

Le linee di fondo della Philosophy for children

La *Philosophy for children* nasce fra la fine degli anni Sessanta e i primi anni Settanta del Novecento grazie all'impegno di Matthew Lipman, docente di Filosofia e Logica presso la Columbia University di New York, e di alcuni suoi collaboratori, fra cui ricordiamo in particolare Ann Margareth Sharp, docente di Pedagogia.

Matthew Lipman aveva da tempo constatato le notevoli difficoltà di approfondimento nell'ambito logico causate dall'assenza negli studenti e nelle studentesse di capacità critiche e argomentative. Il filosofo americano attribuì la causa di questa lacuna del sistema scolastico statunitense al fatto che le abilità logiche non erano oggetto di approfondimento e insegnamento nel curriculum o lo erano troppo tardi, quando lo sviluppo mentale dei ragazzi e delle ragazze era quasi completato. Da qui il progetto di dotare la scuola primaria e secondaria di un curriculum filosofico per **insegnare ai giovani a pensare**, senza per questo limitarsi alla formazione di abilità mentali (*thinking skills*), ma mirando a qualcosa di più coinvolgente.

Come scrive lo stesso Lipman in *Educare al pensiero*, «migliorare il pensiero implica che si coltivarono le sue dimensioni critica, creativa e caring, come pure il suo aspetto riflessivo [...]; la mia raccomandazione è in primo luogo di inserire nei curriculum della scuola primaria e secondaria l'insegnamento della filosofia¹».

L'attività muove dal presupposto che la **filosofia** detenga un **valore formativo ed educativo**. La *Philosophy for children* non si prefigge l'insegnamento della filosofia e non va quindi intesa come trasmissione di sapere: pone piuttosto l'accento sulla possibilità di **insegnare a pensare**, con la precisazione che il pensare in questione può riguardare qualunque situazione, compreso lo stesso processo di pensiero; diviene attività che favorisce lo sviluppo di abilità generali di ragionamento e di relazione sociale. In questa dimensione, la proposta di Lipman rappresenta un **modello didattico di educazione al pensiero**, ma nello stesso tempo, per le sue caratteristiche, si mostra capace di **ampliare le abilità sociali** e di **consolidare la sfera emotiva e sociale** in genere, ponendosi come possibile strumento di **educazione civile e democratica**.

Da ciò ne deriva che, invece di attendere che i ragazzi e le ragazze memorizzino gli approdi filosofici degli altri così come vengono riportati nei manuali, si chiede loro di indagare e riflettere autonomamente. Essere **ricercatori** significa domandare con costanza, lavorando sempre più intorno ai quesiti a cui si approda per esplorarli nuovamente e in modo continuo, denunciandone persino le componenti retoriche che involontariamente vengono messe in gioco; mostrare attenzione sia verso gli elementi di continuità sia verso le discontinuità fra pensieri; analizzare, sperimentare, verificare. Una possibilità per i giovani di farsi carico di una parte della responsabilità del loro percorso di ricerca, di individuare gli elementi ai quali dedicare tempo di approfondimento, di costituirsi come soggetti attivi del loro divenire. Un invito al **pensiero autonomo**.

Nella prospettiva della *Philosophy for children* la filosofia non va intesa come disciplina accademica, come linguaggio elitario, come precoce introduzione alla storia della filosofia. Una filosofia che diviene filosofare. In questa prospettiva troviamo una visione dell'infanzia come fonte di stupore e luogo privilegiato di ricerca di significati da valorizzare.

1. M. Lipman, *Educare al pensiero*, Vita e pensiero, Milano, 2005, pag. 37.

Lipman e Sharp, nello scegliere il nome per la pratica in questione, optano per *Philosophy for children* e così facendo, non senza una certa ironia, compiono un movimento importante. Leggiamo nell'autobiografia filosofica di Lipman: «Non fu difficile convergere sull'espressione *philosophy fo children*, che mi piaceva soprattutto perché sembrava contraddirsi in modo plateale: se si fosse trattato veramente di filosofia, la gente avrebbe detto che i bambini non erano in grado di farla; e se i bambini fossero stati in grado di farla, allora la gente avrebbe detto che non poteva essere davvero filosofia²».

