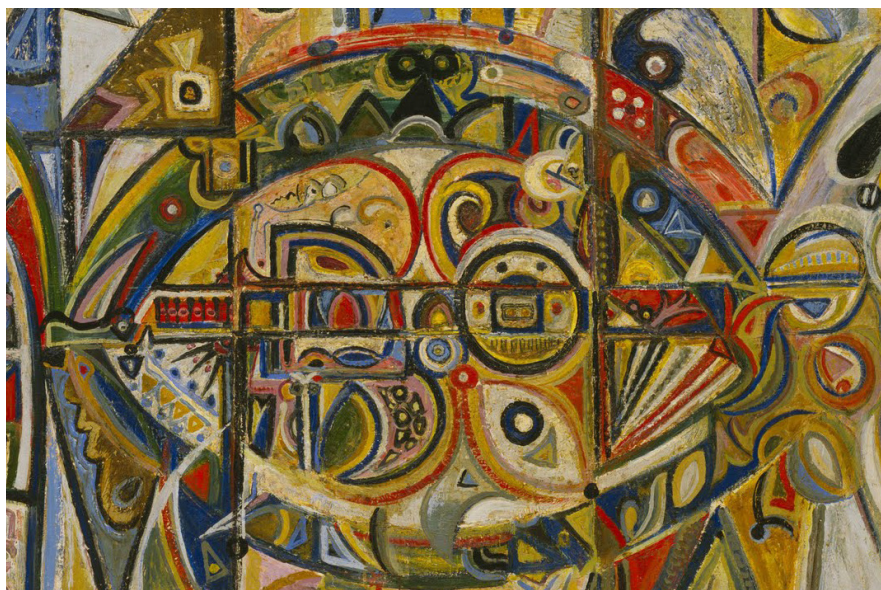


# EDUCAZIONE DEMOCRATICA

*Rivista di pedagogia politica*

ISSN 2038-579X

“Poiché domandare è mettere in discussione tutto ciò che si sa, specialmente quando si è saggi; è dismettere il sapere come un vestito, spogliarsi anche di ciò che si ritiene più certo. E quando il domandare si riferisce, come è qui il caso, a tutte le cose, allora chi si pone la domanda rimane senza sapere nulla, più ignorante dell'ultimo degli ignoranti. Viene a essere così il primo degli ignoranti, perché è tornato ad esserlo. È un ignorante nuovo e distinto da tutti gli altri.” María Zambrano



La comunità di ricerca filosofica

6/ Giugno 2013



Edizioni del Rosone



# Educazione Democratica

*Rivista di pedagogia politica*

Periodicità semestrale.

Anno III, numero 6, giugno 2013.

Direttore responsabile: Paolo Fasce

Direttore scientifico: Antonio Vigilante

Comitato scientifico: Dimitris Argiropoulos (Università di Bologna), Leona English (Università di Antigonish, Canada), Gabriella Falcicchio (Università di Bari), Celia Linhares (Università di Rio de Janeiro), Fulvio Cesare Manara (Università di Bergamo), Daniel Mara (Università «Lucian Blaga», Sibiu, Romania), Peter Mayo (Università di Malta), Philippe Meirieu (Université Lumière Lyon 2), Stefano Raia (Università di Urbino), Claudia Secci (Università di Cagliari), Paolo Vittoria (Università di Rio de Janeiro).

Redazione: Maria Cecilia Averame, Francesco Cappello, Simona Ferlini, Andrea Pascualini, Claudia Peirone.

Hanno collaborato a questo numero: Dilina Beshiri, Carmel Borg, Daniela G. Camhy, Irene de Puig, Altin Hazizaj, Walter Omar Kohan, Renato Palma, Jin Whan Park, Edi Puka, Giulia Venturini, Alex Zanotelli.

Edizioni del Rosone, via Zingarelli 10, 71121 Foggia

Per contatti: [redazione@educazionedemocratica.org](mailto:redazione@educazionedemocratica.org)

Sito internet: <http://www.educazionedemocratica.org>

Stampa: Arti Grafiche Favia - Modugno (Bari)

Registrazione Tribunale di Foggia n. 4 / 2011 del 12 gennaio 2011.

ISSN 2038-579X

Abbonamento

Ordinario 32,00 euro

Sostenitore 50,00 euro

Per sottoscrivere l'abbonamento utilizzare il c. c. post. n. 2166446 intestato a: Edizioni del Rosone, Foggia.

Salvo diversa indicazione, i testi di *Educazione Democratica* sono rilasciati sotto la licenza Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 2.5 Italy. Per leggere una copia della licenza visita il sito web <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/it/>

Il lettore è libero di distribuire i testi di *Educazione Democratica* alle seguenti condizioni: che vengano sempre chiaramente attribuiti ai loro autori; che la distribuzione non avvenga a scopo di lucro; che i testi non vengano modificati.

In copertina: Richard Pousette-Dart, *Desert*, 1940.

La citazione di Maria Zambrano è tratta da *Note di un metodo*, tr. it., Filema, Napoli 2003, p. 104.

# EDUCAZIONE DEMOCRATICA

*Rivista di pedagogia politica*

6 / 2013

## La comunità di ricerca filosofica



Edizioni del Rosone



# Indice

- 7     *Editoriale*  
Paolo Fasce, Antonio Vigilante
- 9     La comunità di ricerca filosofica
- 11    *Presentazione*  
Fulvio Cesare Manara
- 18    *Global consciousness, complex thinking and  
the concept of the community of inquiry*  
Daniela G. Camhy
- 35    *Critical thinking education in 21st Century:  
korean experience*  
Jin Whan Park
- 50    *Ripensando la comunità di ricerca*  
Irene de Puig
- 70    *Il bambino e la filosofia nella comunità di ricerca. Da presup-  
posto a domanda*  
Walter Omar Kohan
- 89    *La pedagogia di Mafalda. Una proposta di utilizzo dei fumetti  
di Quino nell'ambito della filosofia con i bambini*  
Giulia Venturini
- 111   Esperienze e studi
- 113   *Come bisogna essere per poter far scuola. La testimonianza di  
Edoardo Martinelli, allievo di don Milani a Barbiana*  
Carmel Borg, Peter Mayo
- 134   *Dialogo sull'acqua*  
Alex Zanotelli, Paolo Vittoria
- 146   *Uscire da sé. L'antipedagogia di Marcello Bernardi*  
Antonio Vigilante
- 180   *Qual è la dose minima di maltrattamento accettabile?*  
Renato Palma

- 190 *Legal framework for the protection of LGBT adolescents from violence and discrimination in the pre-university education system in Albania*  
Altin Hazizaj
- 204 *I diritti delle donne albanesi nel Kanun di Lekë Dukagjini*  
Dilina Beshiri, Edi Puka
- 213 Recensioni
- 215 P. Cascavilla, *Colloquio di Lorenzo con la madre*; L. Caffo, *Il maiale non fa la rivoluzione. Manifesto per un antispecismo debole*; J. Holloway, *Crack Capitalism*; A. Muni, *Legge e libertà. La filosofia dell'educazione in Edda Ducci* (A. Vigilante)
- 228 Gli autori
- 234 Norme per i collaboratori

# Editoriale

Paolo Fasce, Antonio Vigilante

*Una delle condizioni fondamentali perché vi sia democrazia – se non la più importante in assoluto – è che sia diffusa nella società, nel demos, la pratica del dialogo, del ragionamento, del confronto razionale ed onesto, della considerazione aperta di fatti e valori. Ove questo manchi, la democrazia è presente solo sotto l'aspetto procedurale: ci sono le elezioni, ci sono i partiti, ma manca l'autentico spirito democratico. Il dibattito pubblico si riduce ad uno scontro di posizioni dogmatiche, ad un gioco di schieramenti contrapposti. Ed alla fine vince non chi ha più ragione, ma chi ha più forza.*

*È evidente che la scuola, in un sistema democratico, ha la responsabilità di educare al dialogo ed al confronto democratico. Non si può tuttavia dire che lo faccia, o che lo faccia bene. A prevalere è ancora, soprattutto in Italia, una concezione depositaria (Freire), trasmissiva, nozionistica del sapere. La scuola è ancora centrata sulla lezione, durante la quale il docente trasferisce agli studenti una serie di informazioni, che loro gli restituiranno, senza modificarle troppo, durante la verifica. Le pratiche alternative, benché riempiano i libri di didattica, sono ancora poco diffuse. Lo stesso insegnamento della filosofia si riduce allo studio delle teorie filosofiche che si sono succedute nei secoli. Non è, in realtà, filosofia, ma storia della filosofia.*

*Tra le pratiche che cercano di restituire alla scuola il suo carattere dialogico un posto particolare occupa la philosophy for children, che grazie ad autori come Matthew Lipman e Ann M. Sharp si è diffusa prima negli Stati Uniti e poi in tutto il mondo. La filosofia, che da noi ha un carattere ancora elitario, quale studio umanistico da riservare agli studenti liceali, diventa ora non un carosello di teorie, ma una pratica per tutti, a cominciare dai bambini. Una pratica, bisogna notare, che non ha un carattere settoriale. Non si tratta, cioè, di precocizzare l'insegnamento della filosofia, ma di cambiare la scuola attraverso la pratica della filosofia. Il concetto di comunità di ricerca, che alla philosophy for children è associato, è significativo. Gli studenti non sono più i destinatari delle*



8 *lezioni dell'insegnante; studenti ed insegnanti costituiscono una comunità protesa verso la ricerca della verità.*

*Inevitabile l'interesse per questa pratica da parte di una rivista che riflette sui rapporti tra educazione e democrazia (così come è stato per la pratica non troppo diversa della maieutica reciproca di Danilo Dolci). Di qui la decisione di dedicarle un dossier, ottimamente curato da Fulvio Cesare Manara, che della comunità di ricerca filosofica è in Italia uno dei conoscitori più raffinati. Il risultato è, crediamo, un dossier di alto livello, con contributi dei maggiori esperti a livello mondiale, una tessitura a più voci che offre non solo un quadro completo della pratica della philosophy for children e della comunità di ricerca, ma anche stimoli per una sua considerazione critica.*

*La sezione Esperienze e studi si apre con un documento storico di grande interesse: la testimonianza sulla scuola di Barbiana di Edoardo Martinelli, uno dei ragazzi di don Milani, raccolta da Carmel Borg e Peter Mayo. Segue un dialogo tra Paolo Vittoria e Alex Zanotelli, tra le voci più ferme del cattolicesimo impegnato in favore dei poveri, sul tema dell'acqua come bene pubblico da tutelare contro ogni progetto di privatizzazione. Antonio Vigilante offre quindi uno studio sulle concezioni educative di Marcello Bernardi, pediatra e pedagogista che è stato tra gli interpreti più brillanti e discussi di un'educazione antiautoritaria. Il tema fondamentale della violenza educativa è al centro del saggio di Renato Palma, che si chiede se esista e quale sia la «dose minima di maltrattamento accettabile» in un rapporto educativo. Seguono due studi sull'Albania: Altin Hazizaj, direttore del Children's Human Rights Centre of Albania, si occupa della discriminazione e della protezione legale degli adolescenti omosessuali nel sistema scolastico albanese, mentre Edi Pukha e Dilina Beshiri approfondiscono la concezione della donna nel Kanun, il codice tradizionale che ha orientato per secoli la vita delle genti albanesi ed ancora non ha cessato di esercitare la sua influenza.*

*Chiudono questo numero le recensioni, curate da Antonio Vigilante.*

*Siamo lieti di accogliere nel Comitato scientifico della nostra rivista, a partire da questo numero, Gabriella Falcicchio, dell'Università di Bari, e Claudia Secci, dell'Università di Cagliari.*

# La comunità di ricerca filosofica

a cura di Fulvio Cesare Manara



# Presentazione

Fulvio Cesare Manara

La «comunità di ricerca filosofica» (CdRF), in generale, è qualcosa che non può affatto essere compresa solo sulla base di discorsi, sia pure corretti e puntuali. Non si può conoscere leggendo libri. E non tanto perché è complessa e molti sono i modi in cui viene realizzata. Soprattutto, credo, non la si può comprendere a parole o mediante scritti, in sé e per sé, perché è una *pratica*. Perché si tratta di un'*esperienza* e solo come *sapere esperienziale* può essere compresa debitamente.

Come pratica ed esperienza, essa si definisce solo essendo esperita, e sulla base di questa stessa esperienza — la quale, come tale, non sarà qualcosa di universalizzabile e univoco. Nella sua comprensione è infatti determinante il contributo creativo e co-costruttivo del/dei soggetti stessi coinvolti. Potremmo anche dire che ogni «comunità di ricerca» ha un suo «profilo» un suo modo di comprendersi, un suo modo di autodefinirsi. O che per ogni singolo partecipante a queste esperienze possono sorgere differenti comprensioni ed interpretazioni dell'esperienza stessa. Il lettore si potrebbe chiedere quindi quale sia il senso di scrivere per questa rivista un dossier, trattando la «comunità di ricerca» e la «comunità di ricerca filosofica» come un «oggetto» ed argomento di discussione, con una serie di articoli.

Credo che la prima, fondamentale ragione, sia che questo dossier è costituito e pensato non solo «obiettivamente», ma proprio «soggettivamente». Non si tratta solo di «parlare di» CdRF, quanto di parlare «con»: abbiamo interpellato persone incontrate in questi ultimi anni di esperienza, entro il vasto e plurivoco movimento sorto attorno alla *Philosophy for Children*. Abbiamo coinvolto persone, amiche, che hanno diretta, profonda e riflessiva esperienza di queste pratiche, e che si sono impegnati a vario titolo e con grandi risultati entro questo ambito esperienziale. Abbiamo interpellato persone che riteniamo amiche non tanto nella pretesa

che ci sia qualcosa che magari sogniamo di condividere in modo univoco, quanto per la forte passione che le riconduce, come noi, proprio ad esplorare questa pratica ed a cercare di comprenderla e ricomprenderla sempre di nuovo. Sono amiche ed amici che compiono questa esperienza in modo critico, creativo e riflessivo, e condividono con noi quindi l'esplorazione esperienziale di cui vogliamo parlare.

Abbiamo chiesto a loro, non perché «esperti» ma perché partecipi, coinvolti, empatici.

Noi stessi, per parte nostra, stiamo da molti anni esplorando la pratica in contesti i più diversi, cercando, oltre che semplicemente praticarla e diffonderla, anche di studiarla e di fare ricerca su di essa.

La scelta degli interlocutori di questo dossier è anche, credo, congiuntamente, significativa perché almeno tre continenti sono debitamente rappresentati. D'altra parte, è vero che la proposta originaria della CdRF e della filosofia con bambini sorse in un altro continente, non nella vecchia Europa. E, in ogni caso, oggi è una questione planetaria, se consideriamo la sua diffusione e proliferazione, ma anche l'interesse manifestato in anni recenti dall'UNESCO, che ha patrocinato una ricerca mondiale sul problema della filosofia come «scuola di libertà».

Sono anche certo molti i modi in cui la comunità di ricerca filosofica «si dice», come si vedrà da questo stesso dossier. D'altra parte basterebbe per rendersene conto esplorare la ormai amplissima bibliografia mondiale su questo argomento, e su quelli direttamente connessi (come la *Philosophy for Children* o la «filosofia con i bambini», e i diversi curricula e percorsi proposti). Ma questa esplorazione bibliografica non è cosa che si addica a questo progetto di dossier, e sarebbe già cosa capace di occupare la vita intera di un ricercatore, soprattutto se curioso di esplorare i molteplici (forse infiniti) modi in cui nell'esperienza si creano, vivono e trasformano le pratiche della CdRF.

D'altra parte, se da un lato riconosciamo la radicale relatività dell'esperienza, non ne traiamo la conclusione che «non se ne possa parlare», che non abbia senso dialogare, e che ogni discorso

sia equivoco. Anzi, al contrario, proprio come succede entro la cornice più concreta della CdRF stessa, è proprio questo il caso in cui ci si può appassionare di più e più profondamente per cercare di cogliere quell'«essenza» che sembra sfuggire sempre da capo — che sfugge davvero, un po', sempre da capo, pur manifestandosi concretamente, in modo illuminante, in tante esperienze. Le domande che spingono in questa direzione, volta a comprendere la «natura» di queste pratiche, sono aperte e condivisibili, in permanenza. Cosa ci dice che stiamo facendo «CdRF» e non conversazione? Cosa caratterizza specificamente l'esperienza di una ricerca filosofica in comunità? Di quale ricerca stiamo parlando? E di quale comunità? Si può «pensare insieme»? Che significa «pensare insieme»? Che significa «educare» in un contesto di CdRF? Si può «educare al pensare»? In che misura la pratica aperta della CdRF può divenire «curriculum»? Ecc., ecc. Ed ecco quindi la possibilità di confrontarci sul tema della natura della comunità di ricerca e della comunità di ricerca filosofica, sulla sua storia e i suoi sviluppi, i suoi «fondamenti», e la sua strutturale connessione con l'esperienza della «filosofia per bambini» (*Philosophy for Children*, P4C) o comunque con l'educazione al pensare fin dalla nascita, ecc.

In realtà, sono molti di più gli amici ed amiche cui avremmo gradito allargare questo dialogo a distanza e questo confronto. Ma credo che entro lo spazio di questa rivista, come già lo è stato in passato, la questione della CdRF e della P4C possa restare una pista aperta di studio e ricerca, sulla quale continuare ad interrogarsi.

Per ora, abbiamo quindi raccolto i cinque seguenti interventi che qui di seguito riproponiamo. Alla fine, ora che li abbiamo di fronte a stampa, potremmo anche considerarli come se fossero «testi-prettesto» perché sulla loro base possiamo interrogarci di nuovo, da capo, adeguatamente, e perché no, per lasciar sviluppare magari un dialogo a distanza con le lettrici e i lettori. A questi ultimi ovviamente dichiariamo la nostra disponibilità radicale a interagire su tutto questo in modo attivo, e anticipatamente ringraziamo chi vorrà farlo scrivendoci.

14 In generale, tutti gli interventi che seguono, chi più chi meno, puntualizzano sia elementi di natura descrittiva o definitoria (magari sotto forma di problemi che la CdRF solleva), sia un riferimento agli elementi della storia dell'esperienza che ciascuno ha ritenuto proficuo menzionare. La coraltà con la quale si compone il quadro ha evidentemente tutti i suoi limiti: prima di tutto quelli relativi al fatto che questa complessa tematica quantitativamente sarebbe molto lunga da illustrare e raccontare. Ma questo dossier, nel suo piccolo, con le sue luci e le sue ombre, con le sue ripetizioni e le sue dichiarazioni d'intenti, con le riflessioni esperienziali e le differenti ricerche «sul campo», mi sembra molto significativo e meritevole di riflessione. In realtà, l'intera proposta del dossier può proficuamente rappresentare una base per una ricerca fondata sulla identificazione di questioni e interrogativi che questi testi generosamente ci suggeriscono, direttamente o indirettamente.

Daniela Camhy ci propone una riflessione che muove dal considerare il quadro planetario e mondiale in cui oggi l'educazione si trova a cercare le sue coordinate. La cosiddetta «globalizzazione», o, comunque, la mondializzazione del nostro tempo pone nuove questioni sociali ed educative. Certamente, molti con me suggerirebbero anche che la «globalizzazione» stessa meriterebbe di essere messa a tema con opportuni interrogativi perché credo ci siano molti modi di intenderla, e, in ogni caso, che ce ne siano alcuni che rappresentano un problema serio (nel suo intervento la stessa autrice si chiede infatti, tra l'altro: che tipo di mondo è quello in cui vogliamo vivere?). Ma, appunto, per Camhy si tratta di una sfida connessa strutturalmente al compito di «educare» i cittadini del pianeta per una più alta consapevolezza e coscienza, oltre che per lo sviluppo di abilità, capacità e competenze (*skill*) di pensiero e di partecipazione, di cooperazione in tutti i campi dell'esperienza della vita. Sulla base della tradizione richiamata da Matthew Lipman, Camhy richiama l'esigenza di un «pensiero complesso», di una serie di criteri d'eccellenza del processo del pensiero, capace di affrontare, appunto, l'esperienza del mondo globalizzato. Le «capacità» in

gioco nell'esperienza delle CdRF sono quelle indicate da Lipman stesso, secondo la Camhy, ossia il pensiero critico, la dimensione critica e quella empatica (*critical, creative e caring*). L'esperienza della CdRF viene inoltre definita come dialogo aperto, che si sviluppa per esplorare nuove possibilità e nuove relazioni, e che, sulla base del domandare, si sviluppa dove la ricerca stessa liberamente conduce.

Jinwhan Park, intervenendo sul tema dell'educazione del pensiero critico, dal punto di vista della sua esperienza in Corea e in Asia, si chiede cosa dobbiamo insegnare. E suggerisce il riferimento al costruttivismo critico, e riprende l'idea dell'educazione al pensare come questione di competenze (*skill*), precisando alcuni diversi modi di classificare le abilità di pensiero, volte alla trasformazione o «soluzione» di problemi o di conflitti di idee. E conclude interrogandosi se sia possibile una educazione efficace al pensiero critico, confrontando l'esperienza di Lipman e quella maturata da lui stesso in Corea.

Irene de Puig, oltre a richiamare le fonti della nozione di «comunità di ricerca», esplora il significato delle due parole costitutive di questa pratica, ossia «ricerca» da una parte e «comunità» dall'altra. Il suo intervento mira anche a richiamare le possibili ricadute che le pratiche della comunità di ricerca filosofica possono generare in chi le pratica, sia dal punto di vista della sociabilità, che dal punto di vista emotivo, intellettuale, morale e cooperativo. Questo interesse è determinante dal punto di vista di chi opera ponendo la pratica entro il contesto della scuola, sin dalla scuola d'infanzia in poi, come avviene appunto per il GrupIREF, di cui Irene è eminente rappresentante. Da qui nasce anche l'esigenza di elaborazione di curricula più o meno strutturati e relativi a un determinato contesto socio-culturale, anche specificamente scolastico. E da qui la ricerca di un metodo più definito, descrivibile e condivisibile, di una consapevolezza operativa su cui intendersi per potersi capire nel comprendere l'esperienza stessa e per orientarsi in essa, nonché la ricerca creativa di una «cassetta degli attrezzi» per chi intendesse operare



Walter Kohan, con un «interrogare radicale», si chiede quale sia la natura della relazione tra filosofia e bambini, e tra filosofia e infanzia. E propone di pensare (o ripensare) l'infanzia evitando la abituale sovrapposizione del concetto con quello dell'età dei bambini o delle bambine. Si suggerisce inoltre un punto di vista particolare, inevitabilmente, che è quello dell'America Latina, e ci fa anche conoscere un autore venezuelano in precedenza a noi sconosciuto, Simón Rodríguez, che sembra rappresentare un filosofo-e-pedagogista quasi freiriano *ante litteram*, e dalla sua opera si attinge il motto «inventiamo o sbagliamo» e la sua attenzione all'educazione popolare. In sostanza, il perno forte dell'esperienza aperta, secondo Kohan, è la creatività e l'esplorazione di nuovi possibili, ossia l'invenzione e la trasformazione. Ogni «contenuto», la filosofia stessa, la comunità di ricerca, l'infanzia e l'educazione, ma anche la democrazia e la cittadinanza, non sono presupposti, metodi e tecniche definite, ma, per la libertà del pensare *aionico* (e infantile), divengono esse stesse domande da cui ricominciare senza posa.

Giulia Venturini testimonia un'esperienza di formazione che è anche divenuta esperienza di esplorazione creativa e di ricerca. La proposta di fare ricorso alle strisce di Mafalda di Quino come «testi-pretesto» per le pratiche di comunità di ricerca filosofica è effettivamente nuova ed è qui illustrata sinteticamente ed a modo di esemplificazione. L'illustrazione della natura della pratica indirettamente viene richiamata, ma anche proposta entro un quadro che è già di per sé differente rispetto ai curricula tradizionali (sicuramente di quelli costituiti *ad hoc* da parte di chi si prefigge la creazione di testi costruiti appositamente per la *philosophy for children*). Lungo lo svolgimento dell'esperienza, l'autrice ma anche noi insieme ci siamo resi conto che la proposta è generativa, possibile e può addirittura essere considerata «come se» fosse un «curricolo» più o meno «strutturabile».

