificativo del pensiero creativo è quello applicato alla creazione artistica, alla codifica particolare attraverso cui un'opera si nasconde al nostro stesso sguardo. È la scelta o la costruzione di relazioni, strutture e ordini a generare in noi turbamento poiché ci troviamo di fronte a qualcosa di sconosciuto.

Ecco che il pensiero creativo, quel pensiero relativo a come dire ciò che merita di essere detto, a produrre ciò che merita di essere prodotto, a come fare ciò che merita di essere fatto, favorisce la problematicità. Ed è l'esperienza umana che ci fa avanzare di un passo verso la comprensione, perché è problematica. Così, proprio 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 superato e quindi possiamo chiamare in causa un nuovo gruppo di credenze<sup>33</sup>.

Se questo tipo di pensiero consiste nella trasformazione di una data cosa, in qualcosa di radicalmente diverso, allora il pensiero creativo si rivela preziosissimo per migliorare il pensiero in diverse situazioni di apprendimento.

Lipman ritiene che pensare autonomamente in modo efficace, assomigli molto al dialogo che avviene fra eccellenti insegnanti, di filosofia o di arte, e i loro studenti. Pensare da sé non è semplicemente un'arte. Imparare un'arte significa apprendere in che modo altri filosofi ed artisti pensano e hanno pensato. Essere davvero creativi vuol dire entrare in dialogo con questi altri filosofi ed artisti del passato, scoprendo il loro pensiero autentico, costruendoci sopra, modificandolo, finché non abbiamo scoperto il nostro modo di esprimere la nostra creatività<sup>34</sup>.

Abbiamo fin qui spiegato che cosa intende Lipman per pensiero creativo e, quali sono le sue principali caratteristiche. Vediamo ora attraverso quali modalità è possibile educare la creatività del pensiero umano.

Cosentino ci ricorda che la rapidità con cui si verificano i cambiamenti in tutti i campi, induce ad enfatizzare gli atteggiamenti e le abilità necessari ad avere successo

---

<sup>33</sup> M. Lipman, *Op. Cit.*, p. 9.

<sup>34</sup> Cfr., M. Santi, *Op. Cit.*, p. 11.

in situazioni complesse, tutte quelle capacità, insomma, che ci permettono di non essere travolti dal mutamento dell'attuale società<sup>35</sup>.

Gli studenti che frequentano la scuola sono portatori di un bagaglio di esperienze, di stimoli, conoscenze e competenze extra-scolastiche di natura complessa. Ormai i saperi tradizionali che la scuola è impegnata a divulgare, classificati in discipline, risultano molto lontani e "staccati" dall'attualità della ricerca e dagli sviluppi continui degli ambiti scientifici, per cui, oggi il quadro delle rigide separazioni disciplinari non corrisponde più alla realtà, che si presenta dinamica e interdisciplinare.

A fronte di questa situazione Cosentino, ispirandosi alla riflessione di Lipman, propone una didattica della creatività<sup>36</sup> incentrata su alcuni punti fondamentali:

- Deve avvenire uno spostamento dai prodotti ai processi.
- Dalla soluzione di problemi alla scoperta dei problemi.
- Dai contenuti "impacchettati" e forniti dall'insegnante, all'epistemologia della disciplina contestualizzata e resa, così, significativa per il discente.
- Dall'applicazione di teorie, alla costruzione di ipotesi/teorie praticata in un contesto comunicativo.
- Da una concezione strumentale del linguaggio rispetto al pensiero, ad una visione più attenta al suo potenziale produttivo.
- Dall'idea di causalità sequenziale tra insegnamento e apprendimento, ad una visione sistemica in cui insegnamento e apprendimento appaiono anche asimmetrici.

In ciascuno di questi spostamenti, viene richiesta una modalità di utilizzazione del pensiero solitamente dimenticata nella didattica tradizionale. Ed è proprio questa modalità ad essere intesa come creativa.

Una didattica della creatività non va intesa come una didattica speciale da aggiungere o affiancare alla didattica ordinaria, essa è semplicemente la didattica che rivolge un'attenzione particolare alla formazione del pensiero e alla sua creatività. Si

---

<sup>35</sup> Per approfondire Vedi E. Morin, *Le vie della complessità*, in AA.VV., *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano, 1985.

<sup>36</sup> A. Cosentino, *Educare la creatività del pensiero*, Pubblicato nel vol. a c. di G. Spadafora, *Insegnare oggi*, UNICAL, Cosenza, 1998.



concretizza con uno spostamento che riguarda le procedure, quindi, quello che serve è un diverso modo di utilizzare i contenuti disciplinari<sup>37</sup>.

Concretamente, una didattica della creatività parte dai problemi, quindi, lo spostamento dai prodotti ai processi, auspicato da Cosentino, passa per la problematizzazione.

A questo proposito, è interessante vedere che gli studiosi della mente si sono interessati a questo tema, e hanno così scoperto che il nostro sistema nervoso tende a costruire e ad immagazzinare dei modelli del mondo la cui azione diventa automatica. Se uno stimolo proveniente dall'esterno coincide con uno di questi modelli, noi lasciamo che le cose vadano avanti da sole e non vi prestiamo molta attenzione. Quando, invece, uno stimolo non corrisponde a nessuno dei modelli disponibili, allora scatta "l'allarme" e la tendenza al conformismo è tale che si cerca in ogni modo di assimilare l'informazione a qualche modello già posseduto. Questo significa, come ha spiegato Bruner, che le « soglie percettive, ossia la quantità di tempo e di stimoli necessari a vedere e a riconoscere un oggetto o un evento, sono strettamente dipendenti dalle nostre aspettative »<sup>38</sup>. Vediamo, così, che la mente tende ad utilizzare più a lungo che può le risposte e i modelli di azione già disponibili e, solo quando si scontra con situazioni inattese, incomincia a pensare in modo produttivo e creativo.

Spiega ancora Cosentino che, quando noi formuliamo dei giudizi ci serviamo di classi, e in particolare in una didattica che mira ad educare la creatività del pensiero è possibile inventare e costruire nuove classi di oggetti per comprendere la realtà in cui viviamo. Il processo di classificazione ci porta, in altre parole, a strutturare ed organizzare in modo sensato la nostra esperienza, quindi, grazie alle classi e alle loro relazioni riusciamo a mettere ordine nel mondo.

Questa riflessione sul processo di classificazione, che a prima vista sembra appartenere al pensiero logico, in realtà ci aiuta a comprendere che non è possibile circoscrivere la dimensione della creatività alla sola sfera della fantasia e dell'immaginazione, perché in realtà creatività e pensiero sono, sostanzialmente, due

---

<sup>37</sup> Cfr., *Ivi*.

<sup>38</sup> J. Bruner, *La mente a più dimensioni*, Laterza, Bari 1993, cit. p. 59.

facce della stessa medaglia<sup>39</sup>. Ecco allora, che una didattica del pensiero creativo si fonda sulla rivalutazione dei legami comunitari all'interno della classe, e sull'uso euristico del linguaggio che avviene nella forma del dialogo orientato alla ricerca, ben valorizzato nella proposta educativa di Lipman.

Conclusa anche l'analisi di questa dimensione del pensiero complesso, proviamo a scoprire quali sono le caratteristiche di un'altra dimensione di questo pensiero, ossia quella valoriale.

#### **1.4 *Il pensiero caring***

Nel considerare il pensiero come una combinazione di pensiero critico, pensiero creativo e pensiero *caring*, la questione delle passioni risulta molto controversa, e scopriamo che lo studio del rapporto tra pensiero ed emozioni, ha segnato anche la storia della filosofia e delle discipline psico-pedagogiche.

La tradizione filosofica occidentale ha bandito dalla filosofia il sentimento, proclamando la sua diversità e la sua distanza dalla ragione. Il dualismo filosofico ha, in sostanza, dissolto l'unità originaria della psiche umana: troviamo da una parte l'intelletto, regno del razionale, e dall'altra le emozioni, appartenenti al regno dell'irrazionale. In altre parole, da un lato la mente, dall'altro il cuore. Questa concezione rappresenta l'errore di Cartesio, artefice della scissione tra ragione e passione, che è poi divenuto il motivo ispiratore di tante dottrine filosofiche<sup>40</sup>.

Recentemente questa concezione dicotomica è stata fortemente contestata dalle neuroscienze cognitive, le cui ricerche hanno messo in luce il complesso carattere unitario del tessuto neurale della mente. Indagando l'inesplorato mondo delle emozioni, hanno scoperto la loro coincidenza sui processi intellettuali dell'organizzazione conoscitiva. Si è giunti, quindi, alla scoperta del riconoscimento di una matrice emotiva delle idee e, quindi, del valore cognitivo del sentimento<sup>41</sup>.

Consapevoli di tale situazione, vediamo che Lipman ci presenta un nuovo concetto di pensiero, quello che lui definisce "pensiero di livello superiore", ossia una

---

<sup>39</sup> Cfr., A. Cosentino, *Op. Cit.*, p. 19.

<sup>40</sup> Cfr., *Il pensiero del cuore e la P4C*, di F. Valentino, in "CRIF-Bollettino", N° 7/1997.

<sup>41</sup> *Ivi*.

combinazione di pensiero logico e creativo, che si completa con una terza dimensione rappresentata dal pensiero orientato al valore<sup>42</sup> (*pensiero caring*).

Constata il nostro autore, che l'opinione corrente considera l'attività di pensiero circoscritta al solo ambito cognitivo, infatti, siamo per lo più inclini ad identificare il pensiero critico con il ragionamento e l'argomentazione. La dimensione affettiva, sarebbe invece l'insieme degli stati psicologici che possono precedere, accompagnare o seguire le operazioni di pensiero. In altri termini, si ritiene che i sentimenti non siano espressioni del pensiero<sup>43</sup>.

Ci dice Santi, che Lipman non condivide tale posizione e va ad indagare le componenti del pensiero valoriale. Quando, per esempio, si chiede ad una persona cosa per lei è importante, la risposta consisterà in ciò che lei ritiene abbia valore. Allora, il pensiero valoriale non è una mera condizione causale del pensiero, ma può essere vista come una modalità o una dimensione del pensiero<sup>44</sup> stesso. Il pensiero valoriale è un genere di pensiero quando dà luogo ad operazioni cognitive quali, ad esempio, esplorare delle alternative, scoprire o inventare relazioni e misurare differenze.

Spiega Lipman che esistono diverse forme di pensiero valoriale<sup>45</sup>:

- a) *Pensiero valutativo*: ci permette di “tenere in conto” qualcosa, ossia la ammiriamo, la amiamo, la apprezziamo. In questo modo noi valutiamo quella cosa per le relazioni che contiene. Per esempio, valutare un regalo significa valutare l'oggetto donato per i sentimenti che esprime nei nostri confronti da parte di chi ci ha fatto il regalo. Poi il regalo stesso ha valore perché stabilisce dei legami tra i nostri atteggiamenti, le nostre emozioni e quelli del donatore, legami che sarebbe molto difficile stabilire in qualche altro modo. In poche parole, apprezzare significa prestare attenzione a ciò che ha importanza.
- b) *Pensiero affettivo*: è un concetto che attraversa la dicotomia, secolare, ragione-emozione. Gli psicologi hanno sviluppato tre modelli per interpretare

---

<sup>42</sup> M. Lipman, *Orientamento al valore (caring) come pensiero*, Prima pubblicazione in “*Inquiry*”, Vol. XV, n. 1/1995. Traduzione italiana di A. Cosentino, pubblicata in “*Comunicazione Filosofica*”, n. 3.

<sup>43</sup> *Ivi*.

<sup>44</sup> Cfr., M. Santi, *Philosophy for children: un curriculum per imparare a pensare*, Liguori, Napoli, 2005., pp. 38-39.

<sup>45</sup> Cfr., M. Lipman, *Educare al pensiero*, Vita e Pensiero, Milano, 2005, pp. 287-292.

la relazione tra affettività e cognizione. Il primo considera l'emozione come una conseguenza dei processi cognitivi; il secondo vede la cognizione come l'effetto e l'affettività come una causa; il terzo modello della "fuga cognitivo-emotiva" considera questa relazione come una complessa azione reciproca di processi, simili ai temi di una fuga musicale, che scompaiono e riappaiono.

Lipman, riflettendo su questi studi psicologici, arriva ad affermare che spesso le nostre azioni dipendono direttamente dalle emozioni che proviamo. Ad esempio, proviamo odio, allora tendiamo ad agire in maniera distruttiva nei confronti degli altri; amiamo, allora ci comportiamo in modo amichevole, e via dicendo. Di conseguenza, se riusciamo a mitigare e controllare le emozioni antisociali, con ogni probabilità riusciremo anche a limitare i comportamenti antisociali. Per cui, vediamo che l'educazione del pensiero affettivo, un'educazione delle emozioni è alla base dell'educazione morale, che ha il compito di formare cittadini in grado di convivere in una società democratica, ecco perché la scuola deve riscoprire e valorizzare l'educazione della dimensione affettiva.

- c) *Pensiero attivo*: si presenta come una tipologia di pensiero animato dalla cura, cerca di conservare ciò che si ama. In questo senso si cerca, per esempio, di preservare il proprio aspetto o la giovinezza e si provvede a mettere al riparo dal passare del tempo ciò che per noi possiede un valore. In un altro senso, questa forma di pensiero è rappresentata da alcune attività professionali come gli sport, tra cui il calcio e il baseball, in cui gli atleti sono chiamati in certe situazioni a mettere in atto comportamenti meccanici, in altre, invece, sono richiesti giudizi creativi. Non va poi dimenticato che ogni giudizio è espressione della persona che lo formula, quindi, è una valutazione del suo mondo. Vediamo, quindi, che un'azione è un pensiero conservativo o innovativo, se si vogliono apportare delle novità, ma in entrambi i casi rappresentano un orientamento al valore, perché coloro che ne sono privi non si preoccupano né di conservare le cose importanti, né cercano di produrre qualcosa di importante.

d) *Pensiero normativo*: questo aspetto del pensiero *caring* mette in luce il rapporto che esiste tra il “pensiero su ciò che è” e il “pensiero su ciò che deve essere”. Per certi aspetti, si tratta di una questione di educazione morale, che si concretizza nei compiti delle due principali agenzie educative rappresentate dalla famiglia e dalla scuola. Solitamente, genitori e insegnanti insistono perché il bambino rifletta, tutte le volte in cui esprime un desiderio, su quello che deve essere desiderato e che lo colleghi sempre al desiderabile.

Il legame del normativo col fattuale rafforza gli elementi riflessivi sia dell’azione che dell’orientamento al valore. Gli studenti in grado di riflettere su chi sono, devono anche sapere tener conto di che tipo di persone vogliono essere, e devono voler essere. Quelli capaci di considerare il mondo come esso è realmente, devono essere aiutati a pensare in quale tipo di mondo vogliono vivere e in quale devono voler vivere. Queste attività potranno anche occuparli per gran parte della loro vita, ma in ogni caso sarà del tempo speso sicuramente bene.

Nel delineare gli aspetti fondamentali del pensiero di livello superiore, Lipman ha insistito sull’idea di aggiungere il pensiero orientato al valore a quello logico e a quello creativo, principalmente per due motivi: 1) l’orientamento al valore possiede ampie credenziali come attività cognitiva, anche se spesso consiste in atti mentali quali vagliare, filtrare, misurare e via dicendo, di più modesta visibilità se confrontato con atti come inferire e definire. Tuttavia, la cognizione non è circoscritta solo ad atti visibili, ma anche ad altri più nascosti e meno prevedibili. 2) Senza orientamento al valore, il pensiero di livello superiore è privo della componente valoriale. Infatti, se esso non include il giudizio di valore, rischia di trattare i suoi contenuti in modo apatico, con indifferenza e senza impegno<sup>46</sup>.

Dalle parole di Lipman, credo che si sia ben compreso come il ruolo dell’emozione sia così importante per il pensiero che sarebbe difficile separarli l’una dall’altro. Essi possono essere completamente indistinguibili, quasi identici, così potremmo affermare che l’emozione è la scelta, è la decisione, è il giudizio. È questo tipo di pensiero che il nostro autore chiama *caring*, ossia “orientamento al valore”, quando

---

<sup>46</sup> Cfr., M. Lipman, *Op. Cit.* p. 21.

ha a che fare con ciò che è importante<sup>47</sup>. Questo ci insegna che, senza l'emozione il pensiero sarebbe piatto e poco interessante.

Si è fin qui illustrato che cosa intende Lipman per pensiero valoriale (*caring*), e quali sono le sue principali dimensioni che possono essere sviluppate nel curriculum della *Philosophy for children*. Trovo, però, molto interessante la critica mossa da F. Valentino nei confronti del curriculum, a proposito dell'educazione affettiva.

Secondo lui, Lipman, pur riconoscendo la necessità di un'educazione affettiva, non offre poi un'adeguata descrizione delle "abilità del cuore" (*emotional skills*), perché troppo impegnato a tracciare, con precisione, una mappa delle "abilità della testa" (*thinking skills*) e delle modalità con cui possono essere attivate e sviluppate.

Appare, quindi, insufficiente l'attenzione rivolta dagli insegnanti all'incremento dell'intelligenza "emozionale" col rischio di creare negli alunni delle classi di *Philosophy for children* uno stato di "analfabetismo sentimentale". Invece, non andrebbe mai dimenticato che il "pensiero del cuore" fornisce la "linfa" vitale al "pensiero della ragione". Questo significa che le emozioni sono indispensabili alla formazione e alla vita della razionalità<sup>48</sup>.

È già stato ricordato che la cultura filosofica occidentale ha dato risalto ad un solo tipo di pensiero, quello intellettuale, ma non è sempre stato così, infatti, nell'antica filosofia greca tale pensiero era ritenuto poco cerebrale, e la sua sede veniva collocata nel cuore. Questa tradizione ci richiama all'importanza del sentimento nella nascita e nell'evolversi del pensiero razionale e racchiude, implicita, l'idea dell'indivisibile totalità del mondo psichico.

Nel corso dei secoli si è poi consolidata la visione dualistica dell'uomo come mente che pensa e cuore che sente, questa, tradotta nella pratica didattica ha portato a concepire il bambino come costituito da una sola dimensione: o tutto fantasia e sentimento; o ragionevole, tutto senno e giudizio. In realtà, invece, il bambino sente con la mente e ragiona con il cuore, perché nella sua esperienza la cognizione funziona emotivamente e le emozioni funzionano emotivamente. È dunque giusto che anche nell'educazione filosofica la logica affettiva abbia la stessa rilevanza della

---

<sup>47</sup> Cfr., *Ivi*.

<sup>48</sup> *Il pensiero del cuore e la P4C*, di F. Valentino, in "CRIF-Bollettino", N° 7/1997.

logica concettuale<sup>49</sup>. Ma in che modo, e con quali mezzi, si può conseguire un equilibrio tra queste due dimensioni? Favorendo un'educazione affettiva nella quale il "pensiero del cuore" venga potenziato attraverso un appropriato esercizio delle abilità emozionali.

Quello che propone F. Valentino, è di affiancare al collaudato programma di "thinking skills" un programma integrativo di "feeling skills" (abilità affettive). La premessa per la sua realizzazione è l'atteggiamento degli insegnanti di fronte alla vita emotiva degli alunni. In particolare, essendo i sentimenti le forze motrici dell'agire individuale e sociale, condizionano in modo determinante l'apprendimento, quindi, la scuola non può trascurarli, deve anzi valorizzarli e far leva proprio su di essi per una decisiva azione educativa<sup>50</sup>. Diventa importante ideare gli strumenti didattici idonei a "coltivare" queste abilità affettive, una serie organica di materiali (racconti, manuali per gli insegnanti, testi teorici) mirati ad obiettivi sia generali che specifici. Si dovrebbe, in sostanza, compiere per queste abilità lo stesso lavoro di descrizione e di definizione compiuto da Lipman per le abilità di pensiero. Per iniziare, suggerisce Valentino, sembra utile effettuare una distinzione dei sentimenti in positivi (legano gli individui fra di loro rendendo possibili i rapporti umani) e negativi (separano gli individui e rendono difficili tali rapporti). A questa prima operazione di conoscenza e analisi, svolta sui singoli alunni, dovrà seguire la traduzione pratica del programma di affettività secondo due linee direttrici: a) di stimolazione e sviluppo<sup>51</sup>; b) di messa in ordine e regolazione<sup>52</sup>.

---

<sup>49</sup> Cfr., *Ivi*.

<sup>50</sup> *Il pensiero del cuore. Proposte per un'educazione affettiva*, di F. Valentino, in "CRIF-Bollettino", N° 8-9/1997.

<sup>51</sup> Alcune proposte operative di F. Valentino per l'insegnante:

- 1) Preparare un ambiente scolastico accogliente e piacevole sotto vari aspetti (estetico, didattico, organizzativo, relazionale) che induca gli alunni a preferire la vita della comunità di classe a quella esterna alla scuola.
- 2) Infondere nei bambini la fiducia in sé stessi, così che sentano di poter avere la capacità di riuscire in ciò che fanno.
- 3) Trasmettere agli alunni il desiderio di apprendere, non solo sfruttando i loro interessi conoscitivi, ma anche creando l'enigma del sapere, ossia avvolgendo di mistero e fascino i contenuti culturali.
- 4) Strutturare la classe in gruppi di lavoro che, a turno, pratichino attività altamente gradite e coinvolgenti anche sul piano fisico.
- 5) Incoraggiare discussioni estemporanee, programmare dialoghi filosofici, lasciando che emergano i sentimenti degli alunni anche tramite i canali non verbali.

Il primo punto comprende attività che agevolano nei bambini la libera espressione dei sentimenti, ponendo così i presupposti per un'educazione affettiva. La seconda parte del programma è invece dedicata alla messa in ordine e al controllo delle emozioni. Le attività che vengono proposte, sono finalizzate a far sorgere nei bambini la consapevolezza di sé con la costante attenzione introspettiva ai propri stati d'animo. Sostanzialmente una coscienza dei processi emotivi, una meta-emozione. Questa consapevolizzazione, chiama in causa alcuni processi cognitivi quali: la riflessione su sé stessi, l'autocritica e l'autocorrezione. Sta proprio qui, secondo Valentino, il nodo cruciale del problema, ossia riuscire a trovare un punto di mediazione tra la spontaneità e il controllo, e incardinarvi la saldatura tra la razionalità e l'affettività<sup>53</sup>.

È evidente, dunque, che l'obiettivo primario di ogni programma di educazione all'effettività è quello di arricchire il cuore del bambino, ma questa ricchezza va poi governata con intelligenza e senso critico, a conferma della multidimensionalità del pensiero umano, o meglio di quel "pensiero di livello superiore" che Lipman vuole sviluppare ed educare attraverso il suo curriculum. Quindi, il compito della scuola non è tanto quello di educare le singole facoltà, ma l'alunno nella sua integrità, data dal complesso intreccio di cuore e mente.

- 
- 6) Sollecitare gli alunni ad un comportamento empatico verso i compagni più ansiosi e depressi, solitari, per inserirli in un contesto di cordialità.
  - 7) Promuovere il "sentire di grado più elevato", un sentire che si origina da emozioni che appartengono a sfere spirituali.

*Ivi.*

<sup>52</sup> Alcune proposte operative per controllare le emozioni:

- Conoscere i sentimenti, quindi identificarli, nominarli e classificarli.
- Scoprire le cause dei sentimenti, ossia trovare ciò che determina i nostri modi di sentire per capire le spinte o i freni interiori ai nostri atti.
- Valutare l'intensità dei sentimenti, cioè costruire una scala dei gradi di intensità.
- Gestire i sentimenti, significa saperli guidare in modo che siano appropriati alle varie situazioni e quindi produttivi.
- Controllare gli impulsi, che rappresentano il sostrato dei sentimenti, per riuscire a gestirli in vista delle opportune decisioni.
- Riconoscere le emozioni negli altri, è la capacità di avvicinarsi all'animo altrui cogliendone i segni sottili che ne indicano i bisogni e i desideri.
- Ridurre lo stress, è importante perché, spesso, la scuola e la famiglia diventano fonte di stress per i bambini, soprattutto quelli più sensibili.

Cfr., *Ivi.*

<sup>53</sup> Cfr., *Ivi.*



Con questo primo capitolo ho cercato di delineare il rapporto esistente tra pensiero e filosofia, facendo emergere il bisogno urgente di educare la dimensione del pensiero, facoltà tipicamente umana, che consente a ciascuno di noi di vivere in modo autonomo nella società. Un società che è stata definita complessa, ricca di sfide per chi educa e per chi viene educato. Si è parlato di una riforma della scuola che si basi innanzitutto su di una riforma del pensiero, quindi, su di una sua educabilità. Questa riforma dovrà prima di tutto riconoscere la multidimensionalità del pensiero umano, che non è costituito esclusivamente da un'intelligenza razionale e critica, a questa, certamente importante, sono interconnesse altre due dimensioni, quella della creatività e quella dell'emotività (*caring*, inteso come orientamento al valore), che la scuola attuale deve riscoprire e valorizzare, in modo che gli alunni stessi possano acquisirne consapevolezza. Queste sfide di riforma potranno essere affrontate e, magari vinte, attraverso dei progetti educativi che non trasmettano esclusivamente dei contenuti, ma che valorizzino lo sviluppo di competenze, quindi di “saper fare” e “saper essere”. Tra questi progetti, risulta molto interessante il curriculum della *Philosophy for children*, ideato da Lipman e dai suoi collaboratori, che propone un incontro tra la filosofia e i bambini. La sua valenza formativa e gli aspetti tecnici e metodologici verranno presentati nei successivi capitoli.

## 2 LA FILOSOFIA ENTRA NELLA SCUOLA

In questo secondo capitolo passo ad illustrare una breve storia del rapporto tra la filosofia come disciplina e la scuola italiana, ovvero come la filosofia sia stata inserita nei curricoli delle nostre scuole di ogni ordine e grado.

Partendo da questo excursus storico, che si sviluppa dalla Riforma Gentile sino ai Programmi Brocca degli anni '90, voglio capire quale idea di filosofia sia stata concepita in questi programmi ministeriali, tappe sicuramente importanti per la nostra scuola italiana. Questa ricostruzione storica dell'iter che la filosofia, come materia d'insegnamento, ha dovuto affrontare risulta essere di fondamentale importanza per comprendere come sia riuscita a farsi accogliere anche nella scuola primaria, mettendo così in evidenza le potenzialità formative del curricolo della *Philosophy for Children*.

L'idea di far incontrare i bambini e la filosofia non è poi così nuova, perché, in realtà è un'intuizione, avuta già parecchi secoli fa, da un filosofo illustre come Socrate, il quale sosteneva che "la filosofia fosse per tutti". Secondo questo pensatore, infatti, non bisogna porre dei limiti quando si tratta di far filosofia con persone di età diversa, poiché far filosofia non è una questione di età, bensì di capacità di riflettere su ciò che si ritiene importante<sup>1</sup>.

### 2.1 *La filosofia nella scuola italiana*

Pensando al rapporto tra la storia della scuola italiana e la filosofia come disciplina del curricolo, diventa inevitabile confrontarsi con la figura di Giovanni Gentile, uno

---

<sup>1</sup> Cfr. M. Lipman, *Pratica filosofica e riforma dell'educazione. La filosofia con i bambini*, pubblicato in "Bollettino SFI", n. 135/1988.

dei personaggi più illustri della nostra storia, che si è occupato di insegnamento della filosofia, arrivando ad elaborare la celebre riforma scolastica del 1923.

Per comprendere a fondo le ragioni di questa riforma e la tipologia di filosofia promossa dal Ministro Gentile, è utile iniziare la riflessione con le prime riforme che hanno interessato la scuola italiana, a partire dalla legge Casati<sup>2</sup> del 1859 e alla lunga serie di aggiustamenti a cui essa fu ininterrottamente sottoposta, dall'unità fino alla Riforma Gentile del 1923.

I primi attacchi alla legge Casati vennero dalla cultura positivista, i cui rappresentanti videro nell'insegnamento della filosofia il bersaglio preferito su cui concentrare la loro battaglia in favore di un'istruzione meno umanistica, e più aperta allo spirito scientifico, adatta a formare individui chiamati a vivere in una società in trasformazione<sup>3</sup>.

U. Spirito ha creduto di ravvisare, nei Programmi emanati dal Ministro Coppino nel 1867, il primo apparire dello spirito positivista nell'ordinamento scolastico italiano<sup>4</sup>. Ma a ben vedere, secondo Cosentino, veniva ancora una volta ribadita l'indissolubile unità di filosofia e letteratura; infatti si raccomandava un insegnamento di filosofia *elementare* da tenere distinta da quella *superiore* dell'Università. Filosofia, la prima, suddivisa nelle tre parti della Psicologia, della Logica e dell'Etica, segnata da una tradizione spiritualista che aveva enfatizzato la ricerca interiore (psicologia) come propedeutica filosofica<sup>5</sup>.

Si vede, quindi, che anche nei Programmi Coppino, nonostante siano stati maturati in un clima culturale segnato dal Positivismo, la filosofia viene tenuta in debito conto, dal momento che, rispetto ai programmi precedenti del 1859, guadagna 1/2 ore per classe. Questo perché secondo i positivisti, bisogna riformare lo spirito e gli intendimenti con cui la filosofia da sempre si insegna, e non la disciplina stessa. Per comprendere meglio le idee di questa corrente culturale, è esemplificativo l'esplicito

---

<sup>2</sup> Il testo integrale della legge Casati (L. n.3725 del 13 Nov. 1859) può leggersi nell'edizione presentata in occasione del suo centenario sulla rivista "I problemi della pedagogia", n.1 Genn./Giugno 1959.

<sup>3</sup> Cfr. A. Cosentino, *Gentile e l'insegnamento della filosofia*, in *Itinerari dell'Idealismo italiano*, a cura di G. Cotroneo, Giannini Editore, Napoli 1989, pp. 7-8.

<sup>4</sup> U. Spirito, *Il Positivismo*, Ed. Giuntine-Sansoni, Firenze 1956, p. 447.

<sup>5</sup> *Ivi*, p. 8.

discorso di Tarozzi: « Le cattedre di filosofia servirono spesso di sinecura a uomini benemeriti per tutt'altre ragioni che le scolastiche, servirono di occupazione comoda a molti ecclesiastici od ex ecclesiastici »<sup>6</sup>. Il Positivismo non ha mai smesso di credere nella funzione educativa della filosofia, intendendola in connessione con la concezione della filosofia come metodologia e, in rapporto con le scienze empiriche, come strumento di unificazione del sapere. A sostegno di questa tesi, P. Siciliani specificava che: « ... la filosofia scientifica non è un sistema [...], e ciò appunto costituisce il suo difetto. Ma ciò che è difetto non è anche il suo massimo pregio? La filosofia scientifica è innanzi tutto modesta: modesta anche perché in parte procede dallo scetticismo. Più che scuola, tradizione o sistema, essa è un metodo, è una maniera di ricercare, di studiare, di speculare »<sup>7</sup>.

I nuovi Programmi Coppino del 1884 registrarono le conquiste del Positivismo in campo scolastico, senza che per questo l'insegnamento della filosofia dovesse soffrire di grandi menomazioni, infatti questa disciplina era presente per ben otto ore nelle tre classi della scuola superiore. Quello che va messo in evidenza, è che in questi Programmi era sottolineata la doppia attinenza della filosofia con gli studi scientifici e con gli studi classici. Proprio da questa caratteristica si faceva derivare il duplice compito della filosofia: da una parte avrebbe dovuto garantire il coordinamento “dei risultati generali delle scienze positive”, dall'altra doveva essere impegnata a fornire la determinazione storica della forma della cultura. È proprio da questa seconda premessa che prendeva vita l'iniziativa di introdurre per la prima volta nei programmi del Liceo l'insegnamento della storia della filosofia<sup>8</sup>, rimasto in vigore per pochi anni, dal momento che veniva soppresso dal ministro P. Boselli nel 1888.

Arriviamo così al 1900, anno in cui Gentile pubblicava il suo lavoro *L'insegnamento della filosofia ne' licei*, e vediamo in quali condizioni versava l'insegnamento della filosofia. Per quanto riguarda i programmi di filosofia, si era registrata un'involuzione rispetto a quelli emanati da Coppino nel 1884 che assegnavano

---

<sup>6</sup> G. Tarozzi, *La coltura intellettuale contemporanea e il suo avviamento morale*, Civitanova Marche, 1897.

<sup>7</sup> Cit. tratta dal vol. U. Spirito, *Il Positivismo*, cit. p.259.

<sup>8</sup> Cfr. A. Cosentino, *Ivi*, p.11.

complessivamente otto ore di insegnamento distribuite nelle tre classi. Successivamente, il Regolamento Boselli del 1889 aveva riportato a due ore per classe l'insegnamento della filosofia e questo orario era stato conservato da Baccelli, ministro in carica.

Sei ore di filosofia alla settimana, per quanto esigue, non costituivano poi un orario tale da destare eccessive preoccupazioni e, non era propriamente questo che preoccupava Gentile<sup>9</sup>. Egli stesso non proporrà mai, prima della Riforma, orari eccessivamente più "grassi". Tanto che viene richiesta, dallo stesso Gentile, la soppressione dell'insegnamento della filosofia dalla prima classe, e tale richiesta viene giustificata dalla considerazione che il passaggio dal ginnasio al liceo provoca quel disorientamento che pregiudica l'applicazione in filosofia e, dal fatto che gli argomenti del programma (psicologia) sono troppo ardui.

Tutto sommato, non è sul numero delle ore che si "gioca la partita", infatti Gentile è sceso in campo per affermare l'idealismo contro la cosiddetta "filosofia oggettiva", ovvero dei positivisti, « sapere, tecnicismo intellettualistico, e non vita »<sup>10</sup>. Questa è proprio la critica alla cultura del tempo, mossa da Gentile:

Le teste saranno piene di dottrina, ma, se le esaminate bene, esse non sono propriamente teste, non sono organismi viventi ed attivi, sono vasi da riempire e da vuotare; sono cranj, ma non cervelli. A tutta la nostra cultura presente manca il midollo, mancano i nervi e non si riduce che a un perpetuo travasamento, non dissimile dall'opera delle Danaidi. Tutte le mode dell'arte, della letteratura, della scienza, della filosofia sono accolte dal di fuori; e cadono e mutano con la volubilità delle mode<sup>11</sup>.

Da queste parole emerge come il libro di Gentile spazi entro vasti orizzonti, infatti oltre ad essere una difesa dell'insegnamento della filosofia, esso è anche il frutto di una precisa indagine storica da cui emerge un dettagliato quadro storico delle vicende legislative relative alla scuola italiana. Ci dice Cosentino che Gentile, dopo aver mostrato le ragioni del processo all'insegnamento della filosofia, dopo aver passato in rassegna critica i manuali più usati, approda a delineare il quadro delle sue proposte. Il punto di partenza è idealistico: la filosofia non è altro che l'esercizio

---

<sup>9</sup> A. Gabelli, *Il positivismo naturalistico in filosofia*, in « Nuova Antologia », Febr. 1891.

<sup>10</sup> G. Gentile, *La filosofia che s'insegna*, compreso nel vol. *Per la riforma degli insegnamenti filosofici*, (a c. di) F. Battiato, Scuola e Vita, Catania 1916, cit., p. 10.

<sup>11</sup> G. Gentile, *L'insegnamento della filosofia ne' licei*, cit. p. 210, in *Itinerari dell'Idealismo italiano*, a cura di G. Cotroneo, Giannini Editore, Napoli, 1989.

dell'originaria disposizione dello spirito a riflettere. Come attività originaria, la filosofia va tenuta distinta dalle scienze, il motivo di questa scelta è giustificato dal fatto che per gli idealisti, la filosofia non ha altro oggetto di studio che lo spirito stesso, infatti, riflettendo su sé stesso lo spirito riflette sulla realtà in quanto è rappresentata dallo spirito. Il rapporto tra filosofia e scienze è, dunque, predeterminato dalle premesse stesse dell'idealismo. La scienza non può pretendere alcuna autonomia conoscitiva: essa è un prodotto dell'attività razionale e la filosofia, che è coscienza piena di questa stessa attività, dovrà includere la scienza<sup>12</sup>.

