

LA FILOSOFIA DELLA *PHILOSOPHY FOR CHILDREN*

Alessandro Volpone¹

Abstract

Starting from the ancient Platonic suggestion that young people should be kept away from philosophical exercise, this paper offers insights about the changes in mentality that in our age led to put the teaching of philosophy into the curricula of some school systems, including in Italy. It is moreover argued that Philosophy for Children pursues analogous aims. In the Community of Philosophical Inquiry (CPI) what changes is not philosophy, but our relationship with it, or better, what we are looking for. CPI moves in the direction of the cultivation of education for critical thinking recently encouraged by the Italian Ministry of University and Research.

Keywords

Plato, Philosophy for Children, Matthew Lipman, Community of Philosophical Inquiry, Philosophy for All, Philosophy and Education.

Esordio dubbioso

Platone ha ritenuto a suo tempo che la filosofia possa essere convenientemente coltivata solo in età adulta, o comunque 'matura', perché altrimenti si cade più facilmente nell'eristica (*Rep.* VII, 537), discutendo *non* in nome della verità, ma per rivaleggiare e primeggiare durante il contraddittorio. In maniera colorita, egli ha osservato che i più giovani «si divertono come cuccioli a stratonare e a dilaniare il malcapitato di turno» (539). Nella nostra epoca, invece, si pensa di avviarli alla filosofia ancora adolescenti, se non prima. Com'è possibile?

Ci riferiamo con ciò alla *Philosophy for Children*? No, cioè non solo. In effetti, anche l'insegnamento scolastico curricolare della filosofia ricade nella medesima fattispecie, si presume, a meno che non si voglia insinuare che si tratti di esercizio altro rispetto a quello filosofico; oppure, alternativamente, non si consideri un adolescente del triennio dei licei (16-17-18 anni) come un individuo giunto ormai all'età 'matura', non solo, o non tanto, per la carta costituzionale italiana, quanto secondo l'ideale platonico. Delle due l'una: o accedere al *corpus* disciplinare – procedendo per autori o per temi o per problemi, attraverso una modalità storica, didascalica, laboratoriale, ludica o qualunque altra – non significa 'fare filosofia' in senso proprio, o la scuola italiana nei fatti contraddice apparentemente Platone, o meglio lo supera, avendone istituzionalizzato l'insegnamento a partire da ragazzi che solo un paio d'anni prima hanno frequentato la terza media. E che dire della proposta della Commissione SFI-MIUR che, nel biennio 1999-2000, elaborò un documento in cui la filosofia veniva considerata come patrimonio comune, o una sorta di 'bene collettivo', da diffondere e condividere in maniera allargata? La Commissione suggeriva, tra l'altro, di estenderne l'insegnamento (o la pratica, o l'esercizio, o la frequentazione) ai bienni della Secondaria riformata (lasciando presagire, tra le righe, una possibile estensione addirittura a ogni ordine e grado scolastico).² Intuibilmente, non si sarebbe trattato *tout court* di 'filosofizzare' l'adolescenza (né tanto meno l'infanzia), quanto piuttosto di offrire, alla

¹ Docente a contratto all'Università di Bari; insegnante di filosofia nei licei; presidente del Centro di Ricerca sulla Indagine Filosofica, CRIF.

² Rapporto programmatico della Commissione didattica nazionale – D.M. 25/05/1999, *I curricoli di filosofia nella scuola riformata: la proposta della SFI*; anche in: «Comunicazione Filosofica», Suppl. al n. 6, 1999.

lettera, «un insegnamento filosofico di tipo propedeutico, pur salvaguardando lo specifico disciplinare». La proposta, però, non ha avuto seguito, non sappiamo se a causa del gioco delle parti della politica, su base comunque democratica, o magari perché alla fine ha prevalso nei nostri governanti un orientamento vetero-platonico. (Qualcosa sembra muoversi, in realtà, proprio in questi giorni, con un riferimento da parte del MIUR a forme di ‘educazione al pensiero critico’ nella scuola, cui si farà cenno in chiusura.)

