



Università  
degli Studi di Udine  
Scuola di Specializzazione  
per l'Insegnamento  
nella Scuola Secondaria (SSIS)

# **Il supervisore di tirocinio: conduttore di un racconto e promotore di innovazione**

a cura di  
**Paola Beltrame  
e Marisa Michelini**

dedicato a  
**Loredana Cicuttini**



Università degli Studi di Udine  
Scuola di Specializzazione per l'Insegnamento  
nella Scuola Secondaria (SSIS)

## **Il supervisore di tirocinio: conduttore di un raccordo e promotore di innovazione**

dedicato a Loredana Cicuttini

### *Curatori*

Paola Beltrame e Marisa Michelini

### *Comitato scientifico*

Michelini Marisa, *Direttore SSIS e Coordinatore Indirizzo F.I.M.*

Gaudio Angelo, *Rappresentante Commissione Tirocinio*

Cottini Lucio, *Rappresentante Commissione Sostegno*

Albarea Roberto, *Coordinatore area Comune e trasversale*

Griggio Claudio, *Coordinatore Indirizzo linguistico letterario*

De Luca Anna Pia, *Coordinatore Indirizzo Lingue Straniere*

Fava Giancarlo, *Coordinatore Indirizzo Scienze Naturali*

Decio Laura, *Rappresentante Supervisore*

Russo Alessandra, *Rappresentante Supervisore*

Scuor Alessia, *Rappresentante corsisti primo anno*

### *Comitato di Redazione*

Decio Laura

Di Nisio Rosalia

Dorigo Ermes

Filipozzi Giovanni

Russo Alessandra

Zilli Annamaria

Gobbo Francesco

Giacometti Giorgio

Pistolato Francesco

Ellero Tiziana

Beltrame Paola

Magri Silvia

Querini Patrizia

### *Segreteria redazionale*

Beatrice Tommasi

Florindo Ermanno

Cristina Cassan

© Copyright Università degli Studi di Udine

ISBN 978-88-97311-30-0

Finito di stampare nel mese di febbraio 2010  
LithoStampa - Pasion di Prato (Udine)

# La Kinderphilosophie

Annalisa Filipponi, *Supervisore SSIS dell'Indirizzo Linguistico Letterario, Università degli Studi di Udine*

## 1. Premessa

Il paradigma della complessità, caratteristico della civiltà contemporanea, richiede mutamenti ed adattamenti sempre più frequenti e repentini ed ha necessariamente imposto un ripensamento del sistema scolastico, tutt'ora in corso, sia dal punto di vista organizzativo, sia dal punto di vista didattico, per quanto concerne contenuti, metodi, funzione e formazione docente. In particolare sta emergendo, in modo sempre più evidente, la funzione orientante dell'Istituzione scolastica, che vede l'orientamento come un processo formativo che si attua in un ideale di continuità.

In questo articolo presenterò la proposta della *Kinderphilosophie* come metodologia didattica funzionale al processo orientativo ed alla costruzione di un apprendimento significativo caratterizzato dalla acquisizione di abilità trasversali scolasticamente e socialmente spendibili. L'articolo è conseguente al seminario svoltosi durante la XVII edizione delle *Giornate di diffusione culturale all'Università degli studi di Udine* (19 marzo – 17 aprile 2007) dal significativo titolo "Esplorare, descrivere e interpretare con modelli: naturali, artificiali e formali". Il rapporto tra il ruolo del Supervisore al tirocinio SSIS e l'innovazione didattica si è sviluppato anche attraverso l'individuazione di modelli formali e artificiali con una ricaduta didattica evidente e certificata sull'apprendimento degli alunni. L'organico rapporto tra il tirocinio della SSIS e le *Giornate* ha permesso di esportare una ricerca didattica e metodologica sul filosofare con i bambini e gli adolescenti in grado di uscire dall'ambito umanistico e di venir sperimentata anche in ambito scientifico. L'interazione seminariale svoltasi sia nell'ambito delle *Giornate* sia nell'attività ordinaria della SSIS ha permesso di coniugare la definizione teorica della metodologia propria della *Kinderphilosophie* con la pratica didattica dei corsisti SSIS nello sviluppo della loro cultura professionale.

## 2. L'insegnante e la classe

Con il termine tedesco *Kinderphilosophie*<sup>45</sup> si indica una pratica didattica e culturale che propone di assumere un atteggiamento nuovo rispetto a quello trasmissivo e tradizionale dell'insegnante e che può essere trasferito in diversi contesti disciplinari.<sup>46</sup>

Per parlare di *Kinderphilosophie* è necessario fermarsi ad analizzare il contesto scolastico attuale. In classe l'insegnante è sempre la persona che parla di più e quando interloquisce con gli allievi spesso è per porre domande di cui conosce già la risposta. Ciò nelle relazioni

---

<sup>45</sup> Annalisa Filipponi, *Il testo di partenza nella Kinderphilosophie. Una riflessione*, in "Edizione", n° 29/30, anno XV, Pordenone, dicembre 2004.

<sup>46</sup> Questo articolo è una rielaborazione della lezione tenuta presso l'Università degli Studi di Udine il 23 marzo 2007 nell'ambito delle *Giornate della diffusione culturale* del 2007.

interpersonali non accade in altri contesti ed è evidente che comunicare in questo modo può mettere molto a disagio l'interlocutore: faccio le domande e verifico se tu sai le risposte. Questo avviene nel contesto della classe praticamente sempre.<sup>47</sup>

In questa situazione di didattica trasmissiva l'alunno raramente pone domande conseguenti ad una spontanea curiosità intellettuale o domande contestualizzate che si riferiscano ad una sua precisa curiosità disciplinare, soprattutto perché la gran parte degli argomenti trattati a scuola sono completamente avulsi rispetto ai suoi reali interessi. Pertanto l'alunno è facilmente distraibile e usa il silenzio in forma cooperativa con l'insegnante, accetta cioè la richiesta di non disturbare, ma ha molto poca autonomia di azione.<sup>48</sup>

La principale conseguenza di questa posizione speculare dei docenti e degli alunni è la modesta disposizione all'apprendimento: questo non lo dicono solo gli autori a cui faccio riferimento, ma lo evidenziano anche le prove che sono state fatte da organismi internazionali nelle nostre scuole.<sup>49</sup> Difficoltà di attenzione, modesto interesse, poca autonomia: spesso riassumiamo tutto questo dicendo che i nostri alunni stanno gradualmente peggiorando dal punto di vista scolastico (Fig. 2).

Contesto didattico attuale	Contesto didattico attuale
In classe l'insegnante: <ul style="list-style-type: none"> <li>• è sempre la persona che parla di più</li> <li>• usa il silenzio o per richiamare l'attenzione o per rimproverare</li> <li>• pone domande di cui conosce già le risposte</li> </ul>	Durante le lezioni l'alunno: <ul style="list-style-type: none"> <li>• raramente pone domande conseguenti ad una spontanea curiosità intellettuale</li> <li>• è facilmente distraibile</li> <li>• usa il silenzio in modo cooperativo con l'insegnante (accetta la richiesta di non disturbare)</li> <li>• esercita poco la propria autonomia</li> </ul>
Conseguenze <ul style="list-style-type: none"> <li>• Scarsa motivazione</li> <li>• Attenzione alterna e talvolta apparente</li> <li>• Passività intellettuale ed argomentativa</li> <li>• Mancanza di co-protagonismo cognitivo</li> </ul>	

Figura 2

A mio parere, invece, i bambini e gli adolescenti oggi hanno abilità diverse e talvolta superiori rispetto a quelle dei loro coetanei di un tempo, ma dal punto di vista del linguaggio dimostrano delle difficoltà in quanto non sono abituati ad argomentare il proprio pensiero. Questo perché vivono in una società della comunicazione molto frammentata in cui comunicano di solito per frasi spezzettate. I ragazzi di oggi stanno in contatto fra loro in modo continuo, ma con modalità comunicative lontane dal linguaggio inteso in senso tradizionale:

<sup>47</sup> Alessandra Fasulo e Clotilde Pontecorvo, *Come si dice?*, Carocci, Roma 1999.

