



www.sfi.it

Comunicazione Filosofica

Rivista telematica di Ricerca e Didattica filosofica della Sfi

Registrazione: ISSN 1128-9082

NUMERO 48 – maggio 2022

REDAZIONE

Direttore responsabile:

Francesca Brezzi

Direttori editoriali:

Mario De Pasquale

Anna Bianchi

mariodepasquale29@gmail.com

annabian@tin.it

Valerio Bernardi

Cristina Boracchi

Ferruccio De Natale

Francesco Dipalo

Armando Girotti

Fulvio C. Manara

Fabio Minazzi

Graziella Morselli

Gaspare Polizzi

Emidio Spinelli

Bianca M. Ventura

bernarditroyer@virgilio.it

tondino_baby@libero.it

ferruccio.de.natale@alice.it

francesco.dipalo@posta.istruzione.it (webmaster)

armando.girotti@gmail.com

fabio.minazzi@uninsubria.it

morselli@aliceposta.it

gaspol@libero.it

emidio.spinelli@sfi.it

biancaventura@alice.it

Eventuali contributi devono essere inviati alla direzione della rivista in forma elettronica con un breve abstract in lingua straniera.

MARIO DE PASQUALE, <u>Editoriale</u>	
Filosofia insegnata. Quadri teorici ed esperienze	ANNA BIANCHI, <u>Adamo ed Eva. Stato di innocenza e stato di natura. Un'unità di apprendimento</u> AGNESE BONGIOANNI, ARIANNA MARCI, ALESSANDRA MODUGNO, <u>Sperimentare la riflessività critica: questioni e metodologie nella filosofia e dalla filosofia</u> GIOVANNA MIOLLI, <u>Stare sulle frontiere. Il pensiero critico e la sua fisionomia nel Curriculum della <i>Philosophy for Children</i></u>
Filosofia e educazione dei giovani: riflessioni e prospettive	SALVATORE BELVEDERE, <u>L'educazione filosofica nel XXI secolo</u> VALERIO BERNARDI, <u>Sul "bisogno di filosofia" dei giovani: qualche riflessione a margine degli ultimi due testi di Mario De Pasquale</u>
Studi e approfondimenti Anders giovane: uomo e mondo Una comparazione tra modelli di insegnamento	ANNA CLARA DE TUGLIE, <u>La riflessione giovanile di Gunter Anders: <i>le point de depart</i> dell'uomo senza mondo</u> GIANLUCA GATTI, <u>L'insegnamento della filosofia in Italia e in Francia: una lettura integrata dei percorsi storici</u>
Recensioni	CORRADO CLAVERINI, <u>Le potenzialità della "differenza italiana" nell'età della globalizzazione: <i>La tradizione filosofica italiana. Quattro paradigmi interpretativi</i> (Annaclara De Tuglie)</u>

**STARE SULLE FRONTIERE
IL PENSIERO CRITICO E LA SUA FISIONOMIA NEL CURRICULUM
DELLA *PHILOSOPHY FOR CHILDREN****

Giovanna Miolli

Abstract

This contribution aims to problematise the notion of critical thinking in philosophy. First, I examine specific aspects of the critical function of philosophy. Next, I reconstruct and discuss the physiognomy of critical thinking in the context of the *Philosophy for Children* curriculum designed by M. Lipman. In the last part, I refer to my experience of *Philosophy for Children* sessions with primary school students, giving some examples where critical thinking is at work. The conclusion reflects on the intersection between philosophy as critique and the particular physiognomy of critical thinking in the *Philosophy for Children* curriculum.

Keywords


Critical thinking, Philosophy for Children, Education, Matthew Lipman, Pragmatism.

1. Introduzione: imbarazzi filosofici

Nella primavera del 2018, un professore della Georgia State University in visita all'Università di Padova racconta a me e altri colleghi alcuni dettagli sul funzionamento del sistema accademico americano. Tra le varie informazioni, una in particolare colpisce la mia attenzione. Il professore cita la presenza di tre corsi alla Georgia State University che studenti e studentesse di ogni *major* (più o meno l'equivalente di un nostro corso di laurea) devono obbligatoriamente sostenere. Fra questi ne figura uno di filosofia. Non uno qualsiasi: un corso di *Critical Thinking*. Il professore esprime un certo imbarazzo: nessuno tra i suoi colleghi ambisce a questa cattedra, è il classico esempio di un qualcosa che tutti devono fare, anche se non se ne conosce bene il motivo. Per come questo corso viene svolto, fa un pessimo servizio alla filosofia, afferma il professore. Che cosa dovrebbe indicare l'espressione "*Critical Thinking?*" Sembra che la minaccia maggiore sia una certa vaghezza del termine: può comprendere tutto e niente, e rischia di dare un'idea distorta della filosofia.

L'aneddoto suggerisce almeno due cose. (1) Forse non è del tutto chiaro che cosa si debba insegnare in un corso di *Critical Thinking* (che cos'è? Che cosa comprende? Quali sono gli strumenti per insegnarlo? Quali aree bisognerebbe coprire?). (2) Resta il fatto che nell'offerta formativa della Georgia State University il corso di *Critical Thinking* è esteso a studenti e studentesse di tutte le discipline. Questo dovrebbe almeno suggerire che la materia in questione – ammesso che si possa definirla così – è ritenuta di una certa rilevanza.

Da varie parti lo sviluppo del pensiero critico è considerato un tipo di lavoro filosofico che possiede una valenza trasversale, molto più ampia rispetto al solo perimetro della filosofia. Non a caso, l'educazione al pensiero critico è una delle ragioni con cui spesso si difende l'importanza

*  This publication is part of the project *InRatio* (researcher: Giovanna Miolli) that has received funding from the European Union's Horizon 2020 research and innovation programme under the Marie Skłodowska-Curie grant agreement No 101025620.

del ruolo della filosofia nella società. Di fronte a politiche locali o nazionali di de-finanziamento o sottofinanziamento della disciplina filosofica e delle cosiddette discipline umanistiche in generale, si cerca di legittimare l'operato della filosofia mostrando la sua connessione con la promozione del pensiero critico e l'educazione a una cittadinanza democratica attiva.¹

Sulla base dei punti appena esposti, sembra quindi esserci una tensione tra un manifesto riconoscimento della valenza del pensiero critico e una titubanza rispetto a che cosa esso indichi, o rispetto a che cosa dovrebbe comprendere un corso di *Critical Thinking*.

Un po' di ricerca empirica (e per nulla sistematica) nel sito della Georgia State University fornisce alcuni indizi su cosa si ritiene che individui questa espressione. Nella breve frase descrittiva che identifica il corso "PHIL 1010 – Critical Thinking", si legge: «Development of practical and logical skills important to all disciplines, with emphasis on standardizing and evaluating arguments. Students are introduced to types of arguments used across the humanities, the social sciences, and the natural sciences»². Il focus verte su un pensiero critico come capacità di individuare, analizzare e valutare gli argomenti presenti in un ragionamento. Questo implica abilità pratiche e logiche. Il riferimento alla pratica è importante, perché caratterizza il campo del ragionamento come un *fare*³, (e un *saper fare*). In tal caso, ciò con cui deve cimentarsi questo "fare" sono gli argomenti.

Recuperando i materiali del corso di *Critical Thinking* del 2018 alla Georgia State University,⁴ è possibile enucleare alcuni temi principali: l'identificazione, la formalizzazione e il riconoscimento della validità degli argomenti; le fallacie argomentative; le tipologie di argomenti (es. deduttivi, induttivi, ecc.); le tipologie di premesse e le conclusioni; il linguaggio e la sua chiarezza; il linguaggio e le emozioni (soprattutto nell'uso delle fallacie argomentative).

Questo tipo di impostazione sembra privilegiare l'associazione del pensiero critico al ragionamento logico, tramite la conoscenza e l'uso degli argomenti, la conoscenza delle premesse, delle conclusioni e della connessione tra premesse e conclusioni. Questa immagine, che naturalmente rispecchia una selezione (si ripropone il problema di cosa inserire in un corso di *Critical Thinking*, avendo un limite di ore) fornisce una certa fisionomia del pensiero critico. Se però riuniamo insieme i vari elementi emersi, il pensiero critico non si "riduce" a un procedimento logico-argomentativo astratto, ma implica anche un fare, una dimensione pratica.

In quanto segue non proverò a dare una definizione di pensiero critico, non proverò cioè a dire che cos'è il pensiero critico (domanda sull'essenza). Le definizioni che se ne offrono sono molteplici⁵ e non avrebbe qui senso cimentarsi in un'opera di macro-sintesi o impegnarsi in una valutazione di quale sia la più appropriata. Piuttosto, mi concentrerò su ciò che il pensiero critico

¹ Cfr. ad esempio Dewey 1910, Nussbaum 2010.

² Cfr. https://catalogs.gsu.edu/preview_program.php?catoid=4&poid=941&returnto=563 (data ultima consultazione: 4/03/2022).

³ Tra le voci del dibattito metafilosofico contemporaneo (il dibattito, cioè, che si svolge come riflessione filosofica sulla natura stessa della filosofia) emerge anche una visione della filosofia come arte o come un fare (cfr. ad esempio Casati 2011 e Fabbrichesi 2017). La filosofia viene presentata come un'attività a tutti gli effetti: come qualcosa che convoca di per sé anche una dimensione pratica e non solo, per così dire, "teorica". Rispetto a questo punto, mi sentirei di aggiungere una riflessione: ritengo che anche quella che viene considerata un'attività solo teorica sia in realtà già una pratica: anche "solo" pensare è un (modo di) fare: *come* penso determina e identifica già una pratica. Credo che, per evitare confusione, sarebbe forse appropriato operare una distinzione tra "pratiche" e "applicazioni". Probabilmente, molti di quelli che dicono che la filosofia è astratta e non ha una dimensione pratica, intendono piuttosto affermare che non ha (almeno apparentemente – ma anche questo, a mio avviso, è contestabile) applicazioni. In questo modo, si tende a definire la filosofia come solo "teorica" (e non pratica) perché non ha immediate applicazioni nel senso di un fare "materiale, visibile, documentabile" ecc. Su questo si può certo discutere. Che però la filosofia (anche solo come teoresi) sia già di per sé una pratica è un aspetto su cui mi sentirei di insistere (per un'argomentazione più approfondita rimando a Miolli 2021).

⁴ Cfr. <https://www.studocu.com/en-us/document/georgia-state-university/critical-thinking/critical-thinking-week-1-notes/1063323> (data ultima consultazione: 4/03/2022).

