



**UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA**

**Facoltà di SCIENZE DELLA FORMAZIONE  
DIPARTIMENTO DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE**

**Perfezionamento**

**PHILOSOPHY FOR CHILDREN**

**COSTRUIRE COMUNITA' DI RICERCA IN CLASSE**

**ED IN ALTRI CONTESTI EDUCATIVI**

**TESINA DI FINE CORSO**

**A.A. 2010-2011**

**LOTTA PER CREDERE**

**Annotazioni su un'esperienza in Philosophy for children**

**SILVIO JOLLER**

## Indice

1. Un'esperienza di formazione	Pagina 3
2. Il domandare di M. Lipman	Pagina 5
3. Il contesto teorico: il pragmatismo	Pagina 8
4. La comunità di ricerca: un modello di filosofia pratica	Pagina 13

## Lotta per credere: Abstract

La tesina cerca di ripercorrere le domande e le incognite sollevate durante gli incontri a Padova, le facilitazioni e il tirocinio, come: è possibile che una pratica dialogica possa giungere a realizzare un discorso filosofico? Con quali modalità la comunità intraprende e sviluppa la riflessione filosofica e la riflessione su di sé? Analizzando le parti di manuale usate per le facilitazioni (*Elfie, Prisma dei perché*) con particolare interesse verso le domande elaborate nei piani di discussione, si cercato di capire come Lipman intendesse favorire l'emergere del filosofico dal dialogo. Si è voluto inoltre cercare di formulare il quadro teorico pragmatista da cui la proposta della P4c prende avvio. Infine si trattato degli elementi distintivi della comunità di ricerca.

## Bibliografia

- Libri del curriculum "Philosophy for Children" e relativi manuali
- M. Santi, *Ragionare con il discorso*, Liguori, 2006 (1995)
- A. Consentino, *Filosofia come pratica sociale*, Apogeo, 2008
- W.O Kohan, *Infanzia e filosofia*, Morlacchi, 2006
- M. Napodano, *Socrate in classe*, Morlacchi, 2008
- G. Ferraro, *La scuola dei sentimenti*, 2003
- L. S. Vygotskij, *Il processo cognitivo*, Bollati Boringhieri, 1987 (1935)
- J. Dewey, *Rifare la filosofia*, Donzelli, 1998 (1920)
- M. Alcaro, *John Dewey*, Laterza, 1997
- G.H. Mead, *L'esprit, le soi et la société*, Puf, 2006 (1934)
- G.H. Mead, *La filosofia del presente*, Guida,1986 (1932)
- C.S.Peirce, *Opere*, Bompiani, 2003

-Materiali sparsi messi a disposizione durante il corso P4c 2011. In parentesi è segnato come il nome con cui il testo è citato nella tesina:

- L. Illetterati, *Cosa insegna chi insegna filosofia?* (CF)
- M. Striano, *Campo esecutivo ed epistemologico*. (CEE)
- M. De Pasquale, *Il gioco filosofico, nota 32* (GF32)

Testi tratti da M. Santi (a cura di), "Philosophy for Children: un curriculum per imparare a pensare". Napoli, Liguori, 2005 ):

- A. M. Sharp, *Filosofia per i bambini: educare un giudizio migliore*, (FBE).
- M. Santi, "Philosophy for Children": un curriculum, un movimento, un percorso educativo possibile, (PCC)

## 1. Un'esperienza di formazione

Una persona che per anni ha approfondito filosofia potrebbe porsi una domanda sulla natura stessa di ciò che ha studiato, che potrebbe suonare così:

La filosofia è una lista articolata di saperi puntuali, una serie di posizioni organizzate e tramandate dalla tradizione? Qui si esaurisce il fascino della filosofia? Oppure, come ogni sapere, la filosofia è una pratica che ha portato durante i secoli a risultati diversi, talvolta contraddittori, taluni inconciliabili con altri?

Forse sì, stavo rispondendo prima dell'inizio di questo corso. Sì, altro non è che il ripetere vuoto di linguaggi che descrivono il mondo, raccontati e interpretati da intellettuali contemporanei e unificati in una narrazione mitica<sup>1</sup> la cui origine sta nell'antica Grecia, e che rintraccia nella figura di Socrate il suo primo vero autore.

Eppure, un'ipotesi mi ronzava nella testa. Nella mia esperienza di insegnamento ho ingenuamente cercato un lato dialogico, un filosofare con. Mi sembrava una strada promettente per uscire dal nozionismo sterile, per stimolare il senso critico, ma non ne avevo gli strumenti. I dialoghi nelle mie lezioni stagnavano, o erano dispersivi.

Poi ho conosciuto l'esistenza del curriculum "Philosophy for Children" (P4c). Praticare filosofia con i bambini mi è apparso come un paradigma. Se si riesce ad attivare il pensiero filosofico in un bambino, sarà possibile a maggior ragione stimolarlo in un adolescente o in un adulto. A un bambino non si può mentire, imita ed impara solo ciò che è a lui immediatamente utile. A un bambino occorre insegnare filosofia a prescindere dalla sua sistematizzazione storica e teorica. Questo non potrà che essere qualcosa che si avvicina moltissimo ad un fare, ad una pratica. Avevo in mente aspettative ed emergenze di questo tipo quando iniziai a gennaio il corso a Padova.

Il corso è stato suddiviso in momenti teorici e pratici. Durante i momenti teorici, ci è stato fornito un quadro generale della proposta educativa P4c e un bagaglio di strumenti d'analisi per costruire, gestire e rivedere una sessione. I momenti pratici sono stati dedicati alla formazione di una comunità di P4c composta da noi, facilitatori in formazione, che a turno sperimentavamo la guida delle sessioni.

Dati gli interrogativi che mi spingevano, la mia attenzione era focalizzata sulla parte pratica. Volevo capire se la comunità davvero portasse a dei risultati, e se sì, carpirne il segreto.

Ed ecco che dopo i primi incontri fui preso dalla delusione.

Mi sembrava che le nostre discussioni ricalcassero la dinamica sperimentata durante le mie lezioni: statiche, poco sentite e talvolta retoriche. Era davvero un dialogo franco? Certo, l'impostazione accurata del curriculum permetteva un ordine e un'organizzazione degli interventi e del succedersi delle opinioni, originando un dialogo rispettoso. Non mi sembrava, però, che apparisse il filosofico. Dove era l'approfondimento dei concetti? Dove avveniva l'apprendimento degli strumenti logici a cui aspirava Matthew Lipman? Noi di certo non stavamo dando esempio di una comunità filosofica riuscita.