L'importanza del movimento lipmaniano consiste nel decostruire un duplice pregiudizio: il primo relativo all'infanzia, il secondo proprio riguardante la filosofia. Viene infatti restituito nel primo caso all'infanzia il diritto di poter pensare e nel secondo alla filosofia di essere nella molteplicità delle vicende umane.

Sicuramente, nella proposta di Lipman-Sharp scorgiamo un esplicito riferimento a una pedagogia pragmatista ove l'educazione alla ragione è intesa come un percorso formativo necessario per la costruzione di una società democratica. C'è la promozione di un progetto di sviluppo della persona in cui la dimensione individuale si dispiega nella condivisione delle idee e nella responsabilità condivisa delle azioni. C'è la valorizzazione dell'interazione sociale. C'è la sottolineatura della componente dialogico-discorsiva della conoscenza. C'è una forte valenza motivazionale che anima tutto il programma: educare al confronto, a sostare, senza malessere, nel dubbio della ricerca. C'è soprattutto un modo di considerare la filosofia, come esercizio di umanità e avventura formativa³.

In buona sostanza, Lipman, attraverso la *Philosophy for children*, invita alla partecipazione, al pensiero. Egli auspica la nascita di una **cultura della riflessione**, di una democrazia nella quale i cittadini e le cittadine sono impegnati nel pensiero. **Soggetti riflessivi, introspettivi, responsabili, cooperativi**. In questa prospettiva alcune di queste qualità potrebbero proprio essere rinforzate mentre i futuri cittadini sono ancora a scuola. Solo se riconoscessimo a dovere le capacità riflessive degli studenti e delle studentesse, invece di aumentare a dismisura i contenuti di conoscenza da trasmettere loro, potremmo andare in questa direzione. L'educazione al pensare dovrebbe essere l'obiettivo primario per l'educazione.

Avvicinare la filosofia alle bambine e ai bambini, ai ragazzi e alle ragazze significa affrontare parallelamente una pluralità di discorsi sull'educazione, ma al contempo interrogare il senso stesso della filosofia. *Philosophy for children* non si traduce semplicemente con un'attenzione particolare che intendiamo rivolgere verso i piccoli studenti e studentesse cittadini del futuro, ma anche con l'instaurare un nuovo rapporto con la filosofia o con ciò che riteniamo possa significare. In questo senso, siamo coinvolti anche noi adulti, che presentiamo l'esperienza nelle classi assumendo il compito di facilitatori.

■ Il concetto di comunità di ricerca

Centrale nella proposta di Lipman e Sharp è il concetto di **comunità di ricerca**. Tale concetto prevede che ogni gruppo di apprendimento si mostri in grado di costruire **trame conoscitive**. La comunità di ricerca non è da intendersi come un processo fine a se stesso, ma si mostra con uno scopo da raggiungere: «è un processo che mira a generare un prodotto: una sorta di disposizione o giudizio per quanto parziale o provvisorio⁴». Inoltre tale processo mostra una direzione, si spinge fin dove lo conduce l'argomentazione. Infatti la *Philosophy for children* invita i ragazzi e le ragazze al pensiero, stimola questo processo al fine di generare una sensibilità sempre più critica. Chi è un **pensatore critico**? È un soggetto capace di agire non per impulsi o automatismo, ma in conseguenza di una equilibrata valutazione delle ragioni.

2. M. Lipman, *L'impegno di una vita. Insegnare a pensare*, Mimesis, Milano 2018, pag. 35.

3. Alcuni aspetti sopra riportati provengono dalle riflessioni di Marina Santi, direttrice di corsi di perfezionamento presso l'Università degli studi di Padova. Altri aspetti si trovano nel contributo *Philosophy for children: un curriculum, un movimento, un percorso educativo possibile* presente nel volume *Philosophy for children: un curriculum per imparare a pensare* curato dalla stessa Marina Santi per Liguori Editore.

4. *Ibidem*.

Lipman ci conduce nella direzione della comprensione delle buone ragioni che dopo una scrupolosa riflessione permetteranno di adottare condotte equilibrate e consapevoli. Lipman, nell'introduzione al *Manuale di Elfie* (uno dei dialoghi scritti proprio per favorire la pratica e di cui più avanti entreremo nel merito) scrive: «Incominciare a sollecitare ragioni da bambini nella scuola dell'infanzia non è troppo presto, né è troppo presto fare in modo che imparino a valutare le ragioni che danno. I bambini molto piccoli, infatti, devono apprendere non solo a dare ragioni per ciò che fanno, ma conoscere la differenza fra buone e cattive ragioni⁵».