⁵ Cfr. anche solo la rassegna che ne fa Lipman (2005, pp. 70-74).

fa (domanda sull'agire), soffermandomi su alcuni specifici aspetti che lo caratterizzano nel contesto della *Philosophy for Children* (P4C). La *Philosophy for Children* consiste in un curriculum e una metodologia "learning through enquiry" (cioè di apprendimento attraverso l'indagine e la ricerca), ideato negli anni '70 dal logico statunitense Matthew Lipman allo scopo di favorire il pensiero critico, creativo e valoriale (*caring*), e la costruzione di ambienti sociali inclusivi.⁶ Una sessione di *Philosophy for Children* prevede principalmente quattro fasi: presentazione di uno stimolo (solitamente un brano tratto dai racconti inclusi nel curriculum); formulazione e condivisione di domande sorte dallo stimolo proposto (agenda di discussione); discussione collettiva basata sull'argomentazione e sul ragionamento (piano di discussione e suo svolgimento); autovalutazione della comunità di ricerca, cioè della collettività che ha co-costruito un sapere attraverso il dialogo e il confronto.⁷

L'analisi che proporrò opera di necessità dei tagli. Nello specifico, trascurerò una discussione e un riepilogo del dibattito filosofico contemporaneo sul pensiero critico; non tratterò la distinzione tra disposizioni, abilità e atteggiamenti del pensiero critico, che sembra interessare una parte del dibattito;⁸ e non mi occuperò del discorso (cui corrisponde un programma contenutistico) introdotto da circa una trentina d'anni nelle politiche educative europee, che si impronta alla promozione delle cosiddette *life skills*, fra cui compare anche il pensiero critico.⁹

Prima di restringere la prospettiva sul pensiero critico, proverò tuttavia a proporre alcuni aspetti della funzione critica della filosofia o, se si preferisce, della filosofia come critica. Tali aspetti possono essere riassunti così: *distanza* (ma non distacco), *messa in questione del dato*, e *atteggiamento (del) limite*. Successivamente, procederò a ricostruire e discutere la fisionomia che il pensiero critico assume nel contesto della *Philosophy for Children*. Mi concentrerò tanto sui principali fattori sociali, pedagogici, politici e filosofici (pragmatismo) che contribuiscono a determinare il "volto" del pensiero critico in questo particolare ambito, quanto sulle caratterizzazioni che lo stesso Lipman ne offre in modo esplicito (autocorrezione, formulazione di giudizi basati su criteri, sensibilità al contesto).

Nell'ultima parte del contributo farò riferimento alla mia esperienza di *Philosophy for Children* con bambine e bambini delle scuole primarie, esponendo alcuni esempi in cui è all'opera il pensiero critico secondo le sue diverse modalità d'azione. La conclusione rifletterà sulle affinità e sui punti d'intersezione tra la filosofia come critica e la peculiare fisionomia che il pensiero critico assume nella *Philosophy for Children*.

2. Filosofia come critica: distanza riflessiva, messa in questione del dato, atteggiamento (del) limite

In che senso la filosofia è (una) critica? Non è possibile esaurire qui l'argomento, mi limiterò pertanto a indicare tre caratteristiche (sufficientemente condivise dagli addetti e dalle addette ai lavori) della postura critica della filosofia: (a) l'instaurazione di una "distanza" riflessiva, (b) la messa in discussione di ciò che è dato o noto, (c) un dimorare e un lavorare sul limite (quello che Foucault chiamerebbe "atteggiamento limite").¹⁰

⁶ Per una panoramica, cfr. Pritchard 2020.

⁷ Cfr. Lipman 2005.

⁸ Cfr. a titolo esemplificativo: Boda e Mosiello 2005, Cottrell 2005, Dunne 2018. Per una panoramica dei dibattiti in corso, si veda Hitchcock 2020.

⁹ Cfr. Boda e Mosiello 2005.

¹⁰ Non mi soffermerò sul dibattito concernente la *teoria critica*, che meriterebbe un discorso molto più approfondito. Allo stesso modo, tralascierò l'importante tema della critica filosofica femminista, che può essere essa stessa concepita come una forma di teoria critica in quanto *resistant knowledge project* (cfr. Hill Collins 2019; Bortolami e Miolli 2021, pp. 4-11; Braidotti 2019, in particolare il cap. 4).

(a) *Critica come distanza riflessiva*

Il dibattito metafilosofico contemporaneo presenta come oggetto d'indagine la natura della filosofia stessa.¹¹ La domanda "che cos'è la filosofia?" crea molto imbarazzo, in primo luogo ai filosofi e alle filosofe.¹² Spesso la questione viene traslata di piano: invece di tentare di dare una risposta alla domanda "che cos'è la filosofia?", sembra più semplice dire che cosa *fanno* o *hanno fatto* i filosofi e le filosofe, o, in alternativa, che cosa *fa* la filosofia.¹³

Tra le cose che si fanno quando si fa filosofia, Fabbrichesi individua l'esercizio della critica, interpretato come un esercizio della "distanza" (da non intendersi però come "distacco").

«Chi si accosta, fin dai tempi di Socrate, alla filosofia, lo fa perché essa manifesta un'attitudine *critica* del pensiero che, come dice l'etimologia della parola greca *krino*, separa, divide, opera uno stacco e segnala una presa di distanza ermeneutica».¹⁴

L'operazione critica implica un "taglio", una divisione e una separazione, che ha innanzitutto lo scopo di produrre una distanza d'osservazione. Come anticipato, questa distanza non è un distacco, un'astrazione fine a se stessa o un atteggiamento di disinteresse, al contrario, è la condizione funzionale ad avere un effetto (pratico, conoscitivo, storico, sociale ecc.) rispetto a ciò a cui ci si sta relazionando.

È possibile fare almeno tre esempi significativi, reperibili nella storia della filosofia, della concretizzazione di questo atteggiamento di critica come distanza: la critica trascendentale kantiana, la critica fenomenologica husserliana e la critica genealogica (o storico-genetica) di Foucault. Nel primo caso si tratta di porre una distanza d'osservazione rispetto alle facoltà conoscitive del soggetto (ragione teoretica, ragione pratica, capacità di giudizio) per valutarne i limiti, il "funzionamento" e i legittimi campi d'applicazione. Nel secondo caso, si tratta di guadagnare un punto di osservazione rispetto alla coscienza e alla sua esperienza per determinarne le "operazioni di base" precedenti all'esercizio di capacità complesse quali il pensiero logico e la formulazione dei giudizi. Nel terzo caso, si tratta di sviluppare quella che Foucault definisce "un'ontologia storica di noi stessi", ponendo una distanza rispetto alla nostra costituzione nel presente per comprendere e valutare quali elementi, dinamiche e discorsi siano all'origine delle attuali pratiche etiche e di quelle di sapere e potere.¹⁵

La critica filosofica come presa di distanza, che nella storia del pensiero si è declinata in moltissimi modi, è un'operazione che la filosofia rivolge anche su se stessa: l'attività critica della filosofia è anche autocritica, è la critica del pensiero su se stesso. Ciò significa che la filosofia è autoriflessiva e "auto-effettiva" (mi si conceda questo termine): la filosofia, cioè, incorpora nella propria comprensione di sé e nel suo costituirsi e darsi anche i prodotti, gli effetti, della sua autocritica. L'attuale dibattito metafilosofico presenta un'imponente operazione di autocritica da parte della filosofia contemporanea, che si interroga sui propri metodi e linguaggi, sui propri oggetti, sulla relazione tra le diverse branche della filosofia e sul rapporto tra la filosofia e le altre discipline (in particolare le scienze) così come sul rapporto tra la filosofia e la società.

¹¹ Si tratta di un dibattito iniziato verso l'inizio degli anni '70 e innescatosi, non a caso, dopo la cosiddetta "svolta linguistica" (*Linguistic Turn*), dunque dopo un "taglio concettuale" rispetto al quale era necessario riformulare il compito, i metodi e gli oggetti della filosofia. Per un approfondimento sul tema, rinvio a Miolli 2017, pp. 85-104.

¹² Cfr. Overgaard, Gilbert e Burwood 2013.

¹³ Cfr. ad esempio Casati 2011 e Fabbrichesi 2017.

¹⁴ Fabbrichesi 2017, p. 15.

¹⁵ «Il che [...] implica che la critica venga esercitata [...] come indagine storica attraverso gli eventi che ci hanno condotto a costituirci e a riconoscerci come soggetti di ciò che facciamo, pensiamo e diciamo» (Foucault 2012, p. 41). L'ontologia storica di noi stessi «risponde a questa sistematizzazione: come abbiamo costituito noi stessi come soggetti del nostro sapere; come abbiamo costituito noi stessi come soggetti che esercitano o subiscono delle relazioni di potere; come abbiamo costituito noi stessi come soggetti morali delle nostre azioni» (ivi, p. 45).

(b) *Critica come messa in questione di ciò che è dato*

Questo tratto si collega saldamente a quello appena esposto. La presa di distanza rispetto a qualcosa è funzionale al metterlo in questione. In particolare, si mette in questione qualcosa che viene preso come “dato” o, ancora, come “noto”, e che quindi viene solitamente accettato senza verifica. Mettere in questione il dato significa sospendere la sua condizione di “immediatezza” o pretesa autoevidenza, per ricollocarlo nel processo di mediazione attraverso cui esso è arrivato a costituirsi come tale. Discutere il dato comporta cioè ri-esplicitare i presupposti sui quali esso è stato edificato: le ragioni per cui si è costituito, le pratiche che l’hanno corroborato, i particolari contesti in cui è emerso e si è sviluppato, ecc. Agire sul dato significa quindi rivelarne i *presupposti* impliciti, mettendo in questione i criteri della sua validità.

Nella Prefazione alla *Fenomenologia dello spirito*, Hegel scrive che ciò che è noto, proprio perché è noto, non per questo è conosciuto. La “lezione” è abbastanza semplice, anche se spesso tendiamo a trascurarla. Che qualcosa ci risulti come noto, non significa affatto che ne abbiamo una qualche conoscenza o che sapremmo davvero dire di che cosa si tratti. Accettare il “noto” equivale in un certo senso ad accettare qualcosa che non conosciamo veramente.

La pratica critica della messa in questione del dato e del noto è potenzialmente alla portata di tutti. Possiamo fare un esempio al proposito. In una delle aule dell’Università di Padova in cui mi sono spesso recata per seminari o lezioni, era affisso (in tempi pre-pandemici) un foglio con il seguente messaggio:

Capienza massima 45 persone

Per ovvie ragioni di sicurezza è vietato superare il numero massimo di 45 persone in aula, di conseguenza è vietato spostare le sedie da un’aula all’altra.

