



La Philosophy for Children come comunità di ricerca inclusiva

Philosophy for Children as inclusive community of inquiry

Giorgia Ruzzante
Università degli Studi di Padova
giorgia.ruzzante@phd.unipd.it

ABSTRACT

This paper aims to highlight the main characteristics of the Community of Inquiry Philosophy for Children (P4C). P4C is an educational movement and a curriculum for the education of critical, creative, and caring thinking that adopts dialogical methodologies. The main purpose of this paper is to underline the potentialities of P4C and the context of the Community of Inquiry in an inclusive perspective. Starting from a review of Italian and international literature, it will be emphasized how the community of inquiry can be considered an inclusive community.

In questo articolo si intendono evidenziare le caratteristiche fondamentali del dispositivo filosofico della Philosophy for Children (P4C), ovvero la Comunità di ricerca. La P4C è un movimento educativo e un curriculum per l'educazione del pensiero critico, creativo e valoriale che adotta metodologie didattiche di tipo dialogico. Lo scopo principale di questo scritto è sottolineare le potenzialità della P4C e del contesto della comunità di ricerca in prospettiva inclusiva. A partire dall'analisi della letteratura italiana e internazionale esistente si evidenzierà come la comunità di ricerca può essere considerata una comunità inclusiva.

KEYWORDS

Inclusion, Difference, Community of Inquiry, Philosophy for Children.
Inclusione, Differenza, Comunità di Ricerca, Philosophy for Children.

Introduzione

La Philosophy for Children può essere un'efficace metodologia didattica inclusiva? Quali sono gli elementi che la connotano come comunità di ricerca "naturalmente" inclusiva? E ancora, perché scegliere il contesto della comunità di ricerca filosofica per discutere con i bambini rispetto al tema della differenza?

La parola "inclusione" è tra quelle maggiormente utilizzate nel contesto educativo odierno; negli stessi programmi di ricerca di Horizon 2020 (il più grande programma di ricerca e di innovazione UE) viene indicato come uno degli ambiti di indagine da privilegiare (Social Challenge: Europe in a changing world – Inclusive, innovative and reflective societies).

L'inclusione della differenza in classe si pone come il paradigma emergente in ambito internazionale, anche sotto la spinta dell'Index for Inclusion (Booth, Ainscow, 2014). La classe delle differenze è, infatti, sicuramente una delle più grandi sfide educative dei sistemi scolastici odierni, che devono proporre metodologie didattiche e strumenti diversificati per rispondere all'eterogeneità degli alunni, al fine di adempiere alla promessa di una classe differenziata (Tomlinson, 2006). È necessario promuovere la creazione di contesti didattici realmente inclusivi, nei quali sia possibile la partecipazione per tutti gli alunni, accogliendo le diversità degli alunni, come prospettato anche dai documenti internazionali UNESCO con l'Education For All Movement (World Education Forum, Dakar, 2000). L'utilizzo quasi esclusivo della lezione frontale come metodologia didattica prevalente, l'insegnante come unico detentore del sapere, il docente di "sostegno" come la persona alla quale delegare la proposta di prassi inclusive sono indubbiamente elementi di criticità che devono far ripensare all'inclusività che si realizza nelle classi. La creazione di contesti didattici maggiormente autentici e collaborativi consente anche agli alunni con difficoltà di partecipare pienamente alle attività scolastiche, permettendo di eliminare le barriere ed aumentare i facilitatori all'apprendimento e alla partecipazione, per utilizzare la terminologia ICF (International Classification of Functioning, 2001).

La scuola può essere intesa come luogo di co-costruzione sociale della conoscenza, nella quale ogni membro della comunità, dal più centrale al più periferico, può dare il suo contributo per la costruzione, trasformazione e avanzamento concettuale, permettendo la creazione di quelle che Vygotskij definisce "zone" di sviluppo prossimo. Per Vygotskij infatti il pensiero procede sempre dal sociale all'individuale (internalizzazione), ed è strettamente connesso alla negoziazione con gli altri, la quale diventa "lo strumento indispensabile per la costruzione di un comune mondo di significati" (Pontecorvo, Ajello, Zucchermaglio, p. 16). L'apprendimento non avviene mai da soli, ma nasce e si sviluppa dal confronto con gli altri.

