

La *Philosophy for children* come pratica filosofica di comunità

Antonio Cosentino

1. *Pratica filosofica e riforma dell'educazione.*

La storia della *Philosophy for children* (P4C) ha inizio nei primi anni Settanta del secolo scorso, quando Matthew Lipman, professore di logica alla Columbia University di New York, scrive un racconto molto speciale intitolato, *Harry Stottlemeier's discovery*¹ avendo in mente un progetto altrettanto speciale. I punti salienti di tale progetto possiamo trovarli illustrati in un saggio che Lipman scrisse specificamente per il pubblico italiano nel 1988. Le cose andarono così. Nell'anno precedente si era tenuta a Graz in Austria la prima conferenza internazionale sulla P4C, organizzata dal centro austriaco di P4C (*Österreichische Gesellschaft für Kinderphilosophie*), fondato nel 1985 da Daniela Camhy, uno dei primi in Europa. L'allora Segretaria nazionale della Società Filosofica Italiana (SFI), Luciana Vigone, assistette alla conferenza e, attratta dalla novità del tema, non solo scrisse lei stessa sull'argomento² ma chiese a Lipman, anche lui presente alla conferenza, di scrivere un articolo per il Bollettino della SFI. Quello che Lipman offrì per la pubblicazione fu un ampio saggio in cui esponeva le ragioni del suo progetto e ne descriveva le fondamentali caratteristiche³. Vale la pena riassumere i contenuti di questo saggio nella misura in cui esso rappresenta una sorta di manifesto italiano della P4C.

Guardando al titolo del saggio, già possiamo vedere come i due poli concettuali che guidano l'autore sono "pratica filosofica", da una parte e "riforma dell'educazione", dall'altra. La relazione che intercorre tra i due versanti del discorso sembra di tipo causa-effetto, per cui l'argomentazione tende a mostrare come un'efficace riforma dell'educazione (effetto) sarebbe realizzabile *per mezzo* della pratica filosofica. Una riforma dell'educazione appare necessaria a Lipman vista la crisi in cui sembrano versare i sistemi educativi occidentali, crisi addebitabile al fatto che la visione generale e il tipo di conoscenza ad essi sottesa non sembrano più affidabili.

Per comprendere meglio le ragioni per cui una pratica filosofica potrebbe avere questa funzione riformatrice, conviene prendere nota di quanto Lipman afferma riguardo alla figura di Socrate:

Certamente Socrate si rendeva conto che la discussione di concetti filosofici era, da sola, soltanto una fragile canna. Ciò che deve aver tentato di dimostrare fu che il far filosofia era *emblematico di una ricerca comune come modo di vivere*. Non occorre essere filosofo per alimentare lo spirito auto-correttivo della comunità della ricerca: piuttosto esso può, e dovrebbe, essere favorito in tutte le nostre istituzioni⁴.

Quel che sembra chiaro è che ci sono, dal punto di vista di Lipman, due modi distinti di considerare l'insegnamento della filosofia a scuola. Da una parte può essere visto come "un

¹ Il racconto è tradotto in italiano col titolo *Il prisma dei perché* (Armando, Roma 1992¹, Liguori, Napoli 2004²).

² Vigone L., *La filosofia con il bambino*, in "Bollettino SFI", n. 131/87.

³ Lipman M., *Pratica filosofica e riforma dell'educazione*, in "Bollettino SFI", N. 135/88 (ripubblicato in Cosentino A. (a c. di), *Filosofia e formazione, 10 anni di Philosophy for Children in Italia (1991-2001)*, Liguori, Napoli 2002.

⁴ Ivi, p. 33.

sano contribuito al programma e alle discipline esistenti”, dall’altra, in una prospettiva più ampia, la filosofia può essere considerata il “paradigma dell’educazione del futuro come forma di vita che non è ancora stata realizzata, e come tipo di *prassi*”⁵. Lipman non esita a optare per la seconda di queste due possibilità come è chiaro dalle sue stesse parole:

“La riforma dell’educazione deve portare l’indagine filosofica comune in classe come modello euristico. Senza la guida di un modello del genere, noi continueremo a vagare ed il programma continuerà ad essere un guazzabuglio”⁶

È necessario, pertanto, implementare ricerche capaci di trasformare il pasticcio che sono attualmente i *curricula* scolastici in coerenti ambienti di apprendimento e di formazione. Per far questo è necessario, innanzitutto, identificare ed esaminare i fattori dell’insoddisfazione e del fallimento dei sistemi educativi tradizionali. “Da quale punto di vista l’educazione ci ha deluso maggiormente?” – si chiede Lipman. E la sua risposta è: “La maggiore delusione dell’educazione tradizionale è stato il suo fallimento nel formare persone capaci di rapportarsi all’ideale della ragionevolezza” e, subito dopo, aggiunge:

“Può darsi che nei secoli precedenti al nostro l’irragionevolezza fosse un lusso che gli esseri umani si potevano permettere, anche se i costi erano elevati. Dovrebbe essere evidente, comunque, che i costi del nostro atteggiamento tollerante verso l’irragionevolezza sono ora ben al di là delle nostre possibilità. Forse ancora sorridiamo con indulgenza quando leggiamo delle figure leggendarie della storia che erano splendidamente capricciose e magnificamente illogiche: esse assalivano selvaggiamente le loro vittime, ma non mettevano a repentaglio *tutto*. Questo non è più il caso: noi dovremo ragionare insieme o morire insieme”⁷.

