

# **A Happy Marriage of Rationality and Freedom: the "Reflective" Practice of the "Philosophy for Children" (P4C) by Matthew Lipman**

*Roberto Franzini Tibaldeo*  
fratiba@yahoo.com

In this article I focus on the notion of “reflective thinking” and on its theoretical and practical relevance. What I endeavour to achieve is that those dialogic practices employing “reflective thinking” succeed in showing that rationality (or system) and improvisation (or freedom) are mutually and inseparably intertwined. The case study of the “Philosophy for Children” (P4C) curriculum developed at the beginning of the 1970s by Matthew Lipman and other researchers provides evidence in order to achieve such result.

# Un felice connubio di razionalità e libertà: la pratica “riflessiva” della “Philosophy for Children” (P4C) di Matthew Lipman

*di Roberto Franzini Tibaldeo*  
[fratiba@yahoo.com](mailto:fratiba@yahoo.com)

In this article I focus on the notion of “reflective thinking” and on its theoretical and practical relevance. What I endeavour to achieve is that those dialogic practices employing “reflective thinking” succeed in showing that rationality (or system) and improvisation (or freedom) are mutually and inseparably intertwined. The case study of the “Philosophy for Children” (P4C) curriculum developed at the beginning of the 1970s by Matthew Lipman and other researchers provides evidence in order to achieve such result.

---

## 1. Introduzione

Il mio contributo verte sulla nozione di “pensiero riflessivo” e sulla sua valenza teorico-pratica. L’obiettivo che mi propongo è quello di mostrare come alcune pratiche che fanno del pensiero riflessivo uno dei pilastri portanti, riescono a oltrepassare il dualismo di razionalità (o sistema) e improvvisazione (o libertà), che rappresenta un ostacolo insormontabile alla comprensione di come l’agire umano si strutturi in se stesso, si espliciti in rapporto all’alterità e si rapporti all’aspetto teorico e normativo. In virtù di tale posizione mediana, queste pratiche beneficiano dei vantaggi offerti da entrambi gli estremi per sé considerati. Contestualmente, esse procedono a una profonda innovazione di questi ultimi, che vanno incontro a una complessiva revisione semantica. La pratica che vorrei analizzare in chiave “riflessiva” è la “Philosophy for Children” (P4C) di Matthew Lipman, Ann M. Sharp e altri. La P4C è un articolato percorso di educazione al pensiero rivolto ai ragazzi in età scolare (ma non solo) che si avvale del dialogo filosofico comunitario e che promuove la “riflessione” in quanto chiave di volta dell’essere umano e obiettivo della convivenza democratica. Quel che cercherò di evidenziare è in che modo le esperienze dialogiche comunitarie

che impiegano la P4C testimonino, appunto, il co-implicarsi di razionalità (o sistema) e improvvisazione (o libertà).

## 2. Il concetto di “pensiero riflessivo”

Nel delineare il significato della locuzione “pensiero riflessivo” intendo avvalermi in particolare di pensatori, come John Dewey – cui Lipman esplicitamente si richiama – e Donald A. Schön, autore di un testo rivoluzionario sulla formazione dei professionisti intitolato *The Reflective Practitioner* (1983)<sup>1</sup>.

Nell’individuare nel paradigma riflessivo la chiave di volta dell’essere umano e l’obiettivo della socialità, Lipman rielabora e amplia un’idea proposta a suo tempo già dallo stesso Dewey, secondo cui «*L’attiva, costante e diligente considerazione di una credenza o di una forma ipotetica di conoscenza alla luce delle prove che la sorreggono e delle ulteriori conclusioni alle quali essa tende*, costituisce il pensiero riflessivo»<sup>2</sup>. Quest’ultimo caratterizza una ricerca impegnata a trascendere in qualche modo ciò che si dà e ogni risultato eventualmente conseguito. Oltre a ciò, può dirsi “riflessiva” una ricerca che si assume altresì la responsabilità delle conseguenze della conoscenza e dei prodotti della ricerca. Emerge in maniera evidente il retroterra pragmatistico di Dewey, per il quale ogni ricerca comincia con una situazione problematica o «*cruciale*, una situazione così ambigua da presentare un dilemma o proporre delle alternative»<sup>3</sup>. La

---

<sup>1</sup> Cfr. D.A. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale* (1983), tr. it. di A. Barbanente, Dedalo, Bari 1993. Cfr. anche Id., *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell’apprendimento nelle professioni* (1987), tr. it. di D. Capperucci, Franco Angeli, Milano 2006.

<sup>2</sup> J. Dewey, *Come pensiamo: una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l’educazione* (1909; 1933), tr. it. di A. Guccione Monroy, La Nuova Italia, Firenze 1961, p. 68. Per una presentazione sintetica del contributo di Dewey allo sviluppo della nozione di “pensiero riflessivo”, cfr. N. Lyons (ed. by), *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry. Mapping a Way of Knowing for Professional Reflective Inquiry*, Springer, Dordrecht 2010, pp. 9-13.