Bachtin, autore russo contemporaneo di Vygotskij, descrive il discorso come "un evento composito e polifonico, in cui molte voci si intrecciano nel dialogo collettivo" (Bachtin, 2001, p. 272). Nel dialogo si verifica un fenomeno di appropriazione e contaminazione reciproca, con la creazione di molteplici zone di sviluppo prossimo. Ciò è sicuramente un concetto che può essere declinato in ambito inclusivo: le diverse "voci" degli alunni della classe, intese come diverse modalità di fare e di pensare, costruiscono insieme una melodia unica. Riprendendo la celebre metafora dell'orchestra proposta dallo scrittore Daniel Pennac,

"Ogni studente suona il suo strumento, non c'è niente da fare. La cosa difficile è conoscere bene i nostri musicisti e trovare l'armonia. Una buona classe non è un reggimento che marcia al passo, è un'orchestra che suona la stessa sinfonia. E se hai ereditato il piccolo triangolo che sa fare solo "tin tin", o lo scacciapensieri che fa soltanto "bloing bloing", la cosa importante è che lo facciano al momento giusto, il meglio possibile, che diventino un ottimo triangolo

lo, un impeccabile scacciapensieri, e che siano fieri della qualità che il loro contributo conferisce all'insieme. Siccome il piacere dell'armonia li fa progredire tutti, alla fine anche il piccolo triangolo conoscerà la musica, forse non in maniera brillante come il primo violino, ma conoscerà la stessa musica. Il problema è che vogliono farci credere che nel mondo continuo solo i primi violini. E alcuni colleghi si credono dei Karajan che non sopportano di dover dirigere la banda del paese. Sognano tutti la Filarmonica di Berlino, è comprensibile ...” (Pennac, p. 107).

Così come nell'orchestra tutti gli strumenti hanno la stessa importanza per la buona riuscita dell'esecuzione, anche nella classe ogni alunno riveste la stessa importanza, e il suo contributo è unico e indispensabile, ognuno con le sue capacità ed i suoi talenti diversi, ma tutti hanno diritto alla realizzazione delle proprie aspirazioni personali, ampliando e facendo evolvere le proprie zone di sviluppo prossimo grazie a pratiche di co-costruzione della conoscenza.

1. La tetra-comunità: un contesto per la valorizzazione della differenza

La Philosophy for Children (P4C) è un movimento educativo diffuso a livello mondiale, nato negli anni '70 da Matthew Lipman negli Stati Uniti, che ha ideato un curriculum per fare filosofia con i bambini. Essa è la proposta didattica che concretizza in classe la comunità di ricerca, in quanto “riconosce il ruolo vitale della conversazione e del dialogo nel potenziare il ragionamento e il giudizio. Ed essa soltanto è saldamente legata all'obiettivo più ampio di creare una società democratica e partecipativa” (Santi, 2006), dando in questo modo a ciascuno gli strumenti per poter partecipare attivamente alla vita sociale, essendo “il luogo privilegiato per favorire comportamenti di convivenza democratica e di apertura alla diversità” (Santi, 2006). La P4C si caratterizza per un pensare di tipo complesso, che integra le dimensioni critica, creativa e affettivo-valoriale, ossia *critical, creative and caring thinking* (Lipman, 2005).

Santi definisce la comunità degli alunni un ambiente in cui ogni partecipante si fa carico ed è responsabile del proprio e altrui sviluppo attraverso l'interazione e la condivisione facendosi “comunità di integrazione”, e quindi non soltanto comunità di ricerca, ma anche comunità inclusiva. Il supporto reciproco che si viene a creare durante la discussione presuppone una co-costruzione del sapere: senza gli altri non vi sarebbe la comunità e quindi la possibilità di sviluppo individuale.

