

# CRIF

# BOLLETTINO

Quadrimestrale di informazione del  
Centro di Ricerca per l'Insegnamento Filosofico

ANNO I - N. 1

Spedizione in abbonamento post. - 50%

Aprile 1995



## SOMMARIO

*La conversazione nella Philosophy for Children* di F. Valentino, p. 3 • *I racconti*, pp. 4-5 • *Annotazioni di metodo* di A. Cosentino, p. 6 • *I suggerimenti di P.C. Guin per il lavoro in classe*, p. 7 • *La Philosophy for Children in Italia*, p. 8 • *I ragazzi a modo loro...*, p. 9 • *La Philosophy for Children nel mondo*, p. 10 • *Le riviste*, p. 11 • *7ª Conferenza internazionale*, p. 11 • *Scherzi da specchio*, p. 12

# UNIVERSITÀ DI MONTCLAIR - IAPC

## ATTIVITÀ DI FORMAZIONE

**MASTER IN P4C.** Il corso è indirizzato a studenti forniti di una preparazione filosofica di base. Ha la durata di 10 mesi (17 Agosto 1995-31 Maggio 1996) e, al termine, rilascia il titolo di formatore in *Philosophy for Children*. Per l'ammissione è necessario aver conseguito la laurea in filosofia o in pedagogia.

\* \* \*

**WORKSHOP internazionale.** Seminario della durata di 14 giorni riservato a docenti e ricercatori con una buona preparazione filosofica di base. Il corso ha come sede Mendham (New Jersey) o l'Università di Montclair.

### C.R.I.F.-Bollettino

Quadrimestrale di informazione  
del "Centro di Ricerca  
per l'Insegnamento Filosofico"

Sede legale:  
Via Frigento 4/16A  
00176 ROMA

Direttore responsabile:  
ARMANDO NESI

Redazione:  
ANTONIO COSENTINO  
MARIO DE PASQUALE  
PATRIZIA RIPA  
CLELIA IACOBONE  
FRANCESCO VALENTINO

#### Direzione e Amministrazione

Via S. Francesco 46  
87022 CETRARO (CS) Italy  
Tel. e Fax: (0982) 92084  
C/c postale N° 13469879

Registrazione N. 35 dell'11.6.83  
presso il Tribunale di Paola

### Elenco delle scuole nelle quali una o più classi hanno sperimentato il programma di *Philosophy for children* negli anni scolastici 1993-94, 1994-95, 1995-96:

1. Scuola Media "Melo da Bari" - Bari
2. Scuola Media "Lombardi" - Bari
3. Scuola Media "Levi" - Bari
4. Scuola Media "Azzarita" - Bari
5. Scuola Media "De Filippo" - Bari
6. Scuola Media "Resta" - Turi (BA)
7. Scuola Media "Nazareno" - Roma
8. Scuola Media "Pio XI" - Roma
9. Scuola Media "M. Consolatrice" - Roma
10. Scuola Media "G. Verga" - Roma
11. Scuola Media "Padre Pio" - Torremaggiore(FG)
12. Scuola Media "Rosselli" - Firenze
13. Scuola Media "Tasso" - Ferrara
14. Scuola Media - Corigliano (CS)
15. Scuola Media - Grimaldi (CS)
16. Scuola Media - Falerna (CS)
17. Scuola Media "Trevisani" - Milano
18. Scuola Media "Marconi" - Passignano di Prato
19. Scuola Elementare - Corigliano (CS)
20. Liceo scient. "Salvemini" - Bari
21. Liceo scient. "Fermi" - Bologna
22. Liceo scient. - Cetraro (CS)
23. Liceo pedeg. "A. Palli" - Livorno
24. Ist. Magistrale - Sesto S. Giovanni

## LA CONVERSAZIONE NELLA *PHILOSOPHY FOR CHILDREN*

di F. Valentino

Una delle idee-chiave e linee-guida operative del programma della *Philosophy for children* è, accanto alla fondazione della classe come "comunità di ricerca", l'uso della conversazione - o del dialogo - come strategia didattica e modalità di apprendimento della filosofia.

Semplificando, considero sinonimi questi due termini, pur non ignorando che hanno tratti semantici in parte diversi. Infatti, se ogni dialogo è conversazione, non ogni conversazione può dirsi dialogo, essendo, questo, reciproco influsso e scambio migliorativo di idee, e quella, semplice espressione e comunicazione di opinioni.

Ma, al di là di questa distinzione, peraltro non indiscussa, il fondare l'apprendimento filosofico sulla conversazione, diciamo, dialogica, è una felicissima intuizione e una scelta pratica geniale per consentire l'ingresso della filosofia nella scuola inferiore.

Alla base di questa scelta, operata da Matthew Lipman, l'"inventore" della P4C, c'è una concezione della filosofia come campo di problemi umani fondamentali da indagare e conoscere (e non come campo di sistemi intellettuali totalizzanti costruiti l'uno sull'altro), e c'è una concezione del fare filosofico come attività dialogica, conversazione democratica dell'umanità (e non come solitaria creazione di concetti).

Il modello socratico di dialogo proposto da Lipman è coerente con questa duplice concezione, anche se non paiono del tutto infondate le critiche ad esso rivolte da varie parti (asimmetria degli interlocutori, discorso copertamente monologico in cui c'è chi funge da primo attore e chi da "spalla", rapporto non propriamente maieutico, ma orientativo e manipolativo).

E tuttavia non si può negare che l'ispirazione da esso scaturente - dialogare per pensare, comunicare per conoscere - è valida e feconda, e giusta mente Lipman l'ha sfruttata, in forma davvero originale nella ideazione del programma della P4C. L'ispirazione si è poi venuta via via arricchendo e affinando anche grazie al lavoro teorico-pratico svolto dai seguaci del filosofo americano.

Questo lavoro ha prodotto un approfondimento teorico e una prassi, ormai consolidata, della conversazione filosofica in classe, conversazione che si può qualificare secondo i seguenti attributi: *problematica, paritaria, autocorrettiva*.