<sup>3</sup> J. Dewey, *Come pensiamo*, cit., p. 74; cfr. anche ivi, pp. 72 sgg. In un altro passo della medesima opera Dewey aggiunge: «La funzione del pensiero riflessivo è quindi quella di trasformare una situazione in cui si è fatta esperienza di un’oscurità, un dubbio, un conflitto, o un disturbo di qualche sorta, in una situazione chiara, coerente, risolta, armoniosa» (ivi, p. 172). Conseguentemente, l’autore procede a enunciare le fasi in cui si articola il pensiero riflessivo: suggestione, intellettualizzazione, ipotesi, ragionamento, controllo (cfr. ivi, pp. 180 sgg.).

ricerca coincide dunque con un movimento che occorre effettuare per risolvere detta situazione, mentre il pensiero (riflessivo) è ciò che «trasforma l'azione meramente appetitiva, cieca e impulsiva in azione intelligente»<sup>4</sup>, attribuisce significati e valori, e inoltre espleta i compiti di «*giudicare dell'evidenza e agire in conformità*»<sup>5</sup>.

Sviluppando queste intuizioni di Dewey, Lipman propone pertanto la seguente definizione di pensiero riflessivo:

Il pensiero *riflessivo* è un pensiero consapevole delle sue assunzioni e delle sue implicazioni e cosciente delle ragioni e delle prove a sostegno di questa o quell'altra conclusione. Esso prende in considerazione la sua stessa metodologia, le sue stesse procedure, la sua stessa prospettiva e il suo stesso punto di vista. È pronto a riconoscere i fattori che portano al pregiudizio e all'autoinganno. Sottende il *riflettere sulle sue stesse procedure* come pure il *riflettere sulla materia in questione* [...]. Ciò che viene qui definito pensiero riflessivo comprende il pensiero ricorsivo, il pensiero metacognitivo, il pensiero autocorrettivo e tutte le altre forme che implicano contemporaneamente la riflessione sulla loro stessa metodologia e l'esame della loro materia.<sup>6</sup>

Lipman insiste altresì sulla rilevanza sociale di queste operazioni e richiama come il paradigma riflessivo della razionalità e dell'agire umano sia rilevante non solo per il singolo, ma possieda anche sempre «una valenza pienamente sociale e comunitaria»<sup>7</sup> e fiorisca appieno nell'incontro dialogico con l'altro.

Com'è stato giustamente osservato, il merito di Dewey e Lipman consiste dunque non solo nell'aver richiamato la centralità della razionalità riflessiva, ma anche nell'averne saputo indicare i caratteri e le implicazioni epistemologiche:

Lo scavo riflessivo non consiste in un semplice cammino a ritroso che risale dalla pratica alla corrispondente teoria che la giustifica, ma deve configurarsi come un'apertura alla complessità: un cammino che da lineare diventa circolare (pratica-teoria-pratica...), da predefinito diventa costruito su se stesso (ricorsività), da selettivo diventa inclusivo e trasversale rispetto ai contenuti, da programmabile incerto e aperto all'imprevedibilità.<sup>8</sup>

---

<sup>4</sup> Ivi, p. 79.

<sup>5</sup> Ivi, p. 83.

<sup>6</sup> M. Lipman, *Educare al pensiero* (2003<sup>2</sup>), tr. it. di A. Leghi, Vita e Pensiero, Milano 2005, pp. 36-37.

<sup>7</sup> Ivi, p. 36.

<sup>8</sup> A. Cosentino, *Filosofia come pratica sociale. Comunità di ricerca, formazione e cura di sé*, Apogeo, Milano 2008, p. 93.

Il carattere riflessivo del pensiero conferisce così a quest'ultimo sfumature che ne fanno addirittura un interessante e promettente paradigma di ricerca individuale e comunitaria.

Rispetto a Lipman (e Dewey), Donald A. Schön impiega la nozione di pensiero riflessivo in un ambito più ristretto, vale a dire quello della formazione dei professionisti<sup>9</sup>. Con l'espressione «professionalità riflessiva» Schön intende infatti la capacità del professionista (per esempio, dell'architetto) di impiegare nel proprio lavoro una *razionalità complessa*, anziché un'inefficace e improduttiva *razionalità tecnica*<sup>10</sup>. Laddove quest'ultima si configura come una mera applicazione (peraltro foriera di risultati qualitativamente discutibili) di una teoria semplificata e astratta a un caso concreto, la professionalità riflessiva riconosce invece la complessità e l'incertezza del rapporto tra teoria e pratica<sup>11</sup>. Chi, come l'architetto (ma lo stesso vale anche per altre figure professionali, tra cui l'insegnante, il formatore, il medico, l'operatore socio-sanitario, ecc.)<sup>12</sup>, svolge un mestiere complesso e dai contorni sfumati si imbatte infatti in quello che Donald Schön ha definito il «dilemma tra rigore e pertinenza»<sup>13</sup>: per l'espletamento

---

<sup>9</sup> Cfr. tra gli altri N. Lyons (ed. by), *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry*, cit., pp. 13-16.

<sup>10</sup> Cfr. D.A. Schön, *Il professionista riflessivo*, cit., pp. 31-95.

<sup>11</sup> Tra gli autori che, per un verso, hanno criticato – evidenziandone i rischi – il concetto di “applicazione tecnica” e, per altro verso, hanno insistito sulla reale complessità del rapporto tra teoria e prassi, si annoverano senz'altro Hans Jonas e Ulrich Beck. Cfr. H. Jonas, *Organismo e libertà. Verso una biologia filosofica* (1966, 1973), tr. it. di A. Patrucco Becchi, Einaudi, Torino 1999, p. 260; H. Jonas, *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica* (1979), tr. it. di P. Rinaudo, Einaudi, Torino 1990; U. Beck, *La società del rischio. Verso una seconda modernità* (1986), tr. it. di W. Privitera, C. Sandrelli, Carocci, Roma 2000.

