

Le pratiche filosofiche di comunità, le sfide dell'educazione e il bisogno di comunità. Riflessioni sulle implicazioni della *Philosophy for Communities*.

Graziano Lingua

In questo articolo intendo affrontare la portata filosofica della *Philosophy for Communities*, una applicazione sperimentale a contesti extra-scolastici della più conosciuta *Philosophy for Children* elaborata da Matthew Lipman e Ann Sharp¹. L'analisi che propongo parte dall'esperienza del progetto "Filosofia e pratiche di Comunità"² come occasione per una serie di riflessioni più generali sul contributo che questo modo di "fare" filosofia può offrire all'articolazione epistemologica della disciplina e al suo possibile ruolo pubblico.

La *Philosophy for Communities* si può collocare nel contesto della riabilitazione del pensiero pratico avvenuta negli ultimi decenni del secolo scorso³, nonché all'interno del crescente interesse che si è registrato negli ultimi decenni per le pratiche filosofiche⁴. Tuttavia ciò che vorrei mostrare nel

¹ Cfr. M. Lipman, A.M. Sharp, F.S. Oscanyan, *Philosophy in the Classroom*, Temple University Press, Philadelphia 1980; M. Lipman, *Philosophy goes to School*, Temple University Press, Philadelphia 1988; M. Lipman, *Educare al pensiero* (2003), tr. it. di A. Leghi, Vita e Pensiero, Milano 2005.

² Questo saggio utilizza alcuni materiali del volume R. Franzini Tibaldeo, G. Lingua (ed.), *Philosophy and Communities Practises*, Peter Lang, Berlin 2017 (in fase di pubblicazione), che raccoglie i prodotti della ricerca del progetto "Filosofia e pratiche di comunità". Voglio ringraziare Roberto Franzini Tibaldeo per il contributo che ha dato all'ideazione e alla conduzione delle attività del progetto in oggetto.

³ Sulla riabilitazione del pensiero pratico si veda: M. Riedel (hrsg.), *Rehabilitierung der praktischen Philosophie*, 2 voll., Rombach Verlag, Freiburg im Breisgau 1972-1974 e P. Aubenque, *La prudence chez Aristote*, PUF, Paris 1963.

⁴ Tra i molti testi sulle pratiche filosofiche si vedano almeno alcuni "classici": G.B. Achenbach, *La consulenza filosofica. La filosofia come opportunità per la vita* (1987), tr. it. di R. Soldani, Apogeo, Milano 2004; M. Sautet, *Socrate al caffè. Come la filosofia può insegnarci a capire il mondo d'oggi* (1995), tr. it. di M. Lia, Ponte alle Grazie, Milano 1998; S.C. Schuster,

discorso che segue è che la sua particolarità non sta tanto nel fatto di riscoprire gli elementi etico-normativi del pensiero, o di rappresentare un esempio di esercizio della filosofia in contesti a essa tradizionalmente estranei, ma nel fatto che essa può contribuire a una ridefinizione della natura stessa della filosofia, in quanto inserisce il “pratico” come elemento costitutivo e produttivo del “teoretico” e non semplicemente come un momento a esso aggiuntivo.

Dopo una veloce ricostruzione del protocollo utilizzato nella P4C e dei suoi elementi principali, analizzerò due nuclei teorici che ritengo particolarmente rilevanti in ordine all'autocomprensione della natura della filosofia e alla individuazione del ruolo che essa può avere oggi nel discorso pubblico. In primo luogo mi soffermerò sulla concezione lipmaniana della multidimensionalità del pensiero e in particolare sull'interpretazione dell'elemento *caring*, che declina la dimensione relazionale-emotiva della forma specifica di dialogo filosofico che caratterizza la P4C. A partire dalla valorizzazione del *caring* lipmaniano, argomenterò poi in che senso questa specifica pratica filosofica comunitaria contribuisca a formulare una definizione del pensiero in cui il pratico ha un primato rispetto al teoretico in quanto ne costituisce l'orizzonte genetico. In essa infatti la razionalità si produce nel suo stesso esercizio, e quindi non è l'applicazione di una griglia categoriale precostituita ad un oggetto determinato, ma è l'auto-costruirsi riflessivo del sapere a partire dalla concreta attuazione del dialogo cooperativo. Questo profilo pratico mi consentirà infine di mostrare come il modo di fare filosofia proprio alla P4C possa offrire un contributo a quello che Bauman ha chiamato la “voglia di comunità”⁵, cioè un'esigenza sempre più sentita di trovare nuove figure, meno strumentali e utilitaristiche, alla relazione sociale. A partire dalla valorizzazione della dimensione della cura come componente essenziale del pensiero, la P4C può infatti aiutare a valorizzare l'elemento relazionale insito in ogni rapporto comunicativo e con questo contrastare l'idea che il modello degli scambi sociali sia unicamente quello della massimizzazione dell'utilità. Proprio per questo chiuderò il mio lavoro con una sintetica riflessione sul rapporto tra pensiero e comunità, cercando di esplicitare quale forma prenda questo secondo concetto che è parte integrante della pratica filosofica che ci interessa. La P4C offre infatti luoghi di esercizio dei legami sociali che non presuppongono una concezione sostanzialistica di

La pratica filosofica. Una alternativa al counseling psicologico e alla psicoterapia (1999), tr. it. di F. Cirri, Apogeo, Milano 2006; E. Martens, *Filosofare con i bambini. Un'introduzione alla filosofia* (1999), Bollati Boringhieri, Torino 2004; P.B. Raabe, *Teoria e pratica della consulenza filosofica. Idee fondamentali, metodi e casi di studio* (2001), tr. it. di N. Pollastri, Apogeo, Milano 2006.