La comunità di ricerca in classe va vista come tetra-comunità (Santi, 2006) in quanto è sempre e contemporaneamente comunità di discorso, di apprendimento, di pratica e di ricerca:

- Comunità di discorso: caratterizzata dall'utilizzo di una particolare tipologia di dialogo, l'*Inquiry Talk* (del quale poi si parlerà nello specifico);
- Comunità di pratica: la filosofia viene intesa come attività, ossia il filosofare come era inteso all'origine della sua storia, nel dialogo socratico, e superando quindi sia la sua forma “dottrinale” che una riduzione del filosofare alla storia della filosofia, riportando la disciplina alla sua forma dialogica ed argomentativa, come “attività”. Tale comunità trova infatti i suoi presupposti nella teoria dell'attività di Leont'ev e nell'approccio storico-culturale vygotkiano, che presta particolare attenzione all'interazione sociale come presupposto e precedente dell'apprendimento individuale;
- Comunità di apprendimento: comunità per “insegnare a pensare” attraverso dispositivi, materiali e strumenti, come ad esempio i materiali del curriculum

della Philosophy for Children¹. All'interno dei racconti di Lipman e Sharp, testi-pretesti per l'avvio della discussione filosofica nella comunità di ricerca, si ritrova più volte il riferimento esplicito ai temi inclusivi: gli esempi più emblematici in tal senso sono Kio, la bambina cieca protagonista di "Kio e Gus", e la diversità nelle bambole in "L'ospedale delle bambole";

- Comunità di ricerca: lo spazio della domanda, del dubbio, del problema e della ricerca.

La classe non nasce comunità di ricerca, ma lo diventa attraverso la pratica filosofica della Philosophy for children, che svolge un'azione trasformatrice sul contesto. Fu Peirce per primo a parlare di comunità di ricerca, e Lipman declinò tale concetto in ambito educativo. Lipman afferma che "la trasformazione della classe in comunità di ricerca implica una classe "nella quale gli studenti ascoltino con rispetto gli altri, integrino le idee degli altri, chiedano agli altri di fornire ragioni a supporto delle loro opinioni, si aiutino a vicenda a trarre conclusioni da quanto si è detto e cerchino di individuare le assunzioni degli altri. Una comunità di ricerca vuole spingersi fin dove la ricerca la conduce, anziché rinchiudersi entro i confini delle diverse discipline" (Lipman, 2005, p. 31). L'ascolto e l'aiuto reciproco, così come l'integrazione con gli altri, sono elementi della comunità che possono essere letti in un'ottica inclusiva.

Le caratteristiche della tetracomunità la connotano come comunità inclusiva, nella quale l'eterogeneità dei membri e le diversità presenti sono viste nella loro accezione positiva come fonte di arricchimento reciproco nell'ottica della co-costruzione di conoscenza. Il termine "comunità" assume che "i membri abbiano interessi diversi, punti di vista differenti e diano contributi disuguali all'attività. [...] L'appartenenza a una comunità di pratica comporta la partecipazione a diversi livelli" (Santi, 2006, p. 64), così come la concezione vygotskiana della zona di sviluppo prossimo e la PPL (Partecipazione Periferica Legittima) di Wenger consentono anche al membro meno esperto della comunità di esserne parte a pieno titolo e di partecipare alle pratiche che le sono proprie.

2. La P4C come contesto didattico inclusivo

Quali caratteristiche della comunità di ricerca fanno in modo che essa possa diventare un contesto didattico inclusivo?

Canevaro determina alcune caratteristiche che connotano una buona prassi come "inclusiva"; tra queste, vi sono tre elementi che si possono riscontrare nella pratica della P4C:

- Gli alunni sono soggetti attivi della costruzione della loro conoscenza;
- Le relazioni inclusive e solidali tra compagni di scuola con le loro varie diversità sono la trama indispensabile per tessere l'inclusione;
- L'apprendimento cooperativo in piccoli gruppi eterogenei (Canevaro, Ianes, 2001, pp. 9-10).

Canevaro afferma infatti che "la consapevolezza che la prima risorsa per l'integrazione sono i compagni [...] è un passaggio imprescindibile, al di là della pre-

1 In Italia il curriculum di Philosophy for Children è distribuito dall'editore Liguori, collana "Impariamo a pensare" diretta da A. Cosentino, M. Santi, M. Striano.

senza di un alunno disabile, per il benessere scolastico e per l'*empowerment* del gruppo, che acquista forza, fiducia nelle proprie risorse relazionali e conoscenza delle differenze individuali, che vengono esplorate, valorizzate, utilizzate nella reciprocità eterogenea dei gruppi cooperativi" (Canevaro, Ianes, 2001, p. 10).