L’esempio potrebbe sembrare banale, tuttavia rivela alcuni punti sensibili. Di fronte a questo comunicato, dove si soffermerebbe qualcuno o qualcuna che eserciti un’operazione di critica del dato? Si potrebbe cominciare da “ovvie ragioni di sicurezza”. Ovvie? Cioè quali? E in base a quali normative? Queste ragioni erano ovvie anche un secolo fa? Cosa si è prodotto a livello di pensiero e normatività per dire che oggi sono ovvie? Da qui potrebbe cominciare un esame dei presupposti e delle condizioni che stanno alle spalle della frase in questione e si potrebbe giudicare della sua legittimità o meno (in base alla formulazione di criteri).

Il numero “45” rappresenta un altro aspetto su cui ci si potrebbe concentrare. Perché 45 e non 44 o 46? Quali calcoli e proporzioni sono state fatte, quali quantità sono state commisurate?

Vi è poi almeno un altro elemento a cui la critica potrebbe rivolgersi: “*di conseguenza è vietato spostare le sedie da un’aula all’altra*”. La conseguenza è così ovvia e/o rigorosa? Aggiungere o togliere sedie, spostandole da un’aula all’altra, non significa necessariamente aggiungere o togliere persone. Altrettanto, se spostassimo tre sedie dall’aula in questione a un’altra, nella prima resterebbe un numero di sedie inferiore a 45 e quindi la situazione dovrebbe comunque essere accettabile. Potrebbero esserci ulteriori spiegazioni a perfezionare la chiarezza del comunicato, ma in ogni caso qui la connessione logica tra le premesse e le conclusioni non è così stringente.

Naturalmente, l’esempio non ha lo scopo di stimolare un atteggiamento sovversivo che metta in discussione gli avvisi per la sicurezza distribuiti per gli edifici pubblici delle nostre città; vuole solo essere funzionale a chiarire che siamo circondati da cose note, ovvie e date, e che la critica filosofica potrebbe applicarsi a una varietà indefinita di stimoli quotidiani.¹⁶ Come

¹⁶ Si consideri anche questo esempio, proposto da Roberto Casati (2011, p. 52): «Ci sono molte assunzioni e ipotesi nascoste in un pensiero che pure sembra assai banale. Dovremmo sapere che cosa è una nave. Eppure, non lo sappiamo veramente, e quello che ci sembra di sapere è opaco. Quando cerchiamo di precisarlo, ci accorgiamo che il pensiero nasconde delle contraddizioni. Quindi: il lavoro filosofico richiede che si renda esplicito quanto vi è di

emergerà anche in seguito, questo tipo di critica ha senso se non è volta a un mero intento distruttivo, ma si configura come un'assunzione di responsabilità rispetto all'esercizio del pensiero e alla stessa messa in discussione che si sta attuando. La critica filosofica deve cioè essere disposta ad assumersi la responsabilità delle conseguenze del suo mettere in questione il noto e il dato.

(c) *Critica come atteggiamento (del) limite*

Fabbrichesi sottolinea come l'attitudine critica debba tradursi altrettanto in un «ethos comportamentale per dimostrare il proprio valore. La critica non può rimanere mera operazione intellettuale [...]: deve mostrarsi in opera nella prassi».¹⁷

Fabbrichesi si rivolge ancora una volta alla proposta filosofica foucaultiana. Il riferimento è in particolare al contributo "Che cos'è l'illuminismo?". Qui Foucault sviluppa una riflessione sulla base dello scritto in cui Kant definiva l'illuminismo (*Aufklärung*) come «l'uscita dell'uomo dallo stato di minorità», inteso come «l'incapacità di servirsi della propria intelligenza senza la guida di un altro»¹⁸. In questo saggio (che era prima di tutto una conferenza) Foucault vede la modernità come un tentativo di risposta alla domanda a cui anche Kant aveva provato a rispondere. La modernità darebbe voce a «un tipo di interrogazione filosofica che pone il problema, al tempo stesso, del rapporto con il presente, del modo d'essere storico e della costituzione di se stessi come soggetto autonomo»¹⁹. Nel corso del saggio, Foucault propone di intendere la stessa modernità non tanto come un'epoca storica, ma come un atteggiamento:

Con atteggiamento intendo un modo di relazione con l'attualità; una scelta deliberata compiuta da alcuni; infine, un modo di pensare e di sentire, anche un modo di agire e di comportarsi che sottolinea un'appartenenza e al tempo stesso si presenta come un compito. Probabilmente, un po' come quello che i Greci chiamavano un ethos.²⁰

Ciò che secondo Foucault è oggi rilevante rispetto alla modernità e al suo tentativo di elaborare una risposta alla domanda "che cos'è l'illuminismo?", è la possibilità della «riattivazione permanente» di «un ethos filosofico che potrebbe essere caratterizzato come critica permanente del nostro essere storico»²¹. La specifica proposta di Foucault si declina come l'"ontologia storica di noi stessi" accennata più sopra. Tuttavia, al di fuori del caso particolare, credo che le parole di questo autore possano fornire un buon servizio per cercare di comprendere la critica filosofica nei termini di un costante dimorare sul limite. L'ethos filosofico che Foucault ha in mente consiste «in una critica di ciò che noi diciamo, pensiamo e facciamo».²²

«Questo ethos filosofico può essere caratterizzato come un *atteggiamento limite*. Non si tratta di un atteggiamento di rigetto. Dobbiamo sfuggire all'alternativa del fuori e del dentro; dobbiamo stare sulle frontiere. La critica è proprio l'analisi dei limiti e la riflessione su di essi».²³

L'esercizio del limite, nel senso di un radicale *abitare* il limite, va contro l'idea di schieramento, di "dentro o fuori"; piuttosto, è un esercizio di critica che permette di discutere,

implicito nelle nostre descrizioni, immagini, teorie e narrazioni del mondo. Se non rendi espliciti i tuoi pensieri, rischi di non vedere le eventuali contraddizioni o lacune che vi si annidano».

¹⁷ Fabbrichesi 2017, p. 16.

¹⁸ Kant 2012, p. 9. Kant fornisce tre esempi, che Foucault non manca di sottolineare: ci troviamo in uno stato di minorità «quando un libro ragiona per noi, quando un direttore spirituale ci fa da coscienza, quando un medico decide la nostra dieta al posto nostro», Foucault 2012, p. 26.

¹⁹ Foucault 2012, p. 36.

²⁰ Ivi, p. 32.

²¹ Ivi, p. 37.

²² Ivi, p. 41.

²³ *Ibid.*

analizzare, mettere in questione e lavorare sui propri limiti (i limiti delle proprie pratiche, idee, azioni e dei modi di pensare; i limiti di una società, di una norma, di una legge, ecc.). Se in Kant questo lavoro aveva innanzitutto la fisionomia della critica della ragione, con lo scopo di individuare i confini entro i quali il suo uso era legittimo, in Foucault questo senso di “limite” viene liberato e allargato: la critica filosofica è volta a una comprensione dei nostri limiti ai fini del loro superamento²⁴ e in vista di un’apertura a nuove possibilità. È in questo modo che l’essere umano può essere ciò che non è (ancora) mai stato o smettere di essere ciò che è (già) stato²⁵. Ed è sempre seguendo questo orientamento che l’essere umano non rientra più in un paradigma di “scoperta di sé” (come se ci fosse un’essenza eterna da rinvenire), ma in uno di costruzione, elaborazione e invenzione di sé. La critica filosofica come “stare sul limite” (o sulle frontiere) unisce dunque alla comprensione e all’indagine dei limiti la possibilità della (auto)trasformazione e il rilancio della libertà. «Non so se oggi si debba dire che il lavoro critico implica ancora la fede nell’Illuminismo» commenta Foucault alla fine del saggio considerato, «credo» però «che comporti sempre il lavoro sui nostri limiti, vale a dire un travaglio paziente che dà forma all’impazienza della libertà».²⁶

Dopo questo breve profilo di alcuni dei tratti che possono caratterizzare la funzione critica della filosofia, proseguo con l’analisi di come il pensiero critico si configuri nel contesto della *Philosophy for Children*. In sede conclusiva sarà possibile individuare alcuni punti di intersezione tra il quadro appena fornito e quanto emergerà dall’indagine che ora prende avvio.

3. Il pensiero critico nel curriculum della *Philosophy for Children*

“Pensiero critico”, o *critical thinking*, non è un’espressione scontata o immediatamente auto-evidente, o almeno non lo era tra gli anni Settanta e Ottanta negli Stati Uniti. In quest’area geografica, il termine emerse contestualmente a un movimento che metteva in discussione l’intero sistema educativo (in primis scolastico).²⁷

Anche se non vi è un’origine univoca, il termine cominciò a circolare con l’introduzione di un nuovo lessico che si contrapponeva alle teorie di Piaget (un lessico che trovava nelle elaborazioni di Vygotskij e Bruner parole «magiche» come «*pensiero, abilità cognitive e metacognizione*»)²⁸ e attraverso il riferimento ad alcuni testi di qualche decennio prima. Molti di questi testi si impegnavano a riproporre l’uso e la conoscenza della logica in modo innovativo e comprensibile per gli studenti,²⁹ mostrandone la componente *pratica*.³⁰ Al tempo stesso, si sottolineava la connessione tra l’insegnamento della logica e l’educazione o, ancora più radicalmente, tra la logica e l’educazione alla *democrazia*. Rispetto a quest’ultimo punto, Lipman indica Josiah Royce come uno dei primi logici americani meritevole di essere associato allo sviluppo del pensiero critico:

²⁴ Cfr. *ivi*, p. 43: «Caratterizzerò dunque l’ethos filosofico proprio dell’ontologia critica di noi stessi come una prova storico-pratica dei limiti che possiamo superare, e quindi come un lavoro di noi stessi su noi stessi in quanto esseri liberi».

²⁵ Cfr. Foucault 1984, p. 14: «Che cos’è dunque la filosofia oggi – voglio dire l’attività filosofica – se non è lavoro critico del pensiero su se stesso? Se non consiste, invece di legittimare ciò che si sa già, nel cominciare a sapere come e fino a qual punto sarebbe possibile pensare in modo diverso?». Cfr. anche Foucault 2012, p. 41: «se la questione kantiana era di sapere quali siano i limiti che la conoscenza deve rinunciare a superare, mi sembra che, oggi, la questione critica debba essere ribaltata in positivo [...]. Si tratta, insomma, di trasformare la critica esercitata nella forma della limitazione necessaria in una critica pratica nella forma del superamento possibile»; si veda anche *ivi*, p. 42: «E tale critica [...] coglierà [...] la possibilità di non essere più, di non fare o di non pensare più quello che siamo, facciamo o pensiamo. Essa [...] cerca di rilanciare il più lontano e il più diffusamente possibile il lavoro indefinito della libertà».