Ci dice ancora Gentile: « La storia di ogni scienza ci insegna che le sue origini sono nella filosofia, dalla quale non s'è staccata, e non s'è tenuta e non si tiene distinta, se non per una critica filosofica »<sup>13</sup>.

Vediamo allora che per Gentile, è nella filosofia che si sintetizza l'essenza stessa dell'uomo, ossia essere un "animale filosofo". Su questa premessa si basa la proposta educativa del futuro ministro, per il quale una scuola che intende essere formativa, quindi, che punti ad esaltare la natura spirituale propria dell'uomo, non può assolutamente rinunciare alla filosofia. Questo perché essa è l'unica disciplina che possiede gli strumenti per determinare la vera essenza umana e, inoltre, per Gentile è l'unica in grado di esercitare le potenzialità pedagogiche per realizzare il destino dell'uomo: la razionalità<sup>14</sup>.

Passiamo ora ad esaminare la proposta di rinnovamento scolastico del ministro Gentile e quali ragioni pedagogiche e filosofiche l'hanno sostenuta.

## **2.2 *Gentile e la Riforma della Scuola***

Il primo ministro italiano dell'istruzione a prevedere l'insegnamento della filosofia nella scuola pubblica fu Giovanni Gentile nel 1923. Egli concepì l'insegnamento della filosofia come il coronamento dell'istruzione superiore, attribuendogli in tal modo una funzione analoga a quella attribuita all'insegnamento della religione nell'istruzione elementare e media inferiore, cioè la funzione di sintesi dell'intera

---

<sup>12</sup> Cfr. A. Cosentino, *Gentile e l'insegnamento della filosofia*, in *Itinerari dell'Idealismo italiano*, a cura di G. Cotroneo, Giannini Editore, Napoli, 1989, pp. 14-15.

<sup>13</sup> G. Gentile, *L'insegnamento della filosofia ne' licei*, cit., p.141.

<sup>14</sup> Cfr., A. Cosentino, *Gentile e l'insegnamento della filosofia*, in *Itinerari dell'Idealismo italiano*, a cura di G. Cotroneo, Giannini Editore, Napoli, 1989, p. 16.

istruzione e, quindi, di completamento della formazione della personalità. Vediamo, infatti, che Gentile contrapponeva all'educazione governata da leggi fisiche, proposta dai positivisti, l'educazione intesa come "processo dello spirito", ovvero come esperienza spirituale attraverso cui si risponde all'invito socratico "conosci te stesso"<sup>15</sup>.

Cerchiamo ora di capire quali premesse hanno portato il ministro a strutturare la riforma della scuola del 1923. Un primo aspetto da sottolineare riguarda il vero significato che Gentile diede a questa riforma. Egli, infatti, intendeva "riformare l'educazione", voleva quindi operare non soltanto sul piano dell'organizzazione degli studi, ma promuovere la cosiddetta "riforma morale degli italiani". Ecco allora che la riflessione educativa gentiliana, fu un tutt'uno con la sua filosofia proprio perché l'educazione è formazione dello spirito, ossia ciò che costituisce la nostra esperienza più pura. Per cui una teoria pedagogica scissa dalla riflessione filosofica è impensabile per Gentile. Da questa idea abbiamo l'affermazione della pedagogia come scienza filosofica: « La pedagogia che si riduce è la pedagogia empirica, che si pone autonoma rispetto alla filosofia; e la pedagogia che riduce è la pedagogia filosofica »<sup>16</sup>. L'educazione è vista, dunque, come "farsi dello Spirito" e cioè formazione dell'uomo in quanto realtà spirituale. L'idealismo gentiliano rivendicò la libertà dell'individuo ad auto-educarsi attraverso un processo infinito, coinvolgente la sua intera esistenza. Chiosso ci aiuta a chiarire l'idea di libertà abbracciata da Gentile: per il ministro non si trattava di libertà dell'individuo, quindi non va intesa in termini individualistici, ma l'uomo è sempre inserito nel flusso universale della storia in cui si manifesta incessantemente lo Spirito. Proprio qui si pone uno dei nodi-chiave dell'analisi pedagogica gentiliana, ossia la duplice finalità dell'educazione: da un lato l'esigenza che si sviluppi nell'uomo la sua libertà, solo così può diventare veramente uomo; dall'altro la necessità che tale libertà non si risolva in un evento individualistico, ma si compia nel riconoscimento dell'universalità dello Spirito. Quindi, la vera educazione è quella nella quale si annullano gli individui come esseri particolari e si compie la piena partecipazione

---

<sup>15</sup> G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, Editrice La Scuola, Brescia, 2005, p. 138.

<sup>16</sup> G. Gentile, *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*, II, Laterza, Bari, 1925, p.16.

dell'Io universale. L'uomo, in altre parole, è sintesi a priori di individuale e di universale, espressione dello spirito che nel processo della sua attività crea tutte le particolari esistenze<sup>17</sup>.

Per comprendere ancora più a fondo la proposta pedagogica di Gentile, ritengo interessante evidenziare il rapporto di dualità tra educatore ed educando. Secondo il ministro, infatti, il maestro non è fuori di noi, ma dentro di noi, diventa oggetto della nostra coscienza. È solo apparente questa dualità tra maestro e discente, perché scompare quando l'educando fa propria la parola dell'educatore e l'educatore fa proprie le attese dell'educando. Se il maestro è veramente tale, e con le sue parole sa far rivivere il processo culturale nella sua evidenza, lo scolaro comprende ed interiorizza le parole del maestro senza violentare la sua libertà, ma aderendovi liberamente. Ecco allora che, nell'atto educativo maestro e scolaro superano le differenze empiriche e si ritrovano parte della comune esperienza umana. Vediamo così che nella concezione gentiliana l'educazione è unica, così come unica è la persona umana e unico è lo Spirito. Proprio l'unità dell'educazione costituisce il motivo centrale della riflessione pedagogica di Gentile, unità che permette di superare quelle che spesso sono apparse come caratteristiche inconciliabili dell'evento educativo che a lungo hanno diviso la storia della cultura occidentale: istruzione-educazione, educazione religiosa-educazione scientifica, educazione estetica-educazione umanistica. Nel momento in cui l'idealismo afferma l'impossibilità di concepire una realtà che non sia la realtà stessa del pensiero, queste distinzioni non sono altro che apparenze astratte. Quindi, l'attuarsi del processo educativo si svolge per Gentile lungo altre esperienze, in particolare come intrinseca moralità del sapere e come primato della filosofia, giudicata la forma di conoscenza per eccellenza nella quale si unificano tutte le esperienze culturali, da quelle scientifiche a quelle estetiche, da quelle umanistico-letterarie a quelle religiose<sup>18</sup>.

Un altro aspetto molto importante da considerare nel pensiero di Gentile, riguarda la sua idea di didattica con cui dovevano essere formati i nuovi docenti della scuola italiana. Il compito principale della scuola risultava essere quello di promuovere il

---

<sup>17</sup> Cfr., G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, Editrice La Scuola, Brescia, 2005, p. 140.

<sup>18</sup> Cfr., G. Chiosso, *Ivi.*, pp. 141-142.



sapere più che di trasmetterlo, di favorire l'interesse culturale più che moltiplicare le nozioni, e soprattutto di liberare la forza creatrice dell'intelligenza, senza costringerla entro regole prestabilite. Questi principi educativi contenevano una forte carica polemica rispetto alle pratiche scolastiche del tempo che si basavano ancora sull'esercizio della memoria, sull'importanza attribuita alla ripetizione, sull'imitazione di buoni modelli letterari e artistici. Rifiutato il livello della didattica empirica non restava a Gentile che considerare lo sviluppo educativo sotto il profilo della legge interna dello Spirito.

Egli propose una didattica speciale delle forme dello spirito con le tre categorie della soggettività, dell'oggettività e della loro unità e le corrispondenti forme dell'arte (rappresentava la formazione della soggettività), della religione (momento dell'oggettività) e il loro perfezionamento con l'autocoscienza filosofica.

Nella concezione pedagogica di Gentile l'arte, la religione e la filosofia non vogliono rappresentare delle "materie" destinate a primeggiare sulle altre, ma vogliono essere delle configurazioni del processo di crescita umana. Per cui, tramite l'arte, lo spirito umano compie l'esperienza del sentimento (momento soggettivo). Il momento etico si risolve nel suo opposto, ovvero nel momento dell'oggettività. La religione alimenta la nuova esperienza soggettiva: infatti nella religione l'io si pone come non-io e non riconosce più la propria soggettività, e per questa ragione crea gli déi e li adora. Vediamo poi che la maturità dell'uomo culmina nell'esperienza filosofica, ove soggettività e oggettività, arte e religione, trovano la loro sintesi nella riflessione speculativa del soggetto che si oggettiva e dell'oggetto che si soggettiva, ossia quella che Gentile chiama dimensione dell'atto spirituale.

Grazie a questa riflessione sull'idea di pedagogia, espressa dal ministro, si può ben capire che la formazione del maestro, per la nuova scuola, andava pensata come formazione dell'uomo che scopre dentro di sé le ragioni più profonde della propria umanità nella ricerca del sapere e della coerenza etica. Motivo per cui al docente non serviva tanto la padronanza delle tecniche specialistiche, bensì doveva

semplicemente essere sé stesso, e questo accadeva quando si liberava da tutti i concetti che rendevano artificioso e meccanico il suo insegnamento<sup>19</sup>.

Dopo aver messo in luce la teoria pedagogica e filosofica su cui si basa la riforma della scuola, possiamo ora vedere quali sono state le proposte concrete elaborate da Gentile che hanno dato vita alla celebre riforma del 1923.

Da un punto di vista storico va ricordato che Gentile, fu nominato ministro dell'Istruzione nel primo governo Mussolini, e ricoprì questa carica dal 1922 al 1924. La riforma fu concepita dallo stesso ministro come parte della riforma morale degli Italiani, reputata condizione indispensabile per sviluppare la coscienza di essere nazione, e fu predisposta in funzione della formazione delle *élites* dirigenti cui era affidato il compito di guida dello svolgersi del progetto nazionale<sup>20</sup>.

A tal proposito, anche Berti ci ricorda che nell'ottica gentiliana, la filosofia aveva come obiettivo principale la formazione della futura classe dirigente del Regno d'Italia; perciò l'insegnamento di essa era collocato nelle scuole in cui dovevano confluire i futuri dirigenti, vale a dire nel Liceo classico, nel nuovo Liceo scientifico e nel rinnovato Istituto magistrale. Negli Istituti tecnici e professionali, destinati alla preparazione alle professioni subalterne, la filosofia non trovava posto, perché i giovani avviati a questo tipo di scuole non sarebbero mai stati dei dirigenti.

La visione gentiliana aveva certamente una sua logica, molto simile a quella della Repubblica di Platone, in cui l'educazione alla dialettica, ossia alla filosofia, è riservata solo ai futuri governanti, i filosofi appunto. È una logica che ora come allora, può essere definita di tipo aristocratico<sup>21</sup>.

In concreto, quindi, Gentile pensò ad un sistema scolastico a base molto larga (la scuola elementare finalizzata all'alfabetizzazione dei ceti popolari) e con un ristretto vertice (l'istruzione liceale, in particolare il ginnasio-liceo) cui si poteva accedere soltanto attraverso una rigorosa serie di prove che dovevano verificare la capacità e la maturità del candidato ad entrare a far parte del ceto dirigente (è sostanzialmente il principio dell'esame). La scuola che, ovviamente, stava più a cuore al ministro

---

<sup>19</sup> *Ivi*, pp. 142-143-144.

<sup>20</sup> *Ivi*, p. 145.

<sup>21</sup> Cfr., E. Berti, Prefazione di *Filosofia per tutti*, a cura di M. De Pasquale, Franco Angeli, Milano 1998, pp., 9-10.

Gentile era la scuola secondaria che cominciava subito dopo la scuola elementare, a cui si accedeva previo superamento di un esame, e si concludeva otto anni dopo con l'esame di Stato.

Sul piano culturale questa riforma ebbe un doppio baricentro: l'affermazione dell'unità del sapere e la consapevolezza che il sapere per eccellenza era quello classico-umanistico. Vediamo, infatti, che il ginnasio liceo fu organizzato alla luce di questi principi: ampio spazio alla cultura umanistica e trattazione del sapere scientifico in forma culturale e non di acquisizione di abilità pratiche. Tutti gli altri tipi di scuola, scostandosi dal modello del liceo classico, furono pensati come copie imperfette, quindi abbiamo un liceo scientifico senza il greco, l'istituto magistrale senza il greco e con un anno di corso in meno, fino ai vari corsi di istruzione tecnica, considerati funzionali solo alle attività professionali subalterne, in sostanza, posti ai margini della scuola formativa.

Gentile e i suoi collaboratori si preoccuparono anche di redigere i programmi, predisposti tenendo conto di una duplice esigenza: la valorizzazione della cultura classica e il rispetto della libertà d'insegnamento, senza dimenticare l'importanza della cultura religiosa, giudicata un aspetto irrinunciabile nella formazione dei giovani<sup>22</sup>.

Il ministro ci dà delle indicazioni precise anche dal punto di vista del metodo, vuole infatti opporre ad una cultura astratta ed intellettualistica, che nella scuola finiva spesso per tradursi in vuote formule e in lunghe trattazioni manualistiche, un diverso impegno, un coinvolgimento etico commisurato alla necessità di dare nuovo slancio ad una nazione che stava smarrendo le proprie antiche certezze. Ci dice Gentile:

È necessario che i discenti assaggino qualche parte delle più celebri e più importanti di quella grandissima letteratura, che ha prodotta il pensiero filosofico della nostra civiltà occidentale, che vedano da sé che cosa e in che modo hanno pensato i più alti intelletti [ ... ]; che non credano consistere la filosofia in quelle scarse trattazioni, senz'anima e senza vita, messe loro innanzi nei libri di testo, che si provino a gustare quella divina commozione del vero, che palpita e freme nelle pagine dei grandi scrittori [ ... ]. Nel libro di testo, nell'esposizione del docente si trova la dottrina bella e fatta; ma nell'opera classica trovi la dottrina stessa in sul farsi; ed è questa, che giova veramente allo spirito del discente per quel principio supremo [ ... ] del metodo storico; in quanto fa riprodurre dallo spirito la storia progressiva delle sue produzioni<sup>23</sup>.

---

<sup>22</sup> Cfr., G. Chiosso, *Ivi*, pp. 145-146.

<sup>23</sup> G. Gentile, *L'insegnamento della filosofia nei licei*, Cit., p. 151.

Mi pare ben chiara la critica che Gentile muove nei confronti dei manuali scolastici, testi nei quali il pensiero dei grandi filosofi del passato viene già rielaborato e sintetizzato, non lasciando così la possibilità agli studenti di indagare, con il proprio intelletto, le verità nascoste che hanno a loro volta individuato i più importanti pensatori. Proprio partendo da questa considerazione, il ministro sostiene la necessità di promuovere uno studio della filosofia utilizzando i testi originali degli autori, impiegando in ambito scolastico il “metodo storico”, l’unico capace di avviare la mente alla considerazione storico-critica dell’evoluzione della civiltà<sup>24</sup>.

Attraverso questa ricostruzione storica, ho voluto mettere in evidenza il fatto che la storia della scuola italiana sia stata segnata, in modo significativo, da questa grande Riforma del 1923, che come sottolinea Chiosso, ha costituito un caso a sé nella storia della cultura educativa occidentale, per la brusca e netta interruzione di ogni rapporto di continuità con gli apporti del positivismo<sup>25</sup>.

### **2.3 Un tentativo di riforma: I programmi Brocca**

Proviamo ora a capire in quali termini si sia modificata la presenza della filosofia, come disciplina, nei curricula della scuola italiana e in quali ordini di scuole abbia fatto la sua comparsa negli anni successivi alla riforma Gentile.

Terminata l’epoca fascista, nel secondo dopoguerra la nuova Repubblica italiana ha riformato nel 1962 la scuola media inferiore, rendendola unica ed uguale per tutti, ma ha conservato, a livello di scuola secondaria superiore la divisione classista tra i licei e gli istituti magistrali da un lato, e gli istituti tecnici e professionali dall’altro, benché la distinzione tra classe dirigente e classi subalterne non abbia più ragione di esistere. Il residuo più importante di tale distinzione è appunto la limitazione dell’insegnamento della filosofia al primo tipo di scuole, quindi, la nuova sfida dei legislatori è quella di estendere questo tipo di insegnamento a tutti i tipi di scuole per completare anche il processo di democratizzazione del nostro paese.

---

<sup>24</sup> A Cosentino, *Gentile e l’insegnamento della filosofia*, in *Itinerari dell’Idealismo italiano*, a cura di G. Cotroneo, Giannini Editore, Napoli, 1989, p. 26.

<sup>25</sup> Cfr., G. Chiosso, *Ivi*, p. 147.

La proposta di una filosofia per tutti, si concretizza nell'elaborazione dei Programmi Brocca, pianificati da un'apposita commissione ministeriale. L'estensione dell'insegnamento della filosofia a tutte le scuole e, quindi, la nuova possibilità offerta a tutti i giovani italiani di venire a contatto con quel tipo di formazione implicava la consapevolezza della necessità di mantenere ai vari indirizzi una loro specificità, quindi non attenuando il valore professionalizzante di alcuni indirizzi. Per questo, il gruppo di lavoro incaricato dalla Commissione Brocca di predisporre i nuovi programmi di filosofia, formato da ispettori ministeriali e docenti sia dell'università che della scuola secondaria (quasi tutti appartenenti alla Società Filosofica Italiana), ha elaborato una proposta specifica per gli indirizzi tecnologici ed economici compatibile con i piani di studio di questi, che prevedevano l'insegnamento della filosofia solo negli ultimi due anni e per due sole ore alla settimana, al fine di lasciare uno spazio maggiore alle materie professionali<sup>26</sup>.

Questa proposta, secondo il prof. E. Berti, è uno degli aspetti forse più riusciti dei Programmi Brocca, perché è stato possibile combinare felicemente una prospettiva storico-culturale di ampio respiro con un'attenzione forte per l'attualità.

Le sperimentazioni che sono seguite alla pubblicazione di questi programmi, incoraggiate dal Ministero della Pubblica Istruzione e diffuse in centinaia di istituzioni scolastiche italiane, hanno dato risultati positivi, specialmente negli istituti tecnici<sup>27</sup>.

Vediamo ora quali siano stati gli apporti, alla storia della nostra scuola, della Commissione Brocca e cosa proponevano tali programmi.

Paradossalmente, all'inizio degli anni '90, i programmi della scuola secondaria superiore erano ancora, almeno nelle linee generali, quelli del 1923, elaborati da Gentile. Tanto che la cornice di riferimento per l'insegnamento della filosofia rimane quella costituita durante il fascismo, salvo piccole modifiche apportate intorno al 1944. Quello che credo sia importante sottolineare, è il modo in cui l'originaria proposta di Gentile, nel corso degli anni sia stata "travisata". Egli sostanzialmente riteneva che il modo migliore per insegnare e imparare a filosofare, fosse quello di

---

<sup>26</sup> Cfr., E. Berti, op. cit., p. 36.

<sup>27</sup> *Ivi*, p. 11.

far rivivere le ricerche dei grandi autori della filosofia attraverso lo studio dei classici<sup>28</sup>, da scegliere liberamente in un ricco elenco di autori. Quindi, compito del docente non era svolgere un programma di filosofia, ma far conoscere esperienze di ricerca per educare alla creatività dello Spirito. Solo ed esclusivamente a questo fine, Gentile riteneva dovesse piegarsi lo studio della storia della filosofia. Invece, vediamo come già nei decenni successivi, il modello gentiliano fu trasformato in un “programma d’insegnamento” incentrato sui contenuti, sulla storia della filosofia da studiare sui manuali, in modo dossografico, in cui veniva emarginato completamente il diretto contatto con i testi filosofici. Questo ha fatto sì che la maggior parte dei docenti, abbia incentrato il proprio insegnamento sul manuale, sulla classica “lezione frontale”, in cui viene spiegato il pensiero di un certo autore.

Negli anni successivi la situazione non è migliorata, infatti, ancora tra gli anni '50 e '80 il dibattito sull'insegnamento della filosofia in Italia è stato per lo più prerogativa dei docenti universitari e ha ruotato intorno al problema se fosse stato meglio insegnare attraverso un “metodo storico” o un “metodo problematico”, in una realtà accademica, molto lontana dalla prassi educativa<sup>29</sup>.

Questa situazione ha fatto sì che negli ultimi decenni convivessero nella nostra scuola una pluralità di realtà didattiche e culturali molto diverse tra loro, e nella maggior parte dei casi l'insegnamento della filosofia, ridotto ad un puro enciclopedismo filosofico nozionistico, ha prodotto una superficiale erudizione filosofica.

Una svolta importante si ha nella seconda metà degli anni '80, quando nel campo della didattica della filosofia si realizza un importante cambiamento determinato da due fattori principali:

- 1) Vengono poste le basi per l'elaborazione di nuovi programmi di insegnamento della filosofia, per un processo di democratizzazione dell'insegnamento di questa disciplina nella scuola pubblica.

---

<sup>28</sup> Cfr., M. De Pasquale, *Filosofia per tutti*, Franco Angeli, Milano 1998, p. 38.

<sup>29</sup> Cfr., *Ivi*, pp. 38-39.

- 2) Si sta verificando una crisi, culturale e professionale, del docente di filosofia<sup>30</sup>, poiché l'identità professionale e l'identità del filosofo sono entrate in crisi. Questo ha portato i docenti a ridisegnare il proprio ruolo professionale, ed è un processo tutt'ora in corso.

Fu così che di fronte a queste necessità di cambiamento a livello didattico, venne istituita, nel 1988, dall'allora Ministro della Pubblica Istruzione G. Galloni, poi confermata dal successivo Ministro S. Mattarella, e poi ricostituita nel 1990 dal Ministro G. Bianco una Commissione presieduta da Beniamino Brocca, con il preciso compito di riformare le scuole secondarie superiori. Erano tre le ragioni principali che motivavano questa urgenza: 1) metterle in grado di corrispondere meglio alle grandi trasformazioni verificatesi nella società italiana; 2) renderle più coerenti con le riforme già intervenute, quella della scuola media e quella degli accessi universitari; 3) predisporle alla nuova sfida dell'auspicato processo di integrazione dell'Europa<sup>31</sup>.

Gli elementi di maggior novità, dei nuovi Programmi Brocca, riguardavano l'organizzazione dei contenuti, la centralità riconosciuta al testo filosofico, la definizione degli obiettivi di apprendimento, in modo parziale, l'indicazione delle linee metodologiche che sottolineano la necessità di una mediazione didattica tra filosofia e soggetto che apprende, senza dimenticare le nuove forme di verifica formativa e sommativa. I Programmi Brocca<sup>32</sup> di filosofia non sono diventati legge

---

<sup>30</sup> *Ivi*, pp. 40-41.

<sup>31</sup> Informazioni consultabili sul sito [www.edscuola.it/archivio/norme/programmi/bienniobrocca.it](http://www.edscuola.it/archivio/norme/programmi/bienniobrocca.it)

<sup>32</sup> **Obiettivi di apprendimento**

1. Riconoscere e utilizzare il lessico e le categorie essenziali della tradizione filosofica (ad es. natura, spirito, causa, ragione, principio, fondamento, idea, materia, essere, divenire, esperienza, scienza, diritto, dovere, individuo, persona, società, Stato).
2. Analizzare testi di autori filosoficamente rilevanti, anche di diversa tipologia e differenti registri linguistici (dal dialogo al trattato scientifico, alle "confessioni", agli aforismi).
3. Compire, nella lettura del testo, le seguenti operazioni:
  - 3.1. definire e comprendere termini e concetti;
  - 3.2. enucleare le idee centrali;
  - 3.3. ricostruire la strategia argomentativa e rintracciarne gli scopi;
  - 3.4. saper valutare la qualità di un'argomentazione sulla base della sua coerenza interna;
  - 3.5. saper distinguere le tesi argomentate e documentate da quelle solo enunciate;
  - 3.6. riassumere, in forma sia orale che scritta, le tesi fondamentali;
  - 3.7. ricondurre le tesi individuate nel testo al pensiero complessivo dell'autore;
  - 3.8. individuare i rapporti che collegano il testo sia al contesto storico di cui è documento, sia alla traduzione storica nel suo complesso;

dello stato, ma hanno sicuramente orientato e orientano ancora oggi, molte innovazioni e sperimentazioni nel campo della didattica della filosofia, laddove vi sono professori che hanno voglia di mettere in discussione la propria professionalità.

### **2.3.1 La valenza culturale dei nuovi programmi**

Proviamo ora a comprendere meglio, dal punto di vista pedagogico, quale sia il potenziale formativo di questa proposta di rinnovamento, e in questo ci vengono in aiuto le riflessioni di De Pasquale, il quale fa notare che il progetto formativo che ispira i Programmi Brocca si basa sul presupposto che nella nostra epoca la rapidità dei cambiamenti, il carattere contraddittorio dei processi di trasformazione in atto, rendono all'adolescente difficile la lettura e la comprensione della realtà. La formazione scolastica deve offrire ai giovani l'acquisizione di un sapere flessibile e critico. Questo perché l'adolescente ha bisogno di realizzare a scuola esperienze culturali, relazionali e sociali per la crescita armonica della persona, quindi di acquisire strumenti validi per valutare criticamente il presente e scegliere responsabilmente il proprio futuro<sup>33</sup>.

Questi presupposti, hanno portato i componenti della Commissione, a cercare di innalzare qualitativamente, nei piani di studio, il livello culturale dell'insegnamento di tutte le discipline, in modo che l'allievo possa apprendere l'insieme dei sistemi concettuali e simbolici con cui interpretare sé stesso e la realtà. Nei programmi di filosofia si tende così a definire i contenuti e le linee metodologiche che diano la possibilità agli studenti di operare consapevolmente una riflessione critica sul sapere, sulle idee, sulle visioni del mondo e sul senso dell'esistenza.

---

3.9. dati due testi di argomento affine, individuarne analogie e differenze;

4. Individuare analogie e differenze tra concetti, modelli e metodi dei diversi campi conoscitivi, a partire dalle discipline che caratterizzano i diversi indirizzi di studio.

5. Confrontare e contestualizzare le differenti risposte dei filosofi allo stesso problema (ad esempio ai problemi indicati nei "nuclei tematici" opzionali).

6. individuare e analizzare problemi significativi della realtà contemporanea considerati nella loro complessità (anche per l'individuazione di questi si suggerisce il ricorso ai "nuclei tematici" opzionali. Per un ulteriore approfondimento consultare Aa. Vv., *Piani di studio della Scuola Secondaria Superiore e programmi dei trienni. Le proposte della Commissione Brocca*, Le Monnier, Firenze-Roma, 1992.

<sup>33</sup> Cfr., M. De Pasquale, *op. cit.* p. 39.



Alla luce di tali risorse formative, gli estensori dei programmi hanno ritenuto di estendere a tutti gli indirizzi della scuola secondaria superiore l'insegnamento della filosofia, proprio perché l'hanno ritenuta una disciplina importante per la maturazione nei discenti dell'identità personale e sociale, della capacità di progettare un futuro partendo da un personale progetto di vita e, della capacità di assumere responsabilmente decisioni<sup>34</sup>.

La riflessione didattica deve quindi partire dall'assunto che, oggi la filosofia può essere per tutti, e quindi deve essere insegnata ed appresa come un sapere<sup>35</sup> e come una pratica culturale che tutti possono esercitare.

Va però precisato che le potenzialità formative della filosofia possono produrre gli effetti desiderati soltanto a certe condizioni. Peculiare diventa la qualità del processo di insegnamento-apprendimento, in quanto deve essere capace di promuovere autentiche ristrutturazioni nell'assetto psicologico, culturale, esistenziale dell'identità del soggetto discente<sup>36</sup>.

È necessario, quindi, che in classe gli studenti, con i loro bisogni, i loro linguaggi, incontrino autenticamente i contenuti e le forme della tradizione filosofica, e possano così acquisire le capacità gli atteggiamenti e le abilità cognitive ed affettive, le modalità di ricerca e di interrogazione radicale, del chiedere e del rendere ragione delle cose, che sono tipici del filosofare. Con questo non si vuol dire che ogni giovane si trasformi in un filosofo ricercatore, ma che ciascun allievo può avvalersi

---

<sup>34</sup> Le finalità dell'insegnamento della filosofia, nei programmi Brocca, tendono a promuovere:

- 1) La formazione culturale completa di tutti gli studenti del triennio attraverso la presa di coscienza dei problemi connessi alla scelta di studio, di lavoro, di vita, e di un approccio ad essi di tipo storico-critico e problematico;
- 2) La maturazione di soggetti consapevoli della loro autonomia e del loro situarsi in una pluralità di rapporti naturali ed umani, implicante una nuova responsabilità verso sé stessi, la natura e la società, un'apertura interpersonale e di una disponibilità alla feconda e tollerante conversazione umana;
- 3) La capacità di esercitare la riflessione critica sulle diverse forme del sapere, sulle loro condizioni di possibilità e sul loro «senso», cioè sul loro rapporto con la totalità dell'esperienza umana;
- 4) L'esercizio del controllo critico del discorso, attraverso l'uso di strategie argomentative e di procedure logiche;
- 5) La capacità di assimilare per modelli diversi e di individuare alternative possibili, anche in rapporto alla richiesta di flessibilità nel pensare, che nasce dalla rapidità delle attuali trasformazioni scientifiche e tecnologiche.

<sup>35</sup> R. Maragliano, *Manuale di didattica multimediale*, Laterza, Roma-Bari, 1994, p.70.

<sup>36</sup> M. De Pasquale, *Il testo filosofico nell'insegnamento della filosofia*, nel vol. a.c. di M. De Rose, *Filosofia e ricerca didattica, Quaderno n. 25 dell'IRRSAE-Puglia*, Bari, 1995.

nella quotidianità dei contenuti, di un linguaggio, di un modo di esercitare il ragionamento, di alcuni modi di discutere i problemi importanti della vita, che ha appreso grazie all'incontro con la tradizione filosofica<sup>37</sup>.

L'idea fondamentale che emerge da questi programmi, è che nell'esperienza educativa l'insegnamento della filosofia non può e non deve risolversi solamente in una trasmissione di un sapere già compiuto, ma deve promuovere nei discenti anche l'educazione al filosofare "come educazione alla ricerca", cioè l'acquisizione di un abito di riflessione e di una capacità di dialogare con gli autori, che costituiscono la viva testimonianza della ricerca<sup>38</sup>.

Vediamo, quindi, che questa scelta educativa della Commissione Brocca ha delle notevoli ricadute didattiche, che implicano una revisione delle modalità tradizionali di insegnare filosofia a scuola. Infatti, porre come obiettivo fondamentale l'educazione al filosofare implica il superamento di un modello didattico incentrato unicamente sulla lezione del docente e sullo studio della disciplina attraverso il manuale, questo significa promuovere l'apprendimento del filosofare attraverso l'esperienza del "confilosofare"<sup>39</sup> con i grandi autori della tradizione filosofica, ossia un apprendere incentrato sull'esperienza dell'incontro, del dialogo con i grandi padri della filosofia. Se vogliamo, possiamo anche leggere la proposta didattica dei Programmi Brocca come una riscoperta dell'originario progetto educativo di stampo gentiliano, il cui promotore, come già ricordato, valorizza l'incontro con i testi originali, le parole autentiche dei più illustri pensatori della tradizione.

Prima di approfondire la metodologia per l'insegnamento della filosofia, auspicata dai nuovi programmi, mi sembra necessario fornire alcune indicazioni di base in merito ai contenuti, anche se questi programmi sono centrati su contenuti e processi di pensiero attivati dai contenuti.

---

<sup>37</sup> Cfr., *Ivi*, p. 71.

<sup>38</sup> Cfr., Indicazioni didattiche, in Aa. Vv., *Piani di studio della Scuola Secondaria Superiore e programmi dei trienni. Le proposte della Commissione Brocca*, Le Monnier, Firenze-Roma, 1992.

<sup>39</sup> Secondo la definizione di M. De Pasquale, in *Filosofia per tutti*, Franco Angeli, Milano 1998, il termine Confilosofare indica l'idea di un'esperienza di filosofia da fare insieme ai filosofi, che guidano e orientano coloro che vogliono apprendere. Rappresenta un'esperienza virtuale di ricerca filosofica realizzata in modo protetto attraverso il rapporto con i maestri, i protagonisti della storia della filosofia.

La scelta dei contenuti, orientata dalla valenza formativa della filosofia, conduce il docente all'abbandono dell'enciclopedismo ereditato dalla tradizione. Notiamo, infatti, che questi programmi rendono possibile una gestione flessibile dei contenuti, si vuole "navigare" (metafora tanto cara a questa disciplina) nella storia della filosofia e tracciare itinerari entro cui gli allievi sviluppano in modo consapevole anche abilità e strategie di pensiero, acquisiscono teorie e metodi di ricerca, imparano ad usare varie forme di ragionamento. Così si attiva e si valorizza la responsabilità e la creatività del docente di filosofia, che può elaborare itinerari e percorsi in relazione a scelte educative e situazioni didattiche peculiari<sup>40</sup>.

Questi programmi offrono agli insegnanti una sorta di mappa per orientare le scelte e precisi elementi storici di riferimento. Assistiamo così ad uno sfoltimento del numero di autori obbligatori, e ad una nuova distribuzione degli argomenti lungo l'arco del triennio; all'identificazione di alcuni autori o tematiche considerate "nodali"; alla centralità rivestita dai testi filosofici, da leggere usando un maggior rigore argomentativo. Nella consapevolezza che solo incontrandosi nel laboratorio della pratica testuale con le grandi opere si possa imparare a filosofare e ad argomentare; l'ultima novità riguarda la dimensione storica, che viene sottratta all'impostazione storicista.

Quelle che possono essere considerate due parole chiave che ben fotografano le novità di questo tentativo di riforma sono identità e pluralità nell'approccio filosofico. Si vede che per gli indirizzi tecnologici è stato proposto un inedito "taglio" che, pur mantenendo alcuni richiami con la filosofia antica, affronta il pensiero moderno (IV anno di corso) e il pensiero contemporaneo (V anno) disponendo la materia lungo due assi tematici che riguardano il livello cognitivo-epistemico e quello etico-politico. Accanto a questi elementi che personalizzano il curriculum degli istituti tecnici, rimane obbligatorio per tutti gli indirizzi triennali di filosofia un numero essenziale di autori, riconosciuti come fondamentali: Platone,

---

<sup>40</sup> Cfr., *Ivi*, p. 47.

Aristotele, Kant ed Hegel, inseriti però in una fitta rete di percorsi personalizzati dai docenti, in base alle qualità e ai bisogni della propria classe<sup>41</sup>.

Passiamo ora ad analizzare la metodologia didattica, proposta dai Programmi Brocca, che si colloca in una dimensione critica e dinamica, sottraendosi così alla prassi manualistica. Questo valorizza un nuovo modo di insegnare filosofia; più problematico e più storico-critico. Si cerca di promuovere un autentico incontro comunicativo con l'autore che può avvenire, come già ricordato, soltanto attraverso i testi filosofici che vanno opportunamente contestualizzati dal docente, il quale ha il compito di trasformare la classe in una piccola comunità di lettori desiderosi di fare esperienza di ricerca insieme all'autore. La peculiarità del testo filosofico riguarda la sua capacità di comunicare senso e profondità di pensiero anche al di là del tempo, instaurando così un'interazione con i lettori, costringendoli a rispondere alle sollecitazioni della ricerca filosofica, a confrontarsi con le prospettive di soluzione ai problemi proposte dai filosofi.