È proprio sulla base di questa solida fiducia nel valore della “ragionevolezza” che Lipman intraprende e sviluppa la costruzione del curricolo della P4C. Il suo progetto, come si vede, punta molto in alto dandosi i titoli e le qualità - sia per il suo apparato pedagogico, sia per le potenzialità implicate dalla didattica della “comunità di ricerca” - per affermarsi come paradigma vincente in vista di una ricostruzione dei sistemi educativi. Quel che promette, tra l’altro è una profonda ristrutturazione del ruolo tradizionale dell’insegnante e la prospettiva di una marcata decentralizzazione nel governo della scuola⁸.

Ora, dopo aver sostenuto che il veicolo insostituibile per questo transito verso un nuovo futuro dell’educazione è la filosofia, Lipman si rivolge alla filosofia stessa in vista di un radicale ripensamento della sua immagine. La sfida che egli sta lanciando è, allora, duplice: la prima, più esplicita, è rivolta alla pratica educativa e ai saperi ad essa connessi; la seconda, più implicita ma non meno dirompente, è rivolta alla stessa filosofia.

⁵ Ivi, p. 33.

⁶ Ibidem.

⁷ Ivi, p. 34.

⁸ Cfr. Kennedy D., *Philosophy for children and the school reform: Dewey, Lipman, and the community of inquiry*, in Reed R. (a c. di), *Children, Philosophy, and Democracy*, Detselig 1995. L’autore enfatizza le potenzialità innovative della P4C riconoscendola come spinta verso una seconda rivoluzione in educazione, dopo la rivoluzione copernicana realizzata da Dewey.

La filosofia del secolo scorso è stata attraversata, come sappiamo, da un diffuso senso di disagio nei confronti della Ragione e da più parti è stata decretata la crisi della Ragione occidentale. La Ragione posta sotto accusa è quella della metafisica inaugurata da Platone. A portare alle estreme conseguenze questa critica sono stati soprattutto i filosofi posmodernisti, i quali non hanno esitato ad assimilare alle posizioni platoniche anche l'attività e il pensiero di Socrate con la conseguenza di accomunare anche il dialogo socratico al regno della "violenza" della Ragione. Nel suo lavoro di ricostruzione dell'identità della filosofia, Lipman fa appello, invece, proprio a Socrate. La "ragionevolezza" a cui si richiama Lipman come ideale regolativo non ha nulla della razionalità dell'Iperuranio platonico, né della razionalità geometrica di Cartesio. In realtà, essa include pienamente la lezione socratica escludendo, invece, sia l'interpretazione (platonica) che ha condotto la filosofia fuori dal mondo ordinario, sia l'interpretazione postmoderna, che, proclamando la crisi della ragione, ha indotto a proclamare, nel contempo, la fine della filosofia stessa.

La *ragionevolezza* non è la Ragione metafisica; è, piuttosto, un termine che include la categoria della possibilità e della contestualizzazione e non esclude, nello stesso tempo, un impegno etico. Dal punto di vista di Lipman essa ha a che fare anche con l'ermeneutica, dal momento che non si dà educazione senza costruzione di senso. Ora, non c'è dubbio che tutta la tradizione educativa occidentale è in debito molto più con la *paideia* platonica che con la maieutica socratica per cui è facilmente comprensibile la carica innovativa del progetto di Lipman. La *ragionevolezza* è, innanzitutto, emblema di un bisogno di più ampia autonomia dell'educazione rispetto a poteri esterni. Se i sistemi scolastici nazionali si presentano come istituzioni burocratiche controllate dal potere politico degli stati-nazione moderni, l'educazione, al contrario, appartiene all'ambito della società civile e dovrebbe godere di un più ampio margine di autonomia. Come sostiene Lipman

"La scuola dovrebbe essere definita dalla natura dell'educazione, e non l'educazione dalla natura della scuola. Invece di insistere che l'educazione è una forma speciale di esperienza che soltanto la scuola può fornire, dovremmo dire che qualunque cosa ci aiuta a scoprire i significati nella vita è educativo, e che le scuole sono educative solo nella misura in cui sono capaci di facilitare questa scoperta"⁹.

Quello che è in gioco è, soprattutto, la possibilità di mettere a frutto le risorse della filosofia al fine di trasformare il *curriculum* da una vetrina di "discipline" in competizione tra loro in una "struttura" di linguaggi e di pratiche di formazione che lo sfondo della riflessione filosofica e lo spirito della ricerca dovrebbe intrecciare e tenere insieme. Ma, quali sono, a questo proposito, le risorse specifiche della filosofia? E, di quale tipo di filosofia stiamo parlando? Lipman rimarca come nella didattica tradizionale ciò che agli studenti è richiesto, per lo più, è *imparare la filosofia*. Quello che, invece, egli reclama è uno spostamento verso il *fare filosofia*. Così è Lipman ad introdurre, esplicitamente nel 1988, l'espressione "pratica filosofica", qualcosa che aveva sicuramente concepito sin dal 1969, quando era impegnato nella scrittura di *Harry Stottlemeier's discovery*, il primo racconto del curriculum della P4C. La

⁹ Lipman M., Sharp A., Oscanyan F. S., *Philosophy in the classroom*, Temple University Press, Philadelphia 1980, p. 43.

filosofia come “pratica” è nella sua mente molto prima che prendesse forma nei lavori di Gerd Achenbach, di Marc Sautet o di Lou Marinoff¹⁰ e di tutti gli altri che verranno successivamente a fare le loro proposte nello scenario delle pratiche filosofiche¹¹.