<sup>12</sup> Cfr. tra gli altri: D.A. Schön, *Formare il professionista riflessivo*, cit.; Id., *The Reflective Turn. Case Studies in and on Educational Practice*, Teachers College Press, New York 1991; M. Colombo (a cura di), *Riflessività e creatività nelle professioni educative. Una prospettiva internazionale*, Vita & Pensiero, Milano 2005; B. Redmond, *Reflection in Action. Developing Reflective Practice in Health and Social Services*, Ashgate, Aldershot 2006; L. Fabbri, M. Striano, C. Melacarne, *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*, Franco Angeli, Milano 2008; N. Lyons (ed. by), *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry*, cit.; K. N. Zeichner, D. P. Liston, *Reflective Teaching. An Introduction*, Routledge, New York 2014<sup>2</sup>.

<sup>13</sup> A tal riguardo così si esprime l'autore: «Possiamo comprendere senza difficoltà, quindi, non solo perché incertezza, unicità, instabilità e conflitti di valore siano così problematici per l'epistemologia positivista della pratica, ma anche perché i professionisti legati a questa epistemologia si trovino intrappolati in un dilemma. La loro definizione della conoscenza professionale rigorosa esclude fenomeni che essi hanno imparato a considerare centrali nella loro pratica. E modi artistici di affrontare tali fenomeni non si qualificano, a loro pa-

di determinati compiti legati all'esercizio della propria professione (p.es. l'ideazione e realizzazione di un progetto architettonico o di un modulo didattico con conseguente valutazione dei risultati conseguiti) non è sufficiente appellarsi a una regola generale e astratta, animati dalla speranza illusoria che essa sola consenta di far fronte con efficacia e rigore alla complessità e all'incertezza della problematica oggetto dell'intervento, oltreché del relativo contesto. D'altro canto, a tal fine non sono sufficienti neppure l'abilità maturata dal professionista attraverso una presunta esperienza pregressa o qualità ineffabili quali estro, ispirazione e improvvisazione connessi a un eventuale talento (innato o acquisito?) per la gestione e risoluzione di problemi complessi. Il primo corno del dilemma prefigura senz'altro una via di rigore razionale, che però con ogni probabilità finisce per rivelarsi non pertinente e inefficace (come accade infatti a quei progetti – architettonici, didattici, ecc. – che prescindono completamente dalla specificità umana, relazionale, ambientale, culturale, ecc. del contesto in cui trovano realizzazione). Quanto al secondo corno, esso evidenzia certamente una risposta efficace a una situazione problematica, ma non riesce a scongiurare difficoltà legate alla prevedibilità dei risultati, alla replicabilità in contesti differenti e alla comprensibilità e trasmissibilità del sapere.

Come fare, dunque, a gestire la complessità di certe situazioni e problematiche professionali, che sembra richiedere che si tengano insieme rigore e pertinenza, oltreché teoria e pratica? Come acquisire la relativa competenza e formare i professionisti in tal senso? La soluzione "riflessiva" di Schön consiste nell'idea di potenziare nel professionista (ma anche – aggiungo – in chiunque debba gestire situazioni complesse o risolvere problemi articolati) il «conoscere nell'azione» (*knowing-in-action*), la «riflessione sull'azione» (*reflection on action*) e la «riflessione nel corso dell'azione» (*reflection-in-action*), unitamente al dispositivo meta-riflessivo

---

rere, come rigorosa conoscenza professionale» (D.A. Schön, *Il professionista riflessivo*, cit., p. 69).

della «riflessione sulla riflessione nel corso dell'azione» (*reflection on reflection-in-action*)<sup>14</sup>.

Ai fini del presente discorso, è importante sottolineare come solo mediante l'acquisizione di tali competenze riflessive per via di confronto interpersonale e il loro impiego "in situazione", l'azione professionale, mutando sotto il profilo qualitativo rispetto all'agire tecnico-strumentale, guadagni al tempo stesso in intelligibilità ed efficacia pratica.

A questo proposito Schön individua infatti due modelli di azione interpersonale<sup>15</sup> entro cui l'agire del professionista può collocarsi. Il I Modello si caratterizza per i seguenti valori: «Eseguire il compito, come io lo definisco. In interazioni con altri che comportano un successo o una sconfitta, cercare di avere successo ed evitare di perdere. Evitare sentimenti negativi, quali l'ira o il risentimento. Essere razionali, nel senso di "Rimanere fedeli, essere persuasivi, usare argomenti razionali"»<sup>16</sup>.

Conseguentemente, il I Modello ammette le seguenti strategie: «Controllare il compito in modo unilaterale. Tutelarsi in modo unilaterale, senza provare a vedere se questo è necessario. Tutelare l'altro in modo unilaterale, senza provare a vedere se questi desidera essere tutelato»<sup>17</sup>.

Viceversa, il II Modello – quello che si configura come "riflessivo" – cerca di soddisfare i seguenti valori:

Fornire e ottenere informazioni valide. Ricercare dati direttamente osservabili e notizie corrette, e fornirli agli altri, così che si possano fare delle valide attribuzioni. Creare le condizioni per una scelta libera e documentata. Tentare di creare, per se stesso e per gli altri, consapevolezza dei valori in gioco nella decisione, consapevolezza dei limiti di capacità di un individuo, e consapevolezza degli ambiti di esperienza liberi da meccanismi difensivi che si pongono al di là del controllo dell'individuo. Accrescere la probabilità di un impegno profondo verso le decisioni assunte. Tentare di creare le condizioni, per sé e per gli altri, in base alle quali l'individuo sia impegnato in un'azione

---

<sup>14</sup> D.A. Schön, *Il professionista riflessivo*, cit., pp. 76-95; Id., *Formare il professionista riflessivo*, cit., pp. 52-75. Per la dilucidazione di queste locuzioni nel pensiero di Schön, cfr. D. Capperucci, *Note del traduttore*, nell'edizione italiana di D.A. Schön, *Formare il professionista riflessivo*, cit., pp. 17-18.