Tali elementi si possono riscontrare nella pratica didattica qui proposta, che è comunità inclusiva nella quale la differenza tra i membri è uno degli elementi centrali della pratica stessa.

Molti elementi della pratica della comunità di ricerca risultano assai diversi rispetto al modo tradizionale di fare scuola, e maggiormente inclusivi. A partire dal setting, che non prevede banchi ma una disposizione circolare, e ciò consente una maggiore libertà di movimento. Inoltre, non vi è necessità di avere a disposizione gli strumenti di scrittura e il quaderno, strumenti necessari nelle pratiche didattiche tradizionali dove impera una predominanza della lingua scritta rispetto a quella orale. Anche gli alunni con difficoltà nella strumentalità della letto-scrittura potranno trovare quindi un contesto di apprendimento facilitante, in quanto all'interno della comunità si utilizzano i codici comunicativi orali e sono ammesse anche forme alternative di comunicazione. Il facilitatore² non assume il ruolo di insegnante tradizionalmente inteso quale trasmettitore di conoscenze (il focus è sull'apprendimento piuttosto che sull'insegnamento), ma regola i turni di parola e svolge il rispecchiamento degli interventi, riepilogando quanto emerso dalle argomentazioni della comunità stessa, senza dare giudizi di valore (giusto/sbagliato) sugli interventi. Tutti possono liberamente partecipare e contribuire allo sviluppo argomentativo della discussione, e se vi è un intervento fuori tema saranno gli stessi compagni a segnalarlo, in un'ottica autocorrettiva ed autoregolativa che prevede una progressiva autonomizzazione della comunità stessa dall'insegnante/facilitatore. La possibilità di un contesto di apprendimento meno strutturato rispetto ad uno tradizionale consente anche agli alunni con pensiero divergente di poter trovare spazio di parola, e agli alunni in difficoltà di poter avere un contesto accogliente, nel quale non vi è la paura dell'errore, ma piuttosto si sperimenta la possibilità di imparare insieme, con gli altri e dagli altri.

Cosa serve per trasformare la classe in una Comunità di Ricerca? Il dialogo innanzitutto; in particolare, nella P4C il dialogo utilizza alcune macroregole pragmatiche per creare setting di tipo dialogico di ricerca. *L'Inquiry Talk* che caratterizza la P4C segue alcune regole di pragmatica richiamate da Santi (Biggeri, Santi, p. 384), che vengono qui declinate in una prospettiva inclusiva:

- Incoraggiare i partecipanti ad esprimere il proprio punto di vista in gruppo: è interessante dal punto di vista inclusivo far sì che ognuno abbia il suo "spazio di parola" e la piena possibilità di partecipazione all'attività, ed inoltre la possibilità che la diversità venga considerata come la capacità di vedere il mondo sotto punti di vista "altri", e ciò sia un elemento di valore aggiunto;
- Riflettere prima di parlare: la P4C consente di imparare in un contesto didattico protetto, di sperimentare una sorta di role playing relativamente alle regole conversazionali alla base delle interazioni sociali, senza la paura del giudizio e dell'errore;
- Condividere e discutere punti di vista: ciò consente di poter sperimentare modi diversi di vedere e conoscere il mondo (pensiamo ad esempio a come

2 La gestione dell'esperienza educativa di Philosophy for Children (P4C) richiede una formazione specifica. Sono attivati corsi di P4C presso le Università di Padova, Firenze e Napoli e presso il CRIF di Roma.