²⁶ Foucault 2012, p. 47.

²⁷ Cfr. Lipman 2005, pp. 39-41.

²⁸ *Ivi*, p. 41.

²⁹ Cfr. ad esempio Max Black 1952.

³⁰ Cfr. Stebbing 1939 e Beardsley 1950.

egli «possedeva un senso profondo di responsabilità sociale e voleva dimostrare quanto la logica fosse utile in ambito educativo».³¹

Nel contesto in cui Lipman si forma e opera, l'espressione "pensiero critico" acquista la propria fisionomia integrando (almeno) cinque aspetti:

1. il riferimento alla *logica* (formale e informale³²) come elemento fondamentale e l'enfasi sulla componente *pratica* del pensiero logico;
2. un obiettivo *politico* di educazione alla cittadinanza democratica;
3. un modello pedagogico che al paradigma dell'*istruzione* sostituisce quello dell'*educazione*, in cui lo studente muta da soggetto passivo di ricezione delle conoscenze (date per acquisite, come se ci fosse un blocco ben stabilito e fisso di discipline e contenuti da trasmettere³³) a soggetto attivo, costruttore di conoscenze;
4. l'idea che il metodo di ricerca appropriato sia il metodo della ricerca scientifica;
5. un orientamento filosofico di stampo pragmatista.

Vale la pena aggiungere qualcosa in più rispetto ai punti 4 e 5. La connotazione che il pensiero critico assume nel contesto della *Philosophy for Children* promossa da Lipman ha come retroterra tanto un movimento storico-sociale di ripensamento dell'educazione (anche) in vista di uno scopo politico, quanto uno specifico orizzonte filosofico. La filiazione intellettuale Peirce-Dewey-Lipman, sebbene manifesti differenze interne ai vari autori, presenta alcuni tratti comuni, che è possibile ritrovare nel curriculum della *Philosophy for Children*.

Un primo aspetto è quello che viene ormai definito come il motto del pragmatismo e che propone una determinata visione dei concetti: il loro significato è dato dalle loro implicazioni (o conseguenze) pratiche.³⁴ In un senso molto forte, per un pragmatista pensare significa (anche) conoscere, esplorare, valutare, mettere in questione, giudicare, le *conseguenze* e le *implicazioni* di ciò che si pensa. La particolare "identità" di un concetto, potremmo dire, comprende le conseguenze pratiche che derivano dal pensare e usare quel concetto. Non conosciamo davvero un concetto se non conosciamo queste conseguenze. In tal senso il pensiero è pratico: ha implicazioni e conseguenze sulla nostra prassi. Se ci rivolgiamo alla P4C troviamo questo tratto rispecchiato negli esercizi dei manuali che affiancano i racconti inclusi nel curriculum. Come lo stesso Lipman dichiara, gli esercizi sono tesi a una *operazionalizzazione* dei concetti, cioè alla traduzione di questi concetti in comportamenti pratici.³⁵

Ulteriori aspetti che caratterizzano l'orientamento filosofico pragmatista e che è possibile ritrovare in filigrana nel programma della P4C sono l'anti-cartesianesimo e la concezione della fallibilità della conoscenza.³⁶ Entrambi sono strettamente connessi a una certa visione del

³¹ Lipman 2005, p. 44.

³² Cfr. Lipman 2005, pp. 52-54.

³³ Cfr. *ivi*, p. 41: «Sia chi difende la scuola sia chi la critica è profondamente convinto che lo scopo dell'educazione sia quello di instillare conoscenze. Si dà per scontato che esistano grandi ambiti di conoscenza e che sia possibile sintetizzarli e trasmetterli agli studenti». Cfr. anche *ivi*, pp. 58-59.

³⁴ Analogamente, chiarire il contenuto delle ipotesi significa tracciare le loro conseguenze pratiche, cfr. Legg e Hookway 2021; cfr. inoltre Lipman 2005, p. 47: «Conoscere le conseguenze delle idee vuol dire conoscerne il significato (Dewey, pragmatista, seguace di Peirce, era convinto che il significato delle idee fosse dato dal loro apporto pratico e dagli effetti sul nostro modo di agire e sul mondo». Cfr. inoltre le parole di William James (un altro dei "padri" del pragmatismo americano): «[The] tangible fact at the root of all our thought-distinctions, however subtle, is that there is no one of them so fine as to consist in anything but a possible difference of practice. To attain perfect clearness in our thoughts of an object, then, we need only consider what conceivable effects of a practical kind the object may involve. [Il fatto tangibile alla radice di tutte le nostre distinzioni concettuali, per quanto sottili esse siano, è che nessuna di esse è tanto raffinata da non consistere in nient'altro che in una possibile differenza di pratica. Per raggiungere una perfetta chiarezza rispetto ai nostri pensieri su un oggetto, quindi, necessitiamo unicamente di considerare quali effetti possibili di tipo pratico l'oggetto può implicare]» (James 1907, p. 29).

³⁵ Cfr. Lipman 2003, p. 45: «Qualunque concetto filosofico venga introdotto, è usuale fornire degli esercizi in cui tali concetti vengono operazionalizzati, vengono, cioè, tradotti in comportamenti pratici».

³⁶ Cfr. Legg e Hookway 2021, sezioni 4-4.2.

metodo della ricerca. In breve, l'anti-cartesianesimo consiste nel rifiuto di un dubbio radicale che destituisca *ogni* certezza allo scopo di una completa rifondazione della conoscenza. Per un pragmatista il dubbio cartesiano è insensato. Lo è perché ha senso mettere in dubbio qualcosa solo sulla base di buone ragioni. Il dubbio ha quindi un campo di applicazione contestuale e una motivazione, anch'essa contestuale. Se non vi è un motivo o una ragione valida per mettere in dubbio una certa credenza, allora non ha senso destituire quella credenza. Il dubbio non dev'essere applicato in modo indiscriminato e universale, ma deve manifestarsi su una scala particolare e in modo mirato (da questo si può dedurre che un pragmatista non è uno scettico radicale, ma semmai può esercitare un tipo di scetticismo circoscritto a determinate credenze, la cui messa in discussione è ritenuta motivata e ragionevole – questo tratto è ritrovabile nello “scetticismo sperimentale” di cui parla Lipman).³⁷

Poiché la conoscenza è rivedibile e correggibile (sulla base di buone ragioni), essa è di necessità fallibile. Tuttavia, ancora una volta, per un pragmatista, l'idea che la conoscenza sia fallibile non significa essere scettici rispetto all'intero della conoscenza: i concetti e le ipotesi si costituiscono sulla base delle loro conseguenze e implicazioni pratiche, un concetto che venga messo in questione e di cui si arrivi a dimostrare la non validità, non mina la validità di tutti i concetti e le credenze, ma rivela, semmai, la propria inefficacia o contraddittorietà sul piano pratico. Per questo si potrebbe dire, forse azzardando, che un concetto non ritenuto più valido è un concetto che non “funziona” più.

La visione fallibilistica della conoscenza, e un certo tipo di esercizio del dubbio, sono strettamente connessi a una determinata concezione del metodo della ricerca. Lipman ricorda che Dewey «considerò [...] la scienza come “il metodo dell'intelligenza”, equiparò la ricerca in generale alla ricerca scientifica e rimase fermamente convinto che il suo metodo fosse quello migliore per procedere alla ricostruzione dell'educazione». ³⁸ Il metodo della ricerca scientifica viene integrato con gli altri aspetti menzionati (il significato dei concetti e delle ipotesi dipende dalle loro implicazioni pratiche; la messa in dubbio di una credenza deve presentare delle buone ragioni) e con il riferimento all'esperienza. In questo modo, il metodo della ricerca è concepito come un metodo per la risoluzione di problemi. «Le ricerche [*inquiries*], normalmente, si svolgono in un contesto: affrontiamo questioni o problemi particolari, facendo affidamento su certezze di fondo di cui non ci viene in mente di dubitare». ³⁹ Anche per questo motivo, il dubbio cartesiano risulta artificioso: il metodo di ricerca scientifico non procede rimettendo ogni volta in questione (e quindi dubitando di) tutte le credenze, ma opera selettivamente, in base al contesto, e fa comunque affidamento su un insieme di credenze che non c'è motivo di mettere in discussione (e di cui si riconosce tuttavia la potenziale fallibilità).

Riassumendo, quindi, la ricerca scientifica opera in modo sperimentale all'interno di un contesto, in vista della risoluzione di un problema e sulla base di dubbi motivati.

Scriva Lipman:

Se ha inizio una ricerca significa che sono emerse prove tali da motivare la sospensione di una credenza, e fino al termine della ricerca lo scetticismo sarà la nostra consuetudine. La progressiva autocorrezione che la ricerca comporta e i risultati raggiunti lungo il percorso riducono progressivamente le ragioni di questo scetticismo. A conclusione della ricerca, quando il problema sarà stato risolto, resterà spazio per una rinnovata credenza, ma si tratterà di una credenza ricostruita e temperata, in forza della ricerca che ha appena avuto luogo.⁴⁰

³⁷ Cfr. Lipman 2005, p. 60.

³⁸ Ivi, p. 46. Su questo si veda anche Dewey 1992 e Dewey 1998.

³⁹ Legg e Hookway 2021, sezione 4.1 (trad. mia).

⁴⁰ Lipman 2005, p. 60.

Il processo della ricerca così concepito interroga e mette in discussione il dato (una certa credenza) sulla base di buone ragioni (ad, esempio, l'agire in conformità a quella credenza ha mostrato che possono presentarsi degli ostacoli o delle contraddizioni). È quindi necessario un procedimento che formuli nuove ipotesi e le metta alla prova (in un lessico pragmatista, potremmo dire così: che metta alla prova le implicazioni pratiche dei nuovi concetti e delle nuove credenze) per ristabilire una credenza, non però una credenza immediata, ma motivata dal processo che ad essa ha condotto.

Come si traducono gli aspetti fin qui esposti nella concezione di pensiero critico che innerva la proposta della *Philosophy for Children*? Possiamo passare da una prima schematizzazione alla sua esplicazione. In più luoghi, Lipman indica le principali caratteristiche del pensiero critico:

1. l'essere autocorrettivo;
2. la formulazione di giudizi sulla base di criteri e ragioni;⁴¹
3. la sensibilità al contesto.⁴²

(1) Secondo Lipman, il pensiero critico è capace di autocorrezione poiché monitora costantemente se stesso: tanto i contenuti a cui perviene (i giudizi, la formulazione di criteri) quanto le procedure realizzate (i processi e le metodologie di selezione dei criteri, le operazioni logiche messe in atto sia a livello di logica formale che informale, le procedure della ricerca, ecc.).