<sup>15</sup> Cfr. anche C. Argyris, D.A. Schön, *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*, Jossey-Bass, San Francisco 1974; D.A. Schön, *Formare il professionista riflessivo*, cit., pp. 273-279.

<sup>16</sup> D.A. Schön, *Il professionista riflessivo*, cit., p. 239.

<sup>17</sup> *Ibidem*.

perché questa è intrinsecamente soddisfacente, e non, come nel caso del Modello I, perché si accompagna a ricompense o punizioni esterne.<sup>18</sup>

Coerentemente, fra le strategie finalizzate a soddisfare questi valori si annoverano le seguenti:

Rendere la progettazione e la gestione dell'ambiente un compito bilaterale, così che le diverse parti coinvolte nella situazione possano operare in favore della libertà di scelta e dell'impegno personale. Rendere la difesa di se stesso e dell'altro un'operazione congiunta, così che le informazioni negative provenienti dall'altro non siano rifiutate senza che se ne verifichino le attribuzioni che sottostanno alla decisione di rifiutarle. Parlare per categorie direttamente osservabili, fornendo i dati dai quali le deduzioni sono tratte e quindi aprendole alla confutazione. Far emergere i dilemmi personali, così da incoraggiare la verifica pubblica delle assunzioni dalle quali siffatti dilemmi dipendono.<sup>19</sup>

Come si vede, queste considerazioni di Schön eccedono in realtà il solo dominio professionale e anzi riguardano la più ampia cornice relazionale entro cui la riflessione e l'agire professionale si collocano. In particolare, il II Modello implica che le relazioni interpersonali si caratterizzino secondo una dinamica aperta, plurale e dialogica in grado di favorire la ricerca individuale e comunitaria. Il che è in linea con quanto proposto da Dewey e Lipman. È infatti solo in un contesto siffatto che l'impiego della razionalità per la risoluzione di determinati problemi (professionali, esistenziali, etici, politici, ecc.) acquisisce efficacia, e ciò sia in virtù del confronto dinamico con l'altro e il contesto, sia grazie al fatto che la razionalità viene mobilitata in tutte le proprie componenti e sfumature, ivi comprese – come vedremo – quelle creative ed emotive.

### **3. La pratica “riflessiva” della P4C tra sistema e libertà**

A questo punto vorrei tornare a Lipman e alla sua idea di pensiero riflessivo come requisito e compito per la piena realizzazione della persona e del cittadino ragionevoli<sup>20</sup>: mi pare infatti che i valori e le strategie che

---

<sup>18</sup> Ivi, p. 243.

<sup>19</sup> *Ibidem*.

<sup>20</sup> Fin dalle prime battute di *Educare al pensiero* (cit., pp. 9, 21-22) Lipman infatti esplicita come sia questo l'assunto di fondo delle proprie riflessioni. Cfr. anche ivi, p. 259; M. Lipman, *Philosophy goes to School*, Temple University Press, Philadelphia 1988, pp. 47-72. Sulla rilevanza della P4C per la formazione di competenze indispensabili alla vita democratica, cfr. M. Nussbaum, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica* (2010), tr. it. di R. Falcioni, Il Mulino, Bologna 2011, pp. 88-91.



caratterizzano il modello riflessivo secondo Schön corrispondano in buona sostanza alle caratteristiche del paradigma lipmaniano, il quale è pertanto in grado di offrire un'indicazione pratico-operativa piuttosto precisa in vista della realizzazione di esperienze "riflessive" in ambiti comunitari e al di là dell'ambito strettamente professionale.

La riflessione di Lipman si caratterizza per la messa a punto di uno specifico protocollo di discussione filosofica comunitaria (la P4C, appunto) in cui razionalità e libertà sono strettamente co-implicate. La P4C promuove infatti un'esperienza di dialogo democratico (vale a dire, circolare, rispettoso, accogliente, inclusivo, empatico, ecc.) con gli altri partecipanti, un'esperienza in cui si può scegliere di mettersi in gioco liberamente, contribuendo a individuare una tematica di discussione con l'obiettivo di analizzarla comunitariamente mediante gli strumenti di indagine tipici del filosofare occidentale (indagine critica, argomentazione logica, ecc.)<sup>21</sup>. La vicinanza di questa pratica al modello riflessivo suggerito da Schön (il cosiddetto Modello II) è evidente: per un verso, la condivisione e la discussione pubblica di ragioni, idee e riflessioni facilitano l'esplorazione critica delle implicazioni valoriali in gioco, l'attitudine ad analizzare questioni complesse, la comprensione critica di sé e il riconoscimento dell'altro in quanto portatore di istanze e valori diversi dai propri<sup>22</sup>; per altro verso, il contesto circolare, accogliente e inclusivo in cui ha luogo la discussione è ciò che consente un esercizio più consapevole della propria libertà, grazie alla provvisoria sospensione degli abituali ruoli sociali, delle relative logiche di potere, dei conflitti irriflessi e stereotipati tra interessi contrapposti, ecc. In siffatto contesto è più facile per i partecipanti mettersi

---

<sup>21</sup> Cfr. M. Lipman, *Educare al pensiero*, cit., pp. 225-261; M. Lipman, A. M. Sharp, F. S. Os-canyan, *Philosophy in the Classroom*, Temple University Press, Philadelphia 1980<sup>2</sup>.

