

Alcuni presupposti educativi della *Philosophy for Children*¹

Matthew Lipman & Ann Margaret Sharp

L'interessamento recente per gli aspetti educativi che la filosofia può avere, come materia di insegnamento nella scuola elementare, suggerisce di fare attenzione a quali siano i presupposti di questa curiosa innovazione². D'altra parte, l'esame di queste premesse potrebbe gettare nuova luce sul legame mai del tutto chiarito tra educazione e filosofia.

In passato, il dibattito sull'utilizzo della filosofia con i ragazzi prevedeva che essi non dovessero essere più giovani dell'età delle scuole superiori [*secondary school*]: la prospettiva di incoraggiare la riflessione filosofica tra i bambini delle scuole elementari era letteralmente impensabile.

Inoltre, queste discussioni hanno portato a pensare che gli ostacoli incontrati nel presentare la filosofia ai bambini fossero dovuti alla difficoltà intrinseca della materia, per non parlare di un'astrattezza che la rendeva troppo noiosa e proibitiva. Di conseguenza, i tentativi si sono sinora limitati a ricercare modi per renderla più semplice e gradevole: ma potendosi spingere solo sino a un certo punto in *questa* direzione, si è allora ritenuto utile concentrarsi su un arricchimento filosofico che fosse destinato ad alcuni tra gli studenti migliori degli ultimi anni della scuola superiore.

Questi presupposti facevano chiaramente parte di una vecchia teoria dell'educazione, per la quale il processo di apprendimento coincideva con la trasmissione di contenuti della conoscenza umana dall'adulto al giovane, proprio come un uccello adulto getta pezzi di cibo nelle bocche aperte dei suoi

¹ Articolo apparso originariamente in «Oxford Review of Education», IV, n.1, 1978, pp. 85-90, con il titolo di *Some Educational Presuppositions of Philosophy for Children*. La traduzione dall'inglese è a cura di Sergio Racca.

² Traduco l'espressione inglese "educational" con il termine italiano "educativo": quest'ultimo tiene infatti insieme sia il versante più strettamente scolastico, sia le più ampie ricadute pedagogiche che la stessa espressione inglese implica, e che gli autori analizzano nel corso delle pagine [*n.d.t.*].

piccoli. Una visione alternativa – quella più o meno condivisa dagli autori che propongono la *Philosophy for Children* – ritiene invece che il processo educativo debba stimolare il pensiero dei soggetti che vengono istruiti. Secondo questo approccio si presume che un adeguato insegnamento della filosofia stimoli un pensiero filosofico, a prescindere dall'età degli studenti, esattamente come un insegnamento corretto della storia genera invece un pensiero storico e un insegnamento giusto della matematica dà al contrario vita a un pensiero matematico. È tipico di questo approccio assumere che il pensiero filosofico implichi, da una parte, un sostanziale incremento di idee, argomentazioni logiche e sistemi concettuali e, dall'altra, lo sviluppo dell'abilità di maneggiare concetti filosofici e di smontarli e combinarli secondo nuove modalità.

Chi sostiene che la *Philosophy for Children* sia in grado di stimolare il pensiero filosofico esprime, in genere, la convinzione che tutti i bambini possiedano potenzialmente l'interesse e la capacità di dedicarvisi. La nostra tradizionale riluttanza nel discutere di temi filosofici con i bambini è il prodotto della nostra adesione a una vecchia teoria dell'educazione. Dato che notavamo pochi bambini entusiasti a sfogliare Kant o a leggere attentamente i passaggi più brillanti di Aristotele, e poiché ottenevamo poco successo nel comunicare direttamente l'impatto e la necessità del principio di felicità, abbiamo quindi dedotto l'esistenza di un divario incolmabile tra la riflessione disciplinata, in cui consiste la filosofia, e la curiosità sfrenata, caratteristica invece dell'infanzia. È chiaro come la correttezza di questa inferenza sia ora messa in discussione.