⁵ Z. Bauman, *Voglia di comunità* (2001), tr. it. di S. Minucci, Laterza, Roma-Bari 2003.

comunità, ma piuttosto coltivano un'idea processuale in cui si costruisce un "comune" che ha una forma precisa, senza inglobare gli attori sociali in un legame fusionale.

1. Che cos'è la *Philosophy for Communities* come pratica filosofica?

La *Philosophy for Communities*, come abbiamo già detto, è un'estensione al di fuori dell'ambito scolastico di un protocollo di pratica filosofica noto a livello internazionale, la *Philosophy for Children*, elaborata negli anni '70 da Matthew Lipman e Ann Sharp e implementata in seguito da molti altri autori⁷. Il progetto di partenza era squisitamente pedagogico e nasceva dalla presa di coscienza del fallimento del sistema educativo americano, il quale non era in grado di sviluppare negli studenti le necessarie competenze argomentative e di ragionamento non soltanto necessarie per una metodologia di studio e ricerca consapevole, ma anche fondamentali per la formazione delle virtù civili degli studenti come cittadini⁸. A partire da questo contesto, Lipman ha progressivamente elaborato un curriculum imperniato su una serie di racconti utilizzati come testo-pretesto per la creazione di un *setting* di discussione. Aspetto centrale della pratica è, secondo il suo ispiratore, la creazione di una comunità di ricerca, cioè di un gruppo che condivide, perché sente di poterlo fare, un percorso di ricerca cooperativa su determinati temi, più o meno funzionali al contesto in cui tale gruppo si forma⁹.

A partire da diverse esperienze pratiche, di cui molte nel contesto italiano¹⁰, si è cominciato a pensare che fosse possibile estendere gli obiettivi

⁷ Per il contesto italiano cfr. M. Santi, *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*, La Nuova Italia, Firenze 1995; A. Cosentino (a cura di), *Filosofia e formazione 10 anni di Philosophy for Children in Italia (1991-2001)*, Liguori, Napoli 2002; M. Santi (a cura di), *Philosophy for Children: un curriculum per imparare a pensare*, Liguori, Napoli 2006. Sul rapporto con il problema della comunità si segnala R. Franzini Tibaldeo, *Reframing and Practicing Community Inclusion. The Relevance of Lipman's P4C*, *Childhood & Philosophy*, n. 10, 2004, pp. 401-420.

⁸ M. Lipman, *Philosophy for Children*, in «Thinking: The Journal of Philosophy for Children», III, n. 3/4, 1982, pp. 35-44 e M. Lipman, *Educare al pensiero*, cit., pp. 39-43.

⁹ Sul concetto di comunità di ricerca si veda M. Lipman, *Educare al pensiero*, cit., pp. 97-119; per un confronto con la sua genesi deweyana cfr. invece D. Kennedy, *Lipman, Dewey, and the Community of Philosophical Inquiry*, in «Education and Culture», XXVIII, n.1, 2012, pp. 36-53.

¹⁰ Cfr. A. Volpone (a cura di), *Pratica filosofica di comunità*, Liguori, Napoli 2013; Id. (a cura di), *FilosoFare. Luoghi, età e possibilità d'esercizio*, Liguori, Napoli 2010; S. Bevilacqua, P.

del curriculum scolastico della P4C dall'educazione formale a quella informale o non-formale al fine di testare l'utilizzabilità del protocollo. È chiaro che a questo livello i confini dell'esperienza si fanno più sfumati di quanto non avvenga per il progetto di un curriculum scolastico. Tuttavia il quadro di riferimento resta sempre lo stesso e si accentuano le domande rispetto al senso e all'utilità di questa pratica in situazioni meno istituzionalizzate come possono essere gruppi, aziende e associazioni di varia natura.

Per chi ha partecipato a una sessione di P4C diventa infatti importante sapere se si tratta semplicemente di un'esperienza di gioco, in cui ciascuno performa competitivamente all'interno del gruppo, o se essa possa venir considerata come un'esperienza più comprensiva di formazione etica, politica o – più in generale – uno spazio di esercizio di relazioni sociali.