Converrà sviluppare, sia pur brevemente, il loro significato:

1. *problematica*. La filosofia, è noto, è una vasta articolazione della problematicità. Essa affronta problemi che nascono da domande capitali sull'uomo, sulla vita, sul mondo e a cui cerca di fornire soluzioni. Pertanto la metodologia da seguire nel trattarli non può non essere problematica e tale deve essere pure la conversazione se non si vuole ridurla a chiacchiera o a contrapposizione di dogmatismi.

La sua importanza come strumento educativo sta proprio nella sua apertura e flessibilità, nel dare spazio ad una pluralità di posizioni anche conflittuali, perché il pensiero critico ha luogo entro molteplici punti di vista e tende a soluzioni diversificate e non prestabilite.

2. *Paritaria*. La conversazione filosofica deve essere una relazione simmetrica i cui partecipanti sono pari tra loro e reciprocamente rispettosi; le loro opinioni sono tutte egualmente degne di considerazione perché tutte contribuiscono alla crescita intellettuale della classe. Nel corso della conversazione si realizza un'esperienza intersoggettiva pluridirezionale: tutti comunicano a tutti e con tutti, e ciascun partecipante stimola con le proprie riflessioni le riflessioni degli altri, mirando a un obiettivo comune che è la conoscenza condivisa e lo sviluppo collettivo delle abilità di linguaggio e di pensiero.

3. *Autocorrettiva*. La conversazione è utile se non si inverte in contrasti insanabili derivanti da posizioni rigide e preconcepite, ma aiuta il movimento delle idee e quindi il cammino della verità.

Questo significa che i partecipanti devono essere pronti non soltanto a contestare e a criticare le opinioni altrui, ma anche eventualmente ad accoglierle e a cambiare le proprie in conseguenza delle critiche ricevute.

Gli alunni imparano così, attraverso le modifiche e le integrazioni suggerite dal confronto con gli altri, ad autocorreggere il proprio pensiero, a definirlo in modo più chiaro e preciso, diventando auto-critici e responsabili.

L'autocorrezione, come momento riflessivo del pensare, è tipico di tutte le forme di ricerca, e la classe occupata nell'attuazione di un programma di P4C, è appunto, o vuole essere, una "comunità di ricerca".

Le qualità illustrate non sono un portato naturale e intrinseco della conversazione, ma il frutto di un lungo tirocinio. Si sa che i bambini sono grandi conversatori (e chiacchieroni!) nati, parlatori affascinanti. La loro loquacità va però, senza che sia repressa, disciplinata e organizzata e tradotta in capacità dialogica. Non è impresa facile perché si tratta di un processo lento e faticoso.

Tutti gli insegnanti sanno, per esperienza personale, quanto sia logorante impegnare i ragazzi in una conversazione ordinata e produttiva, quali problemi (di linguaggio, di comunicazione, di psicologia, ecc.) questi devono superare prima di riuscire a discutere correttamente. Eccone alcuni, tra i più notevoli e diffusi:

1. *Inosservanza del turno di intervento*. Nei bambini urge incontenibile il bisogno di esprimersi, di parlare; non di rado in una discussione che li appassiona parlano tutti assieme e a voce alta (del resto lo fanno anche gli adulti). Sono impazienti e ricorrono a continue interruzioni perché non ce la fanno ad aspettare che gli si dia la parola. Sono loro a prendersela. All'insegnante, che li riprende per tale comportamento, più d'uno risponde: "Non aspetto perché mi dimentico quello che devo dire". In genere gli viene risposto di appuntarsi l'intervento che vuole fare. Ma per il bambino non è la stessa cosa intervenire "a botta calda", come suol dirsi; fare una critica "in diretta" e farla "in differita", quando magari ha perso interesse per l'opinione che voleva esprimere. Eppure occorre che si autocontrolli e che l'insegnante gli presti il massimo aiuto in questo sforzo.

2. *Non pertinenza tematica*. Ci sono alunni che non si attengono all'argomento in discussione. Ascoltano distratti i compagni che intervengono perché la loro mente è rivolta altrove, concentrata su qualcosa che sta loro particolarmente a cuore in quel momento e che vorrebbero subito comunicare agli altri. Quando arriva il loro turno, invece di esporre pareri sul tema della conversazione, raccontano qualche fatto che li ha colpiti e che costituisce per essi il pensiero dominante. Il che distoglie la classe dal discorso in atto e ne frustra l'impegno.

3. *Personalizzazione*. Talvolta gli alunni introducono nei loro interventi elementi personali: esperienze, ricordi, desideri. Questi elementi possono essere utili, se non vengono troppo sottolineati, perché danno vivacità e concretezza alla discussione, diversamente sono fuorvianti perché la disperdono in rivoli secondari che portano lontano dal corso del fiume discorsivo.

Sono queste le caratteristiche negative più rilevanti della conversazione in classe, almeno nella fase iniziale di svolgimento del programma di P4C. Ma altre ce ne sono cui pure bisogna porre attenzione: ad esempio, l'assolutezza nei giudizi che porta ad asserzioni categoriche prive di ragioni giustificative, e l'egocentrismo intollerante per cui si respingono le critiche anche giuste e si è riluttanti a riflettere comunitariamente con ciò rifiutando la ricerca cooperativa della verità.

Ovviamente questi atteggiamenti negativi pregiudicano un proficuo sviluppo della conversazione e vanno corretti dall'insegnante con pazienza e saggezza. E' necessario far capire agli alunni, più con l'osservazione che con la spiegazione verbale, che ci sono regole procedurali da rispettare, sia inhibitorie che propositive. E sarebbe assai opportuno incoraggiarli a formulare una sorta di codice di condotta che stabilisca "l'etica del discorso".

E' l'interiorizzazione di questo codice da parte dei ragazzi che garantisce il buon andamento e il buon risultato di una conversazione filosofica e che fa di questa un dialogo autentico, ottimale, che può anche superare, per le qualità formali, quello socratico.

## IL CURRICOLO DELLA *PHILOSOPHY FOR CHILDREN*

### I RACCONTI

Ogni racconto, sette in tutto, è dedicato ad una precisa fascia di età ed è, quindi, utilizzabile nelle classi scolastiche corrispondenti. Il racconto è corredato da un manuale per l'insegnante, ricco di suggerimenti e di materiali di supporto: esercizi, piani di discussione, proposte di lavoro.