Nelle indicazioni metodologiche dei programmi viene esplicitato in cosa consiste la dimensione storica: il testo dovrà essere letto ed interpretato nel suo contesto storico, ossia come risposta alle problematiche del suo tempo e in relazione ai testi di altri campi disciplinari. Viene per questo motivo suggerito, dai redattori dei programmi, di utilizzare, oltre alle traduzioni dei testi "classici" una varietà di strumenti come i manuali, i dizionari filosofici, le monografie critiche, che consentano di ricostruire i termini e gli interlocutori essenziali del confronto delle idee. L'altra opzione si configura invece come metodo "per problemi", anche se il rischio di quest'ultima è che la trattazione di un argomento possa risultare troppo astratta e artificiosa per degli adolescenti<sup>42</sup>.

A fronte di queste difficoltà, viene suggerito di valorizzare l'apprendimento del filosofare, che deve basarsi necessariamente sulla lettura dei testi filosofici contestualizzati in una dimensione comunicativa-relazionale all'interno del gruppo classe. Lo studente si appropria dell'apparato semantico (linguaggi-concetti-teorie),

---

<sup>41</sup> Cfr., D. Massaro, *La didattica della filosofia e il problema del "senso" nella società complessa*, relazione contenuta in *La didattica della filosofia*, Atti del convegno Nazionale 1993, sez. Trevigiana della S.F.I.

<sup>42</sup> Cfr., *Ivi*.

sintattico (modalità di argomentazione e controllo delle ipotesi), storico-critico (con riferimento al contesto) della filosofia solo mediante l'approccio diretto ai testi filosofici. Ecco allora, come ci suggerisce De Pasquale<sup>43</sup>, che il terreno della didattica risulta essere quello della mediazione tra i testi filosofici e l'orizzonte storico-culturale dei giovani. Egli afferma che, l'incontro con il testo, costituisce il centro dell'esperienza dell'apprendimento del filosofare, in quanto il testo risulta essere uno strumento utile per: 1) l'attivazione delle peculiari abilità e atteggiamenti del filosofare; 2) l'attivazione, su contenuti precisi, della relazione comunicativa nel gruppo classe; 3) l'attivazione di processi di formazione di posizioni ragionate e autonome sui problemi.

Ci dice ancora: « Se noi vogliamo che il ragazzo, attraverso l'apprendimento della filosofia e del filosofare, assuma consapevolezza dei problemi, comprenda sé stesso, il mondo, gli altri ed elabori una propria posizione ragionata, nell'attività didattica dobbiamo preoccuparci di creare le condizioni ottimali che consentano al giovane discente di elaborare razionalmente [ ... ] le proprie idee, le esperienze, [ ... ] mediante la comunicazione filosofica con gli altri »<sup>44</sup>.

Abbiamo visto, quindi, che l'insegnamento che ci viene dai programmi, elaborati dalla Commissione Brocca, è proprio che la filosofia può davvero essere per tutti, di conseguenza va insegnata ed appresa sia come sapere che come pratica culturale. Ragion per cui la filosofia, che si realizza nelle classi, deve puntare sull'appropriazione, da parte degli studenti, degli apparati semantici, sintattici e storico-critici della tradizione, perché questa è la via che consente di costruire una consapevolezza intorno al senso, al valore, all'unità dell'esperienza dell'esistenza e della coesistenza umana, tramite lo sviluppo di una capacità di "pensare in proprio" che porta ad un uso autonomo della ragione<sup>45</sup>.

È chiaro quindi, che l'informazione manualistica sul pensiero di un autore, di per sé, non produce quella ristrutturazione nella personalità dello studente auspicata dalla disciplina filosofica. Motivo per cui la filosofia va insegnata ed appresa come campo di significati, attraverso un'esperienza diretta di filosofia, in cui contenuti e forme

---

<sup>43</sup> Cfr., M. De Pasquale, *op. cit.*, p. 43.

<sup>44</sup> *Cit.* M. De Pasquale, *Ivi*, p. 74

<sup>45</sup> Cfr., M. De Pasquale, *Op. Cit.* p. 39.

sono appresi in modo attivo. Una grande risorsa data dall'epistemologia di questa disciplina, sta proprio nel fatto che gli interrogativi, sull'esistenza umana e sul mondo, non si esauriscono mai, per cui le risposte elaborate nel corso dei secoli dagli autori devono ancora oggi essere apprese insieme alle domande che le hanno generate. Insomma, la teoria filosofica deve offrire a chi apprende l'opportunità di effettuare una nuova riflessione partendo proprio dal pensiero dei grandi filosofi.

### **2.3.2 Tentativi di sperimentazione dei Programmi Brocca**

Dopo aver ampiamente illustrato le motivazioni storiche, filosofiche e pedagogiche, che hanno portato i membri della Commissione Brocca ad elaborare i nuovi programmi per riformare la scuola Secondaria Superiore, dal momento che non sono mai divenuti a tutti gli effetti legge dello stato, credo sia interessante vedere come alcune scuole abbiano sperimentato con successo questi suggerimenti didattici.

Dall'anno scolastico 1991/92 i programmi Brocca, corredati di finalità, obiettivi e indicazioni didattiche, sono stati attuati, in via sperimentale, in numerosi istituti della penisola, in attesa della riforma del sistema scolastico.

Vediamo un esempio di sperimentazione condotta presso il Liceo Classico "Cutelli" di Catania, attivata per la prima volta nell'anno scolastico 1994-95, con l'obiettivo di realizzare, mediante un progetto culturale ed educativo nuovo, un livello di maturazione formativa rispondente alle esigenze della società complessa in cui oggi viviamo. A fondamento di tale progetto si pone la centralità dell'alunno e la conseguente corresponsabilità nella realizzazione dei traguardi formativi desiderati attraverso un processo di insegnamento-apprendimento. A tale scopo, gli alunni sono stati coinvolti, per quanto possibile, nel lavoro di programmazione e di svolgimento dei contenuti in modo da essere soggetti attivi del processo educativo, e di creare un clima di fiducia e di rispetto reciproco con i docenti e con i compagni di classe. Uno degli obiettivi cognitivi principali che gli insegnanti hanno perseguito è stato quello di eliminare, per quanto possibile, i confini netti e rigidi tra le discipline e di rendere così gli alunni maggiormente consapevoli dell'unitarietà del sapere, pur nella specificità dei singoli saperi. Per queste ragioni, in questo quinquennio si sono spesso realizzati lavori di carattere interdisciplinare e multidisciplinare, con il

coinvolgimento di vari docenti e di tutti gli alunni. Questo ha permesso di svolgere lavori di approfondimento su alcune tematiche ritenute significative ai fini della formazione culturale dei singoli studenti.

A scopo esemplificativo possono essere citati alcuni lavori condotti in questi anni dai docenti e dagli alunni delle varie classi del corso sperimentale:

- Laboratorio mentale di calcolo e di geometria per lo sviluppo delle capacità logico-deduttive e per il recupero in itinere.
- Laboratorio mentale di recupero, sostegno e potenziamento, con la suddivisione degli alunni, della stessa classe o di classi parallele, per gruppi di livello con attività di tutoring da parte degli studenti più motivati, più responsabili e più capaci, il tutto con la supervisione dei docenti della classe o delle classi interessate.
- Attività di laboratorio multimediale.
- Laboratorio di scrittura.
- Lavoro interdisciplinare Latino Diritto (Le leggi delle XII Tavole).
- Lettura di una commedia di Plauto (gruppi di lavoro): ogni gruppo ha prodotto un testo elaborato secondo una griglia operativa (analisi del testo teatrale).
- Gli squilibri ambientali (percorso multidisciplinare: Geografia, Scienze della Terra, Diritto ed Economia).
- Lavoro di approfondimento multidisciplinare<sup>46</sup> (Latino, Greco, Filosofia, Storia) avente per tema “ *La Grecia classica, riflessione su linguaggio e verità, su diritto e natura, sul teatro*”.

La progettazione di questi lavori ha comportato nel corso degli anni un rinnovamento delle metodologie tradizionali e del modo di “fare scuola”, infatti si sono resi necessari sia una stretta interazione tra i docenti di discipline affini e non, sia il cambiamento di comportamenti didattici consolidati nel tempo, ma non più rispondenti alle nuove esigenze di una didattica più stimolante ed incisiva.

---

<sup>46</sup> Questi sono alcuni dei progetti realizzati da questo istituto superiore nel quinquennio 1995/2000, ulteriori informazioni in merito, sono consultabili sul sito internet della scuola: [www.liceocutelli.it](http://www.liceocutelli.it)

In particolare, il corpo docenti dell'istituto si è reso conto che le attività laboratoriali, attraverso il fare, conducono in maniera più immediata allo sviluppo di abilità e competenze, agevolando il coinvolgimento anche emotivo degli alunni. E' necessario, tuttavia, rilevare che il lavoro collegiale e l'abbandono di forme superate della didattica tradizionale sono dei traguardi e non dei punti di partenza e richiedono la disponibilità e lo sforzo costante di ogni docente del corso sperimentale.

Alla luce delle esperienze maturate, nonostante inevitabili difficoltà ed ostacoli, si può affermare che i risultati raggiunti dagli alunni in termini di crescita umana e culturale, di conoscenze, di abilità e di competenze sono soddisfacenti. I docenti, che hanno svolto la loro attività nel corso sperimentale, hanno preso consapevolezza dell'importanza del lavoro in équipe, e della necessità di adeguare la professionalità docente alle esigenze sempre nuove e sempre diverse degli studenti, nell'ottica della centralità dell'alunno.

Infine, non va dimenticato l'impegno notevole richiesto sia agli alunni, che hanno avuto un carico orario e di studio superiore a quello previsto nei corsi ordinari, sia ai docenti che sono stati chiamati costantemente a progettare, programmare, verificare e valutare in team la loro attività didattica. La realizzazione operativa del Progetto Brocca, infatti, comporta anche verifiche scritte di diversa tipologia (prove strutturate, semi-strutturate, non strutturate, mappe concettuali, schemi, scalette di lavoro) persino nelle discipline tradizionalmente valutate con verifiche orali<sup>47</sup>.

Riporto ora alcuni interrogativi emersi durante il confronto di esperienze didattiche presentate durante un laboratorio del Convegno Nazionale della Società Filosofica Italiana, nel 1993.

Una docente di Scienze Umane e Filosofia, appartenente a questo gruppo di lavoro, si interroga su cosa significhi "fare filosofia" oggi (anni '90) nella realtà occidentale operando nella scuola secondaria superiore; tre sono i quesiti che mette in evidenza:

- 1) A chi è diretto l'insegnamento filosofico?
- 2) Cosa con esso si vuole ottenere?
- 3) Come lo si vuole ottenere?

---

<sup>47</sup> *Ivi.*



Secondo il pensiero dell'insegnante, l'indagine che può essere condotta attorno a tali quesiti, pone già il docente in un atteggiamento filosofico, di dubbio, riflessione, interrogazione radicale. Quindi, per chi assume tale atteggiamento il fare filosofia non può attuarsi nello "svolgere programmi omologati".

Vediamo quali risposte sono state date a questi tre interrogativi. Per la prima domanda la risposta è immediata, infatti oggi l'insegnamento filosofico nella scuola superiore è rivolto agli adolescenti che, vivendo in un mondo caratterizzato da rapidi cambiamenti, sembrano incapaci di utilizzare gli strumenti intellettivi di cui non hanno nemmeno consapevolezza. Quindi, di fronte al modello di adolescente problematico è fondamentale che il docente riesca ad instaurare una relazione positiva, senza la quale non può avvenire alcun tipo di scambio.

Interessante diventa il secondo interrogativo, in quanto invita a chiedersi cosa si vuole ottenere filosofando con i ragazzi. Una prima finalità, secondo la docente, è la scoperta della meraviglia, che fonda e muove il filosofare, ed è una caratteristica che vive anche nell'allievo che scopre che la sua realtà, le sue riflessioni, le sue domande attorno a sé stesso e al mondo sono domande che da sempre attraversano il pensiero filosofico. Una seconda finalità ci ricorda che per fare filosofia bisogna indagare, interpretare, destrutturare, e poi ri-strutturare, ri-creare, ri-proporre, ri-attribuire senso. L'ultimo obiettivo, ma forse il più importante, è espresso con la categoria del "sapere, del saper fare e dell'essere". Ossia un sapere inteso come consapevolezza, da cui si può sviluppare una capacità decisionale e di scelta. In sostanza, viene obbligato il pensiero a fare i conti con sé stesso, con le proprie possibilità e i limiti. Proprio con quest'ultima finalità, l'insegnamento filosofico si presenta in tutto il suo spessore formativo e culturale, mostrandosi in grado di far emergere persone consapevoli e complete, che non separano il sapere filosofico da ciò che esse sono<sup>48</sup>. Prendo in "prestito" queste riflessioni di carattere didattico e pedagogico, dal momento che la necessità di "scontrarsi e confrontarsi" con il proprio pensiero non è una caratteristica che appartiene esclusivamente agli adulti e nello specifico ai filosofi. Anzi, questo bisogno di filosofare è un elemento costitutivo della persona umana, e questo spiega le ragioni per cui la filosofia va democratizzata e resa

---

<sup>48</sup> Cfr., *Atti del Convegno Nazionale della S.F.I.*, 1993, Laboratorio n. 7.

accessibile a tutti, a partire dai bambini, forse coloro che più di altri sono in grado di provare e apprezzare quella meraviglia che caratterizza da secoli l'indagine filosofica.

Di questo incontro, tra i bambini e la filosofia, inizierò a parlare nel paragrafo successivo, e in modo più specifico nel terzo capitolo.

#### **2.4 *Filosofia e scuola primaria: scelta vincente?***

Nel corso degli anni è proseguito in Italia il dibattito relativo alle modalità didattiche più idonee all'insegnamento della filosofia, e ha visto la formazione di due schieramenti opposti: da un lato vi erano i sostenitori dell'esposizione storica; dall'altra parte coloro che sostenevano un insegnamento per problemi. Ma all'inizio degli anni '90 questo dibattito era arrivato ad un punto morto. Così Cosentino<sup>49</sup> vede nella *Philosophy for children*, un nuovo paradigma per superare questa fase di stallo. Le novità di questa proposta, dell'americano Matthew Lipman, sono essenzialmente due: 1) il carattere attivo/costruttivo dell'apprendimento, che implica un ribaltamento della relazione docente-discente; 2) l'incontro tra filosofia e pedagogia in un senso nuovo, per cui la filosofia può prospettarsi come il luogo in cui l'educazione prende vita come formazione globale e complessa. In cui la dimensione teorica e quella pratica, dei processi di formazione, si intrecciano e si fondono.

Questo curriculum si presenta come un modello operativo di educazione al pensiero, come una provocazione didattica, per gli insegnanti, che pone al centro dei processi d'insegnamento-apprendimento le procedure, le abilità specifiche, le regole e i principi con cui l'attività del pensiero si svolge. Se queste sono le finalità principali del curriculum, Cosentino si domanda su quali motivazioni è possibile fondare la pretesa di portare l'insegnamento della filosofia nei gradi più bassi dell'istruzione. La risposta la trova direttamente nel pensiero di Lipman, il quale ci dice che della sfera del pensiero la scuola si occupa quando è ormai troppo tardi, quando lo

---

<sup>49</sup> A. Cosentino, *Filosofia e formazione. 10 anni di Philosophy for children in Italia* (1991-2001). Liguori Editore, Napoli, 2002, Presentazione, pp. 1-2.

sviluppo mentale volge al termine, per cui le acquisizioni sono destinate a rimanere dati estrinseci, nozioni prive di qualsiasi valore formativo<sup>50</sup>.

Diventa allora interessante chiedersi se sia davvero utile insegnare la filosofia a partire dalla scuola primaria e quale tipo di filosofia, soprattutto. A questo proposito, Lipman fa riferimento a Socrate, in quanto può rappresentare il paradigma di un filosofare al servizio di fondamentali bisogni dell'uomo che vive in società e pensa comunicando con i suoi simili. Il filosofare che Socrate rappresenta ha le sue basi nel senso comune, quindi non è ancora una disciplina accademica e inaccessibile all'uomo comune. È il momento della meraviglia<sup>51</sup> di fronte alla realtà da cui nasce il primo "perché?", domanda questa tanto cara ai bambini, che come piccoli filosofi si meravigliano di fronte a quello che scoprono della realtà.

Per comprendere meglio le potenzialità di questa proposta didattica, penso sia utile illustrare le premesse che si trovano alla base del Programma:

- La ricerca filosofica intesa come un domandare radicale e creativo;
- L'idea che il sapere è un cammino senza fine che si alimenta del continuo confronto tra diversi stili di pensiero e vari punti di vista;
- La scuola deve aiutare gli alunni a crescere nella loro autonomia. Questo significa liberarli da modalità di apprendimento passivo;
- Il processo formativo richiede contesti strutturati consapevolmente a questo scopo;
- La specificità e l'efficacia della scuola poggia sull'intenzionalità dei suoi interventi e sulle specifiche competenze tecniche dei suoi operatori.

In ultimo, ma non meno importante, è l'approccio metodologico-didattico, tema che approfondirò in modo specifico nel capitolo successivo, che si può racchiudere nell'idea di "comunità di ricerca". Essa rappresenta un modello di comunicazione circolare, uno schema di rapporti interpersonali ispirato al senso della democrazia e del rispetto della persona, quindi, uno strumento efficace per il lavoro intellettuale di un sapere impostato come ricerca e scoperta<sup>52</sup>.

---

<sup>50</sup> Cfr., A. Cosentino, *Tra oralità e scrittura in filosofia: il modello della « Philosophy for children »*, in *Filosofia per tutti*, a cura di M. De Pasquale, Franco Angeli, Milano 1998.

<sup>51</sup> Cfr., *Ivi*, p. 144.

<sup>52</sup> Cfr., *Ivi*, p. 146.

Per proseguire la riflessione relativa alla valenza formativa e pedagogica del curriculum americano, progettato da Lipman, ci vengono in aiuto alcune considerazioni elaborate da Marina Santi, docente di Didattica, presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Padova, ed esperta del curriculum *Philosophy for children*, su cui ha condotto numerose ricerche. Per lei, parlare di "Filosofia per i bambini" vuol dire affrontare insieme più "discorsi" sull'educazione, ma anche visioni alternative circa l'identità, il valore e il senso della filosofia e della sua pratica. Innanzitutto vi è alla base una visione dell'infanzia come fonte di stupore e luogo privilegiato di ricerca di significati, da valorizzare. C'è poi un esplicito riferimento alla pedagogia di matrice attivista; c'è un progetto di sviluppo della persona umana in cui la dimensione individuale si contestualizza nella co-costruzione sociale delle idee. A sostegno di quest'ultimo aspetto abbiamo anche un'ampia letteratura scientifica nell'ambito della ricerca psico-pedagogica di matrice socio-costruttivista. Troviamo anche una forte valenza motivazionale che anima l'intero programma: educare a volere il confronto, a fermarsi nel dubbio della ricerca, a insistere sulla riflessione razionale<sup>53</sup>.

Il tipo di filosofia proposta nel curriculum, ben abbraccia quella socratica, infatti, invita l'individuo a trasformare sé stesso e il mondo in cui traccia la sua storia. Proprio queste finalità rendono la *Philosophy for children* un intervento educativo "orientante": affascinati e inquietati da ciò che è dentro di noi, cerchiamo un senso al nostro esistere che possa essere compreso, condiviso e accolto da ogni essere umano<sup>54</sup>.

La *Philosophy for children* è stata definita in diversi modi: un curriculum, un programma, un metodo, in realtà per molti aspetti, può essere considerata a tutti gli effetti un "movimento educativo" di dimensioni mondiali, dal momento che la sua diffusione è stata sorprendente: attualmente questo curriculum, conosciuto anche con

---

<sup>53</sup> Cfr., M. Santi, *Philosophy for children: un curriculum per imparare a pensare*, Liguori Editrice, Napoli, 2005.

<sup>54</sup> Cfr., *Ivi*, p. 8.

l'acronimo P4C, ideato da Lipman negli anni '70, è praticato in moltissimi paesi del mondo e i suoi materiali didattici, sono tradotti in diverse lingue<sup>55</sup>.

Per capire i motivi e il successo di questa diffusione, vediamo qual è l'idea di Lipman in merito allo sviluppo di questo movimento intorno al suo metodo: « *La Philosophy for children* sta diventando un movimento educativo a livello internazionale. Uno dei motivi potrebbe essere che 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. Può essere adattato in contesti di vario genere, da quelli più degradati, con un'utenza svantaggiata sul piano economico e culturale, ai contesti di benessere. Questo perché la filosofia è un metodo per tutti e non un messaggio<sup>56</sup> ».

Vediamo, quindi, che quando si parla di filosofia non si pensa alla disciplina accademica, così astrusa e in traducibile. Questa proposta vuole, invece, riscoprire e promuovere "l'arte del filosofare", tanto cara a Socrate, intesa come un'attività riflessiva che usa il linguaggio quotidiano e lo raffina per renderlo capace di dare un senso profondo al mondo dell'uomo. Viene promosso un approccio razionale, critico, problematizzante e creativo alla realtà, che cerca di dare una risposta alla meraviglia, non tanto su *come* il mondo è, ma sul fatto *che* è, *che ci siamo* e ci poniamo delle domande. Questa attività auto-regolata può essere promossa dal metodo dialogico-argomentativo, per raggiungere lo scopo fondamentale del curriculum: umanizzare l'uomo e la società, a partire da una ferma fiducia nella razionalità come base necessaria per un'esplicitazione consapevole della solidarietà.

Attraverso questa pratica si cerca, sostanzialmente, di formare i cittadini di una democrazia che siano impegnati nel pensiero, rinforzando le capacità riflessive degli studenti, proprio perché l'educazione al pensare dovrebbe essere un obiettivo primario per l'educazione nel ventunesimo secolo<sup>57</sup>.

---

<sup>55</sup> La traduzione del curriculum nella sua interezza è curata dall'Editrice Liguori di Napoli, in collaborazione con i centri CRIF e CIREP che si occupano della formazione dei docenti e della ricerca sul programma. Per una panoramica generale dei materiali tradotti è consultabile il sito della casa editrice [www.liguori.it](http://www.liguori.it).

<sup>56</sup> M. Striano, *La filosofia come educazione del pensiero. Una conversazione pedagogica con Matthew Lipman*, in *Scuola e città*, 1/2000.

<sup>57</sup> Ibidem.

La struttura del curricolo e le modalità attraverso cui la *Philosophy for children* cerca di realizzare questi obiettivi, verranno prese in esame, in modo più specifico nel successivo capitolo.

Quello che vorrei ora sottolineare, è come Lipman abbia voluto strutturare un curricolo con ampie finalità, totalmente differente da quelle proposte che si ponevano come obiettivo principale, quello di aumentare le abilità cognitive. Questo sviluppo, per il nostro autore, sarebbe stato una conseguenza del programma, che voleva invece offrire agli studenti la possibilità di pensare logicamente pensando filosoficamente, ma soprattutto pensando “significativamente”, avventurandosi nel terreno della filosofia proprio quando lo stupore di fronte al mondo è più forte e spontaneo, cioè durante l’infanzia. Le sperimentazioni della sua proposta, in classi della scuola primaria di età differente, hanno messo in luce la forte carica di motivazione che il filosofare innesca nei bambini e il loro profondo coinvolgimento affettivo-emozionale nell’attività. Raggiungendo così il fine di questo metodo, ossia la realizzazione di un ambiente di apprendimento fatto per pensare, per costruire conoscenza insieme, facendosi carico anche del punto di vista degli altri e prendendosi la responsabilità del proprio. La discussione in classe, a partire dalla lettura del racconto e secondo un’agenda sviluppata dai bambini connessa ai loro interessi, evidenzia tutto il suo potenziale cognitivo, motivazionale e metacognitivo<sup>58</sup>.

Nella proposta di Lipman, troviamo molti orientamenti pedagogici di matrice bruneriana e una chiave di lettura didattica di matrice piagetiana e vygotskiana. Ogni sapere è un prodotto storico e culturale, realizzato attraverso artefatti culturalmente prodotti e sedimentati, intriso di processi di comunicazione, negoziazione, scambio, socialmente costruiti, però da un altro lato, vediamo che ogni forma di conoscenza si produce laddove vengono messe in campo adeguate “impalcature” di mediazione che accompagnano durante la crescita<sup>59</sup>.

---

<sup>58</sup> Cfr. M. Santi, *Op. Cit.*, p. 54.

<sup>59</sup> Cfr. a questo proposito J. Piaget , *Biologia e conoscenza*, Einaudi, Torino, 1983; L.S. Vygotskij, *Pensiero e linguaggio*, Laterza, Bari, 1990.

Sul piano pedagogico ne consegue che l'incontro con i saperi organizzati all'interno di un curriculum formativo, deve essere proposto come un incontro con un prodotto culturale emergente da esperienze, contesti ed interazioni sociali.

Quindi, l'assunzione di una prospettiva "strutturalista" e "culturalista" consente di muoversi alla ricerca delle strutture più profonde dei saperi curricolari, allo scopo di attivare percorsi formativi e didattici non più focalizzati sui contenuti, ma sui processi conoscitivi che si realizzano all'interno dei diversi sistemi di conoscenza delle varie discipline. Sostanzialmente, vengono messe a confronto le discipline, in quanto rappresentazioni del mondo elaborate a livello sociale, con le teorie ingenuo e di senso comune degli alunni. Queste vanno a costituire le strutture di accesso al sapere che deve essere contestualizzato e realizzato.

Anche in filosofia i processi conoscitivi vanno realizzati attraverso un rigoroso percorso investigativo, per cui il modello più efficace per apprendere a "filosofare" dovrà essere quello che consente di familiarizzare con il metodo dell'indagine (Dewey), di acquisirlo e farlo proprio. Un buon accesso alla filosofia, all'interno di un curriculum formativo, sarà quello che consentirà di fare un uso complementare di una forma discorsiva ma anche una forma di formalizzazione delle strutture conoscitive già acquisite attraverso il contatto con modelli di sistematizzazione storicamente consolidati. In altre parole, bisogna realizzare le integrazioni tra le vecchie e le nuove strutture di conoscenza che producono delle destrutturazioni/ristrutturazioni di strutture ormai acquisite e si ridefiniscono le nuove strutture<sup>60</sup>. Questi processi vengono facilitati dal metodo della *Philosophy for children* perché crea spazi di discussione e porta i bambini a problematizzare le proprie esperienze.

L'ultimo elemento a cui accenno brevemente, perché sarà oggetto di approfondimento nel terzo capitolo, è il ruolo dell'insegnante di classe che viene completamente modificato, perdendo la sua direttività tradizionale.

Si parla infatti di facilitatore, il docente è chiamato ad orientare il dialogo collocandosi all'interno del gruppo come uno dei suoi membri, e si sforza di non utilizzare la sua autorità per far prevalere i suoi punti di vista. Il suo compito diventa

---

<sup>60</sup> Cfr., M. Santi, *op. cit.* p. 54.

quello di vigilare sulla correttezza e sull'efficacia dei procedimenti di ricerca, facendo domande, chiedendo ragioni ed esempi<sup>61</sup>.

Fa allora notare Cosentino, che una delle problematiche che emergono da questo cambio di ruolo, è proprio la formazione dei docenti, in quanto devono affrontare un nuovo compito, difficile ed impegnativo, che richiede molteplici competenze<sup>62</sup>.

A questo proposito, credo che siano illuminanti, per concludere questa riflessione sul valore formativo della proposta di Lipman, le sue parole, in merito alla formazione degli insegnanti, contenute nell'intervista con M. Santi:

“Addirittura credo che gli insegnanti scoprano veramente la filosofia per la prima volta 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 forti della *Philosophy for children*: il suo essere, al medesimo tempo, una forma di educazione profonda degli adulti<sup>63</sup>”.

Da queste parole ben emerge il valore formativo e trasformativo di questa pratica, che implica un rinnovamento della scuola tradizionale, o meglio della tradizionale didattica, ancora seguita da troppi insegnanti.

In questo capitolo abbiamo visto come la filosofia, in quanto disciplina didattica, ha fatto il suo ingresso nel mondo della scuola italiana, segnata nella sua storia da innumerevoli progetti di riforma che non sempre sono stati attuati.

Ritengo che, nonostante siano state innumerevoli le vicissitudini storiche e pedagogiche con cui la filosofia si è dovuta confrontare, sia possibile individuare un filo conduttore che lega le idee della Riforma Gentile, i Programmi Brocca e l'innovativa proposta della *Philosophy for children*. Questo legame è dato dalla necessità di interrogazione radicale che da sempre contraddistingue la storia dell'uomo e, quindi, anche la storia della filosofia. È ben evidente come queste tre proposte, anche se rivolte ad utenti differenti, mettano al centro l'attività del

---

<sup>61</sup> A. Cosentino, *Tra oralità e scrittura in filosofia: il modello della « Philosophy for children »*, in *Filosofia per tutti*, a cura di M. De pasquale, Franco Angeli, Milano 1998.

<sup>62</sup> A. Cosentino, *Filosofia e formazione. 10 anni di Philosophy for children in Italia* (1991-2001).

<sup>63</sup> *Ivi*, p. 2.



domandare, dell'indagare e dell'interrogarsi che viene facilitata dal metodo del dialogo all'interno del gruppo, dove ogni membro è, e deve sentirsi parte integrante. A prima vista, l'idea di filosofare con i bambini può apparire abbastanza azzardata, ma numerose esperienze sul campo hanno dimostrato, e continuano a dimostrare, che si rivela una scelta vincente e molto soddisfacente per i soggetti (adulti e bambini) che vengono coinvolti.

Illustrerò in modo più dettagliato, la metodologia e gli strumenti, necessari per attuare questa proposta didattica nel terzo capitolo.

### 3 METODI E STRUMENTI PER FILOSOFARE

Con questo capitolo arrivo ad approfondire la riflessione sulla metodologia proposta da Lipman per realizzare, in classe, il curricolo di *Philosophy for children*, mettendo in luce la sua valenza educativa e individuando, nello specifico, gli obiettivi che vuole raggiungere. Vedremo, in modo particolare, quali sono le caratteristiche e le potenzialità dei racconti che compongono il curricolo e come vengono utilizzati durante le sessioni di filosofia con i bambini, incontri che si caratterizzano per una loro struttura ben definita ed articolata in varie fasi. Mi soffermerò, in seguito, sul concetto innovativo di “comunità di ricerca”, che sta alla base del progetto americano e del suo elemento fondante, ossia il dialogo “filosofico”, cercheremo, quindi, di capire quando un dialogo può essere considerato a tutti gli effetti filosofico, distinguendosi così dalla normale conversazione nel gruppo.

Un altro elemento significativo di questa proposta didattica è rappresentato dal nuovo ruolo che è chiamato ad assumere il docente di classe, deve, infatti, “trasformarsi” in un “facilitatore” della comunicazione all’interno del gruppo di ricerca, viene così messo in discussione il ruolo tradizionale dell’insegnante come detentore e trasmettitore di saperi disciplinari. Arriviamo, infine, a considerare un aspetto sempre importante e allo stesso tempo problematico della didattica, la valutazione, quindi come può essere valutata questa tipologia di esperienza educativa.

#### 3.1 *Il curricolo della Philosophy for children*

Il nome scelto per questo programma educativo, “*Philosophy for children*”, trova almeno due diverse forme di traduzione in italiano: “filosofia per i bambini” e “filosofia con i bambini”. A prima vista possono sembrare due traduzioni letterali molto simili, in realtà nascondono significati molto diversi: nel primo caso potrebbe

essere intesa come una filosofia a misura di bambino, una sorta di espediente per proporre la storia della filosofia ai bambini, riducendo, così, teorie e sistemi filosofici a narrazioni fantastiche e accattivanti. Questa è un'interpretazione superficiale che non rivela la vera natura e le potenzialità di questa proposta. Ecco perché scegliamo la seconda traduzione di "filosofia con i bambini" che significa, essenzialmente "pensare insieme"<sup>1</sup> attraverso un processo dialogico che offre la possibilità di sperimentare il confronto con gli altri e di interiorizzarlo, il tutto all'interno di un gruppo che compie una ricerca.

La *Philosophy for children* si presenta come un progetto pedagogico, elaborato da Matthew Lipman, professore dell'Università di Montclair (New Jersey), a partire dal 1969 che, per certi aspetti, si pone in continuità con le riflessioni di Piaget, Bruner e Vygotskij, senza però dimenticare la grande influenza che ha esercitato la filosofia di Dewey per l'ispirazione del programma. All'interno di questa proposta, infatti, teoria pedagogica e prassi didattica si compenetrano e si armonizzano in un rapporto di continuo scambio dialettico. Così, chi si accosta al curriculum della "P4C"<sup>2</sup> trova una serie di strumenti di lavoro (racconti per gli alunni, manuali per gli insegnanti) ideati da Lipman e da suoi collaboratori; ma deve poi affrontare il problema metodologico, ovvero, come utilizzare al meglio questo materiale<sup>3</sup>.

La proposta può apparire molto ambiziosa, perché si parla di filosofia a partire dalla "scuola elementare", ma precisa Lipman che esistono vari modi di intendere la pratica della filosofia. Nella sua idea, non si tratta di proporre ai bambini uno studio della storia della filosofia, bensì di "recuperare" il paradigma del filosofare ben rappresentato da Socrate, quindi, un fare la filosofia che pone le sue basi nel senso comune perché non è ancora una disciplina accademica, e riscopre, così, una domanda tanto cara ai bambini "Perché?". Dagli studi psicologici sappiamo che il bambino si pone tale interrogativo già quando è molto piccolo, così si può considerare impegnato sin da allora in un'attività filosofica.

---

<sup>1</sup> M. Striano, *Pensare insieme in P4C: alcune riflessioni*, in "CRIF-Bollettino", n. 8-9/1997.

<sup>2</sup> Acronimo che identifica, a livello mondiale, il curriculum di *Philosophy for children*.

<sup>3</sup> Cfr., A. Cosentino, *La Philosophy for children come progetto educativo*, nel vol. (a C. di) M. De Rose, *Filosofia e ricerca didattica, Quaderno n. 25 dell'IRRSAE-Puglia*, Bari, 1995, pp. 32-33.

Abbiamo già ricordato che Lipman basa la sua riflessione sul pensiero di autori come Dewey, Piaget e Bruner, nella loro ottica il pensiero umano si configura come un'attività pratica, che appare molto efficace se possiede il requisito dell'auto-correttività. Spiega Cosentino, che questa, come tale, diventa ricerca, ecco perché la *Philosophy for children* presenta uno sviluppo coerente con il modello deweyano della ricerca, con la differenza che, mentre Dewey si riferisce alla ricerca e al pensiero in generale, Lipman fa riferimento alla ricerca filosofica in contesti scolastici, dove, più che la soluzione di problemi specifici, si persegue l'attivazione dei processi di pensiero<sup>4</sup>. Si cerca di raggiungere tale obiettivo attraverso il dialogo, che rappresenta un luogo in cui il pensiero di ciascuno può essere messo in gioco e condiviso. Ciò comporta che le singole abilità si acquisiscano contestualmente al loro esercizio sul campo e non ha senso ritenere che possano essere insegnate prima, in modo astratto: è il dialogo che genera le abilità e non le abilità che generano il dialogo. Diventa ora importante capire perché l'educazione del pensiero deve avere la forma della ricerca. Se un naturale atteggiamento di curiosità esplorativa connota il bambino, la scuola tradizionale appare orientata a spegnere progressivamente questa spinta nel momento in cui pone l'accento più sull'apprendimento ricettivo che sulla pratica della ricerca. A questo proposito, sono molto interessanti le parole di Lipman: « Siccome la nostra cultura definisce in modo caratteristico l'intelligenza in termini di abilità a rispondere alle domande e in termini di competenza a risolvere problemi, piuttosto che di competenza a riconoscerli a e formularli, non c'è molto da meravigliarsi se filosofia ed infanzia sono generalmente considerate come escludentesi reciprocamente »<sup>5</sup>. Così, l'operazione di recupero dell'incessante interrogarsi, come spirito proprio del filosofare, pone le basi per ampliare gli orizzonti formativi e la gamma di utilizzazioni didattiche della filosofia. Nello stesso tempo, l'esercizio della ricerca filosofica indica, nel suo svolgersi, procedure e modalità di lavoro che si sintetizzano in una metodologia che implica rilevanti ricadute sull'organizzazione del lavoro scolastico<sup>6</sup>.