La domanda sull'utilità in realtà nasconde la difficoltà a inserire questa pratica nelle forme più classiche di esercizio filosofico, poiché essa non conosce alcuna forma di asimmetria tra un maestro (o in generale un detentore del sapere) e dei discenti, ma si fonda su una situazione di confronto tra pari imperniata sulla generale capacità comunicativo-argomentativa, piuttosto che sulla specifica competenza filosofica dei singoli partecipanti. Allo stesso modo essa non è semplicemente riconducibile ad altre esperienze di gruppi di discussione, come possono essere per esempio i *focus group*, perché la figura che ha in carico la conduzione della sessione non ha un ruolo direttivo, ma strettamente maieutico. Non è un caso che per identificare il conduttore della seduta si utilizzi il termine "facilitatore": questa figura ha infatti come unico compito quello di delineare dei percorsi possibili non solo nella scelta del testo, ma anche nel momento di costruzione dell'agenda dei problemi¹¹.

Una sessione di *Philosophy for Communities* si sviluppa secondo una precisa scansione di fasi, suggerita da Lipman stesso e consolidatasi nella pratica. Nella parte iniziale di ogni sessione i partecipanti sono coinvolti nella lettura di un testo, che funge da stimolo per il dialogo successivo e che rappresenta un modello di discussione mettendo in scena le modalità cognitive, affettive e relazionali che si auspica vengano attivate durante l'incontro. La

Casarin (a cura di), *Disattendere i poteri. Pratiche filosofiche in movimento*, Mimesis, Milano-Udine 2012.

¹¹ Per un primo inquadramento sulla figura del facilitatore nella comunità di ricerca secondo il modello Lipman-Sharp si veda almeno R. Franzini Tibaldeo, *Dances with Community / Balla con la comunità: che cosa significa facilitare una comunità di ricerca filosofica?*, in «Comunicazione filosofica», n. 36, 2016, pp. 46-52; D. Kennedy, *The Philosopher as Teacher. The Role of a Facilitator in a Community of Philosophical Inquiry*, in «Metaphilosophy», XXXV, n. 5, 2004, pp. 744-765; K. Murrin, *The Role of the Facilitator in Philosophical Inquiry*, in «Thinking: The Journal of Philosophy for Children» XV, n. 2, 2000, pp. 40-46.

lettura, solitamente, si effettua una prima volta ad alta voce e a turno, e una seconda in silenzio e in modo individuale. Questa duplice lettura mostra già la pluralità dei riferimenti caratterizzanti la P4C, capace di tenere insieme l'aspetto individuale e quello di comunità, come si vedrà in sede conclusiva¹². La seconda fase, la costruzione dell'agenda, consiste nella formulazione di domande da parte dei partecipanti che vengono raccolte dal facilitatore su di una lavagna. Le domande possono originare dal testo appena letto, ma non devono necessariamente riguardare strettamente il testo stesso: non si tratta di analizzare il testo come nel tipico esercizio scolastico di comprensione. La libertà dei partecipanti di porre domande, a partire dal testo, si realizza nella possibilità di sollevare questioni per nulla attinenti alla lettura: in questa misura le domande rappresentano un momento riflessivo sul testo e metariflessivo su di sé. Questa fase è filosoficamente cruciale per la sessione, in quanto rappresenta il primo passo per la problematizzazione delle proprie convinzioni e per l'apertura empatica e valutativa alle questioni sollevate dagli altri¹³. La terza fase, la discussione vera e propria, prende le mosse dalle domande raccolte, le quali vengono categorizzate e selezionate al fine di individuare dei nuclei tematici/problematici che possano risultare interessanti per i partecipanti e diventare oggetto della discussione. Il dialogo comunitario, grazie agli interventi del facilitatore, dovrebbe consentire la più ampia partecipazione dei soggetti coinvolti nella sessione, limitando gli eccessi di protagonismo. In questa fase, in termini di tempo solitamente la più lunga, i dialoganti dovrebbero attivare quelle modalità cognitive e relazionali, critiche, creative e *caring*, che caratterizzano le attività di pensiero secondo Lipman e che sono state rappresentate in qualche misura nel testo-pretesto. Il dialogo nella P4C è caratterizzato dall'instabilità che consente il procedere del dialogo stesso, che in questo modo si può ritenere mai concluso, ma al contempo anche dalla direzionalità, ossia dalla ricerca orientata verso un prodotto che per

¹² Sul ruolo del testo e della lettura nelle sessioni di *Philosophy for Children* si veda M. Lipman, *Educare al pensiero*, cit., pp. 113, 116; J. Haynes, K. Murriss, *Readings and Readers of Texts in Philosophy for Children*, in M.R. Gregory, J. Haynes, K. Murriss, *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children*, Routledge, London 2016, pp. 171-179; D.M. De Marzio, *The Theoretical and Pedagogical Significance of the Philosophical Novel and Philosophy For/With Children: Introduction to the Special Issue on the Philosophical Novel For Children*, in «Childhood and Philosophy», XI, n. 21, 2015, pp. 11-22.

¹³ Sul ruolo del domandare e sul suo significato filosofico nelle sessioni di P4C si veda M. Lipman, *Educare al pensiero*, cit., pp. 114, 117 e B. Weber, A. Wolf, *Questioning the Question: an Hermeneutical Perspective on the 'Art of Questioning' in Community of Philosophical Inquiry*, in M. R. Gregory, J. Haynes, K. Murriss, *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children*, cit., pp. 74-82.