#### **ELFIE** (Classi: I-II elementare)

Elfie frequenta la prima elementare ed 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 succede 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. Nello 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, la permanenza e il mutamento, il mutamento e la crescita. I bambini scoprono anche che queste 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 una volta 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 ampiamente intessuto di conversazioni, perché questi sono ragazzi sensibili al linguaggio e alle idee, così come agli animali, alle persone e ai pensieri del mondo circostante. Le opposizioni di concetti che meravigliano Gus e Kio sono quelle tra finzione e realtà, la paura e il coraggio, il dire e il fare, la verità e la bellezza. Come risultato del forte interesse dimostrato da Kio e Gus verso gli animali, verso lo spazio e il tempo e verso molti altri aspetti della natura, 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 messi alla prova.

#### **PIXIE** (Classi: IV-V elementare)

*Pixie* è un racconto per ragazzi di quarta o quinta elementare. Tra gli obiettivi del programma di *Pixie* si evidenzia:

– Preparare i ragazzi allo studio de *Il Prisma dei perché*, il racconto successivo, migliorando quelle abilità di ricerca che rendono possibile la riuscita di questo programma;

– Migliorare l'acquisizione dei significati e la comprensione della lettura. Gli alunni troveranno le pagine di *Pixie* ricche di rompicapo filosofici e di problemi di inferenza, che di volta in volta accendono discussioni di classe vivaci e articolate.

– 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, partetutto, matematico ecc.) e, nello stesso tempo, alla competenza a trattare tali relazioni. Tutto ciò si ottiene per mezzo di numerosi esercizi comparativi scritti e figurativi, che conducono alla costruzione di rapporti, similitudini, metafore e analogie. Le attitudini al ragionamento analogico sono impiegate in esercizi di scrittura e, in generale, nel migliorare le capacità di giudizio.

#### **HARRY STOTTEMEIER'S DISCOVERY** (Classi: I-II-III media)

Tradotto in italiano col titolo *Il Prisma dei perché*, è un testo basilare per il programma di filosofia per ragazzi di scuola media. Esso fornisce i prerequisiti di base per il ragionamento (le tecniche del pensiero critico, la logica formale e informale) che i ragazzi nei gradi successi-

vi saranno in grado di applicare ai problemi più specifici delle varie discipline di studio. Il *Il Prisma dei perché* 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 di ragazzi che incominciano a pensare sul pensiero e in questa operazione scoprono i principi del ragionamento. Essi scoprono inoltre, attraverso quello che avviene sia dentro che fuori la classe, che possono applicare i loro pensieri a situazioni della vita reale. La storia è anche un modello di insegnamento non-direttivo e anti-indottrinamento. Esso punta sul valore della ricerca, incoraggia lo sviluppo di modalità alternative di pensiero e di immaginazione e suggerisce come i ragazzi possano imparare proficuamente l'uno dall'altro. Inoltre suggerisce in che modo si possa vivere attivamente in una piccola comunità in cui i ragazzi hanno i loro propri interessi, si rispettano l'un l'altro come persone e sono capaci a volte di impegnarsi in una ricerca in comune per nessun'altra ragione che per la soddisfazione di farlo. *Harry* è attualmente usato in migliaia di classi in tutto il mondo. E' stato tradotto in francese, portoghese, tedesco, cinese ed ebraico, nonché in spagnolo, danese, arabo e altre lingue.

**LISA** (Classi: Biennio scuola secondaria superiore)  
*Lisa* costituisce il seguito di *Harry* e, allo stesso tempo, fa da introduzione alla ricerca etica. Questo testo fornisce dei concetti di base (bene, giustizia, onestà, ecc.) e i prerequisiti di base per il ragionamento (coerenza, verità, relazioni logiche, ecc.) che sono necessari per una autonoma riflessione su problematiche di carattere etico. *Lisa* fa vedere ad *Harry* e ai suoi amici come provare ad applicare le abilità di ragionamento appresi in *Harry Stottlemeier's Discovery* a situazioni eticamente rilevanti della vita di tutti i giorni. I ragazzi in questa storia si dibattono in problemi come i seguenti: è possibile amare e nello stesso tempo mangiare gli animali? Dare e scambiare sono atti necessariamente fuori moda? Qual è la differenza tra regole e criteri? Come possiamo tenere presenti allo stesso tempo intenzioni e conseguenze? Che differenza passa tra giustizia e onestà? Cos'è il bene? Nel giudicare un bugiardo o un ladro è opportuno prendere in esame le circostanze? Possiamo giustificare l'etica con un fondamento naturale? Questi e molti altri problemi sono trattati in *Lisa*. Gli studenti dei primi anni della scuola superiore che lo leggono sono pronti ad identificarsi con questi problemi e a portarli all'attenzione della classe per poterli discutere pubblicamente. 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 essi possano diventare da soli sog-

getti più riflessivi, più responsabili e più ragionevoli.

**SUKI** (Classi: Biennio e classi del triennio superiore)

*Suki* si occupa delle difficoltà che spesso i giovani incontrano nello scrivere poesie e racconti. Tratta non solo dei problemi della composizione, ma anche problemi di linguaggio, problemi estetici e gnoseologici. *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. Ma la ricerca che compie *Harry* passa per definizioni logiche, mentre quella di *Suki* si avvale della poesia. I loro percorsi gradualmente convergono, sebbene non senza numerose discussioni sugli scopi della scrittura che conducono alla accettazione da parte di *Harry* che vi scopre uno dei modi principali in cui il pensiero si costituisce. *Suki* può essere usato in classe direttamente dopo che gli studenti hanno letto *Harry* o dopo che hanno letto *Harry* e *Lisa*.

**MARK** (Classi: Biennio e classi del triennio superiore)

L'edificio scolastico è stato distrutto e *Mark* è arrestato sul posto. Egli denuncia di essere una "vittima della società". Ma cos'è la società? Cosa la tiene insieme e che cosa la fa progredire? Questi sono i problemi di cui *Mark* 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 ed i valori, e, inoltre, di stabilire come la società sia capace di alimentarsi di quegli ideali che nel tempo le sono stati assegnati. Rivolgono particolare attenzione alla natura della legge e del crimine, alla tradizione, alla burocrazia, e alle questioni relative all'autorità, alla responsabilità e alla forza. Ma considerazioni ancora più ampi riservano al rapporto con la democrazia, la libertà e la giustizia.