Celiare a parte, Socrate fu accusato, tra l’altro, di corrompere i giovani, mentre il suo più celebre discepolo, Platone, sembra aver suggerito di non farli accostare alla filosofia. Non è chiaro se vi sia connessione fra le due cose, a mo’ di contrappunto. Certo, la suggestione platonica è perfettamente coerente con l’ideale utopico di società rinnovata tratteggiato nei suoi libri della *Repubblica*, ma resta il dubbio che la disavventura del maestro possa aver contribuito in parte all’idea, anche considerando – come tragicamente sottolineato in un simpatico lavoro di Luciano Canfora – quanto fosse ‘pericoloso’ il mestiere del filosofo nell’antica Grecia, per vari motivi.³ Hannah Arendt, d’altronde, ha rimarcato come la fondazione stessa dell’Accademia, da parte del Nostro, potesse fare tesoro proprio della vicenda socratica, separando lo spazio della ricerca filosofica (*das Akademische*) da quello dell’*agorà* e, più in generale, del politico (*das Politische*),⁴ dal quale Platone potrebbe essersi in qualche senso ritratto anche dopo aver rischiato la vita in prima persona, con la tragica disavventura siracusana dalla quale uscì indenne fortunatamente, e solo grazie all’amico fraterno di *Taras*, il pitagorico Archita, che paradossalmente però incarnava un ideale di filosofo-condottiero. Pertanto, non è affatto banale rintracciare la ragione per cui Platone avrebbe voluto lontano dalla filosofia i più giovani, come si osservava poc’anzi; e se questa sia la medesima per cui avrebbe desiderato anche ‘spoliticizzare’ la filosofia, come suggerito dalla Arendt,⁵ quantunque forse relativamente. Dal primo punto di vista, infatti, si ricorderà come egli accogliesse nella sua scuola-convitto adolescenti provenienti da famiglie nobili, o comunque abbienti, tra cui il figlio all’incirca diciassettenne del medico personale di Filippo di Macedonia, Aristotele, che fu avviato subito alla filosofia e divenne maestro di dialettica, incarico che tenne per diversi anni. Dal secondo punto di vista, si ricorderà che l’Accademia platonica non assomigliava alle scuole disgraziate dei Cinici o dei Megarici, ma, come sottolinea Canfora, era paragonabile ai più facoltosi College inglesi di metà Novecento, con un ambiente del resto in perfetto ‘stile James Bond’, *ante litteram*, intriso di spionaggio e controspionaggio politico sofisticato, pro o contro il crescente incontenibile potere degli Argeadi.⁶ Aristotele stesso, in quanto macedone, fu accusato da Demostene, grande baluardo dell’autonomia ateniese, di essere un informatore insospettabile, insieme ad altri rampolli d’alto lignaggio che studiavano presso l’Accademia.

Ebbene, non è chiaro che cosa dare per scontato riguardo al monito di Platone sul tema filosofia e infanzia, o adolescenza. (L’altro aspetto qui ovviamente interessa solo in maniera incidentale.) C’è da considerare, del resto, che all’epoca generalmente si cresceva in fretta; e forse il riferimento anagrafico era differente rispetto a quello odierno. Questo, però, tutt’al più sposta il *frame* temporale della problematica, ma non la risolve.

L’opinione di Lipman

Anche Matthew Lipman si è interrogato sull’argomento in un suo saggio pubblicato sul *Bollettino* della Società Filosofica Italiana, nell’ormai lontano 1988.⁷ E non a caso egli ne discuteva in quella sede, addirittura in apertura, visto che il nostro sistema scolastico, diversamente da

³ L. Canfora, *Un mestiere pericoloso. La vita quotidiana dei filosofi greci*, Sellerio, Palermo 2000.

⁴ H. Arendt, *Was ist Politik? Fragmente aus dem Nachlass (1950-1959)*, Hrsg. von Ursula Ludz, Piper, München 1993; trad. it. *Che cos’è la politica*, Edizioni di Comunità, Milano 1995.

⁵ Ivi, pp. 43 sgg.

⁶ Cfr. Canfora, cit., pp. 109-110. Secondo Canfora, Filippo stesso dovette probabilmente infiltrare qualche suo uomo nella scuola, per stare accanto ad Aristotele e proteggerlo.