Per Lipman la dimensione autocorrettiva del pensiero critico è intrinsecamente legata a una dimensione sociale, o meglio, a una comunità di ricerca.⁴³ È infatti all'interno della comunità, attraverso uno scambio dialogico, che il metodo della ricerca ha la sua dimensione più propria. In questo contesto ogni membro può monitorare il proprio pensiero e quello degli altri, aprirsi alla rivedibilità (e quindi fallibilità) delle proprie credenze e procedere in modo condiviso all'elaborazione e alla discussione di ipotesi, norme, criteri e ragioni. L'autocorrezione è infatti per Lipman anche «un'etica delle buone ragioni», nel senso che si configura come «ricerca di ragioni migliori».⁴⁴

Questa caratteristica del pensiero critico – l'auto-correttività all'interno di una comunità di ricerca – è rispecchiata nel curriculum della *Philosophy for Children*, che costituisce secondo Lipman «un esempio dell'applicazione della ricerca all'educazione».⁴⁵

«Uno dei vantaggi più importanti derivanti dalla trasformazione della classe in una comunità di ricerca [...] è che i membri della comunità di ricerca iniziano a cercare metodi e procedure e a correggersi l'un l'altro. Di conseguenza, ogni partecipante giunge a pensare in modo autocorrettivo nella misura in cui è in grado di interiorizzare la metodologia della comunità come un insieme».⁴⁶

(2) Il prodotto del pensiero critico è per Lipman il giudizio (di valore – nel senso di un giudizio che valuta) e, auspicabilmente, la sua messa in pratica.⁴⁷ Si tratta di un giudizio, però, che è frutto di un processo valutativo e di cui siano chiari i criteri in base ai quali è stato formulato. «I

⁴¹ Questo aspetto implica in realtà due operazioni del pensiero critico: la produzione di giudizi e l'essere guidato da criteri, cfr. Lipman 2005, p. 75.

⁴² Su questo cfr. anche Di Masi 2017, pp. 72-73.

⁴³ Cfr. Lipman 2002, p. 44.

⁴⁴ Lipman 2005, p. 67.

⁴⁵ Lipman 2002, p. 43.

⁴⁶ Lipman 2005, p. 239.

⁴⁷ Per un approfondimento, cfr. Lipman 2005, pp. 229-232. Scrive Lipman: «Il pensiero critico è un pensiero applicato. Di conseguenza, non è solamente un processo, ma cerca anche di sviluppare un prodotto. Non si limita alla comprensione: significa produrre qualcosa, un qualcosa che può esser detto, fatto o realizzato. [...] Il prodotto minimo è un giudizio; il prodotto più grande è mettere in pratica tale giudizio» (ivi, p. 231).

criteri *sono* ragioni; sono un tipo di ragione, un tipo particolarmente attendibile di ragione». ⁴⁸ La forza e la validità di un giudizio dipendono dalla forza delle ragioni che lo sorreggono. ⁴⁹

La formulazione di giudizi basati su criteri ha grande rilevanza nel curriculum della *Philosophy for Children*. Molti degli esercizi e dei materiali previsti sono concepiti perché i ragazzi apprendano «ad applicare e a richiamarsi a criteri rilevanti ed affidabili». ⁵⁰

Questa impostazione ricorda da vicino l'atteggiamento di messa in questione del dato che si era in precedenza individuato come uno dei peculiari esercizi di critica da parte della filosofia. Il lavoro di rinvenimento, messa alla prova e formulazione di criteri può essere visto come un lavoro di scavo che va al di là dell'immediatezza di un giudizio. Conoscere i criteri sulla scorta dei quali esso è stato plasmato significa conoscere i suoi presupposti e, in parte, anche le conseguenze del suo uso: un giudizio formulato in base a certi criteri avrà con ogni probabilità un certo tipo di effetto pratico, che dipende da quegli stessi criteri. Il particolare taglio che il criterio realizza (cioè un certo tipo di selezione) avrà ricadute su ciò che con quel giudizio si farà. Il giudizio, infatti, reca in sé l'operazione di selezione svolta dal criterio (per cui vale una cosa e non un'altra). Afferma Lipman, «Il criterio è uno strumento del giudizio, come un'ascia è uno strumento per tagliare». ⁵¹ Ancora più significativamente, egli afferma che è importante arrivare a comprendere «la dipendenza di tutti i giudizi dal criterio e la dipendenza di ogni ricerca dal giudizio» ⁵². Dunque, dire che il criterio alle spalle di un giudizio avrà ricadute su ciò che con quel giudizio si farà, significa anche sostenere che il tipo di criterio impiegato ha ricadute sul tipo di ricerca che si andrà poi a svolgere: un certo risultato dipende anche dal criterio o dai criteri che hanno operato nel processo che ha portato a esso.

(3) La sensibilità al contesto che Lipman attribuisce al pensiero critico potrebbe essere tradotta come un sottrarsi alle generalizzazioni e come rispetto del caso particolare nella sua specificità. In questo senso, la priorità non è attribuita alla “regola generale” che può venire applicata meccanicamente a tutti i casi, ma al singolo caso, la cui analisi (o valutazione) permette di dire se in effetti la regola sia applicabile o meno, se sia necessario articolare ulteriori differenze, formulare e testare ipotesi diverse, ecc. Secondo l'interpretazione che ne dà Lipman, il pensiero sensibile al contesto sa «riconoscere le circostanze eccezionali o irregolari, le contingenze e le restrizioni che possono intervenire rendendo inaccettabile un ragionamento che altrimenti lo sarebbe, le configurazioni generali che al contrario potrebbero rendere accettabile un pensiero che in un altro contesto risulterebbe errato». ⁵³ Inoltre, il pensiero critico ammette e riconosce l'«eventuale impossibilità di tradurre alcuni significati da un contesto o da un ambito a un altro». ⁵⁴

Da quanto si è visto in precedenza, alle caratterizzazioni del pensiero critico discusse esplicitamente da Lipman, e che trovano riscontro nel programma della P4C, potremmo aggiungerne altre, che sono comunque implicate dal discorso di questo autore ed espresse per altre vie: il pensiero critico ha un carattere politico, poiché agisce nel senso di un'educazione alla cittadinanza democratica attraverso l'educazione al metodo della ricerca all'interno della comunità, e ha, inoltre, un forte carattere pratico, poiché è connesso ai processi deliberativi (*decision making*) e alla risoluzione di problemi (*problem solving*).

⁴⁸ Ivi, p. 233. Prosegue Lipman: «Quando dobbiamo selezionare delle cose in base a descrizioni o a valutazioni – due compiti molto importanti – ricorriamo alle ragioni più attendibili che possiamo trovare, ossia ai criteri di classificazione e valutazione».

⁴⁹ Cfr. Lipman 2002, p. 45: «il pensiero che genera giudizi poggia, generalmente, su criteri, il che è un altro modo per dire che la formulazione di giudizi validi può essere fatta risalire all'utilizzazione di forti e affidabili ragioni».

⁵⁰ Ivi, p. 46.

⁵¹ Ivi, p. 44.

⁵² Lipman 2005, p. 61.

⁵³ Di Masi 2017, p. 73. Sulla trattazione di questi punti, cfr. Lipman 2005, p. 240.

⁵⁴ Lipman 2005, p. 241.

4. L'esercizio del pensiero critico: alcuni esempi tratti dall'esperienza di *Philosophy for Children* nella scuola primaria

Come un ethos filosofico deve concretizzarsi in una prassi, allo stesso modo è auspicabile che un metodo filosofico, per comprovare il proprio valore, mostri come la sua messa in opera produca degli effetti. Si è visto che, per quanto riguarda il pensiero critico, il metodo della *Philosophy for Children* individua alcuni elementi cardine rispetto ai quali si intende produrre degli effetti: la formulazione di giudizi (come esito di un processo valutativo che si basa sull'esplicitazione e l'assunzione di criteri e ragioni), lo sviluppo di un processo autocorrettivo, l'affinamento della sensibilità al contesto. Inoltre, per come viene caratterizzato, il pensiero critico dovrebbe portare a un'opera di costruzione *collettiva* e compartecipata della conoscenza (sempre rivedibile e passibile di correzione). Questo perché l'esercizio del pensiero critico è al medesimo tempo personale e distribuito collettivamente, così come lo è la responsabilità di tale pensiero.

Sulla base del metodo che la struttura, una sessione di *Philosophy for Children* dovrebbe permettere di osservare questo tipo di pensiero in azione, nel suo svolgimento e nel suo articolarsi. L'osservazione può avvenire almeno su due livelli, che per comodità chiamerò il "livello del processo" e il "livello dei prodotti". Il livello dei prodotti include per lo più la formulazione di giudizi, il livello del processo comprende invece le operazioni messe in atto: la modalità di costruzione collettiva della conoscenza, l'autocorrezione, ecc.

In questa sezione vorrei riportare e discutere alcuni episodi delle sessioni di P4C svolte durante l'attività di tirocinio diretto prevista dal Corso di Alta Formazione in "*Philosophy for Children*. Costruire comunità di ricerca a scuola e in altri contesti educativi" promosso dall'Università di Padova. Il tirocinio si è svolto nel 2018 presso la scuola primaria G. Miani dell'Istituto Comprensivo Rovigo 2 e ha coinvolto tre classi IV. Gli episodi che tratterò sono, credo, significativi, poiché costituiscono quella parte di "test empirico" che dà valore al metodo incarnato dalla *Philosophy for Children*. Non solo, essi esibiscono anche quei tratti della critica filosofica che ho provato a presentare all'inizio. Gli esempi che fornirò non sono ovviamente esaustivi né costituiscono uno studio rigoroso dell'efficacia del metodo della P4C su larga scala, né sulla lunga distanza⁵⁵. Sono tuttavia degli esempi che ritengo emblematici del tipo di effetti che si possono produrre per quanto riguarda l'esercizio (personale ma anche collettivo) del pensiero critico. Li considero dunque come dei "semi" che hanno la potenzialità di portare alla maturazione di una prassi di pensiero improntata a una funzione critica.