---

<sup>4</sup> Cfr., *Ivi.*, pp. 35-36.

<sup>5</sup> M. Lipman, *Philosophy in the classroom*, cit., p. 60, in A. Cosentino, *Op. Cit.*, p.61.

<sup>6</sup> Cfr., *Ivi.*

Diventa chiaro che, la posta in gioco di questa proposta didattica, è l'educazione di individui capaci di pensare con la propria testa e di assumere decisioni consapevoli e responsabili come membri di una comunità, secondo uno spirito democratico.

Ricordo ancora quali sono le premesse<sup>7</sup> che stanno alla base del programma della *Philosophy for children*:

- La ricerca filosofica intesa come domandare radicale e creativo.
- L'idea che il sapere è un cammino senza fine che si alimenta del continuo confronto tra diversi stili di pensiero e diversi punti di vista.
- La scuola deve aiutare gli alunni a crescere nella loro autonomia. Il che significa, da una parte liberarli da modalità di apprendimento passivo e dal vincolo delle motivazioni estrinseche e, dall'altra, emanciparli da un malinteso senso del "puerocentrismo".
- Il processo formativo richiede contesti strutturati consapevolmente a questo scopo.
- La specificità e l'efficacia della scuola poggia sull'intenzionalità dei suoi interventi e sulle specifiche competenze tecniche dei suoi operatori.

Date queste premesse, ci ricorda Santi<sup>8</sup> che, la *Philosophy for children* non è un programma per le abilità di pensiero in senso stretto: infatti, il curricolo, pur avendo come scopo esplicito lo sviluppo e il potenziamento del pensare in senso globale, non fa mai coincidere tale sviluppo con l'acquisizione di mere abilità. Per gli autori del programma, filosofare in classe rappresenta un'attività importante per promuovere le abilità cognitive più varie ed il loro uso consapevole, ma non è un'attività finalizzata alla loro acquisizione specifica, come avviene invece in altri programmi di educazione del pensiero. Le abilità di ragionamento sono dei mezzi per realizzare quei processi cognitivi complessi che consentono all'individuo di raggiungere nella vita obiettivi di altra natura. È, invece, la qualità globale della vita individuale e sociale il fine principale del programma. In sostanza, l'idea di fondo è che alle abilità di pensiero non corrisponde necessariamente la "qualità del pensare", per cui la loro

---

<sup>7</sup> A. Cosentino, *Tra oralità e scrittura in filosofia: il modello della « Philosophy for children »*, in *Filosofia per tutti*, a cura di M. De Pasquale, Franco Angeli, Milano, 1998, pp. 145-146.

<sup>8</sup> Cfr., M. Santi, *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*, Liguori Editore, Napoli, 2006.

acquisizione non garantisce un incremento qualitativo consequenziale. Le abilità cognitive devono essere contestualizzate ed impiegate nelle reali situazioni di vita; di conseguenza il valore e il senso del loro insegnamento emerge quando l'insegnamento è terminato. Diventa evidente allora, che possedere delle abilità cognitive non serve se poi manca la capacità di giudicare quando queste abilità devono essere applicate.

Alla *Philosophy for children* non è interessato tanto distinguere e gerarchizzare le competenze intellettuali, si è, invece, posta il problema di individuare un *medium* per l'apprendimento significativo. È stato scelto il *filosofare*, come attività che, da un lato ha a che fare direttamente con il pensiero, dall'altro ha un'identità disciplinare propria, dei contenuti, delle motivazioni intrinseche, che rendono il programma non formale, bensì contestualizzato sia da un punto di vista cognitivo che metodologico. Vediamo, per cui, che le abilità di pensiero vengono sviluppate e favorite dall'indagine filosofica che ha luogo nella comunità di ricerca, e col filosofare si agisce, indirettamente, sul pensiero pur avendoci direttamente a che fare. In altri termini, si opera sulle abilità di pensiero lavorando con esse.

Sempre con l'aiuto di Santi, vediamo ora quali sono le abilità<sup>9</sup> “a livello macro” favorite dal curriculum:

- Abilità legate alla conoscenza e all'uso di principi informali e di strumenti di pensiero coinvolti nella comunicazione.
- Abilità relative alla conoscenza e coscienza metacognitiva.
- Abilità relative alla formazione e identificazione di valori, attitudini, disposizioni coinvolti nel processo di apprendimento.
- Abilità riguardanti l'analisi e lo sviluppo di credenze sul mondo e su sé stessi.

Tutte queste componenti del pensare vengono attivate sempre entro il contesto comunicativo del dialogo filosofico che anima il lavoro della “comunità di ricerca”.

Ci ricorda Lipman<sup>10</sup> che l'anima di questo curriculum è il “filosofare”, che può essere rappresentato anche con la metafora del “cammino”, infatti il pensare è un procedere che può giocare un ruolo fondamentale nella formazione di ogni persona. Allora, la

---

<sup>9</sup> Cfr., *Ivi.*, p. 128.

<sup>10</sup> Cfr., M. Santi, *Conversazione con Matthew Lipman*, in “Prospettiva EP”, 6/1991.

filosofia mette a disposizione molteplici possibilità di dare ragioni di ciò che si fa, e soprattutto di capire che possono esistere problemi su ciò che si fa. Quando sorge un problema, e si sviluppa, dobbiamo essere preparati a spiegare e giustificare che cosa facciamo, e il filosofare “allena” a farlo, può essere considerato un vero e proprio “*training*” per imparare ad essere consapevoli delle nostre assunzioni, dei nostri presupposti, in altre parole, “allena”, bambini e adulti, a dare giudizi migliori e più consapevoli.

Ho fin qui illustrato le finalità e le caratteristiche generali del curriculum di *Philosophy for children*, evidenziando il rapporto tra l’attività del filosofare e il miglioramento delle abilità di pensiero. Questo programma non è rimasto ad un livello astratto, ma ha fornito degli strumenti concreti per “filosofare in classe” con i bambini e ha illustrato una struttura ben definita delle “lezioni filosofiche”. Aspetti che sono oggetto di approfondimento dei due paragrafi seguenti.

### **3.1.1 Racconti per pensare**

Lipman e i suoi collaboratori, hanno individuato come obiettivi fondamentali del programma lo sviluppo e il rinforzo delle abilità di ragionamento, in particolare quelle relative all’area della comprensione, analisi e soluzione di problemi, all’area metacognitiva e a quella argomentativa, e in seguito hanno dovuto ideare degli strumenti adatti al raggiungimento di tali finalità. Sono giunti alla scelta del “*novel format*”, il racconto narrativo, in quanto, numerosi studi in campo pedagogico hanno confermato l’alto grado di coinvolgimento del bambino nei confronti del racconto e di ciò che stimola il suo immaginario<sup>11</sup>.

Vediamo, quindi, che la narrazione costituisce un elemento essenziale nella tessitura del curriculum della *Philosophy for children* e il richiamo alla dimensione narrativa del pensiero è sempre presente anche nei piani di discussione, negli esercizi e nelle attività proposte dai manuali che affiancano i racconti<sup>12</sup> di Lipman.

Colui che potremmo, in un certo senso, considerare il “padre” del pensiero narrativo, è sicuramente Bruner, lo psicologo cognitivista americano, che ha individuato due

---

<sup>11</sup> Cfr., M. Santi, *Op. Cit.*, p. 63.

<sup>12</sup> M. Striano, *Pensare insieme in P4C: alcune riflessioni*, in CRIF-Bollettino, n. 8-9/1997.

tipi di funzionamento cognitivo, due modi di pensare, ognuno dei quali fornisce un proprio metodo particolare di ordinamento dell'esperienza e di costruzione della realtà. Questi due differenti modi di pensare, pur essendo complementari, sono irriducibili l'uno all'altro. Infatti, spiega l'autore: « Qualsiasi tentativo di ricondurli l'uno all'altro o di ignorare l'uno a vantaggio dell'altro produce, inevitabilmente, l'effetto di farci perdere di vista la ricchezza e la varietà del pensiero »<sup>13</sup>.

Bruner identifica la prima tipologia di pensiero in quello *paradigmatico* o *logico-scientifico*, che persegue l'ideale di un sistema descrittivo ed esplicativo formale e matematico. Esso ricorre alla categorizzazione o concettualizzazione, operazioni mediante le quali le categorie si costituiscono, vengono idealizzate e poste in relazione tra loro in modo da costituire un sistema. Questa tipologia di pensiero si occupa, sostanzialmente, delle cause di ordine generale e del modo di individuarle, quindi, il suo ambito è costituito dalle realtà osservabili e dall'insieme dei mondi possibili che si possono produrre logicamente<sup>14</sup>.

L'altra tipologia di pensiero, che ci interessa maggiormente in questa sede, è quello *narrativo*, che utilizzato in modo creativo produce racconti, drammi avvincenti e quadri storici credibili, sebbene non necessariamente veri. Il pensiero narrativo, quindi, si occupa delle intenzioni e delle azioni proprie dell'uomo, o a lui affini, delle vicissitudini e dei risultati che ne contrassegnano il corso. Il racconto deve costruire contemporaneamente due scenari: il primo è quello dell'azione; il secondo è la coscienza, dove emerge ciò che le persone coinvolte nell'azione fanno o non fanno, pensano o non pensano. I due scenari sono entrambi essenziali e distinti l'uno dall'altro. In questo senso, spiega ancora Bruner, nella narrazione la dimensione psichica occupa una posizione dominante, infatti, tutto ciò che compare in un racconto, senza far parte della coscienza dei personaggi, è stato introdotto dall'autore<sup>15</sup>.

Constatando che il pensiero narrativo ha delle caratteristiche peculiari, come il fatto di essere presente nel confronto quotidiano del soggetto con il mondo e con gli altri, Bruner ci ricorda come sia la modalità narrativa del pensiero a riflettere

---

<sup>13</sup> J. Bruner, *La mente a più dimensioni*, Cit., p. 15, Laterza, Bari, 1993.

<sup>14</sup> Cfr., *Ivi*, p. 17.

<sup>15</sup> Cfr., *Ivi*, pp. 18-19.



sull'esperienza, in quanto tale modalità si occupa delle vicissitudini delle intenzioni umane e rende possibile mettere in relazione un evento con le sue origini profonde e, le sue possibili conseguenze attraverso i vissuti di chi ne è protagonista.

Vediamo, quindi, che la narrazione innesca ed indirizza una ricerca di significati all'interno di uno spettro di significati possibili. Si configura come una modalità che permette di riflettere, insieme, in termini di passato, di presente, di futuro.

Viste le sue potenzialità, la narrazione, in quanto ricerca e attribuzione di significato, acquista senso e valore all'interno di una comunità che condivide linguaggi, significati, cultura. Attraverso la narrazione l'esperienza viene recuperata ed assume significati e connotazioni per noi e per gli altri. Può essere, quindi, messa in relazione con le esperienze precedenti e con quelle future, può essere condivisa, apprezzata, oppure considerata priva di valore.

In questo senso, allora, il lavoro formativo con la *Philosophy for children* permette di confrontarsi con diverse modalità di approccio all'esperienza, ricavandone modelli e leggi generalizzabili, ma anche suggestioni interpretative, attivando processi cognitivi che consentano un confronto riflessivo con cose e persone in una prospettiva autenticamente dialogica<sup>16</sup>.

Abbiamo fin qui illustrato, quali siano state le ragioni pedagogiche che hanno portato Lipman e i suoi collaboratori ad optare per il testo narrativo come strumento principale del curriculum, che dà poi avvio all'attività del filosofare vero e proprio.

Questi racconti, completamente ideati da Lipman e dal suo team, sono gli strumenti di base dell'intera strategia didattica. Sono dei testi a struttura narrativa, con un prevalente impianto dialogico. I contenuti, invece, sono del tutto estranei al genere narrativo. Completamente ispirati al principio di realtà, non fanno altro che rappresentare ciò che potrebbe prendere corpo all'interno del rapporto educativo: discussioni fatte in classe, riflessioni individuali, esperienze extra-scolastiche e tutto ciò che può costituire il vissuto degli alunni. Mediante l'identificazione con i personaggi, e grazie al coinvolgimento che l'andamento narrativo comporta, è abbastanza agevole sollevare e discutere questioni di grande importanza. In questo modo si ottiene una sorta di duplicità simmetrica, spiega Cosentino: il racconto

---

<sup>16</sup> Cfr., M. Striano, *Op. Cit.*, p. 65.

presenta una “comunità di ricerca” attraverso la finzione narrativa e il gruppo classe si avvia, sulle tracce della finzione, a diventare a sua volta una reale “comunità di ricerca”, interiorizzando gradualmente i modelli di comportamento, le procedure, lo stile dei personaggi. In questo modo, il trasferimento delle competenze dal libro allo studente è simile ad un tirocinio pratico che prende avvio dall’esercizio di determinate abilità in contesti concreti e anche impegnativi e si muove poi, con l’aiuto del docente, verso la riflessione più astratta<sup>17</sup>.

Questi racconti non assomigliano a dei manuali e non vogliono essere delle opere letterarie, si configurano semplicemente come degli strumenti didattici, accettabili sotto il profilo letterario, ma a cui è essenziale presentare coerenza linguistica e concettuale rispetto al grado di sviluppo dei destinatari. La veste narrativa è qui posta in funzione della motivazione: i ragazzi sono attratti da ciò che presenta ambigue possibilità di sviluppo, da ciò che appare misterioso. La trama narrativa è più efficace a riprodurre i contesti psicologici e sociali, le condizioni problematiche con cui ha a che fare il processo della conoscenza. Quello che viene messo dinanzi agli studenti non è tanto una serie di risultati, quanto piuttosto il travaglio della ricerca<sup>18</sup>.

In America questo curriculum è stato sperimentato in tutti i 12 gradi scolastici, così, Lipman e collaboratori hanno scritto una serie di racconti, suddivisi per fasce di età che, sono stati successivamente tradotti in molte lingue, visto il successo mondiale di questa proposta educativa.

In Italia, i racconti del curriculum sono stati tradotti e pubblicati dalla casa editrice Liguori<sup>19</sup> di Napoli, sotto la supervisione di Antonio Cosentino e Marina Santi<sup>20</sup>. Troviamo otto racconti, utilizzabili dalla scuola dell’infanzia sino al triennio della scuola superiore, muniti dei relativi manuali per i docenti.

Vediamo ora quali sono i racconti e brevemente qual è la loro trama:

---

<sup>17</sup> Cfr., A. Cosentino, pp. 43-44, *Op. Cit.*, p. 61.

<sup>18</sup> A. Cosentino, *Lipman e la Philosophy for children*, in “Bollettino SFI”, n. 142/1991.

<sup>19</sup> Per ulteriori informazioni consultare la collana “impariamo a pensare” sul sito [www.liguori.it](http://www.liguori.it).

<sup>20</sup> Antonio Cosentino e Marina Santi, a partire dagli anni '90, hanno coordinato in Italia la diffusione di questa metodologia educativa, diventando rispettivamente fondatore e coordinatore del Centro di Ricerca per l’Insegnamento Filosofico (CRIF) e coordinatrice del Centro Interdisciplinare di Ricerca Educativa sul Pensiero (CIREP) di Rovigo.

- *L'ospedale delle bambole* (scuola dell'infanzia dai 4-5 anni)  
È un testo che presenta la storia di Manù, quattro anni, che deve affrontare la separazione dalla sua bambola portata all'«ospedale» per essere riparata dopo un brutto incidente. Inizialmente vissuta come un trauma, questa esperienza segnerà la conquista dell'autonomia, rappresentando un evento marcatore di crescita e cambiamento, e l'apertura ad un'autentica e profonda vita di relazione con un mondo e con persone reali.
- *Elfie* (Classi I-II elementare)  
Racconto che ha come protagonista Elfie, una bambina che frequenta la prima elementare, è così timida che in classe non parla mai e a stento riesce a fare qualche domanda. Ancora piccola si sottrae a quello che succede in classe, ma si arrovella su tutto quello che capita ai suoi amici in classe e a casa. Allorché il direttore propone una discussione mirata a migliorare le capacità di ragionamento, tutti i suoi compagni si impegnano a spiegare la natura dei giudizi, la relazione tra soggetto e predicato, nell'eseguire distinzioni e nel trovare connessioni. Allo stesso tempo scoprono molte distinzioni fondamentali per la ricerca: la differenza tra apparenza e realtà, l'unità e la molteplicità, le parti e il tutto, la similarità e la differenza, il mutamento e la crescita. I bambini scoprono anche che questo tipo di distinzioni sono alcuni dei presupposti necessari al pensare e all'agire con successo.
- *Kio e Gus* (Classi III-IV elementare)  
Kio va a visitare la fattoria dei nonni e fa amicizia con Gus che abita con la sua famiglia nelle vicinanze. Gus aiuta Kio a diventare consapevole del mondo nei modi in cui fa esperienza un cieco, e a capire alcune peculiarità che caratterizzano le attività creative del cieco. Il nonno di Kio era un marinaio, e, all'inizio del libro, racconta di un incontro avuto un tempo con una balena. Egli era deciso a ritornare sul posto dove osservare di nuovo le balene e Kio lo persuade a portare con sé le due famiglie.  
*Kio e Gus* è un racconto ampiamente intessuto di conversazioni, perché questi sono ragazzi sensibili al linguaggio e alle idee, così come gli animali, alle

persone e ai pensieri del mondo circostante. Le opposizioni di concetti che meravigliano Kio e Gus sono quelle tra finzione e realtà, paura e coraggio, dire e fare, verità e bellezza. Questo libro costituisce un'introduzione ideale alla scienza e all'educazione ambientale, nonché alle relazioni tra linguaggio e mondo. Nello stesso tempo, i piccoli lettori troveranno, procedendo nella lettura del libro, che il loro senso della meraviglia e le loro abilità di ragionamento sono continuamente messe alla prova.

- *Pixie* (Classi IV-V elementare)

*Pixie* è una bambina incredibilmente loquace e vivace. Rappresenta la parola, il flusso inarrestabile dell'oralità. Ma la parola deve fare i conti con il suo contrario: il silenzio. Bruno è il silenzio. Perciò la relazione Bruno-Pixie corre sui binari della dialettica parlare-pensare: l'uno ha bisogno dell'altro. Il pensiero, infatti, anche quello solitario e privato, non può mai essere un monologo: abbiamo sempre bisogno di confrontarci con altri punti di vista, di argomentare, di dialogare per poter crescere e pensare in modo migliore.

I lettori troveranno questo libro ricco di rompicapo filosofici e di problemi di inferenza, che di volta in volta accendono discussioni di classe vivaci e articolate. È un testo che vuole favorire negli studenti lo sviluppo delle capacità di avere a che fare con le relazioni, sia a scuola che in famiglia, con le regole, le ragioni e le scuse. Il corso di *Pixie* punta al consolidamento della consapevolezza dei rapporti (di tipo logico, sociale, familiare, estetico, causale ecc.) e, contemporaneamente, alla competenza a trattare tali relazioni.

- *Il Prisma dei perché* (Classi I-II-III media)

Traduzione italiana del racconto intitolato "*Harry Stottlemeier's discovery*", viene considerato un testo basilare per il programma di filosofia per studenti di scuola media, in quanto fornisce i prerequisiti di base per il ragionamento che i ragazzi nei gradi successivi saranno in grado di applicare ai problemi più specifici delle varie discipline di studio. Questo racconto offre un modello di dialogo che si svolge sia tra i ragazzi stessi che tra ragazzi e adulti. La storia è ambientata in una classe dove gli alunni incominciano a pensare sul pensiero e in questa operazione scoprono i principi del ragionamento.

Il racconto è anche un modello di insegnamento non-direttivo, perché punta sul valore della ricerca, incoraggia lo sviluppo di modalità alternative di pensiero e di immaginazione, inoltre suggerisce come i ragazzi possano imparare in modo proficuo l'uno dall'altro.

- *Lisa* (Classi: biennio scuola secondaria superiore)

Questo testo è il seguito de *Il Prisma dei perché* e, allo stesso tempo, fa da introduzione alla ricerca etica. I ragazzi in questa storia dibattono di problemi come i seguenti: è possibile amare e nello stesso tempo mangiare gli animali? Qual è la differenza tra regole e criteri? Che differenza c'è tra giustizia e onestà? Che cos'è il bene? Questi e molto altri problemi sono trattati in questo libro. L'obiettivo di *Lisa* non è quello di indottrinare i ragazzi in qualche ambito specifico della valutazione morale, quanto piuttosto quello di fornire gli strumenti della ricerca, in modo che possano diventare da soli soggetti più riflessivi, responsabili e ragionevoli.

- *Suki* (Classi: biennio e triennio scuola secondaria superiore)

Questo racconto si occupa delle difficoltà che spesso i giovani incontrano nello scrivere poesie e racconti. Tratta non solo dei problemi della composizione, ma anche dei problemi del linguaggio. Suki cerca di aiutare Harry che si lamenta di non saper fare le composizioni scritte perché non ha niente da dire e perché non gli succede mai niente. Entrambi scoprono l'importanza di trovare il senso della vita. Questo testo viene utilizzato, di solito, come seguito de *Il Prisma dei perché* e *Lisa*.

- *Mark* (Classi: biennio e triennio scuola secondaria superiore)

L'edificio scolastico è stato distrutto e Mark è arrestato sul posto. Egli denuncia di essere una "vittima della società". Ma che cos'è la società? Cosa la tiene insieme e che cosa la fa progredire? Questi sono i problemi di cui il protagonista del racconto e i suoi compagni di classe si interessano. Nel loro procedere spostano il corso dei loro studi sociali dalla classe ai rispettivi ambienti familiari. Quello che cercano sono i modi di valutare le istituzioni sociali, i ruoli e i valori, e, inoltre, provano a capire come la società sia capace di alimentarsi di quegli ideali che nel tempo le sono stati assegnati.

Vengono riservate ampie considerazioni al rapporto con la democrazia, la libertà e la giustizia<sup>21</sup>.

Grazie a questa presentazione dei racconti si può ben vedere che il curriculum di *Philosophy for children* presenta una struttura sequenziale, in cui ogni racconto pone le basi e i prerequisiti, concettuali e procedurali, per affrontare quello successivo. Questo curriculum, quindi, si prospetta come un itinerario educativo che parte dall'infanzia con il progetto di seguire l'uomo lungo il cammino della sua vita. Secondo Santi, proprio questa apertura dinamica, continuamente spostata in avanti, rende il programma americano orientato filosoficamente nella sua struttura, oltre che nei suoi contenuti<sup>22</sup>.

Come già ricordato questi racconti sono stati tradotti in molte lingue, a conferma del successo mondiale del programma, a questo proposito, Santi intervistando Lipman pone il problema della traduzione, tenendo conto delle differenze culturali esistenti nei vari Paesi. Così risponde Lipman:

“Credo che 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 otterremo un dialogo coinvolgente. È per questo che il traduttore deve essere un “adattatore”; i libri devono essere adattati al contesto culturale. I protagonisti delle storie sono personaggi con cui avere familiarità, con cui poter identificarsi, non “stranieri”. [...] Deve esserci una contestualizzazione del programma. [...] Allo stesso tempo lo sforzo dei bambini deve essere quello di riconoscere le qualità universali dei personaggi e la grande generalità delle problematiche in cui sono coinvolti. [...] Così, in un senso, si può e si deve raggiungere l'universalità e l'estendibilità del programma, che è la stessa della filosofia; in un altro senso si può e si deve anche avere quel senso di specificità e di concretezza che serve a mettere il programma in relazione con la cultura e con le singole individualità”<sup>23</sup>.

Comprese le potenzialità di questo materiale, passiamo ora a vedere quali sono le modalità che Lipman propone per il suo utilizzo durante gli incontri filosofici nelle classi, un metodo di lavoro che mantiene inalterata la sua struttura nei diversi gradi di scuola. In altri termini, vediamo come si svolge una “sessione” di *Philosophy for children*.

---

<sup>21</sup> A. Cosentino, pp. 39-42, *Op. Cit.*, p. 61.

<sup>22</sup> Cfr., M. Santi, *Conversazione con Matthew Lipman*, in “Prospettiva EP”, 6/1991.

<sup>23</sup> *Cit.*, *Ivi*.

### 3.1.2 Sessioni di P4C

Lipman e i suoi collaboratori, nell'organizzare il curriculum P4C, illustrano quali devono essere le modalità di conduzione delle attività di classe, ossia le sessioni filosofiche (unità di tempo nelle quali si realizza l'intervento) con i bambini, per una gestione ottimale del programma.

La parte iniziale di ogni sessione di filosofia coinvolge i bambini in una combinazione di leggere, parlare ed ascoltare che serve a stabilire la base per il dialogo che seguirà, e allo stesso tempo per presentare ai bambini un modello di discussione riflessiva di riferimento.

Dopo aver letto un brano del racconto, la cui lunghezza può variare da un intero episodio ad un solo capoverso a seconda della densità, difficoltà ed interesse dei contenuti trattati, i bambini vengono invitati ad una rilettura silenziosa del testo, e poi ad esprimere che cosa hanno trovato di interessante o problematico nel brano letto. Questo aiuta gli alunni a sviluppare e rinforzare la capacità di stabilire insieme dei percorsi alternativi di discussione, che una volta scelti andranno rispettati. Così facendo si provocano i bambini a definire da soli un'*agenda* di discussione, anche se questo non impedisce all'insegnante di dare ad essa dei contributi significativi o di arricchirla anche con la propria opinione. In linea di massima sono comunque gli alunni che impostano l'*agenda* e scelgono, così, i temi da trattare nel dialogo di classe. Spesso può succedere che non vi figurino i temi che l'insegnante aveva preventivato e che ritiene più problematici. In questi casi, si deve assolutamente evitare di modificare l'*agenda* per includerli, in quanto si finirebbe per "imporre" i temi di discussione ai bambini, indipendentemente dai loro interessi. Sta nella capacità del coordinatore delle sessioni far emergere nei temi prescelti dal gruppo i nodi cruciali più significativi dal punto di vista filosofico.

Man mano che il dialogo procede, l'insegnante avrà il compito di introdurre esercizi e piani di discussione, scelti dal manuale, che possano essere d'aiuto per potenziare ed affinare le abilità implicate in un determinato punto della discussione, e per chiarire un concetto sfumato prima che si trasformi in fraintendimento per la classe.

L'insegnante sarà sostanzialmente una guida, nel senso che dovrà mantenere un livello ed una discrezione di indagine adeguati. Lo scambio comunicativo deve avere

le caratteristiche proprie di un dialogo cumulativo, costruttivo, interattivo e sensibile alla dimensione filosofica dei problemi.

Generalmente, gli esercizi e i piani di discussione vengono introdotti quando la discussione si sofferma su un concetto particolare o su una determinata relazione. Gli esercizi vengono usati per sviluppare e potenziare le abilità di pensiero coinvolte in un passaggio specifico, mentre i piani di discussione servono ad esplorare ed ampliare un concetto o un'ipotesi.

Una delle cose principali da evitare è che si ricreino nella comunità di ricerca le dinamiche frontali tipiche delle normali ore di lezione, dove il docente è visto dagli allievi come una fonte di informazioni sicure, e dove i problemi vengono, di solito, ritenuti una questione di conoscenza fattuale<sup>24</sup>. Invece, in una comunità di ricerca allievo ed insegnante stabiliscono un rapporto di indagine cooperativa, e questo può avvenire solo se il docente incoraggia questo tipo di atteggiamento reciproco. Proprio la "comunità di ricerca filosofica", che sarà oggetto di approfondimento nel paragrafo successivo, con le sue dinamiche di pensiero collaborativo è ciò verso cui deve tendere l'attività proposta.

Per rendere ancora più chiare le fasi in cui si devono articolare le sessioni, ci viene in aiuto ancora Santi, che ha elaborato un decalogo orientativo su cui strutturare gli interventi in classe. Questi sono dei suggerimenti che riguardano i diversi momenti di quella che potremmo considerare come la sessione-tipo:

- 1) *Lettura*: cominciare la sessione leggendo o rileggendo un brano della storia.
- 2) *Scelta dei temi*: far emergere ciò che è interessante per i bambini, ponendo domande del tipo: "*Che cosa hai trovato di strano, interessante, simpatico, poco chiaro, ecc.?*". Evitare di influenzare le loro scelte proponendo ciò che per noi è particolarmente interessante. Bisogna aiutare i bambini, attraverso domande-guida, a focalizzare l'attenzione sul *perché* e il *come* è avvenuto un certo episodio.
- 3) *Compilazione dell'Agenda*: può essere svolta alla lavagna, ma è consigliabile l'utilizzo di un grande foglio bianco che può essere ripreso in considerazione nelle sessioni successive. La visualizzazione degli argomenti è molto

---

<sup>24</sup> Cfr., M, Santi, *Op. Cit.* p. 63, pp. 144-146.



importante, in quanto consente di rimanere fedeli alle problematiche originarie. Segnare il nome del bambino a fianco del suo intervento, in modo da renderlo consapevole dell'importanza e della responsabilità che deriva dal suo contributo personale. Se la domanda o l'intervento dell'alunno non è chiaro, evitare di procedere ad una formulazione migliore che non sia prodotta dal bambino, perché la riformulazione fatta dall'insegnante spesso rischia di essere un'interpretazione non fedele dell'idea originaria del bambino. Meglio, quindi, chiedere all'allievo stesso di riformulare il problema.

- 4) *Uso del manuale*: non ricorrere al manuale prima che si sia stabilita una discussione nel gruppo. Assicurarsi che il piano di discussione non sia generico, ma di natura filosofica, questo perché, diversamente, l'impiego di esercizi potrebbe somigliare molto alla normale prassi scolastica.
- 5) *Domande*: l'uso delle domande nel dialogo filosofico è di tipo socratico, infatti, con esse si cerca di approfondire il livello della discussione e mai di bloccarlo. Il tono non deve mai essere inquisitore e non devono mai tendere a "cogliere in fallo" l'allievo, cosa che spesso accade nelle tipiche interrogazioni scolastiche. I bambini devono proprio riuscire a cogliere la differenza tra quest'ultimo tipo di domandare e il domandare filosofico, mirato all'approfondimento dei processi d'indagine.
- 6) *Ascolto*: spesso le difficoltà che gli insegnanti trovano nel formulare le domande che facciano avanzare il dialogo dipendono da scarse conoscenze di natura filosofica. In questo senso i manuali a disposizione rappresentano un valido aiuto. Quello che manca, a volte, è la sensibilità a cogliere la profondità filosofica di ciò che viene detto; la capacità di stare ad ascoltare quel che dicono i bambini cercando di far emergere il loro pensiero e non il nostro.
- 7) *Flessibilità*: se il gruppo si sofferma a lungo su una questione che al facilitatore pare risolta, è importante non avere fretta di passare alla successiva, ma lasciare il tempo necessario perché si esaurisca all'interno

della comunità. Viceversa, non insistere con un problema che consideriamo noi importante, ma che si rivela noioso per la classe.

- 8) *Pazienza*: lasciare al gruppo il tempo necessario per riflettere. Non temere i silenzi se sono costruttivi e non tentare di riempirli, a tutti i costi, con propri interventi.
- 9) *Atmosfera*: impegnarsi per renderla socialmente positiva ed intellettualmente aperta e pluralistica. Il rispetto dell'opinione altrui dovrà far sperimentare ai bambini la produttività cui conduce un clima di libertà di pensiero e di espressione. Il piacere della libertà dovrà sempre tradursi in un piacere comune nello stare insieme.
- 10) *Collocazione*: per poter parlare tra noi occorre vedersi in faccia. La comunicazione, infatti, non è mai frontale; per questa ragione la disposizione dovrà essere in cerchio, per potersi vedere ed ascoltare. È importante ricordare che l'insegnante si deve sedere in circolo con i bambini, alla loro stessa altezza, non in piedi, né su di una sedia più grande: spesso, infatti, la superiorità è percepita dai bambini anche in termini di mole e posizione<sup>25</sup>.

Per concludere questa riflessione, relativa alle modalità di gestione delle sessioni di *Philosophy for children* nelle classi, va ricordato che bisogna prestare molta attenzione a non trasformare questi incontri filosofici in lezioni cattedratiche, perché il rischio è che i bambini smettano di pensare da soli e venga così lasciato spazio al flusso dei pensieri dell'insegnante. Occorre, inoltre, evitare che la discussione venga monopolizzata da qualche alunno, perché questo toglie spazio di espressione agli altri membri della comunità. Un ultimo aspetto da ricordare è evitare l'*irrelevanza*, ovvero la possibilità che qualsiasi cosa possa venir detta durante la discussione, indipendentemente dalla sua rilevanza rispetto al problema in analisi. Va ricordato, infatti, che il fine della sessione non è tanto "far parlare" i bambini, ma farli dialogare ragionevolmente. Per questo motivo, il docente facilitatore dovrà evitare di esprimere la propria disapprovazione per certe affermazioni dei bambini; se c'è qualcosa di errato nel loro ragionamento dovrà porre ulteriori domande per far emergere l'errore e renderli consapevoli di ciò.

---

<sup>25</sup> *Ivi*, pp. 147-149.

Abbiamo, così, visto quali sono i tempi e le modalità di conduzione di una sessione di P4C, questa, essendo una pratica filosofica, necessita di un esercizio continuo, di un allenamento sistematico e un'applicazione rigorosa, perché fare filosofia, in particolare con i bambini, non può e non deve essere una pratica occasionale e improvvisata, ma un'attività che li accompagna nel corso dell'intero anno scolastico. Presentando le modalità di gestione delle sessioni filosofiche, si è parlato molto di comunità e di ricerca, passiamo quindi ad approfondire che cosa intende Lipman con l'idea di trasformare le classi in "comunità di ricerca".

### **3.2 *Pensare in una « Comunità di Ricerca »***

Per comprendere meglio l'espressione "Comunità di Ricerca", che unisce di fatto due concetti quello di "comunità" e quello di "ricerca", dobbiamo chiarire che cosa intende Lipman con queste due componenti: 1) la componente *comunità* permette il riconoscimento della reciprocità nelle relazioni intersoggettive, l'attenzione allo scambio comunicativo, la valorizzazione della personalità individuale, la condivisione di codici, obiettivi, l'incontro ermeneutico con l'altro e con il suo pensare; 2) la componente *ricerca* permette, invece, il riconoscimento di una dimensione euristica come profondamente connaturata ai processi di formazione sul piano soggettivo ed intersoggettivo<sup>26</sup>.

Secondo Striano, diventa necessario riconoscere che la tensione alla *ricerca* è un elemento costitutivo della natura umana<sup>27</sup>. In questo senso, chi è implicato in una varietà di esperienze di vita viene ad implicarsi come soggetto epistemico e la ricerca è, quindi, prerogativa di tutti e di ciascuno. Essa rappresenta un'esigenza e un impegno imprescindibile in cui tutti, in diverso modo e a diversi livelli, sono coinvolti. Ecco allora, che ogni soggetto in formazione è un soggetto che "fa ricerca" in quanto pensa e, attraverso il pensiero, cerca di dare significato al proprio mondo e alle proprie esperienze. Fare ricerca significa, infatti, impegnarsi profondamente e responsabilmente nella chiarificazione delle esperienze che costituiscono il vivere personale in un processo che dura tutto il corso della vita e che rappresenta

---

<sup>26</sup> M. Striano, *Quando il pensiero si racconta*, Meltemi Editore, Roma, 1999.