⁷ M. Lipman, *Pratica filosofica e riforma dell’educazione*, «Bollettino SFI», n. 135/1988; ripubblicato in A. Cosentino (a cura di), *Filosofia e formazione*, Liguori, Napoli 2002, pp. 11-27.

quello statunitense, prevede – come altri sistemi nazionali europei – l’insegnamento istituzionale della filosofia. Come sottolineato anche nel contributo di Cosentino presente in questo numero, per Lipman la *Philosophy for Children* è una ‘pratica filosofica’, da intendersi alla lettera come esercizio della filosofia, tanto quanto può esserlo l’insegnamento curricolare, inteso in maniera opportuna. In quanto attività accomunate dall’essere presenti nell’ambito della formazione e dell’educazione dei più giovani, queste frequentazioni della filosofia debbono fare i conti, tra l’altro, anche con la giustificazione della propria ragion d’essere, che non è mai scontata.

Lipman ritiene che il monito di Platone sia semplicemente segnato da limiti epocali, di natura socio-culturale. Quindi, anziché la vicenda di Socrate o lo sbiadirsi dell’*engagement* del filosofo in seno alla *polis*, egli ricorda che il Nostro nutriva dubbi pure sul fatto che donne e schiavi potessero filosofare. Forse era un segno dei tempi, quantunque, anche successivamente ci siano stati pensatori che hanno visto nell’infanzia una sorta di mancato funzionamento dell’adulthood, o un ‘errore epistemologico’, per così dire, come per esempio, fra i più noti, René Descartes, o, ancora negli anni Venti del secolo scorso, persino il giovane Jean Piaget.⁸ La questione, quindi, è se esista – a livello pregiudiziale – un tipo ideale di filosofo. Chi può filosofare? Lipman si chiede: «Chiunque di noi? O solo i maschi? O soltanto gli adulti? Per molti filosofi la ragionevolezza si trova solo negli adulti. I bambini, come le donne, possono essere affascinanti, belli, deliziosi, ma sono raramente considerati logici o razionali, o comunque tali da poterci ragionare insieme».⁹ A parere di Lipman, invece, seguendo un modello di conoscenza con progressione ciclica a spirale, di bruneriana memoria, ogni età formula le sue domande e cerca le proprie risposte alle questioni che l’esistenza pone, senza comparazioni, o graduatorie di merito: la riflessione su un argomento può essere affrontata anche più volte nel corso della vita, con gradi crescenti di complessità oppure no, però comunque senza limiti anagrafici, di sesso, di razza, di credo politico, religioso, ecc., là dove ce ne sia voglia, o se ne senta l’esigenza.

Oggi la *Philosophy for Children* rappresenta un movimento culturale non solo filosofico, ma anche educativo diffuso in tutto il mondo.¹⁰ Non è un caso che se ne parli per esempio nel report UNESCO 2007 sull’insegnamento della filosofia nel mondo, citato anche nell’*incipit* del contributo di Oliverio e Miraglia presente in questo volume;¹¹ e che le istanze di base del progetto abbiano implicazioni anche sorprendenti, come quella che riguarda la nozione di ‘Life Long Learning’, potendo valere infatti a ogni età¹² e in differenti contesti socio-culturali;¹³ oppure quella più generale di ‘Life Skills’, riconosciuta ormai, sin dal 1997, anche dall’Organizzazione Mondiale della Sanità: coltivare capacità riflessive, autonomia di giudizio, discernimento critico e valoriale nel nostro mondo è sia necessario per sopravvivere sia auspicabile per una cittadinanza attiva, tollerante e democratica.

Nel nostro presente sembra insomma prevalere più che altro una celebre esortazione di Epicuro, che recita: «Chi è giovane non aspetti a far filosofia, chi è maturo non se ne stanchi!».

Filosofia para Niños o para Todos?

L’aforisma di Epicuro alla fine degli anni Novanta impreziosiva un agile volume non di *Philosophy for/with Children*, ma di invito al *café philo* organizzato, tra i primi in Italia, da Mario De Pasquale e Vito Lacirignola nella splendida cornice del Kursaal Santa Lucia sul lungomare di

⁸ Ivi, p. 12.