<sup>48</sup> Fasulo e Pontecorvo, cit.

<sup>49</sup> Si pensi alle indagini dell'Ocse-Pisa o a quelle dell'Iea, che collocano la scuola italiana in una posizione sconcertante. Si veda il sito [www.csee-etuce.org/](http://www.csee-etuce.org/) o i contributi di Bottani Norberto, *Le indagini comparate internazionali sul profitto scolastico* e di Siniscalco Maria Teresa, *La valutazione della competenza di lettura dei quindicenni italiani nell'indagine internazionale OCSE-PISA in Una pagella per la scuola*, a cura di Norberto Bottani e Alessandra Cenerini, Erickson, Trento 2005.

comunicano attraverso gli sms; attraverso linguaggi grafico-simbolici; attraverso gli MP3 con cui sentono la musica insieme dicendosi una parola ogni tanto. L'uso del linguaggio attualmente è poco esercitato dai giovani e questo ha indubbe ricadute sulla formazione dei processi cognitivi, perché i processi cognitivi sono sempre collegati all'utilizzo del linguaggio. Più impedisco il linguaggio e la capacità argomentativa, più abbasso il livello della comunicazione cognitiva.

### 3. Il Socio – costruttivismo di Vygotskij

Gli studi sull'apprendimento dicono che l'approccio educativo che da migliori risultati in questo momento è il costruttivismo socio-culturale ed, in generale, varie scuole di pensiero anche contrapposte sono concordi nell'indicare la didattica trasmissiva come quella meno adatta a produrre apprendimenti e competenze durature<sup>50</sup>. Il primo riferimento diretto è comunque quello a Vygotskij che col suo approccio socio-costruttivista ha definito cos'è un apprendimento significativo. Bisogna allora domandarsi che differenza c'è tra *apprendimento mnemonico* e *apprendimento significativo*. L'apprendimento significativo deve essere attivo nella sua acquisizione: in pedagogia si definisce apprendimento significativo quell'apprendimento che permette di acquisire delle competenze che sono permanenti e trasferibili da un contesto all'altro. Non devo acquisire solo conoscenze di cui dimentico l'oggetto in tempi brevi, ma devo acquisire delle competenze spendibili nel contesto sociale, che mi accompagnino nella vita<sup>51</sup>. Un apprendimento significativo è andare in bicicletta o saper leggere o saper scrivere. Apprendimenti significativi sono quelli che mi danno delle competenze che io acquisisco in forma stabile e che poi posso utilizzare nel contesto in cui vivo. Per ottenere un apprendimento di questo tipo l'attività didattica si basa sulla collaborazione di chi apprende nella costruzione di una conoscenza.

In pratica apprendere in un'attività di sviluppo della conoscenza comporta la partecipazione attiva dell'alunno nella conoscenza e nella procedura che lo porta alla conoscenza. Inoltre si rivela sempre più significativo l'ambiente in cui si apprende, che ricopre un ruolo centrale nella didattica complessiva. Per attivare la comunicazione in una comunità di apprendimento si organizza un contesto classe che sia gradevole per lo studente, che gli dia un ruolo di collaborazione e che lo coinvolga nella costruzione della conoscenza. In tal modo si va nella direzione dell'apprendimento significativo e lo strumento prioritario per il suo sviluppo è il linguaggio.<sup>52</sup>

<sup>50</sup> L'analisi che conduco trova una vasta eco nella letteratura disponibile. Può essere interessante collegare l'analisi complessiva della scuola italiana contenuta, ad esempio, nei testi di Antinucci Francesco, *La scuola si è rotta*, Laterza, Bari 2000 o di De Mauro Tullio, *La cultura degli italiani*, Laterza, Bari 2004 con quello che è stato scritto in alcuni noti studi sulla pedagogia e sul suo rapporto con l'apprendimento. Citerei a semplice titolo esemplificativo Bruner Jerome, *La cultura dell'educazione*, 1996, tr. it. Di Lucia Cornalba, Feltrinelli, Milano 2001, Gardner Howard, *Educare al comprendere*, 1991, tr. it. di R. Rini, Feltrinelli, Milano 2002 e Filograsso Nando, *La costruzione della conoscenza*, Utet, Torino 2003.

<sup>51</sup> Sulla questione delle competenze e della loro certificazione a scuola segnalerei Tagliagambe Silvano, *Più colta e meno Gentile*, Armando, Roma 2006.

<sup>52</sup> Stefano Cacciamani e Lorella Giannandrea, *La classe come comunità di apprendimento*, Carocci, Roma 2004.

Nella conversazione in classe si fanno una serie di osservazioni epistemiche che partono dalla fase del *problem solving*, cioè dalla formulazione di un problema, e vanno verso la condivisione delle soluzioni. La *Kinderphilosophie* si diversifica dal *problem solving* perché, in questo processo di coinvolgimento attraverso il linguaggio, non si cercano soluzioni, ma apertura di nuovi problemi corrispondenti ad interessi cognitivi. Con la *Kinderphilosophie* dunque si va nella direzione del *problem posing* o *problem founding*: si pongono dei problemi, si fondano dei problemi, si alimenta la curiosità verso i problemi. È facilmente intuibile il ruolo che la filosofia gioca in tutto questo, soprattutto se parliamo di filosofia e non di conversazione o di semplice uso del linguaggio. In questo contesto nasce la classe come comunità di apprendimento in cui l'alunno si trova a cooperare con i compagni e diventa un coprotagonista del percorso di apprendimento. La *Kinderphilosophie* diventa un importante strumento didattico che permette agli alunni di approfondire le competenze in proprio possesso e di raggiungerne di nuove. Quella della *Kinderphilosophie* è una metodologia che, se è compresa nei suoi significati più profondi e se è sviluppata in modo rigoroso, porta a risultati sorprendenti, non facilmente banalizzabili. Tuttavia dalla filosofia alla chiacchiera il passaggio è piuttosto labile in certi contesti, per cui bisogna unire la teoria della *Kinderphilosophie* alla sua pratica. È necessario capire molto bene il ruolo del docente, gli argomenti da trattare, il contesto di questa discussione che tento di andare ad attivare.

I riferimenti da cui tutto questo ha preso le mosse sono molto importanti per comprendere il punto in cui siamo. Dobbiamo partire da Piaget, di cui non ci liberiamo mai, ma quella che qui faccio è solo una piccola citazione e non un'analisi delle fasi di sviluppo logico-operativo che costituiscono il perno del suo pensiero. Nel 1923 lui parla per la prima volta della discussione come attività che precede il ragionamento. Dunque anche Piaget, che non riteneva importante il contesto per l'apprendimento dell'alunno, aveva capito l'importanza del linguaggio e della discussione per veicolare l'apprendimento. Tuttavia per sostenere il mio discorso il punto di riferimento centrale è Vygotskij secondo il quale il processo cognitivo è veicolato dal contesto attraverso l'uso del linguaggio. Secondo Vygotskij infatti si apprende qui ed ora, utilizzando il linguaggio di cui ci si serve per interagire con il contesto in cui ci si trova.