Il tipo di “pratica filosofica” che Lipman sta suggerendo come paradigma di una riforma dell’educazione e come prospettiva di uno stile di vita per il futuro dell’umanità affonda le sue radici nell’originaria relazione della filosofia con la *polis*. Se la filosofia è riuscita a sopravvivere, in qualche modo, a dispetto dell’avanzata della conoscenza tecnico-scientifica, questo è stato possibile perché essa ha rinunciato alla sua identità sostanziale. Con le parole dell’Autore:

“Tuttavia la filosofia è una sopravvissuta. In un’epoca in cui, per la maggior parte, gli studi umanistici sono stati messi alle corde, la filosofia in qualche modo è riuscita a rimanere a galla - a mala pena - in gran parte trasformandosi in industria della conoscenza: *pace*, Socrate! Ma il prezzo della sopravvivenza è stato elevato: la filosofia ha dovuto rinunciare a tutte le pretese di esercitare un ruolo sociale significativo. Anche i più famosi tra coloro che professano la filosofia oggi ammetterebbero, probabilmente, che, sul vasto palcoscenico delle questioni mondiali, essi appaiono soltanto come comparse o visi tra la folla”¹².

Non è questa filosofia da industria della conoscenza che può dare un contributo al miglioramento del mondo. Piuttosto:

“L’esempio nel fare filosofia è la dominante figura solitaria di Socrate, per il quale la filosofia non era né un’acquisizione né una professione, ma un modo di vivere. Ciò di cui Socrate costituisce un modello per noi non è la filosofia conosciuta o la filosofia applicata, bensì la filosofia *praticata*. Egli ci induce a riconoscere che la filosofia come atto, come forma di vita, e qualcosa che chiunque di noi può emulare”¹³.

Il punto di arrivo, qui, è quello segnato da una “filosofia praticata”, accessibile a chiunque, non esclusi i bambini. Si tratta di un punto di arrivo che, però, diventa anche punto di partenza se, andando oltre il discorso di Lipman, ci domandiamo: “Cosa significa esattamente il termine ‘pratica’ in questo contesto di discorso?”. Premesso che, in questo caso, il termine è riferito alle pratiche *sociali*, cerchiamo di andare oltre il senso comune che tende a risolvere il significato di “pratica” opponendolo a quello di “teoria” senza considerare l’evidente “pratica del teorizzare”. In questa prospettiva, qualche risposta interessante al quesito si può trovare, per esempio, negli studi di Pierre Bourdieu, di Michel de Certeau, di Winograd e Flores, così come suggestioni rilevanti provengono dal pensiero

¹⁰ Di questi autori si veda rispettivamente: Achenbach G. B., *Philosophische Praxis*, Dinter, Köln 1984; Sautet M., *Un café pour Socrate*, Robert Laffont, Paris 1995; Marinoff L., *Plato, Not Prozac! Applying Eternal Wisdom to Everyday Problems*, Harper Collins, New York 1999.

¹¹ Volpone A., *Pratiche filosofiche, forme di razionalità, modi del filosofare contemporaneo*, in “Kykéion”, VIII/2002, pp. 17-36;

¹² Lipman M., *Pratica filosofica e riforma dell’educazione*, cit., pp. 27-8.

¹³ Ivi, p. 28.

di Gregory Bateson¹⁴. Volendo tentare una sintesi significativa, si potrebbe dire che una pratica sociale è un'attività condivisa da un certo numero di soggetti in interazione che è tale nella misura in cui esclude la possibilità di parlare di se stessa. In questo senso una pratica sociale ha le caratteristiche del gioco¹⁵. Chi gioca sta alle regole del gioco ma le tiene fuori dal gioco stesso. In altre parole, possiamo dire che una pratica sociale è contrassegnata dalla a-riflessività, dalla prevalenza di *habitus* specifici, da un primato del tutto (*gestalt*) rispetto alle parti e, infine, da una forte proiezione verso il futuro.

Tutto questo sembra essere in evidente contrasto con l'immagine più accreditata di attività filosofica, ma il quadro può cambiare radicalmente se poniamo che, nel caso dell'attività filosofica, la pratica che tiene insieme i componenti di una "comunità di pratica"¹⁶ è nient'altro che l'attività riflessiva. Quello che prende forma, in questo caso è una "comunità di ricerca" che adotta un stile filosofico nella misura in cui mantiene viva la spinta a trascendersi per incamminarsi verso la riflessione sulla riflessione senza cessare, tuttavia, di sentirsi "comunità". In un altro senso, potremmo dire che una "comunità di pratica" somiglia molto da vicino alla situazione descritta da Platone con la sua metafora della caverna¹⁷. E, se usiamo quella metafora possiamo comprendere meglio il senso e la direzione della pratica filosofica anche in un confronto con la tradizione metafisica. A differenza della caverna platonica che ha una sola apertura attraverso la quale si passa dal mondo delle opinioni a quello della luminosa verità, la caverna della "comunità di ricerca filosofica" possiamo immaginarla come una gabbia delimitata da confini trasparenti, incapsulata in gabbie adiacenti più grandi e tutte comunicanti tra loro: una sorta di labirinto senza confini. Un prigioniero di queste gabbie diventa filosofo quando dal centro della gabbia si sporge fuori dalle sue sbarre. Così, se sostenuto da *Eros*, egli abbandona il suo centro e cammina verso un altrove (che è anche un oltrove) insieme con altri prigionieri seguendo una direzione e un metodo.