<sup>27</sup> Cfr., *Ivi*.

un'istanza autenticamente formativa. Viene ricordato che la ricerca, tuttavia, non è e non può essere un fatto individuale e privato, in quanto si configura come un'attività che sollecita confronto, a volte anche scontro, tra diverse prospettive, visioni del mondo e richiede, quindi, una pluralità di contributi. La sua struttura è, per cui, profondamente razionale, come lo è la struttura del pensiero, che ne rappresenta il modello costitutivo. Non può pertanto dirsi che una ricerca è autentica senza un contesto intersoggettivo, serve, infatti, un contesto in cui l'impegno nell'indagine risulti distribuito tra più soggetti<sup>28</sup>.

Viene, allora, a proporsi come impegno collettivo, socio-culturalmente determinato, che si articola processualmente ed evolve, cresce e si modifica. In quest'ottica, la struttura della ricerca e del pensiero, assume una configurazione essenzialmente dialogica. Si alimenta e cresce nell'argomentazione, nel confronto, nella confutazione e nello scambio, e si attesta su paradigmi comunicati nell'ambito di un contesto intersoggettivo che ha caratteristiche comunitarie.

Vediamo, così, che la ricerca è necessariamente un prodotto di relazione e comunicazione, ma è anche un prodotto comunitario, se intendiamo la "comunità" come una dimensione profonda di un mondo di significati, di costruzione di codici e linguaggi, d'incontro e di sinergia, di riconoscimento di obiettivi e responsabilità comuni distribuite all'interno del gruppo. Ci spiega ancora Striano, che la dimensione comunitaria rappresenta una dimensione di arricchimento e di evoluzione per i diversi contesti sociali e, soprattutto, uno spazio di espressione e di espansione di ciascuno<sup>29</sup>.

Quando Lipman ha proposto la trasformazione della classe in *comunità di ricerca* per raggiungere gli obiettivi del curricolo, in realtà ha "preso in prestito" questa concezione da una proposta che risale alla fine del 1800, nello specifico la concezione di "comunità di ricerca" non è stata ideata da Lipman, bensì da Peirce. Per questo autore la ricerca corrisponde allo sforzo che va dal dubbio alla credenza; rende questo concetto più comprensibile, immaginando il rapporto tra credenza, dubbio e ricerca attraverso l'uso di una similitudine: la credenza è come una nave

---

<sup>28</sup> *Ivi*, p. 60.

<sup>29</sup> *Cfr.*, *Ivi*, p. 62.

nel porto; il dubbio equivale all'essere pronti a salpare; la ricerca è la fatica e l'impegno del navigare, che cessa solo quando un altro porto viene raggiunto<sup>30</sup>.

Peirce è ben consapevole che la gente comune non vive la sua esistenza "navigando", perché vi è una tendenza umana a mantenere inalterate le proprie credenze.

Quello che si auspica Peirce è che sempre più uomini affrontino l'autentica impresa del navigare, ossia della ricerca, perché è l'unico metodo in grado di fornire delle basi forti e critiche alle nostre credenze. Questa idea, spiega Santi, è molto simile a ciò che Dewey ha chiamato "pensiero scientifico", e al "metodo della scoperta" di Popper. In particolare, in Dewey l'idea di pensiero scientifico è legata a quella di pensiero riflessivo e critico, concetto vicino all'idea di ricerca di Peirce, intesa come attività che parte dal dubitare<sup>31</sup>. Questi autori hanno in comune un aspetto molto importante per il curriculum di Lipman, il fatto che la ricerca parte sempre dai problemi, dai dubbi, e cerca di rimuovere le credenze che non sono supportate da ragioni, quindi criticabili. Vediamo poi, che Lipman ha valorizzato molto, all'interno della sua idea di "comunità di ricerca", la natura sociale della ricerca, perché si presenta come un'attività rivolta alla co-costruzione e condivisione di conoscenza con una comunità di pensanti<sup>32</sup>.

Lipman ha trovato proprio nella "comunità di ricerca filosofica" il modello formativo più rispondente ad un approccio che sviluppi un sapere filosofico autentico, produttivo di nuove conoscenze e competenze trasversali, trasferibili in vari contesti. Sono molteplici le ragioni che supportano questa scelta. In primo luogo, questo modello formativo parte da una rappresentazione del sapere filosofico come processo di costruzione di conoscenze socio-culturalmente situato e realizzato attraverso la partecipazione di più soggetti ad una pratica (il filosofare) socialmente riconosciuta e validata. In secondo luogo, il modello della comunità di ricerca si presenta come un modello di auto/mutuo apprendimento costruito nel rispetto dei livelli di sviluppo individuale, in quanto consente ai partecipanti meno esperti di avvalersi delle strategie messe a disposizione della comunità dalla tradizione storico-culturale di riferimento, e del supporto dei membri più esperti. La terza ragione, è determinata

---

<sup>30</sup> M. Santi, *Op. Cit.* p. 63, pp. 91-92.

<sup>31</sup> Cfr., *Ivi*, p. 92.

<sup>32</sup> *Ivi*, p. 93.

dal fatto che la comunità di ricerca filosofica fa leva sulla configurazione zetetica<sup>33</sup> del sapere filosofico, e lo presenta come un processo di incessante ricerca di senso e di significato. In quarto ed ultimo luogo, la comunità mette a disposizione dei suoi partecipanti molteplici forme di conoscenza filosofica, in quanto parte sia dai problemi emergenti dalla concreta dimensione empirica, sia da ipotesi, interrogativi formalizzati in diversi modi nella tradizione del sapere filosofico.

Tutto questo consente, secondo Santi, un recupero attivo, partecipativo, propositivo e critico della conoscenza in oggetto e l'attivazione di processi di costruzione del sapere filosofico attraverso dispositivi di comunicazione, negoziazione e socializzazione condivisi. In questo modo, tutti i partecipanti hanno un ruolo attivo e responsabile poiché contribuiscono alla costruzione di un prodotto conoscitivo comune, in cui tutti si riconoscono come partecipanti attivi di un percorso graduale di scoperta<sup>34</sup>.

Ancora ci viene ricordato, da Striano, che pensare è sempre intraprendere un percorso di "ricerca" che parte dal riconoscimento di una situazione problematica per giungere ad una sua interpretazione e all'individuazione di ipotesi risolutive. La ricerca, inoltre, in quanto struttura cognitivo/relazionale, ha le sue radici e condizioni di possibilità negli spazi sociali in cui viene a crescere e a formarsi il soggetto nel suo rapporto con il mondo. In sostanza, l'autrice, ci spiega che si apprende a "fare ricerca" solo "facendo" ricerca, sperimentandola in prima persona. Ed è il gruppo che costituisce la matrice e lo spazio in cui è possibile costruire insieme un percorso che nasce e si definisce attraverso un procedimento d'indagine e riflessione "circolare", alimentato dal contributo di tutti e di ciascuno.

Abbiamo, quindi, visto che la ricerca si configura come un prodotto sociale e condiviso che scaturisce dall'incontro dialogico, e il pensiero, che costruisce la ricerca, è anche'esso un prodotto sociale<sup>35</sup>.

---

<sup>33</sup> Per configurazione zetetica del sapere filosofico si intende una configurazione investigativa. La filosofia costruisce la sua conoscenza attraverso un costante processo d'indagine, di investigazione delle esperienze individuali e sociali.

<sup>34</sup> Cfr., M. Santi, *Philosophy for children: un curriculum per imparare a pensare*, Liguori Editore, Napoli, 2005, pp. 56-58.

<sup>35</sup> Cfr., M. Striano, *Insegnare a pensare. Un'esperienza di formazione a pensare il pensiero*, in "Adulità", Ottobre 1997.

Per concludere, abbiamo così compreso, che la trasformazione della classe in una “comunità di ricerca filosofica” rappresenta, allo stesso tempo, la metodologia didattica e uno dei fini che si prefigge di raggiungere il curriculum della *Philosophy for children*.

### **3.3 Il dialogo filosofico**

Abbiamo visto, fino ad ora, che l’approccio metodologico-didattico seguito dalla pratica della P4C, si può racchiudere nell’idea di “comunità di ricerca”, che rappresenta un modello di comunicazione circolare, fondato sulla pratica del dialogo euristico<sup>36</sup>, ovvero una tipologia di dialogo che indaga e scopre qualche cosa.

È molto importante mettere in evidenza il fatto che il “filosofare” necessita proprio di questa tipologia di dialogo e, a tal proposito, Lipman mette a confronto i concetti di conversazione e di dialogo. Una delle cose sorprendenti che emergono da questo raffronto è che la conversazione implica stabilità, mentre il dialogo richiede instabilità. Nella conversazione la supremazia spetta prima ad una persona, poi ad un’altra, c’è un’alternanza di protagonisti; ma la conversazione in sé non si muove. Al contrario, nel dialogo s’instaura un certo squilibrio affinché si verifichi un movimento in avanti, così vediamo che ogni argomento genera un contro-argomento che si pone davanti all’argomento e pone l’argomento<sup>37</sup> davanti a sé.

In altri termini, una conversazione è uno scambio di sensazioni, pensieri, informazioni; un dialogo è un’esplorazione reciproca, indagine, ricerca.

Partendo, quindi, dalla consapevolezza che il pensiero è interscambio, apertura, comunicazione e condivisione di significati in uno spazio reale e vitale, esso si sviluppa in quello che viene definito “spazio dialogico”. È proprio questo il luogo in cui il pensiero prende forma come realtà autonoma, che si esprime in incontri e relazioni, e che si riconosce nel dialogo, per poi assumere consapevolezza individuale nell’autocoscienza soggettiva. Vediamo, quindi, che la dimensione dialogica viene assunta come condizione di possibilità di un pensare autentico e reale, in cui i principali intenti risultano la chiarificazione e l’esplorazione

---

<sup>36</sup> Cfr., A. Cosentino, *Tra oralità e scrittura in filosofia: il modello della « Philosophy for children »*, in *Filosofia per tutti*, a cura di M. De Pasquale, Franco Angeli, Milano, 1998, p. 146.

<sup>37</sup> Cfr., M. Lipman, *Educare al pensiero*, Vita e Pensiero, Milano, 2005, pp. 101-102.

dell'esperienza di tutti e di ciascuno. Per cui, Striano, sostiene che ognuno di noi, in quanto soggetto relazionale e dialogico, non può essere compreso se non in e attraverso un pensiero che si fa dialogo<sup>38</sup>.

Da queste riflessioni, mi pare chiaro che ci troviamo davanti ad un pensiero discorsivo e condiviso. Così Santi, pensa alla riflessione razionale come ad un processo di pensiero che assume la forma del dialogo con sé stessi, dialogo che entra come parte costitutiva nello sviluppo della riflessione. Scrivono a tale proposito Lipman, Sharp e Oscanyan: « Generalmente si assume che sia la riflessione a generare dialogo, mentre in realtà, è il dialogo che genera la riflessione »<sup>39</sup>.

Partecipare ad una discussione implica riflettere su ciò che si è detto e su ciò che si sarebbe potuto dire, ma anche ricordare cosa è stato detto da altri in situazioni analoghe. Si tratta, in sostanza, di un procedere argomentativo in cui ognuno riproduce nel suo pensiero la dinamica delle conversazioni che avvengono con gli altri. In breve, ognuno, quando riflette, pensa parlando e parla pensando<sup>40</sup>.

Per “filosofare” Lipman ha scelto il *medium* del dialogo, nel quale il protagonista diventa il ragionamento nel suo sviluppo e non i singoli parlanti. Diventa, in questo modo, evidente il rapporto che esiste tra la ragionevolezza argomentativa e il “metodo socratico” in cui il dialogo è lo strumento utilizzato per generare/scoprire nuove idee e avvicinarsi alla verità. Nel metodo socratico quello che conta non è tanto la conclusione che si raggiunge, quanto lo scambio dialogico che si instaura, la struttura argomentativa che emerge. Il dialogo, quindi, si presenta come qualcosa di cumulativo e disciplinato, in esso tutte le parti in causa crescono grazie al contributo degli altri<sup>41</sup>.

Abbiamo analizzato, fino a questo momento, le caratteristiche del dialogo in contrapposizione alla conversazione, e ne abbiamo colto la valenza educativa. Però Lipman nel suo curriculum non utilizza il dialogo, inteso in senso generale, ma ci parla

---

<sup>38</sup> M. Striano, *Op. Cit.* p. 77.

<sup>39</sup> Cit., M. Lipman, A.M. Sharp, F.S. Oscanyan, *Philosophy in the classroom*, Philadelphia, Temple University Press, 1980, in M. Santi, *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*, Liguori Editore, Napoli, 2006, p. 79.

<sup>40</sup> M. Santi, *Op. Cit.* p. 63.

<sup>41</sup> *Ivi.*, p. 82.



di una tipologia particolare di dialogo, ossia quello filosofico, che presenta una sua natura ben definita e lo differenzia da altre forme.

La particolarità e peculiarità della discussione filosofica, che rappresenta il cuore di questa pratica educativa, è che comincia laddove le altre forme dialogiche finiscono. Questo tipo di discussione si occupa di ciò che viene prima della possibilità stessa della scienza, indaga sui suoi presupposti. Ma si interessa anche di ciò che viene dopo, la scienza, ossia delle conseguenze sulla visione generale del mondo, dell'umanità e della cultura. Inoltre, spiega Santi, la discussione filosofica indaga sulla possibilità ed il senso di sé stessa come attività del conoscere, e su quello delle altre discipline<sup>42</sup>. È proprio questo aspetto meta-riflessivo che rende la filosofia unica, una meta-disciplina.

Anche il tipo di domande sollevate dal filosofare è peculiare: gli interrogativi possono essere definiti *sostanziali*, nel senso che riguardano questioni cruciali per l'essere umano in generale. Sono interrogativi che hanno un valore importante non solo per un individuo, ma per tutti gli esseri umani.

Un'altra ragione per cui Lipman utilizza il dialogo filosofico, è data dalla concezione analitica della filosofia. In sostanza, viene messa in evidenza la funzione chiarificatrice dell'indagine filosofica e il suo legame con il pensiero-discorso. Infatti, se la filosofia è anche "analisi del linguaggio", il ruolo della discussione filosofica è anche quello di indagare le regole, i contesti d'uso e di significatività del linguaggio e dunque del nostro ragionare. Spiega meglio Santi, che il filosofo cerca di "chiarificare" i concetti per arrivare il più vicino possibile alla natura delle relazioni che individuano; cerca di individuare l'importanza che una cosa, una teoria, un'idea ha in rapporto al sistema di significati cui appartiene<sup>43</sup>.

Se da un lato lo stretto legame tra pensiero, filosofia e linguaggio è illuminante, dall'altro può essere fuorviante per l'insegnante, spesso condotto a confondere le problematiche di natura filosofica con quelle di natura linguistica. Per questa ragione, il docente deve avere ben presente il tipo di *generalità*, di *astrattezza* e di *complessità* che sono propri delle domande filosofiche. In particolare, si dovrà

---

<sup>42</sup> Cfr., *Ivi*, p. 111.

<sup>43</sup> Cfr., *Ivi*, p. 112.

riconoscere l'interrelazione che esiste, nel processo filosofico, tra il domandare e il concettualizzare, e la loro compresenza. Infatti, se da un lato è il domandare a guidare la formazione dei concetti, allo stesso tempo è l'insieme dei concetti che rappresentano lo spazio del problema, a trasformare il valore ed il senso delle domande. Una domanda può, infatti, cambiare di significato e spessore a seconda del contesto in cui è collocata.

Per capire quando, in una classe, sta avendo luogo una vera discussione filosofica possiamo far riferimento a tre indicatori che Santi ha già ricordato: 1) *Generalità*: può appartenere ad un concetto o ad una domanda, e ha a che vedere con l'ampiezza delle categorie coinvolte. Più un concetto è ampio più è generale; 2) *Astrattezza*: è data dalla mancanza di un riferimento immediato ed intuitivo per il concetto, cioè dall'impossibilità di trovare una percezione definita che gli corrisponda pienamente. Questo aspetto va tenuto in grande considerazione per il docente, perché può diventare difficoltoso proporre e discutere con i bambini di concetti astratti, privi del tutto di un referente intuitivo. 3) *Complessità*: dei concetti filosofici è data dal fatto che molti di essi sono il frutto della relazione tra più concetti di diverso livello di generalità e astrattezza. È quindi importante che l'insegnante controlli se negli allievi sussistano o meno le pre-conoscenze e le pre-competenze che fungono da ancoraggio referenziale<sup>44</sup>.

Si è ben compreso che al dialogo filosofico, grazie anche al curriculum della *Philosophy for children*, è stato riconosciuto un valore educativo soprattutto in relazione allo sviluppo delle abilità di pensiero di elevato livello. Non solo, esso dà un notevole contributo anche all'educazione morale per tre ragioni. La prima è che il dialogo filosofico rende gli individui in grado di intraprendere un'indagine etica; la seconda è data dal fatto che il dialogo è una pratica che abitua gli individui a pensare e a comportarsi con maggior tolleranza, coraggio e pazienza; la terza riguarda il dialogo come relazione con l'altro<sup>45</sup>.

Il dialogo filosofico presenta una forte valenza educativa in quanto impegna i partecipanti nell'arte di vivere, e contemporaneamente li prepara a questo, essendo

---

<sup>44</sup> Cfr., *Ivi*, pp. 114-115.

<sup>45</sup> M. Lavery, *Dialogo filosofico e etica: ricerca, virtù e amore*, articolo tradotto in italiano da M. Santi, in *Philosophy for children: un curriculum per imparare a pensare*, Liguori Editore, Napoli, 2005.

un mezzo attraverso cui gli individui possono riflettere su di sé e nello tempo diventare sé stessi. Infatti, coloro che partecipano ad un dialogo filosofico ricostruiscono le proprie personalità attraverso l'esplorazione dei propri punti di vista filosofici. In un dialogo, per poterlo considerare filosofico, gli individui devono, intenzionalmente e abitualmente, conversare uno con l'altro con lo scopo di avviare un'indagine filosofica. Ecco perché è fondamentale, da parte dei partecipanti, il rispetto delle procedure logiche che governano l'indagine filosofica e la riflessione sul dialogo stesso con l'intento di accrescerlo e farlo avanzare. Proprio questa meta multidirezionale, impedisce alle conversazioni di diventare monologhi filosoficamente sofisticati, mascherati sotto forma di dialogo. Questo assicura che il dialogo filosofico rimanga un'impresa cooperativa<sup>46</sup>.

Un ultimo aspetto che vorrei sottolineare, a proposito di questo *medium* che permette di filosofare anche con i bambini, è che la persona che partecipa ad un'indagine filosofica non sa come ne verrà trasformata, si lancia in un'avventura intellettuale la cui destinazione è sconosciuta, l'unica certezza che ha è che sicuramente verrà modificata la sua iniziale visione del mondo, e in parte anche la sua identità.

Quindi, la partecipazione ad una comunità di ricerca filosofica può insegnarci che le nostre prospettive sono limitate, o meglio che noi siamo limitati, e abbiamo bisogno del confronto con gli altri per continuare ad interrogarci e riflettere su noi stessi.

Questo è sicuramente uno dei punti di forza di questa pratica educativa, che trasforma necessariamente adulti e bambini.

### **3.4 *Un nuovo ruolo per gli insegnanti***

Arriviamo a questo punto, dopo aver ampiamente illustrato, le caratteristiche del curriculum della *Philosophy for children*, i materiali e le strategie metodologiche che implica, a considerare il ruolo che il docente è chiamato ad assumere.

Santi introduce il ruolo dell'insegnante, in questa pratica educativa, partendo da una constatazione, ovvero che la pedagogia richiesta in una comunità di ricerca è realmente alternativa alla normale prassi scolastica. Essa prevede una nuova concezione dell'identità di infanzia e delle sue potenzialità, oltre ad una totale

---

<sup>46</sup> Cfr., *Ivi*.

reimpostazione del rapporto alunno-insegnante. Per questi motivi, difficilmente l'insegnante tradizionale può essere in grado di realizzarla senza rivedere prima le teorie psico-pedagogiche di riferimento e le metodologie didattiche utilizzate.

Prima di tutto, l'insegnante è chiamato a modificare il suo consueto obiettivo di "far apprendere una disciplina", in quello più generale di "far imparare a pensare", solo così si renderà conto che ciò implica un cambiamento di ruoli nel contesto scolastico: nel secondo caso i protagonisti del processo d'insegnamento-apprendimento non sono più i docenti e le loro materie, ma gli alunni e le loro potenzialità cognitive da favorire, potenziare e far esprimere. Quindi, nella comunità di ricerca l'insegnante rimette in gioco la sua identità e la sua funzione, diventando così una persona del gruppo coinvolta nella ricerca, in altre parole non è più colui che sa, ma uno che si interroga e scopre gradualmente.

Il suo nuovo ruolo diventa quello di esperto, in grado di facilitare la circolarità e lo sviluppo della comunicazione dialogica.

Viene, in sostanza, ripreso il *modello socratico*, in cui l'idea di fondo è che l'insegnante divenga 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<sup>47</sup>.

Nello specifico l'insegnante, utilizzando questa pratica, è chiamato a ricoprire diversi ruoli all'interno della classe, trasformata in comunità di ricerca. Abbiamo già ricordato che la dinamica comunicativa è di tipo circolare, ed è questa che introduce nuovi ruoli. Vediamo, infatti, che la sequenza spiegazione-interrogazione lascia il posto alla ricerca da parte dell'insegnante di porsi come mediatore nella discussione. L'opinabilità di ogni posizione sostenuta, ma la rigorosità delle procedure di ragionamento adottate, fa sì che l'insegnante si trovi ad essere un membro qualsiasi della comunità dal punto di vista del contributo, portato alla discussione in termini di contenuti, mentre il suo ruolo appare privilegiato rispetto alla sua capacità di orientare la discussione "in avanti" mantenendo aperto il circuito comunicativo.

---

<sup>47</sup> Cfr., M. Santi, *Op. Cit.*, p. 63, pp. 100-101.

Ricordiamo che gli interventi di controllo disciplinare e quelli di natura discorsiva ed informativa, spesso giustificati dall'alone di autorità che circonda il docente, tendono a diminuire via via che la comunità di ricerca si fa attiva e produttiva

Passiamo ora ad elencare i ruoli<sup>48</sup> tipici che l'insegnante deve ricoprire:

- *Facilitatore*: della comunicazione, consentendone circolarità e permeabilità.
- *Provocatore*: spinge i partecipanti ad approfondire le proprie posizioni anche contrapponendosi ed offrendo nuovi spunti per la discussione.
- *Modulatore*: delle varie fasi della ricerca. Promuove la circolazione delle idee e la coesione del discorso, senza però smussare il possibile conflitto.
- *Monitor*: supervisiona la correttezza e la congruenza del ragionamento; dal punto di vista dell'argomentazione ne controlla le eventuali fallacie ricorrenti.
- *Supporto*: alle operazioni cognitive coinvolte nel processo in atto.

Il fatto che il docente mantenga in linea generale questi ruoli nella discussione filosofica non esclude, però, che gli altri componenti della comunità di ricerca, nel caso specifico i bambini, possano gradualmente imparare ad assumerli. Questo di solito avviene, nel dialogo filosofico, quando i bambini acquisiscono le competenze metacognitive necessarie ad assumere consapevolmente tali ruoli. Anzi lo stesso Lipman si auspica che tale obiettivo venga raggiunto nel corso dell'intero percorso educativo.

L'insegnante che decide di filosofare con i bambini deve essere consapevole che la responsabilità di mantenere attiva la dimensione filosofica del dialogo, spetta proprio a lui, che dovrà poi dividerla con il resto della comunità. Insomma, l'obiettivo di fondo è che, con il procedere delle esperienze di dialogo, i bambini divengano capaci di riconoscere la natura del fare filosofia, arrivando da soli a sollevare questioni che siano filosoficamente rilevanti e interessanti per la comunità. Anche in questo caso l'insegnante funge da modello, con i suoi atteggiamenti, le sue domande e le sue risposte. Per tutte queste ragioni, la formazione dell'insegnante deve andare in una doppia direzione: da un lato, verso l'affinamento delle metodologie che consentono di creare un ambiente scolastico vicino alla comunità di ricerca; dall'altro, verso lo sviluppo delle capacità che gli consentono non solo di instaurare in classe delle

---

<sup>48</sup> M. Santi, *Filosofare, argomentare ed apprendere a pensare*, in "Scuola e città", n. 7/1993.

discussioni fini a sé stesse, ma discussioni organizzate, contestualizzate nell'ambito di indagine filosofico, nonché funzionali allo sviluppo del pensare in termini di autonomia, criticità, creatività e metacognizione<sup>49</sup>.

Proprio la formazione degli insegnanti in P4C rappresenta un momento estremamente delicato e complesso, in cui si gioca l'eventualità che il modello educativo e didattico, proposto da Lipman, trovi effettiva realizzazione nelle classi.

Secondo Striano<sup>50</sup>, la possibilità di costruire una "comunità di ricerca" dal gruppo di docenti in formazione, la capacità individuale del singolo docente di rimettersi in discussione su diversi piani, la disponibilità al confronto, l'apertura alla dimensione "interminabile" della ricerca, costituiscono gli elementi essenziali sulla base dei quali poter lavorare per l'acquisizione delle competenze necessarie a gestire il curricolo.

È importante evidenziare il fatto che la formazione dei docenti in P4C non ha come obiettivo primario l'acquisizione di contenuti o competenze metodologico-operative, ma è essenziale la comprensione autentica di ciò che si sta facendo e che si andrà a fare nelle classi. Ecco allora che la formazione va intesa come una presa di coscienza riflessiva: è un'attribuzione di senso e significato ad una particolare esperienza che diventa formativa se ha funzione evolutiva. In questo senso, allora, ci si forma come insegnanti facendo esperienza diretta di che cos'è una "comunità di ricerca", riflettendo sui materiali del curricolo, ricavandone domande e spunti di discussione, aprendosi al confronto dialogico con gli altri e considerando le possibilità di applicazione dello stesso modello formativo alla classe. Durante i corsi di formazione, l'insegnante è così condotto a conoscere i racconti nel modo in cui questi verranno proposti ai bambini e a fare esperienza in prima persona di ciò che gli alunni sperimenteranno, quando verrà chiesto loro di formulare domande e quando si troveranno coinvolti nel dialogo comunitario. Quindi, conoscere la P4C, spiega ancora Striano, significa confrontarsi non solo con nuovi materiali, idee, criteri metodologici, ma anche entrare in una rete problematica di rapporti e relazioni con altri individui che rappresenta una ridefinizione dell'individualità personale.

---

<sup>49</sup> Cfr., M. Santi, *Op. Cit.* p. 63, p 105.

<sup>50</sup> Cfr., M. Striano, *Alcune considerazioni sulla formazione degli insegnanti in P4C*, in "CRIF-Bollettino", n. 7/1997.

Per questo motivo la formazione in *Philosophy for children* richiede tempi lunghi, è virtualmente interminabile, come lo stesso processo di ricerca<sup>51</sup>.

Abbiamo ben compreso che il curricolo della P4C è destinato non solo alla formazione degli alunni, ma anche a quella dei docenti. È lo stesso Lipman che, in un'intervista rilasciata a M. Santi, ritiene che gli insegnanti forse scoprono la filosofia, per la prima volta, quando incominciano a filosofare con i bambini, perché in questa occasione sono costretti a ripensare alle proprie posizioni, a ciò che pareva prima scontato. Il punto di forza di questa pratica sta nel fatto di essere una profonda educazione degli adulti e non solo dei bambini. L'obiettivo centrale è un'esperienza riflessiva sulla costruzione sociale della conoscenza. Una formazione, appunto, che tocca l'intera area della professionalità e forse per la prima volta, nel corso della loro esperienza lavorativa, gli insegnanti si misurano con una concezione pedagogica che hanno sicuramente assimilato a livello teorico, ovvero "imparare facendo".

Così, nel campo della formazione dei docenti la P4C ha mostrato notevoli potenzialità tras-formative, dando luogo in molti casi, a vere e proprie svolte professionali<sup>52</sup>.

### **3.5 *La valutazione: un problema ancora aperto***

Un ultimo importante aspetto da prendere in considerazione, in merito alla proposta educativa di filosofare con i bambini, elaborata da Lipman e poi sviluppata con i suoi collaboratori, è rappresentato dal problema della valutazione, che necessariamente interessa qualunque pratica educativa.

In particolare, quando si parla di educazione del pensiero, la questione valutativa diventa delicata e complessa. Delicata, perché implica la messa in atto di criteri generali di riferimento rispetto a cui valutare il progresso del pensare. Complessa, in quanto se si vuole valutare il pensiero nella multidimensionalità dei suoi processi, ci si deve porre in relazione con un numero indefinito e crescente di indicatori. Inoltre, se si condivide la teoria che concepisce il pensare come un'attività situata in un contesto, allora le difficoltà valutative aumentano, poiché bisogna tenere in

---

<sup>51</sup> Cfr., *Ivi*.

<sup>52</sup> M. Santi, *Op. Cit.* p. 80, p. 71-72.

considerazione anche le molteplici caratteristiche situazionali che influiscono sul pensare. Consapevoli di questa situazione, è chiaro che quando valutiamo intendiamo “misurare” e “quantificare” il cambiamento provocato, e riuscire a farlo in modo adeguato nell’ambito dell’educazione del pensiero diventa molto problematico. Il limite dell’approccio valutativo di tipo docimologico emerge nel momento in cui l’attenzione si sposta dalla dimensione quantitativa a quella qualitativa del pensare. Ovvero, se si vuole cercare di individuare le componenti che determinano la migliore qualità globale dei processi di pensiero, piuttosto che la crescita lineare e cumulativa. È per questo, secondo Santi, che diventa inconcepibile porsi il problema valutativo senza prendere in considerazione il peso che il contesto, la motivazione, gli stili cognitivi, gli atteggiamenti, le disposizioni ad apprendere hanno sugli individui che pensano<sup>53</sup>. Anche gli sperimentatori americani si sono dovuti confrontare con il problema valutativo del curriculum, sono giunti a creare un sistema di valutazione *ad hoc* per il programma: il *New Jersey Test of Reasoning Skills*.

Questo strumento si presenta come un test di ragionamento per valutare l’efficacia di un intervento educativo, comporta la selezione del genere di dati da considerare come evidenze del successo o del fallimento dell’approccio sperimentato. Nel caso della *Philosophy for children*, la scelta dei test convenzionali relativi alle abilità “accademiche”, ovvero leggere, scrivere e far di conto, e di un test di ragionamento quale il *New Jersey Test of Reasoning Skills*, implica l’assunzione che il valore del programma possa essere confermato o smentito in rapporto allo sviluppo delle abilità disciplinari e di ragionamento specifiche, da considerare come standard del pensiero in generale. Ma questo non va d’accordo con l’approccio dichiarato dalla P4C, perché il filosofare in classe non ha come scopo il perseguimento di certe abilità predeterminate. Nonostante questa incongruenza di fondo, riconosciuta dallo stesso Lipman, l’applicazione dei test, ai gruppi sperimentali di classi elementari impegnate nell’attività filosofica, ha messo in luce dati estremamente positivi riguardo all’efficacia del programma. Tale efficacia è stata misurata in termini di effetti dell’attività svolta sulle prestazioni dei singoli individui nelle altre discipline scolastiche: in pratica si è constatato che i gruppi sperimentali, impegnati

---

<sup>53</sup> Cfr., M. Santi, *Op. Cit.* p. 63, p. 150.



settimanalmente nell'attività filosofica in classe, con insegnanti preparati a gestire una comunità di ricerca in spazi e tempi specifici e programmati, ottenevano risultati migliori dei gruppi di controllo (continuavano a seguire la normale prassi scolastica della lezione frontale). I risultati si riferivano alle abilità logico-matematiche, di lettura e di scrittura, ovvero le competenze scolastiche.

Il *New Jersey Test of Reasoning Skills*<sup>54</sup> ha cercato, in sostanza di vagliare se la partecipazione al programma incrementava alcune aree specifiche:

- *Ragionamento*: derivare inferenze corrette ed identificare fallacie.
- *Fluidità, flessibilità e produttività ideativa*.
- *Scoperta di alternative e possibilità*.
- *Produzione di ragioni e spiegazioni*.
- *Prestazioni nelle abilità di base*.

È evidente che questo test si focalizza esclusivamente sul rilevamento di abilità logiche formali ed informali<sup>55</sup>.

Nonostante sia stato elaborato questo strumento, per verificare l'efficacia del programma della P4C, bisogna essere consapevoli del fatto che esistono diversi problemi nell'accogliere tutti questi dati; problemi che riguardano, da un lato l'attendibilità scientifica di queste ricerche e dei loro risultati, e dall'altro c'è il problema più generale dell'attendibilità e dell'adeguatezza degli strumenti in sé, ovvero dei test, per dare una valutazione reale di ciò che il filosofare in una comunità di ricerca può favorire o cambiare rispetto alle dinamiche di ragionamento e di costruzione di conoscenza interindividuali.

Vediamo allora, che la questione principale da affrontare è: può un test *quantitativo* valutare adeguatamente il progresso *qualitativo* del pensiero nella sua globalità, nelle sue componenti motivazionali, di stile, di atteggiamento? Può un test valutare, veramente, la componente metacognitiva e quella sociale che più interessano nell'attività del filosofare con i bambini?

Le risposte a questi interrogativi, fornite dalla ricerca attuale sulla valutazione sono negative, e lo stesso Lipman ha sollevato più volte dubbi sul funzionamento del test.

---

<sup>54</sup> Per conoscere le 22 aree di abilità che vengono valutate da questo strumento, si veda A. Cosentino, *Il "New Jersey test of reasoning skills"*, in "CRIF-Bollettino, n. 2-3/1995.

<sup>55</sup> Cfr., *Ivi*, pp. 151-155.

La posizione in merito a tale questione è bene espressa in un'intervista<sup>56</sup> che l'autore ha rilasciato a M. Santi. Quest'ultima avvia l'intervista premettendo che, per poter affermare che "il programma funziona bene" occorre adottare un metodo di valutazione che consenta di dare un peso ai risultati, ma anche di riconoscerli. Utilizzando il *New Jersey Test of Reasoning Skills* Lipman e collaboratori sono stati costretti a valutare le "proiezioni" che il *training* in filosofia ha sulle abilità più generali di *problem-solving*, di scrittura, lettura e logico-matematiche. Ma se l'obiettivo dei ricercatori voleva essere quello di sviluppare e promuovere approcci di tipo filosofico verso il mondo, allora ogni tentativo di valutare questi processi tramite l'isolamento dei risultati, utilizzando test quantitativi, fallisce il bersaglio, perché si tratta di aspetti qualitativi dell'apprendimento. Quindi, Santi domanda all'autore come sia riuscito a superare questa "impasse".

Lipman spiega che lo Stato americano del New Jersey è abituato a ragionare in termini di test. Se lui e i suoi collaboratori non avessero utilizzato questa metodologia valutativa, probabilmente, non avrebbero nemmeno potuto avviare la sperimentazione del curriculum nelle scuole. Lo stesso autore non era molto entusiasta all'idea di dover valutare la validità del programma con un test, in quanto sicuramente un *training* in filosofia portava benefici a livello quantitativo e qualitativo, in questo secondo caso, si verifica comunque un cambiamento sullo stile di ragionamento e sulla formazione di personalità degli alunni. Quindi, Lipman non cade, certamente, nell'illusione che il test sia la misura veritiera del valore del programma, nonostante i risultati dei test siano stati molto buoni.