In questi anni Clotilde Pontecorvo<sup>53</sup> ha scritto cose molto importanti sul rapporto tra apprendimento e linguaggio ed è un autore da cui in Italia non si può prescindere oggi: la conversazione è un punto primario dell'apprendimento sin dai primi mesi di vita.

Facciamo un breve excursus all'interno del pensiero di Vygotskij e vediamo cosa ci interessa in questo contesto. "*Pensiero e linguaggio*" di Vygotskij è del 1934 e viene tradotto in Italia negli anni sessanta e diventa la base di tutte le psicologie dagli anni sessanta e settanta in poi. Secondo Vygotskij – a differenza di Piaget – per l'apprendimento è importante l'interazione sociale<sup>54</sup>. Noi apprendiamo nel rapportarci gli uni con gli altri, perché attraverso l'interazione

<sup>53</sup> Clotilde Pontecorvo, *Psicologia dell'educazione, Conoscere a scuola*; Clotilde Pontecorvo, *Interazione sociale e conoscenza. Le discipline come pratiche di discorso*, in "Scuola e città", 2, pp.56-71; C. Pontecorvo, A.M. Ajello, C. Zucchermaglio, *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*.

<sup>54</sup> Clotilde Pontecorvo-Anna Maria Ajello e Cristina Zucchermaglio, *Discutendo si impara*, Carocci, Roma 2006.

sociale si creano le condizioni per lo sviluppo delle funzioni psichiche superiori. Secondo Vygotskij attraverso l'interazione sociale avviene la trasformazione dei processi psichici naturali in processi psichici superiori o culturali. Quindi passiamo da una dotazione mentale naturale ad una dotazione culturale realizzata attraverso il linguaggio e gli artefatti culturali. Secondo Vygotskij noi abbiamo una dotazione mentale naturale, poi possiamo controllare il suo sviluppo mediante degli artefatti e tra questi il principale è il linguaggio (Fig. 3)

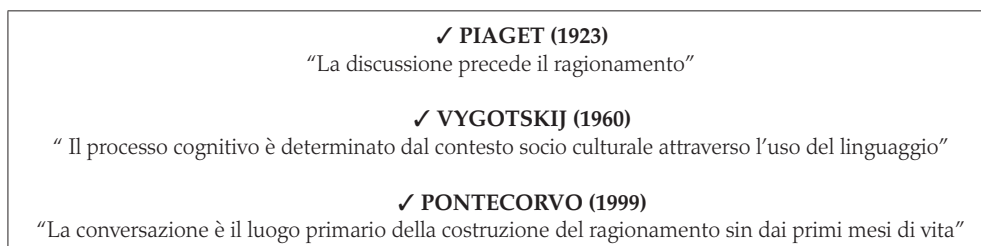


Figura 3

Secondo Vygotskij in ciascuno di noi esiste la zona di sviluppo effettivo, più oltre la zona di sviluppo potenziale e quella successiva è la zona di sviluppo prossimo. Noi come insegnanti interveniamo in questa situazione: ci troviamo di fronte a bambini anche molto piccoli con una zona di sviluppo effettivo abbastanza paritario tra loro, ma è in loro molto diversa la zona di sviluppo prossimo. Certi bambini hanno bisogno di un determinato tempo per raggiungere il loro sviluppo potenziale massimo, perché hanno basi diverse tra loro. Come insegnante devo tenere conto delle abilità effettive di chi mi sta di fronte, devo intuire lo sviluppo possibile di ciascuno, ma devo rispettare soprattutto i suoi tempi di sviluppo prossimo. Questo non significa che devo abbassare il livello della mia didattica o insegnare per obiettivi nel tentativo di individualizzare degli itinerari didattici per poter far fare a tutti lo stesso percorso. Il bambino da solo arriva fino ad un certo punto, ma se lo si spinge ad uscire dalle sue limitate competenze, se lo si sollecita ad andare oltre si otterranno risultati migliori. Spesso il bambino si annoia, è stanco, ne sa più dell'insegnante in molti campi, è in grado di fare tante cose diverse da quelle del docente, possiede competenze che non sono omogenee al sapere scolastico e che spesso il contesto scolastico ostacola. Si devono rispettare i tempi di ognuno per raggiungere il suo livello di apprendimento potenziale massimo e quindi l'insegnante deve adeguarsi ai tempi di apprendimento di ciascun allievo. Però non si deve annoiare il bambino che si perde nelle sue potenzialità, spesso non in linea con quanto richiedono la scuola o il singolo insegnante: questa è una grave difficoltà del ruolo docente, un passaggio molto arduo che non sempre viene superato nel modo corretto.<sup>55</sup>

<sup>55</sup> Clotilde Pontecorvo, Anna Maria Ajello e Crisina Zucchermaglio, cit.

- Zona di Sviluppo Prossimo (ZSP): differenza tra livello di sviluppo (effettivo) del bambino nel risolvere un compito da solo e il livello di sviluppo potenziale determinato attraverso le abilità che esibisce quando affronta un compito con il sostegno di un adulto o di coetanei più capaci.
- La ZSP indica tappe di sviluppo in via di maturazione: l'apprendimento promuove, anticipa lo sviluppo naturale.
- Stesso livello di sviluppo effettivo e diverse ampiezze della ZSP tra bambini: l'educatore modula l'intervento a seconda del tipo di apporto di cui il bambino ha bisogno, in funzione della velocità dell'apprendimento.

Figura 4

La zona di sviluppo prossimo si attiva quando un alunno affronta un compito da solo, ma anche quando lo affronta invece con l'aiuto di un adulto o di un coetaneo più capace. La zona di sviluppo prossimo indica tappe di uno sviluppo in via di maturazione; l'apprendimento promuove e anticipa lo sviluppo naturale. C'è uno stesso livello di sviluppo, ma ci sono diversi livelli di ampiezza di questo tra i vari scolari. L'educatore dovrebbe modulare l'intervento a seconda del tipo di apporto di cui ogni bambino ha bisogno. Quando oggi si parla di personalizzazione dell'apprendimento non si intende calare gli obiettivi della disciplina sul bambino che si ha davanti, ma cercare di capire che cosa proporgli affinché la proposta sia molto importante per lui. Tutto questo deve seguire la velocità dello sviluppo di ciascuno: questa zona è diversa da bambino a bambino. Un bambino va sollecitato in un modo e uno in un altro. Parlo di bambini per semplificare, ma potrei parlare di adolescenti, ragazzi, studenti o studentesse. Questo discorso non vale solo per le scuole primarie, ma soprattutto per le superiori, dove tutto si ingarbuglia e si ingigantisce perché la zona di sviluppo prossimo tende a diventare sempre minore col passare degli anni e la sollecitazione diviene sempre più difficile anche perché l'entusiasmo dei bambini delle elementari va a perdersi nel percorso.

È buono per Vygotskij quell'apprendimento che precede lo sviluppo e attiva una serie di funzioni che sono nella zona di sviluppo prossimale e che precedono lo sviluppo naturale.<sup>56</sup> È buono l'apprendimento che riesce ad attivare quello che ho in potenza, che mi spinge e mi porta verso conoscenze più ampie. Tale condizione dello sviluppo attribuisce all'apprendimento un compito promozionale, importante per il contesto in cui gli altri sono pari o più competenti<sup>57</sup> (Fig. 4).