In questo processo critico di distinzione, di argomentazione e di capacità di formulare giudizi divengono estremamente importanti le capacità di formulare domande e offrire ragioni. Passaggi che nel corso della sessione di *Philosophy for children* trovano espressione in precise fasi e che il facilitatore o la facilitatrice, attraverso lo svolgimento della sua funzione, invita ad articolare in modo sempre più definito.

Altro aspetto caratterizzante della comunità di ricerca è dato dal suo essere non solo conversazione o discussione, ma **processo dialogico**. Per Lipman ciò significa che «possiede una struttura, così come il dibattito parlamentare è regolato da proprie norme sull'ordine, allo stesso modo la ricerca possiede proprie norme procedurali⁶», che sono sostanzialmente di natura logica.

Nei pretesti proposti nel curriculum Lipman c'è il tentativo di risolvere delle questioni che da complesse e difficili, grazie a un sistema argomentativo compiuto, sembrano giungere a soluzione. Una sorta di transito che privilegia meno i saperi accumulati e maggiormente le capacità argomentative messe in gioco.

Un ulteriore tratto peculiare della comunità di ricerca è dato dal **pensiero caring**. Un aspetto fondamentale della proposta della *Philosophy for children* che ambisce a mantenere la possibile contemporanea combinazione di tre dimensioni del pensiero: *critica*, *creativa* e *caring*. Prendersi cura, *to care*, significa dedicare attenzione a ciò che prendiamo in considerazione, apprezzandone le caratteristiche e promuovendone le potenzialità.

Per Lipman il *pensiero caring* ci introduce in un duplice orizzonte di senso: «da una parte significa pensare con premura all'oggetto dei nostri pensieri, dall'altra vuol dire occuparsi della propria maniera di pensare⁷». Una sensibilità che si suppone che i facilitatori e le facilitatrici di *Philosophy for children* coltivino con il tempo e attraverso l'esperienza. Qualcosa che chiama direttamente in causa la capacità di ascolto, la sensibilità relazionale, ma al tempo stesso la possibilità che tale cura, tale attenzione venga, nello stesso modo e collettivamente, rivolta al lavoro concettuale.

■ I modi e gli strumenti della Philosophy for children

I testi pretesti

L'attività della *Philosophy for children* si avvale dei testi del curriculum Lipman. Questi testi sono definiti «pretesti» perché rappresentano uno stimolo utile a generare una prima scintilla interrogativa. La lettura del testo, a inizio sessione, è il momento in cui, a partire da quanto si è letto, i ragazzi e le ragazze formulano le loro domande e le propongono alla comunità di ricerca. Le domande sono il riferimento principale dell'avvio della discussione e della riflessione. Il clima entro cui ogni ragazzo e ragazza è invitato/a a formulare le domande è libero e autonomo e rappresenta un momento di ascolto e attenzione importante.

Oltre ai testi del curriculum Lipman, possono essere utilizzati testi di vario genere: film, immagini, racconti, letteratura per l'infanzia, opere d'arte. La scelta del testo da parte del facilitatore o della facilitatrice non è rivolta a imporre un tema di ricerca, ma intende stimolare in modo non direttivo la discussione.

5. M. Lipman, *Introduzione in Elfie. Manuale. Mettiamo insieme i pensieri*, Liguori Editore, Napoli, 2010, pag. 9.

6. *Ivi*, pag. 98.

7. *Ivi*, pag. 284.

Lipman cominciò a scrivere dei racconti in forma dialogica che inducessero i lettori a porsi delle domande, a discutere, ad argomentare, a dialogare. Il primo racconto pubblicato fu *Harry Stottlemeier's Discovery*⁸, adatto ai ragazzi e alle ragazze della scuola secondaria di primo grado e, dopo una sperimentazione condotta con successo, Lipman scrisse, aiutato da collaboratori e collaboratrici – in particolare la già citata Ann Margaret Sharp, ma anche Frederick Oscanyan e Ann Gazzard –, racconti rivolti ai bambini e alle bambine della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e ai ragazzi e alle ragazze della scuola secondaria di primo grado e dei primi due anni della scuola secondaria di secondo grado.