La filosofia come pratica sociale, se la guardiamo dal punto di vista della didattica, non favorisce l'ostinato formalismo né di regole né di contenuto; mette al bando l'ansia da prestazione e alimenta la creatività del pensiero attraverso domande aperte le risposte alle quali non sono già nella testa del docente-facilitatore. Questi non assume mai un atteggiamento inquisitorio che rende il pensiero una tortura, una sorta di confessione estorta con la violenza. In una classe ristrutturata come "comunità di ricerca filosofica" la responsabilità dei processi di apprendimento viene spostata: dalla persona del docente all'intera comunità. Quando questo avviene, si realizza, nel contempo, un altro significativo spostamento: il fondamento dell'autorità del docente non sarà più la sua conoscenza della disciplina, ma un tipo di competenza che dovrà avere i caratteri della trasversalità e della multi-disciplinarietà¹⁸. Non c'è dubbio che è molto più gratificante muoversi come un

¹⁴ Per ulteriori approfondimenti su questo tema in riferimento agli autori citati mi permetto di rinviare al mio lavoro *Comunità di ricerca filosofica e formazione. Pratiche di coltivazione del pensiero*, Liguori, Napoli 2011.

¹⁵ Bateson G., *"Questo è un gioco"*, Cortina, Milano 1996.

¹⁶ Wenger E., *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Cortina, Milano 2006.

¹⁷ Platone, *Repubblica*, Libro VII, 514a-515d.

¹⁸ Cfr. Cosentino A., *La filosofia y la su auctoritas*, in Lobosco M. (a cura di), *La antifilosofia en la escuela media y Universidad*, Editorial Biblos, Buenos Aires 2015.

filosofo brillante di fronte ad un uditorio anziché facilitare l'avvio e lo sviluppo di un coerente e significativo percorso riflessivo in uno stile filosofico con un gruppo di persone facendo in modo che ognuno possa essere protagonista e dove la struttura e la direzione del dialogo sono costruite lungo il cammino seguendo l'argomento dove esso conduce. Per questo tipo di pratica non è sufficiente la sola conoscenza dei contenuti disciplinari, ma è necessaria una scienza dell'educazione più vicina possibile al progetto che Dewey esponeva in *Le fonti di una scienza dell'educazione*¹⁹ un progetto che, dopo la parabola della enciclopedia delle scienze dell'educazione, si ripropone in tutta la sua attualità.

2. *La Philosophy for children non è una filosofia per bambini.*

Sarebbe un grave errore interpretare l'originaria denominazione del progetto di Lipman come se si trattasse di un tentativo di riduzione della filosofia a un formato giocattolo. Lungo il corso della storia della P4C al "for" è stato preferito il "with": non "per" i bambini ma "con" i bambini²⁰, a voler sottolineare che non si tratta di un prodotto confezionato dagli adulti a misura di bambino, una sorta di modellino che sarebbe tanto lontano e diverso dall'originale quanto il modellino di una macchina da una macchina vera. In realtà Lipman, quando usava l'espressione *Philosophy for children*, non intendeva riferirsi alla qualità e ai limiti di una particolare confezione della filosofia, ma aveva di mira il problema della comunicazione. In altre parole, essendo consapevole della difficoltà che avrebbe un ragazzo di confrontarsi con i testi e col linguaggio dei filosofi, cercava la soluzione in una *letteratura di transizione* che prenderà corpo esattamente nei racconti (e rispettivi manuali per l'insegnante) del curriculum. Nelle sue intenzioni il "per" era riferito ad una riscrittura della filosofia in una forma accessibile e motivante "per" i ragazzi, fermo restando il contenuto. Questo risultato non sarebbe stato possibile se egli fosse rimasto ancorato ad una didattica dell'imparare la/e filosofia/e. Per fare un esempio, se volessi presentare in modo accessibile a dei ragazzi (anche di scuola primaria!) il contenuto della *Fenomenologia dello spirito* di Hegel, difficilmente potrei sfuggire al rischio di perdere gran parte del suo contenuto e di finire, pertanto, per offrire un'immagine riduttiva e incompleta di quello che Hegel intendeva dire. Se, invece, avendo in mente la *Fenomenologia dello spirito*, riesco ad avviare una ricerca sulla relazione parti-tutto, partendo dall'esperienza e dalle convinzioni che gli studenti hanno su questo tema e sviluppando e ampliando la riflessione quanto più è possibile, allora il quadro cambia radicalmente. Il contenuto che, in questo modo, si conserva non è più un riassunto riduttivo di quello che Hegel ha scritto, ma è la sostanza di quello che egli ha pensato, una delle domande con cui si è misurato. Certo non ci sarà una seconda *Fenomenologia dello spirito*, ma potranno esserci delle menti che rinnoveranno, sempre di nuovo, "l'incanto della domanda"²¹ e potranno, in determinate condizioni, intraprendere un viaggio guidato su temi filosofici contenuti nella *Fenomenologia*; un viaggio

¹⁹ Dewey J., *Le fonti di una scienza dell'educazione*, Fridericiana Editrice Universitaria, Napoli 2016.

²⁰ Per fare un esempio di particolare rilievo, il network internazionale dei centri di P4C, fondato nel 1985, è denominato *International Council of Philosophical Inquiry with Children* (ICPIC).

²¹ Cfr. Sini C., *Etica della scrittura*, il Saggiatore, Milano 1992, p. 186.

vissuto attivamente da ogni partecipante senza nominare, neanche una volta, Hegel. È esattamente questa la filosofia praticata e non semplicemente appresa.