#### 4. Matthew Lipman e Daniela Camhy

A questo punto è possibile entrare nel discorso della *Kinderphilosophie*. Negli Stati Uniti negli Anni Settanta Matthew Lipman fonda la *Philosophy for Children (P4C)*<sup>58</sup>. La P4C è ormai

<sup>56</sup> Clotilde Pontecorvo, Anna Maria Ajello e Cristina Zucchrmaglio, cit.

<sup>57</sup> Forte Bruno, Costruire il successo formativo nella scuola dell'autonomia, in "Quaderni di orientamento", atti del convegno "Star bene studiando bene. Esperienze, continuità, prospettive" del 14 ottobre 2004; Sorzio Paolo, Ricerca pedagogica e modelli didattici, in Progettare la didattica, a cura di Dino Zanella, La linea editrice, Padova 2004

<sup>58</sup> In italiano sono facilmente reperibili di Lipman Matthew, *Il prisma dei perché*, Ed. Armando, Roma 1990; *Pixie*, Ed. Liguori, Napoli 1999; *Elfie*, Ed. Liguori, Napoli 1999, *Kio & Gus*, Ed Liguori, Napoli 1999. I manuali di accompagnamento con le guide e gli eserciziari sono disponibili on line nel sito della Liguori ([www.liguori.it](http://www.liguori.it)). Marina Santi, *Ragionare con il discorso*, La Nuova Italia, Firenze 1995

diventata molto famosa in varie parti del mondo. È un curriculum che parte dalla scuola dell'infanzia e arriva fino ai 16 anni e che Lipman ha scritto per fare filosofia per i bambini. A tale scopo ha costruito delle storie: *Elfie, Pixie, Kio and Gus*, ecc., che sono strutturate a seconda della fascia d'età a cui sono rivolte. Il curriculum prevede un percorso rigidamente strutturato, quindi al di fuori di esso non si attua il "filosofare". Il curriculum dunque è formato da storie attraverso cui si fa fare filosofia ai bambini, ma non prevede la possibilità di uscire dallo schema predisposto.

Daniela Camhy, negli Anni Ottanta in Austria, ha trasformato il modello della *P4C* in *Kinderphilosophie* che, a differenza della filosofia per i bambini, è una filosofia dei bambini: cioè è fatta dai bambini, attraverso un ruolo attivo nella costruzione del pensiero individuale e collettivo<sup>59</sup>. Non si parla più di un curriculum, non si parla più di testi predisposti appositamente per far fare filosofia ai bambini, ma con la *Kinderphilosophie* vengono proposti dei percorsi diversificati a seconda delle fasce d'età a cui si rivolgono. Tutti i percorsi partono sempre dall'utilizzo di un testo, inteso nella sua accezione più ampia: un articolo, un quadro, un film, un'opera d'arte, un testo di filosofia, un racconto, una poesia. Insomma una sollecitazione testuale. Quindi con la *Kinderphilosophie* si esce dal protocollo rigido entro cui era chiusa la *P4C*, non ci sono solo materiali strutturati per fare filosofia per i bambini, ma l'insegnante diventa un attento osservatore e selezionatore di materiali utili per stimolare la discussione al fine del filosofare. (Fig. 5)

IL CURRICOLO DI LIPMAN	LA PROGRAMMAZIONE DELLA CAMHY
Per la scuola elementare: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elfie (Ragionamento sul pensiero)</li> <li>- Kio and Gus (Natura)</li> <li>- Pixie (Linguaggio)</li> </ul> Per la scuola media: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Il prisma dei perché (Realtà)</li> <li>- Lisa (Etica)</li> </ul> Per la scuola superiore: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Suki (Arte)</li> <li>- Mark (Studi sociali)</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Fondare</li> <li>2. Definire</li> <li>3. Costruire ipotesi</li> <li>4. Sviluppare concetti</li> <li>5. Scoprire alternative e possibilità</li> <li>6. Formulare domande</li> <li>7. Trarre conclusioni</li> <li>8. Incontrare decisioni diverse dalla propria</li> <li>9. Prendere per vere prospettive diverse</li> <li>10. Attuazione del pensiero logico</li> </ol>

Figura 5

## 5. Una procedura comune

La *Philosophy for Children* e la *Kinderphilosophie* hanno in comune la stessa procedura, l'unica cosa che cambia è il testo da cui partire. Come già detto, dunque, la prima usa solo testi predisposti da Lipman, l'altra invece seleziona svariati tipi di testi. Anche le finalità della *Philosophy for Children* e della *Kinderphilosophie* sono comuni: entrambe non vogliono che

<sup>59</sup> Si veda di Daniela Camhy *Pensiero critico e talento*, in Edizione, Pordenone 1996, Anno VII, n° 13 e *Philosophieren mit Kinder*, in "Saturn", Vienna, maggio 1990.

vada perduto quell'enorme tesoro che è il pensiero intermittente dei bambini. Se negli adulti il pensiero intermittente viene accettato quando è una proprietà degli scienziati o delle persone geniali, nei bambini il pensiero intermittente viene sacrificato al senso comune o alla razionalità socialmente determinata. Il pensiero intermittente è quel lampo di genio che i bambini hanno e con i quali ci stupiscono. I bambini hanno dei flash di ragionamento, delle osservazioni che sono assolutamente strabilianti nell'ambito di un pensiero e di un modo di ragionare convenzionale o addirittura banale. Il pensiero che nell'ambito di un piatto concatenarsi di banalità ad un tratto fa emergere un qualcosa di profondo e inatteso è stato definito come *intermittente* da Saul Kripke, perché si basa su osservazioni che non sono strutturate e organizzate<sup>60</sup>. Un bambino fa i fatti suoi e poi se ne esce con una frase interessantissima che non necessariamente è collegata a qualcos'altro o a quello che sta facendo. Il bambino poi non è in grado di recuperare quella frase e quel pensiero, perché ha avuto un flash e non ha elaborato una struttura logica e consequenziale. Il pensiero intermittente è un pensiero ricettivo, rapido, aperto alla costruzione del discorso, pronto a cambiare e a perdersi. Il bambino non ha la capacità di collegare e di costruire: Clotilde Pontecorvo per spiegare questo punto ha parlato dei tre nipotini di Paperino, Qui, Quo e Qua.<sup>61</sup> I tre dialogano tra di loro parlando ognuno per i fatti suoi e formando insieme la frase. Ognuno dice il suo pezzetto, che fa parte della frase solo se messo insieme agli altri pezzetti. Questo è l'esempio di ciò che è un pensiero intermittente. È un pensiero intuitivo, profondo, rapido e veloce, ma non è costruito, quindi la P4C e la *Kinderphilosophie* vogliono prendere queste intuizioni dei bambini e aiutarle a trasformarsi in un discorso argomentato.

È necessario dare ai bambini gli strumenti per sostenere il loro punto di vista su posizioni anche difficili o complesse. *"Non mi ubbidiscono le parole"* è una frase che mi ha detto un bambino di quattro anni e che segnala un problema: il pensiero dei bambini è più veloce delle loro capacità linguistiche. Con la frase *"Non mi ubbidiscono le parole"* il bambino ha comunicato la sua intenzione di dire delle cose, ma anche la sua speculare incapacità a trovare le parole giuste per tradurre il suo pensiero. Questo vorrebbe essere il punto in cui si inserisce la *Kinderphilosophie*: l'insegnante aiuta il suo alunno a rendere le parole più ubbidienti, ad esprimere il suo pensiero offrendogli l'opportunità di ascoltare le argomentazioni degli altri e di attingere ad esse per formulare le proprie parole per strutturare correttamente un discorso. Alla base di tutto ciò che riguarda il linguaggio esiste un problema di potere: in questo caso quello dell'insegnante che può decidere da che parte far andare il pensiero del bambino. In *Dentro lo specchio*<sup>62</sup> Humpty Dumpty spiega ad Alice in

<sup>60</sup> Saul Kripke, *Nome e necessità*, 1980, tr. it. Boringhieri, Torino 1982.