I testi pretesti del curriculum Lipman sono:

- *L'ospedale delle bambole* (per la scuola dell'infanzia e per il primo anno della scuola primaria);
- *Elfie* (per il secondo anno della scuola primaria);
- *Kio e Gus* (per il terzo anno della scuola primaria);
- *Pixie* (per il quarto e quinto anno della scuola primaria);
- *Il prisma dei perché* (per la scuola secondaria di primo grado);
- *Lisa e Mark* (per i primi due anni della scuola secondaria di secondo grado).

Ogni racconto è affiancato da un manuale, a sostegno del lavoro del facilitatore, costituito di idee-guida ed esercizi. Nacque così il curriculum Lipman, una metodologia didattica che trova, come già accennato, uno dei punti di forza nell'idea di **comunità di ricerca**. Si tratta di un concetto che Lipman mutua dalla filosofia pragmatista statunitense, e in particolare da Charles Sanders Peirce, e prevede che ogni gruppo di apprendimento possa costruire conoscenza attraverso un percorso di ricerca condivisa.

Una comunità di ricerca, per mantenere fede alla sua natura, deve «saper essere **indagatrice** (sul pensiero, sulla conoscenza, sullo sforzo dedicato a trovare soluzioni, sia pure parziali), **dialogica** (nel senso che tutti i membri della comunità pongono domande), **cooperativa** (apertura autentica alle ragioni dell'altro e promozione di una conoscenza intesa come frutto dell'«agire comunicativo»), **individualizzata** (capace di riconoscere le diversità di posizione)»⁹.

La facilitazione

La sessione di *Philosophy for children* pensata da Lipman prevede alcune fasi. Prima di affrontarle occorre soffermarsi sulla figura che promuove l'attività: il **facilitatore** o la **facilitatrice**. Si tratta di un ruolo che testimonia uno dei più rilevanti inviti alla trasformazione proposti da Lipman: da insegnante a facilitatore appunto. Un termine discutibile, va precisato, infatti c'è chi ritiene che il suo ruolo non sia in fondo quello di semplificare, quanto piuttosto quello di rendere più articolato e profondo il ragionamento e quindi la sua funzione diviene quella di chi complica, di chi invita a scavare ulteriormente e a non accontentarsi di semplici approdi.

In questo senso, si è più volte espresso il pensatore argentino Walter Kohan, che preferisce parlare¹⁰ di «complicatore» o «complicatrice». In ogni caso, in questa prospettiva il docente cessa di essere colui che trasmette nozioni e competenze a chi non le possiede e diviene **parte integrante della comunità di ricerca**. Egli è membro della comunità di ricerca non nel senso di chi detiene potere, ma **con un ruolo paritario**, capace di porsi in modo confidenziale, mostrandosi in grado di riconoscere le varie identità e di valorizzare i talenti di ogni partecipante. Senza imporsi o imporre regole, diviene un modello, chiede la parola alzando la mano, non emette giudizi di valore. Ascolta, non fornisce risposte, sollecita, facilita il dialogo. Egli vigila sulla correttezza e sull'efficacia dei procedimenti di ricerca e chiede ragione delle posizioni espresse dai membri della comunità di ricerca. Utilizzando in modo consapevole le domande, magari in luogo di risposte rassicuranti o scontate, non solo prolunga il processo di riflessione e orienta la comunità verso un ulteriore approfondimento, mettendo gli studenti e le studentesse nelle condizioni di assumere la responsabilità del percorso di ricerca.

8. Tradotto in lingua italiana da Caterina Iannuzzi con il titolo *Il prisma dei perché* e pubblicato da Armando Editore di Roma e ora anche da Liguori di Napoli.

9. P. Casarin, *Quei libertari della philosophy for children*, in *Libertaria*, anno 8, n. 1, pag. 31.

10. Ci riferiamo ad alcune occasioni formative come i seminari residenziali organizzati da Propositi di filosofia o durante la docenza presso il master di secondo livello in *Pratiche di filosofia a scuola, nelle comunità, nelle organizzazioni* promosso dall'Università degli studi di Genova e da Propositi di filosofia, nelle quali Walter Kohan ha formulato questo pensiero.

