

PHILOSOPHY FOR CHILDREN

Pratica filosofica o innovazione metodologico-didattica

di Vincenza Merlino

Abstract

This work argues about the epistemological issues of the Philosophy for Children (P4C) through which will be highlighted that P4C as philosophical practice within the formal education context is an educational practice not comparable to the only connotation of methodological innovation teaching. At the same time, analyzing the use of P4C within non-formal contexts, a contribution is presented in order to meet the needs to re-think philosophical practice as a practice able to suitably combine the concept of philosophy as a method of doing philosophy and the concept of philosophy as a heritage of ideas.

Keywords: Philosophy for Children, Filosofia, Pratica Filosofica

1. *Introduzione*

Come sarà certamente noto, il MIUR (Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca) ha istituzionalizzato l'ingresso della *Philosophy for Children* (d'ora in poi P4C), nel contesto di educazione formale, firmando un protocollo di intesa¹ con il Centro di Ricerca sull'Indagine Filosofica (d'ora in poi CRIF).

¹ Il CRIF è l'associazione italiana riconosciuta a livello internazionale per le relazioni di scambio e cooperazione con l'Institute for the Advancement of P4C (IAPC) della Montclair State University, New Jersey (USA), l'International Council for Philosophy Inquiry with children (ICPIC) e SOPHIA Network (European Foundation for the Advancement of doing Philosophy with Children).

La sottoscrizione del suddetto protocollo² – che reca come titolo *La pratica filosofica come opportunità di apprendimento per tutti* – impegna il MIUR e il CRIF, in stretta connessione con le istituzioni scolastiche del primo e del secondo ciclo di istruzione, a promuovere e a monitorare attività di ricerca-azione finalizzate, tra gli altri, ai seguenti obiettivi specifici che ineriscono la P4C:

- favorire l'integrazione di una frequenza trasversale della filosofia nei curricoli scolastici come attività volta ad acquisire strumenti concettuali per nutrirsi della pluralità dei saperi disciplinari, confrontare esperienze, riflettere e appropriarsi della cultura nella quale si vive;
- incoraggiare la costruzione della cittadinanza attiva e dell'inclusione;
- romuovere in ogni ordine e grado dell'istruzione scolastica l'utilizzazione della pratica filosofica di comunità per lo sviluppo del pensiero complesso, nella sua articolazione critica, creativa e valoriale;
- rinnovare le metodologie didattiche.

A giustificazione di tale impegno, nelle considerazioni preliminari del documento sopracitato, si legge che il sistema educativo nazionale e internazionale, trovandosi ad affrontare nuove sfide che nascono dalle profonde trasformazioni della società in cui viviamo, necessita di integrare i processi di apprendimento-insegnamento – volti all'acquisizione di conoscenze – con una più articolata e significativa dinamica educativa che punti, come la P4C, al conseguimento di competenze (*life-skills*) di tipo cognitivo, valoriale e sociale, che mettano in grado i discenti di ragionare in maniera critica, autonoma e consapevole, sia nell'ambito scolastico, sia in quello più in generale dell'educazione permanente (*life long learning*); e, si legge, ancora, che l'esercizio dialettico del pensiero, che la P4C promuove,

² Protocollo d'Intesa tra Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca e il Centro di Ricerca sull'Indagine Filosofica – “La pratica filosofica come opportunità di apprendimento per tutti” - MIUR, aodpfit, Registro ufficiale (u), 0001649, 30. 08. 2017.

può integrarsi e affiancarsi alla produzione-riproduzione del corpus disciplinare filosofico come frequentazione ulteriore rispetto alle discipline del curriculum scolastico, al fine di coltivare il ragionamento riflessivo e critico e promuovere un uso sociale e civile della filosofia³.

Stante ciò, è allora nei soli termini di mera innovazione metodologica che inerisce la didattica della filosofia che la P4C trova la sua definizione e la sua connotazione?

Nella misura in cui la P4C, viene considerata come la migliore interpretazione dell'esperienza "scuola laboratorio", sulla scorta di alcuni presupposti deweyani che vogliono il fanciullo e non il maestro o i contenuti disciplinari al centro della scena del processo educativo⁴ e che rispondono, in maniera speculare, ai presupposti didattico-educativi delle attuali indicazioni ministeriali che seguendo le normative vigenti⁵, pongono al centro del percorso formativo il vissuto delle esperienze attive del discente, le sue necessità e le situazioni problematiche, come riferimenti centrali delle tappe evolutive di crescita, una risposta positiva pare giunga dal punto di vista pedagogico.

Ora però, se come definita in ultima analisi da Lipman, la P4C è un metodo per introdurre la filosofia di Dewey nella pratica educativa⁶ e se, come sostenuto da Lewin, «non c'è niente di più pratico che una buona teoria»⁷, allora non si può certo non tenere in con-

³ Ivi, p. 7.

⁴ J. DEWEY, *Democrazia e educazione*, tr. it. di E. Enriques Agnoletti, P. Paduano, La Nuova Italia - Sansoni, Milano 2012, p. 14.

⁵ Cfr. Art. 1, Legge 13 luglio 2015, n. 107, Riforma del Sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.

⁶ Cfr. M. STRIANO, *La filosofia come educazione del pensiero. Una conversazione pedagogica con Matthew Lipman*, in *Filosofia e formazione. 10 anni di P4C in Italia (1991-2001)*, a cura di A. Cosentino, Liguori, Napoli 2002, pp. 61-68.

⁷ Come noto, secondo Lewin, le teorie non sono convalidate indipendentemente e poi applicate alla pratica ma sono convalidate attraverso la pratica dunque fu sua convinzione che "nulla vi sia di più pratico che una buona teoria". Cfr. K. LEWIN, *Action Research and Minority Problems*, in «Journal of social Issues», II, 4 (Novembre 1946), pp. 34-46, tr. it. in L. Licausi, *I conflitti sociali*, Franco Angeli, Milano 1972, pp. 247-253.

siderazione che la teoria che Lipman ha considerato come “buona” per l’ideazione della sua pratica educativa e, quindi, per l’elaborazione del suo curriculum, è una precisa teoria della conoscenza di stampo pragmatista e che ciò ha delle implicazioni di ordine non solo pedagogico che impongono alcune ulteriori riflessioni.

Nella misura in cui, infatti, per l’elaborazione della suddetta teoria, Peirce e Mead oltre che Dewey, si sono ispirati ad una determinata idea di ricostruzione dell’identità filosofica che travalica il concetto cartesiano di avere «idee chiare e distinte»⁸ per comprendere il mondo a favore di «rendere chiare le nostre idee»⁹ e secondo «prospettive che non sono mai separate o indipendenti l’una dall’altra»¹⁰ e che trova, nella radice politica del pragmatismo di Peirce, la matrice del socialismo logico che inneggia ad una massima che vuole non una filosofia di successo ma un pensiero che giudica il signifi-

⁸ Si rimanda in particolare alla prima e alla seconda regola del *Discorso sul metodo* ovvero alla regola dell’evidenza secondo la quale Cartesio raccomanda a sé stesso di: «non prendere mai niente per vero, se non ciò che io avessi chiaramente riconosciuto come tale; ovvero, evitare accuratamente la fretta e il pregiudizio, e di non comprendere nel mio giudizio niente di più di quello che fosse presentato alla mia mente così chiaramente e distintamente da escludere ogni possibilità di dubbio di modo che [...] l’idea sarà invece senz’altro vera quando è chiara e distinta. Chiara, quando è presente e manifesta ad uno spirito attento, distinta, quando è precisa nei suoi contorni, che non siano cioè presenti in essa elementi che possano appartenere ad altre idee»; e alla regola dell’analisi secondo la quale per Cartesio è necessario «dividere ogni difficoltà che esaminerò in tante parti quante si potrà, e ciò che è richiesto per meglio risolverla». Cfr. R. CARTESIO, *Discorso sul metodo*, tr. it. di A. Carlini, Laterza, Bari 1995, pp. 54-56.

⁹ Si tratta della massima pragmatica che Peirce propone come alternativa alla tradizione razionalistico-cartesiana e che ambisce a connettere la logica con l’indagine al fine di andare oltre il semplice ordinare le sole idee già esistenti. Cfr. C.S. PEIRCE, *Come rendere chiare le nostre idee*, tr. it. di D. Antiseri, La Scuola, Brescia 2012, p. 112.

¹⁰Le prospettive a cui si riferisce Mead riguardano il condizionamento reciproco di individuo e ambiente nell’elaborazione della concettualizzazione della nozione di esperienza. Cfr. G.H. MEAD, *The Philosophy of the Act*, ed. by C. W. Morris, M. Brewster *et al.*, University of Chicago Press, Chicago 1938, p. 412 [traduzione mia].

cato di ogni azione in base ai risultati e che è, dunque, un pensiero che va promosso al di là dei propositi assertivi o delle intenzioni soggettive e per il quale, all'idea di Dewey del ricorso alla filosofia per produrre una riforma dell'educazione, si associa l'idea dell'adozione di una certa filosofia in grado di rispondere alla necessità di una riforma più radicale che investe il pensiero, qualche dubbio sulla risposta affermativa che considera *tout court* la P4C come mera metodologia didattica innovativa potrebbe giungere analizzandone le implicazioni di ordine filosofico.

Ponendo, infatti, in evidenza che il CRIF è anche l'associazione che promuove la formazione di figure professionali secondo il modello della Comunità di ricerca Filosofica (CdRF), basato sul curriculum della P4C che, al di là del contesto scolastico, promuove la diffusione della pratica filosofica comunitaria nell'ambito delle principali dimensioni socio-culturali della vita umana che, oltre alla scuola, ineriscono il lavoro, l'intrattenimento e la cura di sé; considerando quindi che, di fatto, la P4C travalica l'orizzonte del contesto educativo formale ponendosi, tra gli obiettivi, l'utilizzo sociale e civile della filosofia che la P4C promuove a sua volta; c'è qualcosa insomma che merita di essere indagato nel tentativo di comprendere se è possibile tracciare un discrimine attraverso il quale poter distinguere il metodo del curriculum della P4C, nel suo utilizzo in ambito di educazione formale, dalla sua applicazione, come metodo della pratica filosofica, adoperata nei contesti adulti definiti come comunità di ricerca nell'ambito delle quali la P4C potrebbe, forse, non essere equiparabile alla classificazione che la definisce come la miglior rivitalizzazione dell'attivismo pedagogico.