<sup>61</sup> Clotilde Pontecorvo, Anna Maria Ajello e Cristina Zucchermaglio, *Discutendo si impara*, Carocci, Roma 2006.

<sup>62</sup> Lewis Carroll, *Dentro lo specchio*, tr. it., Mondadori, Milano 1991. *"È solo uno per i regali di compleanno. Piglia su e porta a casa!" "Non capisco cosa dovrei portare a casa" disse Alice. Humpty Dumpty fece un sorriso di disprezzo. "Naturale... devo dirtelo io. Volevo dire, 'ecco un argomento che ti stende definitivamente!' "Ma 'piglia su e porta a casa' non è proprio come dire 'ecco un argomento che ti stende'" obiettò Alice. "Quando io uso una parola" disse*

che modo chi comanda decide anche il significato delle parole. L'insegnante ha in mano il significato delle parole, ma anche la possibilità di trasmettere le parole sbagliate a quei bambini a cui le parole non ubbidiscono. È una questione molto delicata: aiutare il bambino a dire quello che pensa non significa dare la giusta interpretazione al suo pensiero, ma proprio metterlo nelle condizione di scavare la profondità della sua intermittenza.

## 6. Il pensiero

Interiorizzando i pensieri degli altri si interiorizzano le risposte relative a tali pensieri, così si sviluppano capacità analitiche e capacità critiche. Che cosa vuol dire questo per un insegnante? Nella discussione argomentativa in una comunità di apprendimento, interiorizzando i pensieri espressi dagli altri, l'alunno attiva dei meccanismi che collocano i nuovi pensieri in uno spazio diverso da quello in cui sono nati e così sviluppa meglio il suo ragionamento: attraverso l'ascolto dei pensieri degli altri viene ampliato il punto di vista di ognuno.

Inoltre interiorizzando i pensieri emersi dal contesto in cui si trova inserito, l'alunno sviluppa le sue capacità analitiche e le sue capacità critiche. Nell'insieme della conversazione ogni alunno assimila i punti sollevati dagli altri ed amplia la sua capacità di analisi e di critica su quello specifico argomento. Questo gli permette di uscire dalla logica diffusa del luogo comune e di sviluppare un pensiero più articolato e complesso. Ma perché parliamo proprio di filosofia e non di semplice conversazione? I bambini imparano proponendo dei problemi, discutendone, cercando delle soluzioni, parlandone. Se pensiamo ai bambini che giocano ci accorgiamo che si pongono problemi, che poi cercano freneticamente di comunicare a chi gli sta più vicino o alla mamma. Il bambino cerca delle soluzioni che può condividere con altri. Questa è la procedura di acquisizione di un apprendimento da parte del bambino ed è una procedura individuale, ma cooperativa. Che cosa ha tutto questo in comune con la filosofia? Anche la filosofia parte dalla proposizione di un problema, mette in discussione il problema ("Chi siamo?", "Chi ci sta attorno?", "Esistono gli altri?", ecc.), cerca soluzioni a questi problemi, anche di carattere universale. Molto dipende da che campo filosofico stiamo attraversando (metafisica, etica, estetica, ontologia, epistemologia, ecc.), ma sempre si parte in filosofia dalla meraviglia per il mondo. La filosofia parte dalla meraviglia e dallo stupore, come ha detto Aristotele, e la meraviglia e lo stupore sono ciò che noi dobbiamo cercare di non far perdere ai bambini che abbiamo di fronte. Se noi ci troviamo di fronte persone che si pongono domande e che si stupiscono per quanto avviene loro intorno, vuol dire che stiamo creando lo spazio per la filosofia.

La *Kinderphilosophie* è dunque un modo di porsi diverso nei confronti degli alunni e che si sviluppa attraverso un percorso metodologico molto strutturato. È un metodo pedagogico-didattico che tende alla formazione di un pensiero complesso e critico ed educa il pensiero al confronto con la complessità delle esperienze. Dare gli strumenti per esprimere il proprio pensiero, ma al tempo stesso attraverso la comprensione delle

---

*Humpty Dumpty in tono alquanto sprezzante "questa significa esattamente quello che decido io... né più né meno." "Bisogna vedere" disse Alice "se lei può dare tanti significati diversi alle parole." "Bisogna vedere" disse Humpty Dumpty, "chi è che comanda... è tutto qua".*

esperienze degli altri, arricchire il proprio pensiero critico: questa è la missione della *Kinderphilosophie* nella scuola di oggi.

## 7. La procedura

La *Kinderphilosophie* è una ricerca di soluzioni a determinati problemi fondata sul dialogo per favorire l'esperienza del pensiero attraverso l'uso del linguaggio. La fase della ricerca e della posizione del problema è quella essenziale, mentre quella della sua soluzione ha molto meno valore e significato: in questo si situa la sua forte differenza rispetto al *problem solving*. La *Kinderphilosophie* è una ricerca che parte da un problema sollevato da un testo e si fonda su un dialogo che avviene in una comunità di apprendimento che vuole favorire l'esperienza del pensiero ed espandersi verso una zona di sviluppo prossimale più ampia, attraverso l'uso del linguaggio. Nella classe intesa come comunità di ricerca gli alunni riflettono sul pensiero, si chiedono il significato di alcuni processi cognitivi ed acquisiscono abilità trasversali. Questa metodologia è trasferibile ad altri contesti, come è stato dimostrato in una ricerca sulla trasferibilità della *Kinderphilosophie* nella fisica<sup>63</sup>.

Per parlare di *Kinderphilosophie* dobbiamo mettere in discussione il ruolo dell'insegnante, che cambia completamente, rispetto a quella che è la sua posizione abituale. Durante questa attività l'insegnante innanzitutto non indirizza la discussione, ma solamente la facilita. Non sceglie testi considerati adatti per far discutere gli adolescenti su uno specifico problema, non orienta cioè la discussione su un argomento piuttosto che su un altro. Nella *Kinderphilosophie* si somministra un testo anche perché si è curiosi di vedere le sollecitazioni che questo testo può sollevare sulla classe nella quale ci si trova ad operare. Nelle Antologie di solito vengono proposti testi e poi esercizi che indirizzano l'alunno alla comprensione di quel testo, ma solo a quella comprensione che l'autore ritiene essere corretta, cioè siamo di fronte alla definizione "della" comprensione del testo. Mentre potrebbe essere che quel testo fa riflettere su tante altre cose. Durante la discussione della *Kinderphilosophie* l'insegnante non indirizza, ma si limita a scegliere il testo da trattare. Nessuno sa dove la discussione andrà a parare e non c'è alcun indirizzo dell'insegnante in un senso invece che in un altro: egli aspetta di vedere in che modo il testo ha sollecitato l'attenzione e l'argomentare della classe. Il docente ordina la conversazione, rilancia le frasi che meritano di essere riprese e appoggia i punti che sono rilevanti. Il ruolo dell'insegnante non è passivo, ma è un ruolo di tutor, di coordinatore. Questo è un punto fondamentale, molto difficile da far capire. L'insegnante non ha un punto di vista sull'argomento in discussione, ma è interessato alla discussione delle idee e dei pensieri messi in circolo dai partecipanti alla comunità di ricerca.