Ed è esattamente questa l'operazione portata avanti da Lipman nella compilazione del curriculum. Occhi attenti non hanno difficoltà a intravedere, in ogni racconto, autori, concetti, categorie della nostra tradizione filosofica. Tutto questo ingente materiale è stato ripensato in connessione col piano dell'esperienza e ripresentato in forma narrativa col profilo privilegiato della domanda. La funzione che i racconti sono chiamati a svolgere è essenziale e anche abbastanza complessa. Sulle orme dei dialoghi platonici, essi rappresentano una felice combinazione di oralità e scrittura, ossia di una pratica dialogica orientata alla ricerca e una scrittura che, grazie al suo impianto narrativo, si fluidifica e si configura come modello di oralità fatta propria da una comunità di ricerca. Come succede in ogni tipo di pratica, il modo più efficace di imparare per i novizi è quello di osservare, imitare, provare a fare, inserendosi gradualmente in un campo di azioni competenti. In questa prospettiva, il racconto esibisce un'ambientazione, definisce una cornice e focalizza precise modalità di azione. Chi legge il racconto fa un'esperienza di immersione in una pratica in atto, anche se soltanto raccontata; interiorizza, così, le sue "regole", la sua etica, i suoi obiettivi e prova, a sua volta, a continuare la stessa pratica nella comunità reale in cui si trova. La scrittura, come trascrizione di dialoghi avvenuti altrove, dà vita a nuovi dialoghi, *hic et nunc*.

La pratica sociale che prende corpo è, allora, essenzialmente una pratica del dialogo. Questo sembra chiaro, ma non è sufficiente. Il termine "dialogo", quando è utilizzato secondo il vocabolario della filosofia, è tutt'altro che scontato rispetto ai suoi significati e rispetto alle sue implicazioni. Quando si parla di dialogo filosofico è d'obbligo che la mente corra ai *Dialoghi* platonici e alla figura di Socrate maieuta ironico che estrae, come una levatrice, i pensieri che si troverebbero nelle teste dei suoi interlocutori. Questa forma classica di dialogo è stata sottoposta a dure critiche - soprattutto da filosofi postmodernisti come Rorty e Vattimo²² - per le implicazioni che esso avrebbe rispetto all'esercizio di un potere. Andando a vedere Socrate all'opera, alcune perplessità sono legittime. Siamo certi che Socrate, con le sue domande incalzanti, non faccia altro che guidare ciascun protagonista del dialogo al risultato che egli ha già nella sua mente fin dall'inizio? È la netta impressione che si ha, per esempio, nel caso del suo dialogo con lo schiavo di Menone, il quale, sembra (così vuol far sembrare Socrate) conoscere il teorema di Pitagora, anche se non ne è cosciente. Socrate intende dimostrare a Menone che lui non deve far altro che aiutare lo schiavo a ricordare. In realtà gli mette in bocca tutte le risposte alle sue domande. E lo fa utilizzando domande chiuse del tipo: "Se un lato fosse di 2 metri e quest'altro di uno solo, non è vero che lo spazio sarebbe di una volta 2 metri?" Lo schiavo ovviamente risponde: "Sì". E cos'altro potrebbe rispondere di fronte a una domanda così formulata il povero schiavo?

Bisogna riconoscere, anche, che Socrate non si comporta sempre allo stesso modo nei vari *Dialoghi* platonici. In altri dialoghi, come per esempio il *Lachete* è meno direttivo e più aporetico. E, tuttavia, Socrate interpreta - anche se a modo suo - quello che un tratto peculiare dello spirito greco. Infatti, la prima connotazione che caratterizza il *dialeghestai* greco è lo spirito tendenzialmente agonistico da cui era tipicamente animato. Perciò, anche la versione euristica e non eristica (sofistica) del confronto dialettico, conserva un suo statuto

²² Vattimo G., *Della realtà. Fini della filosofia*, Garzanti, Milano 2012.

di sostanziale duello in cui l'obiettivo fondamentale è mettere in difficoltà l'interlocutore, indebolire le sue tesi²³. In ultima analisi è il percorso negativo/*destruens* la fase più importante della maieutica che Socrate ingaggia con i suoi interlocutori. La ricostruzione di una nuova e più chiara visione delle cose, che dovrebbe prendere corpo in una successiva fase *construens*, resta una promessa che Socrate non mantiene. Questa è la sua ironia, ma è, soprattutto, l'indice di una visione agonistica e decostruttiva del dialogo, destinato per queste ragioni a non produrre nell'immediato nuova conoscenza.

La domanda ora è se e come può concepirsi e organizzarsi un dialogo che – riprendendo le tracce del dialogo elenctico del Socrate dei *Dialoghi* giovanili di Platone – sia, però, a più voci, e sia tale da non essere né un dibattito (dove le voci si succedono sommativamente quando è ordinato o si sovrappongono disordinatamente), né una banale conversazione priva di qualunque valore euristico. Quel che serve è una diversa epistemologia del dialogo, un modello che sia tale da aggirare le critiche della filosofia ermeneutica; ma, che sia anche tale da non essere confuso con la “conversazione”, tanto cara a Rorty quanto a Vattimo, ma inconcludente e inefficace a tenere in vita uno stile filosofico del pensiero come costruzione dialettica.

A questo proposito, la prima cosa da notare è il fatto che lo schema duale del dialogo, di origine greca, non sia stato mai messo in discussione. Ma “*dia*” in greco non significa “due”, bensì “tra”²⁴. Il dialogo è, pertanto, un *logos* che prende corpo nello spazio della relazione, in quel “tra” che divide e unisce gli interlocutori, che non sono necessariamente solo due. Nella comunicazione verbale ordinata è d'obbligo che a parlare sia uno di fronte ad altri che ascoltano. Quello che succede quando il dialogo è concepito come duello è che il parlante si rivolge non a tutto l'uditorio, ma ad un solo interlocutore trattando tutti gli altri come semplici spettatori dello scontro. Un dialogo è “corale” non quando più voci si sovrappongono, ma quando colui che parla ha di mira la comunità dei dialoganti nella sua interezza ma nessuno in particolare; quando si prende la parola non per giudicare e confutare una particolare opinione, ma per contribuire all'avanzamento del discorso comune, per ampliare il campo della ricerca.