2. *Il curriculum della P4C tra presupposti filosofici e assunzioni metodologiche*

Quando nel 1970 Lipman pubblicava *Harry Stottlemeier's Discovery*, l'intenzione era semplicemente quella di introdurre, in ambito scolastico, una nuova modalità di accesso alla logica.

Riscontrato infatti, nelle classi dove insegnava logica, per l'appunto, che alla maggioranza dei suoi allievi, la stessa risultava oscura e complicata da comprendere e di conseguenza da apprendere; ipotizzando che ciò poteva dipendere da un mancato adegua-

to incontro con la disciplina della logica, Lipman, da buon insegnante, decise di intervenire elaborando una modalità di insegnamento alternativa alle modalità di insegnamento fino ad allora praticate ma evidentemente non efficaci e che si esplicitava sia nella trasposizione dei contenuti che della logica avrebbero dovuto essere appresi in un linguaggio più comprensibile per gli studenti, sia nella comunicazione degli stessi in una forma dialogica che avrebbe consentito loro di interiorizzare il processo di ragionamento sotteso.

Posto allora che per Lipman la logica – rappresentando un inizio di riflessione critica sul linguaggio e, al contempo, una modalità di pensiero percorribile per giungere alla formulazione di un concetto, attraverso l'operazione della classificazione – riveste un ruolo chiave nella promozione dell'attitudine al ragionamento¹¹, la nuova modalità di insegnamento doveva avere, dunque, l'obiettivo di colmare quel *gap* formativo dato, quindi, secondo Lipman, dall'assenza di esercizio critico e riflessivo del pensiero e generato, sempre secondo Lipman, dalla mancata promozione, in ambito scolastico, dell'attitudine al ragionamento che sviluppa le abilità del pensiero senza le quali, ancora secondo Lipman, non potrebbe aver luogo un corretto processo di formazione individuale.

Convinto, infatti, che la formazione individuale passa anche attraverso l'emancipazione culturale che non può che avvenire attraverso il libero esercizio del pensiero critico, del dialogo democratico e dell'argomentazione, Lipman non ha fatto fatica alcuna a rintracciare, nella filosofia, il contesto nell'ambito del quale il ragionamento si coltiva in maniera più efficace di quanto non succeda nelle altre discipline¹².

Intercettata, quindi, la trasversalità quale denotazione della filosofia, intesa come quello straordinario patrimonio di idee che la tradizione ha accumulato e, che si sostanzia, per Lipman, nella pratica del confronto dialogico, la filosofia perde, per Lipman, la connotazione di contenitore di specifici contenuti disciplinari fatti di

¹¹ Cfr. M. LIPMAN, *Il Prisma dei Perché. Manuale per gli Insegnanti*, tr. it. e ad. a cura di A. Cosentino (edizione per uso interno del CRIF), p. 7.

¹² Cfr. M. STRIANO, *La filosofia come educazione del pensiero*, cit., p. 3.

testi e di autori, per assolvere, nella pratica, alla sua peculiare attitudine alla riflessione e alla ricerca che non mira però ad istituire sistemi di pensiero strutturato ma evolve costantemente come metodo di indagine del pensiero e che risponde, per Lipman, a ciò che si può connotare come il “fare filosofia”.

Da qui, è possibile ricostruire e contestualizzare la concettualizzazione di filosofia a cui Lipman si ispira, e a cui fa riferimento, per elaborare il suo curriculum¹³ che definirà poi come “pratica filosofica”.

Procedendo per gradi, quindi, è necessario, innanzitutto, circoscrivere e ridimensionare la portata del termine filosofia nell’ambito della locuzione “pratica filosofica” di cui Lipman fa uso per

¹³ Il curriculum della P4C prevede otto testi-racconti scritti da Lipman e dalla sua collaboratrice Ann Margaret Sharp. Ogni racconto è pensato per una specifica fascia di età, ma i singoli brani, in quanto pre-testi che avviano alla discussione, vengono utilizzati per sessioni di P4C trasversalmente in base all’età e al grado di istruzione. Ogni racconto è corredato da un manuale per l’insegnante/facilitatore, in cui sono indicati i temi e le idee guida che caratterizzano i singoli brani, nonché esercizi utilizzabili come stimolo alla discussione. A parte quindi il già citato *Harry Stottlemeier’s Discovery* (tr. it. *Il prima dei perché*, a cura di A. Cosentino, Liguori, Napoli 2004) e che è il racconto in cui emerge l’indagine sul pensiero ed è rivolto alla scuola secondaria di primo grado, del curriculum fanno parte: *L’ospedale delle bambole*, che è il racconto adatto per la scuola dell’infanzia; *Elfie*, che è pensato per i primi due anni delle scuole primarie; *Kio & Gus*, racconto per il II e III anno della scuola primaria; *Pixie*, per la IV e V primaria; *Mark, Lisa e Suki* infine sono i racconti per le scuole superiori. Nell’intento di Lipman questi racconti e i loro protagonisti hanno una valenza in qualche modo universale; i temi trattati sono applicabili a realtà diverse da un punto di vista geografico e culturale. Di fatto ciò che ci si aspetta, come sostenuto in M. SANTI, *Conversazione con M. Lipman*, in *Filosofia e formazione*, cit., pp. 47-60, part. p. 56, è «[...] lo sforzo da parte dei fruitori di riconoscere delle qualità universali dei personaggi e la grande generalità delle problematiche in cui sono coinvolti. Se il protagonista del racconto è industrioso, ad esempio, questa non è una qualità “locale”, ci sono bambini industriosi ovunque nel mondo; ci sono bambini scettici, bambini analitici, bambini sperimentali, bambini intuitivi e così via, e sono dappertutto»; nella pratica dello svolgimento di quella che si chiama “sessione di P4C” di fatto i testi utilizzati non necessariamente sono solo quelli di Lipman.

l'elaborazione del suo curriculum; contestualizzare l'ambito di applicazione dello stesso; individuare gli scopi e gli obiettivi a cui mira; analizzare le conseguenze riscontrabili con la sua assunzione in ambito scolastico prima e, in una prospettiva più ampia, in ambito sociale, poi.

Per quanto riguarda la concettualizzazione della filosofia si potrebbe cominciare con il porre in evidenza che se, come argomentato, per Lipman la filosofia di cui fruire nella pratica e, dunque, per l'elaborazione del suo curriculum, non è da intendersi come contenitore di contenuti disciplinari ovvero, come tradizionalmente intesa, come fonte di sapere già costituito; il concetto a cui la filosofia accorda il suo primato, per Lipman, non è, di conseguenza, la sapienza ma la saggezza che, di contro, non riguarda la conoscenza di cose remote dalla comune umanità, per l'appunto, ma inerisce la conoscenza delle faccende umane e del miglior modo di condurle¹⁴.

In quest'ottica, per Lipman, non dunque la filosofia come sapienza merita attenzione ma il filosofare che, come inteso anche da Socrate, pure sarebbe una forma di saggezza e non di sapienza¹⁵ e che, in quanto tale, come ancora da Socrate presentato, risponde al preciso compito di ricerca costante del sapere volta all'esame del miglior modo di condurre la vita.

Come noto infatti, il filosofare socratico, inteso come continua ricerca, è quel modo di vivere che Socrate crede gli sia stato ordinato dall'Oracolo di Delfi quando, attribuitagli dall'Oracolo la definizione di uomo più sapiente, Socrate ne ha interpretato il significato nei termini del riconoscimento della propria limitatezza che lo ha condotto all'ammissione che la vera sapienza è il sapere di non sapere e che, in quanto tale, necessita di una ricerca costante. Ricerca costante che Socrate ha sempre voluto compiere solamente insieme agli altri e che, ancorata nella ferma convinzione che la filosofia

¹⁴ Cfr. s. v. *Saggezza*, in *Dizionario di filosofia*, a cura di N. Abbagnano, Utet, Torino 2001, p. 949.

¹⁵ Cfr. J. PATOČKA, *Platone e l'Europa*, tr. it. di M. Cajthaml, G. Girgenti, Vita e Pensiero, Milano 1997, pp. 101-120.

non è dunque possesso di sapienza, si nutre di quella saggezza sapiente, per così dire, caratterizzata dal sapere di non sapere¹⁶.

Ora, l'affermazione di Socrate di “sapere di non sapere” porta con sé innumerevoli interpretazioni che ruotano intorno alla difficoltà di un'oggettiva comprensione condivisa e non tanto dal punto di vista della dialettica confutatoria utilizzata da Socrate come tecnica per convincere i suoi interlocutori della veridicità dell'affermazione di “sapere di non sapere”, quanto nel suo valore di insegnamento espresso mediante l'ironia¹⁷.

È infatti solo tenendo in considerazione l'ironia che, come sostenuto da Patocka¹⁸, è possibile perdonare la dimensione dell'ambiguità e dell'ambivalenza dell'espressione Socratica.

Ed è solo allora sul terreno dell'ironia che è possibile comprendere il senso che l'insegnamento ha per Socrate.

Seguendo infatti le riflessioni di Vlastos¹⁹, quando Socrate professa di non avere conoscenza intende e, al tempo stesso, non intende quello che dice, ovvero vuole semplicemente che questo rassicuri i suoi uditori sul fatto che non vi è una singola proposizione che egli affermi di conoscere con certezza. In un altro senso, però, quando il termine di conoscenza si riferisce ad una vera opinione giustificata e giustificabile, attraverso il metodo peculiarmente socratico del ragionamento elentico, vi sono molte proposizioni che afferma di conoscere. Così, anche il parallelo disconoscimento dell'insegnamento da parte di Socrate dovrebbe venir compreso come un'ironia complessa.

Nel senso convenzionale dove, cioè, insegnare è semplicemente trasferire conoscenza dalla mente di un docente a quella di un discente, Socrate intende quello che dice ovvero che non pratica quel tipo di insegnamento, ma nel senso che lui aveva dato a “insegnare”

¹⁶ Cfr. S. KIERKEGAARD, *La malattia mortale*, in ID., *Opere*, a cura di C. Fabro, Piemme, Casale Monferrato 1995, vol. III, p. 113.

¹⁷ Cfr. G. REALE, *Socrate. Alla scoperta della sapienza umana*, RCS Libri, Milano 2000, p. 159.

¹⁸ Cfr. J. PATOCKA, *Socrate*, tr. it. di M. Cajthaml, Rusconi libri, Milano 1999, p. 399.

