

# Filosofia per bambini ed educazione all'ascolto

Claudia Spina\*

## Abstract

La categoria pedagogica dell'*ascolto* acquista particolare rilievo all'interno della prospettiva paideutica della *Philosophy for children*. La comunità di ricerca, radicata nella centralità del *dialogo ascoltante*, offre ai bambini la possibilità di coltivare la loro naturale attitudine speculativa, dando così voce all'infanzia e ai suoi bisogni evolutivi, emotivi e cognitivi. L'intento del contributo è quello di indagare l'*item* dell'*ascolto ermeneutico e discernitore* nell'ambito dei percorsi ideati da M. Lipman, mediante il ricorso a racconti filosofici scritti *ad hoc*, nel rispetto di metodologie adeguate alle diverse età e di un'ottica inclusiva. Pur non avendo l'Autore teorizzato questo tema all'interno del suo curriculum, esso può essere rintracciato attraverso una lettura attenta dei materiali che danno vita a tale programma americano. Pertanto, l'obiettivo è proprio quello di rendere esplicite la centralità e la valenza educativa della dimensione ascoltante nella *Philosophy for children*, ai fini di un'educazione al pensiero critico.

*The pedagogical category of listening takes on particular importance within the educational perspective of Philosophy for children. The research community, rooted in the centrality of a dialogue of listening, gives children the opportunity to cultivate their natural speculative attitude, thus giving a voice to childhood and its developmental, emotional and cognitive needs. The aim of the paper is to investigate the item of hermeneutic and discerning listening in the context of the paths devised by M. Lipman, through the use of philosophical stories written for this purpose, in line with methodologies suitable for different age groups and an inclusive perspective. Although the Author has not theorized this theme within her curriculum, it can be traced through a careful reading of the materials that give life to this American programme. Therefore, the goal is precisely to elucidate the centrality and educational value of the dimension of listening in Philosophy for children, for the purpose of education to critical thinking.*

---

\* Ricercatore di Pedagogia generale e sociale.

Parole chiave: Philosophy for children, comunità di ricerca, dialogo ascoltante, educazione all'ascolto

Keywords: Philosophy for children, research community, dialogue of listening, education to listening

«*Philosophy for Children* va oltre la filosofia come disciplina scolastica e si mette in ascolto dei pensieri dei bambini che si aprono alla domanda come ricerca di possibili mondi da esplorare»<sup>1</sup>.

(M.R. Tomasello)

## 1. Il diritto all'ascolto nei contesti per pensare

Si ritiene che l'*ascolto*, da intendere come *postura esistenziale*, possa essere adeguatamente esperito dal minore all'interno della comunità di ricerca, mediante la pratica dialogale posta in essere dalla *Philosophy for children*, ideata da Matthew Lipman, con il supporto dell'*Institute for the Advancement of Philosophy for Children* (IAPC) dell'Università di Montclair (USA). Tale programma permette di predisporre *contesti per pensare*, idonei all'esplorazione del pensiero e alla co-costruzione di significati, conoscenze e modalità espressive. Questi contesti, in virtù delle caratteristiche che presentano e della funzione strategica svolta dall'educatore facilitatore, garantiscono il *diritto di ascolto dell'infanzia* da parte degli adulti e dei coetanei, ovvero di tutti i componenti della comunità euristica. La proposta educativa lipmaniana, nata in New Jersey negli anni Settanta del Novecento, e successivamente conosciuta anche in Europa (Spagna, Francia, Germania, Austria, Italia)<sup>2</sup>, difende, fin dalla più tenera età<sup>3</sup>, il *diritto di ascolto del pensiero* del bambino. Grazie a un *setting* ascoltante predisposto con intenzionalità, il minore può vivere la possibilità di

<sup>1</sup> M.R. Tomasello, *La palestra del pensiero. Riflessioni ed esperienze con Philosophy for children*, Edizioni ae, Ancona 2022, p. 26.

<sup>2</sup> Significative, sul territorio italiano, sia le attività svolte dal CRIF (*Centro di Ricerca sulla Indagine Filosofica*) e dal CIREP (*Centro Interdisciplinare di Ricerca Educativa sul Pensiero*) sia l'azione formativa espletata nell'ambito del Corso di *Perfezionamento in Philosophy for children*, diretto dalla Prof.ssa M. Santi (*Dipartimento di Scienze dell'Educazione*, Università di Padova).

<sup>3</sup> Il curriculum messo a punto da M. Lipman si rivolge anche a bambini molto piccoli (dai tre anni in su – a cominciare dalla scuola dell'infanzia), nella convinzione che si può "filosofare" fin dalla più giovane età.

affinare le abilità cognitive, di dar forma alle dimensioni critica, creativa e *caring*, proprie del pensare<sup>4</sup>. Allora, la categoria pedagogica dell'ascolto, pur non essendo stata esplicitamente teorizzata da Lipman, può essere ampiamente rintracciata all'interno di tale curriculum, attraverso un'attenta lettura dei racconti filosofici e soprattutto delle indicazioni metodologiche fornite dall'Autore<sup>5</sup>, che danno forma a questo programma americano. Di qui l'intento del presente contributo: rendere evidente la centralità e la valenza paideutica della dimensione ascoltante nella *Philosophy for children*, ai fini di un'educazione al pensiero critico.