Durante il quarto incontro cominciai a percepire nei nostri incontri qualcosa di interessante che mi rifornì di entusiasmo per la continuazione del corso. Il nostro modo di interrogare era cambiato. Il

---

<sup>1</sup> Ho ritrovato la mia stessa preoccupazione per esempio, in L. Illetterati:

“Nel momento in cui si pensa la filosofia come l'esposizione di una visione del mondo e l'insegnamento della filosofia come la narrazione delle diverse visioni del mondo che caratterizzano la storia della filosofia, è evidente che la trasmissione e la comunicazione di una tale “indisciplina” andrebbe a risolversi appunto, nel migliore dei casi, in un racconto, nel peggiore in una catalogazione (...).” L. Illetterati, CF, pag. 16

nostro modo di argomentare e di considerare una domanda e un problema stava prendendo una nuova forma. Mi accorsi dell'esistenza di un luogo altro dalle parole pronunciate, dai contenuti discussi. Questo luogo si trovava nell'atteggiamento dei partecipanti. Osservai, per la prima volta, l'interesse a far in modo che il discorso assumesse un senso, elidendo gli argomenti retorici o le citazioni delle autorità filosofiche. Non si eravamo più statici. Si manifestava l'intenzione di affrontare e sviscerare un discorso. Sembrava che nonostante la stanchezza, il relativo interesse per la tematica e il tempo ristretto, ognuno tenesse presente a mente e a cuore la riuscita della discussione comune, dando la possibilità di realizzare un'opinione. Assistevo alla nascita della comunità di ricerca.

Se l'apprendimento degli strumenti filosofici mi rimaneva oscuro, certamente sperimentavo la possibilità di innescare, e di imparare a porre, un dialogo insieme ad altri. Questo tratto distintivo del curriculum P4c è possibile verificarlo con facilità.

Quanto in seguito sperimentai furono tre lezioni in una scuola elementare, due con un gruppo di adulti e alcune ore di tirocinio indiretto. Con la classe elementare, secondo anno, usai il capitolo 9 di "Elfie", lettura ripartita sulle tre lezioni. Con il gruppo di adulti iniziai con il primo episodio del capitolo 5 di "Kio e Gus", e poi provai ad inventare una lezione con un testo di E. Cavazzoni, "Primo Apparuti"<sup>2</sup>. In questi incontri, posi l'obiettivo di sperimentare i ruoli del facilitatore<sup>3</sup>, dato che, in così poche occasioni, non avrei potuto valutare molti aspetti di un corso di P4c. Eppure, nonostante le esperienze fossero così brevi, mi sembrò di registrare fin dalla seconda lezione una serie di processi e di cambiamenti nell'atteggiamento dei partecipanti che avrebbero potuto portare alla formazione di una comunità di ricerca. Nel tirocinio indiretto, invece, potei osservare due comunità già formate. Cosa che mi aiutò a capire come la mia "scoperta" non fosse una semplice ipotesi: attraverso il curriculum P4c si stabilisce una relazione tra i partecipanti con precise caratteristiche che possiamo chiamare "comunità di ricerca". Cominciai ad attribuire grande valore a questo aspetto.

Alla fine di maggio, mi arresi: mi mancava qualcosa per capire come Lipman intende far scoprire gli strumenti della filosofia attraverso il dialogo. Durante le nostre simulazioni di comunità non riuscii a vederlo in atto. Forse non fui capace di vederlo, ma poco importa. Non capii. Tornai allora ai manuali e in primo luogo al manuale per gli insegnanti del "Il prisma dei perché".

Si tratta di un libro di supporto alla lettura e alla discussione del libro per i facilitatori, ma a mio avviso si tratta di un libro di filosofia molto articolato. Lipman descrive i nuclei tematici della filosofia contestualizzati nel loro significato, delimitati con serie di domande ed esercizi, precisando nell'esperienza di ognuno la loro funzione. Questa lettura, mi fece affiorare nella mente il ricordo del mio formulario di scienze fisiche, chimiche e biologiche delle superiori. Infatti, come Spinoza o Wittgenstein scrissero il loro "tractatus" cercando di imitare l'ideale della geometria, come si può scrivere di filosofia in forma poetica o attraverso il dialogo, così Lipman scrisse un "formulario" di questioni filosofiche. Il libro per bambini è come se fosse una bussola per attraversare questo formulario di questioni filosofiche. È come se avesse adattato la profondità degli argomenti filosofici ad una dimensione fatta di strumenti semplici ed elementari.

Rimane il fatto che mi sentissi sprovveduto ad analizzare Lipman. Di lui non conoscevo nulla<sup>4</sup>.

---

2 Il quindicesimo racconto di "Vite brevi di idioti", Feltrinelli, 1994)

3 L'analisi delle sbobinature, in particolare, mi ha aiutato a rivedere il mio lavoro, la mia attività, per esempio, la distinzione dei ruoli. La definizione di ruoli (facilitatore, provocatore, modulatore, monitor, supporto, liberatore, promotore, care-giver) fa parte degli strumenti teorici che ci sono stati spiegati da Cristina Bonelli (Lezioni, febbraio 2011), e sono rintracciabili in M. Santi, 1995, pag. 183-4.

4 Purtroppo, in questi mesi, non sono riuscito a procurarmi delle opere di Lipman da leggere. Non ho potuto formarmi un'opinione sulla sua pedagogia. Ciò che ho scoperto di Lipman e di cui scrivo è frutto della lettura, diretta, dei manuali e dei racconti, e, indiretta, degli appunti presi durante la lezione durante il corso P4c di Padova. In particolare mi riferisco alla lezione della professoressa M. Striano, svolta nell'aprile del 2011.

## 2. Il domandare di M. Lipman

Come innescare un discorso filosofico in un dialogo?

La domanda del come si possa innescare l'apprendimento degli strumenti filosofici nel dialogo sorgeva dalla mia esperienza di comunità, ma anche dalla considerazione della natura ideale della comunità di ricerca: aperta, non diretta ad uno scopo prestabilito, e rispettosa degli interessi dei partecipanti. Questi due aspetti mi sembravano inconciliabili con l'intenzione di far apprendere, almeno finché non inquadravi il manuale di Lipman come un libro di filosofia, ed il facilitatore come modello all'interno del dialogo. Infatti, la libertà nel dialogo non implica che ogni affermazione sia un buon ragionamento. Sugli argomenti passibili di maggior definizione si deve intervenire. Per questo, il facilitatore deve essere competente sui temi che nella comunità potrebbero essere discussi. Il manuale di Lipman serve a dare gli strumenti per aiutare la comunità che si pone un problema ad indagarlo, approfondirlo, e quindi ad aumentare la condivisione di opinioni ed esperienze. Per questo l'interrogare non rompe la garanzia di apertura della comunità, e, anzi, ne amplifica le possibilità. Il facilitatore dovrebbe agire come un catalizzatore di processi già presenti e, dunque, portarli alla luce.

Prisma dei perché<sup>5</sup> (capitolo XVI)<sup>6</sup>

Innanzitutto, l'interrogare non si esaurisce in una lista di domande. Lipman cerca di focalizzare un problema costruendo un contesto che chiama "piano del discorso" in cui inserire le letture, ed elaborando esercizi e attività utili a chiedere una chiarificazione a livello concettuale. Tenta, così, di delimitare delle definizioni di atteggiamenti pratici per recuperare la loro valenza concettuale.

Per esempio, nell'esercizio relativo all'idea guida 1<sup>7</sup>, Lipman invita a definire il significato di "autonomia" attraverso l'uso della basilare della distinzione. Cosa si può ritenere autonomo e cosa no, può essere definito rispondendo alla domanda: "Cosa ritengo di poter fare da solo?" La distinzione è un primo strumento elementare delle operazioni concettuali.