In sintesi il facilitatore, così facendo, svolge la sua funzione «per sottrazione». È proprio facendo un passo indietro o forse sarebbe meglio dire a lato che il facilitatore permette al gruppo di crescere e di acquisire coraggio e autonomia. In questa prospettiva l'insegnante ri-visita la sua identità e la sua funzione. L'idea di fondo è che l'insegnante si trasformi in un **co-ricercatore**, in un compagno di ricerca; un facilitatore con una funzione di negoziazione e controllo sulla qualità e la direzione della ricerca.

Tali ruoli variano con il variare del contesto nel quale risulta impegnato nel processo di facilitazione. Possiamo avere il **facilitatore facilitatore** quando mantiene aperta la circolazione facendo circolare le idee consentendone la fluidità; in questo frangente offre a tutti la possibilità di intervenire per esprimere liberamente i propri pensieri; controlla i tempi evitando che alcuni si dilunghino eccessivamente; verifica i tempi di lavoro e spesso cerca di ripetere i concetti espressi dai partecipanti al fine di garantirne sia l'adeguata comprensione a tutta la comunità sia il corretto risalto.

Abbiamo poi la circostanza in cui il facilitatore assume il ruolo del **facilitatore provocatore**. In questo caso si sforza per giungere all'approfondimento facendo avanzare l'argomentazione anche contrapponendosi, offrendo nuovi spunti alla discussione e/o chiedendo le ragioni e i criteri che spingono i partecipanti a determinate definizioni o approdi. Tale ruolo è probabile che venga maggiormente esercitato quando una comunità di ricerca sembra essere attraversata da una fase di stallo e si riscontra pertanto la necessità di un pungolo più incisivo.

Altro ruolo è quello del **facilitatore modulatore** ovvero quando il facilitatore mostra attenzione nel promuovere la coesione del discorso e cura l'articolazione del dialogo. In questa circostanza il facilitatore fa sì che ogni circostanza, anche quella apparentemente casuale, possa trasformarsi in opportunità conoscitiva o in prospettiva di ricerca. In questo ruolo si nota il tentativo di superamento di eventuali conflitti presenti nel gruppo e si mette in gioco una particolare attenzione verso alcuni passaggi del percorso di ricerca, sollecitando interventi di collegamento fra quanto affermato, invitando pertanto a creare condizioni di approfondimento capaci di porre anche a confronto differenti posizioni.

Il ruolo del **facilitatore monitor** prevede il controllo procedurale, la correttezza dell'argomentazione e invita a un'operazione di rivisitazione metacognitiva, chiedendo al gruppo i passaggi compiuti per giungere, ad esempio, a una particolare posizione concettuale.

Abbiamo poi il **facilitatore scaffolding** (termine di bruneriana memoria e strettamente connesso alle teorie di Vygotskij¹¹), che è il ruolo di chi supporta le operazioni cognitive; si tratta di un ruolo particolarmente importante e delicato in quanto permette l'espressione di potenzialità latenti che senza il suo impegno correrebbero il rischio di rimanere inesprese. Il facilitatore scaffolding tende a scomparire all'aumentare delle capacità della comunità di ricerca per poi ricomparire in un'altra zona o in un altro momento della sessione qualora alcune criticità del gruppo dovessero riaffiorare. Una sorta di efficacia per sottrazione, un favorire la crescita e l'autonomia dei partecipanti. Qualora la stessa comunità di ricerca raggiungesse un adeguato grado di autodeterminazione si potrebbe parlare di facilitazione diffusa e l'originario facilitatore diverrebbe così semplicemente un compagno di ricerca, un membro della comunità stessa.

Altro ruolo del facilitatore è quello che lo vede nella veste di **liberatore**. Si allude alla sua capacità di liberare i soggetti dalla paura dell'errore e di favorire l'espressione di idee ed emozioni. Sappiamo bene quanto in un contesto classe siano frequenti alcune tensioni di origine emotiva e quanto la proposta di Lipman lavori per giungere alla creazione di un clima dove si offra la giusta attenzione alla dimensione *caring*. Un'attenzione rivolta ai processi di pensiero in gioco, ma anche a lavorare per la creazione di un clima solidale di fiducia ove ognuno si senta a proprio agio nell'esprimere ciò che pensa e ciò che sente.