- concettualizza il mondo una persona con disturbo dello spettro autistico, e quali esperienze sensoriali e di conoscenza del mondo può avere);
- Motivare le proprie ragioni: lo sviluppo del pensiero critico avviene in un contesto di gruppo, nel quale i più esperti possono svolgere il ruolo di scaffolding ai compagni che si trovano in una zona di sviluppo prossimo diversa;
 - Dare importanza alla struttura del pensiero: l'aiuto reciproco consente di sviluppare le proprie capacità logiche ed argomentative nel dialogo;
 - Accettare i cambiamenti: la possibilità di accettare molteplici punti di vista sulla realtà consente il superamento di una visione univoca del mondo. L'eterogeneità dei membri della comunità data dalla differenza di competenze, conoscenze, esperienze, sono tutti elementi che danno valore aggiunto alla comunità stessa, e consentono una crescita ed una "contaminazione reciproca" ancora maggiori, un pensare insieme assai più ricco;
 - Costruire sulle idee degli altri: uno dei punti fondamentali della P4C è proprio la possibilità di costruire nuove concettualizzazioni a partire e grazie al dialogo, all'aiuto e alla co-costruzione reciproca. Il "pensare insieme" si costruisce infatti superando i contributi individuali: la somma dei pensieri è maggiore della somma dei singoli interventi alla discussione. L'intervento di un bambino si lega a quello dell'altro, e dagli interventi dei compagni nascono ulteriori domande rispetto a quelle di partenza;
 - Discutere alternative: la possibilità di poter esplorare posizioni alternative è un elemento reso possibile grazie alla presenza dell'eterogeneità in classe;
 - Procedere con l'autocorrezione: la comunità a mano a mano diviene più autonoma nella sua gestione, e richiede sempre meno l'intervento dell'insegnante/facilitatore, sviluppando le capacità di autoregolazione;
 - Negoziare in una mediazione: la capacità di saper accettare punti di vista diversi dal proprio è un elemento-chiave in una società plurale, attraversata dalla presenza di molteplici diversità. L'interazione diviene spazio di riorganizzazione e di avanzamento concettuale;
 - Partecipare responsabilmente alle prese di decisione: ogni membro si assume la responsabilità delle decisioni che vengono prese all'interno della comunità stessa.

La P4C si rifà alla concezione costruttivista dell'apprendimento così come viene concettualizzata da Vygotskij, che vede la conoscenza come una costruzione eminentemente sociale, e l'apprendimento come trasferimento di conoscenze dal piano intersoggettivo al piano intrasoggettivo. La comunità di P4C diventa "contesto privilegiato per realizzare una didattica dell'integrazione e per l'integrazione, proprio attraverso l'integrazione: tra i soggetti della comunità e gli strumenti culturali, i contesti di attività, le competenze e le risorse diverse e peculiari di ognuno che diventano in questo modo di tutti. Nella comunità di integrazione si realizzano le idee fondamentali di un approccio didattico ispirato ai principi vygotkskiani intesi in una prospettiva inclusiva" (Santi, 2006, p. 66).

Il concetto di zona di sviluppo prossimo introdotto dallo stesso Vygotskij contiene in sé tutta l'importanza della disseminazione e appropriazione di conoscenza, che consente l'apprendimento tramite l'aiuto di un adulto o di un pari più esperto, consentendo l'arricchimento reciproco grazie alla diversità dei partecipanti. Il membro più periferico della comunità può diventare centrale nella discussione filosofica, consentendo la PPL (Partecipazione Periferica Legittimata) teorizzata da Lave e Wenger. Infatti, "anche i bambini più svantaggiati da un punto di vista delle prestazioni scolastiche, trovano nella comunità di ricerca che filosofa degli spazi di espressione, proprio perché nelle discussioni filosofiche il binomio spiegazione-interrogazione viene spezzato e il nozionismo enciclopedico lascia il posto alla riflessione ed al contributo di ognuno" (Santi, in Cosenti-

no, 2002, p. 95); nelle discussioni filosofiche vi è uno spazio aperto al dialogo e alla discussione, alla disseminazione e contaminazione reciproca di domande, pensieri, parole, concetti, in piena libertà e in un contesto non valutativo.

Il dialogo e la discussione in classe sono luogo di partecipazione ad attività di condivisione di significati per la costruzione di una “cultura dell’integrazione basata sulla valorizzazione della differenza e sul riconoscimento dell’alterità” (Santi, 2006). Nella comunità di ricerca si apprende *dagli* altri ma soprattutto *con* gli altri.

Lo stesso Lipman definisce tra le caratteristiche che deve possedere la comunità di ricerca l’inclusione, intesa come comunità che si caratterizza per la differenza di credo religioso, nazionalità, esperienza. Afferma anche che “in una comunità, però, nessuno è escluso dalle attività che si svolgono al suo interno senza un’adeguata giustificazione” (Lipman, 2005, p. 110), prevedendo quindi un coinvolgimento di tutti i bambini al suo interno. Altra caratteristica peculiare della comunità di ricerca è quella di favorire la partecipazione, tuttavia senza obbligarla: anche il membro della comunità che rimane in silenzio sta comunque partecipando e contribuendo alla pratica filosofica, e ne fa parte a tutti gli effetti.