<sup>22</sup> «Le discussioni tendono allora a essere aperte all'esplorazione reciproca di idee che comportano dei rischi, ed è più probabile che le assunzioni siano sottoposte a controllo pubblico e meno probabile che diventino impenetrabili [...]. Nell'alternativa che ho delineato, una teoria in uso del Modello II sarebbe stata legata a una strutturazione del ruolo di mediazione nella quale i dilemmi personali sarebbero stati resi pubblici e le assunzioni personali sarebbero state sottoposte a controllo pubblico. Nel primo caso, le attribuzioni tendono a divenire impenetrabili e la riflessione nel corso dell'azione tende a essere limitata alla considerazione dell'efficacia di strategie di controllo unilaterale. Nel secondo caso, è più probabile che emergano errori di attribuzione ed è più probabile che la riflessione nel corso dell'azione si amplii, quanto ad ambito, all'intero sistema di conoscenza nella pratica, ivi compresa la strutturazione del ruolo» (D.A. Schön, *Il professionista riflessivo*, cit., pp. 244-246).

in gioco e provare a offrire il proprio contributo all'individuazione di un determinato tema e alla relativa indagine filosofica. Al tempo stesso, è più facile per loro rivedere eventualmente i propri assunti e punti di vista alla luce di elementi innovativi apportati da altri partecipanti, o quantomeno prendere atto che certe questioni si prestano inevitabilmente a una pluralità prospettica che ne complica l'indagine senza però impedirle.

Questa ricerca impiega peraltro l'intero spettro semantico della razionalità umana, vale a dire non solo il pensiero critico, ma anche quello creativo e *caring*, cioè valoriale e orientato all'attenzione e alla cura per l'altro<sup>23</sup>. È infatti convinzione di Lipman che «il pensiero implica una compenetrazione e un'ibridazione di diverse forme di comportamento mentale, che siamo liberi di concettualizzare in ragionevolezza, creatività e "cura". Ogni forma assunta da questi comportamenti è una forma di ricerca; la loro unione non genera un effetto additivo bensì moltiplicativo»<sup>24</sup>.

Con ciò, i partecipanti a una sessione di P4C esperiscono un possibile oltrepassamento del «dilemma tra rigore e pertinenza» o, per dirla diversamente, tra razionalità e libertà, poiché comprendono che questi termini non sono in realtà astrattamente separati, ma piuttosto si complicano profondamente. Mi pare che questo punto sia messo bene in luce dalle seguenti parole di Lipman, che si riferiscono a un possibile impiego scolastico della P4C:

È possibile che gli insegnanti pongano domande e gli studenti rispondano senza che nessuna delle due parti coinvolte provi la minima sensazione di dubbio o smarrimento e senza che abbia luogo una vera attività di pensiero, perché il processo è meccanico e forzato. Altre volte, invece, ha inizio una ricerca, perché ci scontriamo con qualcosa – un'aberrazione, una discrepanza che non può essere ignorata – che cattura il nostro interesse e richiede riflessione e indagine. Se, quindi, si desidera indurre la classe a pensare, il curriculum [della P4C; *ndr*] non deve essere scontato e rigido, in quanto paralizza il pensiero. Esso dovrebbe mettere in evidenza gli aspetti incerti e problematici degli argomenti trattati al fine di catturare la pigra attenzione degli allievi, stimolandoli a formare una comunità di ricerca.<sup>25</sup>

---

<sup>23</sup> Sul significato di questa multidimensionalità del pensiero, cfr. M. Lipman, *Educare al pensiero*, cit., pp. 217 sgg.

<sup>24</sup> Ivi, p. 218.

<sup>25</sup> Ivi, pp. 31-32.

Di fondamentale importanza per il conseguimento di tale fine è la capacità dei componenti della comunità di ricerca di impiegare il pensiero *caring*, che Lipman definisce come segue:

“Prendersi cura” (*to care*) significa concentrarsi su ciò che rispettiamo, apprezzandone i meriti e valutandone il valore. Il pensiero *caring* possiede un doppio significato: da una parte significa pensare con premura all’oggetto dei nostri pensieri, dall’altra vuol dire occuparsi della propria *maniera* di pensare. [...] il *caring* è un tipo di pensiero quando dà luogo a operazioni cognitive quali esplorare delle alternative, scoprire o inventare relazioni, istituire connessioni tra connessioni e misurare differenze.<sup>26</sup>

La dualità del pensiero *caring* è tale per cui, da un lato, la libertà si scopre protesa verso un oggetto di ricerca, di cui essa si prende cura e, dall’altro lato, viene intenzionalmente intrapresa un’indagine la cui modalità e la cui efficacia vengono monitorate di continuo. In questo co-implicarsi di libertà di ricerca e attenzione al rigore metodologico l’aspetto interpersonale e comunitario del procedere offre possibilità in certo modo inattese e imprevedibili, in quanto amplia a dismisura l’orizzonte delle possibilità di ricerca e ciò ben oltre quanto si possa esperire in un indagare individuale. Per non dire dell’effetto amplificatore rappresentato dal fatto che i dialoganti hanno la possibilità di apportare il proprio contributo in un contesto relazionale contrassegnato dall’incontro di riflessioni e comportamenti *caring*, la cui complessità è di certo superiore rispetto a quelle riflessioni e quei comportamenti improntati a una razionalità meramente logico-formale<sup>27</sup>.