11. Il termine *scaffolding* venne utilizzato per la prima volta in ambito psicologico in un articolo scritto da Jerome Bruner, David Wood e Gail Ross nel 1976 e pubblicato dal «Journal of Child Psychology and Psychiatry». Nell'articolo venivano descritti dei modi di interazione fra un tutor e un bambino impegnato nella costruzione di una piramide di legno. Il termine venne utilizzato come analogia per indicare l'intervento di una persona più esperta che aiuta una meno esperta a effettuare un compito, risolvere un problema o raggiungere un obiettivo che non riuscirebbe a raggiungere senza un adeguato sostegno, così come le impalcature sostengono i muratori durante i lavori edili. Si tratta pertanto di un sostegno che un esperto offre a un soggetto in fase di crescita o di formazione durante la costruzione attiva del suo percorso di apprendimento.

Ulteriore ruolo è quello del **facilitatore promotore**, che rinforza l'autostima individuale e di gruppo sollecitando la partecipazione, valorizzando gli interventi e coinvolgendo il più possibile ogni membro della comunità di ricerca.

Le fasi della sessione di Philosophy for children

Passiamo ora a prendere in esame le fasi della sessione di *Philosophy for children*.

1. Anzitutto la rilevanza attribuita all'**organizzazione dello spazio educativo-relazionale**. Il setting risulta essere circolare, al fine di prevedere un'equidistanza fisica a garanzia del maggiore impegno possibile per il raggiungimento di un'interazione paritaria. Si spostano banchi e cattedra al fine di permettere un registro comunicativo colloquiale, in modo tale da rendere possibile un'azione condivisa. Va aggiunto però che non sempre la circolarità risulta essere punto di partenza quanto piuttosto approdo. Inizialmente alcuni gruppi classe potrebbero manifestare riluttanza verso la disposizione circolare che è certamente, per le intenzioni sopra ricordate, garanzia di equità; tuttavia non sempre si trova tale consapevolezza, e in particolare nella scuola secondaria di primo grado la postazione dietro al banco in qualche caso «garantisce» agli studenti e alle studentesse la giusta tranquillità per conoscere un'esperienza. Sarà il tempo che permetterà la libera adesione alla proposta di collocazione circolare. Insistere troppo in questa direzione e forzare il gruppo alla circolarità obbligatoria è certamente paradossale oltre che controproducente.
2. Spostiamo ora il focus della nostra attenzione sulla **lettura condivisa dei testi pretesti** ovvero sugli scritti che Lipman ha pensato per l'attività. Le storie propongono situazioni emergenti dall'esperienza quotidiana che i protagonisti (adolescenti, adulti, bambini, animali) tentano di interpretare attraverso la riflessione e la discussione in comune, partendo dall'episodio particolare fino a raggiungere questioni generali, di natura filosofica. Il testo, proposto dal facilitatore, viene letto per brevi periodi a turno da tutti i membri della comunità di ricerca. L'alternarsi di lettori e lettrici rappresenta la divisione dei lavori all'interno della comunità. I dialoghi di Lipman non hanno un unico tema di discussione e quasi mai indicano una morale alla fine dell'episodio o del capitolo. Hanno la funzione di favorire un processo d'indagine, di accendere una scintilla e una volta suscitato l'interesse lasciano spazio. In questo senso vengono chiamati **testi di transito**, proprio perché il loro scopo è quello di favorire un passaggio dagli spunti che il testo stesso può offrire allo sviluppo degli stessi nella discussione della comunità di ricerca.
3. Concentriamoci ora su una fase fondamentale della sessione ovvero la **costruzione dell'agenda**. Il facilitatore, dopo aver condiviso la lettura del testo, svolge la sua specifica funzione di stimolo, ponendo domande per acquisire le prime reazioni dei lettori al testo. I membri della comunità porranno delle questioni, muoveranno delle convinzioni, giungeranno alla formulazione di alcuni quesiti. La raccolta dei quesiti, l'insieme delle domande dei soggetti coinvolti costituiranno l'agenda. Il facilitatore scrive su un cartellone la domanda con accanto il nome dell'alunno o dell'alunna che l'ha proposta. Talora le domande sono esito di lavori di sottogruppi. Potrebbe accadere che non si raccolgano solo domande ma anche affermazioni. L'agenda costituisce il prodotto del lavoro cooperativo della comunità, è la mappa delle aree di interesse dei membri della comunità di ricerca.
4. Siamo così giunti alla fase rappresentata dall'**esame di gruppo delle reazioni individuali mediante discussione guidata**. Si tratta di un momento particolarmente importante; l'intera comunità di ricerca osserva l'agenda e attraverso gli stimoli del facilitatore svolge un'analisi tematica delle domande presenti nell'agenda stessa. Viene poi dedicata attenzione anche all'analisi strutturale delle domande, al loro taglio euristico. A questo punto è possibile che il facilitatore inviti la comunità di ricerca a domandarsi se all'interno dell'agenda esista un prevalente tema d'indagine e una prevalente posizione euristica. Se esistono queste prevalenze ecco che si possono formulare delle nuove domande in grado di coniugare il tema o i temi più indagati con la posizione euristica più ricorrente. In questo modo la comunità prosegue nel suo cammino di ricerca tenendo insieme il percorso di ognuno, ma al tempo stesso valorizzando soprattutto il sentire collettivo.
5. Prendiamo in esame il **piano di discussione**. Non è facile sollecitare a pensare: è più un'arte che una tecnica; si tratta di far emergere le questioni. Il facilitatore ricorrerà alla domanda come strumento utile a innescare processi di approfondimento e argomentazione.