Augurando ai lettori e lettrici buona lettura, ringrazio di cuore

le autrici e gli autori che hanno generosamente contribuito lasciandosi coinvolgere in questa proposta, e la redazione della rivista per avermi affidato il compito di coordinare questo dossier, ma, più che altro, per aver condiviso la curiosità che ha spinto a interrogarsi su questa pratica particolare e radicale. La ricerca poi, non ha mai fine.

Mette conto infine per lettrici e lettori, credo, indicare una ulteriore, breve bibliografia, rispetto a quella già indicata dagli altri autori nei saggi seguenti.

*Philosophy. A School of Freedom. Teaching Philosophy and Learning to Philosophize: Status and Prospects*, UNESCO Publishing, 2007.

Si v. anche i seguenti altri documenti pubblicati dall'UNESCO: *Teaching Philosophy in Africa. Anglophone Countries*, 2009; *Teaching Philosophy in Latin America and the Caribbean*, 2009; *Teaching Philosophy in Asia and the Pacific*, 2009; *Teaching Philosophy in the Arab Region*, 2009; *Teaching Philosophy in Europe and North America*, 2011.

Cosentino Antonio, *Filosofia come pratica sociale*, Apogeo, Milano, 2008.

McCall Catherine, *Transforming Thinking. Philosophical Inquiry in the Primary and Secondary Classroom*, Routledge, London & New York, 2009.

Matthews Gareth B., *The Philosophy of Childhood; Dialogues with Children; Philosophy & the Young Child*, tutti editi da Harvard University Press.

Mancini Pompeo F., *Riflessi dell'attivismo pedagogico di John Dewey nella Philosophy for children (Matthew Lipman): una possibile educazione alla cittadinanza*, in *Educazione democratica*, a. III, n. 5, gennaio 2013, pp. 77-126.

Santi Marina (cur.), *Philosophy for Children: un curriculum per imparare a pensare*, Liguori, Napoli, 2005

Waksman Vera, Kohan Walter, *Fare filosofia con i bambini*, Liguori, Napoli, 2013.

# Global consciousness, complex thinking and the concept of the community of inquiry

Daniela G. Camhy

We live in an era where changes are constantly taking place at an accelerated pace and globalisation is in full flow. Our world has become smaller and intercultural contact is omnipresent. There is no doubt that the so-called modern societies are currently undergoing a process of enormous upheaval.

The rapid change of our present ways of life is related to the fast changes in the scientific and technological world and its frequent innovations. This sometimes leads to enormous disorientation especially with children and adolescents who have to cope with all new problems. Problems arise in the area of relationships between parting generations and in the field of complications resulting from national and transnational communication and socialization. Personal life including school, learning, work and leisure time, are affected, too. This global change leaves no aspect of life unaltered.

This paper focuses on the need of new educational strategies to cope with the great challenges raised by contemporary developments.

Modern democracies are confronted with challenge of providing education that is responsive to an increasingly complex world and responsible to the differing needs of young people. The challenge is compounded in any society that claims to have democratic aspirations, there are bound to be different views on how democracy should be practised. The challenges that young people are facing, with all the problems of globalization, oblige the

society to provide an education that ensures young people have the skills and understanding they need to confront these challenges successfully. (Camhy 2012, 304)

That means to prepare people to develop individual and collective capabilities as well as to acquire higher levels of awareness and consciousness to make it possible to participate collaboratively in cultural, economic, social and political life. The education for democracy can be seen as living together based on collaborative participation, shared responsibility, open mindedness in order to promote global consciousness and respect for human rights as embodied in the *Declaration of Human Rights*.

This requires developing educational actions providing young people with cognitive, affective, social and «world-making» skills (Sharp 2010) with new abilities, competences, knowledge and understanding. Bridging between world-views is an important aim of education in a global world – it means promoting an awareness of the importance of cultural and linguistic diversity, as well as of the need to combat racism, prejudice and xenophobia. The possibility to get to know other ways of living through imagining how the world looks to the other as well as oneself can foster the appreciation of diversity. In his book *Ways of World-making* Nelson Goodman (1978) claimed that there is a continuous work to undertake to understand the whole because there are many different versions of this world – so world-making skills help us to see things pluralistically.

To respond creatively to the rapid social, economic, technological and political change – there is a need for deep reflection on the conditions and possibilities – Philosophy can answer this new challenge of the ever-changing world by searching for intercultural understanding in a globalized world. The ability to think critically, creatively and caringly through philosophical inquiry and dialogue provides an intellectual context to place democracy at the centre of education.

Of course not all philosophers, both in their life and in their thoughts, have been committed to democracy, therefore it is crucial to make clear what philosophical perspective we are talking

about and to show the link between philosophy and democracy. For equipping the next generation of adults with the essential ingredients we must provide opportunities to engage them as children in meaningful reflection and discussion of issues related to all areas of study. It means to involve them in a special kind of discussion – that uses philosophical inquiry to enhance their thinking, learning and language skills.

Since Socrates and Kant and certainly since Wittgenstein, philosophy has been understood not only as knowledge, but as an activity. It is an activity of clarification. It is also an act of awareness and of reflection, an act of daring to go beyond safe concepts – based on wonder and doubts as by a form of rational conceptualization.

Philosophy is a basic field of inquiry, it encompasses basic questions regarding, language, meaning, freedom, justice, nature, culture, self, community, the nature of personhood, truth... Practicing philosophy includes various kinds of inquiry – logical inquiry, ethical inquiry, social inquiry... Philosophical Inquiry is a form of thinking that finds its origins in what is uncertain in experience, it also includes inquiry into its own methods of inquiry, so there is a «meta-level inquiry». (Gregory 2005)

According to the American philosopher Richard Bernstein philosophy is the discipline that keeps «...alive the spirit of restless questioning...».

Also Hannah Arendt emphasizes in her essay *The Crises in Education* «that it is the opportunity, provided by the fact of the very fact of crisis – which tears away facades and obliterates prejudices – to explore and inquire into whatever has been laid bare of the essence of matter...» (Arendt 1961).

It is important to get involved in philosophical inquiry in every aspect of life – to think in a reflective way, to practise creative problem solving, to inquire and to make better judgements. That means developing learner's abilities for participating as active citizens in democracy – this is important on a local and regional as well as on a global and worldwide level. Philosophical

inquiry enriches our speaking and acting, the implementation of knowledge in our everyday life, our art, science, technical science and society. Because it is so basic to our development, it is necessary to foster these skills early on with young children and to then deepen them through lifelong learning.

This also leads to numerous questions, such as those for living conditions, equity, and political socialization, the validity of beliefs, standards and practices but also those for the possibilities of understanding, judging and criticizing one's own and other cultures. Especially with regard to the risks, insecurities and uncertainty, we are exposed to questions like the following:

What sort of world do we want to live in? How can education prepare children to live in a global world? What does a person need to survive and contribute to this world? So how can children learn to understand the other – respect each other's thoughts and feelings? How can education be reconstructed? In which way can philosophy support society in perceiving, changing and dealing with the current problems? How can we educate those who will become the adults of tomorrow?

These questions lead to a deep process of transformation in order to respond to the educational demands emerging in the globalized world.

There can be no doubt that philosophy can promote intercultural thinking, decision-making and action taking, but more effort is necessary to implement this philosophical capability in children's learning and living environment in the medium term.

Education is no longer seen as a preparation for life, it is important in all stages of life – a lifelong learning process, which expect people to be able to reason, to analyse arguments, to reflect on values and norms, on the individual as well as on society, to develop communication skills and to invent new ideas through their creativity. All those activities require complex thinking. Developing these skills and abilities can be an important contribution of philosophy to an education «useful to make meaning of the world in a global perspective» (Sharp 2008).

Laurance Splitter and Ann M. Sharp emphasize «that bringing philosophy into school curriculum is the essential ingredient for

equipping the next generation of adults with the wherewithal to construct a better world» (Splitter 1995, 4).

Lipman considers that «philosophy is a discipline that contains logic and therefore is concerned to introduce criteria of excellence into the thinking process» (Sharp 1995, 25).

Bringing philosophy into school curriculum means to comprehend the nature of philosophical practice as an activity – to engage in dialogue and reflection. It opens the way to a democratic education through representing the dialogical approach – that does not mean that participants merely respond to what other people do or say. It means that there is a way of interaction between participants that take into account how and what other people think and feel, based on understanding and respect for human rights and democracy, encouraging tolerance and respect for other peoples and cultures.

In the last years there are many efforts bringing philosophy into school curriculum and many different ways of philosophical practice have developed.

Traditionally young people were excluded from direct involvement and from philosophy, even characterized as incapable of philosophical thinking. In some European countries there is a long tradition in teaching philosophy, like for example Italy, France, Austria. Young people were introduced to philosophers and the history of ideas – this philosophical education was teacher-centred emphasized by the importance of knowledge about philosophers and their ideas/ theories.

The pioneering work of Matthew Lipman and Ann M. Sharp made it possible to engage children in a special kind of philosophical dialogue, helping them to develop their own thinking and learning, to raise philosophical puzzles and introducing them to philosophical inquiry – engaging children in the activity of thinking.

The aim of doing philosophy is to build a community of philosophical inquiry in the classroom, where multidimensional thinking is fostered in a continuous process of reflection. Children do not only learn about philosophy but they do philosophy. It is important to give children a voice and to help them to think

for themselves and become sensitive, effective, creative thinkers having the confidence to articulate own thoughts. Participating in a community of inquiry means to inquire cooperatively in a self-reflected way and as Lipman claims it is an exemplar of democracy in action (Lipman 1991).

The concept of the community of inquiry was first introduced by Charles Sanders Peirce, who was the founder of semiotics, one of the most important pragmatist philosophers of the twentieth century. He is known as the father of pragmatism but he can also be called the father of the community of inquiry. Originally he restricted the phrase to the process of scientific inquiry.

For Peirce the progress that inquiry makes includes the collaborative engagement in a process of empirical or conceptual inquiry as well as the self-corrections of the inquiries. Peirce argued that all people belong to a larger community of inquiries and that the self is a process of growth that involves the other. It involves the relationship to other people through dialogue as well as the internal dialogue between the critical and the innovative self. For Peirce the community of inquiry is closely related to a community of scientists. For example mathematicians, biologists or physicists share discoveries and information – so they belong to a larger community of scientific thought concerning the nature of knowledge formation as well as the process of scientific inquiry – «all of whom could be considered to form a community in that they were similarly dedicated to the use of like procedures in pursuit of identical goals» (Peirce 1955; Lipman, 1991, 15).

John Dewey also came from the pragmatist tradition and his educational theories of communal and self-corrective inquiry grew out from the social and cultural issues of his time.

Dewey, emphasised of the connecting subject matter knowledge with student's experiences, he wanted to combine theory and practice. He focused on the active process of experience that students make in everyday life, learning through experience including reflective thinking.

Reflective thinking for Dewey is «the active, persistent and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it, and the further con-



clusions to which it tends... it is a conscious and voluntary effort to establish belief upon a firm basis of reasons» (Dewey 1933, 6). Dewey describes a persistent act of inquiry, where we investigate, examine and analyse, build towards considered judgements and through our experience may find some sense of the complexity of the truth. For Dewey finding the truth is a dynamic and an on-going process – we do not have the truth and there is no stable knowledge. The whole process is collaborative; it is guided by the social interaction and develops within the framework of democratically values. This democratically process, Dewey argued, should begin with children’s education.

The child is an organic whole, intellectually, socially, and morally, as well as physically... For the child properly to take his place in society, means... command of the fundamental methods of inquiry and the fundamental tools of intercourse and communication; to isolate the formal relationship of citizenship from the whole system of relations with which it is actually interwoven...is a cramped superstition which is hopes may soon disappear from educational discussion. (Dewey 1966, 153)

Dewey’s ideas had impact on many great thinkers of the critical thinking movement, for example, Robert Ennis, Harvey Siegal, Richard Paul, Matthew Lipman, who was Dewey’s student. Long before educators thought about the possibilities to teach their students to think, Dewey published his book *How We Think* (Dewey 1933), where he points out that thinking is a complex and reflective endeavour as well as a creative experience.

...Thinking is the method of intelligent learning, of learning that employs and rewards mind. We speak legitimately enough, about the method of thinking, but the important thing to bear in mind about method is that thinking is method, the method of intelligent experience in the course which it takes...The initial stage of that developing experience which is called thinking is experience. (Dewey, 1916, 1966, 153)

The work of Peirce and Dewey was very important for the development of Matthew Lipman's thoughts. They provided the theoretical foundations of his approach on Philosophy for Children and his development of the concept of the philosophical community of inquiry.

Whereas Peirce originally restricted the concept of the community of inquiry to the practitioners of scientific inquiry, Lipman has broadened this notion to develop his concept of philosophical community of inquiry. He emphasizes: «It is a picture that owes as much to Charles Peirce as to John Dewey, but we doubt they would quibble over credits if they thought there was hope of its realisation» (Lipman 2004, 20).

Lipman applied philosophy to education and put the concept of community of inquiry at the core of his Philosophy for Children. He demonstrated how philosophical thinking could be practiced in teaching children as well as adults. Lipman first developed a particular methodology, curriculum and a whole set of materials. In the meantime Philosophy for Children has been established as a discipline and we find many different materials, methodologies and curricula in more than sixty nations worldwide.

To Dewey, education is based on the principle that knowing is the point of doing. Dewey's pragmatism is closely linked to progressive education. His discontent with traditional education led him to believe that a more progressive education was needed, an education, which should be political, thus, an education for democracy. As a student of Dewey, Lipman continued this project and Philosophy for Children could be also seen as the pedagogical praxis of Dewey's theory.

Lipman's aim was to transform/convert the classrooms into community of inquiries and «to help to learn children to think for themselves» (Lipman 1980). The idea was rethinking education through dialogical practice and inquiry based on the concept of democracy – democracy as a form of collaborative thinking in a community.

The community of inquiry stresses the process of discussion governed by the rules of reason – it is an intellectual challenge. Lipman points out that cooperative inquiry stimulates higher-

order thinking – it is a model of complex thinking that cannot be reduced to critical thinking.

According to Lipman higher-order thinking is understood as the development of critical, creative and caring thinking and all three dimensions are equally important

Across the board, thinking skills can be defined as cognitive processes that enable us to make meaning from and create with information. Habits of mind or thinking behaviours that define attitudes and dispositions of good thinkers are often included under the definition of thinking skills.

«Critical thinking is reasonable and reflective thinking that is focused upon deciding what to believe or do» Ennis 1987, 1). Robert Ennis offers this definition including all creative acts as he points out, like for example, «formulating hypotheses, alternative ways of viewing a problem questions, possible solutions and plans for investigating something» – but Ennis definitions may be too narrow as philosophers like, Matthew Lipman, Michael S. Pritchard underline, although Ennis analyses of the nature of critical thinking has made an immense contribution to this complex mental phenomenon.

The process of critical thinking is not to be defined solely by decision-making or as «the mental processes strategies and representations people use to solve problems, make decisions and learn concepts» as Robert Sternberg has defined critical thinking. Critical thinking is necessary also for many other purposes, to make inferences, to understand differences and similarities, to understand meanings...

The development of complex thinking in Lipman`s model includes the critical-creative-caring thinking.

Lipman has defined critical thinking as a process; it means skilful, responsible thinking that facilitates good judgement; it is self-correcting, relies on criteria and is sensitive to context. Critical thinking embodies a number of important values and attitudes for every day life. It fosters and encourages reflective questioning, rejects dogmatism and helps to avoid and uncover indoctrination.

Creative thinking is the other dimension of higher-order thinking

that offers other perspectives, different opportunities to construct new forms of judgements. Creative thinking means to explore, to develop a variety of situations, to imagine and to involve the attitude that values the curiosity and the search for new ideas – it is thinking as a magical mystery tour to build on hypotheses and to look for new solutions.

Caring thinking regards substantial and procedural considerations, according to the context and the situations. Caring thinking requires the capacity of empathy to be able to put ourselves in the place of the other and to imagine how it would be to another person. Caring thinking also involves creating awareness about our whole environment and about our role and responsibility for the next generation.

«Exercising the mind through intellectual challenge is not only a means for enjoyment and for success in a rapidly changing world, but can also promote moral qualities and virtues» (Fisher 2003, 8).

The general hypothesis is that philosophical inquiry through dialogue improves children`s thinking skills. That means that the dialogue within a community of inquiry provides an environment of social interaction – a model of education where children can develop skills to become free, responsible, aware and independent people competent to participate in democracy.

According to Buber genuine dialogue occurs only where each of the participants «really has be mind the other or others in their present and particular being and turns to them with the intention of establishing a living mutual relationship between himself and them» (Buber 1962; Lipman, 1991, 19).

Dialogue through philosophical inquiry, the collaborative activity of thinking together, the sharing of experiences and the common procedures to inquiry, to responsible search techniques, that presupposes openness to evidence and to reason when internalized, can help to develop reflective attitudes and habits of the individual in all aspects of his or her live (Lipman et al. 1980, 45). Lipman`s thoughts were also influenced by the Russian psychologist Lev Vygotsky, who was deeply involved in the psychology of thinking, which he saw crucial for education. Vygotsky clai-

med that thinking has to be understood as internalized activity and that for example thinking is the internalization of speech. Thoughts and mental concepts are formed through inner speech and oral language, but as he points out silent inner speech is not the same as the oral speech - it becomes a kind of new form of thought, as children learn internalizing first the logical structure. According to Vygotsky these activities are primarily social, so children learn by internalizing through the interaction with adults (Vygotsky 1989); through language use children learn to gain control of their own thinking (Vygotsky 1978). The idea that thinking is mediated through language and is social and cultural can be found in both Dewey and Vygotsky's works.

Like Vygotsky, George Herbert Mead supports the thesis that thinking is the internalization of dialogue (Lipman, Sharp, Oscanyan 1980). Lipman was fascinated by the social psychologist George Herbert Mead. Mead's chief area of interest was the genesis of community through communication and of the thinking self through internalization of that community (Lipman 1996).

«Children coming to think for themselves through the internalizing process is reflected in Lipman's understanding of the relationship between thinking together and thinking for oneself in the community» (Cam 2004, 6).

Thinking is the internalization of dialogue. To be an effective thinker means having the confidence to articulate one's thoughts. It is important to empower children to do so and give them a voice. But therefore certain conditions have to prevail: follow the inquiry where it leads, collaboratively engage in self-correction, «the readiness to reason, mutual respect, (of children to one another, and of children and the teachers towards one another), and an absence of indoctrination» (Lipman, Sharp, Oscanyan 1980).

Participating in a philosophical dialogue does not mean simply a conversation. Very often the term conversation is used synonymously with dialogue. So it is important to make clear distinctions. Often when we begin to talk to someone, we start a conversation; it is a part of everyday living. It comes very naturally, it might not have a deeper purpose, it might be a spontaneous mode of exchange: participants usually do not think reflectively.

It means for example talking to each other for its own sake, to give information, to organize or just simply to talk and share ideas. The roots of the word mean, «turn together». So we listen and take turns in talking to each other. We often listen to conversation and we notice that most people find it very hard to recall what another person really had said (Camhy 2008).

Dialogue is not simply talking or sharing ideas, it is more. A dialogue opens up possibilities through our differences and has the intention to reach new understanding. To engage in dialogue means thinking and reflecting together, to recognize perspectives put forward by others and to explore new possibilities. It is a complex activity primarily to think together in relationship. That means that you no longer take your own position and thoughts for granted; it implies openness to others' ideas and to listen to the perspectives of others.

The community of inquiry must be a safe environment, a safe place. Adults and children must know that they can share their thoughts and ideas without any fear. All participants should feel free to ask any question or state any view, as long as every person is respected. This environment provides the context for learning social skills – caring thinking and the philosophical oriented inquiry helps to develop the intellectual tools to think critically and creatively – so that the community operates as a democracy.

Within the community of inquiry, teachers are no longer authorities imposing their views upon the class. That does not imply that all students do want they want. The role of the teacher becomes more of a coach, participant and a facilitator than a leader. His/her role is to mediate, rather than dominate as both Dewey and Mead agreed. But teachers must have the tools to do so; therefore they have to be equipped and suitably prepared to be able to facilitate a philosophical dialogue.

The teacher must have a good theoretical background, to be able to hear the philosophical dimensions in the children's questions. He/she must have a growing understanding about philosophical concepts and the history of philosophical ideas, He/she must be open-minded, respect all children and able to discover new aspects and perspectives himself/herself, he/she also must be cu-

rious about the children's ideas, able to encourage children and have very good understanding of reasoning. For teachers becoming facilitators it means to be a creative, critical and thinking person him/herself.

A community of inquiry attempts to follow the inquiry where it leads rather than being restricted by the boundary lines of existing disciplines. The children are encouraged to find their own path, to think in ways, which express their own individuality and thoughts. They can decide together what to discuss, based on the questions that they raise e.g. to a novel. The discussion is a cooperative process that encourages curiosity and the ability to ask questions. Through cooperative inquiry children discover inconsistencies in their own thinking. As they proceed in the community of inquiry they learn to listen carefully, to cooperate by building on one another's ideas, questioning each other's underlying assumptions and suggesting alternatives. But most importantly, they learn to respect each other and realize that each of the members of the community has a voice and a vote. This practice through philosophical inquiry is based on the values associated with concept of democracy.

The community of inquiry can become a form of life – the philosophical community of inquiry does not only improve the child's thinking, but has an influence on the whole of its behaviour and attitudes: it fosters moral thinking and initiates democratic values. Its dialectical method engages the self in a process of self-knowledge and of open-mindedness to others. The community of inquiry - a social microcosm - is an education to life, an education to ethical and political life.

The aim is to improve specific competences and values to foster equality between citizens with different ethnic origins, religions, languages and cultures in a cosmopolitan perspective. Through the philosophical dialogue in a community of inquiry children will learn to use thoughts and arguments in a well-reflected way, to explain opinions, to construct suppositions, to develop concepts, to discover various possibilities and alternatives, to put questions, to make decisions, to recognise different points of view, to practice logical thinking. This leads to a better under-

standing of problems, to a better ability of judgement and articulation and after all to more tolerance towards other opinions.

The experiences of the last decades have shown that it is possible to involve children into philosophical practice. Philosophizing with children is a way to support children and young people to become more reflective. Philosophy helps to clarify thinking, fosters the ability to reason, to learn to recognize relationships, to question notions and ideas, develop hypotheses and new concepts as well as to explore possible solutions and to elaborate alternative ways of thinking.

At the end of this paper I want to introduce the curriculum «Certified Programme – Philosophy for Children and Youth» for the teacher professional development at Karl- Franzens University Graz, Austria. The curriculum consists of twelve modules. Two semesters are dedicated to the university programme. It is offered to teachers, students and graduates of philosophy and pedagogy, as well as persons who have professional experience with children or youth, to offer professional, practical education in philosophy with children and adolescents.

Besides the theoretical basis of an introduction to philosophy, it offers participants an introduction to the key issues, problems, approaches and practices relevant to the practice of philosophy for/with children from different philosophical disciplines (Logic, Philosophical Anthropology, Ethics, Social Philosophy, Philosophy of Science and Technology...), as a foundation for philosophizing with children and young people. In the first stage of exploring the curriculum, the participants will be practicing philosophy and will begin to experience themselves as members of a community of shared experience and shared meanings, the first step toward becoming members of a community of inquiry (Lipman 1991, 156).

The aim is, in addition, to increase both participants' theoretical expertise and their reflexive and communicative skills and to give specialization to their professional profile to practice complex thinking and philosophical dialogue, useful to prepare the children to be more active, reflective and sensitive participants in democratic society. Thinking as well as social and creative skills



are essential tools and above all thinking is an important goal of education – this includes also reflecting intercultural dimensions so that participants will be introduced to a variety of perspectives, which promote competencies and values for the building up of a society that respects diversity and fosters equality between citizens with different ethnic origins, religions, and cultures. It will help them to cope with the multicultural classrooms of today where we can find a multitude of nations, cultures and religions that bring together many kinds of diversities.

An essential aim is to encourage teachers' professional growth by developing their dialogical sensitivity and skills through philosophical inquiry, even within the context of their own disciplinary subject. The outcome is a widening of the teachers' perspectives and skills as they come to transform the classroom into a community of inquiry.

Doing philosophy based on the community of inquiry that promotes complex thinking, dialogue and caring communication is the respond to the particular needs of children in a globalized world. The consequences of such practices can be many: If young people as well as adults think for themselves, become critical, sensitive and thoughtful, they become engaged in lifelong learning and develop skills and competencies, necessary to acquire and process information in an ever-changing world. They will be prepared socially and cognitively to engage in necessary dialogues, to make better judgements and will be able to help preventing all kinds of discrimination and exclusion.