In seguito alla pubblicazione del Bollettino, le associazioni al CRIF sono salite a 40.

Non è un numero sufficiente per coprire le spese della pubblicazione di quattro fascicoli del bollettino, ma l'inizio è promettente.

LA QUOTA ASSOCIATIVA È DI L. 20.000 E COMPRENDE L'ABBONAMENTO ANNUALE AL CRIF-Bollettino. SI PUÒ VERSARE SUL C/C POSTALE N° 13469879 INTESTATO A:

**CRIF - Via S. Francesco, 46  
87022 CETRARO (CS)**

## ANNOTAZIONI DI METODO

di Antonio Cosentino

Una delle difficoltà in cui più frequentemente sembrano imbattersi gli/le insegnanti nell'applicazione del programma di *Philosophy for children* consiste in una interpretazione eccessivamente rigida e vincolante degli obiettivi formativi proposti. Prendiamo in esame, in modo più particolare, il racconto *Il Prisma dei perché*. Per ogni capitolo del libro viene presentato, nel relativo manuale per i docenti, un elenco di idee-guida. Qual è il loro valore didattico? In altre parole, che uso si può fare di ciascuna di esse all'interno dell'attività di insegnamento? Il fatto, evidente, che ogni idea-guida focalizza un tema di particolare importanza, rinviando ad un ambito di problemi a cui risulta assegnato un determinato posto nel percorso formativo, induce a pensare alle idee-guida come se fossero niente altro che obiettivi, e, quindi, la serie di abilità di pensiero che dobbiamo cercare di far apprendere agli alunni.

Ora, questo è vero, ma solo in parte. Per fare un esempio particolarmente significativo, possiamo riferirci alle numerose idee-guide che hanno relazioni con la logica. Ebbene, l'apprendimento delle regole della logica, soprattutto di quella formale, non è considerato da Lipman un vero e proprio obiettivo di questo racconto e neanche, più in generale, dell'intero curriculum. Qual è, allora, il senso da attribuire alla logica all'interno del percorso formativo basato sull'utilizzazione del *Il Prisma*? La logica rappresenta uno strumento: non un fine, bensì un mezzo. Quello che conta - l'obiettivo vero - è piuttosto l'esperienza, che gli alunni sono chiamati a fare, di riflettere col pensiero sulle stesse operazioni e sulle procedure del pensiero. L'obiettivo, pertanto, consiste nella progressiva presa di coscienza, da parte degli alunni, della loro attività di pensiero, di modo che da spontanea si avvii a diventare riflessa. Il passaggio è dalla *cognizione* alla *metacognizione*. Stando così le cose, appare fuorviante qualsiasi prospettiva tendente ad enfatizzare i contenuti ed i passaggi specifici degli argomenti di logica. Allo stesso modo sarà fuorviante cercare la perfezione tecnica e impostare il corso come se fosse un



corso di logica fatto da esperti: non è affatto necessario (anche se potrà essere utile) conoscere la sillogistica aristotelica per procedere nel nostro lavoro.

Qui importa tenere presente che il programma di Lipman, per quanto essenzialmente formativo, si alimenta, tuttavia, ad una sorgente, la tradizione filosofica, che ha i suoi contenuti peculiari. La logica costituisce uno degli elementi di questo corpo di conoscenze. La storia della filosofia presenta i contenuti della nostra tradizione filosofica come sequenza cronologicamente ordinata di

teorie e sistemi, oltre che come inventario di autori. Ora, anche se non sono nominati gli autori e anche se non ci sono riferimenti espliciti ai momenti della storia della filosofia, nei racconti della *Philosophy for children* la nostra tradizione filosofica è tutta presente, con tutti i suoi contenuti.

Il problema, allora, si pone nei termini seguenti: stiamo facendo un corso di storia della filosofia camuffato, o stiamo facendo altro? In altre parole, sono ancora i contenuti che contano? La risposta deve necessariamente escludere come fine di questo corso l'acquisizione di particolari contenuti. I contenuti, come in ogni prospettiva di pedagogia per obiettivi, sono strumenti e materia insostituibili, ma solo come tali vanno considerati. Allora, quali sono gli obiettivi di un corso basato sull'utilizzazione di un testo come *Il Prisma dei perché*? Sintetizzando, si potrebbe rispondere: la scoperta del pensiero e nello stesso tempo, della possibilità di riflettere sulle sue molteplici forme e possibilità attraverso il *medium* del linguaggio nell'intersoggettività del dialogo.

I ragazzi devono essere messi nelle condizioni, con l'ausilio del testo, di parlare insieme dei loro pensieri, facendo in modo che essi siano sempre meno i *loro* pensieri e sempre più *il pensiero*. Il compito dell'insegnante, lungo questo percorso, consiste, allora, in interventi (essenzialmente domande e non risposte o spiegazioni) mirati ad ampliare l'orizzonte della riflessione nella dimensione del possibile, procedendo dal particolare al generale, dal soggettivo all'oggettivo, dalle *scuole* alle *buone ragioni*.

## I SUGGERIMENTI DI P. C. GUIN PER IL LAVORO IN CLASSE

Dopo la lettura l'insegnante, generalmente, chiede ai ragazzi che cosa hanno trovato interessante o che cosa sembra loro particolarmente importante. Qualora le osservazioni fatte inizialmente dagli stessi alunni fossero vaghe o poco chiare, si possono rivolgere loro domande su quello che intendono dire, chiedendo esempi o, anche, chiedendo ai compagni che cosa loro hanno inteso.

E' importante scrivere alla lavagna le questioni che gli studenti evidenziano non tralasciando di segnare il nome di ciascuno di loro accanto ad esse. Questo serve a sottolineare il senso (e l'orgoglio) della paternità di ogni idea enunciata e l'importanza che l'insegnante attribuisce a tutte le idee.

Delle osservazioni fatte se ne può selezionare una (scelta dagli studenti) oppure si può chiedere alla classe di raggruppare le questioni secondo somiglianze e differenze al fine di formulare una questione più ampia e generale su cui avviare la discussione. Se è il caso si possono fornire ulteriori elementi su cui riflettere utilizzando un esercizio tratto dal manuale.