Quello che interessa a Lipman è far capire agli educatori, che desiderano sperimentare il curriculum della *Philosophy for children*, che questo programma non è funzionale all'incremento delle "abilità accademiche", perché gli obiettivi di questo progetto abbracciano tutta la qualità dell'apprendimento e dell'educazione.

Attraverso queste riflessioni, abbiamo compreso che accanto ai vantaggi che possono derivare da una misurazione obiettiva, utilizzando degli strumenti come i test, questi non ci forniscono la misura del successo o dell'insuccesso di un corso di *Philosophy for children*. La ragione è che la dimensione essenziale di questo processo di

---

<sup>56</sup> Cfr., M. Santi, *Conversazione con Matthew Lipman*, in "Prospettiva EP", 6/1991.

formazione è di natura sociale-dialogica e, pertanto, tra le variabili da controllare bisogna ricordare tutte quelle incluse nella dinamica di gruppo e, accanto alle abilità di ragionamento, altre abilità di carattere affettivo e morale, che sono chiamate in gioco.

Una proposta, per risolvere il problema della valutazione del programma, viene da Santi, la quale suggerisce di individuare dei criteri per una valutazione concreta dell'influsso del filosofare sui processi di pensiero. La ricercatrice opta per due strumenti rappresentati dall'*osservazione* e dall'*ascolto*, che consentono di attuare analisi di tipo qualitativo. L'*osservazione*, infatti, permette di individuare i "modi" attraverso cui un individuo esprime ed utilizza il suo pensare; inoltre, se impiegata con puntualità, si rivela uno strumento capace di cogliere le diverse forme di interazione che l'allievo instaura con il contesto in cui è inserito.

A questa, va associata anche la pratica dell'*ascolto*, che non può, però, ridursi ad una mera registrazione di immagini ed interventi; occorre che sia strutturata e guidata da ipotesi di ricerca in cui vengano individuati e definiti degli indicatori di qualità, cui rivolgere l'attenzione. Un altro grosso problema è la scelta di questi indicatori, in base a quali criteri vanno selezionati? Santi suggerisce, ad esempio, indicatori che si riferiscono ai processi di *transfer*, alla competenza metacognitiva, ai processi di cambiamento concettuale in rapporto al ragionamento informale ed al pensare quotidiano. Infine, la ricercatrice suggerisce, l'utilizzo di un indicatore di valutazione qualitativa, che nelle sue sperimentazioni si è rivelato molto efficace: l'analisi delle discussioni in classe, lascia bene emergere la qualità dello sviluppo della comunità di ricerca, e rappresenta allo stesso tempo un prodotto, un processo ed un contesto di apprendimento e di costruzione di conoscenza, collettivo, mediato e condiviso<sup>57</sup>.

Non credo assolutamente di essere riuscita ad esaurire, attraverso queste considerazioni, il problema della valutazione che deve affrontare un programma di sviluppo del pensiero, ma ho cercato di offrire alcune piste di riflessione per trovare delle soluzioni che, col tempo e con l'aiuto della ricerca, proveranno a risolvere questa problematica.

---

<sup>57</sup> Cfr., M. Santi, *Op. Cit.* p. 63, pp. 158-159.

Quello che ho sviluppato è certamente un capitolo ricco di suggerimenti e riflessioni di carattere metodologico che entrano nel vivo della proposta innovativa di Lipman. Ho cercato di mettere in luce le potenzialità e le risorse concrete che vengono offerte da un curriculum che si è rivelato sicuramente valido, vista la sua diffusione a livello mondiale, e formativo non solo per i bambini a cui è rivolto, ma soprattutto per gli insegnanti a cui viene, in sostanza, proposto di mettere in discussione la propria professionalità docente. La sfida che si apre diventa quella di rendere gli insegnanti dei facilitatori, in grado di gestire le discussioni filosofiche che si sviluppano nella classe trasformata in comunità di ricerca, senza essere supportati da formatori o esperti esterni, perché questo è l'unico modo per poter inserire questa prassi educativa nella quotidianità della vita scolastica.

Questo cambiamento potrebbe essere letto anche come una sorta di ritorno alle origini, quando l'uomo si interrogava sulla sua essenza, sul mondo e sul senso della sua esistenza. In altri termini, un ritorno al filosofare che nasce dalla meraviglia e dalla curiosità.

Nel quarto ed ultimo capitolo, di questo mio lavoro, avverrà il passaggio dalla teoria alla pratica, ovvero, avendo compreso dal punto di vista teorico le caratteristiche del filosofare con i bambini, presenterò le osservazioni condotte sul campo in reali classi della scuola italiana, in cui tramite sperimentazioni differenti si cerca di far scoprire l'indagine filosofica agli alunni della scuola primaria.

#### 4 ALCUNE ESPERIENZE SUL CAMPO

Con i primi tre capitoli di questo lavoro ho illustrato, a livello teorico, come si caratterizza il pensiero umano, quali sono le sue molteplici dimensioni, come una sua educazione sia indispensabile per formare cittadini in grado di vivere in una società complessa, come quella attuale. Questo obiettivo educativo può essere raggiunto anche grazie all'apporto di una disciplina come la filosofia, allo stesso tempo molto antica e moderna, proprio perché l'uomo da secoli si pone le medesime domande. In modo particolare ho analizzato il rapporto tra la scuola e la filosofia, o meglio come questa materia sia stata introdotta nell'offerta formativa della scuola italiana, approdando in questi ultimi anni anche a livello di scuola primaria. Proprio in tale contesto educativo viene ideato, da Matthew Lipman, un curriculum che propone di "filosofare" con i bambini, seguendo una metodologia e dei materiali specifici, ampiamente descritti nel terzo capitolo.

In questo quarto ed ultimo capitolo, che conclude il mio lavoro di tesi, presento tre esperienze di "filosofia con i bambini" che sono state realizzate in alcune scuole primarie italiane, con l'obiettivo di osservare direttamente sul campo l'applicazione della proposta di filosofare con i bambini.

Sono progetti, per alcuni aspetti, abbastanza differenti tra loro: a partire dalle figure educative che sono state coinvolte, per gli strumenti e i materiali che si è scelto di utilizzare e, soprattutto, per le modalità di gestione degli incontri. Nonostante queste differenze però, troviamo un filo conduttore che li unisce: la pratica filosofica, o meglio il filosofare degli alunni, che scoprono, forse per la prima volta, la bellezza del chiedere il "*perché delle cose*", quindi si trovano a sperimentare una nuova forma di domandare, ossia il domandare in modo radicale, e si confrontano con alcuni contenuti generali di questa disciplina.

#### **4.1 Il metodo Lipman nella scuola di Corsico**

Il primo progetto che vado ad illustrare, è rappresentato dall'impiego del curriculum della *Philosophy for children* realizzato nelle scuole primarie "Salma" e "Battisti" di Corsico, un paese dell'hinterland milanese. In questi istituti, ormai da diversi anni, è attivo il progetto della P4C che viene gestito da un filosofo ed educatore, il Dott. Pierpaolo Casarin, consigliere del CRIF (Centro di Ricerca Indagine Filosofica, con sede a Roma), un'associazione<sup>1</sup> di promozione socio-culturale senza fini di lucro, fondata nel 1991.

In questi due istituti viene proposta l'esperienza di filosofare con i bambini, generalmente a partire dalla classe terza che li accompagna fino alla conclusione del loro percorso di formazione in quinta.

Io sono stata accolta in due classi quinte che da tre anni seguono il progetto con il Dott. Casarin, il quale gestisce incontri settimanali della durata di circa 1 ora per classe, in un arco di tempo che va, tendenzialmente, da dicembre a maggio.

Il mio ruolo è stato quello di osservatore esterno, utilizzando apposite griglie osservative, da me elaborate, individuando così alcuni indicatori che caratterizzano tale pratica educativa. Questi strumenti sono presenti come allegati in questo lavoro, inoltre ho effettuato anche delle registrazioni vocali delle sessioni.

L'obiettivo principale di questa mia presenza è stato quello di osservare l'applicazione del metodo P4C elaborato da Lipman, in un contesto reale, per comprendere quali devono essere le modalità di gestione del lavoro da parte del facilitatore (ruolo ricoperto da Pierpaolo Casarin), le potenzialità dei materiali che vengono utilizzati, e come bambini di 10 anni dialogano in modo filosofico, come vivono questo momento, infine, il ruolo che viene assunto dall'insegnante di classe. Con questo lavoro sul campo ho cercato di capire quanta differenza può esserci tra teoria e pratica, dal momento che, come si è visto, la letteratura su questo argomento risulta particolarmente ampia, e come questa teoria viene applicata nelle classi italiane.

---

<sup>1</sup> La finalità principale dell'Associazione è la promozione, la sperimentazione e il monitoraggio della ricerca relativa alla pratica filosofica negli ambiti definiti con l'acronimo P4C (scolastico-formativo e sociale). A partire dai primi anni Novanta del secolo scorso, il CRIF ha promosso e monitorato la sperimentazione in contesti scolastici del curriculum della *Philosophy for Children* (P4C), presente, in misura diversa, in più di 300 scuole italiane.

#### 4.1.1 Le osservazioni

Le mie osservazioni sul campo hanno avuto una durata complessiva di 8 ore, nello specifico 4 ore per classe, utilizzando come strumenti: un protocollo di osservazione che prende in considerazione indicatori come la *motivazione*, l'*interazione comunicativa*, il *contesto*, i *mezzi* e gli *strumenti* utilizzati durante le sessioni; uno strumento che analizza le azioni comunicative del facilitatore. Oltre all'impiego di questo materiale, mi è stata data anche la possibilità di registrare vocalmente gli incontri per poter, in un secondo momento, cogliere meglio i passaggi della discussione all'interno della "comunità di ricerca".

Presentando queste osservazioni, devo premettere, che gli alunni non sono alla prima esperienza filosofica, bensì per entrambe le classi questo è il terzo anno, quindi ho potuto rilevare una certa dimestichezza e familiarità sia con i termini filosofici, spesso utilizzati dal facilitatore, che con le modalità di svolgimento delle sessioni.

Sono, infatti, consapevoli della necessità di rispettare il proprio turno di parola, di dover ascoltare con attenzione gli interventi di tutti i compagni per poter proseguire la discussione.

Il progetto P4C per il nuovo anno scolastico 2010/2011 prevede per entrambe le classi, composte da 20 e 21 alunni, l'utilizzo del racconto "*Pixie*", facente parte del curriculum di Lipman, la cui lettura, in realtà era già stata iniziata verso il termine dello scorso anno scolastico.

Durante la mia partecipazione a questi incontri ho potuto notare un livello di programmazione, della sessione, molto flessibile da parte di Casarin. Egli, infatti, pur basandosi sul racconto, ha più volte modificato il tema degli incontri in base alle domande o a particolari esperienze vissute dagli alunni, temi che variavano da una classe all'altra. Per esempio, una sessione svoltasi nella classe V della scuola "Salma", ha preso avvio dalla lettura di un episodio del testo "*Pixie*" proposta dal facilitatore. La medesima attività era in programma anche nella classe V della scuola "Battisti", ma non è stato possibile svilupparla, perché la discussione è risultata incentrata sul problema *diritti/dovere/piacere* emerso da un interrogativo posto da un alunno al facilitatore.

Prima di presentare in modo analitico i momenti di dialogo, cuore del progetto P4C, emersi durante questi incontri, riportando alcuni stralci di dialoghi filosofici significativi, che aiutano a comprendere meglio la profondità di riflessione di cui sono capaci anche bambini di 10 anni, illustro brevemente le fasi di svolgimento delle sessioni.

Sappiamo dalla letteratura relativa a questa pratica, che gli incontri di filosofia con i bambini prevedono dei momenti ben articolati e strutturati, oltre che contesti adeguati. Nella mia esperienza presso i due istituti di Corsico posso affermare che, in linea di massima, queste fasi vengono rispettate, anche se il metodo utilizzato non è completamente ortodosso a quello ideato da Lipman.

#### *4.1.1.1 Le fasi delle sessioni filosofiche*

Il contesto in cui sono svolti gli incontri è stato quello dell'aula, in cui è stata modificata la disposizione di alcuni arredi, infatti, sono stati disposti i banchi lungo il perimetro della classe, creando così un ampio spazio centrale in cui gli alunni hanno potuto disporsi in modo circolare con le loro sedie, preparando anche le sedute per l'insegnante di classe, per il facilitatore e per me (in qualità di osservatrice).

Questa particolare collocazione interrompe la tradizionale modalità della lezione frontale, creando così l'atmosfera adeguata per promuovere il confronto e la discussione del gruppo classe che è stato trasformato in una comunità di ricerca.

Tutte le sessioni sono iniziate con una ricostruzione, da parte dei bambini, a partire da alcune domande stimolo del facilitatore, della discussione e dei temi affrontati durante l'incontro precedente. A partire da questo momento, la nuova sessione si poteva sviluppare secondo due modalità: 1) venivano ripresi gli interrogativi irrisolti che avviavano, di fatto, il nuovo dialogo; 2) si procedeva con la lettura di un episodio del racconto e in seguito, si passava alla strutturazione dell'*Agenda*. La modalità di lettura dell'episodio del racconto veniva decisa dall'intero gruppo classe, quindi il facilitatore chiedeva ai bambini se volevano ascoltare il racconto (lettura del facilitatore) oppure se preferivano leggere loro a turno. Nella maggior parte dei casi, gli alunni preferivano la seconda opzione. Conclusa la lettura ad alta voce, si procedeva alla spiegazione, eventualmente, dei vocaboli sconosciuti, e veniva



proposta una rilettura a mente, individuale, per iniziare ad individuare o nodi problematici da trasformare in domande per l'agenda.

La creazione dell'*agenda* costituisce un momento molto importante nella pratica della *Philosophy for children*, perché gli alunni estrapolano alcuni interrogativi dal testo letto, per poter avviare il dialogo successivo. Nelle due classi l'agenda veniva riprodotta su grandi fogli appesi alla lavagna, su cui Casarin indicava la data dell'incontro e il numero della sessione, in seguito, passava a scrivere le domande formulate dagli alunni. Nella maggior parte dei casi questi interrogativi venivano elaborati a piccoli gruppi di tre e condivisi con l'intero gruppo nel momento della trascrizione sul foglio appeso alla lavagna, inoltre, accanto ad ogni domanda veniva indicato il nome dei componenti del gruppo che l'avevano formulata. Riporto a titolo esemplificativo alcune agende elaborate durante le sessioni:

*Agenda del 13/1/2011 II Sessione Scuola "Battisti"*

Lettura dell'episodio n° 1 del terzo capitolo di "*Pixie*"

- 1) *Perché le persone non vogliono dire i loro pensieri e i sentimenti?* (A. M. F.)
- 2) *Cosa aveva di importante Wilma da dire a Bruno?* (J. A. M. L.)
- 3) *Perché mentre Isabella leggeva Bruno la guardava?* (S. R. M.)

*Agenda del 20/1/2011 IV Sessione Scuola "Salma"*

Lettura degli episodi n° 2-3 del secondo capitolo di "*Pixie*"

- 1) *Qual è il sogno strano di Pixie?* (M. C. C.)
- 2) *Perché a Pixie si è addormentata la gamba?* (D. K. G.)
- 3) *Perché Pixie deve condividere la stanza, anzi il letto con Miranda?* (A. A. D.)
- 4) *Perché Pixie fa la "domanda della testa" a sua sorella?* (M. C. A.)
- 5) *Perché Miranda non risponde alla domanda di Pixie?* (A. J. D.)

In questi esempi emerge un aspetto importante e tipico del filosofare, ossia chiedersi il "perché delle cose, dei fatti, delle situazioni" e questa tipologia di indagine è molto affine alla natura e alla curiosità dei bambini. Dopo che il gruppo ha condiviso gli interrogativi, è il facilitatore che domanda su quale o quali focalizzare l'attenzione

per avviare la discussione, quindi sono gli alunni stessi che, insieme, scelgono l'argomento su cui dibattere, chiaramente in base ai loro interessi.

Conclusa questa fase di strutturazione dell'agenda, la comunità iniziava il dialogo vero e proprio, nella maggior parte dei casi avviato dal facilitatore. Durante questi incontri ho potuto notare che Casarin non si è mai avvalso del supporto delle attività o degli esercizi suggeriti dai manuali del curriculum, aspetto, questo, che viene ricordato, invece, a livello teorico.

La durata della discussione filosofica, vera e propria, variava dai 30 ai 40 minuti, in base al livello d'interesse degli alunni rispetto al tema trattato e alla sua complessità. Confrontandomi anche con il facilitatore ho potuto notare che prolungare per tempi eccessivamente lunghi questa fase, diventa dispersiva e poco significativa per i bambini, perché i loro tempi di attenzione e concentrazione sono abbastanza ridotti. Nella maggior parte dei casi, queste sessioni, in entrambe le classi, si concludevano con interrogativi rimasti senza una o più risposte definitive o con nuove domande poste dai bambini e rielaborate dal facilitatore, il quale proponeva alle docenti di classe di riprendere, nel corso della settimana, i temi discussi durante la sessione, e iniziare a riflettere sulle domande rimaste aperte.

#### *4.1.1.2 I dialoghi*

Il momento del dialogo di tipo euristico-filosofico rappresenta l'attività centrale della sessione di *Philosophy for children*, poiché i bambini vivono l'esperienza del "filosofare" insieme, guidati dalle domande stimolo del facilitatore.

Ai fini della mia osservazione è stato molto interessante individuare, al di là dei contenuti dei dialoghi, le dinamiche comunicative che hanno luogo in questa tipologia di interazione, completamente differente dalla classica lezione frontale.

Il facilitatore, prima di avviare, la fase del confronto dialogico, invitava gli alunni a ripassare le regole che agevolano la comunicazione all'interno del gruppo: ad esempio chi desidera esporre la propria idea alza la mano per prendere parola; si ascolta in silenzio l'intervento di ogni compagno e solo al termine dell'esposizione è possibile controbattere; bisogna cercare di rivolgere le domande di chiarimento, rispetto ad un intervento poco chiaro, al compagno che l'ha formulato e non al

facilitatore. Quest'ultimo quando si accorgeva che un certo intervento non risultava comprensibile invitava l'alunno che l'aveva esposto a spiegarsi meglio, magari aiutandosi con degli esempi, e si rivolgeva al bambino in questo modo: *“Spiegati meglio”*; *“Cosa intendi dire? Fai un esempio concreto”*; *“Forse il gruppo non ha ben compreso quello che vuoi dire. Prova a rispiegarlo meglio”*.

Durante queste osservazioni ho notato che Casarin tendeva a porre non soltanto domande di chiarimento, ma anche quesiti volti ad indagare il livello di soddisfazione degli alunni rispetto alle risposte formulate dai membri del gruppo; domande che esprimono dubbi o dilemmi; domande di tipo logico; interrogativi relativi alla riflessione linguistica e alla definizione di alcuni termini. Va segnalato che alcuni di questi interrogativi, in rapporto al tema trattato, in diversi casi sono risultati di difficile comprensione per gli alunni, per i termini e i concetti filosofici spesso utilizzati dal facilitatore, infatti, non di rado i bambini chiedevano di ripetere la domanda perché non avevano compreso il suo significato.

Un aspetto importante da evidenziare, che rende molto particolare il ruolo del facilitatore durante una sessione di P4C, è rappresentato dal fatto che non fornisce quasi mai delle risposte, così alle domande dei bambini risponde con nuove domande per far avanzare il dialogo. Le uniche risposte che forniva erano delle spiegazioni, a livello linguistico, di vocaboli complessi.

Per quanto concerne la gestione della discussione di gruppo il facilitatore si è dimostrato molto flessibile, soprattutto nel rispettare i tempi di riflessione e di esposizione degli alunni, non mostrava fretta nel passare da una questione all'altra, anzi lavorava molto sull'approfondimento di ogni singolo tema. Venivano rispettati i momenti di silenzio che, a volte, si verificavano durante la discussione, e incitava i bambini a non temere di esprimersi, a condividere ciò che pensavano, perché il gruppo non giudica nessun intervento. Quando questi attimi di silenzio si prolungavano eccessivamente, allora, Casarin tendeva ad intervenire riformulando la domanda e cercando di semplificarla anche con esempi, poiché i bambini potrebbero non averla pienamente compresa.

Un ultimo aspetto che ritengo importante da considerare, rispetto agli interventi del facilitatore, riguarda la misura in cui quest'ultimo parla durante la sessione. La teoria

ci dice che il conduttore dovrebbe limitare i suoi interventi circa al 30%, proprio perché i protagonisti del dialogo devono essere i bambini, e dovrebbe limitarsi a formulare domande che agevolino il collegamento tra i diversi interventi degli alunni, in modo da proseguire il confronto. Nella realtà, ho notato che vi è una tendenza, probabilmente personale di Casarin, a rielaborare, in certe occasioni, quanto espresso da alcuni alunni, e ad esporre, brevemente, alcune sue riflessioni filosofiche a volte troppo complesse per bambini di 10 anni. Così facendo, gli interventi di certi alunni sono stati da loro stessi modificati, per “adeguarsi” a quanto spiegato dal facilitatore.

Dopo aver ampiamente esposto le modalità comunicative del conduttore che guidava le sessioni, passo ad una breve riflessione relativa alle interazioni degli alunni.

In entrambe le classi erano presenti bambini che tendevano a primeggiare nella discussione per quantità di interventi, avevano molto da dire, anche se non sempre questi risultavano coerenti con i temi che si stavano trattando. In queste situazioni, Casarin lasciava concludere l'intervento e, senza mortificare il bambino, spiegava che era molto giusto quello che aveva detto ma quell'idea poteva essere utile per un'altra discussione. Questo dimostra come sia importante, per chi conduce la sessione filosofica, ascoltare attentamente quanto viene detto e qual'ora qualche intervento risultasse fuorviante, bisogna riportare il confronto agli interrogativi iniziali, e in questo si viene agevolati facendo riferimento all'agenda.

Durante i confronti il coinvolgimento dei bambini e la loro motivazione erano molto legati al tema della discussione. Si è parlato per esempio di: rapporto e relazione; di condivisione e delle ragioni che ci portano a condividere qualcosa; di diritti e doveri; dell'idea di importanza in rapporto al pensare; del rapporto tra parola e pensiero; della differenza tra il giusto oggettivo e il giusto soggettivo. Argomenti che sono emersi a partire dalla lettura del racconto “*Pixie*” e da riflessioni e domande dei bambini. Come si può ben vedere, sono tematiche molto ampie e complesse, che a prima vista potremmo ritenere inadeguate per dei bambini, ma ascoltando i dialoghi emerge l'attenzione, la curiosità e la profondità riflessiva di cui sono capaci anche i bambini, ma che i docenti solitamente tendono a sottovalutare.

A questo proposito riporto brevi stralci dei dialoghi a cui ho assistito, al fine di evidenziare i passaggi per me più significativi.

L'argomento, di una delle sessioni condotte da Casarin nella scuola primaria "Salma", ha riguardato la differenza tra rapporto e relazione, e che cosa si intende per essi.

Facilitatore: *Se vi dicessero, che cos'è un rapporto e che cos'è una relazione? Cosa rispondereste?*

D.: *È uno stare insieme!*

A.: *Andare d'accordo.*

Fac.: *Quindi, un rapporto è un andare d'accordo fra chi?*

A.: *Possono essere due persone che vanno d'accordo.*

L: *Il rispetto.*

Fac.: *Cioè un rapporto è il rispetto? Una relazione è il rispetto?*

Fac.: *Cosa vuol dire il rispetto?*

R.: *Per avere un rapporto bisogna essere sinceri e per questo avere rispetto.*

Fac.: *Voi state cercando di descrivere alcune condizioni che possono rendere il rapporto in un certo modo. Siamo tutti d'accordo che è tra persone, mi sembra di capire, o no? Il rapporto potrebbe essere con qualcosa che non riguarda le persone?*

S.: *Può riguardare anche il lavoro.*

Fac.: *Cioè? In che senso?*

R.: *Una persona è al lavoro, gli succede qualcosa e lo può scrivere come rapporto.*

Fac.: *Spiegaci meglio.*

R. Non riesce a spiegarsi così Casarin le lascia il tempo per pensare e chiede se qualcun altro vuole esprimere altre idee sul significato di rapporto.

A: *Poi mi direte che sono una fissata con gli animali. Comunque il cane mia zia, ha tanti amici, e dico che un rapporto può essere anche con un amico.*

Fac.: *Ok, ma per amici chi intendi in questo caso?*

A.: *Persone fidate che non rivelano i segreti.*

Fac. *Perché mi spieghi questo con l'esempio di un cane? Io vi ho chiesto se un rapporto riguarda solo gli umani o anche altre cose.*

A.: *No, un rapporto può riguardare anche altre cose.*

Fac.: *Tu mi hai parlato di amici, fammi un esempio di amicizia non umana.*

A.: *L'amicizia tra un animale e l'altro, o anche l'amicizia tra un padrone e un animale.*

Fac.: *Quindi se il rapporto comporta lo stare insieme e l'amicizia, A. ci sta dicendo che la dimensione dell'amicizia e del rapporto è un qualcosa che anche gli animali possono gestire tra di loro o nel rapporto con il padrone. Siete d'accordo su questo?*

A.: *Questo è quello che stavo cercando di dire, cioè che non ci sono solo i rapporti fra le persone ma anche fra gli animali.*

Dal momento che proseguendo il confronto, i bambini sottolineano l'aspetto positivo della relazione, tra persone, ossia il rapporto di amicizia, il facilitatore rilancia il dialogo con un nuovo interrogativo.

Fac.: *Secondo voi due che litigano hanno un rapporto in quel momento?*

Nel rispondere il gruppo di ricerca si divide ci sono i sostenitori dei sì e quelli dei no.

Fac.: *Immagino che ci siano le buone ragioni per dire no e quelle per dire sì. Cominciano a sentire le ragioni dei NO.*

I bambini incontrano delle difficoltà nel rispondere, così il facilitatore pone la domanda con un altro esempio.

Fac.: *Due che parlano senza essere amici hanno un rapporto, o no?*

J.: *Quando iniziano a parlare e poi si conoscono in quel momento c'è un rapporto di amicizia.*

Fac.: *E quello è un rapporto di amicizia, ma il rapporto è solo di amicizia?*

C.: *In quel momento due persone si stanno conoscendo.*

Fac.: *Quindi c'è o non c'è un rapporto?*

C.: *Sì iniziano un rapporto.*

Il dialogo è proseguito durante la sessione e l'obiettivo di Casarin è stato quello di provare a portare gli alunni a definire il concetto di rapporto e relazione, compito che si è rivelato molto complesso in quanto i bambini hanno presentato, con esempi, le tipologie di rapporti che possono legare le persone, come questi possono essere rafforzati o compromessi. Quello che si evidenzia da questa trascrizione di parte del dialogo, è l'atteggiamento del facilitatore, egli infatti non dà mai risposte, le uniche sono una ripresa delle affermazioni degli alunni per renderle più comprensibili alla

comunità qualora fossero state espresse in modo poco chiaro. Propone esempi e formula sempre nuove domande per aiutare gli alunni a procedere nel lavoro di indagine e approfondimento. Credo sia importante notare anche il contenuto di questa sessione, non semplice per i bambini che hanno comunque saputo affrontarlo positivamente fornendo ragioni ed esempi a sostegno delle loro tesi.

Riporto ora alcuni passaggi di un dialogo filosofico che Casarin ha gestito nella classe V della scuola primaria “Battisti”, avente come tema il rapporto tra il pensiero e la parola.

Il dialogo viene avviato a partire dalle domande che compongono l’agenda relativa alla lettura di un episodio del testo “Pixie”, il facilitatore vuole portare i bambini ad astrarre una questione generale contenuta nelle domande.

Fac.: *Qual è la questione generale di cui possiamo discutere? Serve solo una parola.*

F: *Pensiero.*

Fac.: *Perché?*

F.: *Perché quando uno dice una cosa la pensa.*

Fac.: *Quindi dire è uguale a pensare?*

Fac.: *Potremmo parlare del parlare oppure come ci ha detto F., possiamo parlare del pensiero, se dici, pensi ciò che dici.*

Fac.: *Secondo voi, tutti quelli che parlano hanno pensato?*

M.: *Ma alcuni non pensano, quando parlano dicono frasi a caso, ad esempio quando sono distratti.*

Fac.: *Allora quello che state dicendo è che il pensare sostiene il parlare. La sensazione è che la parola sai conseguente al pensare.*

Fac.: *Qualcuno di voi fa notare che esistono differenze nel pensare, c’è quindi il pensare distratto e il pensare attento?*

L: *Quando uno pensa e dice una frase, ma non è attento può non essere giusta.*

Fac.: *Quindi l’attenzione e la concentrazione fanno la differenza.* (Riassume per il gruppo il concetto di L. poiché non tutti l’avevano compreso).

F: *Tu pensi a quello che stai dicendo anche se sono sciocchezze.*

A: *Noi pensiamo sempre, ad esempio il nostro cervello quando noi dormiamo e sogniamo pensiamo. Noi pensiamo sempre è impossibile non pensare a niente.*

Fac.: *Quindi rispetto al parlare? Ogni parola sarà sempre conseguenza di un pensare.*

F.: *Però quando tu pensi non è detto che devi parlare per forza.*

Anche in questo caso l'argomento che è stato affrontato risulta molto complesso, e il rapporto tra la parola e il pensiero è stato a lungo dibattuto dai grandi filosofi, il fatto di poterne discutere con bambini di 10 anni conferma, e dimostra, come gli interrogativi filosofici non si esauriscano mai, ma, soprattutto, aiuta gli adulti a scoprire le potenzialità riflessive di bambini che, con impegno e un *training* adeguato, possono sicuramente sorprenderci.

Noterete sicuramente che, in quanto esposto fino ad ora, non ho ancora nominato il ruolo che le docenti di classe ricoprivano durante le sessioni. Era semplicemente quello di osservatrici ed ascoltatrici, in quanto a gestire il lavoro nel gruppo era il facilitatore Casarin. I loro unici interventi risultavano essere di tipo disciplinare, in sostanza, per richiamare gli alunni che non assumevano un comportamento adeguato. A conclusione dell'incontro, il facilitatore ha più volte invitato le docenti a riprendere nell'arco della settimana i temi emersi durante le discussioni, ad approfondirli trovando anche nuovi interrogativi per gli incontri successivi. Questa è l'unica forma di partecipazione attiva delle insegnanti di classe, che ho potuto riscontrare.

Ricordo che ho assistito solo ad una parte di questo percorso di *Philosophy for children* nelle scuole primarie di Corsico, ma grazie a queste osservazioni ho avuto la possibilità di comprendere meglio gli aspetti pratici di questa proposta educativa e le sue potenzialità, che emergono però solo a lungo termine. L'importante, per un insegnante, è non scoraggiarsi e attendere con pazienza i risultati che possono essere anche minimi ma di certo significativi per chi educa e per chi viene educato.

#### **4.2 *Io penso, dunque siamo: l'esperienza di Verbania***

Presento ora la mia seconda esperienza osservativa che ho condotto nella classe V B della scuola primaria "V. Bachelet" di Trobaso, appartenente al Quarto Circolo Didattico di Verbania. Da tre anni, presso questo istituto, viene proposto agli alunni



delle classi III – IV – V un progetto di filosofia<sup>2</sup> con i bambini, dal titolo “*Io penso, dunque siamo*”. L’idea su cui si fonda tale proposta, è quella di far dialogare i bambini con le grandi domande della filosofia, e nasce dall’incontro tra un’educatrice, Chiara Colombo<sup>3</sup>, e un filosofo, Fiorenzo Ferrari<sup>4</sup>, che colta l’affinità tra il domandare tipico dei bambini ed il pensare filosofico, hanno lanciato la sfida di far incontrare le loro due discipline. Tale sfida è stata poi accolta da un gruppo di insegnanti e dalla dirigente, che con entusiasmo, hanno coinvolto i loro alunni con un nuovo cammino.

Significativo è sicuramente il nome del progetto: “*Io penso*” perché con la filosofia ciascuno ha potuto riflettere e mettersi in discussione; “*dunque siamo*” perché il risultato della meditazione è la scoperta dell’altro e del vivere insieme.

Vediamo ora quali sono gli elementi caratterizzanti della proposta di Verbania.

Gli ideatori del progetto, in sostanza, propongono di “fare con i piccoli una cosa da grandi” ritenendo che la filosofia, nonostante il suo linguaggio complesso ed inusuale, nasca da una domanda di senso analoga alla meraviglia del bambino di fronte al tutto. Secondo loro, infatti, l’esperienza filosofica come ricerca di risposte, può diventare agire educativo: il bambino, accompagnato dagli adulti e dai pari, è un soggetto attivo che raccoglie stimoli funzionali alla propria crescita e allo sviluppo di competenze personali e relazionali. In questa proposta vediamo allora che Pedagogia e Filosofia sono complementari e coesenziali. Inoltre, il progetto abbraccia anche la dimensione dell’intercultura, perché proporre ai bambini di lavorare come una “comunità di ricerca” significa innanzitutto accompagnarli nella gestione democratica di regole scelte da tutti e condivise da ciascuno. Ciò consente di aprire all’ascolto, al dialogo e alla correzione reciproca, con l’accettazione delle diversità e

---

<sup>2</sup> Ulteriori informazioni a proposito del progetto sono disponibili sul sito internet, [www.filosofiaconibambini.it](http://www.filosofiaconibambini.it), curato dai due referenti della proposta, Chiara Colombo e Fiorenzo Ferrari. Inoltre parte dei lavori realizzati durante questo percorso sono stati pubblicati sul calendario interculturale de “L’orologiaio matto” del 2010, curato e prodotto da Spazio Solidale Onlus, un’associazione di cultura e solidarietà, con sede a Bussero (MI).

<sup>3</sup> Pedagogista, laureata presso l’Università Cattolica di Milano, dottoranda in Sociologia presso la medesima Università. È coordinatrice ed educatrice in “*Tantevoci*”, laboratorio per l’educazione interculturale di Verbania. Collabora con la Fondazione Ismu e con l’Università in ricerche sul tema dei minori e dell’immigrazione. Con Fiorenzo progetta e realizza interventi di filosofia con i bambini.

<sup>4</sup> Filosofo, laureato presso l’Università degli Studi di Pisa, insegnante di sostegno in ruolo presso il Liceo artistico “Gobetti” di Omegna (VB), *teacher* in *Philosophy for Children*. Dal 2006 si occupa di filosofia con i bambini presso centri educativi e scuole primarie di Milano e Verbania.

la messa a tema dei conflitti. Nessuno vince e nessuno perde, ma si apre una “terza via” che si configura come una peculiarità sia dell’intercultura, sia della pratica filosofica: a partire dall’incontro di diverse appartenenze si creano mondi inaspettati, in un processo di sintesi che apre sempre nuovi percorsi.

Queste sono le motivazioni che hanno determinato l’ideazione del progetto, vediamo ora com’è strutturato e quali attività propone. Questa proposta educativa riconosce, in primis, le intelligenze multiple del bambino, che vengono sollecitate dalla struttura stessa dell’incontro, che si muove su piani differenti. I bambini incontrano i grandi maestri della filosofia ascoltando i loro testi originali, semplificati nel rispetto dei contenuti e dello stile. Le parole dei filosofi, con il loro carico di senso, stimolano alla meraviglia, favorita dal pensiero magico, e, insieme, alla riflessione sui concetti, che porta ad uno sviluppo graduale del pensiero logico-operativo.

Per quanto concerne la pratica filosofica vediamo che in cerchio i bambini dialogano, ma non solo, infatti la filosofia è agita anche attraverso pratiche manuali e ludico-espressive. I concetti vengono “maneggiati” su piani differenti, senza il predominio della competenza linguistica, bensì nella valorizzazione delle intelligenze multiple di ciascuno. In linea con la maieutica socratica, ai bambini non vengono proposte soluzioni, ma stimoli, per formulare sempre nuove domande. Il fine è far uscire il bambino dallo stato di minorità, portandolo all’uso autonomo della propria ragione nella molteplicità delle sue espressioni.