The curriculum «Certified Programme – Philosophy for Children and Youth» provides a holistic and dynamic approach that encourages the personal integration of human existence through critical, creative and caring thinking in developing philosophical dialogue in a community of inquiry.

Philosophizing by the means of thinking as a process of inquiry can develop a new culture and strategy that will enable young people to participate actively in social, political and scientific discourse for shaping the future.

A philosophical community of inquiry provides an ideal framework for working out intersubjective perceptions and under-

standing of complex cultural differences, value systems and processes. Furthermore it's a basis for the development and practice of social and cognitive dimensions for a democratic way of living in a multicultural society.

### *Bibliography*

Arendt H. (1961), *The Crises of Education*. In: *Between the Past and Future*, Penguin, New York.

Cam P. (2004), *Thinking Together*, Hale & Iremonger, Victoria.

Camhy D. G. (2012), *Education for Democracy and Philosophy for Children*. In: *A Journal for Philosophy and Interdisciplinary Research. Proceedings of the Ninth World Olympic and Elian Dialogues*. XXXII/i.

Dewey J. (1910), *Educational Essays*, Blackie and Son Ltd, New York.

Dewey J. (1933), *How We Think*, D. C. Heath, New York.

Dewey J. (1982) [1938], *Logic: The Theory of Inquiry*, Henry Holt and Co, New York.

Dewey J. (1966) [1916], *Democracy and Education*, New York, Free press.

Gregory M. (2005), *Philosophical Thinking in the Classroom*. In: Camhy D., Born R., *Encouraging Philosophical Thinking. Proceedings of the International Conference on Philosophy for Children*, Conceptus – Studien 17, Academia Verlag.

Ennis R. (1987), *A Conception of Critical Thinking. With Some Curriculum Suggestions*. In: *Newsletter on Teaching Philosophy*, American Philosophical Association, Summer.

Fisher R. (2003), *Teaching Thinking*. 2nd. Ed. Continuum, New York.

Goodman N. (1978), *Ways of World-Making*, Hackett, Indianapolis, IW.

Johnson T. (1984), *Philosophy for Children: An Approach to Critical Thinking*, Phi Delta Kappa Educational Foundation.

Lane N. R., Lane S. A. (1986), *Rationality, Self-esteem and Autonomy through Collaborative inquiry*, Oxford Review of Education, vol.12, no. 3, Oxford.

Lipman M., Sharp A. M. (ed.) (1978), *Growing up With Philosophy*.

Temple University Press Philadelphia.

Lipman M., Sharp A. M., Oscanyan F. S. (1980), *Philosophy in the Classroom*. Second edition. Temple University Press, Philadelphia.

Lipman M. (1991), *Thinking in Education*, Cambridge University Press, Cambridge.

Lipman M. (1996), *Natahsa: Vygotskian Dialogues*, Teachers College Press.

Mead G. H. (1934), *Mind, Self and Society*, University of Chicago Press, Chicago.

Minnis F., *Socrates for Six-Year-Olds*, IAPC, paper, Montclair State College.

Peirce C. S. (1955), *Philosophical Writings*. Selected and edited with *Introduction* by Justus Buchler, Dover Publications, New York.

Sharp A. M. (2008), *Growing Up in a Global World*. Paper presented at the International Conference on Philosophy for Children. «Philosophy of Interculturality» at Karl-Franzens University Graz, Austria. October, 17th.

Splitter L. J, Sharp A. M. (1995), *Teaching for Better Thinking. The Classroom Community of Inquiry*, Australian Council for Educational Research, Melbourne.

Sternberg R. J. (1999), *The Handbook of Creativity*, Cambridge University Press, Cambridge.

Vygotsky L. (1987), *The collected works of L. S. Vygotsky: Volume 1: Problems of general psychology including the volume Thinking and Speech*, Plenum, New York.

Vygotsky L. (1989), *Thought and Language*, MIT Press, Cambridge.

# Critical thinking education in 21st Century: korean experience

Jin Whan Park

## *Introduction*

In 21st century, advanced countries as well as Asian countries are changing curriculums. According to UNESCO, the characteristics of the change are paradigmatic. The term for paradigmatic change is used; this means the change that knowledge of previous paradigm is completely unusable in new paradigm (Khun 1977). In a word, the major concern of education is changed from teaching consumers of knowledge to teaching producer of knowledge. Critical thinking ability and creative thinking ability is required for educated person<sup>1</sup>. For it is rapidly reduced the cycle of knowledge in our society in the present. For example, in case of cellular phone, new phone would be released about six months. Current elementary, middle and high school students should live in the society ten and twenty years from now. So, the education should prepare the time ten and twenty years from this time and go ahead to lead the future society. Thus, teachers should understand the changes of curriculum and develop educational method for the future society.

Critical thinking is criticizing existing ideas even it is senior's one. It has been contributed for developing science and social institution in Western society<sup>2</sup>. But it neglects caring thinking which has been strong tradition of Asian society<sup>3</sup>. The advanced countries are undergoing trial and error continuously and the experience of

1 Broad sense of critical thinking includes creative thinking and caring thinking.

2 «Philosophy» in this sense can be understood as history of critics and construction.

3 I followed Matthew Lipman's expression. See Lipman 2003, ch. 12.

advanced countries is different from the environments of developing countries in many ways. In case of Korea, they are countries to make an effort to enter the advanced countries among developing countries, and to expect development of country through education and to have unfriendly tradition and culture for the advancement of education. For example, the education for critical thinking, the theme of today goes along with western thing culturally, so Asian countries share similar difficulties.

As for Korea, the curriculum was changed in 2000 from knowledge centered to critical thinking centered<sup>1</sup>. Does this change follow right direction? Of course thinking education was mentioned in previous curriculum. But social needs of curriculum change were quite different from previous one. Korean companies are in limitless competition with other countries in the international competition era. The victory depends on new ideas and new technology in the area such as cell phone, vehicles, shipbuilding and TV etc. Therefore, human resources required by companies are the people to analyze existing ideas critically and develop new ideas and technologies. These companies' employment exams include critical thinking adapted by advanced companies. Not only advanced companies but also the educational world, there was the educational movement for the critical thinking since 1980s. One of the characteristic of curriculum change is change of concept thinking education it has changed from psychological one to philosophical one. Philosophers participated in this educational movement. As for the significance of the education for critical thinking, it is important to see from the change of global curriculum philosophy.

### *What shall we teach?*

According to Bloom's taxonomy, higher order thinking means analyzing synthesizing and evaluation thinking. These thinking based on physiological theories. It is descriptive one. But critical thinking has different character. We will see it later. It is prescrip-

<sup>1</sup> «Critical thinking» appeared first time in Korean curriculum. It is significant because previous curriculums express thinking as higher mental function or higher order thinking. It means theoretical change of thinking education from psychology to philosophy.

tive rather than descriptive<sup>1</sup>. In Korea critical thinking entered in the place of higher other thinking. What does it mean in curriculum change? The common philosophical backgrounds of curriculum reorganization in the world are usually summarized in three: constructivism, post modernism and pragmatism (Georgescu 2006, 79-82). Originally, constructivism is the philosophy come from the criticism of objective view of knowledge. While objective view of knowledge is to be seen knowledge as a reflection of independent external world by human beings, constructivism as construction constructed by human beings.

It is more proper to use «critical constructivism» rather than constructivism by examining its actual process of constructivism. It is impossible to construct from nothing, and construction would be possible after criticism of previous one. Knowledge constructed would acquire its status as knowledge after passing through the process of criticism again. It is philosophy to provide theoretical foundation of method of criticism. The essential element of curriculum in 2000 is critical thinking and the thing that philosophy entered educational philosophy, education method and educational contents.

Although critical thinking was stated in Korean curriculum, it was the time that the concept for critical thinking was not organized when it was stated in the curriculum, so these contents were not reflected systematically in the curriculum contents such as textbooks. The first systematic organization for critical thinking was the theoretical summary for concept of critical thinking by Chul Hak Sa Sang to request of Korean government (Kim, Young Jung and Seo, Won Ju 2004, 33-76). Here, critical thinking is divided into critical thinking in a narrow sense and in a broad sense: critical thinking in a narrow sense would be logical thinking and thinking in a broad sense includes creative (constructive) thinking. The broad concept became theoretical foundation of essay test included in the entrance exam of Seoul National University after that.

The thing to prepare dramatic turning point in the history of

1 Psychologist call it metacognition

education for critical thinking was that Seoul National University included essay test in the entrance exam system. The most powerful influence on Korean education is neither the revision of curriculum nor reorganization of educational system. It is the change of entrance exam system of Seoul National University. Due to essay test included in the entrance exam system of Seoul National University, the education for essay test and for critical thinking, which became its theoretical background, created a tremendous education demand and the education for essay writing, that is, the education for critical thinking out of school education touched off a enormous boom for regular schools could not teach this properly. This brought the burden of high private tuition fees, so the government recommended the abolition of the education for essay writing. Many universities accepted the recommendation of the government, but Seoul National University still maintains the system. But it makes some revision to meet school's demands. Subject of essay become interdisciplinary one. Actually contents of essay test were dominated by philosophical subjects. so school teachers could not teach it properly. They insist that subject of essay should be interdisciplinary one.

Does the concept of critical thinking adopted by Seoul National University reflect the changes of international curriculum properly? The researcher considers it does not, especially aspect of postmodernism. When it is closely examined the concept of critical thinking in a broad sense as a theoretical background of essay test of Seoul National University, it is possible to know that it is on the basis of theory of Richard Paul, this theory neglects the significance of context. It is possible to see that his colleagues to follow him added context elements to nine elements of thinking; it is possible to see as evidence to show the trend changed from Paul's modernism to post modernism (see Paul, Elder 2006; Nosich 2005). Post modernism means to consider unique characteristics of situations, and it is impossible to make a proper judgment according to context without comprehension for the historical and cultural characteristics of situation. As I mentioned before, Seoul National University changed the early status recently... It is so-called integrated essay writing or interdisciplinary essay writing,

so several perspectives working on situations synthetically. If this change means for understanding specific and complex character of context, then this change satisfy postmodernism demand.

How about is demand of Pragmatism? To be practical, educating thinking should have practical relevancy when we apply it everyday life. As we already mentioned before, Korea have strong tradition of caring for other person when we solve the problem. In other word, thinking caringly as well as critically and creatively could not be separated. Pragmatism opened the way that emotions such as love and consideration have meanings as intellectual elements of human beings. To satisfy new curriculum philosophy, the education for critical thinking should be educated in accordance with the aspect of value of consideration for common prosperity and meaningful things as well as creative thinking.

### *Thinking education as a skill*

To teach thinking is different from to teach knowledge. In case of knowledge, it is important whether it is true or false, but in case of thinking, it is important to know the way to discern to think well or not. Logic provides a case about what the rules to think well are. Actually, people thought logical thinking is all of the good thinking for a long time. However, as examined above, actual situations we experienced through lives are complex and comprehensive, so there are lots of cases which are impossible to solve due to simple logical thinking only. There are many cases how to adapt which thinking to a certain situation. In addition, sometimes it is not easy to settle when many factors in a situation are in conflicts.

Figuratively, there is a situation like simple mathematical problem solving and the other is to cure a patient with comprehensive and complex disease (Lipman 2003, ch. 8). To think well in this comprehensive and complex situation, it would be appropriate to regard thinking as a skill. By considering the thinking used by experts of Lipman, as for the thinking that we should teach, it is insisted that it should be taught this kind of thinking skills. In that sense, critical thinking is thinking for a judgment and thin-



king which is proper to context by applying standards.

This thinking skill should be acquired individually, but there would be more cases to apply several skills. Aristotle regarded that one perfect judgment included factors of truth, good and beauty at the same time. By applying the above logic here, truth would be logical factor; creativity, aesthetic factor; and caring, moral factor. Then good judgment would be applied critical, creative and caring thinking skills simultaneously.

Then it is required to discern mental activity or mental status as a previous stage to reach thinking skill to teach these thinking skills. For example, when we learn skills of soccer, we learn activities to jump and shoot and run to polish up our skills. However, we do not call those activities as ones applied skills. The stage to learn skills is distinguished from the complete status. In the field to handle skills, it is distinguished beginners from experts commonly.

Even if we do not learn skills, we do acts to guess, imagine, believe and understand. Certain people do well and others not very good. In case of not very good, someone could do well after practice. These mental activity or status is important as a previous stage to acquire skills likewise activities to run, jump and shoot a ball in soccer game and required enough practice. As the ability to run and jump would develop into a skill to dribble and to pass with a header, the ability to guess and imagine would develop into a thinking skill to set up a hypothesis and predict results (Ibid, ch. 11).

Thinking skills can be classified into several kinds. It could be classified into skill to infer, to research and to evaluate; and it is classified into critical, creative and caring thinking skills. The classification depends on the purpose. Skills to make questions, to set up alternatives and to predict results of alternatives are required for creative thinking skills and would be classified into research skill. Skills to construct concepts, to classify and to reason etc belong to critical thinking skills. Value of tolerance adapted to dialogical process or value of respect and value to prioritize such as evaluation etc are considered as caring value: this could be classified into skill of evaluation (Park 2012).

First time these thinking skills were not dealt with systematically because teachers were not familiar with these thinking skills. Government use EBS (Educational Broadcasting System) TV to teach students as well as teachers. Followings are example of thinking skill curriculum.

*Example of thinking skill curriculum*

Curriculum can be consisted of three different sources: books of theory, text and teachers manuals. Texts can be story books or school text books and philosophical story books. We also have books for theoretical background. Following are simple example of teachers manual.

THINKING SKILL

Making a question  
 Formulating a hypothesis  
 Predicting results  
 Reasoning  
 Forming concepts  
 Presenting standard  
 Considering various perspectives  
 Evaluation  
 Sympathizing  
 .....

EXAMPLES OF EXPLANATION OF THINKING SKILLS

Question

A skill for question means the question for research instead of rhetoric skill or progressive question. It is the question for the known fact already but to research for unknown thing or to approach to reconstruction though it is already revealed.

Formulating a hypotheses

Formulating a hypothesis is ideas for the solution when we face

42 a problematic situation, and it differs from simple guessing. For example, a hypothesis that a criminal would be a left-hander is not a simple guess but a temporary explanation for the case to ask evidence.

#### EXAMPLES OF EXERCISE TO LEARN SKILLS

##### 1. Solve problems by using a skill

Let's find out problems of following sentence.

He is a diabetic for he likes it.

Answer: Sweet lovers are not all diabetics.

Used skill: Reasoning

##### 2. Solve problems by using more than one skill

Problematic situation: I who live alone came back from school and I found a bunch of banana which I like in a refrigerator. Who brought this? Answer: My mom

Used skills: Formatting a hypothesis, verifying by using evidences

Hypothesis

- 1) My mom brought it.
- 2) My father brought it
- 3) Lady next door brought it.
- 4) A thief brought it.

Verifying

- 1) I found a message that my mom put it.
- 2) My father worked in his company at that time.
- 3) The lady next door does not have a key.
- 4) There is no sign of trespass of a thief.

##### 3. An example of integrated problems

The government has a plan to build a school for middle school students in Town A and Town B. The distance between Town A and Town B is 10km. There are 70 middle school students in Town A and 30 students in Town B. Which would be the spot to build the school?

*Azalea*, written by So Wol

When you hate to see me and decide to leave,  
I'll quietly let you go without any word.  
I will pick up bundle of beautiful azalea flowers from Yaksan  
Mountain and spread it on the road you will pass.  
When you pass the road, please step softly the flowers  
When you leave me because you don't see me anymore, I will not  
shed tears even it kills me.

#### DISCUSSION PLAN

What is the problematic situation? (Various perspectives)

What is love? (Concept)

What will be alternative hypothesis? (Formulating a hypothesis)

What results will be come out for each alternative? (Predicting results)

What is the part to sympathize? (Sympathy)

What are the premises of each choice and those premises are sound? (Standard, reason)

Are results from premises reasonable? (Reasoning)

Which values are included to each alternative and what is the most important value? (Evaluation)

*How shall we teach?*

Skills to criticize, construct and care are practices to solve problems after all. The way to practice and acquire these skills is using discussion plan. The character of this discussion is inquiry. Inquiry is effective by conducting jointly for joint efforts of many people lead more various and in-depth thinking than thought of one person. Pierce took noticed the reason that natural science developed more than humane studies historically is the social structure of community of scientists to bring scientific development. He called this as the community of inquiry: the social structure of

the community of inquiry has rules to tolerate different scientific status and to make a reasonable competition between competitive ideas. Applied this to the discussion of class teaching, it means to adhere status that theories of each people is possible to have errors instead to insist truth, to respect others' opinions and to listen to and to respect reasonable reasons and evidences etc.

The social structure of the community of inquiry is concluded with the problem of value and attitude of community members after all. Politically the culture of community of inquiry would not be formed without democratic personality of members as a form of participatory democracy. For the virtue of tolerance, respect for the personality and reasonable reasons and evidence reflect the democratic value and virtue as it is, the education for the critical thinking cannot be separated from the education for democratic citizen consequently.

First time this teaching strategy was introduced to limited school teachers, they organized volunteer study group and trained themselves. EBS TV made a program to introduce best teachers and their teaching method. Thanks to this program, some of teachers who practice community of inquiry method were selected as best teachers, this method become popular in schools.

What is the fine quality of teaching thinking? As mentioned above, it means innovative change for the education to include personality education. Recently a principal of a high school got a question. Does teaching critical thinking educated well in your school? "Sure. We have a time to think quietly every morning and whenever I have chances, to my students, I put emphasis to think deeply before to do something." Though about 10 years passes after the curriculum revision, many schools did not change at all like the school with above principal. What is the reason? It is simple. For it is difficult as well as required to make an effort for a long term.

*Is it possible to do successful education for critical thinking?*

What is the fine quality of teaching thinking? As mentioned above, it means innovative change for the education to include per-

sonality education. Recently a principal of a high school got a question. Does teaching critical thinking educated well in your school? «Sure. We have a time to think quietly every morning and whenever I have chances, to my students, I put emphasis to think deeply before to do something». Though about 10 years passes after the curriculum revision, many schools did not change at all like the school with above principal. What is the reason? It is simple. For it is difficult as well as required to make an effort for a long term.

About 20 years ago, an international conference for the education for thinking ability was held. A renowned scholar who was ex-professor of Harvard University gave a lecture on challengeable subject of «Can Asian Think?». It is remembered to emphasize that the education for thinking ability in Asia was difficult by considering history, culture and reality of education. In case of Korea, the education for critical thinking is in a situation to repeat trials and errors despite 13 years after revision of curriculum. First thing is that critical thinking ability would be developed due to short term education in high school. After revision of curriculum, each university such as Seoul National University etc introduced essay test in the entrance exam system by regarding that students developed critical thinking ability during high school period. However, the result was completely failed. For students could not learn critical thinking ability from high schools properly, so they came to attend private academic institutes for essay test. However, private academic institutes took the way to prepare expected questions and expected answers and to make students memorizing. Actually, it is not enough with the education during the high school period. The success depends on the success of the education for critical thinking at elementary school education.

Second thing is related to the competence of teachers. Extensive educations for teachers were conducted, but it is hard that teachers would have critical thinking ability with 30 or 60-hour training. And the contents of critical thinking are too difficult for teachers. For critical thinking would be taught by focusing logic usually teachers without academic background about philoso-

46 phy felt difficulties to understand. Especially, to have ability of teachers to teach critical thinking to elementary school students easily would be more difficult. Therefore, if elementary school teachers could teach critical thinking successfully, it is considered that the education for critical thinking would be success.

#### THE CASE OF PROFESSOR LIPMAN

The professor Lipman in USA, the authority of philosophy education for children, realized that it would be hard to achieve success of the education for critical thinking without the success of the education for critical thinking in elementary school, and he researched this field for all his life by leaving his professorship of philosophy at Columbia University in middle of 1970s. He created huge program for teaching critical thinking for elementary school students, but it was not deserved properly from the educational world due to the reason that the psychological theory of child development at that time for it was not appropriate in accordance with its developmental stage in elementary school. However, this area of higher order thinking cannot be taught before 12 years old according to developmental psychology of Piaget, the major theory of psychological theory. But recently, the main theory of development psychology changed from theory of Piaget to Vygotsky. According to Vygotsky's theory, it is possible to teach at early age. In case of Korea, the period to appear critical thinking in curriculum is in 2000s. This period is the time that the theory of Vygotsky became main theory. Originally, Vygotsky was in Lenin generation and the person to answer 'yes' for the question to ask it is possible to teach difficult communism theory to young students. According to him, it is possible to teach so-called 'higher mental function' to young students in accordance with the role of teachers.

According to the theory of Vygotsky, special ability of teacher is required to teach higher order thinking to children, it is the ability to perform a role of scaffold. As building walls stage by stage to build a high building, students with ability at a stage originally, it is possible to move to the next stage with the help from

teachers. These students are regarded to have potential to move to the next stage.

Lipman's program took notice from people in the world since the theory of Vygotsky adopted as a main theory of the educational world, and this is adopted to apply in research and education in about 60 countries in the world. In the relation between Lipman and Vygotsky, the most powerful strength of Lipman program is to make a manual for teachers which can perform the role of scaffold. Not only to include major thinking skills but also explanation for philosophic concepts, concepts, question, problems to discuss and exercise problems etc can provide guideline to design map of lesson though teachers without academic background, so scholars in many countries make many manuals for teachers by focusing this model.

#### CASE OF KOREA

As for the Education for critical thinking in Korea, there was teacher-centered activity besides activities led by the government or college such as curriculum revision or university entrance exam system until now. Since the birth of philosophy research club at Seoul National University of Education in 1968, the club has been keeping in the academic form and alumni since 1971.

The reform of the top-down way educational system led by the government has weak effectiveness. Whenever the Minister of Education changes, the educational policy changes continuously, but the responses of schools were quite passive. It has been repeated no response of teachers when the support from the government was terminated.

Teachers movement about 40 years become a cornerstone to educate critical thinking in Korea The situation of Korea that teachers led the educational movement was very difficult economically and the only hope was man power. Young teachers have studied research for innovation of teaching method by considering the future of Korea depends on the way to grow great people. The teachers in this group believed democracy or economic development could be possible due to long-term philosophy educa-



tion only rather than political reformed movements. Teacher's movement about 40 years becomes a cornerstone to educate critical thinking in Korea. In the middle of 1970s they found the books of Matthew Lipman, *Growing up with Children*. Since then, they came to study many books of Lipman and finally they came to translate and publish major books. The material for children is popular for students, parents and teachers, so it became a best-seller. The camp for children and training for teachers are continued still and an international conference was held in 2011. They organized KATPIS (Korean Academy of Teaching Philosophy in School) in 1985. Internationally PCYNAP (Philosophical Inquiry with Children and Youth in Asia and Pacific Network) - was established in 2011. President of PCYNAP got a 2012 international educator award. Korean experience shows voluntary teachers movement can make meaningful progress of critical thinking education.

### *References*

Georgescu D. A. (2006), *Curriculum Philosophies for the 21st Century: What is old and what is new?*. In: Crison A. (ed), *Current and future challenges in curriculum development: Policies, Practices and Networking for Change*, Editura Educatia 200+ & Humanitas Educational, Bucharest, pp 79-96.

Park J. W. (2012), *Evaluation Model of Moral Judgment Education Multi-Cultural and Moral Education through Philosophy*, Korean Academy of Teaching Philosophy in School, Jinju Korea.

Kuhn Th. S. (1977), *The Essential Tension*, University of Chicago Press.

Lipman M. (2003), *Thinking in Education*, Press of University of Cambridge. U.K

Nosich G. M. (2005), *Learning to Think Things Through: A Guide to Critical Thinking Across the Curriculum*, Pierson Education Inc., Upper Saddle River New Jersey.

Paul R., Elder L. (2006), *Critical Thinking: tools for taking charge of your learning and your life*, Pearson Prentice Hall.