(a) *Riflessione sul ruolo cognitivo delle emozioni e dei sentimenti: sensibilità al contesto*

In una delle sessioni abbiamo affrontato un discorso sull'essenzialità o inessenzialità della tristezza e della felicità. Tale riflessione ha permesso di verificare il dispiegarsi (collettivo) di un pensiero sensibile ai contesti, alle condizioni, alle distinzioni e ai casi particolari. Un punto di vista che procede per "assoluti", e che forse molti considererebbero auto-evidente e intuitivo, porterebbe a dire: sarebbe meglio essere *sempre* felici e non essere *mai* tristi. Secondo questa visione, la condizione di una vita realizzata è una felicità "perenne" in cui non si manifesti la tristezza. Attraverso il dialogo, le bambine e i bambini sono invece arrivati a formulare delle valutazioni che si discostano da questa prospettiva e vanno in direzione dell'essenzialità tanto della tristezza quanto della felicità. In particolare, sono stati indagati due aspetti: (1) il valore cognitivo di felicità e tristezza; (2) il controllo di emozioni e sentimenti.

(1) Rispetto al primo punto, i bambini hanno esplorato la funzione della felicità e della tristezza nel ragionamento, nella riflessione e nella "presa di coscienza". Hanno inoltre analizzato il tipo di performance che esse contribuiscono a determinare, con le relative specificità. In

⁵⁵ Per studi sperimentali su questo si vede ad esempio Di Masi 2017.

particolare, sono giunti a formulare le seguenti proposte (spesso basandosi su esempi o su esperienze personali): la tristezza aiuta a riflettere, la felicità rafforza il ragionamento e ci fa pensare che potremo migliorare ciò che facciamo. Inoltre, sono state individuate delle specifiche condizioni: la tristezza aiuta a riflettere, soprattutto su cose *passate*, e aiuta a individuare se c'è qualcosa di "sbagliato". Tuttavia, in un certo modo, la tristezza "colora" tutto della sua tonalità. Nel presente, invece, la tristezza non aiuta, anzi, blocca, rischia di essere un intralcio, ad esempio durante una verifica o in un momento in cui è richiesta una prestazione di un qualche tipo.

L'assunto *generale* dell'essenzialità della tristezza (traducibile con "è necessario e importante che la tristezza ci sia") è stato dunque articolato, (de)limitato e sottoposto a condizioni particolari: la tristezza svolge un certo ruolo rispetto alla riflessione sul passato, ma svolge un ruolo molto diverso se considerata rispetto al momento presente, in un caso può stimolare la riflessione (sebbene in una certa "tonalità"), nell'altro è d'intralcio alle prestazioni cognitive. Ha però un potere rivelatorio poiché ci fa capire che "c'è qualcosa di sbagliato". Allo stesso modo, pure la felicità è essenziale ("è necessario e importante che la felicità ci sia"), ma anche in questo caso vanno operati dei distinguo: nel momento presente la felicità potenzia la nostra *percezione* della prestazione che stiamo svolgendo, incoraggiandoci a credere che possiamo riuscire in ciò che facciamo e migliorarci sempre di più. Tuttavia, una felicità perenne sarebbe come "un velo sugli occhi": ci impedirebbe di renderci conto di come stanno le cose. I bambini hanno ragionato su come una condizione di felicità continua possa rendere insensibili ad avvenimenti anche gravi (la morte di un parente caro, ad esempio).

(2) Queste valutazioni hanno portato i bambini a riflettere sulla necessità di moderare, "controllare" ed essere capaci di riequilibrare felicità e tristezza. In sostanza, si è riflettuto sul dominio che le emozioni possono esercitare su di noi e su quanto noi possiamo dominarle o se non altro indirizzarle. Un risultato a cui i bambini sono giunti è che ci voglia una "giusta misura" tra felicità e tristezza: sono entrambe utili, ma nessuna deve essere eccessiva – la tristezza permanente porterebbe a un blocco totale, la felicità permanente, come già anticipato, a non rendersi conto di quello che accade, soprattutto se quello che accade è giudicato sbagliato.

Un ulteriore passaggio è stato fatto in direzione del riconoscimento di una relazione o influenza tra emozioni. Un bambino ha infatti suggerito che la tristezza può provocare anche rabbia. Sentirci tristi può indurci ad arrabbiarci con noi stessi perché siamo la causa della nostra tristezza (ne siamo in qualche modo i responsabili), oppure può indurci ad arrabbiarci con la causa "esterna" che ci rende tristi (ad esempio, il furto di qualcosa a cui tenevamo: un gelato).

Riporto di seguito alcuni interventi della discussione che risultano rilevanti per quanto ho esposto fino a qui. Mi limito a trascrivere (in forma anonima) gli interventi dei bambini e delle bambine, tralasciando quelli della facilitatrice.

- La tristezza è importante perché bisogna sapere come stanno le cose. Non bisogna sempre essere neutri e farsi andare sempre tutto bene.

- Secondo me la tristezza nella tua vita può essere sia un intralcio sia un aiuto.

- Perché... un intralcio può essere... se piangi sempre non va bene.

- Se invece non ce l'hai proprio, sei totalmente felice e... sei... sei privo di...

- Se sei sempre felice poi non sai cosa accade intorno a te, perché... se succede una cosa che non va bene, tu dici "va beh", perché sei sempre felice.

- Ti aiuta a capire. Essere tristi certe volte ti fa capire cosa accade attorno a te... se c'è una cosa sbagliata.

- Quando sei triste, ragioni anche su delle cose che hai fatto in passato, ti viene da ragionare.
- Si pensa sempre al passato e non al presente e al futuro.
- Alle cose che hai fatto.

- *Bisogna* ragionare.

- Tipo se hai una verifica, allora non ragioni più.
- No, tipo, se sei tipo stressato e non ragioni, e sbagli tutto.
- In quel momento la felicità serve per riequilibrare le emozioni.
- Secondo me ci vorrebbe un po' di controllo dell'ansia.
- Autocontrollo delle sensazioni. Metterci un po' di felicità.
- Bisogna usare tutte e due con moderazione.
- Bisognerebbe usare le due emozioni in base a quello che succede intorno a te.

- Certe volte sono più le emozioni che controllano noi... perché non abbiamo autocontrollo. Quindi, per esempio, se abbiamo una verifica siamo più tristi che felici. Invece, se noi siamo felici... ragioniamo meglio. Perché con la tristezza si ragioniamo, però... ehm... ragioniamo sulle cose più tristi. Con la felicità si ragiona meglio e sulle cose che... e pensi che se tu ragioni su quella cosa lì, potrai farne meglio un'altra.

- Però, adesso che ci penso la tristezza fa anche provare della rabbia.
- Rende nervosi.
- Però ti fa provare rabbia, se è qualcosa che hai fatto tu.

(b) Il domandare autoconsapevole: messa in questione e indagine del dato, auto-riflessività, autocorrezione

Sebbene la messa in questione del dato non sia esplicitamente nominata tra le caratteristiche del pensiero critico dichiarate da Lipman, essa è senz'altro inclusa nell'indagine che va alla ricerca di criteri e ragioni. Mettere in questione ciò che è dato significa infatti scavare al suo interno, rendendo espliciti i criteri o le ragioni (la cui validità si tratterà poi di valutare) in base ai quali esso si dà.

L'esempio che riporto qui, emerso durante l'esperienza di tirocinio, è molto "piccolo", se si vuole, ma credo contenga un potenziale decisivo. In una sessione ho proposto ai bambini e alle bambine come testo-stimolo una storia di sole immagini (Monique Martin, *Un giorno, un cane*). Quando siamo passati alla composizione dell'agenda di discussione, fra le varie domande che andavano a interrogare diversi elementi della storia ne è emersa una che invece interpellava un'operazione a monte della storia stessa: «Perché l'illustratrice ha voluto fare una storia senza parole?». Le tre bambine che hanno proposto questa domanda hanno anche esplicitato che non erano sicure che tale domanda fosse legittima o che c'entrasse con le altre e con il lavoro che stavamo facendo. Questo è significativo perché indica che avevano individuato l'eccezionalità

della loro questione: si erano rese conto che si trattava di un *tipo* di domanda diversa, che si poneva su un meta-livello rispetto alle altre (non ci si soffermava tanto sui contenuti della storia, quanto su un'operazione che si poneva ancora prima della storia e che la "informava" – nel senso di darle forma – per intero). Di fronte al dato – una storia senza parole – le bambine lo hanno interrogato. Chiedendo perché l'illustratrice avesse scelto di non servirsi delle parole, domandavano le ragioni, le motivazioni e i criteri di questa scelta. Probabilmente intuivano che queste ragioni avessero in parte a che fare con gli effetti che l'autrice voleva produrre con la realizzazione concreta della storia. Nella fase finale della discussione abbiamo infatti ragionato sull'impatto emotivo delle immagini, sulla loro forza e immediatezza, e sull'urgenza delle domande che un'immagine non corredata di parole può suscitare.

Quando, in sede conclusiva, un bambino ha espresso il proprio particolare apprezzamento per aver lavorato su una storia di sole immagini, l'insegnante ha fatto notare alla classe che non era il primo caso di storia senza parole che incontravano. Un altro bambino ha allora risposto: «Sì, ma è la prima volta che ci chiediamo perché». Secondo la mia interpretazione, la forza di questa risposta è data dalla compresenza, e dalla connessione, di due espressioni: "prima volta" e "perché". Specificare che l'occasione della sessione ha costituito "la prima volta" per l'emersione di una certa domanda fa capire che fino a quel momento il dato era stato accettato come qualcosa di scontato, su cui non si apriva lo spazio di una riflessione. Durante la sessione il dato è stato invece "smascherato" come tale (qualcosa che ci troviamo di fronte, ma di cui non conosciamo i motivi e le ragioni) ed è stato interpellato attraverso un "perché", che chiedeva di scavare oltre quello che già si vedeva o si credeva di vedere. Questa interrogazione ha inoltre portato a un innalzamento del grado di autoconsapevolezza del pensiero: riflettere sul fatto che è la prima volta che si fa o si pensa qualcosa, implica rendersi conto: (1) che fino a quel momento non lo si è fatto – si acquisisce di conseguenza una prospettiva di distanza critica (nel senso in principio specificato) rispetto a una pratica o non pratica del passato; (2) che si ha la possibilità e la facoltà di rifare ciò che si è appena fatto: di fronte a un dato, chiederne il perché. Questa nuova comprensione può portare ad autocorreggere le proprie pratiche: per quante cose non mi sono ancora chiesto il perché? Per quali sarebbe conveniente che iniziassi a farlo? Cos'altro accetto dandolo per scontato senza indagarne criteri e ragioni? Come posso agire per riorganizzare il mio rapporto a ciò che quotidianamente vivo come un dato?