### PER AIUTARE LA CLASSE A TRASFORMARSI IN UNA "COMUNITÀ DI RICERCA"

#### Importanza dell'ascolto reciproco

All'inizio non sarà facile. Senza assumere atteggiamenti troppo direttivi, l'insegnante cercherà di attirare l'attenzione su chi sta parlando, lasciando, tuttavia, che il dialogo si sviluppi gradualmente in maniera autonoma: non è necessario che ogni intervento sia filtrato dall'insegnante. Egli sarà un facilitatore della discussione e, come tale, saprà equilibrare i suoi interventi con il libero sviluppo della discussione. La competenza a guidare il dialogo filosofico aumenta nell'insegnante con la pratica e l'esperienza. Gli interventi, ad ogni modo, devono essere fondamentalmente mirati a sollevare ulteriori problemi, a puntualizzare le differenze di opinione, a chiarire i termini dei problemi, a sintetizzare. Ciò che, in ogni caso, è da evitare è la lezione *ex cathedra*.

#### Evitare le prediche

Invece di dire "Bisogna aiutare i poveri", è più efficace dire "Bisogna aiutare i poveri?" In altri termini, bisogna sempre offrire alla discussione le proprie convinzioni. Anche le idee presupposte dagli studenti devono essere fatte emergere ed esposte alla discussione.

#### Chiedere "Perché?"

L'insegnante deve indurre gli alunni ad esporre le argomentazioni migliori a sostegno delle loro tesi. Se i ragazzi si lasciano andare a raccontare aneddoti e fatti personali, bisogna cercare di far emergere gli aspetti che risultano pertinenti per l'argomento in discussione.

#### Sviluppo delle idee

Lo sviluppo delle idee degli studenti si stimola ponendo ulteriori domande, mostrando contraddizioni, chiedendo esempi e contro-esempi, evidenziando conseguenze ed implicazioni. Quello che bisogna evitare è di ridurre la discussione ad un bombardamento interminabile di questioni senza esaminarne nessuna in modo approfondito. Si lasci il tempo necessario per la riflessione: il silenzio non è una disgrazia nell'esercizio del filosofare. Domande del tipo "Cosa pensi che il tuo compagno abbia voluto dire?", oppure "Secondo te, quello che dice il tuo compagno è vero in ogni caso?" sono tipiche domande utili a sviluppare il dialogo, a rendere i ragazzi attenti alle proprie idee e a quelle degli altri.

#### Risposte giuste e risposte sbagliate

Ci si deve astenere dal dire agli studenti che non esistono risposte giuste. In caso contrario si potrebbe ingenerare la convinzione che tutto è soggettivo e relativo, compresa questa stessa convinzione. Il punto importante è valutare la qualità delle ragioni e degli argomenti esibiti a sostegno di una posizione. E questa valutazione si può ottenere chiedendo semplicemente all'intera classe "Pensate che quella fornita dal vostro compagno sia una buona ragione?". Sollecitare i ragazzi a fornire buone ragioni e solidi argomenti è un'operazione della massima importanza nel programma di *Philosophy for children*. Quando si ha a che fare con la logica, ci sono risposte giuste e risposte sbagliate.

#### La coerenza della discussione

Bisognerebbe fare in modo da non perdere mai di vista la globalità e l'unità del lavoro, in modo che ogni elemento concorra allo sviluppo unitario e significativo del dialogo. Le sintesi sono di aiuto, ma la coerenza dipende anche dall'attenzione che si presta alla direzione della discussione, a ciò che gli studenti dicono, a come i loro interventi si possono collegare e contrapporre. Così, può essere utile anche fissare sulla lavagna i punti salienti della discussione, disegnare una specie di mappa del percorso che si sta seguendo. Anche gli esercizi del manuale vanno inseriti opportunamente nel corso che la discussione ha assunto e mai utilizzati in maniera isolata.

#### Dialogo degli alunni e non dell'insegnante

La classe dovrebbe riflettere la passione degli alunni e dell'insegnante per la discussione filosofica. Se gli alunni si accorgono che l'insegnante non partecipa con entusiasmo, essi sono portati a rispondere allo stesso modo. Del resto una disciplina imposta dall'insegnante appare controproducente, in quanto gli alunni percepiscono la discussione come estranea e poco coinvolgente. La condizione ideale è quella in cui le regole provengono dal gruppo stesso. Non è inutile chiedere ogni tanto agli stessi studenti come si potrebbe migliorare il lavoro per renderlo più piacevole e più proficuo. Nella misura in cui i ragazzi si sentono liberi di discutere di argomenti di loro interesse, la "comunità di ricerca" prende corpo e si consolida progressivamente.

## LA PHILOSOPHY FOR CHILDREN IN ITALIA

### BARI-Gruppo di sperimentazione del metodo Lipman/Calendario delle attività.

Al fine di intensificare le occasioni di crescita professionale e per favorire lo scambio di esperienze e di informazioni tra i docenti impegnati nella sperimentazione del metodo Lipman, si sono costituiti dei gruppi di lavoro. In particolare, il loro compito sarà quello di:

- verificare l'andamento della sperimentazione (anche attraverso presenze tra docenti di scuole diverse);
- predisporre tutto il materiale necessario per l'attività didattica (idee-guida, tipologie di esercizi, strumenti di valutazione e verifica, ecc.), anche al fine di integrare la guida già predisposta;
- creare occasioni di scambio anche tra gli alunni di scuole diverse (scambio di articoli, lettere, materiali di vario genere, incontri-dibattito, ecc.).

I gruppi di lavoro saranno due; si riuniranno con una cadenza bisettimanale, a partire dal 1° Marzo presso la Scuola media "Massari" di Bari.

Il primo gruppo, coordinato da Enza Padovano, si occuperà dei capp. I-VII del racconto *Il Prisma dei perché*. Il secondo, coordinato da Clelia Iacobone, lavorerà sui capp. VIII-XVII.