⁹ *Ibidem*.

¹⁰ Un affresco su istanze di base, idee e teorie che animano la P4C, in quanto settore di ricerca con caratteri peculiari, si trova in: cfr. M. Rollins Gregory, J. Haynes and K. Murriss (eds.), *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children*, London, Routledge 2016.

¹¹ Cfr. *La Philosophie, une école de liberté. Enseignement de la philosophie et apprentissage du philosophe. Etat des lieux et regards pour l’avenir*, Report UNESCO, Paris 2007.

¹² Si segnalano attualmente varie esperienze di pratica filosofica di comunità riguardanti la terza età, fra cui qualcuna anche con malati di Alzheimer. Cfr. C. Brodetti e C. Ronchetti, *Un’esperienza di Philosophy for Community con malati di Alzheimer*, «Prospettive sociali e sanitarie», Suppl. al n. 3, 2016, pp. 36-43.

¹³ Per una panoramica, cfr. A. Volpone (a cura di), *Pratica filosofica di comunità*, Liguori, Napoli 2013.

Bari,¹⁴ sull'onda dell'iniziativa di Marc Sautet avviata presso il Caf  de Phares di Parigi,¹⁵ oppure di altri intellettuali in diverse citt  francesi ed europee. Era l'alba della cosiddetta 'filosofia per tutti', frutto di un rinnovato interesse per la filosofia, in ambito sia scolastico che sociale in genere.¹⁶ Vale la pena forse ricordare parte della congerie intellettuale degli ultimi decenni di fine secolo, con il dibattito sulla 'crisi della ragione',¹⁷ il tramonto della filosofia intesa come costruzione di sistemi fini a se stessi, o all'opposto distruzione di essi,¹⁸ e la rivalutazione al contempo di forme di razionalit  di tipo dialettico e interazionale, gi  con il lavoro di pensatori come Ch im Perelman o Hans-Georg Gadamer negli anni Sessanta e Settanta e, *mutatis mutandis*, successivamente anche con gli alfieri del 'post-moderno', tra cui Jacques Derrida e Jean François Lyotard. In qualche senso, va da s  che il domandare divenisse radicale, che si riscoprisse la dimensione del *modus vivendi* come carattere originario della filosofia, che si guardasse alla sfida dell'esistenza concreta come *incipit* dell'esercizio filosofico, auspicandone una pi  ampia frequentazione a vocazione popolare e diffusa.

Tutto ci  riecheggiava anche nel documento gi  menzionato della Commissione nazionale SFI-MIUR 1999-2000, che faceva riferimento fra l'altro a modalit  nuove, pienamente legittime, di accesso al patrimonio concettuale elaborato dalla tradizione, autentico capitale da mettere a disposizione dell'intera societ  umana. La Commissione indicava l'accesso alla filosofia addirittura come un 'diritto' del cittadino, ritenendo che «ci  su cui tale diritto verte riguarda non soltanto i contenuti specifici di questo campo del sapere quanto, piuttosto, le competenze e le capacit  che, attraverso tali contenuti, l'insegnamento permette di acquisire e che rimarranno come abiti mentali, anche quando i contenuti, con il tempo si saranno sbiaditi».

La *Philosophy for Children* di Lipman e collaboratori, seppure radicata notoriamente nel paradigma della filosofia pragmatista, converge alla fine verso un ideale del tutto analogo, sia perch  Lipman non   stato insensibile alle filosofie dell'esistenza e al razionalismo critico del vecchio continente¹⁹ sia perch  la diffusione del movimento nelle diverse nazioni ne ha reinterpretato il senso nella maniera pi  consona al sentire diffuso. Fra le particolarit  da segnalare, probabilmente, c'  una maggiore attenzione a forme di indagine filosofica di tipo comunitario, segno questo di una pronunciata componente socio-costruttivista,²⁰ ma nei fatti anche di una istanza di tipo 'agoretico', per cos  dire, antica forse quanto la filosofia stessa.²¹

Centrale diviene in questo caso la nozione di "comunit  di ricerca filosofica" (CdRF), che nei suoi risvolti operativi ha valore anche in vista della emancipazione personale e civile.²² Nella diffusione della pratica filosofica comunitaria nell'ambito delle principali dimensioni socio-culturali della vita umana, come scuola, lavoro, intrattenimento e cura di s  – cio , per dirla all'inglese, *Education, Business, Entertainment & Self* – si intravedono diversi vantaggi, tra cui lo sviluppo di abilit  riflessive (anche professionali, alla Schön),²³ l'aumento di autoconsapevolezza,

¹⁴ M. De Pasquale, *Al caff  con Socrate*, Stilo, Bari 1999.