Young Jung K., Seo W. J. (2004), *Critical, Logical and Creative Thin-*

king. In: *A Journal of Philosophical Ideas Special Issue Vol.4 December* Institute of Philosophy, Seoul National University, Chul Hak Sa Sang. 49

# Ripensando la comunità di ricerca

Irene de Puig

Se me lo spieghi lo dimentico  
Se me lo mostri mi ricordo  
Se partecipo lo comprendo.  
(Proverbio cinese)

L'espressione «Comunità di ricerca» riassume con chiarezza e precisione il senso del progetto *Philosophy for Children*; indica la base e la forma del compito educativo, il che cosa e il come operare. A differenza di altre proposte, in questa il «che cosa» privilegia la ricerca, l'investigazione, il «come» la forma cooperativa, comunitaria. La congiunzione felice dei due termini che, di per sé, potrebbero sembrare opposti, non rappresenta solo una formulazione di nuovi obiettivi educativi, quanto piuttosto una maniera filosofica, Kantiana per essere più precisi, di prospettare le possibilità della conoscenza, ossia, di stabilire le condizioni dell'apprendimento.

Il lavoro attraverso la comunità di ricerca rappresenta un allenamento fermo e deciso interno ai programmi di miglioramento dell'intelligenza (Nickerson) ed è stato riconosciuto come eccellente proposta per promuovere la convivenza democratica (Consiglio d'Europa).

La comunità di ricerca è una espressione e realizzazione pratica del modello di insegnamento cooperativo nel senso che parte da alcuni obiettivi comuni, cerca risultati grazie all'apporto di tutta la classe e si realizza solo se ciascun membro e tutto il gruppo partecipano. La trasformazione della classe in una comunità richiede l'impegno da parte di tutti i membri a seguire il procedimento proprio della ricerca. Questo accordo tacito ci risparmia

dalle attitudini prepotenti, dall'intolleranza, dalla mancanza di attenzione e dall'egocentrismo.

La conversione della classe in una comunità di ricerca si radica nella psicologia cognitiva e sociale, seguendo soprattutto l'opera di G. H. Mead e di L. Vygotsky, nel senso che il pensiero è l'interiorizzazione del dialogo e che l'apprendimento è un processo sociale nel quale, a partire dalla imitazione e dalla interazione con altri interlocutori siamo capaci di costruire conoscenze, sentimenti e valori che non acquisiamo in una forma di apprendimento individualizzata.

L'obiettivo della comunità di ricerca è far sì che ciascun alunno interiorizzi il processo di ricerca, e come conseguenza di questo fatto acquisisca autonomia, migliori la sua capacità di formulare giudizi e valorizzi il lavoro collettivo. Si assume che i procedimenti utilizzati nella comunità di ricerca, una volta interiorizzati, si convertiranno in abiti riflessivi.

Il miglioramento della capacità di riflettere dipende in gran misura dalla sua pratica. Pertanto, è necessario che gli studenti abbiano l'opportunità di discutere questioni che non sono risolte in maniera definitiva e che, quindi, richiedono deliberazione e riflessione. Su queste questioni la filosofia può apportare tanto contenuti come procedimenti che le sono propri.

Esempi di queste questioni possono essere: Che cosa fa sì che una azione sia giusta?, Dissentire è una mancanza di rispetto?, Come sappiamo che una affermazione è vera?, Può qualcosa essere buono e inesatto allo stesso tempo?, Che cosa rende bella una opera d'arte?, ecc.

La comunità di ricerca è un importante strumento pedagogico che può essere utilizzato in modo efficace nel campo del pensiero multidimensionale. La comunità di ricerca implica la pratica di un pensiero critico, creativo ed empatico, congiuntamente. Prepara gli studenti ad essere buoni «deliberatori» così come è esigito da una società democratica.

Favorire la convivenza in una comunità educativa significa lavorare a favore della cooperazione, del dialogo, del confronto critico e rispettoso delle idee e delle opinioni.

Ma non si tratta semplicemente di una metodologia, è la condi-

zione necessaria del fatto del conoscere. Questa condizione viene fornita dal concetto di apprendimento che proviene dall'esperienza. Perché una esperienza sia rilevante e significativa deve poter essere espressa in un contesto sociale, manifestata attraverso il linguaggio, e verificata grazie al dialogo. La diversità delle esperienze e dei punti di vista dev'essere considerata come un fatto positivo e come qualcosa che arricchisce e deve esserci una cornice nella quale si esprime e manifesta: questa cornice è la comunità di ricerca.

Il merito della filosofia per i bambini è che essa permette alla classe di divenire un forum per dare respiro a questioni rilevanti per i problemi stessi dei bambini, temi sufficientemente diversi da fare in modo che non si faccia solo appello all'aspetto manipolativo dell'intelligenza dei bambini, ma anche a quello contemplativo e creativo». (Lipman, Sharp, Oscanyan 1980, 62)

La ricerca, nel modello riflessivo, mira ad accertare, non ad apprendere i prodotti finali della ricerca. Il modello per l'aula, secondo John Dewey, è il processo di ricerca scientifica, vale a dire la ricerca dei problemi da parte degli stessi studenti.

La comunità di ricerca può definirsi come un approccio riflessivo per il dialogo in classe con un gruppo di alunni. La «comunità» rappresenta la cooperazione, la cura, il rispetto e la sicurezza, e la «ricerca» la comprensione, il senso di verità.

### *Comunità*

La prima concettualizzazione del termine *comunità* da parte della sociologia fu elaborata da Ferdinand Tönnies, che segnalò la distinzione tra comunità e associazione/società, intendendo la comunità come una forma di raggruppamento naturale e la associazione come un gruppo di origine contrattuale.

La sociologia ci dice che una comunità è un gruppo sociale, vale a dire un insieme di persone unite da una rete di relazioni sociali che hanno come caratteristica comune:

- Interazione reciproca. Significa che le relazioni devono essere

regolari, che i singoli agiscono secondo le norme accettate dal gruppo, vale adire adeguano la loro condotta a quella degli altri.

- Coscienza di gruppo. I membri devono riconoscersi come gruppo, il gruppo si sente un «noi» per contrasto con «gli altri».

- Esistenza di obiettivi, valori, o attività condivise. I membri si identificano con il gruppo, si sentono solidali e questa identificazione permette la coesione del gruppo.

- Stabilità e durata relativa. Per poter parlare di «comunità» è necessario che la interazione abbia una certa durata e stabilità. Si deve poter distinguere la comunità da una riunione accidentale di persone.

Le comunità si fondano nel sentimento, i singoli si conoscono e si trattano personalmente, condividono o partecipano di una stessa vita privata. Sono gruppi con un numero di partecipanti singoli ridotto, capaci di forte sentimento di identificazione collettiva. Il contatto personale tra i suoi membri favorisce la nascita di sentimenti di identificazione reciproca, La identificazione si esprime in un sentimento del «noi» come contrapposto agli estranei al gruppo «gli altri».

La comunità è una totalità organica, per cui la vita e l'interesse dei singoli si identifica con al vita e l'interesse dell'insieme.

Nella comunità i singoli considerano ciascun altro come simile. Partecipano alla sua vita personale e valorizzano la relazione. Basano la loro convivenza sul sentimento di cooperazione e nel conseguimento di obiettivi comuni che vanno molto oltre gli interessi particolari di ciascun membro.

«Chiamo gruppi primari quelli che si caratterizzano per una associazione e cooperazione intima faccia a faccia (*face to face*)».

Sono gruppi primari in vari sensi, ma principalmente perché sono fondamentali nella formazione della natura sociale e degli ideali del singolo. Il risultato dell'associazione intima è, psicologicamente, una evidente fusione di individualità in un tutto comune, in modo che la vera personalità di ciascuno, in molti aspetti almeno, è costituita dalla vita comune e dall'obiettivo del gruppo. Una comunità non è un semplice aggregato di persone: i partecipanti ad una comunità condividono alcuni obiettivi, il che presuppone un certo impegno non solo per il raggiungimento degli

obiettivi stessi, ma anche per lo sforzo che implica raggiungerli. In comunità si stabiliscono relazioni personali tra i singoli attraverso il linguaggio e così il monologo si converte in dialogo. Considerare gli altri come interlocutori significa creare legami che ci permettono il salto del dialogo semplice, della conversazione, del dialogo filosofico. La differenza tra un dialogo e un dialogo filosofico, semplificando molto, è che un dialogo filosofico si interroga sulle ragioni, sulle assunzioni, conseguenze e connotazioni: per esempio, che vuoi dire con questa affermazione? che cosa segue da quello che hai appena detto? che alternative si possono dare a una formulazione come questa? In un dialogo semplice le domande mirano solo a suscitare opinioni non a creare pensiero. Nella filosofia contemporanea il concetto di "comunità" significa che si è rotto definitivamente con il pensiero cartesiano. Si sostituisce al soggetto conoscente come punto di partenza la conoscenza attraverso la comunità. La certezza cartesiana deve ricostruirsi in comunità. Significa un cambiamento radicale dell'individualismo alla intersoggettività.

È in questo che entra il dialogo in modo costitutivo.

Il dialogo filosofico pone in gioco aspetti del pensiero individuale e di quello collettivo. Trasformare un'aula in una comunità di ricerca aiuta i bambini a stabilire diversi tipi di relazione:

- fra loro stessi e le loro idee
- fra le loro idee e quelle degli altri
- fra le loro esperienze e i concetti che le descrivono
- fra essi stessi come persone con altre persone.

#### *Tratti specifici di una comunità*

Così, la sociologia ci illustra come una comunità sia un gruppo sociale, ossia, un insieme di persone unite da una rete di relazioni sociali che hanno come caratteristiche comuni:

- Elevata interazione. Questo significa che i singoli si relazionano strettamente, e queste relazioni sono durevoli e personali. I codici si stabiliscono tra tutti e quindi non c'è molta possibilità di trasgressione. Dato che le relazioni sono molto in sintonia difficilmente si ha conflitto.

- Coscienza di gruppo. Il contatto personale tra i membri favorisce la conoscenza reciproca. I membri si riconoscono come gruppo, e il gruppo condivide un «noi» per contrasto a «gli altri».

- Coesione. Dato che ci sono obiettivi, valori e costumi condivisi, le persone si sentono solidali e questa identificazione permette la coesione del gruppo.

- Affettività. Il clima generale in una comunità è affettivo, spontaneo e libero. Fare sì che un'aula si trasformi in una comunità implica la creazione di un clima affettivo e di confidenza e garanzia reciproci.

- Riconoscimento sociale. La prova del fuoco di una comunità è quando avviene che gli altri la riconoscano come un gruppo, ossia, che le persone che formano la comunità siano riconosciute come «appartenenti a...». Comunità ha a che vedere con cooperazione cura, confidenza, sicurezza, proposta comune.

L'idea di comunità implica la creazione di un clima affettivo di fiducia reciproca, secondo il quale gli studenti possano parlare ed essere ascoltati con rispetto e per cui l'unica regola d'oro sia la correttezza, sia per quel che riguarda il tono degli interventi, evitando violenze verbali, quanto nel rigore delle esposizioni ed argomentazioni. Gli studenti devono sapere che non saranno censurati per le loro opinioni o credenze, però sì, verranno discusse le inferenze mal poste, i condizionali mal costruiti, le imprecisioni nell'uso dei termini, le generalizzazioni precipitose, ecc. e verranno avvertiti, non da parte del maestro onnisciente, ma dai loro stessi compagni. E ciascuno ed ognuno si deve trasformare in vigilanti di chiarezza, adeguatezza e pertinenza, coerenza e correzione degli interventi.

Se si crea questa situazione, e ci può volere un tempo relativo, ma può avvenire ed avviene, finiranno con l'intervenire tutti gli studenti, inclusi quelli ai quali costa più fatica partecipare.

I bambini che sono spesso muti in classe non sono bambini che non hanno desiderio di parlare. (...) Molto spesso il bambino non-verbale è semplicemente uno che sta sognando ad occhi aperti quanto sarebbe meraviglioso se egli stesso potesse rivolgersi alla classe su qualche tema importante. (Lipman-Sharp-Oscanyan



L'importanza della conversazione o del dialogo in aula è stata sottovalutata o semplicemente dimenticata e tutto ciò che avrebbe potuto trasformarsi in cooperazione e costruzione collettiva spesso è divenuto invece competitività, generatrice di invidie e complessi.

La comunità di ricerca deve incoraggiare gli studenti a pensare filosoficamente. Se una condizione è quella di creare una atmosfera amabile che permetta il dialogo senza riserve, aperta alle preoccupazioni e alle inquietudini degli alunni e che chiameremo l'aspetto comunitario, l'altra è l'aspetto della ricerca, ossia il ricorso a procedimenti dell'investigazione. Non si può pensare che il fine di una comunità di ricerca possa essere una specie di confessionale generale, un gioco di semplice dinamica di gruppo o l'esercizio di una terapia grupppale.

In un'aula tradizionale, i bambini non si chiedono nulla gli uni agli altri. L'idea di una comunità di ricerca nella quale tutti possano parlare apertamente è una vera novità nella scuola. È emozionante per i bambini scoprire quello che pensano i loro compagni di classe. Ed è importante anche che apprendano a rispettarci reciprocamente, che apprendano a comprendersi gli uni gli altri, ed a formare una specie di comunità.

### *Ricerca*

La comunità di ricerca è il modello proposto dalla filosofia con i bambini per l'apprendimento, e si fonda nella pratica del dialogo per condurre ad una ricerca collettiva che culmini in un sapere co-costruito in comunità, per quanto provvisorio. I bambini deliberano, con l'aiuto del facilitatore, e condividendo questa attività di ricerca apprendono i procedimenti della ricerca filosofica. La ricerca ha a che vedere con: scoperta, interesse, problema, curiosità, esplorazione, avventura.

Uno degli errori più gravi nell'educazione tradizionale è che gli alunni debbono apprendere i prodotti finali della conoscenza e così gli studenti vengono privati del piacere del processo di sco-

perta. Il piacere intellettuale di giungere ad un risultato, di essere capaci di rifare i passi che hanno fatto gli umanisti e gli scienziati è una parte importante dell'educazione. Se solo gli mostriamo i risultati, che devono essere inghiottiti, li trasformiamo in recipienti vuoti e li rendiamo passivi, non generiamo in loro abiti di ricerca vera e propria e alla fine perdono l'attrazione per la conoscenza e i saperi, che gli vengono presentati già inscatolati e pronti da ingerire.

Il termine chiave è esplorazione. Si tratta di porsi nella situazione d'animo e nell'atteggiamento mentale degli esploratori: cercare, percorrere, esaminare e mettere in gioco la curiosità, un certo coraggio per assumere rischi, saper tornare indietro e ricominciare da capo. Apprendere a sbagliare, a dubitare, ad avere paura, ad osare. Investigare e ricercare esprime il desiderio di seguire piste, indagare, esaminare con attenzione, setacciare, porre in questione, inquisire. Si tratta anche, quindi, di porre gli alunni in una situazione che apra un dialogo e permetta lo sviluppo delle loro abilità intellettuali.

Ricerca significa esplorare auto-correttivamente, emulare quello che fanno gli scienziati o gli artisti. È l'atteggiamento mentale e lo spirito interiore degli esploratori.

In questo modo vengono a ricoprire particolare importanza alcune operazioni logiche come la definizione, la distinzione, la comparazione, ecc., che si apprendono e si affinano come mezzi di espressione del pensiero. Questo è il motivo per cui, anche se la comunità di ricerca non persegue in se e per sé lo scopo di sviluppare esplicitamente le abilità e le destrezze relazionate con la letto-scrittura, questo sia però uno degli ambiti in cui si possono osservare cambiamenti molto radicali e a breve tempo nei bambini che partecipano ad essa.

La ricerca a volte comincia quando ci interroghiamo su cose che prima non avevamo mai messo in discussione e questo interrogare continua sino a quando non siamo capaci di sostituire la soluzione che accettavamo prima con una più soddisfacente.

Con *ricerca* intendiamo una esplorazione su temi problematici ed importanti.

La ricerca si interessa alle scoperte ed alle invenzioni, e sono ri-

cercatori tanto gli artisti che creano opere d'arte come gli scienziati o i tecnici che fanno scoperte sul cervello o sull'universo.

Per promuovere la ricerca in aula si deve creare un clima nel quale gli alunni si sentano stimolati a pensare, verificare, scrutare. Il docente deve mostrare cammini e indicare scorciatoie. Sarà responsabilità degli insegnanti che la classe mantenga formalmente questa attitudine di ricerca, ma, in quanto al contenuto del dialogo, gli insegnanti devono restare aperti alla varietà dei punti di vista esistenti fra gli studenti e devono fare in modo da spronarli a scoprire ed esplicitare i fondamenti su cui essi si basano, che cosa implicano le loro affermazioni, o che conseguenze possono derivare da questi distinti punti di vista.

La ricerca raramente è un compito solitario. Di solito si realizza in gruppi di persone con obiettivi simili, individui che condividono l'informazione, rispettano reciprocamente i loro punti di vista e le loro opinioni, danno ragione delle loro posizioni, considerano con piacere le alternative e cercano di costruire insieme una comprensione razionale dei modi in cui gli esseri umani potrebbero giungere a vivere bene. Quando un gruppo così riflette, in modo autocorrettivo, si può dire che questo gruppo è una comunità di ricerca. (Lipman 1988, Episodio 1, Idea 1: Come dobbiamo vivere?).

### *La pratica delle abilità cognitive*

La miglior maniera di acquisire abilità logiche e di pensiero è il lavoro sistematico in una comunità di ricerca, che faccia riferimento ai pilastri fondanti della filosofia per i bambini: la continua indagine e la costruzione della conoscenza in comunità. Così si impara a pensare per sé stessi, ma anche assieme agli altri, e si comprende che il pensiero è veramente tale quando è pubblico, ossia quando si condivide con altri.

Partecipare ad una comunità di ricerca significa esaminare, comprendere, osservare, valutare e mobilitare differenti capacità intellettuali e diverse abilità di pensiero. Gli studenti apprendono che cos'è una definizione, un esempio, un contro-esempio, una

ipotesi, una distinzione, e quindi una buona ragione, un criterio, ecc. Poco a poco e con la pratica apprendono ad utilizzare queste abilità deliberatamente e consapevolmente.

Con il passare del tempo divengono più attenti alle ragioni che si danno, a identificare i presupposti ed a valorizzare gli esempi. Così, si animano gli studenti non solo a riflettere apertamente sulle abilità, ma anche sulla loro rilevanza in un contesto dato.

*Le fonti della nozione di «comunità di ricerca»*

La genealogia del concetto di «comunità di ricerca» ci permetterà di determinarne meglio la definizione e comprendere l'originalità e la pertinenza di questo, che è il nucleo centrale della filosofia con i bambini.

Questa genealogia parte essenzialmente da due pensatori, ossia C. S. Peirce e J. Dewey, per quanto Lipman suggerisca che l'insegnamento di Socrate rappresentasse già un embrione di comunità di ricerca.

Nella modernità fu C. S. Peirce (filosofo americano della fine del secolo XIX) a coniare l'espressione «comunità di ricerca», nei *Collected Papers*, parlando della metodologia di indagine scientifica, ma a poco a poco il quadro si è ampliato, al punto che ora si intende con essa qualsiasi tipo di ricerca.

Nella comunità di ricerca si cerca di deliberare, non tanto di dibattere. In un dibattito si pretende convincere gli altri con argomenti più o meno ben fondati, mentre i partecipanti ad una deliberazione, come i membri di una giuria, perseguono un fine comune e si avanza con gli apporti di tutti i partecipanti ed attraverso l'interazione tra di essi.

Questa postura, denominata fallibilismo, fu espressa da Pierce, e consiste nell'ammettere che le idee che difendiamo sono sempre rivedibili e che non si può affermare con forza che la ricerca su un tema sia terminata. Così sorge, come virtù richiesta del contesto, la tolleranza, al riconoscere la diversità come ricchezza e non come ostacolo.

Dewey (1973) utilizzò il termine comunità per riferirsi all'ambito pedagogico e indicare che uno degli ideali educativi è trasforma-

re l'aula in una piccola comunità, intendendo con essa non un semplice aggregato di persone, quanto di singoli che condividono interessi, speranze, aspirazioni, che interagiscono e cooperano gli uni con gli altri al fine di dar senso alle loro situazioni concrete. I tratti più evidenti di questo modello sono: 1) la constatazione che il lavoro di ricerca è sempre una impresa collaborativa nella quale, insieme allo sforzo di ciascun membro della comunità per pensare con rigore e creatività, si dà un interscambio continuo di idee in modo che si abbia una retroalimentazione permanente; 2) esige un forte impegno con i procedimenti propri della ricerca: ciascuno deve pensare per se stesso ed esporre le sue proprie idee; 3) la forza dell'argomentazione è quello che permette di accettare alcuni contributi e di scartarne altri.

Lipman raccoglie l'espressione suggerita da Peirce e la riempie di un significato che va molto al di là anche di quello espresso da Dewey, in quanto, per Lipman, si tratta di costruire una comunità di ricerca filosofica. Le proprietà del dialogo filosofico si manifestano al massimo in seno alla comunità di ricerca. Il risultato è la crescita personale, lo sviluppo dei valori morali e la strutturazione dello spirito democratico. Per quanto l'utilizzo di una pratica comunitaria simile al mondo infantile sia un apporto originale di Lipman, il suo principio procede da Dewey. In effetti, entrambi gli autori sostengono che la crescita personale è possibile nella misura in cui il singolo entra in un processo di interrelazione con altri; vale a dire, la comunicazione, l'atto della parola e dell'ascolto, sono essenziali per lo sviluppo del pensiero secondo questi autori.

Per Dewey non è la filosofia lo strumento che serve ad accedere al pensiero superiore, quanto la scienza. Mentre per Lipman il modello della comunità democratica — tanto nella società in generale come specialmente nella scuola — non è la ricerca scientifica, quanto quella filosofica. La ricerca scientifica è solo una delle molteplici forme in cui la ricerca si esprime e che possono incontrarsi nelle scienze umane, nell'arte e negli ambiti professionali. Per questo il dialogo filosofico di Lipman differisce dalla sperimentazione scientifica di Dewey, perché la scienza (la conoscenza esatta) e la filosofia (scienza aperta) non hanno gli stessi obiettivi

di studio.

D'altra parte, il metodo educativo di Lipman si dirige ai bambini, mentre per Dewey la scienza non si riferisce che agli alunni più avanzati nel corso degli studi. Possiamo dire che, anche se Lipman utilizza i fini ed i principi educativi del suo predecessore, li applica in una forma nuova e personale.

Durante il secolo XX diverse correnti filosofiche e psicologiche hanno insistito specialmente sulla natura sociale e relazionale dell'essere umano.

– Secondo il movimento personalista rappresentato da Buber, Rosenzweig, Nédoncelle, Mounier, Ricoeur e Levinas, siamo come siamo grazie agli altri che ci interpellano costantemente. La presenza dell'altro è fondamentale per costruire la propria identità.

– Le correnti pragmatiste americane, con G. H. Mead, Peirce e Dewey, a loro volta segnalano le relazioni sociali come determinanti nella costruzione dell'identità individuale, vedendo l'essere umano come una rete di relazioni.

– Il concetto di «zona di sviluppo prossimale» di Vygotsky mostra molto bene le possibilità di creare uno spazio cognitivo con l'aiuto degli altri e grazie al quale siamo capaci di realizzare obiettivi che non avremmo potuto raggiungere lavorando da soli.

– La corrente ermeneutica di Gadamer e Habermas sostiene che, essendo come siamo esseri linguistici, tendiamo alla comunicazione e grazie ad essa alla comprensione mutua.

Il linguaggio non fonda, bensì dischiude nuovi sentieri. Chi parla sceglie le proprie parole perché cerca una risposta. Ogni tentativo di pensiero è un tentativo di dialogo, e ciò vale tanto più per la filosofia che pone domande al di là e oltre quel che è empiricamente constatabile. (...) Il linguaggio resta dialogo anche nel filosofare – il dialogo dell'anima con se stessa o con l'altro. La filosofia non conosce proposizioni vere che richiedano solo di essere difese per dimostrare di essere le più forti. Filosofia vuol dire piuttosto un continuo superamento di sé attraverso la risposta dell'altro. Perciò non ci sono propriamente testi filosofici nel senso in cui parliamo di testi letterari, o di testi giuridici o di Sacre Scritture. (...) la storia della filosofia è un ininterrotto dialogo con se stessa. I

filosofi non possiedono testi perché, come Penelope, disfano continuamente la loro tela per armarsi di nuovo prima di far ritorno nel vero. (Gadamer 2006, 184-185)

– Nella dimensione didattico-pedagogica è Lipman che fa da riferimento e che rende il tema della comunità di ricerca centrale e lo propone come pratica d’aula.