Lipman è un giudizio¹⁴. La quarta e ultima fase, con cui solitamente si concludono le sessioni di P4C, consiste in un momento autovalutativo, durante cui ai partecipanti viene richiesto uno sforzo metariflessivo su di sé e sulla sessione stessa.

Nel prosieguo del discorso vorrei mostrare perché la domanda totalmente legittima sull'utilità della P4C al di fuori dell'ambito scolastico non si collochi unicamente sul versante dell'utilizzabilità o meno di questa tecnica all'interno di diversi contesti sociali – e degli effetti più o meno benefici che essa può produrre in situazioni definite – ma intersechi sia un problema meta-filosofico più fondamentale – quello sulla natura stessa del pensiero – sia una questione più strettamente sociale – relativa al possibile impatto pubblico della filosofia come forma di sapere comunitario.

2. La multidimensionalità del pensiero e le forme di razionalità

Per rispondere alla domanda sull'utilità della P4C conviene cominciare da un'analisi del pensiero che viene attivato nell'interrogazione filosofica propria del dialogo utilizzato in questa pratica. È utile su questo aspetto tornare ai testi fondativi della *Philosophy for Children*, e in particolare all'opera filosofica di Matthew Lipman che si è ripetutamente interessato a questo problema¹⁵. Egli propone un'analisi del pensiero che entra in gioco nelle sessioni di P4C, distinguendo tra tre forme di pensiero: critico, creativo e *caring*. Si tratta per Lipman di elementi strettamente collegati tra di loro e che costituiscono la base

¹⁴ Sulla discussione e la sua epistemologia nelle sessioni di P4C cfr. M. Lipman, *Educare al pensiero*, cit., pp. 115, 118-119; su dialogo, verità e soggetto nella P4C cfr. invece D. De Marzio, *Dialogue, Care of the Self, and the Beginning of Philosophy*, in «Thinking. The Journal of Philosophy for Children», XIX, n.4, 2009, pp. 10-16; sulla comprensione degli altri nel dialogo durante le sessioni di P4C, in prospettiva ermeneutica, cfr. infine B. Weber, *Hans-Georg Gadamer and the Art of Understanding. Towards an Hermeneutic Community of Inquiry in the Classroom*, in E. Marsal, T. Dobashi, B. Weber (eds.), *Children Philosophize Worldwide: Theoretical and Practical Concepts*, Peter Lang, Frankfurt am Main 2009, pp. 307-323.

¹⁵ Cfr. M. Lipman, *Educare al pensiero*, cit., pp. 225-294; per un'analisi complessiva di questo articolato costruito si veda M. Santi, S. Oliverio (a cura di), *Educating for Complex Thinking through Philosophical Inquiry. Models, Advances, and Proposals for the New Millennium*, Liguori, Napoli 2012; sulla multidimensionalità del pensiero in chiave educativa, si veda F. Pulvirenti, *Educazione al pensiero e affettività in M. Lipman*, in «Studi sulla formazione», n. 2, 2000, pp. 73-81.

di ciò che egli chiama la “comunità di ricerca filosofica”¹⁶, cioè una forma specifica di relazione comunitaria che unisce i partecipanti alle sessioni.

Veniamo allora agli elementi costitutivi dell’analitica lipmaniana. Il pensiero critico¹⁷ si riferisce alla forma originaria dell’interrogazione filosofica, perché esprime l’interesse a domandare il significato, ad assumere gli stimoli che provengono dal testo-pretesto come occasione per il prodursi di domande. Esso è tale secondo Lipman quando applica regole e criteri appropriati al ragionamento, cioè quando valorizza la dimensione logica che permette di produrre conclusioni ragionevoli e ordinate.

La dimensione creativa¹⁸ connota invece la particolarità della struttura stessa del dialogo filosofico nel momento in cui non ci si trova in una situazione direttiva, dove c’è già un risultato in qualche modo predeterminato come obiettivo da raggiungere. La struttura stessa della sessione di P4C favorisce il pensiero creativo, in quanto nella raccolta delle questioni suscitate dal testo di partenza viene data la totale libertà di introdurre domande “divergenti” rispetto alle questioni standard e normalmente connesse ad uno specifico argomento filosofico. Da questo punto di vista, è creativo ogni pensiero che inventa delle vie capaci di esprimere la realtà e fa emergere problemi che vi sono potenzialmente presenti potenzialmente. Il pensiero creativo evidenzia quindi una specifica relazione nei confronti del contesto e dei materiali culturali a disposizione di ciascuno, uno sforzo di andare al di là delle strade che normalmente vengono battute. L’istanza del nuovo, del differente, di ciò che non può semplicemente essere ricondotto a quanto già saputo è per Lipman di estrema importanza, in quanto dinamicizza il pensiero e permette di immaginare mondi alternativi, cioè configurazioni che innovano i problemi trattati.