Nel rispetto di tale prospettiva euristico-ermeneutica, l'*ascolto dell'infanzia*<sup>6</sup> diviene tassello cruciale per lo sviluppo della dimensione del *pensare* (oltre che del *sentire*). Esso, a ragione, può essere letto come esercizio della capacità di incontrare sé stesso e l'alterità, per fare *spazio*<sup>7</sup> alla conoscenza, alla curiosità euristica peculiare del bambino, all'interrogare dialogante, a quel senso di *meraviglia* a cui non si può rinunciare, che accompagna e sostanzia la scoperta gnoseologica<sup>8</sup>. Invero, il minore «è circondato da un mondo del tutto problematico; un mondo in cui ogni cosa invita a essere indagata ed esaminata in modo riflessivo; un mondo che stimola il pensiero, incita all'azione e provoca stupore»<sup>9</sup>. Tali stimoli, che spronano il bambino a parlare e a pensare, non vanno adombrati e, via via, indeboliti in contesti paideutici inascoltanti e, a volte, rigidamente strutturati e poco coinvolgenti. All'opposto, occorre attivare delle procedure, in grado di sviluppare un pensiero critico, creativo e *caring*, capace di ge-

<sup>4</sup> Cfr. M. Lipman, *Educare al pensiero* (tr. it.), Vita e Pensiero, Milano 2003, pp. 217-294.

<sup>5</sup> Ogni racconto filosofico, scritto *ad hoc* da Lipman e dai suoi collaboratori (e pensato per specifiche fasce d'età), prevede un manuale che contiene piani di discussioni ed esercizi, utili all'educatore per gestire il confronto dialogico nella comunità euristica e giungere alla formulazione di giudizi ragionevoli. Non si tratta di percorsi rigidamente predisposti (che andrebbero a rinnegare la natura aperta del dialogare): occorre adattare i suggerimenti forniti dal manuale al contesto specifico in cui, di volta in volta, si opera.

<sup>6</sup> Cfr. S. Calaprice - A. Nuzzaci (eds.), *L'ascolto nei contesti educativi. L'infanzia e l'adolescenza tra competenze e diritti*, Pensa MultiMedia, Lecce 2017; M. Amadini, *Ascoltare l'infanzia*, Editrice Morcelliana, Brescia 2020 (e-book).

<sup>7</sup> Il modello sul quale si fonda l'apprendimento «non è mai quello di un *vuoto da riempire* – le teste vuote degli allievi dentro le quali si deve versare il cemento del sapere – quanto di un *vuoto da aprire*» (M. Recalcati, *L'ora di lezione. Per un'eroticità dell'insegnamento*, Einaudi, Torino 2014, p. 43).

<sup>8</sup> Cfr. E. Berti, *In principio era la meraviglia. Le grandi questioni della filosofia antica*, Laterza, Roma-Bari 2007.

<sup>9</sup> M. Lipman, cit., p. 23.

nerarsi/rigenerarsi, piuttosto che di ripetere sé stesso. In che modo? Con il predisporre *luoghi* educativi all'interno dei quali far sorgere e alimentare la curiosità del bambino, che può trovare voce soltanto in una dimensione di *silenziosa attesa*<sup>10</sup>. Anche J. Dewey (fonte di ispirazione per Lipman) si sofferma su tale aspetto: «Il problema del *metodo* nella formazione di abiti di pensiero riflessivo è quello di stabilire *condizioni* capaci di far sorgere e di guidare la *curiosità*»<sup>11</sup>.

Il *pensiero di più alto livello (higher order thinking)*<sup>12</sup> ha bisogno, per svilupparsi, di un *setting ascoltante*, per divenire, a sua volta, un pensiero capace di ascoltare. L'esercizio del pensare richiede di essere costruito e decostruito, legittimato e, al contempo, messo in discussione mediante un costante confronto dialettico. Ciò va garantito fin dalla più tenera età, poiché «non è facile impedire ai bambini di pensare»<sup>13</sup>. Uno degli *ambienti* privilegiati, all'interno dei quali è possibile curare il *logos ascoltante* è proprio la comunità di ricerca<sup>14</sup>. Quest'ultima si configura come quel contesto proficuo che invita il bambino ad ascoltare, raccontare e inventare storie, per poi interrogarsi su di esse e su temi esistenziali pregnanti. Si tratta di argomenti che affiorano sia dalla lettura del testo narrativo sia dalla successiva discussione filosofica, avviata dal facilitatore e a cui tutti i componenti sono chiamati a partecipare. I «racconti sollevano questioni importanti e controverse nella storia della filosofia: realtà, identità, diversità, verità, bellezza, bene, male, giustizia, vita, morte, differenza tra sogno e realtà, esistenza, natura, società, per dirne solo alcune»<sup>15</sup>. Allora, la comunità di ricerca rappresenta, senza dubbio, un *luogo paideutico* con una precisa finalità: lungi dal condurre il minore alla mera acquisizione di informazioni (*testa ben piena*), mira a sorreggerlo, affinché egli, in un'ottica sistemica, sia in grado di attivare un *paradigma riflessivo*<sup>16</sup>, fondamentale per comprendere le interrelazioni presenti tra gli argomenti oggetto d'in-

<sup>10</sup> Cfr. C. Spina, *Ascoltare l'educazione*, els-La Scuola, Brescia 2018.