Alla base del nuovo approccio c'è la convinzione che i bambini possano essere coinvolti in attività filosofiche, prima ancora di aver sviluppato la capacità di leggere qualcosa del repertorio classico. I paradossi di apparenza e realtà, permanenza e cambiamento, unità e diversità li seducono sin dalla prima infanzia, probabilmente dieci o vent'anni prima rispetto a quando saranno poi pronti ad affrontare Eraclito e Parmenide. Come i Presocratici, i bambini tendono a essere concisi. Ma negli animati dialoghi di classe, a cui essi amano partecipare, questa modo sintetico di esprimersi vivacizza la discussione. Gli alunni, per i quali le presentazioni formali della filosofia sembrano anatemi, possono così trovare tracce stimolanti di quelle idee nel momento in cui esse vengono inserite all'interno di un racconto per l'infanzia. I ragazzi che considerano inconcepibile la scrittura di un saggio filosofico possono invece essere stimolati a esprimere, con apparente facilità, concetti teorici in forma di versi.

Una delle premesse educative della *Philosophy for Children* è la chiara distinzione tra il “pensare *a proposito di* una disciplina” [*thinking about a subject*] e il “pensare *all'interno di* una disciplina” [*thinking in a subject*].

Un'altra tra queste premesse è la convinzione dell'esistenza di una differenza, sebbene priva di confini del tutto chiari, tra il "pensare" [*thinking*] e il "pensare da se stessi" [*thinking for oneself*]. Poiché il "pensare da se stessi" è un caso specifico del "pensare" in senso generale, anch'esso è soggetto a criteri logici. Ma se una tra le implicazioni del "pensare", inteso nel suo senso più ampio, è il comprendere che cosa derivi da determinate premesse, allora il "pensare da se stessi" impone invece di capire che cosa discenda dai propri personali presupposti. "Pensare da stessi" conduce a concentrare maggiormente l'attenzione sugli interessi e sul punto di vista dell'alunno, prerequisite fondamentale per presentare in maniera accattivante la filosofia ai bambini. "Pensare da stessi" permette a ciascuno di comprendere le proprie convinzioni e di trovare buone ragioni per giustificarle, di desumere che cosa derivi dai propri assunti di partenza, di elaborare una personale prospettiva sul mondo e di essere chiari sui valori e sui modi specifici di interpretare la propria esperienza. La *Philosophy for Children* non presume che al "pensare da se stessi", in quanto pensiero prevalentemente applicato, debba essere data molta più importanza rispetto al semplice incoraggiamento a sviluppare capacità generiche di ragionamento. Tuttavia, nel caso dei bambini essa non ritiene nemmeno che a questo tipo di pensiero debba essere data molta meno importanza.

La *Philosophy for Children* può svilupparsi in una classe differenziata al proprio interno, formata da alunni che presentano una varietà di stili di vita ed esperienze, in cui emergono con chiarezza convinzioni differenti rispetto a cosa sia importante e dove la pluralità degli stili di pensiero non è deprecata, ma ritenuta al contrario una caratteristica meritevole di considerazione. In una classe di filosofia, chi impiega molto tempo a comprendere un'argomentazione valida riceve lo stesso rispetto di chi presenta invece il proprio punto di vista velocemente e in maniera articolata. Il bambino che apprende secondo un procedimento analitico è rispettato né più né meno di quanto lo sia quello che lo fa intuitivamente e speculativamente, sebbene per alcuni scopi – come per esempio la giustificazione delle proprie convinzioni – uno stile intellettuale sia preferibile a un altro. Perciò la varietà degli stili di pensiero all'interno della classe, unita a una varietà di *backgrounds*, valori ed esperienze di vita, può contribuire in maniera significativa alla creazione di una "comunità di ricerca". In aggiunta a ciò, l'indagine comune è considerata complementare rispetto al pensare da se stessi. Quando approcci molto diversi ai problemi sono accettati pubblicamente, allora la competizione diminuisce e gli stimoli che provengono dai differenti partecipanti sono ben accolti.