¹⁹ Cfr. G. VLASTOS, *Socrate. Il filosofo dell'ironia complessa*, tr. it. di A. Blasina, la Nuova Italia, Firenze 1988, pp. 41 ss.

ovvero impegnare potenziali discenti nel ragionamento elenctico per renderli consapevoli della loro ignoranza e abituarli a scoprire da sé la verità che il docente aveva tenuto per sé, in questo senso di insegnare Socrate voleva dire di essere un insegnante, l'unico vero insegnante che, nel suo dialogare con i compagni, è diretto ad avere – e in effetti ha – l'oggetto di suscitare e assistere il loro sforzo per un auto-miglioramento morale.

Ora, con le dovute cautele e con le debite differenze, è a questo tipo di insegnamento che Lipman si riferisce quando, nel suo invocare alla necessità di una riforma del metodo di insegnamento della disciplina della filosofia, richiama proprio Socrate a modello dominante del fare filosofia e l'insegnamento socratico a modello necessario per perpetuare il metodo del filosofare socratico che rimarca che il far filosofia costituisce l'emblema della ricerca comune come modo di vivere²⁰.

D'altro canto, confidando sul fatto che il ragionamento possa sollecitare, una volta acquisito come abitudine del pensare, la riflessione autonoma; proponendo il suo modo di intendere l'insegnamento della filosofia come metodo che mira alla promozione dell'attitudine al ragionamento, è all'auto-miglioramento che Lipman aspira e che, sottratto alla sola sfera morale a cui Socrate si riferisce, esula, come per Socrate, dalla memorizzazione delle altrui conclusioni, per aspirare ad una modalità di «pensiero di alto livello»²¹. Una modalità di pensiero di alto livello che, così come per Socrate, anche per Lipman equivale ad indagare attivamente, ad essere sempre attenti a connessioni e differenze mai percepite prima, ad essere costantemente pronti ad operare confronti, ad analizzare e a costruire ipotesi, a sperimentare e ad osservare, a misurare e a mettere alla prova e instancabilmente a domandare senza però nessuna ironia di sorta, per Lipman, in merito al fatto che le risposte non siano e non debbano essere già nella testa dell'insegnante.

Se infatti per Socrate, sulla scorta delle premesse sull'ironia, questo continuo indagare muove verso un ben preciso contenuto

²⁰ Cfr. M. LIPMAN, *Pratica filosofica e Riforma dell'Educazione. La filosofia con i bambini*, in «Bollettino SFI», CXXXV, 2 (maggio/agosto 1988), pp. 1-4.

²¹ M. STRIANO, *La filosofia come educazione del pensiero*, cit., p. 5

filosofico, ben definito fin dall'inizio dell'indagine e che, sappiamo, conduce ad un'unica idea forte e centrale di Socrate che è quella intesa a fornire una risposta al grande enigma posto dal dio Apollo a chi entrava nel tempio di Delfi ossia intesa a risolvere, quello che è in fondo, il più grande dei problemi: «uomo chi sei?»²²; per Lipman non c'è un solo problema da risolvere per tanto non c'è una sola idea forte da perseguire né come premessa del ragionamento né come conclusione dell'indagine.

Piuttosto, sulla scorta della teoria dell'indagine di Dewey²³, per Lipman, ci sono idee che si configurano come possibilità di soluzioni per qualunque situazione risulti problematica e che, in quanto tale, esigendo di essere risolta, mette in movimento l'idea intesa però come un'anticipazione o come una previsione di ciò che può accadere con la conseguenza che, è la necessità di svilupparne il significato, a dar luogo al ragionamento.

Inoltre, nella misura in cui Socrate risponde all'enigma del dio Apollo con una precisa dichiarazione che, come noto, è quella che afferma che “l'uomo è la sua *psychè*”, dunque la sua anima, se il compito principale dell'uomo, che Socrate ha inteso, è quello di ricercare il modo di vivere migliore per prendersi cura di sé, allora, nella misura in cui il sé dell'uomo è, per Socrate, la sua anima, il compito per l'uomo verrà ad essere quello di prendersi cura della sua anima²⁴.

Da ciò consegue che Socrate conferisce, quindi, al suo metodo dialettico, un preciso incarico che consiste nel veicolare anche questo preciso messaggio filosofico.

Ciò implica quindi che, se per Socrate è con l'idea forte del suo messaggio che si connette il suo metodo dialettico il quale mira dunque intenzionalmente a liberare l'anima degli uomini dal falso sapere al fine di poter consentire loro di conoscere a fondo se medesimi e, dunque, di conseguenza, di poter consentire loro di prendersi cura della loro anima, allora, nel procedere del metodo del fa-

²² H.G. GADAMER, *Verità e Metodo*, tr. it. di G. Vattimo, Bompiani, Milano 1985, p. 341.

²³ Cfr. J. DEWEY, *Logica: Teoria dell'indagine*, tr. it. di A. Visalberghi, Einaudi, Torino 1973, pp. 104-105.

²⁴ Cfr. H.G. GADAMER, *Verità e Metodo*, cit., p. 341.

re filosofia di Socrate, contenuto e metodo del filosofare socratico coincidono.

Per Lipman, invece, non c'è nessun messaggio filosofico in particolare che la filosofia come da lui utilizzata, per l'elaborazione del suo curriculum, intende veicolare, ma un metodo da utilizzare, piuttosto, per imparare a pensare e non dunque un metodo per insegnare un contenuto specifico di pensiero in particolare²⁵.

Per tanto nella misura in cui, in questi termini, metodo e contenuto non coincidono, il metodo può essere applicato a qualsiasi contenuto. Con il puntualizzare, infatti, che il pensare può riguardare qualunque cosa incluso lo stesso procedimento del pensiero che, dunque, può includere qualunque contenuto²⁶, è proprio nell'ottica di evitare che il pensiero erri in direzione dell'incontenibile costruzione di teorie e della maniacale deduzione dei principi che, per Lipman, è necessario che ci sia un'attività ed un esercizio volti all'attenzione di un pensiero sensibile verso il contesto, ovvero, ben radicato nella convinzione di rinunciare ad un atteggiamento teoretico di assolutismo a favore della formulazione di giudizi pratici che rappresentano il contrassegno del buon senso in quanto formulati sulla scorta dei criteri di ragionamento che la filosofia, come intesa da Lipman, veicola.

In quest'ottica, ciò che Lipman crede quindi possibile che la filosofia, intesa come fare filosofia, possa realizzare è, dunque, l'acuirsi della capacità di ragionamento attraverso la discussione di concetti. Ma attenzione, ammonisce lo stesso Lipman, «ciò non vuol dire che si possa assumere che la filosofia sia riducibile all'argomentazione in generale e agli aridi procedimenti tecnici

²⁵ L'autore sostiene a questo proposito: «Quella tra “insegnare a pensare” e “insegnare il pensiero” è, oggi, una distinzione familiare. La P4C pone l'accento sulla prima possibilità» (M. LIPMAN, *Philosophy for Children e pensiero critico*, in *Thinking Children and Education*, tr. it. di A. Cosentino [disponibile su http://www.filosofare.org/crif/wp-content/uploads/2012/09/lipman_pensiero_critico.pdf, ultima consultazione 30. 07. 2018], Kendall/ Hunt Publishing Company, Dubuque (Iowa) 1993, p. 1).

²⁶ Cfr. *Ibidem*.

dell'argomentazione dialettica, in particolare»²⁷. Di conseguenza, allora, si può affermare che, per Lipman, la filosofia, intesa come fare filosofia, è, dunque, il metodo di ragionamento che è da interpretare come una sorta di procedura da seguire attraverso la quale, la discussione di concetti, che si ritengono importanti, viene articolata secondo buone ragioni esposte nelle modalità dialogica in cui le stesse possono e devono essere espresse.

Di contro, ciò che Lipman, invece, non crede possibile è che tale capacità di ragionamento possa giungere attraverso il solo studio dei concetti filosofici già elaborati dai grandi pensatori ma che per aver luogo (con riferimento alle età definite per le quali la P4C è stata pensata ed elaborata) debba invece emergere dalla pratica del confronto dialogico nell'ambito della quale, la filosofia, in senso pratico, assolve alla sua peculiare attitudine alla riflessione e alla ricerca che non mira, quindi, a replicare sistemi di pensiero strutturati sistematicamente ma evolve costantemente come metodo di indagine del pensiero che, per Lipman, segue, quindi, una specifica modalità di istituirsi e una specifica modalità di espletarsi attraverso una specifica forma di conversazione dialogica condivisa che si costituisce come uno specifico processo di ricerca.

In questi termini, ciò che per Lipman la filosofia rappresenta può configurarsi, allora, come il metodo di ragionamento di cui Socrate, secondo Aristotele, si era servito per giungere alla definizione del concetto e che risponde, fa notare ancora Aristotele, all'utilizzo di un procedimento propriamente scientifico che consente agli uomini di intendersi e di associarsi nella comune ricerca²⁸ che Socrate, come già posto in evidenza, ha fatto proprio come modo di vivere e che Lipman, tenuto conto delle differenze evidenziate, considera come procedimento emblematico del fare filosofia²⁹.

²⁷ ID., *Pratica filosofica e riforma dell'educazione*, cit., p. 3.

²⁸ Cfr. ARIS., *Metafisica*, I, 6, 987b (tr. it. di G. Reale, Bompiani, Milano 2004, pp. 35-37).

²⁹ La filosofia così intesa da Lipman è proposta fin dal suo primo – già citato – testo *Harry Stottlemeier's discovery* che per l'appunto inerisce soprattutto, ma non esclusivamente, la logica delle classi aristoteliche e la loro applicazione a casi concreti della vita dei protagonisti. Cfr. M. LIPMAN, *Il prisma dei perché*, cit., p. 3.

Ed è in questi termini che per Lipman la filosofia è da intendersi come filosofia praticata ed è in questi termini che si propone – a tutt’oggi – che il suo curriculum che la contiene, sia inserito nelle scuole dove, di fatto, non esiste il modo di intendere in termini di ragionamento la filosofia in quanto, come egli stesso fa notare infatti

nella misura in cui ragionare, non inerisce un contenuto disciplinare specifico da apprendere, dal punto di vista curricolare non è tenuto in debita considerazione con la conseguenza che ogni disciplina non si occupa dello sviluppo concettuale cui il ragionamento rimanda ma rimane ancorata all’area tematica da veicolare che il docente spoglia appositamente dei suoi presupposti logici ed epistemologici che in quanto contestabili o controversi impedirebbero, nel loro essere indagati, la semplificazione del contenuto da apprendere. Ciò implica di conseguenza che, le discipline rimanendo definite come materie da apprendere, nel loro specifico isolamento, rendono il curriculum frammentario producendo un senso di smarrimento per gli studenti³⁰.