(c) Autonomia e responsabilità: la ricerca condivisa, autocorrezione, l'obiettivo politico, l'educazione alla cittadinanza democratica

Desidero proporre un ultimo esempio di episodi rilevanti esperiti durante il tirocinio diretto. In una sessione, lo sviluppo della discussione ci ha portati a riflettere su autonomia e responsabilità. Fin dall'inizio i bambini erano d'accordo sul fatto che si trattasse di due concetti distinti ma in stretta relazione. Ciò che ha costituito una modificazione significativa, e altrettanto una autocorrezione da parte della comunità di ricerca rispetto a quanto era stato detto in precedenza, è stato il passaggio da una concezione di autonomia e responsabilità individuali a una concezione di autonomia e responsabilità collettive. L'iniziale definizione per cui "essere autonomi" significa "fare le cose da soli" (nel senso che il singolo deve fare le cose da solo) ha subito una revisione e una trasformazione quando si è arrivati a ragionare su cosa significhino autonomia e responsabilità nei casi in cui il soggetto di riferimento sia un gruppo e non un singolo individuo. Riporto di seguito gli interventi dei bambini, per poi discuterne le implicazioni rispetto all'esercizio del pensiero critico.

1.

- Secondo me sono collegate [autonomia e responsabilità], ma non sono uguali perché "essere autonomi" vuol dire che fai le cose da solo, ma "avere la responsabilità", vuol dire che se sbagli è colpa tua.

2.

- Quando la maestra ti dice: «Siete in un gruppo, finite da soli», lì è un caso di resp... ehm, autonomia che bisogna arrangiarsi insieme, e allora in quel caso lì, non è che limiti l'autonomia, ma la favorisci, la rafforzi. Quindi, se sei in un gruppo, ogni persona aiuta e l'autonomia aumenta, se invece in un gruppo... nessuno partecipa, questa è un'altra cosa. Però, se sei da solo, l'autonomia viene da te stesso, se invece sei in un gruppo, l'autonomia deve venire da tutto il gruppo.

3.

- Cosa serve allora se fai il gruppo, se poi non ti prendi la responsabilità che hai sbagliato? Allora, se la maestra ti mette in gruppo, allora si mettono tutti a lavorare insieme, sei hai sbagliato la responsabilità è di tutto il gruppo, non solo di una persona.

- Perché se c'è soltanto una persona che lavora e sbaglia, la responsabilità è anche dei compagni che non l'hanno aiutato a fare quel [lavoro].

- Sia di quello che l'ha fatto, tutto da solo. Sia di quelli che non l'hanno fatto.

4.

- Senza il confronto, il gruppo non esisterebbe.

5.

- Io volevo tornare al discorso dell'amicizia... che ci vuole responsabilità anche nel *lasciare* un'amicizia. Perché se qualcuno ti chiede: «Sei stato tu per caso che hai rotto l'amicizia con questa persona?», tu devi essere pronto a dire: «Sì, sono stato io, per questo motivo».

Come dicevo, la discussione ha portato ad approfondire, ampliare, revisionare e correggere le varie posizioni rispetto alle convinzioni iniziali. L'intervento numero 2 amplia il significato di "essere da soli": si può essere "da soli insieme", cioè il gruppo può essere da solo nel senso che deve "arrangiarsi autonomamente". Il trovarsi in gruppo, inoltre, non deve essere interpretato come una limitazione dell'autonomia individuale, ma semmai come un suo rafforzamento. In quest'ottica, la collaborazione e il confronto irrobustiscono la stessa autonomia individuale. Non solo: il confronto è necessario allo stesso costituirsi di un gruppo (cfr. intervento n. 4).

Questo ampliamento di prospettiva, che trova un riscontro molto chiaro nella frase finale dell'intervento n. 2 («Se sei da solo, l'autonomia viene da te stesso, se invece sei in un gruppo, l'autonomia deve venire da tutto il gruppo») testimonia anche di un altro operare del pensiero critico: sono state affinate delle distinzioni in base al contesto (contesto individuale o contesto collettivo) e la posizione precedente, più "limitata" (essere autonomi vuol dire fare le cose da soli) è stata integrata nella nuova posizione: sussiste sempre la possibilità che ci si ritrovi a dover essere autonomi individualmente, ma questa non è la sola possibilità, si può infatti essere autonomi in gruppo.

Come scriveva Lipman, il risultato minimo del pensiero critico è un giudizio, il risultato più grande è che tale giudizio venga messo in pratica. La potenziale messa in pratica di questi giudizi (se sei da solo, l'autonomia viene da te stesso, se invece sei in un gruppo, l'autonomia deve venire da tutto il gruppo; non è che limiti l'autonomia, ma la favorisci, la rafforzi. Quindi, se sei in un gruppo, ogni persona aiuta e l'autonomia aumenta), è che il singolo di fronte a una

particolare situazione in cui non riesce a gestire un tipo di autonomia individuale, decida di confrontarsi con altre persone (formando così un gruppo) e lo faccia con l'idea e la convinzione che questo non diminuirà la sua autonomia, ma anzi la rafforzerà.

Proviamo a fare un esperimento mentale. Facciamo un salto in avanti nel tempo di vent'anni: siamo nel 2042 e abbiamo di fronte i bambini che hanno fatto parte di questa comunità di ricerca, pervenendo collettivamente a formulare i giudizi appena ricordati. Immaginiamoli all'interno di organi o istituzioni politiche, statali e sociali (la famiglia, la scuola, l'università, qualche consiglio comunale, il gruppo sportivo, ecc.); immaginiamo che siano in grado di concretizzare e di difendere (motivandoli) i giudizi in questione all'interno dei contesti in cui operano. Questo esperimento immaginativo può farci intravedere il grande potenziale politico che ha una pratica come quella della *Philosophy for Children*⁵⁶ – un potenziale i cui risultati si possono probabilmente apprezzare non tanto nell'immediato ma sulla lunga distanza, a patto che il metodo non sia un'occasione sporadica, ma si traduca a tutti gli effetti in un ethos che i bambini iniziano a coltivare e maturare.

Proseguo e concludo con la discussione di un altro aspetto che emerge dagli interventi dei bambini e delle bambine. L'intervento numero 2 accenna a una possibilità e pone delle condizioni: l'autonomia viene rafforzata in un gruppo in cui si collabora e si attua il confronto. «Se invece in un gruppo... nessuno partecipa, questa è un'altra cosa».

Questa condizione rimanda a conseguenze diverse, che vengono esplorate negli interventi successivi. Innanzitutto, probabilmente, se in un gruppo non ci sono confronto e collaborazione non è nemmeno legittimo definirlo tale (semplicemente, non siamo in presenza di un gruppo, cfr. intervento n. 4). In secondo luogo, se non ci sono collaborazione, confronto e partecipazione, a che cosa serve allora fare il gruppo (cfr. intervento n. 3)? Ma non solo, l'implicazione di ciò che viene detto è anche un'altra: a cosa serve fare il gruppo se poi non si è disposti a "spartire" la responsabilità con gli altri e – altra tematica che emerge – le "colpe" o i possibili sbagli. Lascio da parte, in questa sede, il discorso sulle colpe e sugli errori (aprirebbe una finestra troppo ampia, non gestibile nello spazio a disposizione). Preferisco concentrarmi sul ragionamento sulla responsabilità: il punto sottolineato dal procedere della discussione è che in un gruppo, così come l'autonomia, anche la responsabilità viene spartita e collettivizzata. La responsabilità delle scelte, del tipo di lavoro che si porta avanti, delle modalità adottate, delle eventuali colpe o errori, ricade su, o, in positivo, coinvolge, tutto il gruppo. Non solo – e qui si passa a una distinzione ancora più raffinata fatta dai bambini –, anche una possibile divisione interna al gruppo è responsabilità di entrambe le "fazioni". Se un unico membro del gruppo lavora e poi sbaglia, la responsabilità dello sbaglio sarà di tutti: del singolo e degli altri che non hanno collaborato. Anche questo tipo di giudizio – di valutazione – ha ricadute sociali e politiche. Il concetto di responsabilità condivisa porta a riflettere sul fatto che anche un "non fare" e un sottrarsi comportano delle responsabilità personali e collettive, siano esse giudicate positive o negative. L'esempio è trasferibile in vari ambiti della vita sociale e politica (non votare, non rispondere a una provocazione, non intervenire in determinate situazioni lasciando che siano altri ad agire, non testimoniare, non adottare la violenza per rispondere alla violenza, ecc.).

Vi è un ultimo aspetto di questa sessione che vale la pena evidenziare relativamente all'esercizio del pensiero critico. L'intervento numero 5 propone un collegamento rispetto a un tema esaminato in precedenza nel corso della discussione (i rapporti di amicizia). Il discorso su autonomia e responsabilità viene qui trasposto in un altro contesto. Non solo il "caso generale" della responsabilità viene applicato al contesto particolare dell'amicizia, ma la stessa responsabilità nell'amicizia include il caso particolare in cui si *lascia* un'amicizia. Secondo la bambina autrice

⁵⁶ Rifacendosi al pensiero di Dewey, Lipman commenta: «Molti elementi lasciano intendere che la comunità sia il legame o il termine medio fra il metodo scientifico e la pratica democratica» (Lipman 2005, p. 47). Anche da questo traspare l'obiettivo politico e sociale della proposta lipmaniana della *Philosophy for Children*.

dell'intervento, assumersi la responsabilità di questo distacco significa assumersi (almeno) due tipi di responsabilità: la responsabilità della decisione e dell'atto («Sei stato tu per caso che hai rotto l'amicizia con questa persona?», tu devi essere pronto a dire: «Sì, sono stato io») e la responsabilità delle *ragioni* che motivano quell'atto o quella decisione («Sì, sono stato io, per questo motivo»).

La responsabilità (articolata secondo le due modalità che si sono dette) implica inoltre una prontezza e una disposizione a rispondere («tu devi essere pronto a dire»). Il pensiero critico, potremmo quindi affermare, deve avere in sé il coraggio di rispondere e il coraggio delle ragioni su cui si sostiene (così come deve essere disposto a rivedere queste stesse ragioni sulla base di motivazioni valide).

Questa sessione evidenzia quindi molti aspetti (anche pratici) dell'esercizio del pensiero critico: il processo autocorrettivo, la sensibilità ai contesti e ai casi particolari, l'assunzione di responsabilità, la prontezza e l'autoconsapevolezza, l'esposizione delle ragioni per cui si fa o si pensa qualcosa.