Uno dei più grandi ostacoli alla pratica della *Philosophy for Children* è la complessa terminologia della tradizione filosofica. Intraprendere un'attività

filosofica come studente universitario del primo ciclo di studi o di quello specialistico significa infatti operare con un vocabolario consolidato da 2500 anni di utilizzo. Il prestigio e il potere di quel vocabolario sono decisamente pesanti. Sono certamente sufficienti a intimidire qualsiasi bambino a cui capiti di imbattersi nella copertina di un libro di filosofia. Per questa ragione, la *Philosophy for Children* richiede di aggirare quel vocabolario. Per quanto possibile, il pensiero filosofico dedicato ai bambini dovrebbe perciò essere incoraggiato a configurarsi in base ai termini e ai concetti del linguaggio con cui essi si sentono a loro agio.

Per chi propone un nuovo approccio, è normale trovarsi nel dilemma circa l'identificazione dei compiti da realizzare e delle priorità da assegnare a ciascuno di essi. Nel caso di un'innovazione nel campo dell'istruzione quale la *Philosophy for Children*, perplessità di questo tipo sono regolarmente diffuse. Un esempio di ciò è la tensione tra chi tenta di conservare l'integrità della filosofia come disciplina, a prescindere dall'età degli studenti, e coloro per i quali invece il suo valore va ricercato nella sua capacità di rafforzare la dimensione riflessiva dell'offerta formativa esistente. Questi ultimi affermano che i bambini debbano essere incoraggiati a essere più meditativi e critici nel loro approccio alla storia, alla politica, alla scienza, alla matematica e all'apprendimento linguistico. Essi stimano pertanto la filosofia per i suoi importanti meriti, mentre altri ritengono che il suo valore sia intrinseco, insistendo che essa dovrebbe essere introdotta e mantenuta come materia specifica anche all'interno di un'offerta formativa modificata.

In realtà non è necessario scegliere tra questi due approcci, poiché essi non sono incompatibili. Chi ha insegnato filosofia ai bambini come materia specifica ha notato come essa sconfini quasi inevitabilmente in altre discipline. I bambini, a cui è stato insegnato a essere sistematicamente curiosi e riflessivi, sono naturalmente portati ad applicare questo comportamento anche nelle loro altre attività didattiche. Ogni ricerca sui presupposti della *Philosophy for Children* farebbe quindi bene a prendere in considerazione una spiegazione di entrambi questi approcci. Ma l'approccio che è minacciato più seriamente, e che quindi necessita maggiormente di essere difeso, è quello che cerca di conservare la filosofia, anche nelle scuole elementari, come una disciplina fondamentale.

Ogni disciplina possiede un valore intrinseco – un aspetto per il quale il suo contenuto è appreso e utilizzato per se stesso. Così se i valori intrinseci dell'architettura – il piacere cioè che si può provare nelle differenti possibili composizioni dei volumi nello spazio – non fossero insegnati all'interno di una disciplina dotata di una propria integrità, i suoi aspetti strumentali e funzionali sarebbero messi a repentaglio e avrebbero molto meno impatto sulle nostre

vite. E così è anche per l'insegnamento della filosofia. La pratica filosofica dei bambini può assumere molte forme: il gioco delle idee può a volte essere casuale e spontaneo, altre volte studiato e architettonico. Ma qualunque sia la forma che la loro attività filosofica può assumere, è educativamente irresponsabile non incoraggiarli a lavorare con le idee apprezzandole nel loro valore intrinseco.

Tra chi sottolinea la funzione strumentale della filosofia, alcuni affermano che la *Philosophy for Children* possa dare luogo a un miglioramento del rendimento scolastico in molte discipline. La correttezza di questa affermazione dipende da sperimentazioni e misurazioni didattiche idonee. Questa ricerca nelle discipline umanistiche è però sembrata inappropriata a molti. Perciò è stato affermato, in alcuni casi a ragione, che gli studi umanistici non dovrebbero essere costretti a mostrare di saper promuovere miglioramenti scolastici tramite evidenze empiriche. La letteratura, per esempio, non dovrebbe giustificarsi mostrando che il suo studio darebbe luogo a voti più alti nelle scienze sociali e in matematica. Si potrebbe dire la stessa cosa della filosofia: si tratta di una materia umanistica il cui apprendimento rappresenta un arricchimento che non ha bisogno di nessuna altra spiegazione.