---

<sup>26</sup> Ivi, pp. 284-286.

<sup>27</sup> Afferma a questo riguardo Lipman: «La logica formale può contribuire allo sviluppo del pensiero organizzato poiché le sue regole sono regole che riguardano le proposizioni. Apprendere e saper utilizzare tali regole può incoraggiare i bambini a riflettere su ciò che essi stessi e gli altri affermano. I suoi punti di forza sono che le sue regole sono chiare e precise, e sono i contrassegni di un pensiero logico e coerente. L’uso delle regole può dunque aiutare a sviluppare il pensiero critico, ma questo pensiero non è ancora filosofico. Sarebbe un errore supporre che la sola logica formale sia in grado di sviluppare il pensiero *filosofico*. Mentre la logica formale può essere un mezzo efficace per aiutare i bambini a prender consapevolezza del fatto che essi possono pensare in modo organizzato, essa non fornisce alcun indizio per comprendere quando il pensare secondo le regole della logica formale sia utile e appropriato, oppure risulti semplicemente assurdo. Il pensiero critico diventa filosofico solamente quando è consapevole dei limiti inerenti i propri standard critici. E la logica formale da sola non è in grado di fornire alcun indizio in tal senso» (M. Lipman, A. M. Sharp, F.S. Oscanyan, *Philosophy in the Classroom*, cit., p. 133; tr. it. nostra). Cfr. anche M. Lipman, *Educare al pensiero*, cit., p. 182.

I partecipanti fanno dunque esperienza di una risemantizzazione dei concetti di libertà e razionalità, che ne evidenzia la plurivocità teorica e al tempo stesso la fecondità e il possibile impatto in termini pratici. Da questo punto di vista, la ricerca comunitaria si distingue in senso qualitativo rispetto ad altre forme di interazione umana:

Qualsiasi comunità di ricerca è caratterizzata da una necessità o *Prägnanz* che le conferisce una direzione e ogni membro della comunità condivide tale presenza qualitativa, che è la qualità terziaria di cui parla Dewey. È una qualità che è più facile possedere che descrivere; se, però, non è presente o non viene ravvisata, i membri della comunità mancano di qualsiasi parametro di *rilevanza o irrilevanza*.<sup>28</sup>

È evidente che la *Prägnanz* che deve necessariamente contrassegnare una comunità di ricerca s'instaura a seguito dell'impegno liberamente assunto da parte di ciascun partecipante a offrire il proprio contributo a un'impresa collettiva e, di rimando, a farsi interpellare da quest'ultima. Ed è altresì evidente che il pensiero *caring* gioca un ruolo determinante nel promuovere la collaborazione con il pensiero critico e creativo, nonché nel caratterizzare la qualità del dialogo, il grado di apprezzamento delle diversità, la sensibilità rispetto a questioni di valore, la condivisione di parametri di rilevanza, in una parola, nell'orientare la ricerca.

Quanto alla fecondità e all'impatto della ricerca in termini pratici, il fatto che se ne possa parlare in termini esperienziali consente di comprendere in concreto quale sia il potenziale trasformativo della P4C. Afferma infatti Lipman (e chiunque abbia avuto modo di partecipare a una sessione di P4C lo avrà vissuto direttamente sulla propria pelle) che la ricerca comunitaria genera un certo prodotto, che è possibile identificare con un movimento intellettuale o un qualche senso di discernimento:

Esattamente: un qualche senso di discernimento. Di rado ho trovato bambini insoddisfatti del prodotto di una discussione filosofica, anche quando si tratta di una modesta distinzione filosofica, perché riconoscono che prima di questa acquisizione possedevano ancora meno. I bambini, a differenza degli adulti, non cercano insistentemente risposte o soluzioni; piuttosto, cercano quel tipo di

---

<sup>28</sup> M. Lipman, *Educare al pensiero*, cit., p. 100.

trasformazione che la filosofia è in grado di offrire: non una nuova risposta a una vecchia domanda, bensì una trasformazione di tutte le domande.<sup>29</sup>

Queste considerazioni evidenziano ancora una volta come la modalità dialogica della P4C non debba essere confusa con un dispositivo, la cui applicazione unidirezionale è in grado di offrire soluzioni tecniche a problemi di ordine teorico o pratico, lasciando con ciò invariato lo stato di chi che se ne è avvalso<sup>30</sup>. Si tratta, al contrario, di un dispositivo “riflessivo”, nel senso che è un’esperienza d’incontro critico, creativo e *caring* con l’altro che nasce dal proprio assenso a parteciparvi e i cui frutti sono, *in itinere*, uno sperimentare il proprio essere implicato con l’altro e, al termine, uno scoprirsi in qualche modo interiormente trasformati, fosse anche solo per il fatto che ci si è inaspettatamente divertiti a pensare e discutere con altri.

Il co-implicarsi di razionalità e libertà che ho fin qui cercato di mettere in luce relativamente al caso della P4C può però prestarsi a qualche considerazione ulteriore, specie se ci si interroga circa la possibilità di prevedere quali trasformazioni essa sia in grado di suscitare e in chi. E inoltre: quali sono le condizioni che consentono a tali trasformazioni di aver luogo e manifestarsi? Secondo quali parametri è possibile registrarne la comparsa, comprenderne l’entità e prevederne l’impatto?