Un secondo esempio, enunciare la differenza tra presentimento ed ipotesi. Il manuale ci invita a chiederci, esercizio 6<sup>8</sup>, di metterci nei panni di un ispettore di polizia: come agireste per scoprire un crimine conoscendone alcuni indizi? A quale punto entrerebbe in gioco l'ipotesi? Quando ci affideremmo all'intuito, al presentimento? Proviamo a definirlo precisamente. Proviamo a metterci confrontati con un caso ipotetico. Terremo conto dei molteplici fattori che incorrono? Innocenza, indizi, prove, confessioni.

Ad ogni passo problematico segue sempre un passo procedurale e in un certo senso teorico. Infatti nel capitolo si presentano i ragionamenti ipotetici<sup>9</sup> che sono legati al discernimento tra ipotesi e presentimento. Gli strumenti concettuali ci aiutano a ragionare meglio, ad affrontare meglio una problematica. Per paragonare le ipotesi, possiamo domandarci quali possibilità logiche ci sono. Dobbiamo domandarci se le possiamo considerare tutte. Dobbiamo domandarci cosa significa e implica ogni caso.

Semplici domande e l'invito a formulare definizioni per parole di uso quasi-quotidiano, insieme a

---

5 L'analisi dei manuali di Lipman meriterebbero sicuramente una trattazione più estesa e il limite di pagine e di tempo non mi ha consentito che una valutazione superficiale. Mi sono concentrato solo su di un paio di capitoli da cui avevo tratto una facilitazione. Sperando che possano essere indicativi di un generale modo di porre.

6 Nel capitolo XVI del libro "Il prisma dei perché" (PdP) corrispondente, Tony, uno dei ragazzi protagonisti, cerca un nesso logico tra alcune esperienze che ha avuto cercando una relazione tra lo svegliarsi e l'arrivare in tempo a scuola; inoltre nel capitolo si propone un esempio di indagine il cui oggetto è un borsa rubata.

7 Cfr. "L'autonomia di Tony". m(anuale)PdP., pag. 231

8 Cfr. "Mettiamo alla prova le ipotesi", mPdP, pag. 235

9 Cfr. "Risolvere i problemi tramite la ricerca", mPdP, pag. 237

strumenti teorici possono indurre a varcare il limite della conversazione per entrare nella sfera del filosofico. Bastano questi esempi per vedere come comincia a ttersi la trama, l'estensione concettuale che connette eventi, atteggiamenti e decisioni. Tenendo presente domande ed esercizi giusti si può arrivare a fare filosofia.

### Elfie capitolo 9<sup>10</sup>

Nel piano 9.5.1 si intravede l'intento di far prendere coscienza dell'ambiguità di alcune parole che usiamo, nel caso specifico l'espressione "una specie di...".

"Una specie di" si può declinare in due modi. Da una parte abbiamo una qualificazione, dall'altro l'associazione ad una categoria. L'uso della distinzione potrà essere stimolato con degli esercizi<sup>11</sup>. Si cercherà di osservare come qualità soggettive come la felicità o la luminosità, possano esprimere lo scorrere del tempo, e scoprire che altre qualità come sabbioso, legnoso o imburato non siano adeguate ad esprimere il tempo perché sono riferite alla materia. Dunque, si potrà praticare la domanda, "quali categorie di attributi si possono accostare al tempo?".

Inoltre "una specie di..." si potrebbe pensare come associazione, per esempio, tra movimenti degli animali e degli individui. Quindi, gli esercizi inviteranno a pensare attraverso l'analogia lavorando tra le categorie.

Infine Lipman prevede di evidenziare come l'espressione "una specie di" possa essere usata abusivamente, in modo generico e non preciso.

Nel piano 9.5.2 troviamo ancora una trattazione degli attributi del tempo, approfondendo il senso della parola vaga "bellezza". Termine che ripensato attraverso domande sull'esperienza personale<sup>12</sup> può rivelare la diversità dei suoi modi e una natura soggettiva. Consideriamo l'ultima emblematica interrogazione: la bellezza di una persona è "il modo in cui ti fa sentire?"

9.5.3 Il gioco dell'assonnato<sup>13</sup> serve certamente per ridare brio al gruppo, ma è anche occasione per capire che la distrazione della coscienza è dovuta a vari motivi, preoccupazione, eccitazione, concentrazione.

9.5.4 L'ambiguità delle parole esiste perché non tutti i segni hanno un significato. Alcuni non lo hanno. Sta a noi stabilire cosa è utile. Solo la possibilità della definizione garantisce la presenza di un significato<sup>14</sup>. Sopprimere questa ambiguità è lo scopo della trattazione dell'espressione "una specie di", come anche di "persona bella". Nel capitolo si incontra un terzo esempio di questo tentativo, la parola "carino/a/i/e"<sup>15</sup>

Spingere nelle profondità, ma con semplicità, ecco la chiave di Lipman. Così il domandare può esser la chiave di accesso ad una condivisione di esperienze, come capire come gli altri superano delle difficoltà o le difficoltà ad iniziare qualcosa (9.5.5)<sup>16</sup>. Lipman ci invita a confrontarci sul nostro imbarazzo e sul coraggio che si deve avere per intraprendere qualcosa, magari ricorrendo a

---

10 Nel capitolo 9 del libro Elfie (E), si narra la sfida lanciata dal direttore della scuola agli allievi della classe di Elfie, i quali devono inventare una frase con "è e sono". Cfr. mE, pag. 277-289

11 Cfr. "Specie di giorni"; "Fa una specie di saltelli quando cammina", "specie di cose che facciamo", "specie di", mE, pag. 277-278.

12 Cfr. "Perché una persona è bella", m(anuale)E, pag. 278

13 Cfr. "troppo assonnato/a per notare", mE, pag. 278

14 Cfr. "I significati di quel che facciamo", "i significati di quel che diciamo", mE, 280

15 Cfr. "Usi diversi di carino/a/i/e", mE, pag. 287

16 Cfr. "Cercare di fare cose", "Tentare e fallire, tentare e avere successo", mE, pag. 281

delle strategie 9.5.6<sup>17</sup>. Oppure, cerca di provocare una discussione sul valore dell'impegno e il valore che attribuiamo al mondo 9.5.11<sup>18</sup>.

Infine, per non tediarevi oltre, annoto, ancora, l'uso della distinzione nel cercare di definire la differenza tra “pensarci su” e “studiare” (9.5.13)<sup>19</sup>. Con la medesima strategia che abbiamo visto in precedenza, ci si domanda che implicazioni hanno i due termini. Sono diversi? Che atteggiamento soggiace sotto l'uno o l'altro concetto?

Insomma il domandare, l'interrogare di Lipman è enucleativo. Lipman chiede di prendere posizione attivamente di fronte ad ogni problema, e cerca di farlo portando ad un livello molto pratico la questione. In questo modo si potrà scoprire come un problema, un concetto o un'opinione giochi un ruolo nella vita di tutti i giorni, e non appena investito con le domande giuste, possa rivelare un aspetto più profondo, filosofico. Il metodo di Lipman si deve svolgere in una comunità, se vuole far sortire i suoi effetti pedagogici, ma annoto che anche una lettura solitaria sia soddisfacente a fini della riflessione in quanto rivela una forte carica filosofica con cui può essere interessante confrontarsi. Per questo è un libro di filosofia.