Per quanto riguarda invece i momenti di auto-aggiornamento sono previsti tre incontri per approfondire le seguenti tematiche:

1. *Il Prisma dei perché* e la logica (Individuazione delle principali tematiche filosofiche afferenti alla logica, con eventuali riferimenti alla storia del pensiero filosofico): introduzione a cura di P. Di Florio;
2. *Il Prisma dei perché* e la costruzione di un curriculum didattico nella scuola media inferiore (Obiettivi formativi e didattici del metodo Lipman, obiettivi disciplinari e obiettivi trasversali, con riferimento alle tassonomie): introduzione a cura di A. Cosentino;
3. Metodo Lipman e conduzione della classe: introduzione a cura di M. de Pasquale.

### CATANZARO- Corso di aggiornamento.

Organizzato dal Provveditorato agli studi di Catanzaro in collaborazione con il Liceo classico "Galluppi", si è svolto nei giorni 28-29-30 Marzo un corso di aggiornamento sulla didattica della filosofia. Il programma prevedeva, oltre alla trattazione di temi disciplinari (Popper, Vico), una giornata interamente dedicata agli aspetti didattico-relazionali relativi all'insegnamento della filosofia e alla funzione formativa della filosofia anche in una veste non istituzionale. I lavori della se-

conda giornata, coordinati dall'ispettrice M. Teresa Pazienza, sono stati incentrati sul contributo del prof. Mario de Pasquale (*La funzione egoica della filosofia*) e del prof. Antonio Cosentino (*La Philosophy for children: un curriculum per la scuola elementare e media inferiore*).

### BIBLIOGRAFIA ITALIANA

ANONIMO, *Fare filosofia con i bambini*, in "Informazione Filosofica", N.1/1990, p. 61.

AROSIO E., *Alice nel paese dei filosofi*, in "L'Espresso" del 9 Agosto 1987.

BERTUZZI R., *Come argomentano i bambini*, nel vol. *I pro e i contro. Teoria e didattica dei testi argomentativi* (a c. di A. Colombo), La Nuova Italia 1987.

BRÜNING B., *Fare filosofia con i bambini*, in "Bollettino della SFI", n. 132/1987.

COSENTINO A., *Sophia*, in "Informazione Filosofica", N. 7/1992, p.58.

COSENTINO A., *Harry e la scoperta delle idee*, in "Nuova Secondaria", N. 5/1991, p. 41.

COSENTINO A., *M. Lipman e la Philosophy for children*, in "Bollettino SFI", N. 142/1991.

DE PASQUALE M., *Didattica della filosofia*, Angeli, Milano 1994.

LIPMAN M., *Pratica filosofica e riforma dell'educazione*, in "Bollettino SFI", N. 135/1988.

LIPMAN M., *Il Prisma dei perché*, Armando, Roma 1992.

SANTI M., *Filosofare con i bambini. Conversazione con M. Lipman*, in "E.P.", N. 6/1991.

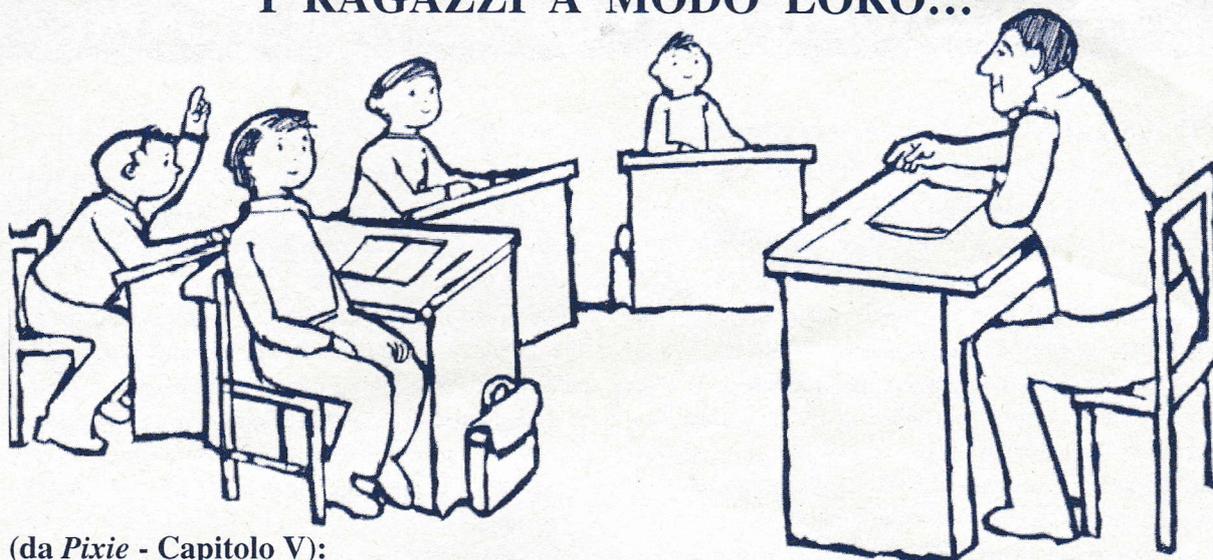
SANTI M., *Philosophy for children: una proposta per pensare a scuola*, in "Scuola e città", N. 9/1990.

SANTI M., *La filosofia tra i bambini*, in "Scuola e città", N. 5/1991.

STEFANEL S., *La Kinderphilosophie*, in "Insegnare", N. 1/1992.

VIGONE L., *La filosofia con il bambino, la filosofia per il bambino*, in "Bollettino SFI", N. 131/1987.

## I RAGAZZI A MODO LORO...



(da Pixie - Capitolo V):

Ci eravamo messe a letto e avevamo già spenta la luce. Allora io ho detto a Miranda: "Secondo te, quando uno spegne l'interruttore, dove va a finire la luce? Noi diciamo che "va via", ma, in realtà, dove va?"

"Se ne va a dormire - rispose Miranda - E sarebbe meglio che anche tu ti mettesti a dormire", aggiunse.

"Ma io vorrei sapere esattamente *dove* va", insistetti.

"Se ne va dove c'è il buio - rispose Miranda - E ora lasciami in pace".

"Tu vuoi dire il buio che viene dallo spazio cosmico, come E.T. e cose del genere?"