L’esperienza in Comunità di Ricerca dimostra che le etichette che si è soliti attribuire agli alunni in questo contesto didattico non sono necessarie: anche bambini che a volte svolgono attività didattica in maniera isolata qui possono lavorare con gli altri perché vi è la valorizzazione delle differenze. All’interno della Comunità di ricerca P4C ho avuto modo di coinvolgere alunni con diverse tipologie di disabilità, e ciascuno di loro ha potuto trovare spazio all’interno del dialogo collettivo: un alunno cosiddetto con “disabilità intellettiva” ha portato contributi importanti ed ha posto questioni rilevanti per l’intera comunità; un altro alunno con “disabilità uditiva” che utilizza le protesi per la prima volta ha parlato della propria disabilità, alunni con “difficoltà attentive” o “disturbi dell’apprendimento” hanno partecipato attivamente alla pratica stessa, trovando un contesto più favorevole alle loro specificità. Alunni che in contesti didattici maggiormente tradizionali faticano ad emergere e ad essere riconosciuti, trovano spazio libero e liberatorio di parola in un contesto come la P4C: il contesto del cerchio e la presenza non giudicante del facilitatore “facilita”, per l’appunto, la libera espressione del pensiero infantile.

In sintesi, la comunità di ricerca P4C può essere intesa come una proposta didattica inclusiva in quanto:

- Propone un *setting* diverso da quello tradizionale;
- Non richiede l’utilizzo della letto-scrittura;
- Prevede la possibilità di utilizzare forme comunicative anche alternative al linguaggio verbale, essendo una pratica aperta alla sperimentazione di linguaggi “altri”;
- Non richiede il possesso di specifiche competenze disciplinari;
- È un contesto non valutativo;
- È una pratica didattica collaborativa;
- L’insegnante/facilitatore assume il ruolo di regista e di costruttore di ambienti di apprendimento e non quello di trasmettitore di conoscenze.

Conclusioni

La Philosophy for Children presenta molte caratteristiche che la connotano come metodologia didattica capace di essere inclusiva. La P4C crea in classe la comunità di ricerca, e ciò potrebbe farsi promotore di comunità inclusive a scuola ed anche fuori dalla scuola: ad esempio, l’importante filosofa contemporanea

Marta Nussbaum propone il modello socratico e l'utilizzo del curricolo di Philosophy for Children per educare al ragionamento e alla democrazia (Nussbaum, 2011).

Inoltre, sto utilizzando la stessa P4C come promettente metodologia di raccolta dati nel mio percorso di ricerca per la raccolta delle concettualizzazioni di diversità/differenza ed inclusione con alunni di scuola primaria ed insegnanti.

Riferimenti bibliografici

- Bachtin, M. (2001). *Estetica e romanzo*. Torino: Einaudi.
- Biggeri, M., Santi, M. (2012). The Missing Dimensions of Children's Well-being and Well-becoming in Education Systems: Capabilities and Philosophy for Children. *Journal of Human Development and Capabilities: A Multi-Disciplinary Journal for People-Centered Development*, 13:3, 373-395.
- Booth, T., Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione*. Roma: Carocci.
- Canevaro, A., Ianes, D. (2002). *Buone prassi di integrazione scolastica. 20 realizzazioni efficaci*. Trento: Erickson.
- Cosentino, A. (a cura di) (2002). *Filosofia e formazione. 10 anni di Philosophy for Children in Italia (1991-2001)*. Napoli: Liguori.
- Lipman, M. (2005). *Educare al pensiero*. Milano: Vita e Pensiero.
- Nussbaum, M. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
- Pennac, D. (2008). *Diario di scuola*. Milano: Feltrinelli.
- Pontecorvo, C., Ajello, A.M., Zucchermaglio, C. (2004). *Discutendo si impara*. Roma: Carocci.
- Santi, M. (2006). *Costruire comunità di integrazione in classe*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Santi, M. (2006b). *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*. Napoli: Liguori.
- Tomlinson, C.A. (2006). *Adempiere la promessa di una classe differenziata*. Roma: LAS.