Perché questo risultato possa realizzarsi è necessario che sia abbastanza sviluppato il senso della comunità, il quale non è dato preliminarmente e spontaneamente ma è una faticosa conquista a cui si deve tendere come primo passo di un dialogo così inteso. A fronte di questa istanza il curriculum della P4C offre delle risposte molto raffinate. La costituzione e la sopravvivenza di una comunità è una vicenda che riguarda la dinamica delle relazioni umane, laddove si intersecano e si confrontano molteplici fattori, da quelli emotivi a quelli sociali, a quelli legati allo specifico contesto al cui interno sono elementi influenti il *chi*, il *dove*, il *quando*, il *perché*. È un terreno, questo, in cui la filosofia non ha molto da dire, mentre possono dare significativi contributi campi di ricerca come la sociologia dei piccoli gruppi, la psicologia di comunità, gli studi organizzativi, le scienze della comunicazione. È a questo livello che si gioca la partita con la questione del potere, della sua dislocazione in tutto l'ambiente e della sua natura implicita. Come ha insegnato Michel Foucault, l'esercizio del potere moderno passa soprattutto per i “dispositivi” costruiti sullo schema del *Panopticon*:

²³ Cfr. anche Aristotele su *dialettica*.

²⁴ Bohm D., *On dialogue*, Routledge, London and New York 2004.

il carcere, la caserma, l'ospedale, la scuola, e così via²⁵. Se questo è vero, allora è la gestione del *setting* il primo passo verso la costituzione e lo sviluppo di una comunità di ricerca. Stare seduti in cerchio costituisce una cornice ambientale che in modo implicito favorisce una dinamica relazionale paritaria. Non solo, ma impegna i partecipanti in un confronto in cui la faccia e tutto il corpo sono messi in gioco. "Metterci la faccia" è una metafora che acquista, nel nostro caso, tutta la sua pregnanza etica e, in un certo senso, politica. Guardarsi in faccia consente, inoltre, di cogliere e utilizzare i messaggi del linguaggio del corpo e, pertanto, di includere nella comunicazione tutto il campo delle emozioni e tutta la dimensione pragmatica. Leggere il testo di un racconto del curricolo un pezzetto per uno e a voce alta ha l'effetto di trasformare la lettura da una pratica solitaria e silenziosa in un'occasione di comunione delle menti e, allo stesso tempo, di stabilire un rapporto col testo non del tutto vincolante e di dipendenza. Chi legge fa da ponte tra due sponde: da una parte il campo di significati veicolati dal testo, dall'altra il variegato arcipelago delle aspettative, degli orizzonti di senso e del particolare clima del contesto reale. Grazie a questa operazione e a quella successiva della formulazione di un'agenda comune, il testo iniziale viene metabolizzato per dar corpo a nuove linee di ricerca, tali da apparire rilevanti e interessanti per tutta la comunità.

In conclusione la *Philosophy for children*, lungi dall'essere una filosofia-giocattolo, è, fin dai suoi esordi, l'implementazione di un modello di "pratica filosofica di comunità", una matrice epistemologica e operativa che fa da sfondo al curricolo che conosciamo e utilizziamo, ma che resta altrettanto valida per altri curricoli, così come per altre implementazioni e altre dislocazioni in tutto l'arco delle attività sociali.

3. *Lo stato dell'arte*

Se si fa oggi una ricerca su Google con le parole "filosofia" e "bambini" si trovano circa 400 voci sull'argomento e altrettante, se non più, se ne possono trovare con i termini "philosophy" e "children". A queste pagine bisogna poi aggiungere quelle in qualche modo correlate. Insomma, c'è da credere, stando a questi risultati, che quella di fare filosofia con bambini e ragazzi è un'idea abbastanza diffusa e circolante, col rischio di trasformarsi in una vera e propria moda. A questo punto le proposte sono tante e molto variegate. Non c'è dubbio che la P4C di Lipman resta, storicamente, la prima ad apparire nello scenario dell'educazione negli anni Settanta del secolo scorso. In Italia è la prima e l'unica ad arrivare nei primissimi anni Novanta²⁶. Ora il tempo dei pionieri è finito e bisogna prendere atto che i progetti oggi disponibili sono molti, alcuni di derivazione lipmaniana (più o meno dichiarata) e altri di diversa matrice e con diverse impostazioni.

In Italia, sulla scia delle prese di posizione dell'argentino Walter Kohan²⁷, la prima e più rilevante critica al curricolo di Lipman si è concentrata sui racconti da lui scritti e utilizzati

²⁵ Foucault M., *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, Torino, Einaudi, 1976.

²⁶ Nel 1992 Antonio Cosentino fonda il CRIF (Centro di Ricerca sull'Indagine Filosofica) e subito dopo Marina Santi fonda il CIREP e avvia, qualche anno più tardi, un Corso di perfezionamento presso l'Università di Padova.