Lavorare in un ambiente di comunità di ricerca è una maniera per rafforzare la conoscenza di sé e l’autostima, la fiducia in sé stessi, così come il rispetto per l’altro e la responsabilità personale e di gruppo.

È comune la constatazione di un miglioramento dell’autostima e dell’integrazione tra gli alunni. Il fatto di proporsi un progetto comune potenzia lo sviluppo delle abilità comunicative interpersonali, come la negoziazione e la presa di decisioni.

L’obiettivo della comunità di ricerca si costituisce attorno a pratiche collettive che partono da posizioni particolari e personali per giungere insieme alla elaborazione di un prodotto comune frutto dello sforzo intellettuale nel percorso dal dubbio alla credenza.

Imparare con gli altri, attraverso gli altri e soprattutto per gli altri, Una comunità di ricerca è un raggruppamento di bambini e giovani (ma potrebbe essere anche di adulti) che si basa su una solidarietà intellettuale e affettiva dalla quale i membri traggono riconoscimento reciproco come persone e come interlocutori validi. E l’obiettivo di questa comunità è avanzare nella conoscenza e nella ricerca in maniera che possa generare miglioramenti sia nel gruppo sia in ciascuno dei singoli che lo compongono.

Lavorare in una comunità di ricerca potenzia:

#### I FATTORI DI SOCIABILITÀ

1. Propone le norme di convivenza come un compito morale di autocoinvolgimento e di corresponsabilità.
2. Provoca situazioni di cooperazione grupppale, eliminando le forme di competizione che possano lesionare alcuni studenti: i più fragili e quelli con meno risorse, ecc.
3. Favorisce i comportamenti positivi: assertività, aiuto recipro-

co, cooperazione; e diminuisce quelli negativi: violenti, passivi, incontinenti, ecc.

4. Procura conoscenza dei bambini tra di loro, incrementando le interazioni costruttive multidirezionali.

5. Incrementa la partecipazione a compiti che aiutino a identificare obiettivi positivi comuni.

La comunità di ricerca è un mezzo educativo che prepara lo studente alla partecipazione attiva di tipo sociale e democratico. Lipman spezza la tradizionale incompatibilità tra i concetti di ricerca e di democrazia — la democrazia si concepiva come espressa nel metodo consensuale e la ricerca si concepiva come esprimente il metodo sperimentale —. Così il concetto di democrazia come ricerca rappresenta l'incontro tra la razionalità e il consenso, in modo che la società abbia il vantaggio di contare su entrambi questi criteri per risolvere i conflitti sociali.

La proposta di Lipman consiste nel dire che l'educazione prepari gli studenti a vivere come membri ricercatori di una società a sua volta ricercatrice, e, per questo è necessario trasformare le aule in comunità di ricerca e di deliberazione. La comunità di ricerca come modello pedagogico facilita la deliberazione.

La comunità di ricerca rappresenta la dimensione sociale della pratica democratica perché facilita il cammino con lo sviluppo stesso di questa pratica, mentre nello stesso tempo costituisce un esempio delle sue potenzialità. Come sostiene Lipman nel testo citato, se si mette alla portata dei bambini la pratica della filosofia, si devono considerare anche le implicazioni politiche che questo comporta. Di conseguenza, dobbiamo essere preparati ad assumerle con coraggio, discrezione e giustizia.

Questa pratica prepara i singoli a partecipare in forma riflessiva, attiva e ragionevole alla vita sociale con la finalità di costruire una vita migliore.

Prepara i singoli a partecipare in forma riflessiva, attiva e ragionevole alla vita sociale con la finalità di costruire una vita migliore.

#### LO SVILUPPO EMOTIVO

1. Mette in vita le emozioni procurando di farle riconoscere.
2. Esprime i sentimenti attraverso distinte attività: musica, poesia,



disegno, ecc.

3. Analizza le situazioni che provocano emozioni positive e negative. Cerca le cause per prevenire le conseguenze.
4. Sviluppa il sentimento e la capacità di empatia.
5. Si confronta con le emozioni negative, e propone di risolvere le proprie irrazionalità.

Anche se le emozioni sono state tradizionalmente pensate come distrattori rispetto al «buon pensare», come trappole che ci sviano dal prendere decisioni ragionevoli, alcuni filosofi contemporanei vedono le emozioni come concettualmente connesse con il «buon pensare». I filosofi che ritengono che le emozioni siano giudizi (De Sousa, Solomon e Nussbaum, per esempio) argomentano assolutamente il contrario: ossia che ciascuna emozione implica un giudizio cognitivo, e che questi giudizi sono le caratteristiche centrali delle diverse emozioni e che, pertanto, le emozioni sono un tipo di attività cognitiva. Essere adirato comporta esprimere un giudizio: e che qualcuno ha fatto qualcosa di sbagliato; essere felice è giudicare che ci è capitato qualcosa di buono». (Sharp 2006)

Le emozioni non dovrebbero essere separate dalla ricerca stessa, tanto quanto non è bene che siano centrali.

In un buon lavoro dovremo contare sull'appoggio delle nostre emozioni e segnalare la loro importanza. Questo tipo di ricerca — secondo Sharp — deve quindi trovare la forma di un pensiero empatico (*caring thinking*). Il pensiero empatico — una fusione di competenze tanto cognitive come emozionali — fa sì che si portino alla coscienza gli aspetti morali della vita. Si esprime attraverso attività come l'apprezzamento, la stima, la valorizzazione, la celebrazione, la valutazione; o la preoccupazione, la consolazione e la cura o la empatia e simpatia con altri.

A. M. Sharp conclude l'articolo con queste parole:

Una buona ricerca in comunità fonde l'educazione delle emozioni con l'educazione al «buon pensare» per coltivare una atmosfera dialogica e di fiducia, nella quale i bambini e i giovani possano apprendere a pensare bene, a pensare da sé stessi, ed a esprimere

migliori giudizi sulla vita quotidiana. L'emozione è l'altra faccia della ragione; per questo, l'educazione congiunta delle emozioni e del pensare è essenziale se si vuole un mondo più ragionevole e bello.

#### I FATTORI INTELLETTUALI

1. Sviluppa attenzione, concentrazione e memoria.
2. Approfondisce le abilità di ricerca, concettualizzazione, ragionamento e traduzione.
3. Scopre il conflitto, e la capacità di accettare critiche, e l'autocorrezione.
4. Unisce le capacità che vengono date nell'esercizio del pensiero critico, creativo ed empatico.
5. Esercita la valutazione come autoregolazione dell'apprendimento.

Si deve creare un ambiente di ricerca. «Per ragionare bene – scriveva Peirce – è assolutamente necessario possedere virtù tali come l'onestà intellettuale la sincerità e un amore reale alla verità».

La ricerca genuina cerca la verità di un tema o di una questione, qualsiasi sia il colore di questa verità. Seguendo Aristotele si parte dall'esperienza sensibile come fonte primaria. I dati sensoriali perdurano nella memoria. C'è una conoscenza superiore che completa la conoscenza sensibile e questa è la conoscenza razionale, mediante la quale, per un processo di astrazione, si giunge al concetto.

#### *La trasformazione di una classe in una comunità di ricerca*

La trasformazione di una classe in una comunità di ricerca si fonda sulla psicologia cognitiva e sociale, seguendo soprattutto l'opera di G. H. Mead e di L. Vygotsky, nel senso che da loro si ricava l'idea che il pensiero è l'interiorizzazione del dialogo.

Per quanto il pensiero sia individuale, si costruisce nel dialogo, come la responsabilità, che è individuale, ma si esercita in cooperazione. Lo sforzo di ciascuna persona è ciò che fa funzionare l'insieme. Si deve risvegliare la coscienza dell'appartenenza al grup-

po perché è un referente affettivo e cognitivo al tempo stesso. Ciascuno apporta quel che sa e quello che è per generare nuovi e migliori saperi e più amabilità nella convivenza. Questa pratica implica un miglioramento qualitativo nelle relazioni interpersonali e nel rendimento intellettuale e accademico.

L'apprendimento cooperativo è una forma di apprendimento che consiste nel lavoro congiunto degli studenti per conseguire un obiettivo comune. Non si tratta di lavorare in gruppo per sommare gli sforzi distinti come se si trattasse di una semplice addizione. Apprendere cooperativamente significa che ciascuno apprende più di quello che avrebbe appreso in un contesto individuale grazie alle interazioni che prendono forma nel gruppo.

La differenza del lavoro in gruppo e del lavoro cooperativo è che in gruppo ciascuno trae profitto mentre nel cooperativo tutti traggono profitto da tutti. Si crea una interdipendenza che crea legami di impegno e solidarietà tra i membri del gruppo.

Oltre ai vantaggi accademici, la pratica dell'insegnamento cooperativo incrementa la responsabilità dei gruppi e la coscienza della partecipazione al proprio stesso apprendimento.

### *Lo sviluppo di un comportamento collaborativo*

La trasformazione di una classe in una comunità chiede l'impegno da parte di tutto i membri a seguire il procedimento proprio della ricerca. Questo accordo tacito ci risparmia da tendenze prepotenti, dall'intolleranza, dalla mancanza di attenzione e dall'egocentrismo.

In questo senso recenti ricerche hanno mostrato che l'insegnamento cooperativo è molto efficace, e che il lavoro insieme permette livelli più alti di quelli che si sarebbero conseguiti agendo individualmente. Tutti gli insegnanti sanno che nelle classi tradizionali i «buoni» studenti stimolano i più deboli, e, a volte, alunni che in altre classi sarebbero andati «così così» si superano e conseguono qualificazioni al di sopra della loro media grazie allo stimolo di rinforzo che viene fornito dal complesso del corso, E, al contrario, che in un gruppo «cattivo» gli alunni brillanti sono più solitari, e devono lottare controcorrente, mentre la maggioranza

affonda nell'apatia e nella mediocrità scolastica.

La comunità di ricerca è uno spazio in cui:

- Ci conosciamo: io sono in funzione dell'altro, gli altri mi posizionano, mi dicono dove sto e chi sono attraverso i loro interventi.
- Ci affermiamo: siamo quello che siamo grazie allo stare con gli altri e ci incontriamo in un costante dialogo con gli altri e con noi stessi.
- Scopriamo l'altro come un interlocutore valido che ha opinioni diverse o punti di vista e che interviene sulla base di attese, modi di essere e di vivere diversi.
- Abbiamo mete comuni: tutti siamo interessati alla ricerca, per quanto da punti di vista diversi e per obiettivi diversi.

### *Obiettivi di una comunità di ricerca*

L'obiettivo di una comunità di ricerca riunisce le tre dimensioni del pensiero:

- Fare sì che gli alunni interiorizzino il processo di ricerca, siano critici e ragionevoli, conseguano autonomia di pensiero e di azione: pensiero critico.
- Fare sì che gli alunni siano capaci di incontrare alternative, di incontrare nuove soluzioni a nuovi problemi: pensiero creativo.
- Far sì che gli allievi abbiano cura nella forma e nel principio dei loro interventi: pensiero empatico.

La comunità di ricerca è una comunità molto speciale. Non si tratta solo di una comunità nella quale le persone si incontrano per stare a proprio agio: è una comunità nella quale c'è un metodo di esplorazione. C'è una esplorazione delle idee filosofiche, anche nell'educazione infantile o nei primi corsi immediatamente successivi. C'è una metodologia di autocorrezione. «Quando le cose non sembrano andar bene, o non sembrano corrette — una inferenza non valida o un ragionamento dubbioso nel giungere ad una conclusione — qualcuno lancia una sfida, e questo implica per la comunità un processo di autocorrezione».

La comunità di ricerca è un mezzo educativo che favorisce il senso di comunità e prepara lo studente alla partecipazione attiva in una società democratica. È chiaro che il modello sociale al quale

si orienta una educazione fondata sulla comunità di ricerca è la democrazia. L'educazione riflessiva si concepisce come una educazione per la ricerca e il concetto di democrazia al quale tenderà è quello della democrazia intesa come ricerca, oltre l'antagonismo tradizionale tra consenso e indagine aperta.

Sotto la direzione di Nicole Tremblay (2007) e Mathieu Gagnon e Michel Sasseville (2011) in Canada sono stati pubblicati i libri *Des pratiques philosophiques en communauté de recherche en France et au Québec* e *La communauté de recherche philosophique. Applications et enjeux*.

Il primo mostra come le riforme educative tanto attese in diversi campi dell'educazione trovino un terreno fertile nell'uso della filosofia con i bambini, dato che questo permette ai giovani di apprendere a pensare da se stessi nella interazione con gli altri, e li orienta a trasformarsi in cittadini solidali e responsabili del proprio ambiente.

Il secondo libro presenta in un primo momento alcune delle applicazioni della comunità di ricerca filosofica al di fuori del contesto scolastico, ossia nel lavoro dei professionisti che lavorano, a partire dall'esperienza della comunità di ricerca filosofica stessa, nelle prigioni, nella educazione a distanza, in gruppi di anziani, ecc. In secondo luogo, analizza la relazione tra la comunità di ricerca e il risveglio della dignità umana, la promozione della salute, dell'educazione alla cittadinanza, dello sviluppo del pensiero critico e dell'apprendimento adolescenziale.

È un libro che dona al lettore l'idea dell'enorme potenziale della comunità di ricerca in una grande varietà di contesti.

### *Bibliografia*

Cam P. (2011), *El pragmatismo y la comunidad de indagación*, en *La infancia y la filosofía*, v. 7, núm. 13, jan. / Junio 2011, Río de Janeiro.

Gadamer H.-G. (2006), *Linguaggio*, Laterza, Roma-Bari.

Gagnon M., Sasseville M. (2011), *La communauté de recherche philosophique. Applications et enjeux*, Presses de l'Université de Laval.

Gagnon M., Sasseville M. (2012), *Penser ensemble à l'école. Des outils pour l'observation d'une communauté de recherche philosophique en*

*action*. 2e édition. Coll. Dialoguer. Presses de l'Université Laval, Québec.

Gregor M. (1999), *Una Pedagogía del comportamiento para la comunidad de investigación*, en *Enseñanza Analítica*, vol. 19, n. 1, Viterbo University.

Kennedy D. (1991), *La Comunidad de Investigación y Estructura de la Educación*, en *Pensamiento, The Journal of Philosophy for Children*, Vol. 9, no. 4, pág. 20-23 IAPC.

Lipman M., Sharp A. M., Oscanyan F. S. (1980), *Philosophy in the Classroom*, Temple University Press, Philadelphia (II ed.).

Lipman M. (1997), *Pensamiento complejo y educación*, Ediciones de La Torre, Madrid.

Lipman M. (1988), *Investigación Ética (manual del profesor para usar con Lisa)*, Ediciones de la Torre, Madrid.

Lipman M. (2003), *Thinking in Education*, Cambridge University Press, Cambridge (II ed.).

Sharp A. M. (2007), *La Comunidad Aula de Búsqueda como Ritual: ¿Cómo podemos cultivar la sabiduría*, en *Pensamiento Crítico y Creativo*, vol. 15 n. 1, FAPS.

Sharp A. M. (1990), *¿Qué es una comunidad de investigación?*, trad. de J. C. Lago Bornstein, en *Aprender a pensar*, 2, pp. 7-18.

Sharp Anne M. (1991), *La interiorización de la investigación auto-correctora y filosofía para niños*, en *Aprender a pensar*, 4, pp. 15-24.

Sharp A. M. (2006), *La educación de las emociones en la comunidad de indagación*, en *Magisterio*, n. 21, junio-julio.

Tremblay N. (2007), *Des pratiques philosophiques en communauté de recherche en France et au Québec*, Presses de l'Université de Laval.

Usclat P., Daniel M.-F. (2012), *Etude des fondements pragmatico-philosophiques de la socialisation par l'interaction verbale dans la Communauté de Recherche Philosophique (CRP)*, en *Recherches & Éducation*, <http://rechercheseducations.revues.org/index1131.html>

# Il bambino e la filosofia nella comunità di ricerca

*Da presupposto a domanda*

Walter Omar Kohan

## *Presentazione*

L'amico Fulvio Manara mi ha invitato a partecipare a questo importante sforzo collettivo per pensare la nozione di comunità di ricerca. Ho scoperto il concetto attraverso M. Lipman e A. M. Sharp. Ho studiato con loro le sue fonti nel pragmatismo, i suoi significati filosofici, pedagogici e politici. È il concetto chiave della filosofia per i bambini e la sua scommessa paradigmatica principale. In un certo senso, è quasi più originale di quanto non sia l'unione di infanzia e filosofia, della quale ci sono vari antecedenti, fin da Socrate, nella disciplina. Cosicché la comunità di ricerca è forse l'invenzione principale di Lipman e Sharp. L'esperienza e la pratica mi hanno condotto a problematizzare i suoi presupposti ed a introdurre altri elementi teorici.

Voglio accettare l'invito di Fulvio in modo filosofico, ossia creativo, e proporre con questo testo un invito a pensare la relazione tra l'infanzia e la filosofia che soggiace a questa pratica. E lo voglio fare dal mio luogo, una terra, l'America Latina. Eviterò di riproporre al lettore i discorsi più risaputi e ripetuti sulla comunità di ricerca, e andrò direttamente a presentare quello che mi ripropongo.

Come dicevamo, anche prima della «invenzione» della comunità di ricerca, non sembra difficile scoprire il bambino nella filosofia. Ci si trova in molti modi. Il primo, giocando. Nell'infanzia di ciascun filosofo. Nella cronologia più letterale, nei primi anni di vita. Divertendosi. Sorridendo. Giocando. Soprattutto, giocando, nella vita di ogni filosofo, anche di quelli che sembrano non aver mai giocato o sorriso, tanto seria è l'immagine che a volte la filosofia

passa di sé stessa. In ogni modo, è una immagine falsa. I filosofi, come tutti gli esseri umani, giocano quando sono bambini. Come qualsiasi altro bambino.

Ma il bambino sta nella filosofia anche in molti altri modi. Ci sta come qualcuno che i filosofi studiano, pensano. Infatti, molti filosofi si occupano dei bambini. Almeno dal tempo di Eraclito. E delle bambine. Molte filosofe, anche, si occupano degli uni e delle altre. E dell'infanzia, che può essere associata con bambini e bambine, ma non necessariamente. Cioè, filosofe e filosofi si possono occupare dell'infanzia dei primi anni di vita, però anche di altre infanzie. Tra i filosofi contemporanei che si sono occupati di altre infanzie si contano, tra gli altri, G. Agamben, G. Deleuze, J. F. Lyotard, che si sono occupati di queste infanzie che non sono associate al numero di anni che può contare una vita. Quindi, di bambini, bambine e altre infanzie si occupano filosofi e filosofe.

Ciononostante, bambine, bambini e queste altre infanzie entrano nella filosofia in altri modi. Si appropriano di essa in carne viva. Dal di dentro. La praticano. Sperimentano la filosofia. Giocano con essa. Si divertono. Domandano. Pensano. Fanno ciò che i filosofi fanno. Con un loro proprio stile, altro. Differente. Giocano ad essere filosofi e filosofe. Sono, a modo loro, filosofi e filosofe, infantili. Non meno filosofi degli adulti. Stanno in un altro tempo, non necessariamente cronologico, quanto in un tempo «aionico», forse più vicino al tempo della filosofia.

Mi spiego. Il tempo dell'infanzia non è cronologico. Lo dice Eraclito nel frammento 52. Il tempo, come *aíón*, è un bambino che gioca. Aggiunge che il regno di *aíón* è un regno infantile. Un bambino regna in *aíón*, tempo durata, di immersione, non numerico come il tempo dell'adulthood. Il tempo dell'infanzia è il tempo del gioco, della ripetizione, del pensiero. È il tempo dell'arte e dell'esperienza estetica, dell'amicizia e dell'amore.

Il tempo cronologico è il tempo dell'orologio, del calendario, della scienza, delle istituzioni, della scuola, dell'università. È il tempo delle previsioni, dei programmi, dei pronostici. Lì comandano gli adulti. Fanno conti, anticipano, progettano. È il tempo che permette di viaggiare nei mezzi di trasporto, di andare sulla luna, di seguire un trattamento, di ottenere un prestito in una banca. È il



tempo della tecnica e della tecnologia.

La filosofia nelle istituzioni è incorniciata in questo tempo cronologico. Così, diciamo che ci sono due ore di filosofia ogni settimana, che la filosofia si insegna negli ultimi anni dell'insegnamento secondario o che gli studi di filosofia durano cinque anni. Anche quello che si pratica della filosofia in una comunità di ricerca entro il contesto di una istituzione scolastica è sottomesso a questo tempo. Tuttavia, il tempo della filosofia come esperienza, il tempo del pensiero filosofico, quello dell'esperienza del pensare è un tempo aionico. Lo dice Socrate a Fedro all'inizio del dialogo che ha questo nome: per pensare c'è bisogno di un tempo libero dai limiti e dai vincoli cronologici. Non si può pensare seriamente quando si ha un tempo limitato, quando si dispone, per esempio, di cinquanta minuti per pensare. Pensare richiede una dimensione temporale diversa da quella dell'orologio.

In questo ultimo senso, si suole anche restringere l'infanzia che pratica la filosofia, quella che si introduce in essa per viverla, a un tempo cronologico. Quando si pensa alle pratiche filosofiche nell'infanzia, si suole pensare a bambine e bambini in età cronologica infantile. Questa è anche la maniera abituale di leggere la filosofia per i bambini, anche nelle comunità di ricerca. Ma questa è solo una delle possibilità. Sappiamo che molti bambini e bambine, almeno in America Latina, non vivono l'infanzia, quasi sempre, senza nemmeno deciderlo. Conosciamo anche molti «infanti» di altre età. Così che la pratica infantile della filosofia non è necessariamente una questione di cronologia quanto di modi diversi di sperimentare l'infanzia e, attraverso di essa, la filosofia. Quando si invitano bambine e bambini, o meglio, gli «infanti» non necessariamente cronologici, alla filosofia, è per loro molto facile entrare nella loro esperienza di pensiero. Si sentono a casa, come giocando. Si lasciano condurre per le sue vie, tessere nelle sue reti, sedurre dalle sue domande. Sì, forse in questo punto si incontrano più chiaramente la filosofia e l'infanzia, nelle domande che costituiscono il cuore della prima e che la seconda sembra gustare tanto. Per questo si può dire che la filosofia è quasi un esercizio di infanzia, tanto come l'infanzia una forma di filosofia. Anche per questo si può dire che la filosofia non necessariamente

va a scuola per educare l'infanzia quanto piuttosto che la scuola e quelli che la abitano incontrano la loro infanzia.

### *Filosofia per i bambini*

Considerata la vicinanza tra filosofia e infanzia, richiama l'attenzione il fatto che di recente, verso la fine degli anni '60, un filosofo nordamericano, Matthew Lipman, abbia avuto l'idea di introdurre formalmente la filosofia nell'educazione dell'infanzia. In verità, non ha avuto solo un'idea, ma l'ha messa in pratica con decisione. Ha creato il programma della filosofia per bambini (*Philosophy for Children*), nel suo nativo New Jersey, come un progetto che, inizialmente, cercava qualcosa di decisamente più modesto che ai nostri giorni: dotare alcuni adolescenti in età scolastica di strumenti per ragionare meglio. Erano gli anni della controcultura, delle rivolte studentesche — che Lipman non vedeva di buon occhio perché le considerava «irrazionali» —, degli Stati Uniti sulla luna, della guerra fredda, nei quali il nemico era il comunismo. Da questo nemico, Lipman e Sharp presero qualcosa che esso ha alle sue radici: la comunità, e la eressero a paradigma per praticare la filosofia nelle istituzioni educative e cercare, attraverso di essa, di formare l'infanzia alla democrazia.

È passato quasi mezzo secolo e il mondo è cambiato moltissimo. Per esempio, questo testo, che a quel tempo sarebbe stato battuto su una macchina da scrivere che oggi quasi più nessuno usa, per essere impresso a stampa dopo alcuni mesi, viene scritto invece in un piccolo computer che non pesa più di un chilo, sarà tradotto e letto virtualmente fra alcuni giorni da lettori di un altro continente, quello europeo... Gli Stati Uniti sono meno preoccupati del comunismo che dell'islamismo. La guerra non è più fredda, ma calda e permanente. C'è più fame nel mondo, più distruzione, più crudeltà. Sì, il mondo è più caldo, da molti punti di vista.