<sup>11</sup> J. Dewey, *Come pensiamo* (tr. it.), La Nuova Italia, Firenze 1961, p. 122 (corsivo dell'Autore).

<sup>12</sup> Al riguardo, Lipman rinvia a L.B. Resnick, *Education and learning to think*, National Academy Press, Washington 1987, p. 44.

<sup>13</sup> M. Lipman, cit., p. 9.

<sup>14</sup> Cfr. M. Lipman - A.M. Sharp - F.S. Oscanyan, *Philosophy in the Classroom*, Temple University Press, Philadelphia 1980.

<sup>15</sup> M. Santi, *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*, Li-guori Editore, Napoli 2006, p. 121.

<sup>16</sup> Cfr. M. Lipman, cit., pp. 25-28.

dagine (*testa ben fatta*)<sup>17</sup>. Tale prospettiva, che può aprirsi anche alle sfide della contemporaneità<sup>18</sup>, intende affrontare le situazioni problematiche (per cercare di risolverle), ragionando in autonomia e libertà. Sulla base di questi presupposti diviene possibile, nei *contesti per pensare*, riconoscere appieno l'esercizio del *diritto di ascolto dell'infanzia* e, al tempo stesso, del *diritto alla parola*, ad esso sinergicamente correlato, oltre che del *diritto al pensiero*, a sua volta concretato mediante il *logos* (linguaggio verbale e non).

## 2. La comunità di ricerca quale luogo di ascolto autentico

Una comunità di ricerca è data nel momento in cui si opera, al fine di costruire un gruppo di indagine filosofica ed etica, il cui obiettivo è quello di discutere e ricercare insieme (nel rispetto della ragionevolezza e dello spirito democratico) questioni esistenziali, legate alle esperienze di vita (non si ha un contenuto particolare su cui riflettere; ogni tema può essere esplorato). Tale contesto per pensare (*Comunità di Ricerca Filosofica*, quale dispositivo educativo specifico della *Philosophy for Children*) invita i bambini (già dai tre/quattro anni) a presentare liberamente le proprie opinioni e a prestare ascolto ai punti di vista altrui, da ritenere altrettanto validi<sup>19</sup>. «L'interazione è comunitaria [...] quando ognuno è capace di decentrarsi abbastanza per ascoltare con interesse gli altri»<sup>20</sup>. La pratica filosofica di comunità con i bambini ha, quindi, una natura collaborati-

<sup>17</sup> «La prima finalità dell'insegnamento è stata formulata da Montaigne: è meglio una testa ben fatta che una testa ben piena» (E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero* [tr. it.], Raffaello Cortina Editore, Milano 2000, p. 15).

<sup>18</sup> Cfr. L. Dinacci, *Filoso-fare nell'epoca della pandemia: attualità e nuove sfide per la Philosophy for Children*, in «Education Sciences & Society», 1 (2021), pp. 230-239. L'Autrice, riflettendo sulle sfide/criticità imposte dalla situazione pandemica da Covid-19 (si pensi, per esempio, al distanziamento sociale), fa luce su come il curricolo della *Philosophy for Children*, mediante il ricorso alla comunità di ricerca filosofica, possa offrire nuove possibilità a livello sia didattico sia comunitario, contribuendo anche a promuovere una prospettiva radicata nel valore e nella cura dell'alterità. In riferimento alle sfide della contemporaneità, cfr. pure S. Ulivieri (ed.), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento*, Pensa MultiMedia, Lecce 2018.

<sup>19</sup> Cfr. L. Scipione, *Conversare, discutere, dialogare: contesti e pretesti per l'esercizio del pensiero*, in S. Demozzi (ed.), *Contesti per pensare. Riflessioni su pedagogia, indagine filosofica e comunità di ricerca*, FrancoAngeli, Milano 2021, p. 71.

<sup>20</sup> A. Cosentino, *Socrate dopo tutto. La pratica filosofica di comunità*, Mursia, Milano 2021, p. 185.

va e un forte potenziale formativo; ricorre a un'interazione tra i piccoli partecipanti, che si delinea come dialogo, ovvero "attraversamento" del *logos* nella reciprocità (*dia-logos*)<sup>21</sup>. «Si tratta "di rimettere in carreggiata" l'impresa avviata a suo tempo da Socrate»<sup>22</sup>. Pertanto, essa educa sia all'azione stessa del dialogare e del pensare insieme (piuttosto che ai contenuti oggetto di discussione e a un pensiero pre-confezionato e/o schiavo di stereotipi) sia al riconoscimento e al rispetto della dignità ontologica dell'alterità. L'interlocutore, nell'incontro/confronto dialogico, è *confermato* sul piano dell'essere<sup>23</sup>, indipendentemente dal condividere o meno la sua opinione. Come rileva Buber, la «conversazione autentica [...] significa accettazione dell'alterità [...], confermarsi a vicenda, [...] [per rendersi] presenza nel suo significato ontologico»<sup>24</sup>.