Tuttavia, se il pensiero implicato nella P4C si limitasse ad essere l’intreccio tra la capacità analitica e la capacità creativa ci troveremmo ancora di fronte ad un modello di razionalità formale e distaccata, che pur attraversata

¹⁶ Per approfondire la nozione di comunità di ricerca filosofica a partire dall’impostazione lipmaniana si vedano per esempio F. C. Manara, *Comunità di ricerca ed iniziazione al filosofare. Appunti per una nuova didattica della filosofia*, Lampi di stampa, Milano 2004 e A. Cosentino, S. Oliverio, *Comunità di ricerca filosofica e formazione. Pratiche di coltivazione del pensiero*, Liguori, Napoli 2011. Interessanti riflessioni sulla connessione tra comunità di ricerca filosofica e l’etica si trovano in R. Franzini Tibaldeo, *The Relevance of the Idea of “Community of Inquiry” to Contemporary Ethics. In Memory of Matthew Lipman (†2010)*, in «Ethics in Progress Quarterly», n.2, 2011 (cfr. www.ethicsinprogress.org).

¹⁷ M. Lipman, *Educare al pensiero*, cit., pp. 225-261.

¹⁸ Ivi, pp. 265-282.

dall'attenzione al pensiero divergente non terrebbe sufficientemente in conto il coinvolgimento emotivo – il quale caratterizza invece la pratica filosofica in oggetto – e non saprebbe giustificare l'utilizzo del termine di comunità filosofica di ricerca. Se questa dimensione valoriale non fosse implicata, non avrebbe infatti senso riferirsi a una forma specifica di legame tra gli attori del dialogo. Limitarsi a queste due prime dimensioni significa infatti lasciare da parte l'intenzionalità che entra in gioco nella discussione e che tocca non soltanto la dimensione dell'adeguatezza di quanto viene detto, né la ricerca creativa dei significati, ma anche l'attribuzione di valore che è presente nei giudizi che vengono espressi. Tale razionalità, lo vedremo più diffusamente in seguito, non corrisponde all'applicazione di una normatività definita in precedenza, ma all'esplicitazione processuale di una serie di istanze valoriali che emergono dalla pratica discorsiva stessa. Nel dialogo filosofico i contenuti non si presentano mai semplicemente nella loro oggettività e l'attribuzione di valore a determinati temi dipende dalla rilevanza che essi acquisiscono all'interno del discorso in relazione agli interlocutori.

Introducendo il pensiero *caring*¹⁹, Lipman fa una doppia operazione: per un verso, inserisce la dimensione emotivo-relazionale come un elemento strutturale del pensiero e non come un elemento aggiuntivo, valorizzando un concetto di razionalità dilatato rispetto ai modelli dominanti in cui prevale invece l'aspetto analitico e formale; per l'altro, fa emergere un legame originario tra pratico e teorico che movimentata dall'interno l'idea stessa di pensiero, facendo della pratica filosofica un momento istitutivo, in cui è il farsi stesso del pensiero a determinare i propri contenuti.

Concependo la pratica del pensare come una “attribuzione di valore”, Lipman attribuisce un ruolo determinante quindi al momento cooperativo del confronto: nel fare ciò, lo interpreta come un luogo in cui lo stesso fatto di intervenire alla discussione rappresenta una forma di impegno verso l'oggetto che viene discusso e verso la relazione comunicativa che si sta costituendo. L'atto cognitivo non si chiude nel rapporto tra un soggetto e un oggetto, ma si apre su entrambi i fronti: a conoscere è una comunità, nel senso che è l'insieme dei soggetti che conoscono proprio in quanto instaurano una relazione comunicativa a cui non restano indifferenti; ad essere conosciuto non è un oggetto precostituito, ma un contenuto aperto che nel dialogo si amplifica costantemente proprio grazie alle relazioni che la discussione istituisce.

¹⁹ Ivi, pp. 283-294.

Lipman stesso ha lavorato analiticamente sui diversi aspetti che entrano in gioco nel *caring* proponendo, nel suo saggio dal titolo *Caring as thinking*²⁰, quattro profili fondamentali che descrivono la qualità propria di questo elemento del pensare. Essi sono il *valuational thinking*, l'*affective thinking*, l'*active thinking* e il *normative thinking*.

L'aspetto "valutativo"²¹ del pensiero *caring* si riferisce al fatto che attribuire valore ad un oggetto (sia esso una cosa, un'idea o una persona) non significa soltanto mobilitare un giudizio quantitativo-strumentale, ma anche riferirsi a una dimensione qualitativa che richiama più l'ordine del gusto e dell'affetto che non quello del calcolo e della quantificazione ponderata. La lingua inglese, come aveva già rilevato Dewey²², riesce a distinguere in modo chiaro questi due profili: valutare può infatti significare l'atto di attribuire un prezzo (*appraising*), traducibile in un numero su una specifica scala di valore, oppure può indicare l'attitudine positiva di apprezzamento che si ha per una determinata cosa, senza che questo si traduca automaticamente in un prezzo (*prizing*). Perché si dia questa attitudine è però essenziale mobilitare quello che Lipman chiama il pensiero affettivo (*affective thinking*)²³, cioè l'ordine degli affetti all'interno di cui un determinato oggetto acquista valore per un individuo. A questo livello è chiaro che l'emozione ha una funzione cognitiva, perché guida dall'interno l'atteggiamento che noi abbiamo nei confronti del mondo e misura l'appropriatezza per ciascuno di ciò rispetto a cui si intenziona la conoscenza²⁴. È come se la realtà perdesse di oggettività e di neutralità, per divenire un contesto in cui ogni elemento si manifesta nella sua differenza qualitativa a seconda dell'affezione che esso provoca nel soggetto che vi si rapporta. E questa differenza si misura discorsivamente nel confronto che si instaura nel momento in cui la si vuole pensare.