Gli approdi raggiunti è bene che non abbiano la caratteristica della assoluta perentorietà, ma aprano a ulteriori traiettorie di ricerca. Importante è la coerenza della discussione, e la sua profondità filosofica che la differenzia da una semplice chiacchierata. Come sostiene Lipman, la filosofia trova la sua identità nel fatto che mira a chiarire significati, analizzare concetti, indagare sulle implicazioni delle idee e sulle conseguenze delle stesse rispetto alla vita umana. In questa fase i partecipanti possono approfondire i concetti in questione e talvolta provare a ripensare una situazione anche in modi diversi da quanto hanno fatto fino a quel momento. È il tempo, auspicabile, della creazione concettuale oltre che dell'argomentazione priva di fallacie.

6. L'ultimo momento è dedicato alla **autovalutazione** o **metariflessione**. Solitamente si dedicano al momento autovalutativo gli ultimi dieci minuti della sessione. Il facilitatore chiede al resto della comunità di ricerca di esprimere una valutazione sul percorso intrapreso, sulla stessa facilitazione, sui livelli di ascolto, di approfondimento e partecipazione e si esplora anche la dimensione socio-emotiva; un momento metariflessivo oltre che autovalutativo, che intende cercare di migliorare il livello di consapevolezza e responsabilità della comunità di ricerca.

Verso una diffusione di sensibilità filosofiche

La *Philosophy for children* è sia una metodologia sia una sensibilità che intende sviluppare **abilità di pensiero**, promuovere occasioni di **cittadinanza attiva** e agevolare un **approfondimento** intorno a **temi di natura etica**. Le attività che propone intendono favorire:

- la prassi dialogica e democratica;
- la diversità dei modi e delle prospettive di pensiero;
- la crescita della persona in un contesto solidale e partecipato;
- la costruzione di comunità di ricerca come spazio di relazione, ascolto e pensiero;
- le competenze di pensiero complesso;
- la conoscenza di testi letterari e filosofici con l'intenzione di facilitare il dialogo e la riflessione.

Tra i suoi obiettivi più significativi, pertanto, evidenziamo:

1. il raggiungimento di un **uso consapevole del domandare**;
2. la promozione di un clima che sollecita la **partecipazione attiva** di tutti i soggetti in gioco;
3. la valorizzazione di atteggiamenti capaci di facilitare la **ricerca condivisa** e l'attivazione di processi in cui l'**argomentazione** diventa un prezioso strumento di **confronto e ragionamento**;
4. l'attenzione dedicata allo spazio e alla cura della **dimensione relazionale** come fondamentale prerequisito per una riflessione profonda e priva di preoccupazioni dettate dall'ansia di commettere errori o di rispondere a una aspettativa esterna;
5. l'impegno nel promuovere le **capacità deliberative** e l'**assunzione di responsabilità** in generale e all'interno dei percorsi condivisi di ricerca in particolare.