¹⁵ M. Sautet, *Un caf  pour Socrate*, Editions Robert Laffont, Paris 1995; trad. it. *Socrate al caff *, Ponte alle Grazie, Milano 1997.

¹⁶ M. De Pasquale (a cura di), *Filosofia per tutti. La filosofia per la scuola e la societ  del 2000*, con prefazione di Enrico Berti, FrancoAngeli, Milano 1998.

¹⁷ A. Gargani (a cura di), *Crisi della ragione*, Einaudi, Torino 1979. Sul dibattito suscitato da questo collettaneo, si veda E. Berti, *Le vie della ragione*, il Mulino, Bologna 1987.

¹⁸ Al riguardo, per esempio, cfr. G. Semerari, *Civilt  dei mezzi, civilt  dei fini. Per un razionalismo filosofico-politico*, Bertani, Verona, 1979, pp. 23-32; ID., *Insecuritas. Tecniche e paradigmi della salvezza*, Spirali, Milano 1982, pp. 7 sgg.

¹⁹ Cfr. M. Lipman, *A Life Teaching Thinking. An Autobiography*, IAPC, Montclair (NJ) 2008.

²⁰ Cfr. M. Lipman, *Natasha: Vygotskian Dialogues*, Teacher College Press, New York 1996. Pi  in generale, sulle matrici culturali della *Philosophy for Children*, si segnala: M. Lipman, *Thinking in Education*, Cambridge University Press, Cambridge (Mass.) 1991; trad. it. *Educare al pensiero*, Vita e Pensiero, Milano 2005.

²¹ Cfr. A. Cosentino, *Filosofia come pratica sociale*, Apogeo, Milano 2008.

²² Sottolineati per esempio in: A. Cosentino, *Effetti emancipativi della "comunit  di ricerca"*, «Pratiche filosofiche | Philosophy Practice», 3, 2004, pp. 45-55.

²³ Nell'ambito dell'educazione, cfr. M. Striano, *La "razionalit  riflessiva" nell'agire educativo*, Liguori, Napoli 2011.

la mobilitazione individuale alla partecipazione sociale, la costruzione e negoziazione di significati, il riconoscimento dell'altro, l'impegno a decentrarsi e a incrementare la coscienza relazionale, e così via.

Ecco allora ricomporsi il puzzle di un'utopia: l'anelito a un ripensamento generale dell'educazione dell'uomo e della donna del terzo millennio, a cui la filosofia può contribuire mediante la riscoperta di una sua (rinnovata) valenza pubblica e sociale,²⁴ che si intrecci d'altronde con un'aspirazione cosmopolita. Animare comunità di pratica filosofica è in qualche senso un'attività che trascende i limiti angusti della produzione-riproduzione disciplinare, quelli geografici dei confini nazionali e quelli politici delle ideologie di destra o di sinistra.

Una suggestione di tipo progettuale e operativo

Con queste premesse, l'uso dell'esercizio filosofico in questione non sembra sovrapporsi alla trasmissione del *corpus* disciplinare sedimentato nel corso dei secoli, così e così codificato nella manualistica di settore, nelle indicazioni ministeriali, ecc. Cioè, la filosofia in quanto materia d'insegnamento, negli indirizzi scolastici nei quali appunto s'insegna, non si mette in discussione, né si riscrive o sovrascrive in alcun modo. Piuttosto, si tratta di affiancare a quella tradizionale una ulteriore frequentazione della filosofia, però trasversale rispetto alle discipline, così come ai diversi ordini e gradi scolastici.