Il dialogo in una comunità corre effettivamente il rischio di essere dispersivo, di rimanere sulla superficie dei problemi, di non giungere al filosofico. In un certo senso, solo il facilitatore può garantire che affiori il filosofico. Ecco perché Lipman scrive un manuale, una guida per riuscire a fare ricerca nella comunità, perché si rende conto di quanto sia importante questo ruolo. Se, e solo se, il facilitatore sarà abile, la magia del filosofare si attiverà<sup>20</sup>.

Ed ecco che alla fine di questa corsa tra domande e interrogazioni, mi viene in mente la celebrata figura di Socrate, la sua maieutica e il modello del dialogo filosofico platonico. Ci penso e non mi sembra che abbiano molto a che vedere con il curriculum P4c. Nell'interrogare visto in queste pagine, c'è qualcosa di diverso dal domandare socratico. Socrate messo in scena da Platone spinge il dialogo, alla cui base sta il sapere di non sapere, verso una verità di cui Socrate è portatore<sup>21</sup>. Lipman pensa al facilitatore in modo diverso dal filosofo socratico, esso deve rispettare quella apertura in cui ogni opinione è accettata come un buon punto di partenza per pensare. Lipman pensa ad un pensare insieme. Se la domanda Socratica ha in fondo una direzione, uno scopo, nella comunità di ricerca l'interrogarsi porta ad accerchiare problemi, prenderne coscienza, sviluppare sensibilità, ascoltarsi e confrontarsi.

Il domandare dei manuali di Lipman spinge ad impersonare il problema di cui si parla, a viverlo, tracciando un forte legame con la pratica. Se volete con l'etica. Per capire questo nesso mi sono inoltrato a cercarne le tracce tra gli autori del pragmatismo, il passato filosofico di Lipman. Queste letture mi hanno permesso di inquadrare il valore della comunità di ricerca e il legame tra strumenti filosofici e vita.

---

17 Cfr. “L'albero di salice e il cespuglio di Lilla”, “Il piccolo albero di salice”, “Cosa potete ricordare con maggiore chiarezza?”, mE, pag. 282

18 Cfr. “Vedere relazioni analogiche”, mE, pag. 287

19 Cfr. “Pensare, studiare ed apprendere”, “Ci voglio pensare su di più”, “Pensare ed avere senso”, mE, pag. 288

20 “Il curriculum, per funzionare, ha bisogno del facilitatore: il metodo dipende dal soggetto che deve mettersi in gioco in questa metodologia, la variabile docente è allora fondamentale spezzare la contrapposizione frontale tra insegnante e studenti per instaurare una dinamica comunicativa circolare *significa* sostituire alla competizione la collaborazione intellettuale reciproca introducendo occasioni per lo sviluppo intellettuale di ognuno”. C. Bonelli, slide usate nelle lezioni svolte nel febbraio 2011 a Padova.

21 “Socrate non è un maestro ignorante, ma un sapiente manipolatore dell'ignoranza. Con tutti i suoi interlocutori, Socrate sa per lo meno due cose che finiscono per impedire l'esperienza nel senso che stiamo precisando. Per un lato, Socrate sa di essere il più sapiente degli uomini (...) Per un altro aspetto, come dimostrano molto bene i primi dialoghi di Platone, Socrate conosce molto chiaramente il punto in cui deve portare i suoi interlocutori (...)” W. Kohan, 2006, pag. 14. Cfr. Kohan, 2006, pag. 13-18.

### 3. Il contesto teorico: il pragmatismo

La diversità tra il dialogo platonico-socratico e il dialogo della comunità di ricerca è di natura filosofica. Il domandare pensato da Lipman nei suoi manuali ha origine in una impostazione filosofica, e quindi educativa, specifica: la filosofia pragmatista. Probabilmente le diverse posizioni filosofiche conducono ad altri modelli di educazione. Questa potrebbe essere un'interessante questione da sondare, ma certo non da svolgere in questa tesina. Rimane però l'interrogativo: Qual è lo sfondo filosofico sul quale Lipman immagina la sua proposta pedagogica, la P4c? Quale filosofia si pratica con la P4c<sup>22</sup>?

Stando a Peirce: Il pragmatismo “È semplicemente un metodo per accertare il significato di parole difficili e di concetti astratti”<sup>23</sup>.

Parole difficili, concetti, che caratteristiche hanno? Si potrebbe affermare che ci sono delle qualità che esprimono il sentire soggettivo, il sentimento di qualcosa, ed altre che esprimono il comportamento fattuale di qualcosa. La predicazione di una qualità di sentimento è esattamente ciò che sembra, non implica nulla di più. Possiamo dire che non c'è molto da cercare e da accertare<sup>24</sup>. I concetti intellettuali, astratti, invece, tessono delle reti di implicazioni sul comportamento di qualcosa, sui sentimenti che vengono veicolati e sugli atteggiamenti che si possono riscontrare. Un concetto esprime qualcosa che accade in determinate condizioni, e non esaurirà mai il significato di ciò che è atteso, ma rimarrà costantemente aperto<sup>25</sup>. Il “significato” complessivo di un concetto si esprime in forma pratica. Il concetto è così la condotta da intraprendere o l'esperienza da aspettarsi in determinate condizioni. La concezione di un oggetto è la considerazione degli effetti, o delle conseguenze pratiche che l'oggetto pensiamo possa avere. Il concetto elabora in sé questo complesso di criteri, di condizioni, di prospettive che indicano un atteggiamento, una pratica. In questo senso il tratto distintivo del pragmatismo è accertare significati.

Il metodo di Peirce non è diverso dal metodo ideale della scienza sperimentale. Essendo una questione di prassi, il concetto è passibile di sperimentazione, anche su un piano esistenziale. È affascinante come a partire da un approccio logico-analitico, il pragmatismo di Peirce riesca a proiettarsi nella vita, e a capire come poter usare il metodo sperimentale nel sapere filosofico.

L'analisi pragmatista dei significati<sup>26</sup> pensa che i concetti vadano analizzati per i loro effetti.

Quando si può parlare di significato? Ad esempio, nella cibernetica si usano complessi linguaggi logici, ma non c'è significato. Le macchine si regolano in modo automatico. Non c'è bisogno di interpretare un algoritmo, è solo da svolgere. Dato un segno, si produce l'effetto. Non si tratta di semiosi, tanto che Peirce definisce il “segno” di questi casi, “quasi-segno”.

La semiosi è l'effetto di una rel-azione in cui intercorrono tre soggetti, una relazione triadica. La semiosi si presenta quando un segno produce una rappresentazione mentale di ciò di cui il segno è

---

22 Possiamo ora immergerci nel passato con il criterio della semplicità che vorrebbe avere un elaborato, come questa tesina. Tra i maestri di Lipman troviamo Dewey, e con lui il pragmatismo americano che arriva a fino a Rorty. Per approfondire il pragmatismo mi sono soffermato, in particolare, su testi di C.S. Peirce, G. H: Mead e J. Dewey.

23 C. S. Peirce, “A Survey of Pragmatism” (1907), Opere, 2003, Pag. 255; Mi scuso con alcuni per la complessità delle pagine seguenti, e mi scuso con altri per la leggerezza con riassumo il discorso di Peirce.