Esplorare sé e l'alterità, attraverso l'ascolto del proprio e altrui pensiero, conduce il soggetto ad avere rispetto per le molteplici prospettive, ad assicurare a ciascuno lo spazio e il tempo per pronunciarsi, ad accogliere opinioni anche non condivise, ad autocorreggersi (se necessario) nei propri ragionamenti, per abbracciare ulteriori prospettive ermeneutiche, precedentemente impensabili. Essere in ascolto del pensiero vuol dire dar voce all'esigenza di interrogarsi, al bisogno di porsi domande. In verità, ognuno può contribuire al progredire dell'indagine, condividendo con gli altri il proprio *sguardo* sul mondo. Inoltre, il pensiero critico è autocorrettivo, così come lo è la ricerca stessa<sup>25</sup>. M. Lipman è chiaro al riguardo: «Uno dei vantaggi più importanti derivanti dalla trasformazione della classe in comunità di ricerca (oltre all'indiscusso miglioramento del clima morale che essa comporta) è che i membri della comunità iniziano a cercare metodi e procedure e a correggersi l'un l'altro. Di conseguenza, ogni partecipante giunge a pensare in modo autocorrettivo nella misura in cui è in grado di interiorizzare la metodologia della comunità come un insieme»<sup>26</sup>. Con

<sup>21</sup> Sul significato ossimorico e conflittuale di *dia-logos*, cfr. U. Volli, *Lezioni di filosofia della comunicazione*, Laterza, Roma-Bari 2008, pp. 53-54; A. Broccoli, *Dialogare*, Scholé-Morcelliana, Brescia 2021.

<sup>22</sup> A. Cosentino, *Socrate dopo tutto*, cit., p. 172.

<sup>23</sup> Cfr. L. Pati, *Pedagogia della comunicazione educativa*, Editrice La Scuola, Brescia 2008 (rist. con nuova prefazione; i ed. 1984), pp. 189-241.

<sup>24</sup> M. Buber, *Il principio dialogico: e altri saggi* (tr. it.), Edizioni San Paolo, Cinisello Balsamo (mi) 1997, pp. 289-291. Cfr. anche B. Rossi, *Il sé e l'altro. Per una pedagogia dell'incontro*, Editrice La Scuola, Brescia 2003, p. 203.

<sup>25</sup> Cfr. M. Lipman, cit., p. 239.

<sup>26</sup> *Ibidem*.

l'assumere un atteggiamento ascoltante, si «fa spazio al pensiero dell'altro in quanto portatore di esperienze e vissuti differenti, rielaborati con sensibilità differenti, espresse con forme differenti»<sup>27</sup>. Ne deriva che la *Philosophy for children*, radicandosi nella pratica autocritica e dialogale, e prevedendo che ciascuno si impegni nell'essere responsabile per quanto detto e/o accolto, contribuisce a promuovere non soltanto un pensiero capace di ragionamento e argomentazione bensì anche un pensiero ascoltante, ovvero ricettivo; un pensiero in grado di aprirsi all'ascolto di sé, dell'altro e del mondo, di vivere e alimentarsi in una dimensione di *silenziosa attesa*, la quale, oltre a garantire i turni di parola, permette al soggetto di “dare ospitalità” alla *profondità dell'essere*, alla *verità dell'anima*, volendo riferirsi alle suggestive riflessioni fenomenologiche steiniane<sup>28</sup>.

### 3. Educare all'ascolto della *meraviglia*: il ruolo del facilitatore

L'azione dell'*ascoltare*, all'interno della classe tramutata in comunità di ricerca, rinvia alla possibilità, per il minore, di accogliere il *non-ancora-pensato*, il *non-ancora-noto* e di lasciarsi sfiorare e coinvolgere dallo stupore, dal senso della meraviglia. Quest'ultima, fin dall'antichità, così come tramandato da testi illustri, fonda il sapere, dà vita al filosofare, che permette di aprirsi all'opportunità di *essere e comunicarsi* all'altro da sé secondo modalità inedite. Nell'opera platonica *Teeteto* si legge: «Ed è proprio del filosofo questo che tu provi, di esser pieno di meraviglia; né altro cominciamento ha il filosofare che questo»<sup>29</sup>. Illuminante, al riguardo, anche l'*incipit* de *La metafisica* di Aristotele, dove si afferma che «tutti gli uomini per natura tendono al sapere»<sup>30</sup>, per poi aggiungere che essi «hanno cominciato a filosofare, ora come in origine, a causa della meraviglia»<sup>31</sup>. Di quest'ultima il filosofo spiega anche la natura: «se gli uomini hanno filosofato per liberarsi dall'ignoranza, è evidente che ricercarono il cono-

<sup>27</sup> R. Casadei, *L'ascolto del pensiero: esercizio di conoscenza, sensibilità e dialogo*, in S. Demozzi (a cura di), cit., p. 41.

<sup>28</sup> Secondo la prospettiva di Stein, fondamentale è «indirizzare lo sguardo all'essenziale» (E. Stein, *La struttura della persona umana* [tr. it.], Città Nuova, Roma 2000, p. 66).

<sup>29</sup> Platone, *Teeteto*, in Id., *Opere complete. 2* (tr. di L. Minio-Paluello), Laterza, Roma-Bari 1987, 155 d.