## 8. Come si organizza una lezione

**1. La scelta del testo.** Innanzitutto si sceglie un testo, che contenga tematiche di tipo universale o concettuale. È molto meglio scegliere un testo argomentativo o poetico invece che un testo descrittivo o di cronaca. Anche spezzoni tratti dai film possono essere molto adatti all'applicazione di questa metodologia.

<sup>63</sup> Annalisa Filippini, *Dalla Kinderphilosophie alla fisica*, in "Edizione", n° 29/30, Pordenone 2004.

- 2. Predisposizione della classe all'attività.** Nella *P4C* è molto importante seguire la procedura prevista, la classe ad esempio deve essere messa in cerchio. Nella *Kinderphilosophie* ciò non è molto importante e la classe può essere lasciata così com'è. Predisporre la classe all'attività significa innanzitutto creare un atteggiamento di disponibilità all'ascolto e ricordare la procedura da seguire. Spesso questa viene definita "*l'ora della libertà*" in quanto ognuno può dire quello che vuole, sostenendo il suo punto di vista. Non c'è il giudizio di giusto o sbagliato su quanto viene espresso dall'alunno che non viene giudicato e non viene valutato. Semplicemente, come ci si allena in palestra per aumentare le capacità fisiche, così ci si allena in questo spazio per aumentare le capacità di ragionamento. Il fine è di divertirsi ragionando. Nella valutazione dell'alunno, in successivi contesti scolastici, si ha una ricaduta molto forte. Se l'alunno impara ad esprimere correttamente il suo punto di vista e lo arricchisce tramite il punto di vista dei compagni, se si pone dei perché su determinate problematiche quando, ad esempio, svilupperà un tema in classe su un determinato argomento, svilupperà le sue argomentazioni in modo più ricco ed articolato. Però la valutazione deve essere situata nello sviluppo di quel tema, non durante l'attività, sulla base di specifici indicatori per la valutazione delle capacità argomentative.<sup>64</sup> Attraverso delle procedure l'alunno ha acquisito delle competenze e un apprendimento significativo: la valutazione avviene sul processo e non in riferimento a ciò che di giusto o sbagliato ha detto. Per un alunno in genere sapere che può dire quello che vuole è importantissimo. Sapere che non è giudicato per il suo pensiero, ma solo dai suoi compagni in riferimento all'adesione o meno alle sue argomentazioni, rafforza le sue capacità argomentative. L'insegnante infatti non giudica mai quello che viene detto.
- 3. La lettura del testo.** Si legge un testo, che può essere un testo scritto o un film o un'opera d'arte. Possono essere utilizzati articoli tratti da giornali, come anche brani di letteratura e poesie in entrambi i livelli di scuola secondaria. I testi scelti devono comunque avere dei contenuti di tipo concettuale e introdurre problemi di tipo speculativo.
- 4. Le regole di discussione.** La classe deve essere predisposta all'attività, come si è detto, nell'assunzione di un atteggiamento ordinato, corretto, attento e quindi si devono fissare delle regole semplici: gli alunni sono liberi, non vengono giudicati, non vengono valutati, ma devono stare in silenzio, ascoltare il pensiero di tutti, parlare quando è il proprio turno, prenotarsi alzando la mano e aspettare ascoltando gli altri e non facendo altre cose. Quando un compagno parla l'alunno non deve avere in mente quello che pensa o che vuole dire, ma deve seguire quello che si sta dicendo, perché quando sarà il suo turno dovrà raccordarsi con quello che è stato detto e non proseguire con l'esposizione del proprio pensiero impermeabile ad altre sollecitazioni. Questo è un altro punto molto complesso: non si sta dentro il proprio pensiero, ma si sta dentro ad un movimento di pensiero che è il pensiero della classe. Ci sono vari punti di vista e l'alunno si aggancia ad ognuno di essi.

<sup>64</sup> Annalisa Filipponi, *Educazione al pensiero complesso attraverso la Kinderphilosophie in una comunità di ricerca, in Ricerche nella pratica della didattica per la formazione degli insegnanti*, a cura di Marisa Michelini, Forum, Udine 2003.

- 5. La sottolineatura del testo.** Dopo aver letto il testo c'è la sottolineatura individuale delle frasi. La consegna dell'insegnante è molto semplice: bisogna sottolineare dove si vuole, dove ognuno individua i punti per lui più significativi. Vanno sottolineate una o due frasi ritenute significative che non sono necessariamente le più importanti, non sono collegate tra di loro, non sono il nucleo concettuale del testo. Sono solo frasi il cui significato ha toccato il lettore.
- 6. L'Agenda.** L'insegnante poi riporta alla lavagna le frasi che la comunità di ricerca ha selezionato e crea un'Agenda alla lavagna. Una volta scritta l'Agenda che riporta le frasi scelte, il punto di riferimento per impostare la fase della problematizzazione non è più il testo che l'insegnante ha proposto, ma l'Agenda, che è il testo costruito dalla classe a partire dalle sollecitazioni che ciascuno ha colto nel testo somministrato. A questo punto c'è il passaggio più difficile: a coppie o da soli gli alunni devono cercare nell'Agenda uno o due punti che incuriosiscano più degli altri e su questi punti vanno formulate delle domande. Il risultato di questo lavoro di sintesi produce le domande che verranno poste alla classe nello sviluppo della discussione.
- 7. La discussione.** Con le domande poste alla classe c'è l'avvio della discussione che è finalizzata al ricercare ed evidenziare nodi problematici. Le competenze argomentative che si struttureranno saranno poi trasferibili in altre aree disciplinari. Se l'insegnante sollecita un alunno a porsi dei problemi, questa curiosità verrà poi trasferita anche in altri ambiti disciplinari come, ad esempio, nel campo della fisica o della matematica, laddove i problemi vengono proposti sotto forma di formule o di esperimenti<sup>65</sup> o nello studio della storia nella sua prospettiva semiotica.<sup>66</sup> In questo senso la *Kinderphilosophie* è trasversale.

La scansione
<p>La scansione è questa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• scelta del testo;</li> <li>• assegnazione delle consegne alla classe</li> <li>• lettura del testo</li> <li>• sottolineatura</li> <li>• scrittura dell'agenda alla lavagna</li> <li>• analisi a coppie o singolarmente dell'agenda e formulazione delle domande</li> <li>• discussione.</li> </ul>

Figura 6

<sup>65</sup> Progetto di raccordo Università Scuola (2002/2004): Progetto di sperimentazione didattico-innovativa e didattico-disciplinare. *La problematizzazione come competenza profonda: come sviluppare l'attitudine all'indagine scientifica e la competenza argomentativa dei risultati*. Il Progetto è stato sviluppato nell'ambito dei rapporti tra l'Università degli Studi di Udine e l'Istituto comprensivo di Fagagna dall'autrice del presente saggio.

<sup>66</sup> Hilda Girardet e Alessandra Fasulo, "I bambini riscrivono la storia: la costruzione retorica del punto di vista" in "Discutendo si impara" cit.