La filosofia per i bambini anche. Non ci sono più Matthew Lipman né Ann Sharp, che quasi dall'inizio si associò al progetto di Lipman, in particolare per fare di esso un progetto «globale», qualcosa che non passava nemmeno lontanamente nella mente del suo creatore, almeno nei suoi piani iniziali. I due sono morti

nello stesso anno, il 2010. Sono apparse nuove figure, certamente. E come in ogni movimento, la filosofia per i bambini ha generato le reazioni più diverse, sia al suo interno che al di fuori. Difensori e detrattori. Ortodossi ed eterodossi. Filosofia per i bambini e filosofia con i bambini. Filosofia e filosofare. Bambini, ragazzi, bambine, ragazze. Pratiche filosofiche. America latina, Europa, Africa, Oceania, Asia: tutto il mondo si è interessato a questo progetto che si è diffuso da ogni parte nel pianeta. In Italia il progetto ha una forza singolare.

Lipman e Sharp predisposero un programma di racconti e manuali messo in opera in «comunità di ricerca», un paradigma nato in particolare nel pragmatismo e nel socio-costruttivismo, pensato per dotare i bambini di un contesto epistemologico, etico ed estetico nel quale si potessero formare come i cittadini di cui la democrazia necessita. Negli Stati Uniti la presenza della filosofia nelle scuole e nella formazione docente è molto limitata, cosicché uno dei primi problemi che Lipman e Sharp affrontarono fu quello della messa in pratica ed espansione del programma. Pensarono che fosse necessario formare nella metodologia del programma filosofi che avessero già conoscenza della storia della disciplina affinché questi formassero i maestri che avrebbero lavorato nelle scuole con bambini e bambine. Organizzarono per questo corsi di formazione nei quali si praticava ciò che veniva affermato in interviste, articoli e libri: si viveva la filosofia in modo appassionato e incarnato. Le sessioni erano pratiche, con i materiali del programma, o teoriche, sui suoi fondamenti. Al termine di questi seminari, i partecipanti ritornavano nei loro paesi con le credenziali per tradurre e disseminare la filosofia per i bambini. Questi seminari si ripeterono, per una trentina d'anni, quattro volte all'anno.

Così, il programma si diffuse e prese varie forme. Non erano richiesti prerequisiti per partecipare a questi seminari. In alcuni casi, erano accademici con interessi solo teorici, in altri, praticanti delle scuole, con orientamenti educativi molto differenti. A volte il programma era tradotto e applicato in modo rigoroso, altre volte lo si prendeva solo come ispirazione, e in altre ancora lo si applicava in altri contesti. *L'Institute for the Advancement of Philo-*

*sophy for Children* (IAPC, Istituto per lo sviluppo della filosofia per i bambini) inaugurò un programma di studi magistrali e un altro di dottorato. Appoggiò esperienze in scuole di diversi paesi, inclusi ovviamente gli Stati Uniti. Malgrado tutto, l'estrema pressione finanziaria della stessa università che lo aveva accolto, la Montclair State University, ha fatto sì che, in anni recenti, l'Istituto abbia dovuto cancellare i programmi di studio magistrale e di dottorato, ridurre al minimo i corsi di formazione, che attualmente si tengono una volta l'anno, e che rischi di dover chiudere i battenti. Nello stesso tempo, altre proposte sono sorte in parallelo e oggi il mondo delle pratiche filosofiche nell'infanzia è abbastanza complesso e diversificato, con forza differenziata in quasi tutti i continenti.

L'America Latina è stata una delle prime regioni a ricevere il programma di Lipman. Negli ultimi vent'anni ho avuto il privilegio di viaggiare sufficientemente per i nostri Paesi. Ho conosciuto la proposta alla fine del 1992 e dopo aver svolto il rituale di formazione negli Stati Uniti ho fatto il mio dottorato nella Università Iberoamericana del Messico, in un programma internazionale sotto la direzione di Matthew Lipman. Ho avuto anche il privilegio di essere suo assistente presso la Montclair University, nella quale, grazie alla sua generosità e al suo stimolo, ho terminato di stendere la mia tesi. Da allora ho partecipato a diversi progetti di lavoro in particolare nei paesi del cono sud del continente, soprattutto in Cile, Argentina e Brasile, dove vivo dal 1997.

In America Latina la filosofia per bambini genera le reazioni più diverse, da un entusiasmo acceso, in particolare fra i docenti delle scuole dell'infanzia, fino ad una certa ostilità in alcuni ambienti accademici e universitari, in particolare fra certi filosofi, passando da una rara ma intensa indifferenza intermedia negli stessi ambienti. In alcuni Paesi essa è giunta a far parte delle strategie suggerite dai documenti ufficiali che orientano il sistema di educazione formale. In altri è annoverata nel numero di pratiche di resistenza nella cosiddetta «educazione non formale». In altri ancora, non si lavora tanto nell'educazione, quanto in altri campi. La varietà delle iniziative è talmente ampia che sarebbe difficile abbracciarle qui.

Da parte mia, penso che la filosofia per bambini abbia generato uno spazio che deve essere pensato a partire dal territorio e dal tempo in cui si mette in opera. Vogliamo fare filosofia con bambini e bambine? Perché? Che senso ha? Queste domande hanno diverse dimensioni, fra queste quella propriamente filosofica. Cosa vogliamo dire quando affermiamo la connessione tra filosofia e i bambini? Da quale concezione filosofica lo facciamo? Ci sono anche altre dimensioni, ad esempio quella educativa: che significa educare i bambini attraverso la filosofia? Che presupposti e significati orientano la pratica della filosofia in comunità di ricerca nelle scuole o fuori di esse? Da quale idea del lavoro docente lo si fa? Che cosa si intende per insegnare e apprendere in una comunità di ricerca? Che percorsi si seguono per la pratica in aula e per la formazione dei docenti? Ci sono anche significative questioni politiche: Che relazione si dà tra filosofia, educazione e politica? Come è pensata la dimensione politica del lavoro con bambini e maestri?

«Inventiamo o sbagliamo» (*inventamos o erramos*). Forse una frase può sintetizzare un senso per pensare queste domande. Questo motto è opera del venezuelano Simón Rodríguez, il maestro di Bolívar. Attraversa i suoi scritti e la sua vita. Lo facciamo nostro. Prima di esplicitare come lo intendiamo, presentiamo questo autore, del tutto sconosciuto. Simón Rodríguez non è un filosofo consacrato dalla tradizione canonica ricreata, tra gli altri, da Lipman, però la sua vita e la sua opera sono molto ispiratrici per una connessione tra filosofia e infanzia. Rodríguez vive la sua vita errante nell'ultima parte del secolo XVIII e nella prima metà del XIX. Cambia il suo nome e la sua professione più di una volta. Viaggia per il mondo. Legge molto, in ogni luogo che visita. In diversi paesi apre scuole, sempre con i suoi propri metodi di insegnamento. Non smette mai di viaggiare, anche se non ha in mente di andare in alcun luogo in particolare. Incontra la sua vita nell'essere in viaggio. In Europa vive in vari paesi, tra cui l'Italia. A Milano assiste, con Bolívar, all'incoronazione di Napoleone. Sul Monte Sacro, a Roma, giura con Bolívar di liberare l'America.

Vive anche a Napoli. Nel 1823 torna in America per realizzare il progetto libertario che ha condiviso con Bolívar. Costruisce varie scuole, sempre pensando al popolo, ossia ai padroni di questa terra che sono nello stesso tempo gli spossessati, i declassati o illegittimi in un ordine inaccettabile. Rodríguez "fallisce" una volta e un'altra ancora nei suoi intenti: si scontra con coloro che difendono altri interessi. Lo sa dall'inizio, ma non smette di tentare. Preferisce rischiare, osare. Si mette in gioco e si compromette sempre, anche quando non ci sono le condizioni.

Bolívar lo nomina Direttore dell'Insegnamento Pubblico nella Bolivia indipendente, però non va d'accordo con quelli con cui deve lavorare. Per Rodríguez, educare è restituire. I difensori dello status quo reagiscono violentemente. Rodríguez viene deturpato e dichiarato folle. Ogni volta che si sente incompreso, non polemizza, si ritira. Le sue condizioni economiche peggiorano via via, e muore molto povero ad ottantaquattro anni. Viaggia fino alla morte. Scrive febbrilmente sui più diversi argomenti e lotta per pubblicare i suoi scritti. È un filosofo-educatore che didende un'educazione popolare, nella quale i maestri aiutino le persone più escluse a incontrare un posto, il proprio posto. Pensa che in questo modo le scuole compirebbero la funzione che è loro propria in una società repubblicana. È il primo a parlare di educazione popolare in America latina e lo fa da un punto di vista ideale proprio, senza dogmi o schemi preconcepiuti. L'educazione popolare è il popolo in educazione e non una educazione per il popolo.

Rodríguez distingue tre tipi di maestri: quelli che credono di sapere, quelli che confondono con il loro sapere e quelli che operano perché tutti sappiano. Di questa trilogia ad una educazione repubblicana interessano solo gli ultimi. Ossia, non interessano i maestri cattedratici (quelli che trasmettono il loro sapere); presuntuosi e ingannatori. Interessano i maestri di tutti, quelli che si pongono al servizio di coloro che apprendono affinché apprendano quello di cui hanno bisogno per vivere.

Per Rodríguez, quindi, il maestro interessante non è colui che trasmette quello che sa quanto piuttosto chi genera volontà di sapere, colui che ispira negli altri la voglia di sapere. Maestro è colui che provoca negli altri un cambiamento nella loro relazione con

il sapere, colui che li toglie dalla loro apatia, comodità, illusione o impotenza, facendo sentire loro l'importanza di intendere e intendersi come parti di un tutto sociale. In ultima istanza, è colui che fa nascere la volontà di sapere per intendere e trasformare la propria vita e quella altrui. Quindi, il maestro in verità è un filosofo, nel senso più vivo della parola, ossia colui che sa solo desiderare di sapere, per sé, e per gli altri.

Rodríguez è un filosofo infantile. Lo è in diversi aspetti. Primo, perché ha una concezione molto positiva dell'infanzia cronologica. Per questo, scrive che da bambini e bambine ci si può attendere tutto il nuovo; per questo considera la prima scuola, l'educazione della prima infanzia, come la più importante di tutte. In essa è necessario che essi apprendano a pensare, sentendo che di per sé stessi essi sono pensanti, riflessivi, parlanti, persuasivi, convincenti. Dicono la verità, come i matti. I bambini e le bambine di Rodríguez hanno la capacità di pensare, la sensibilità artistica e l'impegno per la verità. Sono coloro che osservano tutto, a differenza degli adulti, che solo osservano se stessi.

Per lui, l'infanzia è anche un tempo di giochi e di prove, non importa l'età. Egli stesso, adulto, apprese l'inglese in una scuola pubblica in Giamaica e giocava sempre con i bambini che educava. In questo senso, cercava di infantilizzare la scuola e coloro che la abitano, bambine, bambini e adulti. Voleva portare l'infanzia con i suoi giochi dentro la scuola. Se l'infanzia è vita di esercizio, di prove e di esperienze — e questo non dipende dall'età che si ha, come ci mostra la stessa vita di Simón Rodríguez —, così sono anche le sue scuole, nelle quali si apprende a partire dall'esperienza, dalla pratica, dal metter mano e corpo intero nelle cose del mondo. Si apprendono, per esperienza, i mestieri, le arti, i saperi, a pensare, a scrivere, a leggere. Si formano in queste scuole tutti i bambini e le bambine di questa terra, senza eccezione, tutti quelli che storicamente sono stati spogliati di tutto, in primo luogo della loro terra. Si formano per il mondo, per il lavoro, per la vita. La scuola è associata alla vita e la vita alla scuola. Di fatto, vivere è imparare a vivere, camminare apprendendo, nella vita, la propria vita.

Anche con la sua vita Simón Rodríguez insegna e fa filosofia. Sia-

mo abituati a considerare la storia della filosofia come un insieme di idee, dottrine e posizioni teoriche su determinati temi o problemi. Per questo, la filosofia è considerata, oggi in modo dominante, come un'attività di lettura e interpretazione di testi. Se ci sono, sì, opere di S. Rodríguez di indubbio valore filosofico, come *Luces y Virtudes Sociales* o *Sociedades Americanas en 1828*, uno sguardo più attento mostra che c'è molto più delle sue opere dietro questo filosofo. Non solo di questo, certamente, quanto di ogni filosofo in generale. C'è anche, tra altre cose, la vita dei filosofi, quello che significa vivere una vita che meriti la qualificazione di filosofica. Sotto forma di domanda espressa in molti modi: cosa sarebbe vivere una vita filosofica? Perché si vive come si vive e non in un altro modo? Che problemi filosofici possiamo pensare a partire dalla vita che viviamo?

Questo è un problema filosofico di grande significatività in molti periodi della storia della filosofia, e che sembra essere stato reso opaco nella tradizione contemporanea, che privilegia la filosofia come elucidazione di testi, concetti e sistemi filosofici: come vivere una vita che valga la pena di essere vissuta. Ma non è sempre stato come oggi. Al contrario, le scuole filosofiche dell'antichità non solo o non sempre si caratterizzavano nel sostenere un corpus teorico o dottrinale ben definito, quanto piuttosto per porre la propria vita in una tradizione di pensiero e di vita che dia ragione e senso allo stile di vita proposto. Vale a dire, in queste scuole si fa filosofia non solo attraverso la scrittura ma piuttosto mediante la propria vita.

C'è in questo una lunga tradizione instaurata a partire da Socrate almeno, nella quale la filosofia viene proposta come un modo di vita che si sviluppa chiedendosi perché si vive in una certa maniera e non in un'altra. Infatti, per Socrate la filosofia non era una conoscenza o una teoria, quanto un modo di vivere, una pratica dialogata con altri per esaminare e trovare senso nella vita individuale e sociale. La filosofia era un modo di vivere esaminando la propria vita e quella degli altri.

Vale la pena notare che Bolívar chiamava S. Rodríguez *il Socrate di Caracas*. Ci sono in effetti molti punti in comune tra i due. In ogni modo, nella vita e nell'opera di S. Rodríguez incontriamo ispira-



zione per pensare e vivere la filosofia nel suo incontro con l'infanzia, per ricreare il mondo chiamato «filosofia per i bambini». Riprendiamo ora quella alternativa. "Inventiamo o sbagliamo". Da un lato, la creazione, l'invenzione, il pensiero, la vita, la libertà; dall'altro, la riproduzione, l'errore, l'imitazione, l'opinione, il servilismo. Il primo, dice Rodríguez, è quello di cui abbiamo bisogno nelle scuole d'America ma non lo pratichiamo. Il secondo è quello che abbiamo fatto fino ad ora e che si tratta di trasformare. L'educazione del popolo, dei signori/proprietari di questa terra, è il cammino per questa trasformazione.

Siamo di fronte ad una alternativa filosofica, pedagogica, politica. È lì che si gioca ciò che siamo e il progetto di quel che possiamo essere, come persone e come collettività. Si tratta di «pensare, invece di imitare». Il proclama si ripete più volte, con termini diversi e un senso identico, anche quando Rodríguez scrive sull'istruzione pubblica per l'America, che, nella sua concezione, deve essere originale e non imitare servilmente i sistemi educativi europei o nordamericani.

Rodríguez ha varie ragioni per alzare questa bandiera in campo educativo, per pensare che o educiamo inventando o educiamo in forma sbagliata. La prima è che nessuno negli Stati moderni ha fatto quello che si deve fare in America: educare tutto il popolo davvero, nel sapere e nel fare, per una vita comune a venire, inaugurale, inaudita. Quello di cui l'America ha bisogno non è stato fatto in nessun altro luogo. Non c'è un sistema educativo da copiare. Da qui il suo carattere di critico radicale, intransigente. Non c'è Repubblica che abbia le scuole che deve avere una Repubblica. Le scuole funzionano male più o meno allo stesso modo in Europa come in America. L'America deve inventare le sue istituzioni.

Ci sono più ragioni per una educazione inventiva. È necessario inventare le scuole, perché imitare le istituzioni educative del nord può significare riprodurre la struttura di sottomissione e sterminio che ha imperato da secoli in America. Ad esempio, la logica appresa nelle scuole monarchiche. In esse si apprendono abilità sofisticate di ragionamento come il sillogismo aristotelico, per concludere che si devono far lavorare gli indios a legnate

perché non sono uomini. Allo stesso modo, i sillogismi e paralogismi che i giovani apprendono come pappagalli nei collegi della Colonia si convertono nei sofismi che passano per ragioni di stato nei gabinetti ministeriali. L'uso di questa logica è inaccettabile in America (e in qualunque altro luogo) nella misura in cui fonda un'etica e una politica illogiche: sostiene il contrario di quello che dovrebbero essere, in verità, l'etica e la politica.

### *Filosofare nell'infanzia*

Questo è quanto apprendiamo dalla vita e dall'opera di S. Rodríguez, circa l'unione di filosofia e infanzia: inventiamo o sbagliamo. Se riproduciamo metodi, concezioni filosofiche, pedagogiche e politiche nel fare filosofia con i bambini, sbagliamo. È necessario inventare. Pensare non è semplicemente dominare abilità, tecniche, strumenti di pensiero. Pensare è essere sensibili ad una terra e alla sua gente. Apprendiamo a pensare quando sentiamo la gente e la terra d'America. Non c'è la verità della filosofia con i bambini che attende di essere scoperta e applicata. Questa verità ha bisogno di essere inventata qui, come parte di un'etica e di una politica che facciano delle scuole di questa parte del mondo un luogo perché tutti quelli che vi abitano possano vivere come si deve vivere, un luogo come non ce n'è altro sulla terra. E lo stesso per gli altri spazi in cui la filosofia venga praticata. Questi luoghi che cercano di inventare una verità più giusta, bella e gioiosa per la filosofia che si pratica in questo lato del mondo. Con questo slancio pensiamo alla riunione della filosofia e dell'infanzia tra noi. Con questa forza poniamo in questione la comunità di ricerca.

Si deve inventare tutto, dunque. O quasi tutto. Si deve inventare la scuola, in primo luogo, che non accoglie quelli che dovrebbe accogliere. E anche si deve inventare la comunità di ricerca in essa, certamente. E la filosofia è una maniera di porla in una prospettiva infantile. E l'infanzia, sicuro, di cui solo sappiamo che è all'inizio. Certamente, non tutto quello che si inventerà sarà vero, però non c'è verità se non inventiamo. Così che dobbiamo inventare... e ora non so come proseguire scrivendo perché se continuo pre-

sentando ciò che ho inventato io, potrei inibire le invenzioni dei lettori di questo testo e se non lo presento il lettore mi potrebbe dire che non ha idea su come affrontare l'invenzione stessa. Farò quello che segue, quindi. Presenterò qualcosa in relazione ad uno dei presupposti principali della comunità di ricerca: la filosofia che essa presuppone, semplicemente a modo di ispirazione. Spero che sia solo questo: un modo per ispirare altre invenzioni.

Quindi, presenterò l'idea di filosofia che si trova nella filosofia per bambini, così come fu concepita da Matthew Lipman e in seguito mostrerò le ragioni per concepirla in modo alternativo. Nel caso della filosofia per bambini, la concezione della filosofia è abbastanza precisa e complessa allo stesso tempo. Lipman usa il termine «filosofia» riferendosi ad almeno cinque cose distinte: a) una disciplina scolastica; b) un modo di vita, una *praxis*; c) un modello di ricerca; d) un pensare di ordine superiore (critico, creativo ed empatico); e) una forma di sapere istituzionalizzata in venticinque secoli di storia.

Per Lipman, la filosofia deve essere una disciplina del curriculum scolastico fin dai suoi primi livelli. Per questo, è necessario trasformare la sua terminologia ermetica e che essa venga disposta in una sequenza psicologico-cognitiva che permetta la sua appropriazione da parte dei bambini, senza compromettere la sua integrità come sapere disciplinare. Il suo programma offre, appunto questa «traduzione». Come tale, offre funzioni che nessuna disciplina potrebbe offrire: permette un pensiero di, in e attraverso le altre discipline, che supererebbe la frammentazione che domina il curriculum scolastico e permetterebbe una comprensione unificata, ricca, sinottica, comprensiva e completa della conoscenza umana. Il riscatto della filosofia come modo di vita presuppone anche una critica di ispirazione deweyana alla filosofia accademica. Socrate come esempio di *praxis* filosofica, un modello di vita che «chiunque di noi può imitare». La filosofia per Lipman è una forma di ricerca autocritica ed auto-correttiva, il cui scopo è giungere ad una comprensione più adeguata e ad un sapere più profondo che permetta di elaborare migliori giudizi sulla dimensione problematica della nostra esperienza del mondo. Esistono criteri specifici per misurare una filosofia: in che misura essa con-

tribuisce a perfezionare la propria ricerca, tanto in considerazione dei suoi metodi, quanto nella sua deliberazione su concetti controversi e fondamentali dell'esperienza umana. È chiaro che, in ultima istanza, il criterio per giudicare una ricerca filosofica è, secondo Lipman, capire in che misura contribuisce ad una società migliore. La filosofia è, secondo Lipman, una maniera di pensare sul pensare. Praticata nella scuola, permette di problematizzare e investigare su certi concetti che le sono propri (come verità, giustizia, libertà, tempo, amicizia) e nello stesso tempo sviluppa certe abilità di pensiero. In questo modo, Lipman cerca di superare la dicotomia tra «concetti» e «abilità», integrando entrambi, dato che ritiene che l'acquisizione di abilità (di ragionamento, ricerca e traduzione) e lo sviluppo concettuale (idee generali ricavate dalla storia della filosofia) si rinforzino reciprocamente. La sfida principale per far sì che la filosofia entri a scuola come pratica in comunità di ricerca è, secondo Lipman, tradurre la sua storia, le opere dei filosofi, in materiali che possano essere compresi dai bambini. In un lavoro pubblicato, che indico in chiusura, ho discusso più in dettaglio questa concezione. Sulla base di alcuni lavori di Foucault ho problematizzato la relazione stabilita da Lipman tra le idee della disciplina e l'istituzione scolastica, e a partire dalla critica di G. Deleuze all'immagine dogmatica della filosofia ho suggerito di trasformare la filosofia che sta alla base della filosofia per bambini. Questa nuova creazione potrebbe seguire molti altri percorsi e, in quanto impresa filosofica, si tratta in verità di un compito infinito. Si tratterebbe di qualcosa che ciascun maestro o maestra fa da solo nell'abitare lo spazio di filosofia e infanzia. In certo qual modo, non si può compiere questo lavoro e seguire questo percorso senza pensare la propria relazione con la filosofia.

Espongo qui di seguito alcune note di un cammino possibile per la problematizzazione di questo concetto di filosofia, centrato nella concezione, oggi ritenuta naturale, della filosofia come insieme di abilità o strumenti del pensiero. Potrei alludere a un termine più abituale a partire dalle riforme educative: quello di competenze. In questo caso, sarebbero equivalenti, occuperebbero lo stesso luogo. Lo faccio più che altro per illustrare una possibilità,

per suggerire qualcosa che ciascun lettore ricreerà a modo suo. Credo che il pensare non sia una abilità quanto un evento; non sia uno strumento quanto una esperienza, non sia una competenza quanto una potenza. Come abilità, strumento o competenza, il pensare si meccanizza, si ripete, si rende tecnico, ripetizione specchiata di se stesso. Quando si concepisce il pensare come un'abilità o come un insieme di abilità cognitive, come un gruppo di strumenti di pensiero, come una competenza per essere meglio equipaggiati nelle società contemporanee, come si sostiene nella filosofia per bambini, lungi dal potenziare l'apprendimento del pensare, si potrebbe proprio rendere impossibile l'apprendimento del pensiero, nella misura in cui si prefigurano cammini che dovrebbero essere il compito proprio del pensiero, che non potrebbero essere già pensati e masticati quando quello di cui si tratta, è, giustamente, di pensare.

Questo vuol dire che una questione significativa prima di proporsi di «insegnare a pensare» (o aiutare gli altri ad apprendere a pensare, o qualsiasi altra forma che si scelga per questo compito) chiede di pensare, prima, ciò che significa pensare, ossia quello che si sta proponendo come immagine o concetto dello stesso pensare che noi ci proponiamo di insegnare o aiutare ad apprendere. Quando quello che si insegna segue la forma di una tecnica è probabile che chiunque anche lo apprenda lo prenda in questa forma. E l'uso tecnico del pensare, come ci ha insegnato S. Rodríguez, può tradursi in pratiche etiche o politiche che lungi dall'appoggiare possiamo voler contribuire a trasformare. Una tecnica può essere utile per distinte finalità, molto oltre l'intenzione con la quale è trasmessa.