<sup>30</sup> Aristotele, *La metafisica* (a cura di G. Reale), Rusconi, Milano 1984, I, 1, 980 a, 1.

<sup>31</sup> *Ibi*, I, 2, 982 b, 12-13.

scere solo al fine di sapere e non per conseguire qualche utilità pratica»<sup>32</sup>. Per Aristotele, l'individuo è animato da un desiderio di conoscenza fine a sé stesso, che si manifesta nel momento in cui sono soddisfatte tutte le esigenze legate alla sopravvivenza. Ed è proprio questo che, per lo stagirita, rende libero sia l'uomo (vivendo per sé stesso e non per altro) sia la scienza (esistendo unicamente per sé). È chiaro, allora, come lo stupore venga inteso nella riflessione aristotelica: è consapevolezza, nell'essere umano, della mancanza di conoscenza, alla quale egli desidera sottrarsi, per intradarsi sul cammino del sapere; è l'origine della ricerca disinteressata dello scibile, svincolato dai bisogni materiali e dalla brama del piacere; è uno stato d'animo raro (poiché subordinato alla soddisfazione delle esigenze primarie) ma soprattutto prezioso (essendo espressione di libertà autentica). In altre parole, la meraviglia (presso i greci) coincide con un atteggiamento puramente teorico-conoscitivo<sup>33</sup>, volto a indagare il *perché* delle cose del mondo, le cui cause non sono immediatamente percepibili. Provare il senso della meraviglia, porsi in ascolto di essa, conduce l'essere umano a interrogarsi su di sé, sull'alterità e sull'universo, per individuare delle risposte, giacché solo se egli cerca per trovare, l'indagine è autentica.

Così come nell'antichità classica i due massimi filosofi concordano nel riconoscere l'origine del desiderio della conoscenza nello stupore, generato di fronte al manifestarsi delle cose, anche nel Novecento non mancano riflessioni affini. Basti pensare alla prospettiva euristica di Zambrano, che indica nello *stupore primitivo* (verso la realtà) la nascita della filosofia (e della poesia): «il pensiero è nato solo dalla meraviglia [...]. E proprio come la vita, tale stupore è infinito, insaziabile e non disposto a decretare la propria morte»<sup>34</sup>.

*Ascoltare la meraviglia* vuol dire aprirsi allo scibile umano. Un ascolto autentico (ovvero ermeneutico, discernitore ed empatico), in virtù della sua apertura dinamica, rende possibile l'*in-tendere* (tensione/attenzione

<sup>32</sup> *Ibi*, I, 2, 982 b, 17-21.

<sup>33</sup> Ciò a differenza della cultura cristiana, all'intero della quale la *meraviglia* viene a coincidere con l'*ammirazione* (per esempio in San Tommaso d'Aquino), rivelando così una natura estetica (si pensi all'ammirazione nei confronti delle bellezze del creato e all'emblematica figura di San Francesco d'Assisi).

<sup>34</sup> M. Zambrano, *Filosofia e poesia* (tr. it.), Edizioni Pendragon, Bologna 2002, p. 39. Secondo l'Autrice, la filosofia (diversamente dalla poesia) commette l'errore di distaccarsi dallo *stupore primitivo* dal quale è generata, prendendo così le distanze dalle cose del mondo e, pertanto, dalla vita stessa (*ibi*, p. 125).

verso il senso profondo) e, al tempo stesso, l'*at-tendere* (il sostare, affinché il significato si riveli). È una postura che, accogliendo il silenzio quale *bisogno di so-stare*<sup>35</sup>, nonché momento aurorale della *parola ascoltante*, fa sì che il soggetto, libero dalla *chiacchiera*<sup>36</sup>, lontano dal *muro del rumore*<sup>37</sup>, si lasci piacevolmente sorprendere dalla meraviglia, a sua volta generata dalla scoperta. È proprio tale incanto, rintracciabile nei molteplici aspetti del vivere umano, che stimola, nell'essere in formazione, il continuo sorgere delle domande, incitandolo ad adoperarsi per trovare delle risposte.

*Educare a pensare insieme* (adulto-bambino; bambino-coetaneo) nella comunità di ricerca, secondo l'approccio dialogale della *Philosophy for children*, diviene anche un *educarsi in reciprocità all'ascolto della meraviglia*, ossia di ciò che sfugge all'ordinario, di ciò che permette al minore di stupirsi dell'inconsueto e di cogliere originali sfumature ermeneutiche e nuovi momenti gnoseologici. Il senso dello stupore è uno *sguardo-ascolto*, che non riduce all'ovvietà, al discorso banale e scontato, privo di originalità, bensì si lascia guidare dal desiderio della conoscenza, dall'amore per il sapere<sup>38</sup>.