24 Ivi. Pag 256. In particolare l'esauritivo esempio della qualità del colore e della durezza, della solidità materiale.

25 “Il soggetto della predicazione si comporta in un certo modo generale, in tutte le circostanze concepibili di un dato tipo: cioè il soggetto della predicazione si verifica in date circostanze sperimentali.(...)L'intero significato di un predicato intellettuale è che certi tipi di eventi accadranno necessariamente una volta o l'altra, nel corso dell'esperienza, sotto certi tipi di condizioni esistenziali.” Ivi. pag 256

26 Rinvio al testo di Peirce per un approfondimento sui presupposti teorici dell'analisi semiotica che qui sintetizzo: Ogni pensiero è un segno; Ogni termine si distingue in nominat e significat; come in chimica, gli elementi hanno una valenza specifica che determina il modo di legarsi tra loro, così i concetti possono avere tre gradi di valenza, e tre classi di predicati che determinano il modo con cui i concetti si legano. Ivi. pag 256

indice. Il significato comincia dove un segno ha bisogno di un altro segno per poter produrre il suo effetto. La rappresentazione mentale o l'“oggetto immediato” del segno è ciò che innesca l'effetto proprio del segno. Questo è ciò che Peirce chiama azione triadica.

L'effetto veicolato da un segno è definito da Peirce come “interpretante”. L'interpretante è ciò che un segno produce indipendentemente dal contesto o dalle circostanze in cui occorre<sup>27</sup>.

Un segno può condurre ad una emozione. Un segno può spingere ad una azione muscolare o mentale attuando una pressione sul mondo interiore. Un segno può stimolare un pensiero, ed un pensiero può stimolare un pensiero. L'interpretante è in qualche modo una modifica della coscienza. Di questi tre interpretanti, emozionale, energetico e logico, quello logico sembra apparentemente vittima di circolo infinito. Apparentemente perché la stimolazione di un pensiero giunge alla fine di tutti possibili rimandi ad un effetto che pensiero non è: “l'unico effetto mentale prodotto da un interpretante logico ultimo, è un mutamento d'abito”<sup>28</sup>.

Abito è la tendenza, l'abitudine, l'attitudine; è la disposizione ad agire in un certo modo date determinate condizioni. Noi esseri umani viviamo di abitudini, di atteggiamenti, chissà in quale momento della vita assunti, e tra questi quelli autocontrollati e autodeliberati sono definibili come credenza<sup>29</sup>: credere che avendo un certo desiderio, lo si possa soddisfare a condizione di compiere una certa azione. La credenza è aperta al futuro. Per questo l'interpretante logico si decina al condizionale, vive tra “se... e allora...”. L'interpretante logico è generale nelle sue possibilità di riferimento. L'interpretante logico ci spinge a immaginare noi stessi in diverse situazioni, a valutare diverse congetture, a intraprendere iniziative volontarie nel mondo interiore.

Il modo in cui un uomo è influenzato da stimoli esterni o dai moti interni, dalle fantasie o dai percepiti, dal mondo interiore od esteriore, dipende dalle proprie disposizioni innate e dagli abiti<sup>30</sup>. A differenza delle disposizioni innate, l'abito è acquisito. La reiterazione di un comportamento in quadro combinatorio di fantasie e percepiti, dà origine all'abito. Non solo un comportamento, ma anche le fantasie, se reiterate, producono abiti capaci di influenzare il comportamento effettivo nel mondo esterno<sup>31</sup>. Un uomo dimostra un maggiore o minore controllo su se stesso modificando i propri abiti. Controllo perché è possibile cambiare solo avendo una concezione consapevole che significa volontà e sforzo capace di innescare una variazione.

Delineato questo quadro, si può affermare che nella sua più profonda essenza, l'interpretante logico, non si può esaurire nel concetto. Questo descrive l'abito, l'interpretante logico finale, solo come formulazione verbale: “Di conseguenza, il più perfetto resoconto di un concetto che si possa esprimere in parole consisterà in una descrizione dell'abito che si calcola che quel concetto produca. Ma in quale altro modo un abito può essere descritto, se non attraverso una descrizione del tipo di azione a cui essa dà luogo, con la specificazione delle condizioni e del motivo?”<sup>32</sup>

Questo modo di definire il concetto è affine al domandare di Lipman e questa concezione della semiotica potrebbe essere all'incirca quella premessa da Lipman. Si può riscontrare nei manuali, nei racconti, e nella P4c nel suo insieme, l'invito a cercare di capire come un concetto funziona analizzando ciò che comporta, a trovare nella singola esperienza le implicazioni emotive, energetiche, logiche che prevede. Lipman delinea un avvicinamento alla filosofia che partendo

27 Cfr. La differenza tra azione diadica, dinamica e triadica o intelligente, Ivi pag. 260;

Cfr. l'uso del concetto di interpretante nel caso delle proposizioni nell'esempio che potremmo chiamare “Il bambino scottato evita il fuoco”. Ivi. Pag. 262

28 Ivi. pag. 264

29 Cfr. La formazione della credenza. Ivi. pag. 266

30 Cfr. Definizione di mondo interno ed esterno: le fantasie possono essere modificate da uno sforzo non muscolare, e i percepiti con lo sforzo muscolare. Ivi. pag. 269.

31 “La reiterazione nel mondo interno – reiterazioni fantasticate- se ben intensificate da uno sforzo diretto, producono abiti, esattamente come le reiterazioni nel mondo esterno; e questi abiti avranno potere di influenzare il comportamento effettivo nel mondo esterno.” Ivi. pag. 270

32 Ivi. pag. 275

dall'esperienza individuale arrivi a definirne i caratteri generali e universali.

L'azione triadica indica quando ci troviamo di fronte ad una semiosi, ma in realtà indica l'esistenza, o meglio presuppone, un ulteriore fenomeno. Nella significazione abbiamo sotto inteso un elemento che si pone come necessario alla significazione stessa: la coscienza. Infatti, la relazione diadica esprime ogni comunicazione "meccanica", per esempio quella riscontrabile nel modello causa-effetto, o nel mondo inorganico in genere. Di relazione triadica si tratta quando, invece, le risposte di un organismo entrano nel campo oggettivo al quale esso reagisce, ossia quando i processi di risposta sono assunti in modo cosciente dall'organismo stesso<sup>33</sup>. Questa caratteristica determina una soglia, al di sotto della quale la vita somiglia ad un processo di catalisi. La soglia è il punto oltre il quale si può considerare la vita cosciente. Quel processo in cui l'individuo agendo tende a mantenere in funzione la possibilità della propria azione e a estenderla nel mondo circostante, definendo il raggio nel quale questa attività si produce nel proprio habitat, ossia il territorio, è definibile come "coscienza".