²⁷ Cfr. Kohan W. O., *Infanzia e filosofia*, Morlacchi Editore, Perugia 2006; Waksman V.-Kohan W. O., *Fare filosofia con i bambini*, Liguori, Napoli 2013.

per avviare il dialogo di comunità. Le argomentazioni ricorrenti erano focalizzate sulla caratterizzazione marcatamente americana degli ambienti che i racconti presentano finendo per diffondere stili di vita e modelli di comportamento tipici di una certa classe sociale di un certo paese. Questo effetto sembrava in contrasto con l'ambizione di rendere il curriculum internazionale e, quindi, valido per tutti i contesti culturali. Così, nel 2008 nasceva l'associazione "Amica Sofia" con l'intento di proporre delle varianti all'approccio lipmaniano, che vanno dalla scelta dei testi alla metodologia. Dopo "Amica Sofia" tante altre associazioni si sono costituite sotto l'etichetta della "Filosofia con i bambini" e ognuna sostiene la propria formula (a volte presentata come formula magica). Ho la netta impressione che in alcuni casi si sta percorrendo proprio quella strada che il CRIF, in più stretta aderenza al messaggio di Lipman, ha cercato di evitare: tradurre "*Philosophy for children*" con "Filosofia per/con i bambini". Non è, ovviamente, una questione terminologica. Il problema più serio riguarda i contenuti che, spesso, suscitano riserve e preoccupazioni nella misura in cui si avvicinano al prototipo della filosofia-giocattolo o, peggio, della filosofia-spettacolo. L'educazione dell'infanzia è una faccenda troppo seria per essere affrontata con improvvisazione e fuochi d'artificio e la filosofia, da parte sua, è una attività di pensiero troppo avanti negli anni per essere trattata da bambina.

In altre parole, vorrei sottolineare che in tutti i progetti di "Filosofia coi bambini" sono in gioco due questioni piuttosto complesse. La prima è di ordine pedagogico e ruota intorno a domande come queste: "Quali sono i fini dell'educazione oggi? E chi li stabilisce?", "Qual è il ruolo dei diversi codici linguistici (alfabetico, orale, iconico, ecc.) nella comunicazione educativa?", "Come si definisce il ruolo dell'insegnante?", "Come si rapporta l'educazione alla multiculturalità e ai conflitti etnico-culturali?". La seconda questione riguarda lo statuto della filosofia. Non basta proporre una generica "filosofia" come veicolo di educazione. La filosofia, per molti versi, non è una sola e non è un caso che non c'è un solo filosofo che si trovi d'accordo con un altro. Allora, la domanda è: "Quale filosofia per i bambini?". Non intendo dire, con questo, che ci sono filosofie più adatte e filosofie meno adatte a questo scopo. A meno che non si voglia cadere nell'ingenuità di una filosofia *naïve*, è importante porsi il problema, dichiarare le proprie opzioni e giustificarle con argomentazioni pubbliche.

Da parte sua, la proposta di Lipman e di coloro che la sostengono è molto chiara ed esplicita da questo punto di vista. Essa ha radici fundamentalmente pragmatiste e i principali autori di riferimento sono pragmatisti classici come Peirce, Dewey, Mead. È vero che questa eredità è stata rielaborata alla luce di altri richiami, soprattutto al mito di Socrate²⁸, ma il dialogo che si sviluppa nella pratica della P4C ha sullo sfondo tutta la teoria della conoscenza del pragmatismo classico e, in primo luogo, lo schema dell'*inquiry* deweyana²⁹. Questo posizionamento dichiarato è stato interpretato come un segno di rigidità e di

²⁸ Sul rapporto Socrate-Dewey nell'ambito della P4C cfr. Oliverio S., *Un modo socratico di andare oltre Dewey: la comunità di ricerca filosofica*, nel vol. Cosentino A.- Oliverio S., *Comunità di ricerca filosofica e formazione. Pratiche di coltivazione del pensiero*, Liguori, Napoli 2011.

²⁹ Cfr. Dewey J., *Logica: teoria dell'indagine*, Einaudi, Torino 1949¹, 1965².

chiusura, ma, inevitabilmente, darsi un'identità, per quanto dinamica e aperta, segna una cornice di limiti e possibilità. Al contrario, dove tutto è possibile, niente è realizzabile.

Azzardo, a questo punto, a proporre un semplice elenco – sicuramente incompleto - di quelle che ritengo siano le connotazioni vincolanti della “pratica filosofica di comunità”:

- *Comunità*. Il tipo di comunità in gioco è quella destinata a configurarsi come “Comunità di ricerca filosofica”, ossia come *comunità* (non organizzazione burocratizzata) animata *dalla* e orientata *alla* ricerca come *inquiry*.
- *Inquiry*. La ricerca ha senso se si intende il classico problema della verità come problema delle dinamiche e delle logiche secondo cui si “fissano le credenze”. Implica inevitabilmente la dimensione sociale e contestualizzata della conoscenza e procede come “asseribilità giustificata”.
- *Ricostruzione dell'idea di filosofia*. Si tratta del problema dell'identità della filosofia che, come è noto, tortura le menti dei pensatori non da ora. Rispetto alle posizioni più significative che nella seconda metà del '900 si sono delineate rispetto all'identità della filosofia io vedo tre alternative: a) realismo, b) relativismo, indebolimento postmoderno e dissolvimento della filosofia, c) una terza via fatta di tentativi di ricostruire la filosofia senza ricadere nel culto della Ragione che produce mostri. Su questa linea di pensiero ci sono tanti nomi e lascio al lettore la compilazione di un elenco. Quello che mi interessa è sostenere che la P4C si colloca, a mio parere, nell'area c) e che, in questa area, rappresenta il rinvio ad argomentazioni molto convincenti che ruotano intorno a nodi cruciali come:
 - *Razionalità* declinata come ragionevolezza.
 - *Dialogo* come transazione tra credenze esposte pubblicamente nella logica dell'asseribilità giustificata (logica delle buone ragioni).
 - *Laicità*. Come condizione del dialogo e garanzia di un pluralismo non dell'indifferenza ma nella cooperazione, della partecipazione responsabile e della libera ricerca.
 - *Pensiero critico e libero* come argine alla metamorfosi della funzione di governo in dominio soffocante, come antidoto al potere, ma non come contro-potere.
 - *Senso di una cittadinanza*, nello stesso tempo localizzata e cosmopolita, in vista di una ridefinizione del senso della democrazia per rispondere alla sfida della complessità, della interculturalità, dei bisogni educativi del mondo globalizzato.
 - *Educazione*. Come impegno a ripensare la formazione/educazione sulla base della valorizzazione dell'informale e delle pratiche riflessive abbassando radicalmente il tasso di direttività degli educatori (ma senza la pretesa di toglierli di mezzo).