In merito alla filosofia, così Platone si esprime nella *Settima lettera*, considerata il suo testamento spirituale: «Non esiste di certo un mio scritto su queste cose e mai esisterà: “ciò che mi sta a cuore” non può infatti essere in alcun modo comunicato tramite parole come gli altri saperi, ma da una *lunga frequentazione con l'oggetto stesso* e dal *viverci insieme, all'improvviso*, come una luce che balena da un fuoco divampante, *si genera nell'anima* e, a quel punto, si nutre da sé»<sup>39</sup>. Tale stralcio fa riflettere su tre aspetti, rilevanti pure nell'ambito della *Philosophy for children*: 1) la filosofia non si acquisisce per trasmissione ma va appresa mediante la pratica; 2) occorre dar vita a discussioni su un dato argomento; 3) bisogna interagire in una vita vissuta in comune. Nelle parole platoniche diviene possibile rintracciare quelle che poi sono divenute peculiarità dell'approccio lipma-

<sup>35</sup> Cfr. R. Casadei, cit., pp. 40-42.

<sup>36</sup> Cfr. M. Heidegger, *Essere e tempo* (tr. it.), Longanesi, Milano 1970, pp. 264-265.

<sup>37</sup> Cfr. M. Picard, *Il mondo del silenzio* (tr. it.), Servitium Editrice, Sotto il Monte (bg) 2014, pp. 195-197.

<sup>38</sup> *Philosophía*: da *philo* (“filo”: “che ha amore”) e *sophía* (“saggezza”). Cfr. M. Cortelazzo - P. Zolli, *Dizionario etimologico della lingua italiana*, Zanichelli, Bologna 1985, vol. 2 (d-h), p. 435 (“filosofo”).

<sup>39</sup> Platone, *Settima lettera* (a cura di F. Forcignanò), Carocci, Roma 2020, 341 c-d (corsivo della sottoscritta).

niano: la P4C<sup>40</sup>, intesa appunto come pratica filosofica (1), si avvale di una dialettica critica e argomentativo-creativa (2), da esperire in una comunità di ricerca (3). Anche P. Lipman conferisce grande rilevanza al senso dello stupore di fronte al mondo, a quella meraviglia che va suscitata e alimentata nel bambino. Di qui la necessità di *co-costruire con e per* il minore *spazi per pensare in libertà* (così come li definisce M. Santi)<sup>41</sup>, ovvero luoghi protetti, garantiti dalla *Philosophy for children*, che rinvia a un'alleanza complessa tra pedagogia, metodologia didattica e filosofia.

Dopotutto, seguendo il monito socratico, non si può vivere degnamente senza filosofare<sup>42</sup>. Lo ribadisce pure Aristotele nel *Protreptico*, invitando all'esercizio della vita filosofica<sup>43</sup>. Allora, in linea con quanto affermato fin dall'antichità, secondo M. Lipman non si può *abitare* il mondo senza fare *pratica filosofica di comunità* (espressione preferita da A. Cosentino)<sup>44</sup>, la quale necessariamente, così come sostenuto anche da M. Zambrano, si lega all'esistenza, dal momento che filosofare vuol dire proprio interrogarsi sulla vita.

Alla luce di quanto detto, è opportuno ora chiedersi: “*Come la Philosophy for children educa all'ascolto della meraviglia?*”. Va subito precisato che fondamentale si rivela il ruolo dell'educatore e il *setting* ascoltante e dialogico-argomentativo *co-costruito* con i bambini, poiché non c'è nulla di preconfezionato dall'adulto: si tratta di un percorso comune, da esperire insieme (educatore ed educando). Nella sessione della P4C (costituita di cinque fasi: *disorientamento, agenda, piano di discussione, sviluppo del dialogo euristico, autovalutazione*)<sup>45</sup>, l'insegnante, adeguatamente forma-

<sup>40</sup> La *Philosophy for Children* è oggi una pratica filosofica di comunità rivolta anche agli adulti (e non solo ai bambini). Pertanto, la “C” dell'acronimo P4C designa, oltre a *children*, pure *community* (*Philosophy for Community*). Inoltre, l'approccio lipmaniano è esteso a contesti aziendali (*Philosophy for Company*) e a luoghi legati al tema della cittadinanza (*Philosophy for Citizenship*).

<sup>41</sup> Cfr. <https://youtu.be/w6xlFNgVuzw>.

<sup>42</sup> Cfr. Platone, *Apologia di Socrate* (tr. di M. Valgimigli), Laterza, Roma-Bari 2010, 38 a-b.

<sup>43</sup> Cfr. Aristotele, *Protreptico. Esortazione alla filosofia* (a cura di M. Casaglia), Editrice Clima, Firenze 2020, fr. 2.

<sup>44</sup> Cfr. <https://www.raicultura.it/filosofia/articoli/2019/01/Antonio-Cosentino-Mattew-Lipman-la-filosofia-come-educazione-al-pensiero-critico-22d936e5-55f1-4fc9-8fd1-3da04dd4f913.html>.