Comprese le motivazioni e i principi su cui si fonda questo progetto di *Philosophy for children*, passo ad illustrare le osservazioni che ho condotto direttamente sul campo.

#### **4.2.1 Le osservazioni**

Anche a questo progetto ho partecipato assumendo il ruolo di osservatrice esterna, utilizzando i medesimi strumenti presentati nella precedente esperienza di Corsico, questo mi ha aiutato a cogliere le differenze sostanziali, e allo stesso tempo le somiglianze, tra le due proposte filosofiche.

Sono stata accolta dalle insegnanti della classe V B della scuola primaria “Bachelet” di Trobaso, e con estrema curiosità anche dai bambini, nonostante siano abituati alla

presenza di osservatori esterni durante le sessioni, infatti, per questo gruppo classe è il terzo anno che viene sperimentato questo progetto.

Ho incontrato Chiara e Fiorenzo, i due ideatori e conduttori degli incontri, che mi hanno presentato le caratteristiche generali del progetto della classe, articolato in un ciclo di tre incontri della durata di 2 ore ciascuno, per un totale di 6 ore di laboratorio filosofico, concentrato però in un breve periodo di tempo, infatti, la durata totale del progetto è di tre settimane. Ho espresso la mia perplessità in merito alla brevità del percorso, dal momento che avevo appena concluso le osservazioni nelle scuole di Corsico, il cui progetto si sviluppa per diversi mesi. Mi è stato spiegato che la tempistica è stata una scelta della scuola, che ha optato per far sperimentare la filosofia con i bambini a numerose classi, dovendo, di conseguenza diminuire le ore delle sessioni per ciascuna classe.

La struttura di questi incontri presenta molte differenze rispetto al metodo di Lipman, in quanto gli incontri sono caratterizzati da due “blocchi”: una prima parte gestita dall’educatrice, prevede delle attività ludico-espressive o pratiche che coinvolgono direttamente gli alunni; una seconda fase, decisamente più filosofica, condotta dal filosofo, che è costituita dal dialogo euristico. Ogni incontro si conclude con un momento di verifica, in cui bambini, educatori ed insegnanti sono invitati ad un’autovalutazione verbale della sessione.

#### *4.2.1.1 Le attività delle sessioni filosofiche*

Per lo svolgimento delle sessioni è stato allestito un particolare *setting* all’interno dello spazio classe: i banchi sono stati collocati lungo le pareti dell’aula, così da creare un ampio spazio centrale che agevola le attività ludiche e di manipolazione; ad ogni alunno è stato chiesto di portare un cuscino per sedersi comodamente sulle sedie collocate in posizione circolare nella fase del dialogo.

Il percorso del progetto, destinato alla classe V B, composta da 21 alunni, affronta come temi i significati di unità e molteplicità che vengono rapportati all’idea di città democratica, intesa come città perfetta. Questi concetti andranno ad animare il dibattito filosofico, ma vengono introdotti gradualmente con delle attività. Nel caso specifico del primo incontro, per presentare ai bambini i concetti di molteplicità e

unicità, l'educatrice Chiara ha proposto un momento ludico attraverso il “gioco della melagrana”, un gioco di movimento in cui gli alunni hanno sperimentato cosa significa essere legati e divisi. Questa prima attività ha fortemente motivato i bambini a proseguire nella scoperta di questi due concetti, che sono stati ulteriormente approfonditi grazie ad una seconda attività in cui gli alunni si cimentavano nella realizzazione di due fotografie del gruppo classe che dovevano rappresentare, rispettivamente l'unicità e la molteplicità. Le reali fotografie sono poi state sostituite con due immagini stilizzate che rappresentavano questi due concetti su cui è stato successivamente avviato il dialogo.

Le attività proposte durante la seconda sessione sono state differenti: la prima è stata ancora un'attività di tipo ludico che ha portato i bambini “lavorare” con la propria immaginazione, infatti è stato chiesto loro, chiudendo gli occhi, di immaginare di essere delle casette, visualizzandone nelle propria mente le caratteristiche strutturali (colore delle pareti, del tetto, numero di finestre e balconi, dimensioni della casa, numero delle stanze che la compongono, arredi degli interni), questo momento è stato guidato dalla voce dell'educatrice che chiedeva agli alunni di prestare attenzione anche alle sensazioni che stavano provando. Quest'attività è stata finalizzata a far riflettere i bambini sulla propria identità utilizzando il *medium* della casa, che voleva essere una sorta di “specchio” della personalità di ciascuno.

Il passaggio successivo, che ha costituito la seconda attività della giornata, è stato quello di realizzare concretamente, con materiale per il disegno, la casa che rappresentava ciascun alunno, riportandovi i dettagli immaginati che ne permettessero il riconoscimento. Al termine di questo lavoro è stato avviato dal filosofo Fiorenzo il momento del dialogo.

Le attività della terza sessione hanno portato alla conclusione del percorso filosofico affrontato dalla classe V B. La prima attività di questo nuovo incontro ha creato un collegamento con la precedente, infatti è stato chiesto ai bambini di formare spontaneamente dei gruppi da 3/4 persone, con il compito di costruire una città ideale, composta obbligatoriamente da 13 edifici (case e servizi), il tutto avendo a disposizione 1 ora di tempo. Ho notato che in tutti i gruppi gli alunni sono riusciti a lavorare in autonomia, dividendosi equamente i compiti. Allo scadere del tempo

l'educatrice ha chiesto quanti edifici erano stati costruiti da ciascun gruppo, e tutti ne avevano realizzati dai 3 ai 5. A questo punto, è stato posto alla classe un problema: dal momento che nessun gruppo aveva completato la città, è stato chiesto di trovare una soluzione per avere comunque una città formata da 13 edifici. I gruppi si sono confrontati animatamente e dopo alcuni minuti è stata trovata la soluzione: l'unico modo per avere una città ideale completa, era unire gli edifici creati da tutti i gruppi, andando così a costituire un unico gruppo classe che ha prodotto effettivamente tutti gli edifici richiesti. Con questo lavoro, i bambini hanno potuto confrontarsi direttamente e, in maniera differente, con i concetti di unità e molteplicità, presentati loro sottoforma di problema da risolvere.

Per agevolare la comprensione dell'idea di città e di cittadini che vivono in essa in modo democratico, l'educatrice Chiara ha letto all'intero gruppo classe un testo, semplificato, di Aristotele avente come tema il concetto di "*Polis*", la città-stato greca, in cui vivono uomini che, secondo l'antico filosofo, presentano una duplice natura: quella di esseri sociali e razionali. Idea che diventerà oggetto di discussione nella successiva fase del dialogo, di cui parlerò nel successivo paragrafo.

Ho voluto fin qui presentare le attività pratiche che hanno coinvolto i bambini, durante i tre incontri, che hanno risvegliato la loro curiosità e attenzione circa i contenuti proposti. Temi e contenuti, che sono stati approfonditi con le discussioni filosofiche ma, come si è visto, sono stati introdotti con modalità estremamente differenti rispetto alle precedenti esperienze di Corsico più affini al metodo Lipman. Credo che proprio queste attività ludico-espressive rappresentino la peculiarità del "metodo di Verbania", che lo differenziano dalle altre proposte.

#### *4.2.1.2 I dialoghi*

Se le attività, come abbiamo precedente visto, rappresentano la particolarità di questa proposta di filosofia con i bambini, la fase del dialogo filosofico è l'elemento che crea un collegamento con il metodo proposto da Lipman. Questa seconda fase delle sessioni è stata completamente gestita dal filosofo Fiorenzo, coadiuvato dall'educatrice Chiara, la quale interveniva nei momenti di confusione oppure

quando i bambini incontravano difficoltà a proseguire la discussione, quindi riordinava le idee espresse fino a quel momento.

Anche nella scuola di Trobaso per agevolare la comunicazione, gli alunni si dispongono in cerchio seduti sulle sedie e insieme a loro troviamo il filosofo e l'educatrice. Invece, io e le insegnanti di classe, ricoprendo il ruolo di osservatrici ed ascoltatrici, ci trovavamo all'esterno del cerchio.

Un aspetto molto interessante è l'importanza che viene data dai facilitatori al rispetto delle regole comunicative. A questo proposito, prima di avviare il dialogo della prima sessione, gli alunni sono stati invitati a ripassare le regole condivise, da tre anni, dalla comunità di ricerca: ascoltare con attenzione chi sta parlando (compagni e facilitatori); non essere ridondanti, quindi gli alunni devono stare attenti a non ripetere riflessioni, esempi, giustificazioni già dette da altri; parlare a tutti o non parlare (questo aiuta i bambini a non rivolgersi esclusivamente ai facilitatori e insegna a condividere il proprio pensiero con il resto del gruppo); per intervenire si alza la mano. Queste poche regole sono fondamentali per garantire ordine e chiarezza espositiva durante la discussione.

Prima di analizzare le azioni comunicative del facilitatore, credo sia importante evidenziare una sostanziale differenza tra l'avvio del dialogo nelle scuole di Corsico e quello di Verbania. In questo secondo contesto, infatti, non esiste la compilazione di un'*agenda* che individua i temi su cui discutere, in altre parole le domande da cui iniziare a dialogare. Questo perché gli interrogativi iniziali non emergono dalla lettura di racconti ma vengono posti direttamente dal facilitatore, il quale propone una o due domande generali, rispetto alla questione emersa dalle attività. Per esempio : *“Cosa vuol dire per voi molteplicità?”*; *“Cosa fa di una classe una vera classe?”*; *“Cosa fa di un gruppo un vero gruppo?”*.

A partire da interrogativi di questo tipo, si approfondisce la discussione con domande più specifiche, il filosofo chiede ai bambini di giustificare le loro risposte, di fornire degli esempi che aiutino tutta la comunità a comprendere il senso di quello che intendono dire, chiede di riformulare le domande quando non sono espresse in modo chiaro e ordinato, aiuta gli alunni ad esprimere anche il loro grado di soddisfazione rispetto alle risposte date dai compagni, ad esempio: *“Sei soddisfatto della risposta*

*che ti ha dato? Vuoi chiedere altro?”; “Chi è o chi non è d'accordo?”*. Anche questo aspetto del dialogo credo sia molto importante e significativo perché porta, gradualmente, i bambini a prendere consapevolezza della necessità di essere chiari ed esporre in modo comprensibile per tutti le proprie idee, oltre a non divagare nelle risposte, in quanto si chiede di rispondere ad una domanda precisa che deve soddisfare l'intero gruppo.

Per agevolare la prosecuzione della discussione e collegare i vari interventi, il facilitatore, ripeteva con le medesime parole l'intervento di un alunno e, a questo, faceva seguire subito una domanda che approfondiva un aspetto di quanto espresso. Quindi, Fiorenzo non forniva mai delle risposte, solo in certi casi riassumeva quanto detto per dare ordine e chiarezza alla discussione, così da proseguire, in modo più agevole, il dialogo. Ascoltando questi dialoghi ho notato che, nonostante la sua formazione filosofica, tendeva ad utilizzare un linguaggio abbastanza semplice nell'esposizione di concetti filosofici, accompagnati da molti esempi.

Passo ora a considerare le modalità comunicative degli alunni. Durante le mie osservazioni ho potuto notare un elevato livello di coinvolgimento anche durante la fase della discussione che richiede, certamente, uno sforzo intellettuale maggiore. Ho colto l'impegno nel rispettare le regole comunicative stabilite dal gruppo, infatti, per intervenire i bambini chiedevano la parola per alzata di mano. Guidati dai facilitatori, riuscivano a rivolgere domande di chiarimento o per ottenere ulteriori spiegazioni, non soltanto al conduttore principale della sessione, ma anche ai compagni che avevano espresso una propria idea. In più occasioni qualche alunno è riuscito a confutare la tesi di qualche compagno esprimendo la propria idea supportata da valide ragioni, questo ha permesso al confronto di proseguire senza l'intervento del facilitatore. Mentre in altri casi è emersa la tendenza al monopolio del dibattito da parte di due o tre bambini dai caratteri particolarmente dominanti. In queste situazioni vi era l'intervento dell'educatrice che ricordava le regole della buona comunicazione all'interno del gruppo.

Ho illustrato in linea generale le modalità di gestione e sviluppo della comunicazione del facilitatore e del gruppo classe. Per rendersi conto meglio della forte valenza educativa di questa proposta e per avere un'idea dei risultati che il filosofare con i

bambini può produrre, diventa significativo, anche in questo caso, riportare alcuni passaggi delle discussioni filosofiche che hanno caratterizzato queste tre sessioni.

*Discussione relativa alla I Sessione di P4C.*

Facilitatore: *Cosa significa secondo voi molteplicità?*

Y.: *Molteplicità fa pensare a molti gruppi.*

Fac.: *Chi è d'accordo con Y. ?*

Tutti i bambini sono d'accordo.

Fac.: *Invece che cos'è l'unità?*

D.: *E' una cosa tutta insieme, una cosa sola, in cui gli elementi sono tutti attaccati.*

F.: *Secondo me sono tante persone che si danno una mano e si aiutano a vicenda.*

A.: *Una cosa unita.*

Fac.: *Ma in che senso rispetto a quello che hanno detto D. e F.?*

A.: *Nel senso che l'unità ci porta ad essere tutti uniti.*

A questo punto il facilitatore, notando che i bambini hanno delle difficoltà a proseguire il dialogo rispetto a questo concetto, utilizza uno strumento stimolo, le fotografie delle classe relative alla seconda attività e cita il pensiero del filosofo Oscar Brenifier<sup>5</sup>.

Fac.: *La cosa interessante della proposta di Oscar è che per lui una vera classe è unità e molteplicità. Perché secondo voi?*

Nel porre la domanda mostra le due foto (una rappresenta l'unità e l'altra la molteplicità) sovrapposte.

A.: *Perché a volte siamo come nella prima foto, a volte come nella seconda.*

Fac.: *Ma secondo te è meglio essere una classe in quale caso?*

M.: *Nel secondo.*

Fac.: *Perché?*

M.: *Perché nel secondo caso è più felice.*

G.: *Secondo me nella seconda foto, perché tutti sono di colori diversi perché ognuno, soprattutto a scuola, deve ragionare con la propria testa, quindi non deve essere uguale agli altri.*

---

<sup>5</sup> Dottore in filosofia e filosofia con i bambini, realizza e gestisce progetti di *Philosophy for children*, in Francia.



Fac.: *Siete d'accordo con quello che dice G.? Chi non è d'accordo?*

S.: *Non sono d'accordo perché non è vero che nella seconda foto c'è una classe in cui ognuno ragiona in modo diverso, ma si vedono due foto della stessa classe.*

Fac. *Quindi sei d'accordo con l'idea di Oscar?*

S.: *Sì, sì.*

Y: *Io non sono d'accordo con G. perché in una classe ognuno è uguale all'altro, mentre nell'altra sono diversi.*

In questo dialogo, in diversi casi i bambini hanno avuto difficoltà ad astrarre i concetti forse perché influenzati dalle immagini di riferimento sulle quali è stato avviato il ragionamento, però si può cogliere la loro capacità nel sostenere con valide motivazioni le proprie idee.

*Discussione relativa alla II Sessione di P4C.*

I bambini attraverso l'attività hanno dovuto immaginare di essere delle case, esprimendo, attraverso gli elementi strutturali, la loro personalità e il carattere. È stato poi chiesto loro di formare dei gruppi di case "felici" e i facilitatori li invitano a riflettere sui motivi che hanno portato alla formazione proprio di quei gruppi.

Facilitatore.: *Come si sono formati questi quattro quartieri/gruppi?*

G.: *Noi tre perché siamo amiche e ci siamo messe insieme, e poi perché lui non sapeva con chi andare, era da solo.*

A.: *Non mi piacevano gli altri, uno era troppo numeroso.*

Fac.: *Ok sono due motivazioni diverse che si completano, G. dice per amicizia e A. tra il grande gruppo e il piccolo gruppo preferisce quello piccolo. Sono quindi due criteri: un criterio è l'amicizia e l'altro la differenza.*

Y: *Noi stiamo insieme perché siamo amiche e compagne.*

M.: *Noi abbiamo scelto di stare insieme perché siamo quelli che leghiamo di più e stiamo sempre insieme.*

Fac.: *Quindi, il vostro criterio è la quantità di tempo che passate insieme.*

G.: *Io anche se c'era il mio migliore amico in quel gruppo, non l'ho scelto perché non mi sentivo tanto, perché erano già in molti.*

Fac.: *Perché dopo che hai escluso il gruppo grande hai scelto proprio questo?*

G.: *Perché c'erano altri miei amici?*

Fac.: *Altre ragioni diverse dall'essere amici, compagni, la grandezza del gruppo?*

Non ci sono risposte.

Fac.: *Ma chi si è collocato per differenza e per differenza di amicizia è davvero felice?*

La maggior parte del gruppo risponde in modo positivo.

D.: *Io sono felice, ma sarei più felice se ci fosse anche G.!*

A.: *Noi siamo felici perché se nella realtà fossimo vicini di casa ci piacerebbe moltissimo, sarebbe davvero bello, quindi anche per gioco abbiamo deciso di unirli in gruppo.*

Questo dialogo li ha aiutati a riflettere sui loro legami e, in particolare sui loro rapporti di amicizia all'interno del gruppo classe. Va notato che non è stato semplice per gli alunni trovare molte ragioni alternative che giustificassero la composizione dei gruppi, quindi la regola della ridondanza non è stata pienamente rispettata.

*Discussione relativa alla III Sessione di P4C.*

I temi su cui la comunità discute sono relativi al brano di Aristotele (semplificato) letto dall'educatrice Chiara.

Facilitatore.: *Aristotele dice una cosa un po' provocatoria: dice che l'uomo è naturalmente un animale sociale. Lui dice proprio come le api fanno l'alveare, come le pecore si mettono in gregge, analogamente gli uomini costruiscono città.*

S.: *Anche le scimmie sono sociali.*

A.: *Noi discendiamo dalle scimmie.*

Fac.: *Ok. Però Aristotele dice che c'è una differenza tra uomini e animali. Qualcuno l'ha capita?*

A.: *Gli uomini sanno parlare.*

Fac.: *Se non vuoi dire altro, qualcuno che prosegue la tua frase?*

M.: *Però anche i pappagalli sanno parlare!.*

Quest'affermazione anima molto il dibattito tra i bambini.

Fac.: *Quindi gli uomini sono come i pappagalli? Uomini e pappagalli parlano nello stesso modo secondo M. e D. Chi è d'accordo con loro?*

S.: *Non sono d'accordo in tutto con M. perché certe cose che sappiamo noi, tipo degli asteroidi, i pappagalli non le sanno.*

A: *Tipo se io dico una cosa velocissima, il pappagallo mica capisce.*

Fac.: *L'uomo?*

G.: *L'uomo capirebbe una piccola parte di quello che si dice.*

G.: *Parlando veloci solo in pochi riescono a capire.*

I bambini fanno esempi in cui parlano velocemente, dal momento che si sta bloccando la discussione interviene l'educatrice che rimette in ordine le idee espresse.

Fac.: *Qui ci sono due posizioni: c'è chi sostiene che nel parlare uomini e pappagalli sono la stessa cosa, e chi sostiene che nel parlare sono diversi. Quindi, chi è d'accordo con la prima posizione e chi con la seconda?*

G.: *Secondo me tutti gli animali parlano, noi non capiamo cosa dicono.*

Fac.: *Quindi sostieni l'idea di chi?*

G.: *Di nessuno dei due.*

Fac.: *Uomini e pappagalli parlano nello stesso modo perché?*

A.: *Se dico "ciao" il pappagallo dice "ciao"!*

R.: *I pappagalli sanno parlare, ma parlano quando vogliono, anche gli uomini.*

Fac.: *Quindi tu dici che la differenza tra uomini e pappagalli è solo apparente perché entrambi parlano quando vogliono.*

Fac.: *Siamo arrivati a questo punto della discussione: se avessimo in cerchio con noi un pappagallo gli direste noi uomini parliamo come voi pappagalli e il pappagallo direbbe, noi pappagalli parliamo come vuoi uomini. Questa è la posizione di G.*

Fac.: *Cosa ne pensate?*

M: *I pappagalli non ripetono ma parlano, posso dimostrarvelo perché mio cugino ha un pappagallo.*

E: *Però al pappagallo devi insegnare a parlare.*

M: *Anche a noi hanno insegnato a parlare.*

E.: *Ma noi parliamo automaticamente.*

Fac.: *Cioè? Spiega meglio questa cosa.*

E.: *Al pappagallo devi ripetere tante volte, a noi ne bastano poche, e si impara prima crescendo.*

Y: *Ai pappagalli serve più tempo per imparare, agli uomini di meno.*

Questa discussione non è stata ulteriormente approfondita, nonostante il grande interesse che ha suscitato nel gruppo, a causa della brevità del percorso proposto, infatti ha rappresentato la conclusione dell'ultimo incontro. Attraverso questo confronto i bambini si sono scontrati, in più occasioni, con il principio aristotelico di non-contraddizione, che è stato brevemente spiegato dal facilitatore; inoltre, hanno formulato in modo autonomo anche valide obiezioni alle tesi di alcuni compagni, questo ha dato la possibilità alla discussione di progredire in modo spontaneo senza il continuo intervento del conduttore.

Per quanto concerne le sessioni di filosofia osservate nella scuola di Trobaso, devo evidenziare una peculiarità di questa proposta, che la differenzia da quella di Corsico. Tutte le sessioni si sono concluse con un momento molto importante, quello della verifica, o meglio un'autovalutazione dei bambini, dei conduttori e delle docenti di classe rispetto alle attività svolte durante l'incontro.

Stando sempre in cerchio l'educatrice domandava a ciascun alunno cosa era piaciuto e cosa non era stato apprezzato dell'incontro, attraverso questa semplice formula: "*Cosa tieni e cosa butti di questa giornata?*", il medesimo interrogativo era rivolto alle insegnanti e ai facilitatori. Grazie a questo breve momento di riflessione, i bambini vengono stimolati a ripensare in modo critico all'esperienza vissuta, ricostruendola mentalmente, ma soprattutto rappresenta un *feedback* importantissimo per i due facilitatori, i quali possono migliorare gli incontri successivi e in generale l'intero progetto.

Per concludere l'ampia ricostruzione dell'esperienza di *Philosophy for children* realizzata a Verbania, prendo, brevemente, in considerazione il ruolo che viene attribuito alle due docenti di classe. Queste, come nel caso di Corsico, sono delle osservatrici che supportano i facilitatori per interventi di carattere disciplinare, non intervengono nelle attività e nel dialogo, ma assumono un ruolo attivo nella fase finale della verifica, in quanto anche loro devono esprimere la propria opinione in merito allo svolgimento della sessione. questa loro opinione diventa una forma di giudizio indiretto sul comportamento e sulla qualità degli interventi dei propri alunni. L'auspicio dei due ideatori del progetto è che per il futuro le insegnanti possano assumere il ruolo ricoperto attualmente dall'educatrice, ossia di gestire il momento

delle attività ludico-espressive e, vadano così ad affiancare il filosofo durante la fase della discussione filosofica, che rimane interamente gestita da quest'ultimo.

### **4.3 *Il laboratorio linguistico-filosofico nella scuola di Novara***

Per concludere questo mio lavoro di osservazione sul campo, presento una terza esperienza di filosofia con i bambini, che collocherei a “metà strada” tra i due precedenti progetti, in quanto presenta alcuni elementi affini al metodo utilizzato nelle scuole di Corsico, mentre per altri aspetti risulta essere maggiormente in sintonia con il lavoro che si svolge nella scuola di Trobaso.

Questo progetto di *Philosophy for children* viene realizzato presso due scuole della città di Novara: un liceo socio-psico-pedagogico e una scuola primaria. Quindi, vediamo che sono differenti i destinatari questa proposta.

I motivi che hanno determinato questa scelta mi sono stati illustrati dalla prof.ssa Alessandra Parodi<sup>6</sup>, referente del progetto, che si è resa disponibile per un'intervista<sup>7</sup>. Prima di illustrare le ragioni e le finalità che hanno portato all'ideazione e alla successiva applicazione del percorso filosofico, ritengo utile spiegare, brevemente, come la docente si sia accostata al mondo della *Philosophy for children*.

La prof.ssa Parodi da circa 6 anni si occupa di filosofia con i bambini, la sua formazione, rispetto a tale pratica, può essere suddivisa in due fasi: una prima di studio di testi teorici, un'auto-formazione personale, in quanto non ha mai frequentato specifici corsi di formazione; la seconda fase, operativa, in cui vi è stata la sperimentazione di questa pratica, che è avvenuta in concomitanza con l'apertura, nell'istituto “Castelli” della scuola secondaria di I grado. Nella classe I di questa scuola Parodi ha gestito un laboratorio annuale di filosofia, in cui è stato applicato il metodo Lipman, ha fatto riferimento al racconto “*Pixie*” e ha proposto gli esercizi suggeriti dal manuale. Riproponendo il laboratorio negli anni successivi, si è allontanata dal curriculum Lipman, in quanto, questo non riusciva a soddisfare in pieno le sue esigenze legate anche al tipo di formazione professionale. Ha così deciso di

---

<sup>6</sup> Laureata in Filosofia, indirizzo di scienze umane, presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano. Attualmente è docente in Filosofia e Pedagogia presso il Liceo Sociale “Castelli” di Novara, che da questo nuovo anno scolastico, in seguito alla riforma della Scuola Secondaria di Secondo Grado, è stato trasformato in Liceo delle Scienze Umane, opzione economico-sociale.

<sup>7</sup> Le domande utilizzate per l'intervista si trovano nella sezione “allegati” di questo lavoro.

proporre nuovi percorsi alternativi, caratterizzati dall'incontro dei bambini e dei ragazzi con il pensiero, semplificato, di alcuni grandi filosofi.

Questa premessa mi è stata utile, soprattutto, per comprendere il ruolo ricoperto dalla docente nel percorso filosofico, di questo nuovo anno, intitolato “*Verso la scuola media ... con Filosofia*”. Si configura come un progetto di continuità destinato ai 18 alunni della classe V, della scuola primaria “San Vincenzo” di Novara, alla loro prima esperienza con questa pratica educativa.

Mentre negli anni scorsi, la professoressa ha progettato e condotto il lavoro con i bambini, da qualche anno il suo ruolo è quello di formatore, infatti, si è occupata della formazione di alcuni gruppi di ragazzi, studenti delle classi IV e V del liceo, rendendo così la *Philosophy for children* un'esperienza di *stage* per i suoi alunni.

Quest'anno il percorso è costituito da 12 incontri che sono stati progettati ed elaborati da cinque studentesse di V liceo, sotto la supervisione della docente che ha dato gli input iniziali per avviare la progettazione del lavoro. Proprio questo vuole essere l'obiettivo formativo per le studentesse: prendere consapevolezza dell'importanza dell'attività di progettazione per l'insegnamento, perché non è possibile improvvisare degli incontri e delle attività con i bambini.

Questo lavoro di progettazione è stato poi visionato e approvato dall'insegnante di classe della scuola primaria e al termine del percorso verrà svolto un lavoro di verifica da parte delle studentesse insieme alla prof.ssa Parodi e alla maestra di classe.

Avendo compreso che i destinatari del progetto sono le studentesse che partecipano a questo *stage*, mentre i destinatari delle attività sono gli alunni della classe V della scuola primaria, diventa importante capire anche quali siano le finalità di questa esperienza. Con questo progetto si è deciso di lavorare sulla continuità tra la scuola primaria e la secondaria di I grado, per aiutare i bambini ad affrontare le preoccupazioni e le paure che nascono in loro a causa del passaggio verso una nuova tappa della loro esperienza scolastica. In tale contesto, la filosofia può diventare un supporto per affrontare i problemi che si presentano nella vita quotidiana e, in questo caso specifico, per i bambini di V elementare il problema è rappresentato dalla conclusione di un ciclo scolastico e l'ignoto della nuova scuola che inizieranno a

settembre. Dal momento che la *Philosophy for children* fornisce degli strumenti per risolvere dei problemi, quello che le studentesse hanno individuato si configura come un problema di carattere emotivo, quindi la filosofia permette di esplorare anche il mondo delle emozioni, chiamarle con il giusto nome, districare un vissuto problematico per il bambino.

Dopo aver illustrato le caratteristiche generali del progetto realizzato nella scuola di Novara, aver compreso le sue finalità e le ragioni che ne hanno determinato la nascita, passo presentare i risultati delle osservazioni che ho condotto in questo contesto.

#### **4.3.1 Le osservazioni**

Ho condotto le mie osservazioni avvalendomi dell'ausilio delle griglie osservative, utilizzate già per le esperienze precedentemente descritte, e delle registrazioni vocali delle sessioni. Ho potuto partecipare, come osservatrice, alle sessioni realizzate presso la scuola primaria "San Vincenzo" per due moduli della durata complessiva di circa 3 ore.

Il progetto di filosofia con i bambini "*Verso la scuola media ... con Filosofia*" si sviluppa nella seconda parte dell'anno scolastico, indicativamente dalla fine del mese di febbraio all'inizio di maggio, per un totale di 12 incontri. La particolarità di questi moduli, che li differenzia dalle precedenti proposte da me osservate, sta nel fatto che un tema viene sviluppato ed esaurito in due "lezioni": una che viene definita "teorica" in cui si legge un racconto e si dialoga sui suoi contenuti; una seconda di carattere pratico, in cui i bambini svolgono delle attività espressivo-creative.

Devo segnalare che in questa proposta educativa il gruppo classe non lavora mai unito, ma vengono sempre costituiti due gruppi di lavoro, la cui composizione rimane inalterata per l'intera durata del progetto, e lavorano in ambienti differenti, per evitare il disturbo reciproco. Le ragioni di tale suddivisione sono determinate dalla numerosa presenza di conduttori, e dall'idea che nel piccolo gruppo i bambini abbiano maggiori opportunità di confronto ed espressione.

Ciascuna sessione ha una durata complessiva di 1 ora e 15 minuti, ha luogo nelle ore pomeridiane, e la conduzione è gestita autonomamente dalle cinque studentesse del liceo, suddivise nei due gruppi.

L'insegnante di classe è presente, ma non interviene in alcun modo se non a livello disciplinare, quindi il suo ruolo è sostanzialmente quello di Supervisore, non ha un coinvolgimento effettivo nell'attività.

#### *4.3.1.1 Struttura e attività delle sessioni*

Le sessioni si svolgono all'interno dello spazio aula, per un gruppo e in un'altra piccola aula adiacente per l'altro. Non viene creato un ampio spazio al centro della classe, i bambini vengono fatti sedere, in cerchio, attorno ad alcuni banchi uniti tra loro, e la medesima disposizione si ha anche nell'altra aula.

Come ho già spiegato, ogni tema viene sviluppato nell'arco di due incontri, un primo teorico e un secondo pratico. Vengono impiegati molteplici materiali: prima di tutto la sessione viene avviata con la lettura di un racconto filosofico ideato dalle studentesse, le quali hanno cercato di rendere comprensibile, attraverso la narrazione delle vicende di un bambino che dovrà iniziare frequentare la nuova scuola, alcuni concetti fondamentali della storia della filosofia. Come spiega la prof.ssa Parodi, è stato scelto di mantenere, un'affinità con l'impostazione di Lipman, ossia il momento della narrazione come input iniziale, perché è stato possibile verificare, grazie alle esperienze degli anni precedenti, che la narrazione riesce a coinvolgere il bambino sia dal punto di vista cognitivo che emotivo. Tutto questo però "parafrasando" dei testi filosofici classici. Ad esempio è stato presentato il concetto di "dubbio metodico" cartesiano nel contesto di un racconto, utilizzando un linguaggio decisamente comprensibile per i bambini, prestando però attenzione a non stravolgere il senso generale del concetto stesso.

Nella sessione da me osservata è stata proposta agli alunni la lettura della storia "*La seconda navigazione*" in cui viene presentato il concetto della conoscenza di Platone, o meglio l'attenzione è stata focalizzata sulla necessità ad impegnarsi nella ricerca della conoscenza e della verità delle cose, sull'importanza di non perdersi e scoraggiarsi nel perseguire un obiettivo. Alla lettura di questo racconto, effettuata a



turno dai bambini, è seguito un momento di confronto, in cui le studentesse, assumendo il ruolo di mediatrici, hanno cercato di incitare gli alunni a porsi degli interrogativi, valorizzando anche l'importanza del gruppo, quindi, facendo capire loro che insieme si possono trovare delle risposte alle domande che il testo suscita, cercando però di rispettare delle regole per la buona riuscita della comunicazione, ad esempio rispettando il proprio turno di parola, ascoltandosi reciprocamente, rispettando i momenti di silenzio dei compagni, alzare la mano per parlare. Con il dialogo e il confronto si conclude la sessione "teorica".

Nella successiva sessione è stato fatto ricostruire oralmente, ai bambini, il tema oggetto della discussione dell'incontro precedente, e poi su questa ripresa sono state avviate le attività espressive che coinvolgono la motricità e la manipolazione del bambino. Nella sessione a cui ho preso parte, ho assistito alla realizzazione di un labirinto, utilizzando *das* colorato, una pasta sintetica modellabile manualmente e con facilità dai bambini.

Le studentesse, lavorando sempre con i due gruppi separati, hanno proposto la costruzione di un labirinto in quanto, essendo un luogo in cui è semplice smarrirsi, ben rappresenta le difficoltà che hanno incontrato i marinai, della storia, durante la navigazione, ma soprattutto si è cercato di aiutare gli alunni a riflettere sulle difficoltà e sulle emozioni di paura, ansia che possono provare di fronte all'ignoto, che per loro è rappresentato dalla nuova scuola che frequenteranno.

Sono stati costruiti, con il medesimo materiale, anche dei pupazzi che simboleggiano ciascuno degli alunni, e sono stati, successivamente, collocati all'interno del labirinto, per far sperimentare concretamente, in prima persona, il senso di smarrimento che può essere affrontato e vinto solo con l'impegno e la costanza nel raggiungere una meta. Nel caso dell'attività ludica, l'obiettivo consisteva nel riuscire a trovare l'uscita del labirinto.

Ho potuto cogliere molto interesse, durante l'attività, da parte dei bambini che sono stati entusiasti della proposta, anche se in certi momenti le studentesse hanno incontrato delle difficoltà nel gestire i comportamenti degli alunni e il clima è divenuto abbastanza caotico. A fronte di tale situazione si è reso necessario l'intervento della docente di classe, per far comprendere agli alunni che nonostante

fosse un momento di lezione con un'impostazione differente da quella tradizionale, doveva comunque essere affrontato con serietà ed impegno. Questo intervento esterno si è reso necessario anche a causa della poca esperienza nella gestione della classe da parte della studentesse, perché non va dimenticato che per loro questo lavoro rimane comunque un momento formativo di *stage*, in cui arrivano a conoscere gradualmente anche la professione di insegnante.

#### 4.3.1.2 I dialoghi

Ho partecipato, sempre come osservatrice, al momento della lettura e del successivo confronto del gruppo di alunni più numeroso guidato da tre studentesse che hanno assunto il ruolo di facilitatrici. Dopo che i bambini si sono disposti in cerchio è stata distribuita a ciascuno una copia della storia, e a turno, chiamati dalle studentesse hanno letto una parte del racconto. Ogni volta in cui venivano letti i passaggi più significativi e linguisticamente complessi, le facilitatrici chiedevano ai bambini di rielaborare con parole proprie il senso generale di quanto letto. Concluso il momento della lettura si è passati alla fase della discussione, che ha avuto una durata complessiva di circa 20 minuti, un tempo molto più breve rispetto ai dialoghi delle precedenti esperienze. Questa è stata avviata da una delle tre facilitatrici con domande volte ad indagare il grado di interesse e apprezzamento del racconto da parte dei bambini, per arrivare gradualmente a suscitare le domande spontanee degli alunni, a partire da quanto letto.