Poiché invece secondo Lipman «le materie sono linguaggi in cui gli studenti devono imparare a pensare e la filosofia è, per così dire, ad angoli retti con le altre discipline, può costituire la trama attraverso la quale le discipline si interpenetrano fino a produrre un tessuto senza cuciture»³¹. Se infatti afferma ancora «dovremmo essere pronti a riconoscere che praticamente l’esperienza pedagogica di ogni scuola elementare dovrebbe coinvolgere o indicare la via verso tutti e cinque i fattori: leggere, scrivere, ascoltare, parlare e ragionare, allora dobbiamo essere pronti a vedere che essi esistono a livelli diversi e che il ragionamento è comune a tutti»³² e nella misura in cui da ciò può conseguire che lo sviluppo concettuale a cui il ragionamento rimanda non è, quindi, irreconciliabile con lo sviluppo di capacità di apprendimento di contenuti specifici, l’inserimento della pratica filosofica nel curriculum scolastico esistente, impedirebbe alle discipline di rimanere definite solo come materie da apprende-

³⁰ ID., *Pratica filosofica e riforma dell’educazione*, cit., p. 9.

³¹ *Ibidem*.

³² *Ibidem*.

re, nel loro reciproco isolamento e, rendendo il curriculum non frammentario, eliminerebbe il senso di smarrimento negli studenti.

Pertanto è dunque, in questi termini, che è stato necessario, per Lipman, che le modalità di insegnamento della filosofia a scuola fossero riconsiderate e che, sulla scorta di quanto finora argomentato, fossero riconsiderate nei termini di una necessità di riformare le modalità di insegnamento del ragionamento quale strumento attraverso il quale è possibile fornire agli studenti lo sviluppo concettuale che riguarda l'uso dei criteri.

In questa direzione Lipman, infatti, implementando il curriculum con il modello cui ogni classe deve avvicinarsi per meglio interiorizzarlo e che è il modello della comunità di ricerca che si configura come una didattica auto-correttiva volta ad impedire che il pensiero diventi fanaticamente rigoroso e dunque volta a sollecitare la creatività³³, perfeziona il suo programma educativo che passerà alla storia con il nome di *Philosophy for Children*.

In questi termini allora, la *P4C*, in ambito di educazione formale, può configurarsi, dunque, come un programma educativo che, se attraverso la filosofia intesa come pratica filosofica, garantisce l'interiorizzazione del processo della discussione di gruppo attraverso la struttura dei testi che costituiscono il curricolo e che mirano dunque alla promozione del ragionamento volto alla formulazione di concetti e con il quale si sviluppano le abilità del pensiero critico governate quindi da regole; con l'impiego della didattica della comunità di ricerca che promuove, invece, le abilità del pensiero volte all'esplorazione auto-correttiva e alla creatività, garantisce l'impegno degli studenti verso uno sviluppo del pensiero auto-correttivo e creativo³⁴.

Ed è secondo queste considerazioni che la *P4C* denota, per Lipman, il filosofare anche come una particolare modalità di estensione del pensiero il cui esplicitarsi nelle svariate forme di sviluppo, ora creativo, ora critico, ora auto-correttivo, ne garantisce la sua connaturata multidimensionalità che, nella misura in cui è un aspetto della parola complessità, si traduce nell'obiettivo di comprendere

³³ Cfr. ID., *Philosophy for Children e pensiero critico*, cit., p. 2.

³⁴ *Ibidem*.

la stessa multidimensionalità, dunque la stessa complessità, di cui la stessa esperienza umana è costituita³⁵.

3. *La P4C come pratica filosofica: solo una questione di innovazione metodologica didattica?*

Che il contesto di riferimento al quale Lipman si ispira, per l'elaborazione del curriculum della P4C, sia quello pedagogico educativo non lascia alcun dubbio di sorta. È lo stesso Lipman, infatti, ad annunciare che: «c'è qualcosa sulla scena pedagogica contemporanea che va sotto il nome di “filosofia per bambini»³⁶.

Allo stesso tempo e nello stesso saggio però, Lipman afferma che non è della P4C che tratterà ma di ciò che la pratica filosofica, una volta che la filosofia si «rimetta in carreggiata»³⁷, può presagire per il futuro dell'educazione. Ancora nello stesso saggio, Lipman sottolinea, inoltre, che la filosofia sarebbe uscita di strada quando si è richiesto agli studenti dei livelli superiori (notare non ai bambini) di «imparare filosofia piuttosto che fare filosofia»³⁸.

Posto quanto argomentato in merito a cosa intenda Lipman per “fare filosofia” e, posto che è stata cura di molti grandi filosofi – tra cui Kant – rimarcare il fatto che «non si impara la filosofia ma si può aspirare a filosofare»³⁹, la questione che, con queste ultime affermazioni, Lipman sta ponendo in evidenza, merita una certa attenzione in quanto, seppur in maniera implicita, Lipman sta sostenendo che solo se la filosofia sarà utilizzata nei termini di “fare filosofia” – e quindi nei termini di “pratica filosofica” – potrà ricoprire un ruolo significativo nell'ambito dell'educazione in particolare e, di riflesso, nell'ambito sociale, in generale.

Pertanto, che la riforma che Lipman ha proposto e che inerisce l'inserimento della P4C, considerata nei termini sopra specificati e, dunque, come solo un'implementazione per i programmi e per le

³⁵ Cfr. M. STRIANO, *La filosofia come educazione del pensiero*, cit., pp. 3-4.

³⁶ M. LIPMAN, *Pratica filosofica e riforma dell'educazione*, cit., p. 1.

³⁷ *Ibidem*.

³⁸ *Ibidem*.

³⁹ I. KANT, *Critica della ragion pura*, tr. it. di G. Gentile, G. Lombardo Radice, Laterza, Roma-Bari 2000, p. 590.

classi scolastiche già esistenti, sia classificabile come solo una questione di innovazione metodologica, induce a formulare qualche dubbio che merita di essere fugato.

A questo proposito, infatti, seppur Lipman sostiene che «da un lato la pratica filosofica che il curriculum della P4C veicola è considerata come un sano contributo al programma ed alle classi attuali»⁴⁰, dall'altro lato è pur vero che afferma di seguito che «una giustificazione più ampia dovrebbe basarsi sul modo in cui essa rappresenta paradigmaticamente l'educazione del futuro come forma di vita che non è stata ancora realizzata e come prassi»⁴¹.

Inoltre, nella misura in cui Lipman afferma che affinché tale giustificazione possa aver luogo, è necessario che la riforma dell'educazione porti l'indagine filosofica comune in classe come modello euristico in quanto, come ben evidenzia, «senza un modello del genere il programma continuerà ad essere un guazzabuglio» ma cosa ben più grave è che senza un modello del genere «noi continueremo a vagare»⁴², se ne può dedurre che ciò che Lipman, in maniera meno implicita, sta sostenendo è che la pratica filosofica veicolata dalla P4C e, proposta come riforma nei termini di implementazione dei programmi già esistenti (dunque come riforma pragmatica), può assurgere come modello paradigmatico dell'educazione del futuro se si attua una altrettanto paradigmatica riforma che inerisce il modo di intendere la stessa identità della filosofia.

Infine, parafrasando l'affermazione di Lipman secondo la quale «certamente Socrate si rendeva conto che la discussione di concetti filosofici era, da sola, soltanto una fragile canna e che perciò ciò che ha tentato di dimostrare fu che il far filosofia era invece emblematico di una ricerca comune come modo di vivere»⁴³ si può ulteriormente dedurre che Lipman sta tentando di esplicitare che pure la pratica filosofica veicolata dalla P4C può rimanere una fragile proposta se non supportata da un paradigma filosofico alternativo

⁴⁰ M. LIPMAN, *Pratica filosofica e riforma dell'educazione*, cit., p. 5.

⁴¹ *Ibidem*.

⁴² *Ibidem*.

⁴³ *Ibidem*.

a quello esistente e capace di rappresentare invece quella forma di vita che non è stata realizzata.

Da tutto ciò può conseguire allora che, nella misura in cui la riforma dell'educazione che Lipman auspica che abbia luogo, non è una qualunque riforma ma una specifica riforma che deve portare l'indagine filosofica comune in classe come modello euristico e, nella misura in cui, questo modello euristico viene da Lipman definito e contestualizzato nell'ambito di una, altrettanto specifica teoria filosofica, ciò che Lipman pare stia proponendo, oltre che una riforma di ordine pragmatico che ha dunque a che fare con l'intendere la pratica filosofica della P4C come solo un'innovazione metodologica, sia una vera e propria riforma di ordine paradigmatico che ha a che fare con l'intenzione di sostituire, con la teoria filosofica che la pratica filosofica sottende, l'identità della filosofia esistente.

In questa prospettiva, come definita da Lipman, più ampia, infatti, il modello euristico che corrisponde al modello della comunità di ricerca di cui si è già argomentato, viene meglio esplorato e Lipman non risparmia certo parole nel definirlo e nel contestualizzarlo nella specifica teoria filosofica a cui rimanda.

Spiega quindi meglio Lipman, in questa occasione che:

per ricerca intendo la perseveranza nell'esplorazione autocorrettiva di questioni ritenute importanti e problematiche. Non intendo in alcun modo implicare che la ricerca incoraggi la scoperta piuttosto che l'invenzione, o attività governate da regole in opposizione ad attività improvvisate. [...] Se si comincia dalla pratica in classe, la pratica cioè di trasformare la classe in una comunità riflessiva che pensa nelle discipline, riflettendo sul mondo e sul proprio modo di pensare si può giungere a riconoscere che le comunità possono essere inserite in comunità più vaste e queste in comunità più ampie se tutte sono fedeli allo stesso procedimento. C'è il noto effetto delle onde concentriche che si allargano, comunità sempre più ampie sempre più comprensive si vengono a formare e ciascuna comunità consiste di individui impegnati nell'esplorazione auto-correttiva e nella creatività⁴⁴.

⁴⁴ Ivi, p. 6.

Ciò esplicitato, conclude Lipman, «è questo un quadro che deve molto a Dewey e a Peirce»⁴⁵.