Lipman ha suggerito che la filosofia nel sistema scolastico ed educativo possa fungere da impalcatura dei diversi saperi in gioco, o alternativamente da crocevia, in quanto strumento ermeneutico-interpretativo e sintetico, data anche la sua natura di visione d'insieme. Attraverso la sua proposta educativa, Lipman, nonché il movimento della *Philosophy for Children*, intende promuovere e coltivare il pensiero in prospettiva critica, creativa e *caring*. L'idea (cosiddetta delle tre 'C') si riferisce rispettivamente alle dimensioni logico-argomentativa, artistica e valoriale.

Questa apertura sembra racchiudere magnificamente il recentissimo indirizzo del MIUR di voler orientare la didattica per competenze verso il pensiero critico, come illustrato dal Ministro Stefania Giannini domenica scorsa, 3 ottobre 2016, durante la presentazione del nuovo Piano Nazionale di Formazione (PNF) degli insegnanti, con futura articolazione nell'ambito della didattica.²⁵ Questo obiettivo sembra concordare nella sostanza con l'intesa di fondo qui discussa, ormai ultradecennale, fra l'ideale della *Philosophy for Children*, l'approccio della 'filosofia per tutti' e le indicazioni della Commissione SFI-MIUR, cui si è aggiunto circa un anno fa anche l'anelito di un gruppo di intellettuali che si sono raccolti, sotto l'egida de «Il Sole 24 Ore», intorno a un 'Manifesto della Cultura'.²⁶

Se la frequentazione della comunità di ricerca filosofica può essere utile per sviluppare questo genere di competenza, riflettendo un po' sul contesto italiano, sarebbe forse auspicabile nella scuola una doppia frequentazione della filosofia, con due canali differenti relativamente autonomi e indipendenti: l'uno storico-disciplinare (sapere tecnico o specialistico) rivolto al triennio dei Licei, essenzialmente com'è ora, mentre l'altro riguardante il ragionare insieme, con attenzione all'educazione al pensiero critico, creativo e *caring*. In un caso prevarrebbe la produzione-riproduzione disciplinare, mentre nell'altro si metterebbe al centro dell'interesse la comunità dialogante, all'interno di un contesto di ricerca condivisa.

Cercando di adoperare tempi e modalità di gestione dell'attività differenti rispetto all'insegnamento curricolare attuale, già risicato nel suo monte ore complessivo, sarebbe auspicabile incorporare l'esercizio filosofico comunitario della ragione per esempio in *laboratori integrati di educazione alla cittadinanza attiva*. Essi sarebbero 'integrati' perché potrebbero coinvolgere

²⁴ Cfr. M. Striano, *La filosofia come educazione del pensiero. Una conversazione pedagogica con Matthew Lipman*, «Scuola e città», 1, 2000; ora in: A. Cosentino (a cura di), *Filosofia e formazione*, cit., pp. 61-65.

²⁵ Cfr. G. Polizzi, *Educare al pensiero critico*, Domenicale de «Il Sole 24 Ore», 23 ottobre 2016.

²⁶ Cfr. *Manifesto della Cultura*, Domenicale de «Il Sole 24 Ore», 29 ottobre 2015.

trasversalmente anche altre discipline, sia umanistiche che scientifiche; e riguarderebbero la 'cittadinanza attiva' perché incoraggerebbero la cura della 'virtù sociale e politica', per dirla in termini arcaici, che tutti possiedono, secondo il celeberrimo mito narrato da Protagora, nell'omonimo dialogo platonico. Un tempo gli esseri umani, infatti, si combattevano l'un l'altro e non riuscivano a convivere, per cui Zeus inviò Ermes sulla Terra affinché distribuisse a tutti il senso del pudore (*aidos*, che ci mette in grado di apprezzare la lode e il biasimo dei nostri consimili) e quello di giustizia (*dike*). Cosicché, mentre per le varie *technai* o discipline specialistiche (a cui oggi andrebbe aggiunta probabilmente la storiografia filosofica in quanto 'sapere tecnico', da intendersi come *corpus* di autori, metodi e contenuti accumulati in circa due millenni e mezzo di storia umana) vi sono pochi esperti cui gli altri si rivolgono all'occorrenza, per la virtù sociale e politica ciò non accade, poiché tutti ne sono provvisti; e ognuno può cercare di esercitarla e svilupparla soprattutto attraverso la filosofia.