Da Miranda non venne più nessuna risposta, cosé io aggiunsi: "Lo *sai* che io non credo in queste cose".

Allora Miranda si girò e guardò verso di me nel buio: "Prima hai detto che non credi nelle relazioni e ora non credi nello spazio. Esiste qualche cosa in cui credi?"

"Non è giusto! - protestai - Solo perché mi meraviglio di qualche cosa, subito dici che non ci credo. Vuoi trasformare tutto in barzelletta?"

Detto questo, mi girai dall'altro lato per dormire, ma prima di addormentarmi ebbi questo pensiero: "Lo spazio! Ma è soltanto una *parola*! Significa soltanto il vuoto! La gente ne parla come se esistesse davvero e, invece, non è *niente*, realmente.

(Alunni della classe IV - Scuola elementare "G. Pascoli" di Marcianise - A.S. 1983-84)

**Angelo:** Il futuro non è sempre futuro. Viene il momento che si trasforma e diventa presente.

**Concetta:** E poi il presente si trasforma in passato. Come il giorno di ieri che ieri era presente e oggi invece è diventato passato.

**Giuseppe:** Però è sempre il presente che vale, perché noi tutte le cose che facciamo, le facciamo sempre adesso. Anche se le facciamo domani, però quando viene il domani è già presente, non è più futuro.

**Carmela:** E' vero! Domani, il futuro sarà diventato presente.

**Francesco S.:** Anche il passato, ieri, era presente.

**Angelo:** Allora è tutto presente. Noi viviamo sempre nel presente, non viviamo nel passato o nel futuro. Non ci sono tanti tempi, il tempo è sempre lo stesso, è un solo.

*Lo spazio non è altro se non la forma di tutti i fenomeni dei sensi esterni, cioè la condizione soggettiva, l'unica per la quale ci è possibile un'intuizione esterna, della sensibilità. (I. Kant)*

*Che cos'è dunque il tempo?  
Se nessuno me lo chiede lo so,  
se voglio spiegarlo a qualcuno  
che me lo chiede, non lo so.  
(S. Agostino)*

## LA PHILOSOPHY FOR CHILDREN NEL MONDO

### OLANDA

Berrie Heesen, collega molto attivo di Amsterdam, propone per il prossimo mese di Agosto, un singolare e suggestivo approccio alla discussione filosofica in gruppo. Il programma, denominato "One week thinking & tracking in Czech" prevede lunghe passeggiate in montagna e altrettanto lunghe e appassionate discussioni filosofiche su temi che saranno proposti sul luogo. Il viaggio avrà inizio a Nova Pec nella Sumava (una zona compresa tra Germania, Austria e Cecoslovachia) e si concluderà a Nyrsko (circa 140 Km.). Tutto all'insegna della semplicità e a contatto con una natura incontaminata. La prospettiva è uno scambio di idee e di pensieri ad un livello internazionale. Per ulteriori informazioni: **Barrie Heesen, Nassaukade 352 H, 1053 LZ Amsterdam - Tel. e Fax: 31-20-6165369.**

### ZIMBABWE

Josephine K. P. Zesaguli ha descritto (Thinking, Vol. 12, N° 1) le caratteristiche dello studio esplorativo fatto, a partire dal 1993, nello stato africano dello Zimbabwe. Si è partiti con un corso di formazione dedicato a futuri insegnanti e tenuto presso l'Università di Harare dal prof. Lipman e da A. Sharp. La formazione si è avvalsa di esperienze pratiche condotte in una classe di 5.a elementare. I materiali usati: i racconti *Harry Stottlmeier's Discovery* (L'originale in inglese de *Il Prisma dei perché*), *Pixie e Lisa* e i rispettivi manuali.

### ROMANIA

In Romania, come si può immaginare, la situazione della scuola è radicalmente cambiata dopo il 1989. Attualmente è in preparazione una riforma globale del sistema educativo. In questa fase di transizione nei curricula è stato accolto l'insegnamento della filosofia in tutti i gradi scolastici secondo una prospettiva metodologica direttamente formativa (Educazione moral-civica, Logica, Psicologia, Economia, Filosofia generale) in relazione alle particolari istanze di democratizzazione presenti nel contesto della società rumena. Così, nelle prime due classi della scuola elementare figura il testo di Lipman *Elfie* (Titolo rumeno: *Sinziana*). La traduzione e l'adattamento del racconto sono state curate da Doina Stefanescu.

### SPAGNA

Il "Centro de Filosofia para Niños" di Madrid ha svolto nel corso del 1994 una serie di attività che hanno qualificato il suo impegno nel campo della *Philosophy for children* nell'area spagnola.

Durante il mese di Luglio ha avuto luogo, nella città di Salamanca, l'annuale corso per formatori a cui hanno preso parte 25 docenti provenienti da diverse regioni. Si sono, inoltre susseguiti, tra Settembre ed Ottobre, vari incontri di docenti impegnati nel programma ed è stata convocata, a Barcellona, l'assemblea generale dell'Associazione.

Ancora a Barcellona la Facoltà di Pedagogia dell'Università ha organizzato un seminario sul tema "Formare il pensiero, pensare la formazione". Numerosi sono stati gli insegnanti che vi hanno preso parte, di tutti i cicli scolastici, dalla scuola per l'infanzia, all'elementare, alla secondaria.

Nel mese di Novembre è stato pubblicato il volume di M. García Gonzáles, F. García Moriyón e I. Pedrero Sancho *Luces y Sombras. El sueño de la razón en Occidente*, pensato come strumento propedeutico di formazione filosofica per gli insegnanti.

Il Centro austriaco di *Philosophy for children* celebra quest'anno il 10° anniversario della sua fondazione. Sorto come istituto dell'Università di Graz, è diretto da Daniela Camhy e rivolge la sua attività soprattutto all'area della scuola elementare. Per l'occasione dell'anniversario (27-28-29 Aprile) il Centro ha organizzato conferenze del prof. M. Lipman, del prof. E. Martens dell'Università di Amburgo e del prof. Anna M. Sharp e, inoltre, due seminari, uno sul tema "*Philosophy for children e comunità di ricerca*", l'altro sul tema "*Femminismo e filosofia*".