Riconoscere il valore cognitivo delle emozioni comporta che ogni forma di pensare, anche quella più formale e astratta, abbia sempre un rapporto pratico con il mondo e non si limiti ad esse una postura speculativa di contemplazione disinteressata. Anche in questo caso Lipman si appoggia a

²⁰ M. Lipman, *Caring as Thinking*, in «Inquiry. Critical Thinking Across the Discipline», XV, n.1, 1995, p. 1-13.

²¹ Ivi, p. 6; M. Lipman, *Educare al pensiero*, cit., p. 287.

²² J. Dewey, *Teoria della valutazione* (1939), tr. it. di A. Visalberghi, La Nuova Italia, Firenze 1960, p. 5.

²³ M. Lipman, *Educare al pensiero*, cit., p. 288.

²⁴ M. Lipman, *Caring as Thinking*, cit., pp. 3-4. Un'interessante proposta sull'intreccio tra aspetti emotivi e cognitivi nella formulazione di giudizi e in ogni attività del pensiero, coerente con l'impostazione lipmaniana, è contenuta in M. Nussbaum, *L'intelligenza delle emozioni* (2001), tr. it. di R. Scognamiglio, il Mulino, Bologna 2004.

un'analisi dei diversi costrutti linguistici che esprimono il *caring*. In inglese la distinzione tra *caring about* e *caring for* permette di far emergere, già a livello semantico, diversi profili contenuti nell'attitudine di cura²⁵. Il *caring about* si riferisce all'ambito dell'affetto e dell'emozione: si ha cura di qualcuno o di qualche cosa perché lo si considera rilevante e lo si percepisce come promettente per la propria vita; esso esprime quindi l'*affective thinking*. Il *caring for* insiste invece sulla dimensione pratica (*active thinking*) del prendersi cura e indica l'occuparsi attivamente di qualche cosa o di qualcuno (*looking after*). Qui il senso pratico del pensiero esplose in tutta la sua portata, perché avere cura significa sforzarsi concretamente per la conservazione e lo sviluppo di ciò che ci è caro, quindi allude ad un impegno complessivo dove il pensiero e l'azione vengono a coincidere. In esso non entra soltanto una attitudine conservativa, ma anche una spinta al cambiamento, una dedizione alla messa in atto di strategie per meglio ottenere i risultati ricercati. Tali risultati si basano innanzitutto su specifiche valutazioni di carattere cognitivo (vero e falso) e di carattere etico (buono/cattivo; giusto/ingiusto). Tuttavia nel momento in cui discriminano a partire da una polarità valoriale abbiamo sempre a che fare con un'implicita progettualità. Il pensiero normativo (*normative thinking*)²⁶ è anzi un modo per restituire in forma sintetica il contributo che il *caring* offre al *critical thinking* e al *creative thinking*. Il pensiero critico agisce infatti nel registro della descrizione, della presa d'atto delle situazioni, ma anche della cura logica che questo richiede. Se non si ha a cuore la comprensione di qualche cosa, la presa di coscienza piena di ciò che esso è, un puro pensiero critico si trasforma in un processo cognitivo indifferente, freddo. Tuttavia limitarsi a prendere atto non onorerebbe tutte le dimensioni della razionalità che è in gioco, perché significherebbe dimenticare che nell'assunzione di una situazione c'è sempre un giudizio di valore e che tale giudizio può implicare non soltanto l'accettazione, ma anche il rifiuto. Il pensiero creativo si sostanzia appunto dello sforzo a guardare diversamente la realtà, a riconoscere elementi potenzialmente presenti, ma che non sono ancora sviluppati o addirittura a inventare qualche cosa di radicalmente nuovo. È un empirismo banale quello che si limita a considerare la realtà come essa è, come è un razionalismo astratto quello che pensa di superare del tutto la realtà in funzione di ciò che dovrebbe essere, ma non c'è ancora.

²⁵ M. Lipman, *Caring as Thinking*, cit., p. 10; M. Lipman, *Educare al pensiero*, cit., p. 290. Sull'etica della cura come etica pubblica e sulla distinzione tra le quattro qualità morali della cura (*caring about*, *taking care of*, *care-giving*, *care-receiving*) si veda J. Tronto, *Confini morali. Un argomento politico per l'etica della cura* (1993), tr. it. di N. Riva, Diabasis, Reggio Emilia 2006.

²⁶ M. Lipman, *Caring as Thinking*, cit., pp. 11-12; M. Lipman, *Educare al pensiero*, cit., p. 291.