È rispetto a questi punti di riferimento che si devono guardare e valutare le pratiche della P4C. Se restiamo nel campo e siamo coerenti, allora alcuni corollari sono i seguenti:

- a. il ruolo del facilitatore (non stereotipato, ma flessibile e contestualizzato) è essenziale per orientare la chiacchiera verso il dialogo euristico sostenuto dalla logica delle buone

ragioni. Il facilitatore, nella misura in cui opera come filosofo è un maieuta e mai un sofista.

- b. La finalità globale della P4C è lo sviluppo di un pensiero che, pur nella sua complessità, è valutato, innanzitutto, in quanto “pensiero” (discorso ordinabile, comunicabile ed esposto al confronto) che non si lascia ridurre a forme di estetismo romanticheggiante né a forme di misticismo orientaleggiante o a ricadute nell’orizzonte della mitologia, a niente che sia “notte nera in cui tutte le vacche sono nere”.
- c. L’avvio e lo sviluppo guidato della comunità (dinamiche socio-relazionali, affettività, interazioni autentiche) è la pre-condizione inderogabile perché la filosofia diventi pratica riflessiva socialmente distribuita, costruzione comunitaria di senso e di significati. Se questa operazione viene sottovalutata e svuotata della sua funzione, il rischio è che il facilitatore si senta autorizzato a prendere in mano la situazione e, come accade in molti casi fuori dalla P4C, scambia la filosofia coi bambini con una sua personale esibizione filosofica *davanti* ai bambini.

Questa mi sembra l’ossatura della “Pratica filosofica di comunità”, e anche il suo biglietto da visita. Non bisogna dimenticare, tuttavia, che questa descrizione (come tutte le descrizioni) non coincide con la pratica, ossia con la messa in scena dal vivo di ogni particolare esperienza di P4C. Una descrizione è una mappa che appiattisce e cancella gran parte dei dettagli e delle differenze, mentre il territorio reale è fatto di dettagli e differenze. Nessuno confonde una mappa col territorio e, nonostante questo, la relazione tra i due non è affatto scontata. Fuor di metafora, il tema in gioco riguarda un certo apparato descrittivo-formale e procedurale che caratterizza la P4C, e che è oggetto di critiche soprattutto da parte di filosofi pratici i quali sostengono una radicale contestualizzazione dell’attività filosofica contro qualunque tentativo di uniformazione di schemi procedurali e di materiali predisposti. Il francese Oscar Brenifier, per esempio, che ha i suoi seguaci anche in Italia, fa appello ad una “filosofia negativa” centrata sull’appello al “conosci te stesso”, un processo che, secondo Brenifier, può avvenire solo quando il soggetto si mette contro se stesso, negandosi e superandosi nel negativo. Rispetto all’utilizzazione didattica di questo approccio, quello che vale la pena evidenziare è la focalizzazione sulla dimensione individuale e agonistica che esso privilegia. Esercizi come quello della “mutua interrogazione” favoriscono la “discussione” e lo scontro delle opinioni, al punto che è previsto, alla fine, un voto di maggioranza per la soluzione del problema in discussione³⁰. In Italia una forma di pratica filosofica molto libera da schemi e da indicazioni procedurali uniformi è stata proposta da Giuseppe Ferraro, il quale, a partire da esperienze condotte con i carcerati, ha proposto anche una sua pratica con i bambini³¹.

³⁰ Brenifier O., *Filosofare come Socrate. Teorie e forme della pratica filosofica con i bambini e gli adulti*, IPOC, Milano 2015.

³¹ Ferraro G., *Filosofia fuori le mura*, Filema, Napoli 2010; Id., *Bambini in filosofia*, Castelvecchi, Roma 2015.

Se mi limito a citare due figure soltanto del panorama non lipmaniano della filosofia coi bambini è perché, sia nel caso di Brenifier che in quello di Giuseppe Ferraro, siamo di fronte a visioni della pratica filosofica che sono differenti dalla P4C, ma sono esplicitamente e pubblicamente chiarite rispetto alla loro provenienza, rispetto alla loro collocazione nel quadro della ricerca e del dibattito filosofico e pedagogico, rispetto alle finalità educative implicate e rispetto all'approccio operativo adottato. D'altra parte, non sarebbe impresa facile condurre in porto una ricognizione, con qualche pretesa di completezza, di tutti i soggetti, gli eventi, le pubblicazioni, le proposte di filosofia con i bambini oggi circolanti. Per concludere, credo che, nel bene e nel male, tutte le proposte di fare filosofia con adolescenti e pre-adolescenti, nonostante la grande diversificazione di metodi e di indirizzi, sono tutte un segno evidente di una diffusa insoddisfazione a fronte di un'educazione che tende ad inaridirsi nella tecnologia e nei formalismi burocratici. Rappresentano, nello stesso tempo, un invito pressante affinché la filosofia, se vuole provare ad essere rilevante per tutti e non solo per i filosofi, ripensi se stessa in chiave di pratica socialmente distribuita, di una qualche implementazione come filosofia per tutti.