Ho potuto notare che le studentesse cercavano di non anticipare gli interrogativi e le risposte nei bambini, hanno cercato di formulare domande in cui si chiedeva agli alunni di giustificare con ragioni ed esempi la loro idea, però anche qui, forse a causa della loro limitata esperienza professionale e filosofica, in più occasioni hanno avuto difficoltà a far rispettare le regole della buona comunicazione e alcuni interventi di alunni si sono rivelati fuori luogo e non pertinenti con il tema della discussione. Per superare questi momenti di *impasse*, veniva rilanciato il confronto, dalle facilitatrici con nuove domande che andavano a considerare altri dettagli del racconto.

Quindi posso affermare che, queste studentesse, hanno dimostrato grande impegno nel provare a gestire il momento del dialogo che non si è rivelato semplice e in molti

casi è risultato dispersivo per i bambini, che non sono riusciti a viverlo con grande motivazione e coinvolgimento.

Per quanto riguarda, invece, le modalità comunicative dei bambini, ho riscontrato notevoli difficoltà a rispettare le regole della comunicazione: ad esempio non sempre alzavano la mano per prendere la parola; non ascoltavano con attenzione gli interventi dei compagni e in varie occasioni si è creata confusione poiché tre o quattro alunni parlavano contemporaneamente; non sempre gli interventi dei bambini sono stati coerenti con le domande poste loro. Questo clima dipendeva molto dal livello di attenzione e concentrazione dei bambini, perché in certi momenti sono riusciti a produrre anche delle riflessioni significative.

Nonostante queste problematiche, dovute dal fatto che per questi bambini è stata la loro prima esperienza filosofica, anche gli alunni della scuola di Novara hanno sperimentato il momento del dialogo filosofico, in cui hanno provato a formulare e a rispondere a degli interrogativi nuovi, e differenti dalla tradizionale pratica didattica.

Anche per questa esperienza riporto alcuni passaggi del dialogo a cui ho assistito.

Facilitatore: *Mi avete detto che i marinai non si fermano mai davanti alle difficoltà. Voi come vi comportate quando avete un problema da affrontare?*

Fac: *Vi siete mai trovati in difficoltà in una certa situazione e invece di fermarvi e abbandonare tutto avete invece deciso di lottare?*

I bambini iniziano a raccontare alcune loro esperienze, non formulano delle domande.

C: *A me capita durante le interrogazioni a scuola di bloccarmi, di non sapere cosa dire alla maestra, ma non mi abbatto e mi impegno per cercare di ricordare quello che ho studiato.*

F.: *Una volta avevo mal di testa, ma ho cercato di resistere per non prendere medicine.*

Fac.: *Oppure non siete tutti sportivi? Avete mai avuto delle difficoltà nelle sport? Cosa avete fatto per superarle?*

A: *Io gioco a calcio, e a una partita stavamo perdendo di due goal, allora nell'intervallo ho chiamato tutti i miei compagni e ci siamo detti "forza, forza, che ce la facciamo, dobbiamo stare uniti!!!". Alla fine abbiamo vinto 3 a 2.*

*Fac.: Bene quindi vi siete dati forza tutti insieme, vi siete aiutati e insieme siete riusciti a vincere.*

Non è stato un dialogo molto lungo, i bambini hanno avuto delle difficoltà nel formulare delle domande, però sono riusciti a compere un passaggio ugualmente importante: sono riusciti a trasferire e applicare l'idea di impegnarsi per affrontare i problemi e superare le difficoltà, alla loro vita quotidiana, ad esperienze reali e concrete che hanno vissuto in prima persona.

Leggendo i passaggi di questo breve dialogo si possono cogliere differenze sostanziali con quelli riportati nelle altre due esperienze, in cui sono i bambini stessi che formulano interrogativi, danno ragioni, confutano le tesi dei compagni. Questo ci dimostra, allora, come i risultati del filosofare con i bambini si possono ottenere solo a lungo termine, con una proposta educativa che li accompagna per diversi anni nel loro percorso di formazione, in cui imparano, in primis, il rispetto delle regole per vivere una buona comunicazione all'interno del gruppo di ricerca, e successivamente si confrontano anche con le domande di natura filosofica.

#### **4.4 Esperienze a confronto**

Dopo aver ampiamente presentato le tre proposte di filosofia con i bambini che vengono realizzate nelle scuole di Corsico, Trobaso e Novara, ritengo indispensabile metterle a confronto, in quanto, come già accennato, presentano tra loro diversi elementi affini, mentre altri risultano essere totalmente divergenti.

Con questa operazione di confronto non voglio avere, assolutamente, la presunzione di esprimere un giudizio di tipo valutativo su questi progetti. Ma ho semplicemente voluto dimostrare come nelle nostre scuole, laddove vi è la sensibilità necessaria a riconoscere le potenzialità educative del filosofare con i bambini, possono nascere dei progetti sperimentali molto interessanti e differenti tra loro, in quanto propongono strumenti e metodi di lavoro tra loro alternativi.

Per svolgere questo confronto diventa necessario individuare alcuni indicatori che mi aiutino ad esaminare le caratteristiche di queste tre proposte.

Un primo elemento significativo credo possa essere individuato nel fattore *tempo*, infatti nei tre percorsi abbiamo delle tempistiche molto differenti, per quanto

concerne la durata complessiva dei progetti, si va da incontri settimanali che si sviluppano in più mesi a sessioni concentrate in tre settimane. Non solo, l'efficacia e i risultati di queste proposte emergono a lungo termine e ne abbiamo avuto una conferma a partire dal confronto dei dialoghi nelle tre scuole: le classi di Corsico e Verbania mostrano una maggiore "dimestichezza" nella formulazione di domande a carattere filosofico, in cui si indaga il perché delle cose, riescono i bambini stessi a rilanciare la discussione con confutazioni, e nuovi interrogativi che nascono dalle affermazioni dei compagni. Questo fa sì che i facilitatori delle sessioni non debbano dilungarsi in spiegazioni o fornire numerosi esempi, lavorano invece su domande che portano gli alunni ad approfondire sempre di più il tema oggetto della discussione. Nella scuola di Novara, invece, abbiamo visto come i dialoghi siano molto più brevi e poco approfonditi, gli alunni hanno delle difficoltà nel porre domande a partire dal testo e si limitano ad applicare quanto letto alle loro esperienze di vita quotidiana. Questo, a mio avviso, è dovuto al fatto che non hanno esperienza con tale pratica educativa, in quanto nella loro carriera scolastica è la prima volta che si scontrano con una nuova modalità di domandare. Quindi si coglie bene la differenza tra le classi che sono alla loro prima esperienza di *Philosophy for children* e coloro che potremmo definire "veterani" di tale approccio.

Un altro elemento significativo credo sia rappresentato dall'importanza delle *regole della comunicazione* di gruppo. Il loro rispetto è uno dei primi fondamentali obiettivi che la comunità deve raggiungere, gli alunni devono farle proprie e far sì che tutti i membri del gruppo si impegnino ad osservarle. Su questo aspetto nella scuola di Verbania si è lavorato molto, soprattutto negli anni precedenti, e ancora oggi vi è estrema attenzione, in quanto il rispetto di tali regole è fondamentale per garantire ordine nella fase del dialogo, e tramite esse i bambini imparano a rispettarci a vicenda. Sul problema delle regole anche il Dott. Casarin, con le classi di Corsico, ha lavorato intensamente, soprattutto, nei primi anni in cui è stata avviata la proposta. Una situazione differente è stata riscontrata, invece, nell'esperienza di Novara, dove il rispetto delle regole della comunicazione nel gruppo non sempre viene osservato dagli alunni, i quali non sono riusciti pienamente ad introiettarle, e a prendere consapevolezza dell'importanza dell'altro. Su questi aspetti le studentesse che

gestiscono le sessioni stanno lavorando molto, e sarà uno degli obiettivi da raggiungere alla conclusione del percorso.

Questa riflessione sul valore del rispetto delle regole comunicative, ancora una volta conferma l'importanza di dare una continuità nel tempo a queste esperienze filosofiche, proprio perché i cambiamenti a livello comportamentale e disciplinare, non sono assolutamente immediati, anzi spesso, come dimostrato si manifestano dopo alcuni anni di *training*.

Un altro importante indicatore, per questa analisi, mi pare rappresentato, dal *ruolo* assunto dal *facilitatore* durante le sessioni. In linea generale ho trovato una coerenza, in tutte e tre le esperienze, di questo ruolo come viene descritto nei manuali e come viene applicato in realtà nelle classi. Il facilitatore si trova in una condizione di ricerca come i bambini, insieme a loro pone domande e cerca delle risposte, presta attenzione alla tipologia di quesiti che formula, cercando, per quanto possibile, di non influenzare gli alunni nel presentare le loro risposte. Sicuramente è importante la sua formazione, quindi deve conoscere molto bene la metodologia per “filosofare” con i bambini, e possedere comunque delle conoscenze nell'ambito disciplinare della filosofia, soprattutto, per la realizzazione di esperienze simili a quelle sperimentate a Novara e Verbania, in cui vengono proposti dei contenuti semplificati. Si rileva certamente una differenza significativa, a livello di esperienza, tra i facilitatori di Corsico e Verbania e le studentesse di Novara che stanno sperimentando da due anni questo loro ruolo. Tali differenze ricordano quanto sia importante lavorare con insegnanti ed educatori per portarli ad acquisire una formazione adeguata e necessaria per gestire in modo efficace questa pratica educativa, come auspicato da Lipman stesso, attraverso gli appositi corsi di formazione per facilitatori.

Un altro elemento che unisce molto i progetti di Verbania e Novara è rappresentato dalla presenza di *attività pratiche*, ludico-espressive in cui i bambini vengono fortemente motivati, dal momento che vengono resi protagonisti di queste attività e sperimentano, in concreto il senso di alcuni concetti filosofici che, se lasciati a livelli troppo astratti, rischierebbero di non essere comprensibili per i bambini i quali forse non nutrirebbero più interesse per una proposta filosofica. Questo anche perché non va dimenticato che la mente del bambino di questa età è ancora molto concreta e

pratica. Nel metodo Lipman, sperimentato nelle scuole di Corsico, invece, è completamente assente la dimensione pratica, tutto il lavoro è incentrato sul dialogo, quindi i bambini diventano esclusivamente produttori di idee e riflessioni. Questa è una differenza significativa che riguarda proprio la natura di questi progetti.

Il filosofare, vero e proprio, della comunità di ricerca, si esprime, attraverso il momento del *dialogo*, elemento, questo, che accomuna le tre proposte. Gli esiti sono stati differenti tra loro, gli oggetti su cui sono stati sviluppati i confronti anche, ma nonostante queste differenze, credo che tutti i bambini che sono stati coinvolti in questi progetti, si siano confrontati con un nuovo modo di domandare, più radicale e che abbiano così scoperto anche il piacere dell'interrogarsi sul "perché" delle cose. Questa dimensione del domandare radicale non è così scontata, infatti, nonostante la letteratura psicologica e pedagogica ci ricordano che è molto vicina alla natura curiosa del bambino, la nostra scuola, soprattutto la primaria, non lascia poi così tanto spazio ai quesiti degli alunni, perché spesso la principale preoccupazione degli insegnanti è trasmettere dei contenuti.

Questi dialoghi, in cui gli alunni hanno provato a condividere i loro pensieri e le loro idee sono stati avviati a partire dalla lettura di racconti narrativi, nei casi di Corsico e Novara, solo in parte per Verbania. Questo conferma l'efficacia della *dimensione narrativa* per avviare un discorso filosofico, in quanto crea un coinvolgimento emotivo nei bambini e rafforza anche la loro motivazione. Abbiamo visto che non vengono utilizzati dei semplici racconti, bensì racconti di natura filosofica, anche qui differenti tra loro: a Corsico troviamo il testo "*Pixie*" appartenente al curriculum P4C di Lipman, in cui non sono presenti contenuti filosofici ma si sviluppa su di una struttura dialogica; a Novara abbiamo, invece, dei racconti ideati dalle studentesse, le quali hanno individuato dei concetti filosofici, collegati alla storia della filosofia, che vengono presentati agli alunni, all'interno di storie in cui i bambini possono rispecchiarsi con i protagonisti, perché sono loro coetanei, e anche qui abbiamo dei dialoghi; diverso è il caso di Verbania, poiché qui viene utilizzato un testo, esclusivamente in una sessione, ma non è un racconto, abbiamo infatti la semplificazione di un testo di Aristotele, che propone dei contenuti filosofici specifici. In questo caso diventa più difficile coinvolgere emotivamente i bambini,

così le domande che avviano la discussione non emergono spontaneamente dagli alunni ma sono proposte dal facilitatore. Così si perde la dimensione dell'interrogare il testo da parte dei bambini, cosa che invece avviene nelle altre due proposte.

Per concludere questo confronto, ho scelto come ultimo indicatore il *ruolo del docente di classe*, in quanto risulta essere sostanzialmente simile in tutte e tre le proposte. Le insegnanti di queste classi ricoprono il ruolo di semplici osservatrici, non partecipano attivamente alle sessioni, il loro coinvolgimento è ridotto quasi esclusivamente ad interventi di carattere disciplinare. Vediamo, così, che questi progetti di *Philosophy for children* assumono la funzione di laboratori che vanno ad integrare la proposta didattica della scuola, e vengono interamente gestiti da soggetti esterni. Questa condizione conferma ancora una volta la necessità della formazione degli insegnanti verso questa pratica, che può diventare un'occasione di crescita professionale per i docenti stessi, i quali come ci ricorda Lipman scoprono la filosofia e le sue potenzialità, forse per la prima volta, filosofando con i propri alunni. Quello che viene auspicato per il futuro è un maggior coinvolgimento delle insegnanti, almeno nella proposta di Verbania, così da rendere la pratica filosofica una routine dell'attività didattica, viste le enormi potenzialità che dimostra nello sviluppo del pensiero autonomo dei bambini.

Le tre esperienze di filosofia con i bambini che ho ampiamente illustrato in questo ultimo capitolo, vogliono essere una testimonianza di una piccola parte dei progetti di *Philosophy for children* che vengono realizzati sul nostro territorio nazionale.

Ho avuto la possibilità di confrontarmi con pratiche, per alcuni aspetti molto diverse tra loro ma che, nonostante i mezzi e gli strumenti che utilizzano, perseguono il medesimo obiettivo: far “filosofare” i bambini, trasformando il gruppo classe in una comunità di ricerca. Far riscoprire loro il piacere del porre domande, prendere consapevolezza che ognuno guarda il mondo che lo circonda con occhi diversi e imparare così a rispettare le opinioni altrui, superando anche la dimensione dell'egocentrismo. In questo senso la P4C rappresenta una forma di educazione alla democrazia, perché richiede grande impegno nel rispettare le regole della comunicazione di gruppo, e inoltre porta, gradualmente, a sviluppare le strategie del



pensiero complesso, che rendono autonomo il bambino nelle più svariate situazioni di vita quotidiana.

Soprattutto, ho trovato sorprendente la profondità di alcuni ragionamenti e riflessioni elaborate da alcuni alunni, che riescono sicuramente, più di noi adulti a meravigliarsi delle piccole cose viste sotto una luce diversa, così come hanno fatto i filosofi del mondo antico.

Spero di essere riuscita, attraverso le mie riflessioni ed osservazioni sul campo, a far comprendere veramente le potenzialità formative del filosofare in classe con in bambini.

## CONCLUSIONI

Il tema che ho sviluppato attraverso i quattro capitoli che costituiscono il mio lavoro di tesi, mi ha portato a riscoprire la bellezza e il forte valore educativo di una disciplina antica come la Filosofia. Ho compiuto una sorta di “viaggio” che mi ha aiutato a cogliere il valore e la bellezza del domandare più autentico, dell’impegnarsi in una ricerca continua. Dimensioni intrinseche di questa materia che, come la maggior parte degli studenti, anche io nella mia carriera scolastica ho studiato in modo passivo, utilizzando i manuali, senza scoprire ed interrogare direttamente il pensiero degli autori. Ho trovato molto interessante, a tal proposito, per capire da dove si sia originata questa situazione didattica, compiere una ricerca storica rispetto al rapporto tra la filosofia accademica e la scuola italiana.

Si è rivelato, inoltre, estremamente significativo indagare il rapporto tra il pensiero, presentato nelle sue molteplici dimensioni, e il filosofare, ossia il modo più autentico in cui poter incontrare questa disciplina così antica e sempre attuale. Infatti, si è visto come gli interrogativi che si poneva l’uomo fin dall’antichità sono i medesimi che si pone, ancora oggi, l’uomo della società attuale. Ed è proprio grazie al filosofare che si va a promuovere lo sviluppo di un *pensiero di livello superiore* in grado di riflettere su sé stesso, di leggere ed interpretare la complessità della realtà in cui oggi viviamo. Tutto questo senza, però, dimenticare che in contemporanea vengono educate le tre dimensioni del pensiero umano che lo compongono: la dimensione critica, creativa e *caring*. Aspetti tra loro differenti ma profondamente interconnessi, che rivelano molteplici forme di espressione dell’intelligenza umana.

In particolare, ai fini della mia formazione professionale, di futura insegnante della scuola primaria, è stato significativo approfondire il profondo legame che unisce Filosofia e Pedagogia attraverso il curriculum della *Philosophy for children*.

Un proposta educativa che reputo estremamente affascinante e coinvolgente sia per i bambini che per chi è chiamato ad occuparsi della loro formazione. Effettivamente, la scuola si occupa poco di valorizzare il pensiero infantile, dal momento che le preoccupazioni maggiori per i docenti, di qualunque grado d’istruzione, sono legate

alla trasmissione dei contenuti disciplinari per portare a termine i programmi annuali. Quindi, credo che una pratica come il filosofare, con i bambini e i ragazzi, vada accolta come un'opportunità significativa per incrementare le loro abilità di pensiero, per portarli a sviluppare strumenti cognitivi e criteri riflessivi che li rendano autonomi, così da imparare a muoversi con maggiore consapevolezza nei molteplici contesti sociali in cui si trovano inseriti. Inoltre, questa metodologia tende a rafforzare il valore del gruppo, dell'imparare e scoprire insieme, e diventa una forma di educazione morale, in quanto insegna a riconoscere e rispettare gli altri e le loro idee, a considerarli prima di tutto come persone, che pensano in modo diverso con la propria testa. Per cui, a partire da questa proposta educativa si possono sviluppare anche interessanti percorsi di educazione interculturale, oggi più che mai fondamentali, per aiutare a vivere e convivere in una società multiculturale.

Infine, come più volte ho ricordato, attraverso le parole di Lipman, la *Philosophy for children* rappresenta una sfida e uno stimolo, per gli insegnanti, a ripensare alla propria dimensione professionale, un nuovo modo di intendere l'azione didattica proprio perché ci si confronta con un ruolo differente, quello di facilitatori della comunicazione che avviene nella comunità di ricerca costituitasi nel gruppo classe.

Grazie a questo cambiamento di prospettiva, forse per la prima volta, i docenti imparano a rispettare ed ascoltare il pensiero dei propri alunni e si trovano nella condizione di non dover insegnare qualcosa, ma ricercare, indagare e scoprire qualche cosa insieme ai propri allievi.

Purtroppo, questa pratica è ancora oggi sconosciuta alla maggior parte degli insegnanti che operano nei nostri contesti scolastici, anche perché la filosofia viene considerata dal senso comune, come una disciplina inutile che non produce nulla di concreto. Io mi auguro, attraverso questo mio lavoro, di essere riuscita a far riscoprire, invece, il grande potenziale formativo che questa disciplina nasconde e, soprattutto, le potenzialità possedute da una pratica come il filosofare con i bambini.

## **RINGRAZIAMENTI**

A conclusione di questa mia Tesi di Laurea, ritengo doveroso ringraziare, tutte le persone che, a vario titolo, mi hanno accompagnato e sostenuto in questo lungo percorso universitario, che mi ha portato ad una maturazione sia a livello personale che professionale.

Vorrei innanzitutto ringraziare la Prof.ssa Sonia Claris, mia docente Relatrice per questo lavoro, che mi ha seguito con grande disponibilità in questi mesi di ricerca e stesura dell'elaborato. La ringrazio, in modo particolare, per i preziosi consigli e per le interessanti possibilità di confronto che mi ha offerto.

Ringrazio anche il mio docente Correlatore, Prof. Alessandro Gamba, per la sua disponibilità e la collaborazione dimostratami.

Un ringraziamento, molto sentito, va alla Prof.ssa Alessandra Parodi, del Liceo "Castelli" di Novara, che per prima mi ha portato a scoprire l'argomento oggetto di questa Tesi, durante gli anni di scuola superiore. La ringrazio per aver dato un importante contributo anche nello sviluppo di questo lavoro.

Dei ringraziamenti particolari vanno anche alle scuole, alle insegnanti, e ai loro alunni, che mi hanno accolto nelle loro classi per effettuare le mie osservazioni sul campo: la scuola primaria "Salma" e la scuola primaria "Battisti" di Corsico (Mi); la scuola primaria "V. Bachelet" di Trobaso (VB); la scuola primaria "San Vincenzo" di Novara. In questi istituti ho incontrato e ho potuto confrontarmi con i conduttori dei progetti: il Dott. Pierpaolo Casarin, la Dott.ssa Chiara Colombo e il Dott. Fiorenzo Ferrari, e infine le studentesse della classe V del Liceo delle Scienze Umane "Castelli". A queste persone va un grazie particolare per il significativo contributo che hanno dato al mio lavoro.

Per aver contribuito alla mia formazione professionale “sul campo”, desidero ringraziare la maestra Pisoni Maria Rita, della scuola primaria “E. De Amicis” di Romentino (NO) che, per 3 anni, mi ha accolto nella sua classe e mi ha accompagnato nella mia esperienza di Tirocinio.

Un doveroso e sentito ringraziamento va, con tutto il cuore, ai miei genitori che mi hanno dato la possibilità di affrontare questo lungo cammino di formazione, in cui mi hanno sempre sostenuto e incoraggiato a superare i momenti più difficili, per raggiungere questo importante traguardo della mia vita.

Un ringraziamento va a mia sorella Marta e mia nonna Enzia che, in modi differenti, mi hanno accompagnato in questo cammino.

Un grazie speciale va a Luca, che mi ha accompagnato, sostenuto e “sopportato” in questi anni, mi ha aiutato a superare gli ostacoli incontrati lungo questo cammino e insieme abbiamo festeggiato il superamento degli esami. Lo ringrazio per essermi stato vicino con il suo affetto e la sua comprensione in ogni momento.

Un altro grazie va anche a tutti i miei parenti, zii e cugini, che mi hanno dimostrato il loro affetto e sostegno nell'affrontare questo percorso.

Un grazie speciale va a tutti gli amici, che mi sono stati vicini in questo cammino, che mi hanno aiutato a superare i momenti di stress pre-esami facendomi svagare e divertire, e poi condividendo con me i successi ottenuti.

Infine, devo assolutamente ringraziare, tre compagne di università, Elena, Elisa ed Erika, perché con loro ho condiviso la maggior parte degli impegni e delle esperienze universitarie. Le ringrazio per aver sopportato i miei momenti di stress poco prima degli esami! Soprattutto il mio grazie è per il bellissimo rapporto di amicizia che siamo riuscite a costruire in questi anni e che mi auguro possa proseguire.

## BIBLIOGRAFIA

Bruner J., *La mente a più dimensioni*, Laterza, Bari 1993.

Chiosso G., *Novecento pedagogico*, Editrice La Scuola, Brescia, 2005.

Cosentino A., *Educare la creatività del pensiero*, nel vol. a c. di G. Spadafora, *Insegnare oggi*, UNICAL, Cosenza, 1998.

Cosentino A., *Filosofia e formazione. 10 anni di Philosophy for children in Italia (1991-2001)*, Liguori Editore, Napoli, 2002.

Cosentino A., *Gentile e l'insegnamento della filosofia*, in *Itinerari dell'Idealismo italiano*, (a c. di) G. Cotroneo, Giannini Editore, Napoli, 1989.

Cosentino A., *Il "New Jersey test of reasoning skills"*, in "CRIF-Bollettino", n. 2-3/1995.

Cosentino A., *La Philosophy for children come progetto educativo*, nel vol. (a C. di) M. De Rose, *Filosofia e ricerca didattica, Quaderno n. 25 dell'IRRSAE-Puglia*, Bari, 1995.

Cosentino A., *Lipman e la Philosophy for children*, in "Bollettino SFI", n. 142/1991.

Cosentino A., *Tra oralità e scrittura in filosofia: il modello della « Philosophy for children »*, in *Filosofia per tutti*, a cura di M. De Pasquale, Franco Angeli, Milano, 1998.

Cotroneo G., *Itinerari dell'Idealismo italiano*, Giannini Editore, Napoli, 1989.

De Pasquale M., *Filosofia per tutti*, Franco Angeli, Milano, 1998.

De Pasquale M., *Il testo filosofico nell'insegnamento della filosofia*, nel vol. (a.c. di) M. De Rose, *Filosofia e ricerca didattica, Quaderno n. 25 dell'IRRSAE-Puglia*, Bari, 1995.

Dewey J., *Rifare la filosofia*, Donzelli Editore, Roma, 1998.

Gabelli A., *Il positivismo naturalistico in filosofia*, in « Nuova Antologia », Febr. 1891.

Gargani A., *Introduzione a Rorty R., La filosofia dopo la filosofia*, Laterza, Bari, 1989.

Gentile G., *L'insegnamento della filosofia ne' licei*, in *Itinerari dell'Idealismo italiano*, (a c. di) G. Cotroneo, Giannini Editore, Napoli, 1989.

Gentile G., *La filosofia che s'insegna*, in *Per la riforma degli insegnamenti filosofici*, (a c. di) F. Battiato, Scuola e Vita, Catania, 1916.

Gentile G., *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*, II, Laterza, Bari, 1925.

Heidegger M., *Che cos'è la filosofia?*, Il Melangolo, Genova, 1981.

Heidegger M., *Che cosa significa pensare*, SugarCo, Milano, 1979.

Laverty M., *Dialogo filosofico e etica: ricerca, virtù e amore*, articolo tradotto in italiano da M. Santi, in *Philosophy for children: un curriculum per imparare a pensare*, Liguori Editore, Napoli, 2005.

Lipman M., *Educare al pensiero*, Vita e Pensiero, Milano, 2005.

Lipman M., *Orientamento al valore (caring) come pensiero*, Prima pubblicazione in "Inquiry", Vol. XV, n. 1/1995. Traduzione italiana di A. Cosentino, pubblicata in "Comunicazione Filosofica", n. 3.

Lipman M., *P4C e pensiero critico*, in CRIF-Bollettino, n. 2-3/1995.

Lipman M., *Philosophy in the classroom*, in A. Cosentino., *La Philosophy for children come progetto educativo*, nel vol. (a C. di) M. De Rose, *Filosofia e ricerca didattica, Quaderno n. 25 dell'IRRSAE-Puglia*, Bari, 1995.

Lipman M., Oscanyan F.S., Sharp A.M., *Philosophy in the classroom*, Philadelphia, Temple University Press, 1980, in M. Santi, *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*, Liguori Editore, Napoli, 2006.

Lipman M., *Pratica filosofica e riforma dell'educazione. La filosofia con i bambini*, in "Bollettino SFI", n. 135/1988.

Maragliano R., *Manuale di didattica multimediale*, Laterza, Roma-Bari, 1994.

Massaro D., *La didattica della filosofia e il problema del "senso" nella società complessa*, in *La didattica della filosofia*, Atti del convegno Nazionale 1993, sez. Trevigiana della S.F.I.

Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e del pensiero*, Cortina Editore, Milano, 2000.

Morin E., *Le vie della complessità*, in AA.VV., *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano, 1985.

Piaget J., *Biologia e conoscenza: saggio sui rapporti fra le regolazioni organiche e i processi cognitivi*, Einaudi, Torino, 1983.

Ruffaldi E., *Insegnare filosofia*, La nuova Italia Editrice, Scandicci (FI), 2000.

Santi M., *Conversazione con Matthew Lipman*, in "Prospettiva EP", 6/1991.

Santi M., *Filosofare, argomentare ed apprendere a pensare*, in "Scuola e città", n. 7/1993.

Santi M., *Philosophy for children: un curriculum per imparare a pensare*, Liguori Editore, Napoli, 2005.

Santi M., *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*, Liguori Editore, Napoli, 2006.

Spirito U., *Il Positivismo*, Ed. Giuntine-Sansoni, Firenze, 1956.

Striano M., *Alcune considerazioni sulla formazione degli insegnanti in P4C*, in "CRIF-Bollettino", n. 7/1997.

Striano M., *Insegnare a pensare. Un'esperienza di formazione a pensare il pensiero*, in "Adulità", Ottobre 1997.

Striano M., *La filosofia come educazione del pensiero. Un conversazione pedagogica con Matthew Lipman*, in "Scuola e città", n. 1/2000.

Striano M., *Pensare insieme in P4C: alcune riflessioni*, in CRIF-Bollettino, n. 8-9/1997.

Striano M., *Quando il pensiero si racconta*, Meltemi Editore, Roma, 1999.

Tarozzi G., *La coltura intellettuale contemporanea e il suo avviamento morale*, Civitanova Marche, 1897.

Valentino F., *Il pensiero del cuore e la P4C*, in "CRIF-Bollettino", n. 7/1997.

Valentino F., *Il pensiero del cuore. Proposte per un'educazione affettiva*, in "CRIF-Bollettino", n. 8-9/1997.

Vygotskij L. S., *Pensiero e linguaggio*, Laterza, Bari, 1990.



## SITOGRAFIA

[www.edscuola.it/archivio/norme/programmi/bienniobrocca.it](http://www.edscuola.it/archivio/norme/programmi/bienniobrocca.it)

File, relativo ai Documenti degli annali della Pubblica Istruzione, in formato PDF, in cui vengono presentati i Programmi Brocca, disponibile in internet.

[www.filosofare.org](http://www.filosofare.org)

Sito internet del CRIF, Centro di Ricerca Indagine Filosofica, che raccoglie on-line, informazioni e articoli relativi a tematiche di carattere filosofico e alla metodologia della *Philosophy for children* a livello nazionale e internazionale.

[www.filosofiaconibambini.it](http://www.filosofiaconibambini.it)

Sito internet relativo al progetto di filosofia con i bambini nelle scuole di Verbania.

[www.istitutocastelli.eu](http://www.istitutocastelli.eu)

Sito internet del Liceo delle Scienze Umane “Castelli” di Novara.

[www.liceocutelli.it](http://www.liceocutelli.it)

Sito internet dell’istituto “Cutelli”, un liceo classico di Catania che ha avviato una sperimentazione dei Programmi Brocca.

[www.liguori.it](http://www.liguori.it)

Sito internet della Casa Editrice Liguori, di Napoli, che ha pubblicato in italiano i racconti del curriculum di Lipman e i principali testi dedicati a questa pratica.

[www.sfi.it](http://www.sfi.it)

Sito internet della Società Filosofica Italiana che si occupa di divulgazione filosofica a livello nazionale.

## **ALLEGATI**

## ALLEGATO 1

Protocollo osservativo utilizzato durante l'osservazione delle sessioni nelle scuole.

### PROTOCOLLO DI OSSERVAZIONE

Momento:

DATI OSSERVAZIONE

DATA:

DURATA:

SCUOLA:

DOCENTE - FACILITATORE:

SCOPO:

OSSERVAZIONE	COMMENTI
<p>1) MOTIVAZIONE</p> <p>Come viene stimolata la motivazione dei bambini nei confronti dell'attività proposta?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>2) INTERAZIONE COMUNICATIVA</p> <p>La comunicazione attivata favorisce la negoziazione dei significati e l'elaborazione di conoscenze condivise? Da quali aspetti lo si può capire?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>Come vengono sostenute la motivazione e l'attenzione durante lo svolgimento dell'attività?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

<p>In quale modo vengono promossi i processi di feedback tra facilitatore e alunni?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>In quale modo vengono attivati i processi di feedback tra gli alunni? <i>(In che modo vengono stimulate le domande degli alunni? A chi sono rivolte le domande dei bambini? Maggiormente al facilitatore o ai compagni? Tutto il gruppo è coinvolto nell'attività di ricerca?)</i></p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>Nell'interazione analizzata gli elementi non verbali della comunicazione sono presenti? Quale ruolo svolgono?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>3) CONTESTO</p>	
<p>L'esperienza di apprendimento prevede modalità di organizzazione della classe diversificate (<i>gruppo, piccolo gruppo, lavoro a coppie, individuale</i>)? Se sì, come sono collocati nello spazio gli alunni?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>4) MEZZI E STRUMENTI</p>	
<p>Durante lo svolgimento dell'attività sono utilizzati diversi materiali e strumenti per migliorare l'apprendimento o facilitare il dialogo con gli alunni?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

## ALLEGATO 2

Strumento per osservare il facilitatore e le sue modalità di gestione della comunicazione durante lo svolgimento della sessione.

### STRUMENTO DI ANALISI

#### LE AZIONI COMUNICATIVE DEL FACILITATORE NELLA SESSIONE DI *PHILOSOPHY FOR CHILDREN*

- 1) Con quali modalità il facilitatore avvia la sessione? In che modo coinvolge i bambini?

---

---

---

- 2) Con quali modalità viene gestito il momento della lettura del racconto?

---

---

---

- 3) Attraverso quali modalità il facilitatore arriva alla scelta dei temi su cui discutere? In che modo aiuta i bambini a focalizzare l'attenzione sul *perché* e sul *come* è avvenuto un certo fatto?

---

---

---

- 4) Con quali modalità e strumenti avviene la compilazione dell'*Agenda* degli argomenti da trattare?

---

---

---

- 5) In che modo il facilitatore pone domande di chiarimento qual'ora l'intervento di un bambino non fosse chiaro?

---

---

---

6) In quale fase della sessione introduce l'uso del manuale guida o esercizi proposti in esso?

---

---

---

7) Che tipologia di domande utilizza con i bambini?

---

---

---

8) Si avvale di strumenti o materiali specifici durante la sessione?

---

---

---

9) Dimostra flessibilità nella gestione della discussione di gruppo (lascia abbastanza tempo ai bambini per riflettere su un certo aspetto o mostra fretta nel passare ad una nuova questione)?

---

---

---

10) In che modo gestisce i momenti di silenzio dei bambini?

---

---

---

11) In quale misura ha parlato il facilitatore durante la sessione?

---

---

---

### **ALLEGATO 3**

Intervista alla prof.ssa Alessandra Parodi, docente di Filosofia e Pedagogia presso il Liceo Sociale “Castelli” di Novara, responsabile del progetto stage in *Philosophy for children*, rivolto agli studenti del V anno di liceo e destinato agli alunni della classe V della scuola primaria “San Vincenzo” di Novara.

#### **INTERVISTA ALLA DOCENTE DEL PROGETTO P4C A NOVARA**

- 1) Da quanti anni lei si occupa di *Philosophy for children*? A quale livello?
- 2) Che tipologia di formazione possiede?
- 3) Qual è il suo ruolo ai fini della realizzazione del progetto?
- 4) Chi sono i destinatari di questo progetto?
- 5) Quali sono le finalità di questa esperienza?
- 6) Chi si occupa della gestione e conduzione delle sessioni? In quale tempistica?
- 7) Quale tipologia di attività viene proposta ai bambini?
- 8) Quale ruolo viene attribuito all’insegnante di classe?
- 9) Quali sono le ragioni che hanno portato alla nascita di questa proposta di stage?
- 10) Viene utilizzato qualche metodo e strumento di valutazione del progetto?
- 11) Che tipo di riscontri ha avuto questa esperienza sulle classi coinvolte e sui conduttori degli incontri?
- 12) Crede che una proposta di questo genere possa avere qualche possibilità di diffusione anche in altri contesti scolastici?