Al di là delle componenti immaginifiche del mito, piace pensare che, a livello di significati, esso abbia ancora un fondo di sensatezza. Del resto, l'esercizio della filosofia racchiude in sé notoriamente un universo di possibilità, o, meglio, un *multiverso* di modi e forme di razionalità.

Bibliografia

- Arendt H., *Was ist Politik? Fragmente aus dem Nachlass (1950-1959)*, Hrsg. Von Ursula Ludz, Piper, München 1993; trad. it. *Che cos'è la politica*, Edizioni di Comunità, Milano 1995.
- Berti E., *Le vie della ragione*, il Mulino, Bologna 1987.
- Canfora L., *Un mestiere pericoloso. La vita quotidiana dei filosofi greci*, Sellerio, Palermo 2000.
- Cosentino A. (a cura di), *Filosofia e formazione*, Liguori, Napoli 2002.
- Cosentino A., *Effetti emancipativi della "comunità di ricerca"*, «Pratiche filosofiche | Philosophy Practice», 3, 2004, pp. 45-55.
- Cosentino A., *Filosofia come pratica sociale*, Apogeo, Milano 2008.
- De Pasquale M. (a cura di), *Filosofia per tutti. La filosofia per la scuola e la società del 2000*, FrancoAngeli, Milano 1998.
- De Pasquale M., *Al caffè con Socrate*, Stilo, Bari 1999.
- Gargani A. (a cura di), *Crisi della ragione*, Einaudi, Torino 1979.
- Lipman M., *Pratica filosofica e riforma dell'educazione*, in «Bollettino SFI», n. 135/1988; ripubblicato in A. Cosentino (a cura di), *Filosofia e formazione*, cit., pp. 11-27.
- Lipman M., *Thinking in Education*, Cambridge University Press, Cambridge (Mass.) 1991; trad. it. *Educare al pensiero*, Vita e Pensiero, Milano 2005.
- Lipman M., *Natasha: Vygotskian Dialogues*, Teacher College Press, New York 1996.
- Lipman M., *A Life Teaching Thinking. An Autobiography*, IAPC, Montclair (NJ) 2008.
- *Manifesto della Cultura*, Domenicale de «Il Sole 24 Ore», 29 ottobre 2015.
- Oliverio S., *Prospettive sulla "buona educazione" per un modello a-venire*, Liguori, Napoli 2012.
- Polizzi G., *Educare al pensiero critico*, Domenicale de «Il Sole 24 Ore», 23 ottobre 2016.
- Rapporto programmatico della Commissione didattica nazionale – D.M. 25/05/1999, *I curricula di filosofia nella scuola riformata: la proposta della SFI*; anche in: «Comunicazione Filosofica», Suppl. al n. 6, 1999.
- Report UNESCO, *La Philosophie, une école de liberté. Enseignement de la philosophie et apprentissage du philosophe. Etat des lieux et regards pour l'avenir*, Paris 2007.

- Rollins Gregory M., Haynes J. and Murriss K. (eds.), *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children*, London, Routledge 2016.
- Sautet M., *Un café pour Socrate*, Editions Robert Laffont, Paris 1995; trad. it. *Socrate al caffè*, Ponte alle Grazie, Milano 1997.
- Semerari G., *Civiltà dei mezzi, civiltà dei fini. Per un razionalismo filosofico-politico*, Bertani, Verona, 1979.
- Semerari G., *Insecuritas. Tecniche e paradigmi della salvezza*, Spirali, Milano 1982.
- Striano M., *Insegnare a pensare. Un'esperienza di formazione a pensare il pensiero*, «Adul-tità», ottobre 1997; ora in: A. Cosentino (a cura di), *Filosofia e formazione*, cit., pp. 137-147.
- Striano M., *La "razionalità riflessiva" nell'agire educativo*, Liguori, Napoli 2011
- Volpone A. (a cura di), *Pratica filosofica di comunità*, Liguori, Napoli 2013.