Prendiamo ad esempio il caso del cibo. Mangiare qualcosa attiva dei processi di risposta nell'organismo che chiamiamo digestione. Questi sono automatici e forniscono un esempio di relazione diadica, ma il cibo produce un ulteriore fenomeno: esso si gusta<sup>34</sup>. Mangiare è un'esperienza che esprime anche delle qualità. Al gusto soggiace una relazione triadica. Infatti, le qualità sensoriali degli oggetti della percezione appartengono alla coscienza, non agli oggetti. Ritroviamo, qui, la differenza tra comunicazione e semiosi che abbiamo visto: l'azione triadica, tra segno, oggetto e rappresentazione mentale. La coscienza è il luogo della rappresentazione mentale. Le idee della percezione che abbiamo sono costituite dalle risposte abituali agli oggetti percepiti. Coscienti sono le forme organizzate di risposte che entrano nell'esperienza.

Facciamo un ulteriore passo. Se in qualche modo abbiamo delineato la coscienza, cosa implica essere coscienti di sé? La coscienza non prende a oggetto se stessa come un tutto, finché non interagisce con altro da sé. La coscienza per divenire consapevole deve poter contare su uno specchio. Quest'ultimo sviluppo, da coscienza a coscienza di sé, è possibile solo all'interno della società<sup>35</sup>. Solo comunicando si genera significato<sup>36</sup>. Solo confrontandosi con gli atteggiamenti di un altro da sé si può imparare ad accorgersi di sé<sup>37</sup>. Riprendendo gli atteggiamenti degli altri per sé, si può imparare a usare i loro gesti per indicare a sé stessi ciò che è interessante nei propri atteggiamenti. In questo modo, un organismo cosciente è in grado di passare dal proprio sistema a quello degli altri, occupando lo spazio di entrambi. In altre parole il Sé ha la capacità, l'atteggiamento, di assumere il ruolo degli altri.

Passando in un sistema più ampio, la coscienza di sé può sperimentarsi in vari ruoli per giungere a trovare la forma che gli è consona, che parte dalla propria volontà. In questo modo la vita della

---

33 Cfr. G.H. Mead, 1932, pag. 95

34 Ivi. pag. 97

35 " Le processus social, qui implique une dimension de communication, est en un sens responsable de l'apparition de nouveaux objets dans le champ d'expérience des organismes qui sont engagés en lui. Les processus organiques constituent les objets qui les ont stimulés et dont ils sont réponses". G. H. Mead, 1934, pag. 205

36 "L'individu s'éprouve soi-même non pas directement, mais seulement indirectement, en se plaçant aux multiples points de vue des autres membres de son groupe social ou en endossant le point de vue généralisé de tout le groupe social auquel il appartient (...) L'importance de la "communication" réside dans le fait qu'elle fournit une forme de comportement où l'organisme, l'individu, peut devenir un objet pour lui-même (...) Quand un individu réagit à ce qu'il dit à autrui et que cette réponse devient une partie de sa conduite, quand il se parle et se répond à lui-même comme le font les autres personnes, alors il a un comportement où il devient un objet pour lui-même (...)". Ivi, pag. 210

37 "L'individuo diventa oggetto per se stesso, infatti, proprio perché scopre di assumere gli atteggiamenti degli altri, che sono coinvolti nel suo comportamento. Solo assumendo il ruolo degli altri siamo in grado di tornare a noi stessi. (...) ed egli diventa un sé nella propria esperienza solo in quanto un atteggiamento da parte sua evoca l'atteggiamento corrispondente nella risposta sociale". G. H. Mead, 1932, pag. 185.

comunità entra nella propria esperienza. Infine, la capacità di comunicare può compiere un ulteriore passo: l'individuo immettendosi nel ruolo degli altri acquista la capacità della comunicazione interiore<sup>38</sup>.

Il Sé non è un dato di fatto, come il corpo, ma si costituisce progressivamente. Alla nascita ne siamo sprovvisti, emerge e si costruisce come risultato delle esperienze sociali e delle attività sociali.

Nell'analisi del processo semiotico abbiamo osservato l'importanza della variabile "interpretante" e successivamente abbiamo visto come la coscienza di sé emerge grazie all'interazione con la società. Ora, provando a rileggere l'affermazione "un uomo dimostra di avere il controllo di sé se sa mutare abito", vediamo come assume un'ulteriore significato. Potremmo affermare che un individuo divenendo un Sé, una persona, una maschera, esprimerà al meglio se stesso, e questo lo dimostrerà attraverso un maggiore controllo su se stesso. Rispetto a questo processo potremmo introdurre un termine come "felicità". Eccoci all'ultimo gradino di questo capitolo. Un salto che ci conduce alla morale. La felicità e, secondo le possibilità di ognuno, la consapevolezza sono uno scopo sociale. Si potrebbe immaginare un ideale di democrazia, non intesa come sistema politico in cui le decisioni vengono prese a maggioranza, ma come sistema che ha come suo principale obiettivo la salute del singolo. Democrazia come luogo in cui vengono create le condizioni, l'ambiente, affinché chiunque possa svilupparsi senza ostacoli<sup>39</sup>. Questo costante processo teso alla crescita, ossia quel processo che indichiamo come il mutamento delle abitudini, è l'apprendimento: maturare e crescere.

Qualcuno potrebbe, però, domandarsi perché sia auspicabile questo processo. In fondo, non potremmo vivere senza coscienza di sé? Eppure, non curando il sé, abbandoniamo la nostra socievolezza coltivando le nostre rigidità, diventando abitanti dei nostri luoghi sociali, ma dato che le nostre società sono molto complesse forse avremmo bisogno di cittadini consapevoli, non di semplici abitanti. Ecco allora l'importanza e il senso di una educazione che possa portare a formare un cittadino di una democrazia.

Questo è, forse, un altro motivo che ha spinto Lipman a cercare di fare filosofia con i bambini. L'impalcatura teorica e filosofica è chiara. Lipman intuisce come si possa lavorare proprio in quello spazio in cui si apprende con gli altri per divenire coscienti di sé. La comunità di ricerca persegue questi due scopi: l'acquisizione di una strumentazione concettuale e analitica, e l'osservazione di ruoli in cui e con cui scoprirsi. Per questo la comunità di ricerca diventa la pratica e lo strumento in cui si può fare filosofia, ossia il luogo in cui si formano significati. Lipman pensa a questo quando stila un prontuario di problematiche e tematiche di base mediate da racconti. I racconti, i libri del curriculum, non sono filosofici, qui c'è un fraintendimento. Filosofico è ciò a cui invitano: stupirsi, riconoscersi, scoprirsi, sperimentarsi. È attraverso la comunità di ricerca che si trasforma il potenziale di un dialogo in vera pratica filosofica. Formando credenze. Riportando i discorsi al loro livello esperienziale e i concetti alla loro funzione conoscitiva dal valore esistenziale. Ricercando quella consapevolezza, formando quella coscienza, necessaria ad una buona democrazia. Per questo, Lipman descrive i campi e le domande della filosofia traducendoli in un manuale, e non si limita a scrivere l'ennesimo trattato di assiomi da memorizzare ed eventualmente capire. Un

---

38 "L'organismo umano non diventa un essere razionale finché non ha raggiunto un siffatto altro organizzato nel suo campo di risposta sociale. Egli allora continua quella conversazione con se stesso che chiamiamo pensiero, ed il pensiero, in quanto distinto dalla percezione, dalla immaginazione, s'incarica di indicare che cosa c'è di comune nel passaggio da un atteggiamento all'altro. Così il pensiero raggiunge quelli che chiamiamo universali, e questi, con i simboli dai quali sono indicati, costituiscono le idee".Ivi. Pag. 109

39 "Non la salute come un fine stabilito una volta e per sempre, ma il necessario miglioramento della salute- un processo continuo- è il fine e il bene. Il fine non è più il termine o il limite da raggiungere: è il processo attivo per trasformare la situazione esistente. Non è la perfezione la meta ultima della vita, ma il processo incessante del perfezionare, maturare e raffinare. L'onestà, l'operosità, la temperanza, la giustizia, come la salute, la ricchezza e il sapere, non sono beni da possedere come lo sarebbero se fossero mete prestabilite da raggiungere: sono la direzione imboccata dal cambiamento della qualità dell'esperienza. La crescita in sé è il solo "fine" morale". J. Dewey, 1920, pag. 152

manuale di una pratica fatto di domande ed esperienze. Una pratica che si consuma nella comunità di ricerca.