Ad avviso di Lipman, il dialogo filosofico comunitario non sorge spontaneamente<sup>31</sup>, ma necessita di tempi, fasi e modalità, che a suo tempo sono stati previsti e sistematizzati<sup>32</sup>, e che vengono ogni volta riproposti alla

---

<sup>29</sup> Ivi, p. 101. Come ammesso dallo stesso Lipman, queste osservazioni devono molto all’influsso di pensatori quali Justus Buchler e Gilbert Ryle (cfr. ivi, pp. 100-101).

<sup>30</sup> Per il concetto di “applicazione tecnica”, si rimanda a quanto già espresso nella nota 11.

<sup>31</sup> A questo riguardo, Lipman distingue tra «conversazione» e «dialogo» (cfr. M. Lipman, *Educare al pensiero*, cit., pp. 101-106).

<sup>32</sup> Per un resoconto autobiografico della nascita e sistematizzazione della metodologia della P4C, cfr. M. Lipman, *A Life Teaching Thinking*, IAPC, Montclair 2008, pp. 106 sgg. Tra gli elementi distintivi e i punti di forza della P4C vi è senz’altro quello di aver dimostrato che la filosofia era in grado di rispondere a una duplice esigenza avvertita dagli operatori del mondo della formazione e dell’insegnamento: da un lato, il loro bisogno di reinterpretare il processo educativo (e auto-formativo) in termini di acquisizione e pratica di competenze; dall’altro lato, la possibilità di disporre di linee guida e indicazioni operative, nonché di specifici strumenti da utilizzarsi in vista del conseguimento di quegli obiettivi. Lipman e collaboratori/trici (in particolare Ann. M. Sharp) compresero subito che le attività dell’Institute for the Advancement of Philosophy for Children da loro fondato alla fine degli anni Sessanta del secolo scorso presso la Montclair State University (New Jersey) non potevano limitarsi alla sola riflessione teorica, ma dovevano prevedere altresì: a) una certa sistematizzazione della discussione comunitaria secondo alcune linee guida (cfr. p. es. M. Lipman, *Edu-*

comunità da parte del facilitatore o della facilitatrice di discussione. Il contenuto della discussione e la sua “filosoficità” sono, però, assolutamente *imprevedibili*, poiché sono frutto della fattiva collaborazione di quanti, avendo deciso di mettersi in gioco, offrono liberamente il proprio contributo a un’impresa collettiva. Sotto questo aspetto, vi è certamente un’analogia tra l’andamento di una discussione filosofica comunitaria e una *jam session* di improvvisazione artistica<sup>33</sup>: in entrambi i casi la qualità del risultato conseguito non dipende dalla mera applicazione di determinate conoscenze teoriche, quanto invece dall’esercizio più o meno sapiente e raffinato di specifiche competenze da parte di tutti i partecipanti (tra cui la capacità di ragionare e quella di giudizio)<sup>34</sup>. In particolare, il compito di «orchestrare le differenti linee di ricerca»<sup>35</sup> è prerogativa del facilitatore/trice, mentre a ciascun membro della comunità di ricerca compete quello di «orchestrare le componenti»<sup>36</sup> (critica, creativa e *caring*) della propria razionalità, e ciò al fine di conseguire obiettivi di complessità e raffinatezza via via crescenti: «il pensiero consiste nella trasformazione di atti mentali in abilità di pensiero [come, p. es., le abilità di ragionamento, di ricerca, di organizzazione delle informazioni e di traduzione; ndr] e nella loro orchestrazione verso altri

---

*care al pensiero*, cit., pp. 109-118); b) sistematiche attività di formazione e tirocinio pratico degli insegnanti; c) la stesura di materiali specifici (racconti-stimolo e manuali con proposte didattiche), il primo dei quali fu *Harry Stottelmeier’s Discovery* (1969), poi tradotto in italiano con il titolo *Il prisma dei perché* (Liguori, Napoli 2004).

<sup>33</sup> Cfr. A. Cosentino, *Filosofia come pratica sociale*, cit., pp. 58-59. L’esempio dell’improvvisazione jazzistica è peraltro citato anche da Donald Schön per illustrare la specificità della «riflessione nel corso dell’azione» (D.A. Schön, *Il professionista riflessivo*, cit., pp. 81-82; Id., *Formare il professionista riflessivo*, cit., p. 63). Per più ampie e articolate riflessioni sul concetto e sulla pratica dell’improvvisazione, cfr. tra gli altri D. Sparti, *Suoni inauditi. L’improvvisazione nel jazz e nella musica improvvisata*, Il Mulino, Bologna 2005; G. Peters, *The Philosophy of Improvisation*, The University of Chicago Press, Chicago 2009; M. Santi (a cura di), *Improvisation. Between Technique and Spontaneity*, Cambridge Scholar Publishing, Newcastle upon Tyne 2010; A. Bertinetto, “Improvvisazione e formatività”, in *Annuario filosofico*, xxv, 2010, pp. 145-174.

<sup>34</sup> Per un approfondimento circa la rilevanza della capacità di giudizio, unitamente al suo potenziamento, cfr. soprattutto M. Lipman, *Educare al pensiero*, cit., pp. 295-317.

<sup>35</sup> «The teacher may be able to juggle or orchestrate these different lines of inquiry» (M. Lipman, *Thinking in Education*, second edition, Cambridge University Press, Cambridge 2003, p. 100). La traduzione italiana di questa frase ha però perso questa valenza: «L’insegnante può circoscrivere o coordinare questi differenti percorsi di ricerca» (M. Lipman, *Educare al pensiero*, cit., p. 115).