## 9. Discussioni non chiacchiere

*Problem posing* e *problem solving* hanno in comune alcune caratteristiche, ma non quella principale, che è quella di trovare gli spazi più ampi possibili per l'analisi e l'argomentazione. Se, ad esempio, si pone il problema del senso della vita con la *Kinderphilosophie* si cercano le argomentazioni in grado di sollecitare la discussione sulle questioni fondamentali, mentre nessun *problem solving* può essere dedicato ad un argomento del genere, perché nessuno è in grado di dire qual è il senso della vita, ma solo qual è il senso della vita secondo lui. Anche perché poi è possibile che cambierà questo punto di vista varie volte nella sua vita e quindi non è fondamentale arrivare alla soluzione di grandi problemi che vengono dibattuti da millenni. Faccio un altro esempio: esiste il libero arbitrio oppure no? Qui noi non abbiamo la soluzione perché da millenni si discute su questo problema filosofico. Sosteniamo il nostro punto di vista e cerchiamo nella discussione delle argomentazioni che possano interessare, ma non la soluzione di un problema che sta lì da tremila anni. Nel processo di discussione avviene lo sviluppo delle competenze. Succede molto raramente che venga trovato ed esposto l'argomento che chiude una discussione e certamente non in una classe scolastica. Il *problem posing* e il *problem solving* divergono, dunque, già in fase preliminare.

In questo senso è importante comprendere la posizione del dubbio: se è un dubbio cognitivo va bene, se è un dubbio esistenziale andiamo fuori dal nostro contesto, perché ci troviamo davanti non ad un dubbio metodico, ma ad una semplice curiosità. Dall'ambito del dubbio a quello della curiosità il salto è breve ed è necessario sapere se una discussione sta stimolando l'atteggiamento di curiosità o quello del dubbio.

Se l'insegnante interviene durante la discussione e dice il suo punto di vista questo diventa immediatamente il punto di vista più importante e da quel momento in poi la discussione è condizionata da questo punto di vista gerarchicamente sistemato. Pertanto l'insegnante rimane un coordinatore esterno e può dire che cosa trova interessante, ma non esprime delle valutazioni. Inoltre deve stare molto attento nel dare la parola sempre a chi interviene di meno e cercare di non far parlare sempre gli stessi alunni. L'attività ha successo quando l'alunno che mai alzerebbe la mano in una lezione tradizionale la alza per dire a tutti il suo pensiero e lo fa sapendo di non essere valutato, non ha paura di dire la cosa giusta o sbagliata, ha la libertà di potersi esprimere. Quindi l'insegnante deve cercare di stimolare una conversazione che cerchi di coinvolgere il maggior numero possibile di allievi. Il lavoro dell'insegnante richiede molta attenzione, perché deve cogliere intuitivamente chi deve essere inserito nella conversazione in quel preciso momento.

Un altro punto cruciale del lavoro dell'insegnante nella *Kinderphilosophie* è che deve stare molto attento che la chiacchiera non sommerga la filosofia. Questo pericolo è particolarmente evidente quando vengono portati degli esempi. L'insegnante dovrebbe cercare di bloccare questo meccanismo, perché quando un esempio viene portato all'attenzione di tutti ("mio nonno ha fatto così, ecc.", "mio padre è caduto...", "mio zio ha visto...") l'attenzione si sposta su di esso e non sull'argomento da cui è nato l'esempio. Bisogna cercare di interrompere le parti discorsive e dialogiche e mantenersi su un piano speculativo, sapendo che non faccio storia della filosofia, ma ragiono nel mondo dei perché. Clotilde Pontecorvo, a questo proposito, parla degli indicatori positivi e negativi nella forma delle categorie con cui

si possono codificare i diversi enunciati o le loro componenti.<sup>67</sup> Le categorie che segnalano un *non-sviluppo* sono: ripetere, confermare, riferirsi ad una esperienza personale. Le categorie di sviluppo sono invece: apportare elementi nuovi, mettere in relazione, delimitare, opporsi con ragioni, comporre delle relazioni di livello più alto, generalizzare, problematizzare, ristrutturare. L'ordine delle categorie di sviluppo, inoltre, non è casuale, ma si riferisce ad un possibile percorso di sviluppo del discorso-ragionamento collettivo e risponde ad una visione argomentativa della costruzione della conoscenza, in cui si alternano fasi più "cognitive" (quali mettere in relazione, generalizzare) e fasi più psico-sociali (quali delimitare, opporsi con ragioni, problematizzare).<sup>68</sup>

Questa attività viene da anni svolta nella scuola materna, nella scuola primaria, nella scuola secondaria di 1° e 2° grado. È un'attività che è giudicata in modo molto positivo, perché ai bambini e ai ragazzi piace molto cambiare i ruoli tradizionali e non venir valutati. Chi la sperimenta vede che la classe ci crede. È importante però convincere all'ascolto e accettare solo interventi per alzata di mano. Bisogna obbligare gli alunni a motivare il proprio punto di vista: questo atteggiamento poi lo si ritrova come atteggiamento della classe anche in altri contesti. È un esercizio all'ascolto e l'ascolto è un problema grosso dei nostri tempi. Siamo tutti come i tre nipotini di Paperino che dicono la loro, ma non si collegano al contesto con un ascolto attivo dell'altro. L'insegnante deve cercare di collegare tutto perché diventi un atteggiamento della classe. I ragazzi vivono quest'esperienza molto bene: ci sono ricerche universitarie sia sull'orientamento sia sulla trasmissibilità nell'ambito della fisica e le classi che hanno lavorato con questa procedura risultano aver acquisito un desiderio all'argomentazione e una capacità di sintesi decisamente superiore alle classi di confronto.<sup>69</sup> Mettendo a confronto l'interazione tra una lezione tradizionale e una lezione di *Kinderphilosophie* si è potuto misurare che l'insegnante interviene nelle lezioni abituali molto con poche interruzioni e queste sono sempre degli stessi alunni, mentre nelle lezioni di *Kinderphilosophie* gli interventi dell'insegnante sono pochi e quelli degli alunni sono molti e di molti alunni, anche di quelli che non parlano mai<sup>70</sup>.

## 10. Conclusione

Per concludere riassumiamo dicendo che la *Kinderphilosophie* è una metodologia didattica e formativa che, partendo da un testo, vuol permettere agli alunni di migliorare le proprie capacità di ragionamento ed organizzazione logica. Il "filosofare" attraverso una metodologia strutturata porta infatti ad una educazione al pensiero critico attraverso la problematizzazione e l'argomentazione.

<sup>67</sup> Clotilde Pontecorvo, Anna Maria Ajello e Cristina Zucchermaglio, cit.

<sup>68</sup> Ricerca di Pontecorvo e Zucchermaglio, 1984 in "Discutendo si impara", cit.

<sup>69</sup> Progetto di raccordo Università Scuola (2002/2004): Progetto di sperimentazione didattico-innovativa e didattico-disciplinare. *La problematizzazione come competenza profonda: come sviluppare l'attitudine all'indagine scientifica e la competenza argomentativa dei risultati*, cit.

<sup>70</sup> Annalisa Filipponi, *Il testo di partenza nella Kinderphilosophie*, in "Edizione", Pordenone 2004.

La *Kinderphilosophie* si fonda sul riconoscimento della necessità di educare il pensiero al confronto con la complessità delle esperienze in un mondo in cui il pensiero appare sempre più a rischio di riduzioni e di banalizzazioni. Questo metodo pedagogico, valorizzando contraddizioni, relazioni, complessità, tende alla formazione di un pensiero complesso, ed alla costruzione di un pensiero critico (ragionevole, diretto verso un obiettivo, valutativo). Il procedimento attraverso cui la *Kinderphilosophie* vuole raggiungere questi obiettivi è un procedimento di ricerca fondato sul dialogo, che favorisce le esperienze del pensiero attraverso l'uso del linguaggio (il riferimento teorico più diretto è relativo al socio-costruttivismo di Vygotskij, che ritiene il processo cognitivo determinato dai contesti socio-culturali di riferimento).