Riconoscendo questo rischio, in qualche modo Lipman ha cercato di sfuggire a questo uso tecnico del pensare affermando certi valori, etici e politici, che gli darebbero finalità e senso. Così afferma che il valore della ricerca filosofica in aula è formare i cittadini critici, creativi ed empatici di cui una democrazia necessita per essere realizzata pienamente. Fornisce poi altri nomi per questi aggettivi: parla di formare i bambini perché diventino adulti responsabili, solidali, tolleranti. Alla fine, le parole potrebbero essere qui le più nobili, con le migliori intenzioni. Qualcuno potrebbe

anche pensare che cambiando le parole si possa risolvere il problema. Lipman stesso parla di un pensare di ordine elevato, che chiama a volte buon pensare, che sarebbe il più di peculiare alla pratica filosofica a differenza del pensare abituale o normale della vita quotidiana. Questo pensare sarebbe garantito dalla logica del pensare, dalla combinazione di un pensare tridimensionale, al tempo stesso critico, creativo ed empatico.

Credo che in questo modo, il problema persista. Da un lato, nessuno garantisce che il semplice postulare un buon uso della tecnica conduca effettivamente a questo buon uso. C'è però qualcosa di più serio. Quando si moralizza il pensare, quando si concepisce il pensare in termini di buono o cattivo pensare, quando la logica o la democrazia sono il fondamento o il senso dei valori assegnati al pensiero, quando il senso del pensare viene già "pensato", già non è più tanto facile pensare, perché il pensare comincia giustamente quando si problematizza il senso del pensare, quando quello di cui si tratta è porre in questione i sensi e significati usualmente conferiti alla domanda «perché fare filosofia?» o «perché pensare insieme?», che sarebbero quasi la stessa domanda. La logica, la democrazia, sono per il pensare problemi, non fondamenti. Quando questioni come la logica e la democrazia si postulano come presupposti o significati, come quelli che orientano l'inizio e la fine del pensiero, invece di facilitare il pensare, possono renderlo impossibile nella sua forma più positiva e interessante.

Quindi, questioni come «che cos'è la filosofia?» o «perché la pratichiamo?» e più specificamente, «qual è il senso del mettere insieme la filosofia e l'infanzia in comunità di ricerca?» non possono ricevere risposte da altri se non da coloro che le praticano. Per questo stesso motivo non ha tanto senso che in questo testo mi dilunghi sulla maniera in cui io risponderei, piuttosto ho cercato di mostrare gli inconvenienti che si danno accettando semplicemente una maniera consacrata di mettere in atto tutto questo, ed anche cammini possibili, interlocutori interessanti e certe condizioni che, credo, danno forza al modo in cui si affronta questo ineludibile compito di pensare che non può avvenire senza essere pensato. Spero che questo serva da stimolo al pensare per i lettori

*Per concludere, l'infanzia*

Lo stesso si potrebbe dire dell'infanzia e dell'educazione che sono in gioco quando ci proponiamo di connettere la filosofia e l'infanzia nella forma delle comunità di ricerca. In un certo modo, l'importanza di problematizzare la prima, la filosofia, è già stata espressa in questo testo. Ho anche affermato l'importanza di problematizzare il pensiero quando si propone di «insegnare a pensare» in una comunità di ricerca. Ma lo stesso merita l'insegnare. E l'apprendere. Che cosa si intende per insegnare (e apprendere) nella filosofia per bambini? Che cosa pensiamo che significhino? Perché insegniamo quello che insegniamo? Perché insegniamo quello che insegniamo nel modo in cui lo insegniamo? Cosa pensiamo che significhi apprendere? Perché ci interessa che i nostri studenti apprendano quello che vogliamo apprendano e lo facciano nel modo che ci aspettiamo in una comunità di ricerca?

Che relazione poniamo tra insegnare ed apprendere? Crediamo che gli studenti apprendano quello che insegniamo? Se è così, questa non sembra una relazione molto interessante tra apprendere e insegnare. Come afferma lo stesso Deleuze, non si apprende da qualcuno, quanto piuttosto con qualcuno. Non si apprende con chi si pone come modello, per quanto il modello sia solo una forma, un'idea, da chi esige la ripetizione dello stesso, perlomeno non quando quello di cui si tratta è di pensare. Così gli studenti non apprendono. Nella scuola, i nostri studenti per prima cosa apprendono a saper identificare quello che vogliamo insegnargli e poi a mostrarci che hanno appreso quello che vogliamo insegnargli, ma è molto difficile sapere quello che fanno con ciò che dicono di apprendere, e quello che davvero apprendono. La cosa più sensata che ci resta da fare mi sembra pensare che non apprendono quello che vogliamo insegnargli quanto quello che vogliono apprendere a partire da quello che vogliamo insegnargli. E questo è un enigma. L'enigma della relazione tra insegnare e apprendere. O l'enigma dell'apprendere.

Nell'affrontare l'incontro tra filosofia e infanzia in una comunità

di ricerca, si tratta di pensare questo ed altri interrogativi. Si tratta di aprire la filosofia, l'infanzia, l'insegnamento, l'apprendimento e alcune altre parole che ci interessano al pensare e all'interrogare. Ciascuna domanda inizia un cammino per pensare. Ciascuna domanda ci segnala una possibilità di aprire il nostro pensiero a ciò che ancora non abbiamo pensato. Ciascuna domanda ci apre la forza del non sapere, non nel suo aspetto di assenza, quanto in quello di presenza, di forza affermativa che ci spinge a continuare a pensare quello che pensavamo non valesse la pena di pensare. Così, all'inizio di questo percorso di pensiero, lanciando le nostre domande, già stiamo, in qualche modo, dentro la filosofia, facendo filosofia. Credo che a questa altezza siamo giunti con i lettori di questo testo. L'infanzia arriva subito, negli "infanti" con cui pratichiamo la filosofia, nelle loro domande, nei loro gesti, nel loro modo di ricreare il cammino del pensiero come se fosse la prima volta che viene percorso, e anche nella forma dell'esperienza che queste domande ci fanno vivere, nella scrittura e nella lettura, nelle invenzioni che abbiamo il coraggio di postulare, e anche nel modo non saputo che siamo disposti ad attribuire al nostro lavoro dell'insegnare.

Così, l'incontro tra filosofia ed infanzia è un incontro tra domande, tra inizi, tra forme non sapute di affermare una maniera di pensare, e, con essa, una maniera di vivere. Chi lo sa, in questo modo, l'infanzia ci è apparsa in un altro modo, nella scoperta — o nell'invenzione — di un nuovo luogo per occupare lo spazio di insegnanti, di un nuovo inizio per pensare quello che facciamo e chi siamo, per porre in questione perché lo facciamo nel modo in cui lo facciamo, perché siamo quello che siamo e non altrimenti. In altre parole, l'infanzia ci è apparsa per permetterci di iniziare un nuovo cammino nel modo in cui viviamo il compito di insegnare. Ci siamo fatti infanti dell'insegnare. Insegneremo infantilmente, filosofia, o qualsiasi altra cosa. Fatto sta che non andremo più a scuola per formare l'infanzia ma piuttosto, siamo resi infanti che, nell'incontro con altri infanti, ricreeranno in ciascuna domanda, in ciascun pensiero, in ciascun gesto condiviso, il compito di porre in questione ed incontrare il senso del vivere la vita che viviamo e di pensare quali altre vite potremmo star vivendo.



Questo abbiamo cercato di fare, in questo testo e nella vita, con la comunità di ricerca che ha smesso di essere un presupposto per trasformarsi in una domanda.

*Nota bibliografica*

I testi di Simón Rodríguez sono pubblicati nelle sue *Obras completas*, in due volumi, a Caracas, in una edizione realizzata dalla Presidenza della Repubblica, 2001. I principali argomenti sulla concezione della filosofia di Matthew Lipman possono essere reperiti nel suo libro (con A. M. Sharp e F. S. Oscanyan) *Philosophy in the Classroom*, Temple University Press, Philadelphia, 1980 (II ed.). Da parte mia, la critica che ho mosso a questa concezione è esposta in *Lipman y la Filosofía. Notas para pensar un concepto*, in Felix G. Moriyon (ed.), *Matthew Lipman. Educación y Filosofía*, Ediciones de la Torre, Madrid, 2002, pp. 49-69. Gli appunti sul pensiero e l'apprendere di G. Deleuze si possono trovare nel suo libro *Differenza e ripetizione*, tr. it., Raffaello Cortina, Milano 1997, e *Marcel Proust e i segni*, tr. it., Einaudi, Torino 2001.

# La pedagogia di Mafalda

*Una proposta di utilizzo dei fumetti di Quino  
nell'ambito della filosofia con i bambini*

Giulia Venturini

Il titolo di questo studio potrebbe risultare a una prima lettura provocatorio, per qualcuno addirittura privo di significato. Associare due termini tanto distanti come la *pedagogia* e *Mafalda* – il fumetto di Quino – sembra una proposta illogica perché se pensiamo al primo immediatamente ci vengono alla mente concetti come educazione, formazione, scuola, insomma lo studio con la esse maiuscola, mentre al secondo associamo concetti quali gioco, divertimento, infanzia. Ebbene se si procede su questo percorso probabilmente l'iniziale corto circuito di senso si risolverà in una domanda e poi in un'altra e un'altra ancora. Ecco, la domanda, l'interrogarsi, questo è il principio su cui si fonda la pratica della Filosofia per e con i bambini – *Philosophy for and with Children* (P4C) ideata da Matthew Lipman – perché il dubbio, la curiosità e l'interesse sono gli stimoli necessari per attivare il pensiero e le capacità cognitive così da essere in grado di generare riflessioni, di argomentarle, di ascoltare il punto di vista altrui e grazie a questo fare esperienza di un'altra prospettiva.

## *Introduzione*

Il seguente progetto è il frutto della partecipazione al seminario «La comunità di ricerca filosofica e la P4C (Philosophy for Community)», realizzato presso l'Università degli Studi di Bergamo e coordinato da Fulvio Manara, durante il quale la *Philosophy for children* veniva declinata come una pratica adottabile in un contesto di adulti per riflettere e per fare formazione sul metodo. Ciascuno a turno ha avuto il compito di svolgere la facilitazione di una sessione, scegliendo e studiando il testo-

pretesto da proporre alla comunità.

In questa circostanza ho avuto la possibilità di osservare in prima persona l'evoluzione del gruppo in una comunità e di partecipare, non solo di assistere, all'esperienza dell'elaborazione collettiva di sapere, durante la quale sembra quasi di vedere i pensieri generati dai singoli incontrarsi e generare altri interrogativi. Inoltre è stata la prima occasione nella quale ho sperimentato l'uso delle strisce di Quino come testo iniziale per una sessione.

I risultati positivi e incoraggianti hanno anche aperto nuove questioni e dubbi in merito alle applicazioni dei fumetti nella pratica della P4C e di conseguenza ho sentito la volontà/necessità di testare la valenza dei fumetti di Quino come esclusivo supporto iniziale per le sessioni.

### *Il fumetto come medium comunicativo*

L'analisi dello specifico linguaggio dei fumetti è stato un passaggio importante all'interno del progetto perché ho ritenuto fondamentale e necessario, non solo per i miei studi di carattere umanistico, conoscere gli strumenti che si intendono utilizzare, soprattutto in un contesto scolastico, ed essere consapevoli delle loro implicazioni.

Il linguaggio dei fumetti è un vero mezzo di espressione originale e indipendente. Non si tratta solo di un accostamento di due elementi, letterario e iconico, ma di una vera e propria fusione per la creazione di un nuovo mezzo di comunicazione. L'autonomia comporta la presenza di una grammatica e di una sintassi specifiche, nelle quali i segni, seppur già conosciuti, formano un nuovo codice e si strutturano secondo leggi particolari. Perciò risulta indispensabile una decodifica che possa favorire la comprensione di tutti gli aspetti del fumetto, non solo di quelli più espliciti.

Non si può definire con precisione la lingua del fumetto perché ogni suo genere è caratterizzato da uno stile proprio. Vi sono però alcune costanti che si rintracciano in tutti i fumetti e che mostrano l'interazione tra codice verbale e codice grafico: le onomatopée, i grandi rumori, il *lettering*, il discorso diretto, i periodi concisi,

le parole gergali, le esclamazioni, i neologismi e le ripetizioni. Questi ultimi due aspetti mostrano quanto la lingua del fumetto sia simile alla lingua colloquiale e informale.

Il disegno è l'insieme di elementi grafici contenuti all'interno di un rettangolo delimitato da una linea che evidenzia ciò che racchiude. La vignetta appare quindi come una selezione del continuum narrativo. Vi fanno parte gli elementi che raffigurano lo sfondo e quelli che rappresentano i personaggi.

Il fumetto abitualmente viene confuso con l'illustrazione ma questi due termini non sono sinonimi. La differenza sostanziale è che il disegno all'interno di una vignetta racconta mentre l'illustrazione commenta, nel senso che nel fumetto il significato cambia senza la presenza del disegno mentre il racconto è autonomo e l'illustrazione è solo una parte aggiuntiva. Gli effetti di questa diversità si riflettono nell'inquadratura, di solito l'illustrazione predilige le vedute generali mentre le vignette variano inquadratura a seconda delle esigenze; nella precisione e nella quantità dei dettagli, molto maggiore nell'illustrazione; nella decorazione, che può avere più facilmente uno scopo di commento che di racconto. La vignetta, che tende ad essere un'immagine di lettura veloce perché deve essere confrontata con le altre, necessita della concisione mentre l'illustrazione, che tende ad essere un'immagine di lettura lenta perché essendo unica deve dare tutte le informazioni, preferisce l'abbondanza di segni.

Il testo è materialmente introdotto nella vignetta attraverso due principali modalità: la nuvoletta o *balloon*, lo spazio testuale dove sono inserite le parole pronunciate o pensate da personaggi e che conferisce al fumetto la sua vera originalità insieme al linguaggio specifico che vi è inserito; la didascalia, posta nella parte alta o bassa della vignetta, solitamente contiene parole che non sono parte di un dialogo ma sintagmi particolari che si riferiscono al tempo e allo spazio e creano un legame tra le vignette sul piano dell'evoluzione della storia.

La vignetta è l'unità di base di quasi tutti i fumetti. È l'icona più importante del fumetto, una cornice che contiene tutte le altre icone del vocabolario fumettistico. L'interazione tra vignette avviene secondo diverse modalità che identificano altrettante forme

narrative. Le più diffuse sono le seguenti: la tavola settimanale, la striscia quotidiana, il *comic book*; il libretto e il formato d'autore. La traduzione dei fumetti è un'operazione che differisce nettamente dalle altre perché non è sufficiente fare una mera trasposizione del testo contenuto nelle nuvolette da una lingua di partenza a una lingua di arrivo. Il fumetto deve essere proposto facendolo passare attraverso un processo di adattamento che faccia attenzione a non snaturare l'opera da tradurre e che tenga presenti le richieste e i gusti della cultura d'arrivo.

Isabel Santi (Santi 1983) nel suo studio sulle difficoltà inerenti alla traduzione dell'effetto comico, porta come caso specifico le strisce di Mafalda giungendo anche lei alla conclusione che la trasposizione di un fumetto in un'altra lingua è doppiamente problematica perché il traduttore deve restituire l'effetto comico integrale rimanendo all'interno del breve spazio di quattro/sei vignette. L'esito finale della sua ricerca sembra indicare che, malgrado l'attenzione del traduttore al contesto linguistico ed extra-linguistico, la traduzione di questo genere di testo incontra inevitabilmente una banalizzazione della qualità dell'effetto comico creato dall'autore.

### *I fumetti e la pedagogia*

La possibilità di utilizzare il fumetto come uno strumento all'interno del contesto scolastico sembra essere stata colta fin dagli anni Settanta perché nella sua fusione perfetta di disegni in sequenza, eventi, dialoghi, simboli iconici, il fumetto assume le caratteristiche di un linguaggio estremamente duttile ai fini educativi.

Nel citare alcuni esempi di esperienze vorrei iniziare con i laboratori sperimentali realizzati a Carpi nell'anno scolastico 1975/1976 (Dallari, Farnè 1977) che avevano i seguenti obiettivi: condurre l'educazione linguistica attraverso metodologie diverse da quelle tradizionali e più attinenti alla realtà di vita del bambino; esplorare la pluralità di linguaggi e di segni in cui l'individuo è immerso al di fuori della scuola.

La proposta di Gianna Marrone sembra rappresentare un

continuum con il progetto precedente nella quale il fumetto è considerato un tipo di lettura incluso nella letteratura per ragazzi, rendendolo così adatto alla scuola e agli scopi didattici. In questo modo gli insegnanti assumo un ruolo attivo nella ricerca di nuove modalità di stimolo all'apprendimento, individuando forti corrispondenze tra gli interessi di bambini e adolescenti e le materie di insegnamento, come già espresso pienamente da John Dewey (Dewey 1965).

La ricerca però ha messo in evidenza che il fumetto è stato considerato prevalentemente un oggetto di studio nel panorama dei mezzi di comunicazione e tutt'al più uno strumento che evidenzia le abilità logiche utilizzate dagli studenti durante la lettura. Dopo questa rassegna di pratiche proposte e sperimentate, viene probabilmente da chiedersi se dal fumetto non è possibile ottenere altro ovvero che diventi uno strumento di indagine della realtà.

Condivido l'affermazione di Marco Pellitteri quando sostiene che il problema non è solo insegnare al bambino cosa significa la nuvoletta di una storia a fumetti. Il punto è insegnare il confronto critico con tutti quegli oggetti e ambienti comunicativi che riversano sulle persone, continuamente, valanghe di messaggi; far capire come discriminare tra forma e contenuto e quale sia la differenza fra l'usare davvero qualcosa rispetto all'esserne usati senza rendersene conto. Credo anche che a tutto questo si possa aggiungere altro, perché il fumetto, declinato nelle sue tante storie, è un bacino sconfinato di suggestioni narrative e di contenuti formativi per tutti, dai bambini agli adolescenti fino agli adulti.

Qui si colloca il progetto del laboratorio «Il fumetto nella pratica pedagogica. Mafalda, l'educazione e il mondo della scuola» e la proposta di un percorso formativo per docenti, maestri, educatori. L'idea che sta alla base di entrambe le attività è di utilizzare il fumetto come supporto e stimolo di una riflessione, in questo caso limitata al mondo della scuola (il ruolo dell'insegnante, il rapporto con gli studenti, l'ambiente della classe, le modalità di insegnamento e di apprendimento, ecc.) ma che attraverso il metodo della Filosofia per e con i bambini e la pratica della

94 Filosofia nella comunità di ricerca si possa allargare anche ad altri argomenti di riflessione. La proposta non è in alternanza allo studio approfondito dell'aspetto linguistico del fumetto né con l'analisi delle capacità cognitive ma vi si inserisce cercando di ampliare ed esercitare le abilità riflessive di ognuno.

### *Mafalda*

Prima di giungere alla presentazione del laboratorio credo però sia necessaria una breve introduzione al fumetto di Quino.

L'origine di Mafalda è alquanto insolita. Quino infatti ideò questo personaggio per una campagna pubblicitaria di una nuova linea di elettrodomestici il cui nome era Mansfield. Fortunatamente l'azienda che aveva commissionato il progetto lo rifiutò lasciando così la possibilità a Mafalda di trasformarsi in un vero e proprio fumetto.

Le strisce del fumetto di *Mafalda* mettono in luce una presenza insolita dei bambini, protagonisti della vita quotidiana, attenti osservatori della realtà, ironici commentatori della visione adulta degli eventi. Mafalda dice quel che pensa, cerca di scoprire come gira il mondo, si sforza di capire, critica e si diverte di fronte agli avvenimenti mondiali e alle situazioni più banali.

Ma le sue parole e i suoi pensieri sono rivelatori, perché chi legge con attenzione scopre due dimensioni fondamentali:

– ciò che gli adulti conoscono dei bambini è frutto di una costruzione culturale: Mafalda e i suoi amici vivono rinchiusi nell'etichetta bambino e reagiscono con frasi impreviste, domande imbarazzanti, pensieri urlati. Da questa rappresentazione è nato il pregiudizio pedagogico in nome del quale chi educa si pone ad un livello superiore rispetto a chi impara. Questo preconcetto rispecchia la convinzione che bisogna proteggere il bambino perché è debole, educarlo perché è ignorante, conoscerlo attraverso l'osservazione per poter agire efficacemente su di lui e per lui;

– i bambini costruiscono una propria rappresentazione degli adulti: Mafalda mostra i propri genitori nella loro parte vulnerabile, bisognosi di protezione e di affetto, irrazionali nelle loro scelte,

impulsivi, curiosi, a volta un po' ridicoli. L'infanzia acquista così non solo una presenza e una voce, ma anche una prospettiva, diversa da quella che i grandi costruiscono di sé stessi. Cercare di comprendere il punto di vista dei più piccoli permette così di scoprire aspetti non conosciuti -o non riconosciuti- del proprio essere adulti.

Il libro *Tutto Mafalda* raccoglie l'intera produzione di Quino su Mafalda. Al suo interno sono rintracciabili alcuni argomenti che tornano ciclicamente nelle strisce: il mondo, la politica, l'ONU, i giornali, la radio e la televisione, la minestra e infine la scuola. Quest'ultima è una grande tematica che i personaggi affrontano in maniera diversa. Felipe ne è angosciato, Susanita non capisce perché bisogna andarci per forza, Manolito è preoccupato di passare dalle sberle del padre a quelle del maestro, Mafalda infine è l'unica entusiasta di iniziare la scuola perché è molto desiderosa di imparare. In poco tempo però le sue speranze vengono disilluse da insegnamenti ripetitivi e le sue domande non trovano spazio nelle lezioni standardizzate. Quino individua anche due aspetti negativi della scuola strettamente legati alla lingua: la sua forma troppo letteraria e inconsistente e l'introduzione massiccia dell'inglese. Nelle prossime pagine verrà mostrato un uso alternativo di queste strisce proprio per stimolare una riflessione sulla scuola.

Mafalda, oltre ad essere la protagonista del fumetto, è una bambina di sei anni che «ama i Beatles, la democrazia, i diritti dei bambini, la pace (...). Odia la minestra, le armi, la guerra, James Bond» (Lavado 2009, 36). È la coscienza candida e civile del mondo. La sua caratteristica più evidente è la critica attentissima e la volontà di comprendere tutto ciò che la circonda. Quando non capisce pone domande che sconvolgono i genitori. Nei confronti della scuola è prima entusiasta, poi delusa. Non le insegna tutto ciò che vorrebbe sapere: come va il mondo, perché gli uomini sono sciocchi e cattivi, come è iniziata la guerra in Vietnam, cos'è il sesso e la politica. Con il personaggio di Mafalda il pensiero dei bambini assume dignità e valore al pari di quello degli adulti. Entrambi i pensieri sono rispettati e non sono collocati come spesso accade su una scala gerarchica dove chi è più anziano è



sicuramente il più saggio e colui che deposita sapere nella mente dei più piccoli ovvero quell'educazione di tipo bancario descritta da Freire.

Il domandare di Mafalda si rivela molto utile ai fine del seguente lavoro di ricerca. L'ironia e il gioco di parole creano sconcerto, stupore e disorientamento, aprono a più possibilità interpretative e quindi al dubbio e alle domande legittime.

Gli altri personaggi sono: i genitori di Mafalda, Nando, Felipe, Libertà, Manolito, Miguelito e Susanita.

### *Il laboratorio*

Il progetto di fare pratica sul metodo della comunità di ricerca mi ha appassionato fin da subito. L'idea iniziale era di proporre una serie di incontri in una scuola primaria o secondaria per testare quanto il fumetto potesse funzionare da stimolo per i ragazzi, ipotizzando un breve percorso che avesse come argomento la scuola. Le difficoltà però di coinvolgere una classe in un progetto simile sono molte: dalla perplessità, a volte solo iniziale, dei docenti verso la pratica alla disponibilità limitata di ore per progetti alternativi.