Come si vede l'analisi che Lipman propone della multifunzionalità del pensiero, su cui si basano i registri discorsivi della P4C, richiede di dilatare le forme costituite della razionalità, senza con questo perdere gli aspetti più formali del ragionamento. Non è un caso che Lipman introduca in più occasioni il concetto di ragionevolezza che ritroviamo anche in un pensatore liberale come Rawls, quasi a temperare l'eccesso di razionalismo che potrebbe abitare il *critical thinking* in funzione di un allargamento della razionalità che entra in gioco nel dialogo filosofico e che lo rende adeguato alla situazione²⁷. Senza il *caring* quindi manca l'elemento sintetico, il collante che tiene insieme unitariamente i diversi elementi e più ancora manca la dimensione del valore. La pragmatica discorsiva della P4C non coltiva un pensiero oggettivante, in cui la neutralità metodologica avrebbe la meglio sulle convinzioni individuali, ma lavora piuttosto sullo sforzo di far emergere queste convinzioni temperandole nella relazione comunicativa.

3. Le pratiche filosofiche: il sapere e la comunità

La dimensione *caring* è l'elemento più fecondo per condurre un'analisi sul senso della trasposizione della *Philosophy for Children* negli ambiti extrascolastici, perché permette di chiarire come la sostituzione di *Children* con *Communities* non alluda soltanto all'applicazione del protocollo a un nuovo contesto, ma possa esprimere anche un elemento di novità nell'autocomprensione stessa della pratica in oggetto. La *Philosophy for Communities* mette a vivo infatti il nesso tra il pensiero e la cura dei legami sociali, cioè il rapporto tra sapere e comunità. Si tratta di un nesso per nulla scontato, perché la concezione dominante della filosofia continua a prediligere l'idea che fare filosofia sia un gesto individuale, una ricerca solitaria della verità,

²⁷ Sul concetto di ragionevolezza, nel pensiero di Lipman in stretta connessione con quello di giudizio e di relazione, si veda M. Lipman, *Educare al pensiero*, cit., pp. 32, 112, 127. Sullo stesso tema si veda il significativo parallelismo che lo stesso Lipman stabilisce tra ragionevolezza e democrazia: «Possiamo considerare la democrazia come un'idea che regola lo sviluppo della struttura sociale, mentre la ragionevolezza è un'idea che regola la struttura del carattere, sia del singolo cittadino, sia di una particolare procedura della società», [Ivi, p. 224]. Tale parallelismo emerge però poi con maggiore dettaglio nelle pagine in cui analizza specificamente le tre dimensioni del pensiero. Su ragionevolezza ed emozioni cfr. M. Costa-Carvalho, D. Mendonça, *Thinking as a Community: Reasonableness and Emotions*, in M.R. Gregory, J. Haynes, K. Murriss, *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children*, cit., pp. 127-134.

nonostante nella propria storia molte siano state le voci “dissonanti”²⁸. Mettendo al centro l’intersoggettività in atto, la P4C punta a far emergere ciò che è comune tra gli interlocutori senza però concepirlo come una serie di valori sostanziali che devono essere dati per presupposti; è piuttosto la forma concreta della comunicazione a determinare l’eventuale convergenza dei contenuti del discorso e non l’inverso. Ma non solo: proprio partendo dal sapere che si costruisce in comune, questa pratica filosofica riporta in evidenza il ruolo dei legami che si creano negli atti comunicativi. Anche su questo versante essa contrasta con un “pregiudizio” consolidato della filosofia moderna, che ha sempre guardato con sospetto ai legami comunitari considerandoli tendenzialmente idiosincratici e opposti alla ricerca dell’autonomia e della libertà individuale³⁰.

Il protocollo della *Philosophy for Communities* si installa su questa tradizione in una forma del tutto particolare, poiché valorizza sia la comunicazione pubblica come luogo di creazione cooperativa del sapere, sia la cura del legame come impegno per il mantenimento e lo sviluppo (*enhancement*) di relazioni non idiosincratiche, ma costantemente aperte e in divenire. Esso offre quindi un prisma, attraverso cui riflettere sulla natura stessa del pensiero filosofico e sulle frontiere del legame sociale.

Innanzitutto diventa chiaro il senso di quanto già avevamo anticipato precedentemente, ovvero che la pratica del pensare cooperativamente è una forma istitutiva del sapere e non unicamente una tecnica di trasmissione dello stesso. La P4C non intende “mettere in pratica” una determinata idea di filosofia perché non è una metodologia applicativa, ma riconosce “nella pratica” il farsi del pensiero filosofico. Al centro del pensiero c’è quindi il dialogo, cioè il confronto argomentato e non la ricerca individuale. Questo dà fin da subito una forte coloritura politica all’esperienza, perché implica la ricerca di una qualche forma di consenso che si sviluppa nei diversi momenti della sessione, in particolare quando si costruisce l’agenda delle questioni

²⁸ Sulle filosofie dell’alterità e del dialogo si vedano M. Buber, *Io e tu* (1923), in Id., *Il principio dialogico e altri saggi*, tr. it. di A.M. Pastore, San Paolo, Cinisello Balsamo 1993; P. Ricoeur, *Sé come un altro* (1990), tr. it. di D. Iannotta, Jaca Book, Milano 1993; E. Levinas, *Tra noi. Saggi sul pensare all’altro* (1991), tr. it. di E. Baccarini, Jaca Book, Milano, 1998. Ancora poco esplorato, ma interessante in questa prospettiva, è G. Calogero, *Filosofia del dialogo*, Edizioni di Comunità, Milano 1962.