Interiorizzando il dialogo non solo si riproducono le procedure cognitive ed i pensieri espressi dagli altri, ma si attivano meccanismi interindividuali di risposta a tali pensieri, assumendo il procedimento critico ed argomentativo che si produce a livello intersoggettivo come pensiero individuale. Per ottenere tutto ciò la classe, organizzata con regole specifiche, finalizza il suo lavoro alla ricerca (comunità di ricerca), cioè allo sviluppo di nuovi percorsi nel ragionamento logico. In questa comunità di ricerca si attiva la filosofia come dialogo, problematizzando innanzitutto una situazione e spingendo il bambino a trovare soluzioni. Come Socrate, anche la *Kinderphilosophie* ritiene che non si possa apprendere attraverso la sola esposizione. I bambini infatti imparano: proponendo problemi – discutendone – cercando soluzioni argomentative.

Se la filosofia è ricerca di quello che non sappiamo, dice Lipman della *Philosophy for Children*, perché escludere i bambini che nascondono con naturalezza dietro ai loro perché problematiche di tipo filosofico e si esprimono attraverso quello che il filosofo americano Saul Kripke ha chiamato *pensiero intermittente* (cioè attraverso l'espressione di concetti molto profondi all'interno di un contesto di banalità e scontatezze)? L'obiettivo cognitivo della *Kinderphilosophie* non è la soluzione di problemi, ma la loro ricerca. Nella comunità di ricerca ognuno esprime con ordine il suo punto di vista e sta attento a quello degli altri ed attraverso la dialettica della ricerca si giunge alla costruzione di qualche cosa che è di tutti e dove ognuno riconosce il proprio contributo. Punto di partenza di questo processo didattico è la presa di coscienza della complessità del proprio io, e del riconoscimento di quello altrui. Riflettendo sul pensiero, i bambini sono poi condotti a chiedersi il significato di alcuni processi quali: comunicare, apprendere, confrontarsi, rispettarci.

Da questa sintetica esposizione sulle basi scientifiche e sulle procedure della *Kinderphilosophie*, appare evidente quanto questa metodologia possa divenire strumentale all'acquisizione di un apprendimento significativo all'interno di un processo orientativo, in particolare, nella formazione di abilità trasversali, quali la problematizzazione e l'argomentazione che, riferendosi ai diversi contributi disciplinari, ne sono parte fondante.

## Bibliografia

- Antinucci F., *La scuola si è rotta*, Bari, Laterza, Bari, 2000.
- Bottani N. e autori vari, *Una pagella per la scuola*, Cenerini A. (a cura di), Erickson, Trento, 2005.
- Bruner J., *La cultura dell'educazione*, 1996, Feltrinelli, Milano, 2001.
- Cacciamani S. e Giannandrea L., *La classe come comunità di apprendimento*, Carocci, Roma, 2004.
- Camhy D., *Pensiero critico e talento*, in *Edizione*, Pordenone 1996, n° 13.
- Camhy D., *Philosophieren mit Kinder*, in *Saturn*, Vienna, maggio 1990.
- Carrol Lewis, *Dentro lo specchio*, Mondadori, Milano, 1991.
- De Mauro T., *La cultura degli italiani*, Laterza, Bari, 2004.
- De Saint-Exupery A., *Il piccolo principe*, Einaudi, Torino, 1986.
- Diels H. e Kranz W., *I Presocratici*, Laterza, Bari, 2002.
- Filipponi A., *Il testo di partenza nella Kinderphilosophie. Una riflessione*, Edizione, 29/30, XV, Libreria al Segno Editrice, Pordenone, dicembre 2004.
- Filipponi A., *Dalla Kinderphilosophie alla fisica*, Edizione, 29/30, XV, Libreria al Segno Editrice, Pordenone, dicembre 2004.
- Filipponi A., *Educazione al pensiero complesso attraverso la Kinderphilosophie in una comunità di ricerca*, in *Ricerche nella pratica della didattica per la formazione degli insegnanti*, Michelini M. (a cura di), Forum, Udine, 2003.
- Filipponi A., *Filosofare con i bambini*, in *Bollettino C.R.I.F.*, Roma, 2000.
- Filipponi A., *Per un'educazione al pensiero complesso*, in *www.filosofare.net*, 2001.
- Filograsso N., *La costruzione della conoscenza*, Utet, Torino, 2003.
- Gaerner J., *Cosa c'è dietro le stelle*, Einaudi, Torino, 1987.
- Gaerner J., *La scelta di Sofie*, Bompiani, Milano, 1995.
- Garneer J., *C'è nessuno?*, Bompiani, Milano, 1997.
- Gardner Howard, *Educare al comprendere* (1991), Rini R. (a cura di), Feltrinelli, Milano 2002.
- Gargani A., *Il sapere senza fondamenti*, Einaudi, Torino, 1978.
- Gargani A., *Lo stupore e il caso*, Laterza, Bari, 1986.
- Heidegger M., *L'essenza della verità*, Adelphi, Milano, 1997.
- Kripke S., *Nome e necessità*, 1980, Boringhieri, Torino, 1982.
- Lipman M., *Il prisma dei perché*, Ed. Armando, Roma, 1990.
- Lipman M., *Pixie*, Ed. Liguori, Napoli, 1999.
- Lipman M., *Elfie*, Ed Liguori, Napoli, 1999.
- Lipman M., *Kio & Gus*, Ed Liguori, Napoli, 1999.
- Michelini M. e autori vari, *Modelli e strumenti per l'orientamento universitario*, Forum, Udine, 1999.
- Milne, A.A., *Winnie Poh*, Ed. Salani, Milano, 1996.
- Moravia A., *Storie della preistoria*, Mondadori, Milano, 1994.
- Nagel T., *Una brevissima introduzione alla filosofia*, Il Saggiatore, Milano, 1984.
- Napodano Iandoli M., *Philosophy for Children. Itinerari metacognitivi per una didattica del pensiero complesso nella scuola elementare*, Ed. Guida, Napoli, 1998.
- Piaget J., *La nascita dell'intelligenza nel bambino*, La Nuova Italia, Firenze, 1973.
- Pontecorvo C., Ajello A.M., Zuccheromaglio C., *I contesti sociali dell'apprendimento: acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*, LED, Milano, 1995.
- Pontecorvo C., *Psicologia dell'educazione, Conoscere a scuola*, Il Mulino, Bologna, 1986.
- Pontecorvo C., *Interazione sociale e conoscenza. Le discipline come pratiche di discorso*, Scuola e città, 2, febbraio 1993, pp.56-70.
- Pontecorvo C., Ajello A.M., Zuccheromaglio C., *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*, La Nuova Italia scientifica, Roma, 1991.
- Pontecorvo C. e Fasulo A., *Come si dice? Linguaggio e apprendimento in famiglia e a scuola*, Carocci, Roma, 1999.
- Rodari G., *Versi e storie di parole*, Ed. Einaudi, Torino, 1995.
- Santi M., *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*, La Nuova Italia, Firenze, 1995.
- Santi M., *La filosofia tra i bambini*, Edizione, Pordenone, 1996.
- Tagliagambe S., *Più colta e meno Gentile*, Armando, Roma, 2006.