Ma questo ragionamento non è convincente per la maggior parte dei dirigenti scolastici, che devono prendere decisioni concrete su quali nuovi corsi introdurre e quali invece eliminare. Se la filosofia al giorno d'oggi vuole essere inserita nell'offerta formativa, potrà farcela solo mostrando ai dirigenti di riuscire a generare un cambiamento significativo nelle prestazioni complessive del bambino. Quali effetti ha lo studio della filosofia sulle capacità di lettura, sul ragionamento, sulla creatività? Quali cambiamenti produce, nel caso in cui riesca a farlo, nell'attitudine verso se stessi, verso il proprio rapporto con la scuola e con i compagni di classe? Sino a quando i risultati non saranno disponibili, e sino a quando essi non saranno di un certa importanza, non ci si deve fare illusioni sulla volontà dei dirigenti scolastici di portare in classe la filosofia.

Quando i bambini sono incoraggiati a pensare filosoficamente, la classe si trasforma in una comunità di ricerca [*community of inquiry*]. Questa comunità è impegnata in metodi di ricerca, in tecniche di ricerca responsabili che presuppongono un'attitudine alla dimostrazione e alla ragione. Si suppone che queste procedure della comunità, quando interiorizzate, diventino abitudini riflessive dell'individuo.

La costruzione di una comunità di ricerca è qualcosa di più della semplice creazione di uno "spazio aperto". Per essa sono infatti richieste alcune condizioni: la disposizione al ragionamento, il rispetto reciproco (tra i bambini e tra essi e l'insegnante) e l'assenza di indottrinamento. Dato che queste sono le

medesime condizioni della filosofia, del suo stesso carattere, non sorprende che la classe possa diventare una “comunità di ricerca” nel momento in cui si trasformi in un’arena per l’effettiva promozione della riflessione filosofica da parte dei bambini.

Questo non significa che la *Philosophy for Children* implichi una parificazione di status tra insegnanti e alunni. Nel normale svolgimento dell’indagine filosofica, come per esempio nel dialogo in classe, si presume che l’insegnante possieda le abilità per sviluppare tecniche e procedure utili a condurre questa stessa indagine. È sua responsabilità far sì che vengano seguite le procedure corrette. Ma in relazione al *do ut des* che si verifica in una discussione filosofica, il docente deve anche essere aperto alla varietà dei punti di vista impliciti negli alunni. In questo, gli stessi studenti devono essere stimolati a esplicitare tali punti di vista e a cercare le loro basi e le loro implicazioni. Ciò da cui il maestro deve senza dubbio astenersi è qualsiasi tentativo di sopprimere il pensiero dei bambini, prima che essi abbiano avuto la possibilità di comprendere dove le loro idee possano far arrivare. La manipolazione della discussione, finalizzata a far sì che gli alunni adottino le convinzioni personali dell’insegnante, è ugualmente riprovevole.

L’affermazione secondo la quale i bambini devono essere incoraggiati a pensare per loro conto, e i docenti essere aperti a una varietà di punti di vista, potrebbe tuttavia apparire ad alcuni educatori come l’introduzione subdola di un relativismo riflessivo, considerato ben più deleterio e sovversivo rispetto a un relativismo inconsapevole. Si potrebbe infatti affermare che, sotto il vessillo del ‘pluralismo’, la coincidenza tra i punti di vista sia preclusa, l’accordo e il consenso vengano esclusi e l’eterogeneità di pensiero sia all’ordine del giorno. Ma tutto ciò ignora il presupposto della *Philosophy for Children*, secondo cui il dissenso è un diritto e non un obbligo. Il diritto di dissentire non è certamente più grande di quello di concordare, mentre il diritto di ricercare l’unanimità deve essere rispettato non meno di quello di ricercare la varietà tra i pensieri. In aggiunta, la capacità dell’insegnante di incoraggiare la varietà di pensiero è bilanciata da una certa enfasi posta sulla pratica comune delle procedure di indagine.