<sup>45</sup> Cfr. A. Cosentino, *Socrate dopo tutto*, cit., pp. 185-187.

to<sup>46</sup>, svolge il ruolo di *mediatore*, di *facilitatore* (*teacher*) del processo euristico<sup>47</sup>; ricorre a domande aperte, concreta interventi atti a fornire chiarificazioni e/o approfondimenti, evitando del tutto di orientare il gruppo verso una direzione predefinita o tanto meno verso conclusioni definitive. Occorre restare fedeli al presupposto secondo il quale la ricerca è sempre dinamica e aperta a nuovi sviluppi: non ha mai fine. Dopo una lettura riflessiva e ad alta voce del racconto filosofico (tratto dal curriculum P4C), che ha lo scopo di dare inizio all'indagine, gli educandi, seduti in cerchio nella *stanza del pensiero*<sup>48</sup>, si confrontano tra di loro e con il facilitatore. Lipman fa notare come «leggere ad alta voce [...] [favorisca] un ascolto attento e diligente, un prerequisito per poter pensare con accuratezza e precisione»<sup>49</sup>. A questo punto, il facilitatore, lungi dal suggerire risposte, avvia il dialogo critico-argomentativo (che è esso stesso una forma di ricerca)<sup>50</sup>, sulla base delle domande “filosofiche” emerse dai piccoli componenti della comunità di ricerca, che così esprimono i loro dubbi<sup>51</sup>. L'intento è quello di giungere insieme alla *verità*, o meglio alla scoperta dei *significati* degli eventi, e alla formulazione di giudizi consapevoli. In questo spazio/tempo, «il bambino impara a narrare, ad ascoltare e ad ascoltarsi, inizia a sviluppare il pensiero, a prendere in mano le proprie esperienze di vita, a cogliere differenze e somiglianze, a modulare i tempi del dialogo come strumento democratico e pacifico di convivenza»<sup>52</sup>. In tutto ciò, l'educatore non svolge un compito direttivo ma di guida: monitora la validità del confronto dialogico, tutela il diritto di ascolto di ciascun partecipante e sospinge l'indagine verso un maggiore approfondimento.

In accordo con A. Cosentino, secondo il quale l'infanzia non si trova *per definizione* in una condizione di meraviglia e non esiste il *bambino*

<sup>46</sup> In Italia, il CRIF e il CIREP sono gli unici centri autorizzati al rilascio dei titoli e riconosciuti dall'IAPC e dall'ICPIC (*International Council for Philosophical Inquiry with Children*).

<sup>47</sup> Significative le sperimentazioni avviate, negli anni, in Italia. Cfr. le esperienze condotte presso le scuole primarie di Monza (a.s. 2016-2017): <https://www.youtube.com/watch?v=MnDu33oLM70&t=138s>.

<sup>48</sup> Cfr. M.R. Tomasello, cit., p. 31.

<sup>49</sup> M. Lipman, cit., p. 113.

<sup>50</sup> *Ibi*, p. 105.

<sup>51</sup> Il facilitatore trascrive le domande dei bambini sulla lavagna, indicando, vicino a ognuna di esse, il nome del minore che l'ha formulata. In tal modo, educatore ed educandi procedono alla co-costruzione dell'*Agenda*, preziosa al fine di mappare le aree di interesse degli studenti e decidere da *dove* iniziare la discussione.

<sup>52</sup> M.R. Tomasello, cit., p. 21.

*filosofo*<sup>53</sup>, si ritiene che un ruolo strategico sia svolto proprio dalla mediazione del facilitatore. Quest'ultimo, sulla base di specifiche abilità legate al "procedere filosofico" del pensiero e del linguaggio, ricorre all'*arte maieutica*, per predisporre un ambiente ascoltante e far sorgere «la domanda "meravigliante", capace, cioè, di ingenerare disorientamento cognitivo»<sup>54</sup> nel bambino, per condurlo sul piano metacognitivo. «Il "filosofare", non la filosofia accademica; la "comunità di ricerca", non la classe frontale, ma soprattutto la meraviglia di fronte al mondo ed il pensare quotidiano informale sono gli ingredienti che servono per realizzare questo intervento educativo [la P4C], finalizzato alla formazione di esseri *ragionevoli*, ancor più che *sapienti*»<sup>55</sup>.

La filosofia, lungi dall'essere intesa quale "contenuto da veicolare", diviene un "metodo" da impiegare trasversalmente (in riferimento a tutte le discipline), volto al potenziamento delle abilità cognitive e alla formazione del giudizio morale, mediante il ricorso al dialogo socratico (*brachilogia*)<sup>56</sup>. Significativo è il tentativo lipmaniano di far sì che la filosofia torni a essere una *pratica sociale*, ovvero un'attività pubblica, collettiva e democratica. L'intento, allora, è quello di riappropriarsi della dimensione del dibattito pubblico dell'*agorà*, attraverso l'*ascolto del pensiero* e un *pensiero capace di ascoltare*, per concretare un legame sinergico tra ragionamento critico, co-costruzione del sapere, argomentazione etica e attitudine democratica.

## Bibliografia

- Amadini M., *Ascoltare l'infanzia*, Editrice Morcelliana, Brescia 2020 (*e-book*).
- Aristotele, *La metafisica* (a cura di G. Reale), Rusconi, Milano 1984.
- Id., *Protreptico. Esortazione alla filosofia* (a cura di M. Casaglia), Clinamen, Firenze 2020.
- Berti E., *In principio era la meraviglia. Le grandi questioni della filosofia antica*, Laterza, Roma-Bari 2007.
- Broccoli A., *Dialogare*, Scholé-Morcelliana, Brescia 2021.
- Buber M., *Il principio dialogico: e altri saggi* (a cura di A. Poma), Edizioni San Paolo, Cinisello Balsamo (MI) 1997.
- Calaprice S. - Nuzzaci A. (eds.), *L'ascolto nei contesti educativi. L'infanzia e l'adolescenza tra competenze e diritti*, Pensa MultiMedia, Lecce 2017.