A questo punto ogni dubbio potrebbe essere fugato. Se da un lato, infatti, la trasformazione della classe in una comunità riflessiva, che pensa riflettendo sul mondo e sul proprio modo di pensare, può effettivamente rimandare alla funzione direttiva della filosofia con la quale Dewey connotava la filosofia come critica dei valori⁴⁶ per cui

il compito della filosofia è quello antico iscritto nel significato etimologico della parola ovvero ricerca della saggezza [...] dove la saggezza differisce dalla conoscenza per essere l'applicazione di ciò che è conosciuto alla condotta intelligente delle faccende della vita umana⁴⁷

e ciò può rimandare, a sua volta, a quella concettualizzazione di quel fare filosofia di cui si è già argomentato con riferimento a Socrate e che inerisce, quindi, la questione del metodo; d'altro lato, la definizione della filosofia come critica dei valori è però anche debitrice delle considerazioni di Peirce per il quale, nell'ambito della teoria del suo pragmatismo, dove pure vige una considerazione contraria all'interpretazione contemplativa della filosofia, l'intera fruizione del pensiero è di produrre abitudini d'azione e che per tanto il significato di un concetto consiste esclusivamente nelle possibilità d'azione che esso definisce possibili⁴⁸.

⁴⁵ *Ibidem*.

⁴⁶ Cfr. J. DEWEY, *Experience and Nature*, George Allen And Unwin, London 1929, p. 407 [traduzione mia]

⁴⁷ ID., *Problems of man*, Philosophical Library, New York 1946, p. 7 [traduzione mia].

⁴⁸ Si tratta del metodo attraverso il quale, secondo Peirce, si fissa una credenza ovvero il metodo che riguarda il considerare la nostra concezione di un oggetto sulla base delle conseguenze pratiche quali effetti prodotti da tale considerazione. Come afferma Peirce insomma: «Considerate quali effetti, cioè quale portata pratica, voi concepite che abbiano gli oggetti del vostro concetto» (C.S. PEIRCE, *Come rendere chiare le nostre idee*, cit., pp. 112 ss).

Ora, a voler analizzare questo “debito” che Lipman ostenta di avere nei confronti di Peirce, è possibile rendere più esplicito il rimando al quadro epistemologico a cui Lipman pensa, quando avanza, come ipotizzato, la possibilità di riforma di ordine anche paradigmatico a cui la P4C può e deve aspirare.

Entrando quindi nel merito dell’impianto teorico di Peirce sopra accennato, nell’ambito del quale l’intera fruizione del pensiero è quella di produrre credenze, se la credenza è una regola o un abito d’azione e se tra i vari metodi⁴⁹ possibili per stabilirla Peirce afferma che quello migliore è il metodo scientifico che definisce come tale perché, come da lui inteso, consiste nel procedere riconoscendo in linea di principio la sua fallibilità e ha in esso un criterio per giudicarsi e correggersi, allora il criterio per verificare se si sta veramente seguendo il metodo è per Peirce il fallibilismo che si configura quindi come esso stesso l’applicazione del metodo.

Poiché poi, come afferma ancora Peirce, da questo punto di vista tutti i processi di ragionamento sono caratterizzati dal fatto che tendono ad auto-correggersi, ne consegue che la loro certezza non è fondata sull’assenza di errori ma sulla possibilità di riconoscere e correggere gli errori⁵⁰. In questi termini, con l’intenzione di spiegare come rendere chiare le nostre idee, Peirce ha opposto al metodo scientifico razionale tradizionalmente inteso che, ammette solo principi che sono d’accordo con la ragione e produce costruzioni intellettuali, sì brillanti, ma di fatto ridotte a concezioni riduzionistiche e necessaristiche del mondo⁵¹ il tratto essenziale della sua filosofia ovvero il fallibilismo.

Pertanto, volendo sintetizzare, se il criterio per vedere se si sta veramente seguendo il metodo è l’applicazione del metodo e il me-

⁴⁹ I metodi che possono stabilire una credenza sono per Peirce: il metodo della “tenacia”, il metodo dell’“autorità”, il metodo “a priori” o “metafisico” che non sono da preferire in quanto non includono il concetto di possibilità che nell’economia del principio del fallibilismo è fondante. Per approfondimenti si rimanda all’opera citata in nota precedente.

⁵⁰ A questo proposito Peirce afferma che «il fallibilismo è la dottrina secondo la quale la nostra conoscenza non è mai assoluta ma ruota sempre in un continuum di incertezza e di indeterminazione» (ivi, pp. 116).

⁵¹ Ivi, p. 111.

todo è quello scientifico la cui assenza è per Peirce quella di riconoscere la sua fallibilità e di avere in se stesso un criterio per giudicarsi e correggersi e se, da questo punto di vista, per Peirce, tutti i processi di ragionamento sono caratterizzati dal fatto di correggere se stessi, allora, nella misura in cui nella comunità di ricerca si attualizzano processi di ragionamento e Lipman ne ha rimandato il riferimento al sostrato epistemologico di Peirce e Dewey vuol dire che per Lipman, nell'ambito della comunità di ricerca, si assume che la filosofia non è da considerarsi come sistema che procede secondo il metodo scientifico razionale ma secondo il metodo scientifico fallibilistico.

Di conseguenza, se caratteristica di questo metodo è la capacità del processo di ragionamento di riconoscere e correggere gli errori e al contempo di auto-correggersi e la comunità di ricerca ha come sue proprie queste capacità: in che termini le sta adoperando?

Rispondere a questa domanda è rendere ragione della proposta del cambiamento anche paradigmatico che Lipman ha in mente. Si chiede infatti Lipman: «sotto quale aspetto ci ha maggiormente deluso l'educazione?»⁵² e se la risposta è che «la maggiore delusione dell'educazione tradizionale risiede sotto il suo fallimento nel formare persone che si avvicinano all'ideale di ragionevolezza» e che, al contempo, «ciò è accaduto perché si è tollerata l'irrazionalità»⁵³, allora Lipman sta attribuendo al sistema dell'educazione due tipi di fallimento ai quali è sua intenzione riparare attraverso la duplice riforma che il curriculum della P4C, quale metodo di pratica filosofica, propone di attuare.

Infatti, se da un lato il sistema educativo ha fallito perché non è stato in grado di formare persone ragionevoli e ciò è dipeso dal fatto di non adottare pratiche educative che proponessero l'ideale di ragionevolezza allora, la pratica filosofica quale pratica educativa che promuove l'ideale di ragionevolezza nei termini in cui include la categoria della possibilità, si configura come una correzione delle modalità di insegnamento esistenti e può denotarsi dunque come una riforma pragmatica; dall'altro lato, se il sistema di educazione è

⁵² M. LIPMAN, *Pratica filosofica e riforma dell'educazione*, cit., p. 5.

⁵³ *Ibidem*.

fallito perché ha tollerato, di conseguenza, l'irrazionalità e quindi ha cioè sostenuto di fatto un'identità della filosofia che ha portato alle estreme conseguenze la razionalità come criterio unico fondante la realtà, allora la pratica filosofica nella misura in cui si configura anche come procedura auto-correttiva che fa proprio il fallibilismo come criterio attraverso il quale è possibile opporsi ai procedimenti razionali, si propone come modello filosofico alternativo e può denotarsi dunque come riforma paradigmatica.

Ora, non si tratta di una banale considerazione in quanto, dal momento in cui l'irrazionalità fa riferimento ad un determinato sistema filosofico basato sull'estremizzazione dell'utilizzo della ragione come unico riferimento per la produzione del significato di stare al mondo, è al sistema di filosofia razionale che Lipman sta contrapponendo, con la sua concettualizzazione di pratica filosofica, l'idea di filosofia che assume il criterio del fallibilismo e che implica una totale differente visione del mondo. Ciò implica, di conseguenza, che, se deve venir meno la razionalità come unico criterio fondante la realtà per evitare di perpetrare l'irrazionalità e se è il fallibilismo che può considerarsi come criterio alternativo alla razionalità, allora la pratica filosofica che lo veicola è la nuova identità che la filosofia deve assumere. Del resto, afferma Lipman, «solo quando la filosofia viene collocata al giusto posto funziona»⁵⁴.

Da tutto ciò può conseguire allora che forse la pratica filosofica, quale metodo del far filosofia che il curriculum della P4C veicola, non è solo una mera questione di innovazione metodologica che ha, dunque, le sue conseguenze solo in ambito primariamente pedagogico ma è anche una questione che, entrando anche nel merito dei contenuti della filosofia come disciplina, può avere delle conseguenze in ambito anche epistemologico.

Da questo punto di vista, se le implicazioni epistemologiche sono riconducibili al pragmatismo che per Lipman, come argomentato, fa da sfondo alla sua proposta di veicolare attraverso la P4C anche un' nuova identità della filosofia; nella misura in cui, il paradigma del pragmatismo ha in germe diverse nozioni che il paradigma

⁵⁴ Ivi, p. 4.

della filosofia della complessità⁵⁵ farà proprie e che a partire dal concetto di fallibilismo, “rubato” da Popper⁵⁶ a Peirce, inaugure-

⁵⁵ Questa affermazione, sollecitata dall’analisi della pratica filosofica come proposta di riforma dell’identità della filosofia avanzata da Lipman, muove da svariate assonanze riscontrate tra i due paradigmi che si ritiene opportuno argomentare. Posto infatti che il paradigma della filosofia della complessità fa propria un’impostazione anti-riduzionistica dell’epistemologia complessa che si attua come un’inclinazione a sottolineare nell’osservazione dei fenomeni gli aspetti della contraddizione, della non-linearità, della molteplicità e dell’aleatorio, contrapponendosi dunque ad un’idea di filosofia con impostazione razionalistica e riduzionistica come da Cartesio, in particolare, sviluppata; e posto che i suoi assunti convergono essenzialmente su tre principi: “il principio dialogico” per cui dati contrapposti si rivelano reciprocamente costitutivi; “il principio di ricorso in organizzazione” per cui ciascun effetto è a un tempo causa e prodotto di ciò che lo produce; “il principio ologrammatico” per cui esisterebbe un nesso di reciproco rimando o di coappartenenza tra tutto e parti (Cfr. E. MORIN, *Introduzione al pensiero complesso*, tr. it. di M. Corbani, Sperling & Kupfer, Milano 1993, pp. 32 ss.). Nella misura in cui il fallibilismo di Peirce inerisce la sua considerazione del mondo come “caso” nel quale la regolarità degli eventi nonché i legami condizionali tra gli eventi stessi non hanno niente a che fare con la necessità del reale che implicherebbe invece la possibilità della previsione infallibile (C.S. PEIRCE, *Come rendere chiare le nostre idee*, cit., pp. 116) e ciò come argomentato è emerso con riferimento al concetto di auto-correttività utilizzato da Lipman per designare il procedimento del ragionamento che assume come propria la possibilità dell’errore nell’ambito della comunità di ricerca che dunque implica una costante revisione di impostazioni di pensiero date a priori e costantemente rimesse in discussione attraverso il dialogo è parso plausibile un rimando al principio dialogico del paradigma della filosofia della complessità.