La voglia di sperimentare mi ha portato quindi a cambiare il programma. Il nuovo progetto si è rivolto agli studenti delle Facoltà di Scienze della Formazione e di Scienze Umanistiche dell'Università degli Studi di Bergamo a cui è stato proposto un laboratorio sperimentale di quattro incontri da due ore ciascuno dal titolo «Il fumetto nella pratica pedagogica. Mafalda, l'educazione e il mondo della scuola». Le strisce di Quino trattano una molteplicità di argomenti che difficilmente poteva essere presa in esame in un tempo così ridotto. La mia attenzione allora si è concentrata sulle vignette che sollevano questioni educative e pedagogiche.

L'obiettivo principale del laboratorio era valutare la reale possibilità di utilizzare *Mafalda* come uno strumento pedagogico, esperienza già collaudata in alcune scuole, ma soprattutto come fonte primaria di domande atte a stimolare il pensiero comunitario e la creazione di una conoscenza condivisa. L'interrogarsi è un

passaggio fondamentale della pratica della comunità di ricerca che però deve essere stimolo per le nostre abilità cognitive e generatore di nuove riflessioni. Le domande perciò non sono tutte uguali. Le domande illegittime sono nozionistiche e poste per controllare il sapere; le risposte già si conoscono. Le domande legittime invece sono poste per sapere perché ancora non si hanno le risposte, interpellano autenticamente l'intelligenza dello studente, accogliendo il suo punto di vista, e aprendosi a soluzioni diversificate (Von Foerster 1987). La domanda legittima è quella accolta perciò occorre che la curiosità naturale degli studenti non venga smorzata e soffocata da risposte preconfezionate. Le questioni spontanee degli allievi devono essere ospitate, considerate non divagazioni o perdite di tempo, bensì occasioni per ampliare il discorso, contestualizzarlo e conferirgli valore. Le altre finalità non meno importanti di questa ricerca sono state: riflettere sulle tematiche e introdurre i partecipanti alla pratica della comunità di ricerca perché solo facendo si acquisiscono le modalità e la conoscenza del metodo.

Antonio Imbasciati afferma che spesso nelle indagini sul fumetto si riscontra una mancanza di scientificità, ciò implica una difficile considerazione e valutazione del lavoro svolto. Per raccontare questo percorso cercherò quindi di essere molto puntuale nel descrivere le strisce selezionate, il gruppo e le sessioni.

L'analisi preliminare delle strisce è stata effettuata prendendo come testo di riferimento il libro *Tutto Mafalda* nell'edizione più aggiornata del 2009. Al suo interno vi sono raccolte tutte le strisce settimanali che Quino ha disegnato, dagli esordi del 1963 fino alle ultime risalenti al 1973. Le tematiche affrontate nelle strisce sono molte, è stato quindi necessario scegliere un macroargomento e la scelta, come anticipato in precedenza, è ricaduta sulla scuola.

Le strisce selezionate sono state 134 riconducibili a tre grandi categorie: la classe, considerata come l'espressione più concreta della scuola; la cultura e la sua relazione con l'istruzione; l'educazione nel confronto tra i figli e i genitori.

In seguito ho esaminato ogni striscia per verificare se potesse essere utilizzata nel laboratorio procedendo all'individuazione delle mappe concettuali, l'insieme degli argomenti su cui è possibile

riflettere che scaturiscono dal testo - pretesto, in questo caso la striscia. Il facilitatore quando progetta un percorso didattico ha il compito di identificarli in modo da non essere impreparato al momento della discussione.

Proprio questo studio attento e meticoloso mi ha permesso di individuare le strisce che meglio si prestavano al laboratorio. Le strisce selezionate sono state in totale dodici e ogni sessione è stata contraddistinta da un tema generale: l'insegnamento, il gioco, l'educazione, la relazione alunno-insegnante.

Gli iscritti al laboratorio sono stati diciotto di cui effettivamente partecipanti quattordici. Una decina ha partecipato a tutti gli incontri mentre altri si sono alternati. Ciò ha permesso di raggiungere sempre un numero adeguato di persone per svolgere al meglio la sessione (di solito il numero minimo è di sei/otto persone e il massimo di quindici). La maggior parte degli iscritti proveniva dalla Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Bergamo, studenti sia del corso di laurea triennale sia magistrale.

Nel gruppo solo due avevano già fatto qualche piccola esperienza di comunità di ricerca mentre gli altri erano digiuni, se non totalmente riguardo la teoria, sicuramente in merito alla pratica. Per questo motivo durante il primo incontro, dopo aver fatto un rapido giro di presentazioni, ho illustrato brevemente, con il supporto di un cartellone, le fasi in cui si articola una sessione. L'uso del supporto cartaceo è stato utile perché ha permesso a tutti di leggere quanto descritto e di entrare lentamente nella dinamica della comunità. In seguito ho spiegato l'intero percorso e le finalità del laboratorio.

Nel terzo incontro mi sono invece soffermata sul momento della verifica spiegando, anche in questo caso con l'ausilio di un cartellone, quali sono i cinque elementi oggetto della valutazione e le diverse modalità con le quali si compie, per esempio con i bambini si utilizzano le faccine stilizzate (smile).

In tutti gli incontri è stato lasciato anche del tempo per le domande e i dubbi degli studenti in merito alla pratica e sugli aspetti che risultavano poco chiari.

Il mio ruolo nel laboratorio è stato quello del facilitatore, il

professor Manara invece ha svolto la funzione di osservatore esterno che monitora l'andamento della sessione.

Tutti gli incontri sono stati registrati per avere la possibilità di riascoltare quanto avvenuto e fare un'analisi il più possibile accurata.

Per il primo incontro ho deciso di utilizzare cinque strisce. Le ragioni sono molteplici. Il fumetto è un mezzo di comunicazione che fonde insieme testo ed immagine, per cui le parole sono presenti in numero limitato. Questa carenza poteva mettere in difficoltà i partecipanti, che già si dovevano avvicinare ad una nuova pratica con un *setting* particolare. Ho pensato quindi di proporre cinque strisce con l'intento di incoraggiare la formulazione di domande. Inoltre i contenuti delle vignette erano molto simili tra loro rafforzando la comunicazione del messaggio e la sua comprensione.

Nel secondo incontro ho ridotto il numero delle strisce a due per osservare se fossero sufficienti come stimolo per la nostra discussione monitorando le reazioni del gruppo a questo cambiamento. Anche in questo caso i contenuti delle due strisce si richiamavano a vicenda toccando entrambe il tema del gioco.

Nel terzo incontro siamo giunti a sperimentare una sola striscia come testo - pretesto della sessione. L'argomento proposto è stato quello dell'educazione.

Per l'ultimo incontro ho scelto di tornare a proporre un numero maggiore di strisce, per la precisione quattro. Anche in questo caso le strisce sono tutte espressione del tema generale, cioè la relazione tra l'alunno e l'insegnante, ma ognuna evidenzia un aspetto di questo rapporto.

Nelle note sono inserite tutte le strisce utilizzate per il laboratorio insieme alle mappe concettuali, alle agende e ai piani di discussione.

In questo contesto vorrei soffermare la mia analisi sulla terza sessione come esempio del lavoro svolto e delle sue implicazioni.

### *L'esempio di una sessione*

Nel terzo incontro la comunità era formata da tredici persone.

Dopo la consueta lettura condivisa del testo, che in questa occasione è costituito da un'unica striscia di Mafalda, ho lasciato che ognuno singolarmente elaborasse le proprie domande senza definirne la quantità. Vi è stato un avvicinamento graduale alla situazione nella quale ognuno individualmente si interroga sul testo e formula le proprie domande. La trascrizione delle domande sul foglio e la loro rilettura ha dato inizio alla ricerca delle tematiche presenti.

#### IL TESTO-PRETESTO

*Tutto Mafalda*, pagina 472, striscia numero 2.



#### LA MAPPA CONCETTUALE

Le idee – guida individuate sono state:

- la spontaneità;
- l'educazione come somma di regole;
- forme diverse di educazione;
- educazione come limite alla libertà;
- educazione come espressione della libertà di ognuno;
- la libertà;
- attività educate e attività non educate;
- l'educazione e la felicità;
- chi ha il compito di educare.

#### L'AGENDA

1) Quali diversi tipi di educazione esistono in base alle

generazioni? ©

2) Perché la gente guarda male un bambino che canta? È chiusura? ◇ [Giulia]

3) Con quali criteri si misura l'educazione? [Arabella Claudia, Nicolò, Paola]

4) Quanti/quali tipi di educazione esistono per non «potare» la spontaneità? [Stefania]

5) Perché per alcuni essere educati significa non essere spontanei? ≈ [Manuela Elisabetta, Angela, Paola, Valentina, Silvia]

6) Quali comportamenti riteniamo spontanei? ◇ [Arabella, Giulia]

7) Fino a che punto riteniamo positiva la spontaneità? ◇ [Elisabetta]

8) «Spontaneità» è indice di diseducazione? ≈

9) C'è differenza tra educazione odierna e quella «di un tempo»? © [Mara Stefania]

10) Educare significa davvero limitare la spontaneità? ≈ [Valentina Stefania, Elisabetta]

11) Il nostro imbarazzo è perché ci hanno potato la spontaneità? [Nicolò, Stefania]

12) Mafalda si sente come un albero che deve crescere libero ma i genitori di oggi cosa pensano? [Claudia, Mara]

13) Perché la signora non considera educazione cantare? ◇

14) Perché la signora deve per forza rovinare un momento di felicità? ◇ [Silvia]

15) Qual è il rapporto tra educazione e spontaneità? ≈ [Mara]

16) L'educazione è qualcosa che si insegna? [Paola, Giulia, Nicolò]

17) Perché la signora e non gli altri decide di intervenire proprio quando i bambini stanno uscendo dall'ascensore?

18) Risponde Mafalda perché è la più grande? [Angela]

Il lavoro svolto sull'agenda questa volta si è limitato a identificare le domande che avevano affinità tra loro evidenziandole tramite dei simboli (©; ◇; ≈). I membri della comunità per svolgere al meglio questo compito hanno chiesto alcuni chiarimenti sul significato delle domande.

- Regole, quali?
- Educazione – Spontaneità
- Educazione buona?
- L'educazione dipende dal contesto
- *Buon senso?* Rispetto

### *Analisi della sessione*

La scelta dell'argomento tra i molti individuati ha richiesto un tempo maggiore delle volte precedenti. La comunità all'inizio è tornata sul tema dello stereotipo, già affrontato in parte nella prima sessione, mostrando così che esiste la possibilità di creare un percorso nel quale la stessa tematica sia oggetto di più sessioni. L'essenza della pratica del resto si fonda sulla convinzione che non si possa mai arrivare ad esaurire del tutto l'approfondimento di un argomento ma le conclusioni a cui si giunge sono provvisorie e aperte a ulteriori e nuove riflessioni.

Senza aver deciso in modo chiaro quale direzione intraprendere, nel proseguo della discussione sono state toccate alcune grandi questioni pedagogiche: chi stabilisce che cosa è buono, la differenza tra buono e cattivo, giusto e sbagliato, chi ha il compito di educare. Non è stato raggiunto l'approfondimento di nessuna di queste, come è apparso anche dall'autovalutazione, ma la comunità ha iniziato a fare associazioni e comparazioni, a notare le differenze, ognuno ha provato ad utilizzare le proprie abilità cognitive e riflessive lasciando al pensiero la possibilità di spaziare. L'assenza di approfondimento è normale essendo solo al terzo incontro di un laboratorio sperimentale che in otto ore poteva soltanto dare l'opportunità agli studenti di fare un assaggio della pratica. In questa ottica i risultati sono molto positivi e stimolanti perché confermano i presupposti iniziali secondo i quali è possibile stimolare le domande, 'giocare a pensare' e fare ricerca anche partendo dalle strisce umoristiche – se vi è una preparazione e uno studio preliminare che consente di maneggiare coscientemente il materiale. Non solo, creare un

ambiente adatto alla riflessione, attraverso un *setting* specifico che predispone le persone al dialogo e alla comunicazione, è sufficiente a trasformare le relazioni all'interno della comunità e agevolare l'azione dell'interrogarsi. In riferimento a questo mi ha molto colpito osservare l'aumento di domande, in totale nove, formulate durante la discussione con lo scopo di definire:

- Chi ha il compito educativo?
- Si può educare alla spontaneità?
- Esiste la buona educazione?
- Cosa intendiamo per essere educati?
- Il buon senso è soggettivo e l'educazione no?
- La parola buon, cos'è buono?
- Cos'è che stabilisce che è buono?
- Cos'è la società?
- Educazione nel senso che mentre si educa si rispetta l'altro o se uno è educato rispetta l'altro?

Vorrei concludere questa analisi tornando al contenuto della discussione e cioè il tentativo di definire un concetto di valore, cosa è buono. È lo stesso Lipman ad affermare che «l'educazione ai valori si rivela ignominiosamente fallimentare quando è basata esclusivamente sulla convinzione che tali valori siano innati o intrinseci e che l'educatore non debba far altro che rivelarli al suo allievo. I valori sono positivi solo in funzione di una loro giustificazione» (Lipman 2005, 131). Perciò se le giustificazioni non accompagnano le affermazioni «la pace è bella» e «la guerra è brutta» tali caratterizzazioni appaiono deboli e poco convincenti. È necessario che gli studenti siano impegnati nel duro lavoro concettuale di distinguere e di trovare le ragioni a supporto.

L'esperienza del laboratorio sperimentale «Il fumetto nella pratica pedagogica. Mafalda, l'educazione e il mondo della scuola» è stata particolarmente significativa perché mi ha permesso di continuare un percorso formativo sulla comunità di ricerca filosofica e di sperimentare la valenza dei fumetti in sostituzione del curriculum standard di Lipman.

L'analisi a posteriori del materiale prodotto durante le sessioni ha



generato delle utili considerazioni nella prospettiva di articolare un ulteriore percorso. L'aspetto senz'altro positivo è stata la dimostrazione che lavorare con i fumetti è possibile. Le strisce di *Mafalda* sono un testo-pretesto valido e utile da utilizzare nella pratica della Filosofia per e con i bambini e nella comunità di ricerca filosofica. La proposta quindi può essere esportata anche in altri contesti di ricerca.

Vi sono stati però dei punti critici che hanno riguardato in particolare due aspetti del laboratorio: la durata e il contenuto. Quattro incontri si sono rivelati insufficienti per impostare un lavoro proficuo dal punto di vista della conoscenza e della formazione sulla pratica. Il gruppo, in un tempo così limitato, non ha l'opportunità di crescere e di diventare una comunità di ricerca in grado di riflettere e di filosofare insieme, creando nuovo sapere condiviso. Le autovalutazioni hanno confermato questo aspetto. Soprattutto alla fine dell'ultima sessione la maggior parte dei partecipanti ha dichiarato di sentirsi molto più a proprio agio rispetto al primo incontro e di essere dispiaciuta che il laboratorio terminasse proprio quando il gruppo stava iniziando a lavorare in maniera collaborativa.

Il contenuto del laboratorio risente a sua volta del poco tempo a disposizione. Il numero ridotto degli incontri determina una trattazione non esaustiva delle tematiche prese in esame. Inoltre non vi è lo spazio per indagare e approfondire la pratica, per condurre una meta-riflessione sul metodo. Per esempio nella seconda sessione la comunità era incerta se procedere al lavoro di definizione del termine gioco; condurre una riflessione su questa importante attività filosofica avrebbe generato un approfondimento sulle abilità cognitive stimulate dalla pratica.

*Il progetto: un percorso formativo sulla scuola e sulla pratica della Filosofia con i bambini*

La filosofia può proporsi come un paradigma della formazione riflessiva e dell'educazione del pensiero complesso se la si intende non come la disciplina scolastica tradizionale bensì come il filosofare inteso quale pratica sociale e forma di vita che

innerva la democrazia, quella cioè che ispira il curriculum della *Philosophy for Children*. È lo stesso Lipman ad affermare che uno dei punti più forti a favore di questa pratica è il suo essere al medesimo tempo una forma di profonda educazione degli adulti. Le considerazioni espresse nel paragrafo precedente mi hanno portato a ipotizzare un percorso formativo più strutturato e possibilmente completo del precedente nel quale le finalità generali rimangono invariate – l’educazione all’ascolto, al pensiero e alla prassi democratica – e gli obiettivi specifici sono:

- pensare al ruolo educativo dell’insegnante all’interno della scuola e stimolare uno sguardo critico sul contesto educativo;
- fare esperienza della comunità di ricerca e conoscere attraverso la pratica le procedure e le regole fondamentali di essa;
- conoscere il quadro essenziale delle questioni teoriche in riferimento alla *Philosophy for Children* e riflettere su alcuni aspetti costitutivi della pratica.

È necessario sottolineare che un percorso di questo genere non ha l’intenzione di fornire esclusivamente un set di abilità e di tecniche nuove. Il suo obiettivo principale è un’esperienza riflessiva sulla costruzione sociale di conoscenza.

Il percorso si attua in sessioni di due ore con un gruppo di quindici persone (il numero minimo per realizzare il laboratorio è di otto). Gli incontri sono quaranta per un totale di ottanta ore, indispensabili per una seria e approfondita formazione. Il formatore/facilitatore dopo un primo momento teorico di introduzione al curriculum avvia il laboratorio svolgendo il ruolo di facilitatore e offrendosi come esempio. Nel proseguo dell’attività ogni partecipante avrà la possibilità di facilitare una sessione con l’aiuto propedeutico del formatore nella preparazione del materiale (scelta del testo e individuazione del idee-guida).

In base anche alle esigenze del gruppo vi è l’opportunità di variare il programma dedicando una decina di ore, del monte ore complessivo o in aggiunta a esse, alla conoscenza e alla

106 formazione sulla pratica.

La comunità di ricerca è la modalità attraverso la quale si svolgono gli incontri in modo che ogni sessione abbia un inizio, uno sviluppo e una fine ma che sia allo stesso tempo fortemente legata alle altre. Ciò è possibile se le operazioni e i prodotti dell'esperienza precedente sono riproposti ricorsivamente in quella successiva permettendo ampliamenti, approfondimenti e salti logici. La comunità di ricerca non si forma spontaneamente, né tra i bambini né tra gli adulti. Il facilitatore ha il compito di agevolare la creazione della relazione attraverso l'ascolto attivo, l'esercizio della logica delle buone ragioni, l'educazione della creatività e del pensiero divergente, l'attenzione e la cura nei confronti dell'altro. Tutto questo è racchiuso da Lipman nel concetto di pensiero complesso. Nello specifico la comunità di ricerca prevede un setting particolare nel quale i partecipanti sono seduti in cerchio in modo che tutti si possano guardare negli occhi e ascoltare ciò che viene detto. I passaggi della sessione sono:

- la lettura condivisa del testo-pretesto;
- la co-costruzione dell'agenda sulla base delle domande formulate individualmente o in piccoli gruppo secondo la proposta del facilitatore;
- l'osservazione dell'agenda alla ricerca di nessi, parole-chiave, concetti generali e individuazione del piano di discussione;
- l'attivazione del dialogo filosofico sempre tenuto sotto il controllo del facilitatore che non deva mai perdere il filo del ragionamento;
- l'autovalutazione della comunità che sceglie il sistema di giudizio con il quale verificare l'andamento della sessione.

I testi-pretesti sono i fumetti di Quino. In base allo studio svolto per il laboratorio «Il fumetto nella pratica pedagogica. Mafalda, l'educazione e il mondo della scuola» sono state selezionate circa ottanta strisce, tutte riguardanti la scuola e considerate utili ai fini del percorso. In seguito a un'ulteriore analisi le strisce sono state divise in dieci gruppi:

- varie;
- l'insegnante e il suo ruolo;
- i metodi didattici e i contenuti educativi;
- gli studenti;
- la relazione studente-insegnante;
- i compiti e gli esami;
- la spontaneità e la creatività;
- le domande;
- il senso di frequentare la scuola;
- la scuola e i genitori: il loro ruolo educativo.

Ogni raggruppamento, a parte il primo, rappresenta una tematica che verrà approfondita in maniera continuativa per quattro sessioni proponendo testi che la richiamano e dando quindi la possibilità alla comunità di seguire il filo logico lasciato in sospeso nell'incontro precedente.

I destinatari del percorso sono i docenti e gli educatori che lavorano all'interno della scuola. L'attività proposta vuole sviluppare una maggiore coscienza e consapevolezza del proprio ruolo educativo in relazione alla pluralità di argomenti individuati nei testi selezionati.

Lo scopo non è certo di creare degli insegnanti perfetti ma quello non meno ambizioso di stimolare una riflessione continua tale da mettere sempre in discussione il proprio punto di vista attraverso gli apporti degli altri, alunni o colleghi.

Il percorso nei primi incontri affronta quattro argomenti distinti, attinenti il mondo della scuola ma non centrali rispetto alle finalità del progetto, per poi avvicinarsi alle tematiche più rilevanti e dense di significato. Il motivo di questa scelta alternativa trova la sua origine nella considerazione che le prime sessioni solitamente servono alla conoscenza della pratica e alla formazione del gruppo. Gli incontri iniziali infatti saranno guidati maggiormente dal facilitatore/formatore che affiancherà l'attività a momenti esplicativi. Deve essere chiaro che queste prime sessioni non sono delle prove, «non si tratta di una simulazione ma di un'esperienza dotata di autenticità e connotata da una globale messa in gioco dei soggetti partecipanti» (Cosentino 2005, 73).

Antonio Cosentino spiega molto bene le fasi attraverso le quali si viene a costituire la comunità di ricerca. All'inizio è necessario che si crei una chiusura sistemica dalla quale dipende la costruzione dell'identità del gruppo e del riconoscimento reciproco dei suoi membri attraverso la produzione di una micro-cultura. In questa prima fase i processi cognitivi risultano essere molto legati alle esperienze personali di ciascuno perciò molto autoreferenziali e contestualizzati. Nel susseguirsi degli incontri la comunità si istituisce e si consolida per effetto di un processo complessivo che coinvolge diversi fattori: i tempi, i luoghi, i soggetti, le relazioni, le produzioni e i linguaggi. Nella seconda fase, all'interno di questo insieme di elementi, emerge il pensiero riflessivo che grazie al contesto comunitario diventa distribuito, decentrato e sempre più distanziato dall'immediatezza dei vissuti personali.

Il facilitatore non può rivolgere la sua attenzione solo al consolidamento dei legami interni alla comunità ma deve sempre tenere presente la centralità del filosofare. Il rischio altrimenti è di ridurre l'esperienza a un apprendimento di tecniche e strategie didattiche che, anche se efficaci, perdono senso e organicità e di mancare l'obiettivo principale di imparare a pensare, a giocare a pensare. Il carattere filosofico del dialogo è garantito dal facilitatore che percepisce se la discussione si avvolge su se stessa come una semplice conversazione o un insieme di aneddoti oppure se diventa un'accanita difesa delle proprie opinioni. Il termine filosofico esprime l'apertura e l'interesse alla ricerca in comune accompagnati da una precisa metodicità e una chiara intenzionalità.

### *Bibliografia*

Aa. Vv. (2005), *Philosophy for Children: un curriculum per imparare a pensare*. (Atti del Convegno Internazionale di Padova, settembre 2003), a cura di M. Santi, Liguori, Napoli.

Barbieri D. (1991), *I linguaggi del fumetto*, Fabbri - Bompiani - Sonzogno - ETAS, Milano.

Dewey J. (1965) *Democrazia e educazione*, tr. it., La Nuova Italia Editrice, Scandicci (Fi).

- Dallari M., Farné R. (1977), *Scuola e fumetto: proposte per l'introduzione nella scuola del linguaggio dei comics*, Emme, Milano.
- Freire P. (1971), *La pedagogia degli oppressi*, tr. it., Arnoldo Mondadori Editore, Milano.
- Fresnault-Deruelle P. (1977), *Il linguaggio dei fumetti*, tr. it., Sellerio, Palermo.
- Imbasciati A., Castelli C. (1975), *Psicologia del fumetto*, Guaraldi, Rimini-Firenze.
- Lavado J. S. (Quino) (2009), *Tutto Mafalda*, Adriano Salani Editore, Milano.
- Lipman M. (2005), *Educare al pensiero*, Vita e pensiero editore, Milano.
- Marrone G. (2005), *Il fumetto fra pedagogia e racconto: manuale di didattica dei comics a scuola e in biblioteca*, Tunue, Latina.
- Volpini U. (1981), *Mafalda: una bambina candida, saggia, pessimista, impertinente...*, Gammalibri, Milano.
- Von Foerster H. (1987), *Sistemi che osservano*, tr. it., Astrolabio, Roma.