<sup>53</sup> Cfr. A. Cosentino, *Socrate dopo tutto*, cit., p. 177.

<sup>54</sup> *Ibidem*.

<sup>55</sup> M. Santi, *Ragionare con il discorso*, cit., pp. 85-86.

<sup>56</sup> Cfr. Platone, *Protagora* (tr. e intr. di F. Adorno), Laterza, Roma-Bari 2007, 334 d - 338 e ("Intermezzo": *Crisi del dialogo*).

- Casadei R., *L'ascolto del pensiero: esercizio di conoscenza, sensibilità e dialogo*, in S. Demozzi (ed.), *Contesti per pensare. Riflessioni su pedagogia, indagine filosofica e comunità di ricerca*, FrancoAngeli, Milano 2021, pp. 32-46.
- Cortelazzo M. - Zolli P., *Dizionario etimologico della lingua italiana*, Zanichelli, Bologna 1985, vol. 2 (d-h).
- Cosentino A. (ed.), *Filosofia e formazione. 10 anni di Philosophy for children in Italia*, Liguori, Napoli 2002.
- Id., *Socrate dopo tutto. La pratica filosofica di comunità*, Mursia, Milano 2021.
- D'Addelfio G., *Filosofia per bambini ed educazione morale*, Editrice La Scuola, Brescia 2011.
- Dewey J., *Come pensiamo* (tr. it.), La Nuova Italia, Firenze 1961.
- Dinacci L., *Filoso-fare nell'epoca della pandemia: attualità e nuove sfide per la Philosophy for Children*, in «Education Sciences & Society», 2021, 1, pp. 230-239.
- Heidegger M., *Essere e tempo* (tr. it.), Longanesi, Milano 1970.
- Lipman M., *Educare al pensiero* (tr. it.), Vita e Pensiero, Milano 2003.
- Lipman M. - Sharp A.M. - Oscanyan F.S., *Philosophy in the Classroom*, Temple University Press, Philadelphia 1980.
- Love R., *The Case for Philosophy For Children In The English Primary Curriculum*, in «Analytic teaching and philosophical praxis», 2015-16, 36, pp. 8-26.
- Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero* (tr. it.), Raffaello Cortina Editore, Milano 2000.
- Pati L., *Pedagogia della comunicazione educativa*, Editrice La Scuola, Brescia 2008 (rist. con nuova prefazione; i ed. 1984).
- Picard M., *Il mondo del silenzio* (tr. it.), Servitium Editrice, Sotto il Monte (bg) 2014.
- Platone, *Opere complete. 2* (tr. di L. Minio-Paluello), Laterza, Roma-Bari 1987.
- Id., *Protagora* (tr. e intr. di F. Adorno), Laterza, Roma-Bari 2007.
- Id., *Apologia di Socrate* (tr. di M. Valgimigli), Laterza, Roma-Bari 2010.
- Id., *Settima lettera* (a cura di F. Forcignanò), Carocci, Roma 2020.
- Recalcati M., *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Einaudi, Torino 2014.
- Resnick L.B., *Education and learning to think*, National Academy Press, Washington 1987.
- Rossi B., *Il sé e l'altro. Per una pedagogia dell'incontro*, Editrice La Scuola, Brescia 2003.
- Santi M. (ed.), *Philosophy for children: un curriculum per imparare a pensare*, Liguori, Napoli 2005.
- Ead., *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*, Liguori Editore, Napoli 2006.
- Scipione L., *Conversare, discutere, dialogare: contesti e pretesti per l'esercizio del pensiero*, in S. Demozzi (ed.), *Contesti per pensare. Riflessioni su pedagogia, indagine filosofica e comunità di ricerca*, FrancoAngeli, Milano 2021, pp. 65-79.
- Spina C., *Ascoltare l'educazione*, els-La Scuola, Brescia 2018.
- Stein E., *La struttura della persona umana* (tr. it.), Città Nuova, Roma 2000.
- Tomasello M.R., *La palestra del pensiero. Riflessioni ed esperienze con Philosophy for children*, Edizioni ae, Ancona 2022.

- Olivieri S. (ed.), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento*, Pensa MultiMedia, Lecce 2018.
- Vansielegem N. - Kennedy D., *What is Philosophy for Children, What is Philosophy with Children – After Matthew Lipman?*, in «Journal of Philosophy of Education», 2011, 2, pp. 171-182.
- Vinciguerra M., *Pedagogia e filosofia per bambini*, Editrice La Scuola, Brescia 2012.
- Volli U., *Lezioni di filosofia della comunicazione*, Laterza, Roma-Bari 2008.
- Zambrano M., *Filosofia e poesia* (tr. it.), Edizioni Pendragon, Bologna 2002.

## Sitografia

<https://www.youtube.com/watch?v=MnDu33oLM70&t=138s>.

<https://youtu.be/w6xIFNgVuzw>.

<https://www.raicultura.it/filosofia/articoli/2019/01/Antonio-Cosentino-Matthew-Lipman-la-filosofia-come-educazione-al-pensiero-critico-22d936e5-55f1-4fc9-8fd1-3da04dd4f913.html>.