5. Conclusione

Un corso di *Critical Thinking* fa un cattivo servizio alla filosofia? Si potrebbe rispondere che dipende da cosa intendiamo per "pensiero critico" e per "filosofia". Uno degli aspetti che creava imbarazzo al professore della Georgia State University era proprio la potenziale aura di vaghezza che rischia di circondare l'espressione "pensiero critico".

Sulla base della restrizione di campo qui operata, si può affermare che la concezione di pensiero critico che trova corpo nel programma della *Philosophy for Children* fa un buon servizio alla filosofia. La caratterizzazione offerta da Lipman costituisce una *versione* del pensiero critico (gli stessi giudizi valutativi sul pensiero critico sono formulati in base a *certi* criteri) – e Lipman, quando riepiloga e discute altre caratterizzazioni possibili, ha consapevolezza di questa contestualità.

La validità della concezione di pensiero critico lipmaniana può essere difesa – credo – sulla base del fatto che in essa si ritrovano alcuni dei caratteri che sono riconosciuti come parte dell'agire critico della filosofia. Attraverso il riferimento alla sensibilità verso il contesto, alla messa in atto di uno scetticismo sperimentale, al metodo della ricerca e all'individuazione, discussione e formulazione di criteri, l'operato della *Philosophy for Children* si attua come critica del dato e del noto, come indagine dei presupposti e delle condizioni che stanno "dietro" l'evidenza. Questi aspetti rimarcano altrettanto la messa in opera di una "distanza" funzionale al ragionamento e a un'azione più consapevole (ad esempio, la sospensione sulla base di ragioni di una credenza che si riteneva valida). Lo scetticismo sperimentale del pensiero critico lipmaniano e la sua capacità di autocorrezione si inseriscono inoltre all'interno della disposizione della filosofia a rivolgere la critica anche su se stessa.

In ultimo, l'agire del pensiero critico (o meglio, delle pensatrici e dei pensatori critici) nel contesto della *Philosophy for Children* non si limita a una dimestichezza, per quanto allenata, con gli argomenti, le definizioni, le premesse e le conclusioni. Ha, al contrario, il carattere per svilupparsi come un *ethos* filosofico: come un pensiero in cui abitare, agire e praticare la critica del limite, volta al suo superamento (il superamento di un limite potrebbe coincidere, ad esempio, con la formulazione di una ragione migliore rispetto a quella su cui ci si basava in precedenza; oppure potrebbe presentarsi come smascheramento di un presupposto non valido che condizionava le nostre pratiche).

In fin dei conti, l'imbarazzo del professore era ragionevole e lo era non tanto (o non solo) perché vi è un problema nel capire quale sia il "contenuto" del pensiero critico (in cosa esso consista e che cosa faccia), ma perché crea spaesamento provare a figurarsi come il pensiero

critico possa essere insegnato. Lipman potrebbe dire (in base a certi criteri, di cui è consapevole) che c'è qui un problema di parola e di concetto: probabilmente è impossibile *insegnare* il pensiero critico, mentre è possibile (e costituisce un compito sociale e politico) *educare* al pensiero critico. I concetti di “insegnamento” ed “educazione” poggiano su presupposti (cioè criteri) diversi e comportano implicazioni e conseguenze pratiche altrettanto diverse.

Il pensiero che innerva il curriculum della *Philosophy for Children* e che ne informa le pratiche è un pensiero sperimentale, che dimora sul limite, che sta sul crinale, un pensiero che mira a formare comunità di ricerca, che monitora il proprio stesso scetticismo, che discute sulla base di ragioni e che è volto a elaborare criteri efficaci con la consapevolezza della loro fallibilità.⁵⁷ Esso si mostra come atteggiamento, come lavoro di costruzione, elaborazione e invenzione di sé all'interno di un contesto condiviso. L'educazione al pensiero critico che la *Philosophy for Children* promuove può essere un buon modo di stare sulle frontiere.

Riferimenti bibliografici

- Beardsley 1950: Monroe C. Beardsley, *Practical Logic*, Prentice-Hall, New York 1950.
- Bertin 1968: Giovanni M. Bertin, *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*, Armando, Roma 1968.
- Black 1952: Max Black, *Critical Thinking: An Introduction to Logic and Scientific Method*, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, N.J 1952.
- Boda e Mosiello 2005: Giovanna Boda, Francesca Mosiello, *Life skills: il pensiero critico*, Carocci, Roma 2005.
- Bortolami e Miolli 2021: Valentina Bortolami e Giovanna Miolli, *Feminist Metaphilosophy: An Introduction*, «Verifiche», L (2021), 2, pp. 1-14.
- Braidotti 2019: Rosi Braidotti, *Posthuman Knowledge*, Polity, Cambridge (UK)-Malden (MA) 2019.
- Casati 2011: Roberto Casati, *Prima lezione di filosofia*, Laterza, Roma-Bari 2011.
- Cottrell 2005: Stella Cottrell, *Critical Thinking Skills: Developing Effective Analysis and Argument*, Palgrave Macmillan, New York 2005.
- Dewey 1910: John Dewey, *How We Think*, D.C. Heath, Boston 1910.
- Dewey 1992: John Dewey, *Democrazia e educazione*, a cura di Alberto Granese, La Nuova Italia, Scandicci 1992.
- Dewey 1998: John Dewey, *Rifare la filosofia*, prefaz. di Armando Massarenti, trad. it. di Sylvie Coyaud, Donzelli, Roma 1998.
- Di Masi 2017: Diego Di Masi, *Polisofia. Progettare esperienze di cittadinanza in una prospettiva inclusiva*, Liguori, Milano 2017.
- Dunne 2018: Gerry Dunne, *The Dispositions of Critical Thinkers*, «Think», 48 (2018), 17, pp. 67-83.
- Fabbrichesi 2017: Rossella Fabbrichesi, *Cosa si fa quando si fa filosofia?*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2017.

⁵⁷ Riconoscere il valore dell'approccio filosofico-pedagogico del metodo della *Philosophy for Children* non significa ovviamente non poterne discutere alcuni aspetti in ottica critica. Molti sono i punti, che tuttavia qui non tratterò, su cui si potrebbe riflettere. Ad esempio: il focus privilegiato sul pensiero logico per l'educazione al pensiero, l'assunzione di un *modello* di ricerca normato sul metodo delle scienze empirico-sperimentali, la direzione verso un modello di *co-costruzione* della conoscenza e le distinzioni tra “insegnamento” e “educazione”, il tipo di tematiche affrontate nei racconti e nei manuali compresi dal curriculum. Questi e altri aspetti identificano a loro volta pratiche e criteri che si tratta di giustificare e su cui è doveroso interrogarsi. La consapevolezza che queste siano pratiche e criteri accompagna però l'impostazione della *Philosophy for Children*, che quindi accoglie in sé un movimento autocritico, per cui il metodo può essere ritenuto valido ma anche fallibile, aperto a uno sviluppo ulteriore. Per un ampliamento della discussione sui limiti e le prospettive della *Philosophy for Children*, cfr. ad esempio Bertin 1968, Morselli 1989, Massara 2008, Vansieleghem e Kennedy 2012, Gregory 2012.

- Foucault 1984: Michel Foucault, *L'uso dei piaceri*, trad. it. di Laura Guarino, Feltrinelli, Milano 1984.
- Foucault 2012: Michel Foucault, *Che cos'è l'illuminismo?*, in Immanuel Kant, Michel Foucault, *Che cos'è l'illuminismo?*, Mimesis, Milano 2012, pp. 21-47.
- Gregory 2012: Maughn Gregory, *Philosophy for Children and its Critics: A Mendham Dialogue*, in Nancy Vansielegheem e David Kennedy, *Philosophy for Children in Transition: Problems and Prospects*, Wiley-Blackwell, Malden (Ma)-Oxford (UK) 2012, pp. 30-51.
- Hitchcock 2020: David Hitchcock, *Critical Thinking*, «The Stanford Encyclopedia of Philosophy» (Fall 2020 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = <<https://plato.stanford.edu/archives/fall2020/entries/critical-thinking/>>.
- Legg e Hookway 2021: Catherine Legg e Christopher Hookway, *Pragmatism*, «The Stanford Encyclopedia of Philosophy» (Summer 2021 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = <<https://plato.stanford.edu/archives/sum2021/entries/pragmatism/>>.
- James 1907: William James, *Pragmatism: A New Name for some Old Ways of Thinking*, Harvard University Press, Cambridge (MA) 1907.
- Kant 2012: Immanuel Kant, *Risposta alla domanda: che cos'è l'illuminismo?*, in Kant Immanuel, Foucault Michel, *Che cos'è l'illuminismo*, Mimesis, Milano 2012, pp. 7-19.
- Lipman 2002: Matthew Lipman, *P4C e pensiero critico*, in *Filosofia e formazione. 10 anni di Philosophy for Children in Italia (1991-2001)*, a cura di A. Cosentino, Liguori, Napoli 2002, pp. 43-46.
- Lipman 2005: Matthew Lipman, *Educare al pensiero*, trad. it. di Angelo Leghi, Vita e Pensiero, Milano 2005.
- Massara 2008: Grazia Massara, *Un'infanzia filosofica. Pratiche e modelli di azione*, «Paideutika», IV (2008), 7, pp. 57-87.
- Miolli 2017: Giovanna Miolli, *Hegel e metafilosofia: mappa di un problema*, «Verifiche», 46 (2017), 1, pp. 83-128.
- Miolli 2021: Giovanna Miolli, *Composting Contemporary Metaphilosophy with Feminist Philosophical Perspectives: Towards an Account of Philosophy's Concreteness*, «Verifiche», L (2021), 2, pp. 209-240.
- Morselli 1989: Graziella Morselli, *Dewey, Piaget, Husserl. Un confronto*, La Nuova Italia, Scandicci 1989.
- Nussbaum 2010: Martha Nussbaum, *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton University Press, Oxford 2010.
- Overgaard, Gilbert e Burwood 2013: Søren Overgaard, Paul Gilbert, Stephen Burwood, *An Introduction to Metaphilosophy*, Cambridge University Press, Cambridge 2013.
- Pritchard 2020: Michael Pritchard, *Philosophy for Children*, «The Stanford Encyclopedia of Philosophy» (Winter 2020 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = <<https://plato.stanford.edu/archives/win2020/entries/children/>>.
- Stebbing 1939: Lizzie Susan Stebbing, *Thinking to Some Purpose*, Penguin Books, Harmondsworth 1939.
- Vansielegheem e Kennedy 2012: Nancy Vansielegheem e David Kennedy, *Philosophy for Children in Transition: Problems and Prospects*, Wiley-Blackwell, Malden (Ma)-Oxford (UK) 2012.