³⁰ Sul ruolo della comunità nella definizione della soggettività si veda A. De Benoist, *Identità e comunità*, tr. it. di N. Bersier Ladavac, M. Riccardi, A. Carrino, E. De Sio, Guida, Napoli 2005. In generale, sul dibattito tra liberalismo e comunitarismo utili riferimenti sono A. Ferrara (a cura di), *Comunitarismo e liberalismo*, Editori Riuniti, Roma 2000 e V. Pazè, *Il comunitarismo*, Laterza, Roma-Bari 2004.

rilevanti rispetto al testo di partenza. La dinamica intersoggettiva fa sì che il pratico abbia un primato sul teoretico, se con il primo si intende l'attuazione del pensare che genera le forme stesse della teoresi e senza di cui si avrebbe unicamente uno scambio di informazioni su contenuti predeterminati. È nella pratica del dialogo infatti che maturano i contenuti e che si delineano le linee della ricerca, non a monte di essa.

Questo aspetto vale un approfondimento, perché rappresenta a mio parere il contributo meta-filosofico principale della P4C. Pensare attraverso il dialogo impone un impianto processuale alla filosofia e rende molto più difficile una concezione oggettivante del sapere, perché fa coincidere la creazione del pensiero con l'atto stesso della sua formulazione e comunicazione. L'aspetto più rilevante, da un punto di vista epistemologico, è che la sintesi riflessiva che avviene nella creazione dell'agenda e nel momento dell'autovalutazione impone che il sapere stesso sia pratico e non meramente speculativo. Per comprendere questa co-implicazione tra pratica filosofica e forma pratica del sapere occorre approfondire ulteriormente la natura performativa e processuale del pensiero che entra in gioco nella P4C. È la pratica del dialogo che ci permette di cogliere in che senso il sapere si fa nell'attuazione del pensare. Il dialogo socratico è certamente uno dei modelli che i teorici della P4C utilizzano per descrivere questo percorso euristico, perché in esso si può individuare una forma di comunicazione in cui non c'è un sapere preconstituito, ma piuttosto un non-sapere che costituisce la condizione per l'attivazione della ricerca. Il modo stesso con cui è interpretato il ruolo del facilitatore nella P4C indica che non esiste un sapere precedente che condiziona il percorso, ma un processo in cui esso può effettuarsi a seconda delle condizioni che si danno. L'asse della comunità di ricerca si sposta così verso l'attuazione del dialogo, piuttosto che indulgere sulle condizioni trascendentali che lo rendono possibile o sull'analisi di dottrine stabilite.

L'interazione tra il primato del pratico e il pensiero *caring* ci permette poi di comprendere il secondo elemento che ci interessa: il rapporto che la P4C instaura tra sapere e comunità. Se come abbiamo visto la cura nel dialogo filosofico non è solo attenzione ai contenuti, ma anche attenzione alle relazioni, allora il costituirsi stesso dei contenuti passa attraverso queste relazioni. Quando Lipman parla di comunità di ricerca sembra quindi intendere una forma particolare di rapporto intersoggettivo che non si limita alla discussione, ma ha una propria morfologia relazionale. L'utilizzo del termine comunità è certo foriero di possibili fraintendimenti, perché descrive un legame sociale impegnativo che può essere facilmente esposto alla totalizzazione fusionale. Lipman stesso è consapevole di questo rischio e il suo obiettivo nel delineare l'analitica multifunzionale del pensiero sembra essere

una risposta implicita a questo problema. Nel delineare una razionalità processuale, aperta alle dimensioni emotive e mai stabilizzata in un sapere oggettivante, egli indica un'idea di comunità che non ha nulla a che vedere con una formazione sociale olistica all'interno di cui i singoli debbano sacrificare la loro autonomia a favore di un "noi" fusionale³¹. In questo senso la P4C crea uno spazio relazionale che non è governato dalla produzione di assoluti, ma piuttosto dalla forza istitutiva della comunicazione che produce un costante decentramento del sapere. Tale decentramento apre l'idea stessa di comunità a una costante ulteriorità, declinandola attraverso una continua trasformazione, in cui a costituire ciò che è comune non sono dei principi, dei valori o delle verità definite, ma la relazione stessa nel suo farsi luogo istitutivo del sapere.

³¹ Su una interpretazione anti-sostanzialistica della comunità si può vedere: J.-L. Nancy, *La comunità inoperosa* (1983), tr. it. di A. Moscati, Cronopio, Napoli 2013 e R. Esposito, *Communitas. Origine e destino delle comunità* (1998), Torino, Einaudi 2006. Sul tema mi permetto di rinviare a G. Lingua, *Legati ma non incatenati. Rischi e potenzialità del comune nella comunità*, in «Lessico di etica pubblica», VII, n. 1, 2016, pp. 1-17.