I docenti hanno la responsabilità di capire se gli alunni, durante la discussione filosofica, possiedano gli strumenti per difendersi. Perciò l’insegnamento della logica è giustificato non solo perché porta i bambini a pensare in maniera rigorosa, ma anche perché permette loro di costringere gli “avversari” a farlo. La stessa cosa si può dire anche dell’idea di dotare i bambini di un armamentario di concetti filosofici: con questo si evita che essi possano diventare preda, durante una discussione, di coetanei dotati di maggiori abilità retoriche o logiche. Si immagini che un insegnante abbia di fronte una

proposta a cui nessuno degli alunni è contrario – per esempio che la discussione su un tema metafisico debba essere “risolta” tramite una votazione. In casi come questi, egli ha buone ragioni per mettere in discussione la possibilità di utilizzare questa procedura non solo per problemi politici, ma anche per questioni filosofiche. In sintesi, quando il dialogo tra gli alunni fallisce, è richiesto al docente di intervenire introducendo considerazioni filosoficamente rilevanti per salvaguardare l’integrità dell’indagine.

Una tale capacità educativa richiede ovviamente competenze e un’astuzia notevoli, ed è ragionevole domandarsi se gli attuali insegnanti della scuola elementare possano essere investiti di questa responsabilità. La risposta è che, salvo rare eccezioni, non possono. Senza una formazione adeguata, alla maggior parte dei docenti non possono essere affidati il rigore della logica, le questioni sensibili dell’etica o le complessità della metafisica. Questo non significa, tuttavia, che essi non possano essere istruiti per affrontare tali questioni in maniera appropriata e al livello a cui insegnano. Il problema non è che i docenti che si stanno formando manchino del potenziale intellettuale che li renderebbe veri e propri professori di filosofia nelle classi delle scuole elementari. Il problema è piuttosto che i programmi di formazione non riescono in nessun modo a preparare a queste responsabilità. Per esempio, gli insegnanti frequentano a volte corsi di filosofia dell’educazione. In alcune occasioni possono addirittura partecipare a un corso in logica o filosofia. Ma questi corsi, in se stessi, sono inutili se il problema è preparare a incoraggiare i bambini a pensare filosoficamente. Un corso universitario non aiuta infatti l’insegnante a capire come tradurre i concetti e i termini classici in una presentazione che i bambini riescano a capire. Fino a quando i docenti non verranno addestrati con gli stessi metodi educativi che dovranno poi usare in classe, la loro formazione sarà un fallimento. Se ci si aspetta che essi gestiscano delle discussioni, allora devono avere l’opportunità di partecipare a dei dibattiti filosofici ed essere messi in contatto con figure che sappiano facilitare tali incontri. Se ci si aspetta che stimolino un comportamento creativo nei loro alunni, essi devono allora essere istruiti da educatori che sappiano favorire quello stesso comportamento nelle sessioni di formazione. Se ci si aspetta che insegnino ai bambini come ragionare, devono aver fatto pratica di quegli stessi ragionamenti che si aspettano dai loro studenti. Ed è scontato dire che essi debbano rispettare le procedure dell’indagine, se dovranno poi successivamente convincere gli alunni a rispettarle.

In questo senso è evidente che, per il concreto insegnamento in classe, il curriculum di base tramite cui i docenti si formano non deve essere sostanzialmente differente dall’offerta formativa reale che essi useranno successivamente a scuola. Questo non significa che gli insegnanti non debbano

ricevere una formazione più approfondita rispetto ai bambini. Sfumature e complessità della logica e della filosofia possono essere esplorate in misura maggiore con i docenti, sebbene poi in molte situazioni esse non emergeranno esplicitamente in classe. Ma se durante la propria formazione l'insegnante non familiarizza con i materiali, quali che siano, che saranno utilizzati per incoraggiare il pensiero filosofico dei bambini, il problema della "traduzione" ricadrà totalmente sulle sue spalle: e a nessun maestro dovrebbe essere richiesto di sopportare un tale peso.