<sup>36</sup> M. Lipman, *Educare al pensiero*, cit., pp. 141-213.

movimenti mentali»<sup>37</sup>. Ad avviso di Lipman, questi movimenti mentali hanno la possibilità di trasformarsi in un dialogo filosofico se «le abilità sono utilizzate con competenza ai fini della ricerca riflessiva»<sup>38</sup>. In questo senso, la filosofia non si riduce né a sola teoria, né a tecnica logico-formale, ma si avvicina a un'arte. Afferma infatti Lipman:

Ascoltare una discussione filosofica ben orchestrata è come ascoltare uno sconosciuto, ma eccellente brano di musica da camera. I movimenti sono tanto complessi, imprevedibili, sorprendenti e al tempo stesso così radicati in quel che sta accadendo da poter essere solo a fatica isolati da tutto il resto. La buona filosofia non può ridursi a un virtuosismo tecnico. Questa è la ragione per cui rispetto alla normale conversazione, che generalmente non è oculata [*skillful*], la conversazione filosofica generalmente è più che oculata [*skillful*].<sup>39</sup>

Quanto all'immagine che può essere assunta dalle trasformazioni legate alla ricerca filosofica comunitaria, essa trova un'efficace descrizione in termini esperienziali nelle seguenti parole di Lipman, che possono a ragione essere poste a suggello di queste riflessioni:

Consideriamo l'esempio che ha come protagonista Giovanna. Normalmente l'allieva non partecipa attivamente alle lezioni che frequenta. È talmente impressionata dall'erudizione degli insegnanti e così poco coinvolta da quel che dicono da non osare fare una domanda, avanzare un'osservazione oppure sviluppare una sua tesi. Ora, però, frequenta un seminario in cui l'insegnante si limita a favorire il dialogo, benché a volte si soffermi a incalzare individualmente gli studenti su quello che nei loro commenti sembra essere dato per scontato. Il dialogo ora si intensifica e Giovanna constata che esiste un altro aspetto del problema in precedenza da lei considerato solo da un unico punto di vista. Il dialogo continua a intensificarsi e presto Giovanna si rende conto che possono esistere molti aspetti del problema, non solamente uno o due. Si sporge in avanti, ascolta con attenzione e all'improvviso si schiude in un'osservazione che sorprende tanto lei quanto gli altri. Il suo commento non risolve la discussione, che perdura fino al termine della lezione. Forse ha apportato un contributo importante, forse solamente marginale. Ma rientrando a casa, Giovanna porta con sé l'osservazione che ha fatto, riflette su di essa, su come avrebbe potuto esprimerla meglio, su come sia comune bello che l'abbia espressa. Era stata trascinata nel dialogo, aveva superato la sua abituale reticenza e timidezza ed era stata spinta a esprimersi. Ed era stata lei a parlare, proprio lei in prima persona e non le era certo sfuggito che mentre parlava gli altri la ascoltavano estasiati: un'esperienza inebriante per chi non l'aveva mai vissuta prima. Aveva comunicato loro i suoi pensieri e li aveva indotti a pensare: questo le passa per la mente mentre cammina, cercando ancora di capire cosa sia potuto accadere per muoverla tanto intensamente. Elenca quello che ha detto e lo assapora, anche se si rimprovera di non essersi espressa con maggiore incisività. Per quanto riguarda, invece, il modo in cui

<sup>37</sup> Ivi, p. 167. Per le abilità di ricerca citate, cfr. ivi, pp. 195-204.

<sup>38</sup> Ivi, p. 168.

<sup>39</sup> *Ibidem*.

questo è avvenuto, sa solamente che la situazione l'ha spinto a esprimersi. Non l'ha istruita su cosa dire, ma ha creato un ambiente nel quale ha ritenuto importante dire ciò che voleva dire. Per farlo, ha dovuto insegnare a se stessa a parlare come fosse la prima volta.<sup>40</sup>

#### 4. Conclusioni

Specie queste ultime considerazioni che hanno come protagonista Giovanna evidenziano come la chiarificazione del nesso tra razionalità e libertà per il tramite della nozione di “pensiero riflessivo” implichi riconoscerne, da un lato, la rilevanza parimenti autoriflessiva (come messo peraltro bene in luce Schön e Lipman) e, dall'altro, l'ineludibile risvolto pratico, educativo e formativo, e ciò anche in senso etico e politico (come evidenziato da Dewey e Lipman).

La valorizzazione della multidimensionalità del pensiero nella P4C di Lipman ha offerto sia dal punto di vista teorico, sia da quello pratico un interessante caso di studio per osservare la riflessione in azione e per cercare di comprendere il dinamico co-implicarsi di razionalità e libertà. Tra le caratterizzazioni dell'esperienza di ricerca comunitaria promossa dalla P4C, Lipman annovera l'*autotrascendenza*, la *sorpresa* e la *generatività*<sup>41</sup>, che suonano come una conferma della centralità – accanto alle dimensioni critiche e *caring* – dell'istanza creativa del processo di ricerca. Se però, per un verso, questo vale come un'ulteriore conferma della necessità di oltrepassare la sterile contrapposizione di razionalità e libertà, per altro verso, ammettere la complessità dei processi di riflessione e di affinamento delle relative competenze non significa con ciò illudersi anche che la riflessione e i giudizi migliori saranno necessariamente seguiti da azioni migliori. «Ci troviamo qui – confessa Lipman – nel campo della probabilità, non in quello della necessità»<sup>42</sup>.

---

<sup>40</sup> Ivi, pp. 278-279.

<sup>41</sup> Ivi, p. 168.

<sup>42</sup> Ivi, p. 297.