#### 4. La comunità di ricerca: un modello di filosofia pratica

Se consideriamo il quadro fin qui descritto, possiamo tornare alla domanda sul senso e il valore della filosofia “tradizionale”. Se l'educazione è quella strada che dovrebbe portare ad assumere l'apprendimento come elemento costante nella vita, la filosofia e l'insegnamento della filosofia come le conosciamo, non si dimostrano portatrici di curiosità, ma, al contrario, di certezze monolitiche<sup>40</sup>. Come si può pensare ad un rapporto diverso con il passato, con gli autori e la tradizione?

##### Comunità e comunità di ricerca.

Tutti gli approcci pedagogici che si distanziano dal metodo frontale, professore in cattedra che dispensa nozioni e auditorio diligentemente seduto a prendere appunti, prendono in considerazione e riservano uno spazio al dialogo. Perché qui può verificarsi quella che Lev Vygotskij chiama zona di sviluppo prossimale<sup>41</sup>. Nell'apprendimento, più che l'accumulo di competenze che già controlliamo, è importante stimolare le funzioni che non abbiamo, ma possiamo maturare interagendo con le persone del nostro ambiente<sup>42</sup>. Nella cooperazione si operano “una varietà di processi evolutivi interni” risvegliati dall'apprendimento. E questo ancor più valido per i bambini.

La comunità, la comunità di ricerca, diviene il luogo in cui il bambino può cominciare ad esplorare, con l'aiuto dei compagni e del facilitatore, di campi problematici che possono sembrare inadeguati al suo livello di sviluppo effettivo raggiunto. Attraverso questa esplorazione, il bambino può cominciare ad inserirsi nella vita intellettuale di chi lo circonda, favorendo, così, l'interiorizzazione dei processi, giungendo all'autonomia, assicurandosi e aumentando la stima di sé.

Se questo è condiviso da ogni tipo di comunità, cosa rende peculiare una comunità di ricerca dalle altre? La “ricerca” di una comunità è il carattere auto-correttivo nel procedere critico e riflessivo della pratica<sup>43</sup>. Questo è il suo carattere specifico.

La comunità di ricerca filosofica attraverso il dialogo lavora nella zona di sviluppo prossimale, grazie al ruolo che possono avere il facilitatore e i membri della comunità stessa nell'acquisizione di strategie mai viste, o praticate prima, ed inoltre, possiede un carattere fortemente riflessivo: mira al raggiungimento della consapevolezza di ciò che nel dialogo si sviluppa permettendo alle relazioni cognitive di divenire più complesse. La comunità di ricerca si rivela essere “matrice sociale”<sup>44</sup>.

##### L'argomento filosofico

---

40 “Sono risposte generiche, il cui presunto significato generale abbraccia e sovrasta tutti i casi particolari. Non aiutano l'indagine, ma la chiudono; non sono strumenti da usare e da mettere alla prova per chiarire concrete difficoltà sociali. Sono principi preconfezionati da calare sui casi particolari per determinare la natura; riguardano *lo stato* mentre a noi vogliamo sapere di *uno stato*.” Ivi. pag. 161

41 “La zona di sviluppo prossimale definisce quelle funzioni che non sono ancora mature ma che sono nel processo di maturazione, funzioni che matureranno domani, ma sono al momento in uno stadio embrionale” L. Vygotskij, 1935, pag. 128

42 “Noi proponiamo che una caratteristica essenziale dell'apprendimento è che esso crea la zona di sviluppo prossimale; vale a dire, l'apprendimento risveglia una varietà di processi evolutivi interni capaci di operare solo quando il bambino sta interagendo con persone del suo ambiente e in cooperazione coi suoi compagni. Una volta che questi processi sono interiorizzati, essi divengono parte del risultato evolutivo autonomo del bambino. Ivi, pag. 128

43 Cfr. M. Santi, 1995, pag.94

44 “Le matrici e le relazioni cognitive messe in campo diventano patrimonio di tutti e di ciascuno ed i prodotti conoscitivi realizzati sono riconoscibili come risultato di una sinergia di sforzi, in cui il contributo personale, nella sua peculiarità ed originalità, nella sua specifica connotazione socio-culturale, viene ad essere integrato in un processo di co-costruzione (...)” M. Striano, CEE, pag. 9

Come abbiamo visto, l'intento di voler filosofare con bambini, o ragazzi, o adulti nella comunità di ricerca, non è esclusivamente pedagogico, ma è anche il frutto di una presa di posizione sulla natura e sullo scopo del sapere. La forma della trasmissione di un sapere dipende anche dal contenuto del sapere che si intende insegnare. Molte concezioni della filosofia, nell'atto del loro insegnamento non contemplano la discussione. Altre la ammettono, ma non nella forma aperta della comunità di ricerca. Intendere la filosofia come una pratica, ritenere il pensiero utile a scegliere ed agire, definisce un'attitudine che si può imparare solo all'interno di una comunità di dialogo, ma cosa c'è di filosofico nel dialogare? E, che differenza corre tra un dialogo e una conversazione?

Saper argomentare, saper giustificare, saper dare ragioni, chiedere ragioni, definire, scoprire alternative, criticare, questi sono elementi del dialogo rintracciabili in ogni discorso filosofico, almeno come strumentazione elementare. Quindi, un dialogo che pratichi questi elementi presenta la filosofia "come pratica argomentativa attiva e non dottrina, guidata dal ragionamento per ottenere spiegazioni, non prove"<sup>45</sup>. Questo differenzia il dialogo dalla conversazione. La conversazione è di natura casuale, il dialogo tende ad una meta, alla formulazione di giudizi, in base allo scambio delle opinioni emerse tra gli interlocutori<sup>46</sup>. La filosofia intesa come pratica argomentativa attiva, e non dottrina, porta il ragionamento ad ottenere spiegazioni, non prove. Il saper fare filosofia è, così, porre domande legittime, è saper condurre un discorso, concettualizzare, valutare, e costruire un proprio mondo di senso<sup>47</sup>. Imparare a filosofare implica un apprendimento costruttivo, consapevole, teorico ed operativo, e una pratica di ricerca razionale su aspetti importanti dell'esistenza, dei saperi e della tradizione<sup>48</sup>.