Sarebbe molto complesso costruire un programma in *Philosophy for Children* senza una componente morale, dal momento che le questioni di valore si incontrano molto facilmente su altri fronti filosofici e sono di grande importanza per i bambini. Occorre anche aggiungere che sarebbe difficile non definire tutto ciò come un'indagine etica. Gli studenti non devono soltanto essere incoraggiati a esprimere le loro convinzioni e ciò che considerano importante, ma anche a discutere e ad analizzare tutto ciò prendendo in considerazione le ragioni a favore e contro le loro posizioni, per giungere così a formulare giudizi di valore riflessivi più fondati e difendibili rispetto a quanto sarebbero potute esserlo le loro preferenze iniziali. Questa indagine richiederà necessariamente agli studenti di esaminare i criteri utilizzati per preferire un valore rispetto a un altro, e potrà anche portarli a investigare le ragioni in base a cui gli stessi criteri sono scelti. Più che presentare ai bambini le tradizionali scuole di etica che sono spiegate nei corsi per adulti, è probabile sia più importante insegnare loro a comprendere i motivi in base ai quali alcune ragioni devono essere preferite rispetto ad altre per giustificare convinzioni morali, allenarli a riconoscere contraddizioni nei ragionamenti e abituarli a notare la relazione tra teoria e pratica.

Abbiamo detto come la filosofia senza etica non possa essere facilmente insegnata. D'altra parte, la convinzione che la morale possa essere insegnata senza esporre il bambino ad altri ambiti della filosofia è addirittura più dubbia. L'indagine etica coinvolge necessariamente considerazioni logiche come quelle sull'identità e la coerenza, riflessioni metafisiche come il concetto di persona o quello di comunità, e analisi estetiche come la relazione tra il tutto e le parti, così come un grande insieme di considerazioni epistemologiche. I bambini, ai quali è molto familiare il mondo dei giochi, possono essere stimolati in classe a comprendere le somiglianze e le differenze tra come funzionano le regole di un gioco e come invece le regole possono essere applicate alla condotta morale. La loro immaginazione morale può essere stimolata da racconti di eroi e santi, ma se vogliamo che si comportino in modo riflessivo e responsabile essi devono sviluppare un certo grado di comprensione filosofica del significato della santità e dell'eroismo. In sintesi senza l'aiuto di un'interpretazione filosofica, i

concetti chiave dell'etica non possono essere compresi dai bambini più di quanto possano essere capiti dagli adulti.

La nostra discussione sui presupposti della *Philosophy for Children* non ha preso in considerazione le tipologie di ambiti sociali che rappresentano un prerequisito per il successo di questo programma alle scuole elementari, in opposizione invece a quelle che lo esporrebbero al fallimento. Chi è abbastanza coraggioso da avventurarsi in tale programma farebbe bene a familiarizzare in anticipo con i valori e le aspettative della comunità nella quale esso deve essere introdotto. La filosofia presuppone un impegno per un'indagine aperta, che può essere accettata o meno in determinati contesti. Si può senza dubbio sostenere che questa sia una buona ragione per limitare sensibilmente la diffusione della *Philosophy for Children*. Ma per tutto ciò che riguarda le innovazioni educative è semplicemente questione di tempo. Un quartiere con valori molto tradizionali potrebbe non essere il luogo migliore dove iniziare un programma i cui partecipanti non riescano a mostrare una prova concreta di miglioramento nel rendimento scolastico. Dall'altro lato nel momento in cui si riescono a dimostrare i vantaggi scolastici dello stesso programma, e a placare le paure dei genitori sui rischi che la filosofia possa aggravare le tensioni con i figli e minare i valori della famiglia, il problema di introdurlo nelle scuole elementari diventa molto meno difficile. Comprendiamo le resistenze dei dirigenti scolastici o dei genitori: se la *Philosophy for Children* non è buona istruzione, allora non può avere posto nelle scuole. L'onere della prova è così a carico dello stesso programma, che deve dimostrare quali cambiamenti può generare negli studenti ai quali è insegnato.