Inoltre, nella misura in cui la funzione direttiva della filosofia per Dewey inferisce anche che la conoscenza non è la totalità del reale e che perciò la filosofia non può proporsi questo ideale e quindi deve rinunciare a ricercare il suo valore assoluto e riparare alla fallacia filosofica per eccellenza che è quella di illudere che la stabilità prevalga sull’instabilità che è invece insieme alla precarietà, al rischio e all’incertezza il tratto caratteristico dell’esistenza in tutte le sue forme (J. DEWEY, *Experience and Nature*, cit., p. 128 e ID., *The question for Certainty: A study of the Relation and Action*, George Allen & Unwin, London, 1930, p. 226) e ciò inerisce la concezione di creatività rispetto alla quale per Lipman, come emerso, è possibile andare oltre la scoperta del già dato e quindi evolvere verso l’invenzione intesa come nuova possibilità di ricreare nuove concezioni del mondo attraverso un’impostazione di pensiero che ri-

ranno una nuova stagione della filosofia; svilupparle, anche grazie al metodo della P4C, potrebbe apportare non solo un sano contributo all'evoluzione della filosofia tradizionalmente intesa ma anche un valido, oltre che prezioso, aiuto allo sviluppo della comprensione del fenomeno stesso della complessità ai fini di poter valutare se, di conseguenza, il paradigma della filosofia della complessità possa veramente essere considerato come la nuova identità che la filosofia oggi non può fare a meno di assumere.

fugge l'impostazione della logica formale, è parso plausibile un rimando al principio di ricorso in organizzazione del paradigma della filosofia della complessità.

Infine, nella misura in cui, Mead definisce la socialità come quell'«organizzazione di prospettive» (G.H. MEAD, *The Philosophy of the Present*, Prometheus Books, Amherst, NY 1932, p. 49) che si configura quindi come la «capacità di essere diverse cose ad un tempo» (*Ibidem*) e che in senso più specifico è propria di tutta l'esperienza umana dove quindi le prospettive non sono mai separate o indipendenti l'una dall'altra e sono in una forma di relazione tale per cui l'intero processo del pensiero è secondo Mead la conversazione tra l'individuo che pensa e gli altri e ciò inerisce la concettualizzazione delle relazioni dei processi di pensiero condivise. Cfr. ID., *The Philosophy of the Act*, cit., pp. 412-413, che, come intese da Lipman, connotano la comunità di ricerca in senso gestaltico e dunque in un modo tale per cui il processo del ragionamento individuale è inscindibilmente correlato al processo del pensiero degli altri membri, è parso plausibile un rimando al principio ologrammatico del paradigma della filosofia della complessità.

Per approfondimenti sulla filosofia della complessità si rimanda in particolare a: E. MORIN, *Epistemologia e sfida della complessità*, in ID., *Evoluzione e conoscenza*, tr. it di M. Ceruti, Lubrina, Bergamo 1992; ID., *Il paradigma perduto*, tr. it. di E. Bongioanni, Feltrinelli, Milano 2001.

⁵⁶ «Questa espressione [«fallibilismo»] per quanto io ne sappia, si trova per la prima volta in Charles Sanders Peirce», afferma Popper in *Logica della scoperta scientifica. Il carattere autocorrettivo della scienza*, tr. it. di M. Trincherò, Einaudi, Torino 1995, p. 101.

4. *Il modello della P4C come pratica filosofica tra e per adulti*

Nella definizione ultima sopra riportata di comunità di ricerca⁵⁷, che Lipman, come argomentato, ha contestualizzato, in una prospettiva di riflessione più ampia nell'ambito della quale la P4C può assurgere a proposta per una nuova identità della filosofia, si può notare l'utilizzo del termine "individui" piuttosto che del termine "bambini".

Seguendo tale osservazione, si può affermare allora che Lipman, ben conscio del fatto che ad un certo livello del ragionamento i bambini non possono accedere non solo perché le loro strutture cognitive non sono predisposte per certi livelli di astrazione⁵⁸, ma anche e soprattutto, perché manca loro, data la loro giovane età, una determinata esperienza nel linguaggio filosofico e una determinata conoscenza dei contenuti della filosofia come disciplina tradizionalmente intesa, sia stato coerente nel definire la P4C nei termini di filosofia per bambini.

Del resto, non tirandosi affatto indietro, nell'argomentare in che termini la P4C sia una filosofia per bambini, Lipman ha affermato, infatti, che «senza pregiudizio per la loro curiosità relativamente a questioni cosmologiche etiche epistemologiche e comunque altre questioni filosofiche, l'avvento della filosofia per i bambini ha richiesto che il massiccio corpus della filosofia fosse rivisto per esse-

⁵⁷ V. *supra*, nota 30, ed in particolare la definizione di comunità di ricerca secondo la quale «una comunità consiste di individui impegnati nell'esplorazione auto-correttiva e nella creatività».

⁵⁸ Le teorie di sviluppo cognitivo a cui Lipman fa riferimento richiamano diversi contributi. I più riscontrati nei suoi manuali rimandano alle teorie dei quattro stadi dello sviluppo cognitivo di Piaget a cui si rimanda in J. PIAGET, *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*, tr. it. di E. Zamorani, Einaudi, Torino 1977, pp. 46 ss.; all'approccio socio-culturale di Vygotskij e in particolare alla sua teoria dello sviluppo prossimale dello *scaffolding* per approfondire la quale si rimanda a L.S. VYGOTSKIJ, *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*, tr. it. di M.T. Veggetti, Giunti, Firenze 1974-2009, pp. 4-12, e a ID., *Il processo cognitivo*, tr. it. di C. Ranchetti, Boringhieri, Torino 1980, pp. 20 ss. e ovviamente a Bruner e ai suoi tre sistemi di rappresentazione della realtà per i quali si rimanda a J.S. BRUNER, *Child's talk: learning to use language*, Oxford University Press, Oxford 1993, pp. 11 ss.

re meglio presentato come scelta per i bambini»⁵⁹ e delle modalità con cui ciò è avvenuto è stato argomentato.

Per attuare tale rivisitazione, inoltre, come sostenuto, ancora, da Lipman, «i testi di partenza necessariamente dovevano configurarsi come propedeutici per affrontare poi l'incontro con la filosofia come disciplina o con le altre discipline in generale»⁶⁰.

In questo modo secondo Lipman quindi: «gli studenti che non leggeranno mai testi filosofici originali potranno comunque appassionarsi alla lettura, alla discussione e al commento scritti di *Pixie* e *Il prisma del perché* e i molti altri che invece li leggeranno questi romanzi per bambini saranno indotti a studiare autonomamente Platone ed Aristotele»⁶¹.

Questa *letteratura di transizione*, come la definisce Lipman, è da considerarsi, insomma, come «pietra da guado verso pietre miliari meno accessibili che gli studenti universitari o di scuola superiore poi dovrebbero invece conoscere»⁶².

Ciò potrebbe indurre ad ipotizzare che, allora, la filosofia potrebbe essere presente ad un livello più approfondito – magari anche come disciplina tradizionalmente intesa – durante le sessioni di pratica filosofica realizzate con gli adulti dove, magari l'incontro con i veri Aristotele e Platone potrebbe essere di tipo, per così dire, ravvicinato.

E in effetti, nell'introduzione al volume *Filosofia come pratica sociale*⁶³ – in cui l'intenzione dell'autore è quella di mettere alla prova un modello e una concezione di pratica filosofica che è la P4C di Lipman – si legge, per esempio, che «la filosofia come pratica e la filosofia come disciplina sono momenti e aspetti dello stesso processo di costituzione della filosofia nella misura in cui costituiscono delle possibili risposte al bisogno di filosofia che si registra nel nostro tempo e nelle nostre società»⁶⁴. Tuttavia, afferma ancora l'autore

⁵⁹ M. LIPMAN, *Pratica filosofica e riforma dell'educazione*, cit., p. 8.

⁶⁰ *Ibidem*.

⁶¹ *Ibidem*.

⁶² *Ibidem*.

⁶³ A. COSENTINO, *Introduzione*, in ID., *Filosofia come pratica sociale*, Apogeo, Milano 2008.

⁶⁴ *Ivi*, p. 1.

che «sebbene complementari, sono ben distinguibili» in quanto, continua l'autore:

se le risposte della filosofia come disciplina vanno dalla divulgazione alla didatticizzazione alla spettacolarizzazione senza escludere, in qualche caso la banalizzazione, le risposte della filosofia come pratica filosofica, attraverso la pratica del dialogo filosofico, in una comunità di ricerca, si propongono invece come aiuto a conquistare punti di vista “altri” rispetto a quelli ordinari, a sviluppare confronti critici rispetto alle meta-cornici che ci inglobano e ci impongono le loro logiche come condizioni *a priori*⁶⁵.

A giustificazione di tale affermazione, l'autore spiega che seppur è indubbio che la finalità globale della P4C come pratica filosofica applicata in contesi di comunità di ricerca di adulti è lo sviluppo di un pensiero che, pur nella sua complessità è valutato innanzitutto in quanto pensiero inteso cioè come discorso ordinabile, comunicabile ed esposto al confronto⁶⁶, è altrettanto indubbio che nel contesto della pratica filosofica realizzata con gli adulti è il concetto di *comunità di ricerca* ad assumere un'importanza sostanziale. E poiché, connotata fortemente nella sua valenza sociale ed etica, la comunità di ricerca – viene evidenziato – necessita, per la sua costituzione e la sua sopravvivenza, dell'attivazione di specifiche dinamiche relazionali umane sulle quali, nella misura in cui, nel loro dispiegarsi, si intersecano e si confrontano molteplici fattori, da quelli emotivi a quelli sociali, a quelli legati allo specifico contesto al cui interno gli elementi influenti sono il chi, il dove, il quando, il perché, la filosofia non avrebbe molto da dire mentre significativi contributi giungerebbero da campi di ricerca come la sociologia dei piccoli gruppi, la psicologia di comunità, gli studi organizzativi, le scienze della comunicazione⁶⁷.

Ora però, poiché, in quest'ambito, il chi, il dove, il quando e il perché della pratica filosofica sono declinati nell'esercizio di citta-

⁶⁵ Ivi, p. 5.