Una impostazione del dialogo filosofico come comunità di ricerca porta in sé l'eco dei dibattimenti giuridici, delle questioni medioevali, del midrash ebraico<sup>49</sup>; lì dove si creano e formano i criteri di verità. Critico e criterio annota M. Sharp si somigliano<sup>50</sup>. Hanno un'origine comune in *krinein*, giudicare e distinguere. L'opera di definizione richiede la consapevolezza del processo della sua formazione. Questo è il filosofico di un dialogo.

### Un dialogo operativo

L'originalità della comunità di ricerca, filosofica, sta proprio nella sua meta, cercare nel discorso, usando il dubbio produttivamente, la formazione e la definizione di una credenza intersoggettivamente negoziata. Questo è il carattere pratico e operativo del filosofico: critico e criterio portano a deliberazioni, a formare decisioni, a produrre atti.

La sfida della P4c in una classe è, quindi, trasformare la chiacchiera o la conversazione libera in "dialogo disciplinato"<sup>51</sup>. Il dialogo inteso nel suo complesso come dimensione dell'incontro o dimensione costruita sugli assi della relazione ermeneutica ed epistemologica.

Eppure, mi viene in mente un altro modo di intendere la comunità, pensando al compimento della comunicazione e della semiosi, e quindi, alla possibilità di innescare quell'apprendimento capace di muovere gli abiti. In una comunità di ricerca dovrebbe vigere la regola: che ogni argomento abbia

45 Cfr. M. Santi, 1995, pag. 80

46 Cfr. M. Santi, 1995, pag. 79-84

47 Cfr. M. De Pasquale, (GF32), pag. 9

48 Cfr. M. De Pasquale, (GF32), pag. 4

49 Cfr. M. Napodano, 2008, pag. 16

50 "Nell'attività di filosofia con i bambini, noi inferiamo che i bambini stanno pensando criticamente quando: 1. sono consapevoli dei criteri adottati nell'elaborazione di giudizi; 2. sono sensibili al contesto; 3. sono auto-correttivi. 1. E' possibile dedurre un'associazione fra i termini "critico" e "criterio" perché si assomigliano. La parola "critico" viene inoltre utilizzata nel linguaggio quotidiano riferendolo anche a soggetti con particolari caratteristiche: presupponiamo, ad esempio, che un buon critico sia qualcuno (...) in grado di utilizzare dei criteri affidabili per fare delle valutazioni ed esprimere dei giudizi." A. M. Sharp, (FBE), pag. 6

51 Cfr. M. Santi, (PPC), pag. 4

cittadinanza! In questa regola mi sembra si possano sintetizzare tutte le istanze fino qui trattate. Questa regola chiede che le esperienze altrui siano accolte come reali, che si conceda cittadinanza all'altro, che ci si riconosca nell'altro. Solo se si crede nelle esperienze altrui, ogni emergenza ha diritto di essere presa in considerazione. Lo scopo di un dialogo, allora, potrebbe essere far capire che la domanda posta da chiunque ha una sua difficoltà, necessità, un suo motivo di essere posta, e dunque diritto ad essere vissuta. Occorre essere pronti a capire come può essere vissuta una domanda, una paura, una inquietudine, una certezza, un'abitudine: essere disponibili. L'apertura alla comprensione<sup>52</sup>, è apprendere ad avere *cura*. In questo senso la relazione è ermenutica. Traduzione, prima che interpretazione. Nell'apertura è implicita la possibilità di veder sovvertire le proprie certezze, e dunque è implicito il bisogno di costruire delle certezze. Questo è il motore che anima il dialogo, raggiungere terre sicure attraverso ciò che nel dialogo è emerso ed è stato ammesso. Il disordine delle idee chiede al dialogo di essere operativo<sup>53</sup>, dimostrando di essere terreno di una lotta per credere<sup>54</sup>.

### Formazione della persona e tradizione filosofica

Alla fine di questo percorso torniamo brevemente alla questione iniziale: se l'obiettivo educativo della filosofia è aiutare la formazione della persona, la tradizione che ruolo gioca? La filosofia stessa composta da un corpus di autori, di testi, di campi problematici, di metodologie differenti potrebbe superare lo scoglio del rapporto verticale, del nozionismo, attraverso il dialogo e al confronto?

“Siamo convinti, invece che insegnare a apprendere filosofia significhi condividere un gioco che fa del pensiero un'esperienza aperta, imprevedibile, trasformatrice. Significa aprire il pensiero ad un'avventura che permetta di andare più in là del già pensato, che dia, ogni volta, la possibilità di pensare a se stesso, senza condizioni. Incontrare il pensiero dei filosofi, interrogarsi e creare concetti con loro. Non credere in nessun'altra cosa se non all'impossibilità di continuare ad essere nello stesso modo in cui si era all'inizio”<sup>55</sup>.

Forse questo è il nodo, incontrare il pensiero dei filosofi per confrontarsi con esso.

Sì, si può entrare in relazione con la tradizione in modo orizzontale, evitando quel rapporto di sudditanza tipico delle nostre scuole, attraverso il dialogo che è strumento capace di attuare questo incontro. La stessa istanza educativa, atta a sviluppare abilità, competenze e capacità filosofiche espressa nella “comunità educante”, potrebbe avere un contraltare in un “laboratorio” in cui confrontarsi con il passato e la tradizione filosofica<sup>56</sup>. Su questo percorso in cui il dialogo si pone come snodo della formazione e dell'apprendimento, mi sovengono alcune considerazioni finali.

La storia della filosofia, certo, è modo di raccontare la filosofia come svolgimento. D'altro canto, del dialogo, la natura stessa della filosofia è sempre stata impregnata. In ogni opera filosofica è in atto un dialogo, indiretto, se vogliamo, forse con il passato, forse con l'immagine del passato, ma pur sempre un dialogo. Si potrebbe dire che un certo modo di fare filosofia ha bisogno di questa distanza che la scrittura concede, ma qui si aprirebbe un nuovo capitolo. Interessante qui, è notare la diversa natura del medium dialogico: la filosofia è da sempre legata alla scrittura fin dall'atto della sua nascita. La filosofia che con la P4c si vuole innescare è fondata sul dialogo, ma un dialogo

---

52 Cfr. L'intenzionalità a comprendere il pensiero dell'altro, M. Striano, CEE, pag. 7 nota4)

53 “Il sentire proprio e il fare proprio non sono processi innocenti: se vissuti autenticamente implicano comprensione e valutazione, trasformazione”. M. De Pasquale, (GF32), pag. 18

54 “ La ricerca, ci dice Peirce, è la lotta per credere, una volta che il dubbio abbia dissolto ciò in cui credevamo. Il dubbio ci segnala che ci troviamo in una situazione problematica e in seguito facciamo ricerca per trovare qualche nuova credenza che possiamo sostenere con un minimo di sicurezza. A. M. Sharp, (FBE), pag. 8

55 W.O Kohan, 2006, pag. 16

56 Cfr. la trattazione della posizione di E. Ruffaldi, M. De Pasquale, (GF32), pag. 2

diretto, fatto di voce. La proposta portata avanti dalla P4c non mostra che è ancora possibile, ed è sempre possibile, rivitalizzare il senso del dialogo, centro gravitazionale della filosofia, semplicemente praticandolo, riattivando, così, le potenzialità intrinseche della filosofia?