## LE RIVISTE A CUI SIAMO ABBONATI

*BULLETIN OF THE ICPIIC*, Vol. 9, N° 1/1994

SOMMARIO:

- *Self correction, hidden assumptions and cultural pluralism* di J. Russel Weinstein
- *Vivencias de filosofía para niños en Argentina* di N. A. Vino
- International Update

\*\*\*

*THINKING*, Vol. 11, N° 3-4/1994  
(Rivista dello IAPC)

Fascicolo monografico dedicato al tema "Donne, Femminismo e P4C".

Curato da A. M. Sharp, raccoglie 22 contributi di autrici di paesi di tutto il mondo.

\*\*\*

*THINKING*, Vol. 12, N° 1/1995

SOMMARIO:

- *The hour of Letdown* di G. Matthews
- *Kant and the Pedagogy of Teaching Philosophy* di A. Cosentino
- *Is Philosophical Inquiry Virtuous* di R. Sucliffe
- *Moral Education in a Multicultural World* di S. Anih
- *Pixie Problems: a Methodology Check* di W. Turgeon
- *Grade-School Philosophy* di M. Kamara
- *Thinking Together ...* di R. E. Silver
- *On the Relationship Between P4C and Educational Drama* di N. Toye
- *P4C in Zimbabwe* di J. K. P. Zesaguli
- *Interpretive Research and P4C* di H. Palsson
- *P4C in the Philippines Project* di J. J. Holder
- *Computers and Education for Thinking* di J. Heinegg
- *The Mill on the Floss* di M. Laverty

*CLASSROOM PHILOSOPHY*, N° 3/1994  
(Rivista del Centre of P4C-Inghilterra)

SOMMARIO:

- *Crisis, what crisis?*
- *Projects*
- *What is philosophical counselling?*
- *The philosophical Encyclopedia*
- *Growing up with philosophy*
- *Sophia's*

\*\*\*

*BUTLLETÍ FILOSOFIA 6/18*, N° 20/1994  
(Rivista dell'IREF di Barcellona)

SOMMARIO:

- *De la Nova Estructura: les Coordinacions* di I. De Puig
- *Arts Plàstiques i Literatura en homenatge a Pere Calders* di E. Bosch
- *Biografia de Pere Calders* di Y. Nicolás
- *Recursos per a l'homenatge a Pere Calders* di I. De Puig
- *Unes vacances al Brasil* di A. Baiges
- *Recerca ètica a Sao Paulo*
- *Una llavor que ja germina* di F. de Castro

\*\*\*

*BUTLLETÍ FILOSOFIA 6/18*, N° 21/1995

SOMMARIO:

- *Escoles que treballen al projecte Filosofia 6/18 durant el curs 1994-95*
- *Filosofia, Estètica i diversitat* di I. Andrès
- *Inici de Memòria* di M. Jaume
- *Curs monogràfic. La lògica de La Descoberta de l'Aristòtil Mas* di M. Gómez-G. de la Llave
- *La Comunitat de Recerca* di I. De Puig
- *El Projecte Filosofia 6/18 i l'educació de la mirada* di J. M. Foguet
- *A qui estem fent classe?* di E. Bosch



### 7ª CONFERENZA INTERNAZIONALE PHILOSOPHY FOR CHILDREN

Università di Melbourne - Australia (10-15 luglio 1995)

Segreteria generale:

Ms. Yvonne Allen / ACER - Private Bag 55 Camberwell  
Victoria 3124 Australia - Tel. 6132775515 - Fax 6132775500

## SCHERZI DA... SPECCHIO

Giovanni Skiba è un povero contadino che vive in campagna con la moglie Marianna, le loro tre figlie femmine, un cane e un gatto. Il cane, Burek, non ha mai visto nessun altro animale oltre a Kot, il gatto, e, perciò, crede di essere anche lui un gatto. Da parte sua, Kot pensa di essere un cane. Naturalmente Burek si crede un gatto di quelli che abbaiano e Kot si crede un cane di quelli che miagolano.

Un giorno arriva alla casetta degli Skiba un venditore ambulante che mette in mostra, davanti agli occhi ammirati di Marianna e delle sue figlie, tutta la sua collezione di chincaglierie e di fazzoletti da pochi soldi. Ma ciò che interessa alle donne è soltanto lo specchio. Purtroppo non avevano soldi sufficienti per pagarlo in contanti. Cosé si accordarono col venditore che avrebbero pagato a rate, se lui fosse passato ogni mese a ritirare la somma pattuita.

All'inizio furono tutti felici di quell'acquisto. Ma pian piano lo specchio rivelò ad ognuno qualche difetto fisico di cui era stato all'oscuro fino a quel momento. Marianna incominciò ad angosciarsi per il dente che le mancava proprio davanti. Una delle figlie si accorse di avere il naso camuso; l'altra di avere il mento troppo lungo e la terza incominciò a preoccuparsi per le sue lentiggini. In quanto a Giovanni, anche lui si affliggeva per le labbra troppo grosse e i suoi denti tutti anneriti.

Ad essere maggiormente sconvolti furono,



però, il cane e il gatto. Burek scambiò la propria immagine riflessa nello specchio per una bestia feroce, qualcosa di mai visto. Kot drizzava minacciosamente il pelo davanti alla sua immagine, la quale, naturalmente, rispondeva a tono. Entrambi diventarono violenti, non solo davanti alle immagini dello specchio, ma anche tra di loro. Così, quando incominciò a scorrere il sangue, gli Skiba dovettero separare i due animali e Burek dovette essere legato fuori all'aperto.

Convintosi che lo specchio rappresentava una vera e propria sventura, Giovanni pregò il venditore, in occasione della sua ultima visita, di riportarselo indietro. Al suo posto preferì comprare pantofole e fazzoletti. Andato via lo specchio, la tranquillità tornò nella casa. Kot e Burek ripresero a convivere pacificamente e le figlie, a dispetto di tutte le loro precedenti preoccupazioni, trovarono tutte marito.

(da I. BASHEVIS SINGER, *Storie per ragazzi*, Farrar, New York 1992)

**Su richiesta di gruppi di insegnanti o della scuola il C.R.I.F. offre seminari di formazione specifica all'utilizzazione del programma della *Philosophy for children*.**