⁶⁶Cfr. ID., *La P4C come pratica filosofica di comunità*, consultabile online su www.scuolacutop4c.it/acuto/wp-content/uploads/2016/12, p. 12.

⁶⁷ Ivi, p. 8.

dinanza attiva e responsabile nella sua determinazione etica ed epistemologica e, poiché, inoltre, viene affermato che l'esercizio di una cittadinanza attiva e democratica e l'esercizio sociale della filosofia sono due facce della stessa medaglia in quanto, come viene sottolineato, conoscere e agire sono assunti come momenti dello stesso processo della vita umana, individuale e sociale⁶⁸, allora forse è proprio il caso di sottolineare che non è esattamente corretto affermare che la filosofia non ha niente da dire in merito, tanto meno la filosofia che fa da sfondo a questa pratica.

A ben vedere, infatti, sulla scorta di Dewey che aveva definito lo scopo dell'educazione come quello di assicurare un'equilibrata interazione fra abiti di pensiero pratico e volti a lavorare concretamente in termini di propositi e risultati dell'azione e abiti più rigorosamente teorici di pensiero che si svolge cioè in vista di un ulteriore sviluppo della conoscenza⁶⁹; e che aveva considerato che «lo sviluppo del pensiero avviene su un piano esattamente corrispondente a quella definizione che identifica la filosofia come quella teoria generale dell'educazione»⁷⁰ che è, quindi, come la filosofia, ancora secondo Dewey, un mezzo in grado di rifiutare le pressioni di un contesto sociale non indirizzato ad una crescita individuale intellettuale e morale adeguata nonché uno strumento per poter intervenire sul corso degli eventi, modificandoli, e pertanto assimilabile alla concettualizzazione di "educazione alla vita" di modo che da ciò potesse conseguire che:

la democrazia più che una forma politica di governo è una forma di educazione personale e collettiva e l'educazione, di conseguenza, non è altro che la messa in pratica di un esperimento operativo di vita comunitaria democraticamente libera e mutuamente responsabile [...] una funzione sociale che assicura la formazione e lo sviluppo per mezzo della partecipazione alla vita del gruppo che varia col variare del tipo di vita che predomina nel gruppo in funzione del fatto che la società non solo cambia ma ha come ideale un cambiamento che la

⁶⁸ Ivi, p. 3.

⁶⁹ Cfr. J. DEWEY, *Come pensiamo*, tr. it. di A. Guccione Monroy, La Nuova Italia, Firenze 1961, p. 7.

⁷⁰ Ivi, p. 21.

migliori e per il quale avrà norme e metodi di educazione diversi da quella che mira solamente alla perpetuazione dei suoi costumi⁷¹.

Anche Lipman ha affermato che «è nell'ottica di educare ad essere persone ragionevoli che cercano di costruire un mondo in cui vogliono vivere e che non accettano un mondo in cui sono obbligati a vivere la filosofia trova la sua la sua valenza sociale»⁷².

Da ciò consegue che, come ben spiegato da Locke, è necessario allora tenere in considerazione che la produzione dei concetti, che avviene attraverso l'esercizio del pensiero, ha un duplice uso, un uso civile e un uso filosofico e che pertanto:

per uso civile si deve intendere quella comunicazione di pensieri e di idee tramite le parole che è indispensabile al mantenimento della conversazione e dei rapporti comuni circa le convenienze ordinarie della vita civile. Per uso filosofico si deve intendere il modo in cui essi sono impiegati al fine di esprimere precise nozioni delle cose e per esprimere in forma generale alcune proposizioni che possono essere indirizzate ad azioni congruamente valutabili⁷³.

Posto ciò e sulla scorta di quanto sopra analizzato, è abbastanza pacifico poter affermare, allora, che nella pratica filosofica agita nell'ambito delle comunità di ricerca composte da adulti, è il primo tipo di concetto che si mira a produrre.

Del resto, anche quest'ultima considerazione, sarebbe giustificata dall'affermazione secondo la quale:

ciò che in definitiva può succedere quando si forma una comunità che intende dedicarsi alla ricerca è la possibilità di fare un'esperienza di pensiero riflessivo unica e irripetibile e che il percorso di ricerca che si attiva ha una sostanziale tendenza autoreferenziale, con sbocchi che per lo più hanno effetti di natura pragmatica all'interno del contesto relazionale e nella sfera di ciascuna individualità⁷⁴.

⁷¹ ID., *Democrazia e educazione*, cit. p. 27.

⁷² M. LIPMAN, *Pratica filosofica e Riforma dell'educazione*, cit., p. 5.

⁷³ J. LOCKE, *Pensieri sull'educazione. Dello studio*, (in appendice), tr. it di G. Marchesini, Sansoni, Firenze 1942 p. 67.

⁷⁴ A. COSENTINO, *Introduzione*, cit., p. 4.

Affermazione, quest'ultima che esplicita quindi, in ultima analisi, che, di fatto, nell'ambito di una comunità di ricerca si predilige l'importanza dell'attività di riflessione del pensiero che – volta ad analizzare e riesaminare per ognuno dei partecipanti le proprie convinzioni in vista di poterle eventualmente modificare, nel confronto dialogico, con le altrui convinzioni, a sua volta frutto dell'esercizio dell'attività riflessiva del pensiero – pone, come obiettivo della pratica filosofica, il processo che investe in realtà più sul ruolo educativo degli atti metacognitivi (rendersi consapevoli che si ha un punto di vista, assumere di conoscerne il senso e il significato) e dei corrispondenti atti mentali (come per esempio il dedurre che sto deducendo e che gli altri stiano a loro volta deducendo di star deducendo⁷⁵), piuttosto che sul processo che impegna il pensiero nella direzione di produrre concetti ben definiti e volti a poter avere una qualche rilevanza nel loro utilizzo sociale e a questo punto definibile come pratico.

Ora però, come affermato da Dewey, «l'apparire di un'idea nella mente è solo il primo profilarsi di una relazione in cui certi aspetti di una difficoltà vengono assunti, poi è necessario localizzare modi possibili di azione come eventi potenzialmente carichi di conseguenze»⁷⁶ e tali per cui, come commentato da Kettner proprio con una critica rivolta a ciò che ha definito come “esternalismo” della pratica filosofica di Lipman la comunità democratica sperimentale «non deve raggiungere l'accordo di una valutazione o l'unanimità di un giudizio ma deve invece proporre ipotesi pratiche su ciò che deve essere fatto»⁷⁷.

E in questa direzione, in effetti, è bene porre in evidenza che, è pur ammesso che affinché i movimenti di pensiero che prendono corpo in una comunità di ricerca si indirizzino intenzionalmente

⁷⁵ È in questi termini che Lipman riconosce anche l'importanza degli aspetti metacognitivi della pratica educativa in ambito di educazione formale. Cfr. M. LIPMAN, *Pratica filosofica e riforma dell'educazione*, cit., p. 10.

⁷⁶ J. DEWEY, *Come pensiamo*, cit., pp. 182-183.

⁷⁷ M. KETTNER, *Scientific Knowledge. Discourse Ethics and Consensus Formation in the Public Domain*, in *Applied Ethics: A reader*, ed. by E.R. Winkler, J.R. Coombs, Basil Blackwell, Oxford 1993, p. 62. [traduzione mia].

verso un potenziale prodotto filosofico è necessario l'intervento della filosofia come disciplina⁷⁸. Tuttavia, viene sottolineato, tale ammissione, ben inteso, non deve far cadere nella mitologia di un recupero delle origini perdute ma solo far riflettere sul fatto che magari è necessario pensare nuovamente la pratica filosofica con uno sguardo capace di tenere insieme la condizione del non filosofo e quella del filosofo⁷⁹.

La proposta qui avanzata dall'autore, per ripensare in qualche modo la modalità con la quale la pratica filosofica in contesti adulti si svolge, è quindi quella di ridefinire l'identità del filosofo e della sua funzione sociale, e di farlo, chiedendo però al filosofo di aprirsi all'esperienza del filosofare, senza dover necessariamente, per questo, tenere sempre presente di conoscere la storia della filosofia⁸⁰.

Stante ciò, nella misura in cui questa proposta può essere letta come una richiesta rivolta ai "filosofi" con l'intenzione di invitarli a liberarsi di ciò che fanno a favore di ciò che dovrebbero dimenticare per non spezzare gli equilibri della comunità e, nella misura in cui il "ciò che fanno" viene considerato, in quest'ambito, come un fardello troppo pesante da sup-portare e troppo ingombrante per non inficiare sulle dinamiche relazionali, non si vuole certo esagerare affermando che, in questi termini, è una proposta che può impedire l'evoluzione della pratica filosofica esercitata tra e per gli adulti dalla sua accezione di sola pratica educativa pensata per i bambini e che, di conseguenza, è una proposta che può alimentare il rischio di far diventare la pratica filosofica come una opportunità di apprendimento per tutti tranne che per i "filosofi".

E ciò non si afferma per nostalgia delle origini perdute della filosofia ma perché «se il pensiero filosofico può dire qualcosa di nuovo è perché è capace non di conservare del passato ma di realizzare le sue speranze»⁸¹.

In questi termini, riconsiderare il senso del contenuto filosofico restituirebbe, piuttosto, anche l'immenso valore che la filosofia co-

⁷⁸ Cfr. A. COSENTINO, *Introduzione*, cit., p. 4.

⁷⁹ *Ibidem*.

⁸⁰ *Ibidem*.

⁸¹ T. ADORNO, *Critical Models: interventions and Catchwords*, Columbia University press, New York 1998, p. 112 [traduzione mia].

me disciplina rappresenta per l'intera cultura dell'Occidente che, è sempre bene non dimenticare, è proprio la filosofia e la cultura che ha veicolato, che lo ha determinato come tale.

E la cultura, come ci ricorda la Arendt⁸², punta, più in alto di qualunque cosa passi in un determinato momento; non si cura di ciò che è stato inserito nell'ordine del giorno e definito dall'imperativo del momento e fa di tutto per trascendere l'effetto limitante dell'attualità (*topicality*) e per affrancarsi dalle sue esigenze.

Prendere in considerazione tale affermazione, non vuol dire però non tenere in debito conto le polemiche relative al fatto che è proprio questo modo di intendere la cultura in generale, e la cultura filosofica in particolare, ad aver determinato una notevole fase di stallo nei contesti accademici dove è oggettivamente tangibile la fatica riscontrata per uscire da un'ermeneutica intesa però purtroppo come circolo vizioso e non, come Gadamer⁸³ l'ha definita, come circolo virtuoso.

Ma questa considerazione non deve avere nulla a che fare con le teorie che pregnano la storia della filosofia e che sono le teorie che hanno fatto la storia delle idee dell'Occidente, piuttosto può inerire il teoricismo che, nella misura in cui, finisce inevitabilmente con l'assorbire l'autore interpretato nelle categorie del sistema dell'autore interpretante⁸⁴, impedisce alla filosofia di poter dire qualcosa di nuovo. In questo senso allora sì che si può concordare sull'esigenza di ridefinizione del profilo professionale del filosofo e sulla conseguente, necessaria rivisitazione del suo ruolo.

⁸² Cfr. H. ARENDT, *La crisi della cultura nella società e nella politica. Tra passato e futuro*, tr. it. di M. Bianchi, L. Malagodi, T. Gargiulo, Vallecchi, Firenze 1970, p. 226.

⁸³ Cfr. H.G. GADAMER, *Ermeneutica. Uno sguardo retrospettivo*, tr. it. di G.B. Demarta, Bompiani, Milano 2006, pp. 441-465.

⁸⁴ In un modo tale per cui, continua Heidegger, l'interprete seguendo tale metodo si impegna non già a cercare di intendere ciò che l'autore preso in considerazione ha detto come lo ha detto e perché lo ha detto ma si interessa di stabilire se ha detto il vero formulando giudizi in funzione dei parametri del proprio del sistema. Cfr. M. HEIDEGGER, *Nietzsche*, tr. it. di F. Volpi, Adelphi, Milano 1994, pp. 374.

Ruolo che se tra quello estremo del professore e quello del grande pensatore che si sente invece a suo agio senza la pretesa di paragonarsi a Kant⁸⁵, è quest'ultimo che il filosofo dovrebbe preferire di assumere per vivere serenamente l'esperienza del filosofare nelle sessioni di P4C per adulti, è pur vero che dovrebbe essere portato a sceglierlo senza la costrizione di dover dimenticare ciò che sa ma attraverso la sollecitazione a tener sempre presente chela storia della filosofia è affare del filosofo e non della storiografia solo se il filosofo non si lascia rinchiudere nelle ristrette categorie dello storicismo⁸⁶, ma riesce ad emergere nel considerare che la filosofia è storia che contiene innumerevoli idee di un'importanza senza pari e se riesce a considerare, inoltre, il fatto che oggi, per essere filosofi, è necessario abbandonare l'affermazione di Bergson secondo la quale «un filosofo degno di questo nome non ha mai detto che una sola cosa»⁸⁷ perché è questo che determina inevitabilmente una sorta di iperspecializzazione.

Quest'ultima, alla quale si sta assistendo in tutte le discipline, nel caso della filosofia non è da considerarsi deleteria di per sé perché è inutile non considerare il fatto che oggettivamente per conoscere il pensiero di un solo autore ci vuole un'intera vita e che per produrlo e svilupparlo un certo pensiero filosofico ce ne vuole una altrettanto di vita. Tuttavia, è più utile affermare che immergersi come solo unica direzione di sbocco della filosofia significherebbe perdere la visione del globale. E poiché il globale, fuori anche dal cerchio della comunità di ricerca, è il mondo intero e, il mondo intero è fatto di relazioni tra fenomeni, la comprensione degli stessi necessita dell'introduzione di concetti adeguati. Questi ultimi non devono e non possono però corrispondere necessariamente a quelli di cui la filosofia già dispone ma, attingendo da questi, devono evolvere, così come evolvono le dinamiche che caratterizzano i cambiamenti delle relazioni e per i quali di concetti è necessario che se ne producano di nuovi.

⁸⁵ Cfr. A. COSENTINO, *Introduzione*, cit., p. 5.

⁸⁶ Cfr. M. HEIDEGGER, *Nietzsche*, cit., p. 374.

⁸⁷ H. BERGSON, *La pensée et le mouvant*, Presses Universitaires de France, Paris 1934, p. 122 [traduzione mia].

In quest’ottica, incredibilmente, è ancora il mondo greco il grande maestro. Il mondo greco che ha differenziato il suo pensiero da quello di altre civiltà aggiungendo all’esperienza pratica, presente anche negli altri popoli, la necessità di portare i problemi prima su un piano teorico generale per giungere, poi, a prospettive atte a ordinare la svariata molteplicità di esperienza rendendola accessibile al pensiero umano e rendendo tangibile il nesso tra conoscenza e prassi⁸⁸.

E se dunque è il pensiero umano l’oggetto privilegiato della filosofia, il confronto con la filosofia e il bisogno di un confronto con la filosofia non può essere colmato con la sola trasversalità che inerte il suo metodo ma con un’altra sua caratteristica che la contraddistingue dalle altre discipline è che è connotabile nei termini di trans-disciplinarietà.

Peculiarità della filosofia, quest’ultima, che, nella misura in cui rimanda ad una relazione di merito della disciplina della filosofia, tradizionalmente intesa, con le altre discipline, e non solo, quindi, di metodo, può configurarsi come una caratteristica che rende la filosofia capace non solo di sollecitare ma anche di realizzare un collegamento tra le discipline. Collegamento che oltre a poter essere inteso nel senso già argomentato da Husserl⁸⁹, deve poter essere inteso anche in un senso più profondo che passa attraverso l’acquisizione della consapevolezza che la dipendenza tra le discipline è una dipendenza che va denotata nei termini di reciprocità concettuale⁹⁰.

Poiché poi tale reciprocità concettuale tra le discipline ha a che fare con il significato del concetto di complessità che si impone

⁸⁸ Cfr. W. HEISENBERG, *Natura e fisica moderna*, tr. it. di E. Cassari, Garzanti, Milano 1985, pp. 73-74.

⁸⁹ Come noto, Husserl si sofferma sul concetto di “mondo-della-vita”, sulla profondità del suo significato e sulla possibilità, tramite un ritorno ad esso, di ritrovare il legame che le scienze hanno perduto con le proprie origini e con la propria intrinseca finalità. Cfr. E. HUSSERL, *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, trad. di E. Filippini, Il Saggiatore, Milano 1997, pp. 133-134.

⁹⁰ Cfr. I. PRIGOGINE, I. STENGERS, *La nuova alleanza. Metamorfosi della scienza*, tr. it. di P.D. Napolitani, Einaudi, Torino 1993, pp. 94 e 275.

oggi più di altri nella necessità di essere compreso, è necessario allora coltivarla proprio attraverso il pensiero filosofico che per sua natura è già incline a cogliere le interazioni, i legami e le implicazioni reciproche dei fenomeni così come si presentano nella realtà.

E poiché, come argomentato, nell'epistemologia della P4C sono contenute molte di queste considerazioni, accoglierle e svilupparle nell'ambito delle sessioni di pratica filosofica di comunità di adulti, in un senso più profondo che rimanda, quindi, alla necessaria presenza della filosofia come disciplina, potrebbe davvero portare a qualcosa di straordinariamente nuovo. Qualcosa di nuovo che magari potrebbe tradursi nella generazione di un nuovo modello di società, di cui c'è bisogno, che sia in grado magari di accompagnare il progresso della scienza e della tecnica con un adeguato corrispondente progresso umano e morale della società e che sia quindi capace di andare oltre la visione di oggi che vede la vita sociale come una lotta di competizione per l'esistenza e che fa propria la fiducia in un progresso materiale illimitato da raggiungere attraverso la sola crescita economica e tecnologica.

5. *Conclusioni*

Se si può certamente concludere affermando la rilevanza che in termini educativi il curriculum della P4C, come pratica filosofica, riveste nell'ambito dei contesti di educazione formale e non solo in quanto classificabile come mera innovazione metodologico-didattica; si può certamente anche affermare concludendo che se la pratica filosofica che si esercita nei contesti di educazione non formale, viene sponsorizzata declinando un maggiore rilievo al solo termine di pratica per avere un qualche maggiore appeal sul pubblico che si presenterebbe magari in un numero quantitativamente maggiore perché rassicurato proprio dalla presenza del termine pratica che in qualche modo allevierebbe "il peso" della presenza del termine filosofia, si alimenterebbero quegli orientamenti di pensiero che, nel tentativo di giustificare l'esistenza stessa della filosofia, cercano di rintracciare nella filosofia elementi che possano farla percepire come necessariamente utile.

Così facendo però si continuerebbe a tradirne la sua essenza in quanto la filosofia per statuto epistemologico non ha alcuna utilità dal momento in cui «la si ricerca per nessun vantaggio che sia estraneo ad essa»⁹¹. Come argomentato, però, questo non vuol dire che la filosofia non abbia ripercussioni nel mondo e nella vita reale. Solo che queste ripercussioni esigono di tempo per esplodere ed essere riconosciute come di imprescindibile rilevanza per l'evoluzione stessa dell'essere umano sotto ogni profilo sia esso culturale, sia esso scientifico, sia esso psicologico, sia esso antropologico, sia esso insomma di tutte le discipline che devono il loro statuto ontologico ed epistemologico alla filosofia e che, come è certo anche noto, non sono le sole discipline di stampo umanistico.

Come ci ricorda Galimberti infatti:

se noi occidentali ancora oggi pensiamo e parliamo come Platone e Aristotele è perché sono stati loro che ci hanno insegnato a pensare e a parlare secondo il principio di non contraddizione e di causalità, [...] se noi oggi sappiamo che cos'è la politica e che cos'è la democrazia è ancora solo perché Platone ce le ha descritte in contraddizione alla tirannide, [...] se conosciamo il diritto è perché Eschilo ce lo ha fatto conoscere come superamento della vendetta⁹².

E allora, se la pratica filosofica è in grado di renderci consapevoli del nostro pensiero e dei suoi processi, far conoscere e attivare processi di ragionamento anche su questo tipo di pensieri che hanno consentito il processo di evoluzione culturale per l'intero occidentale, farne acquisire di conseguenza la consapevolezza che purtroppo, alla maggior parte delle persone, ancora oggi, manca e fruire di questa per poter partorire nuove e concrete idee di possibilità di esistenza e di nuovi modelli di società attuabili, significherebbe poter affermare, ancora oggi, che non è la filosofia che ha bisogno di un pubblico per sopravvivere ma è l'intero pubblico dell'umanità che ha bisogno della filosofia per non morire come pubblico umano.

⁹¹ Cfr. ARIS., *Metafisica*, I, 2, 982b, tr. it. di G. Reale, cit., p. 11.

⁹² U. GALIMBERTI, *La filosofia non serve a niente perché non è una serva*, in *La Repubblica*, 20 luglio 2017.