

Publicato il: gennaio 2024

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

**Cultivating thinking in school.
A “Rodarian” interpretation of community philosophical practice**

**Coltivare il pensiero a scuola.
Una lettura “rodariana” della pratica filosofica di comunità**
di

Valerio Ferrero

valerio.ferrero@unito.it

Università di Torino

Abstract:

This theoretical-conceptual paper aims to highlight the pedagogical potential of Matthew Lipman’s community philosophical practice for the education of complex thinking by elaborating its links with Gianni Rodari’s pedagogy. The analysis refers to four thematic cores: (1) narrative as a generative trigger; (2) questions as a means of fostering curiosity and developing ideas; (3) creativity and imagination as ways of knowing; (4) active student participation as an essential element of school life. The “Rodarian” interpretation of the community philosophical practice can enrich and broaden its perspective in terms of a complex thinking education that strengthens the original gaze with which everyone explores and questions reality.

Keywords: Gianni Rodari, Matthew Lipman, *Philosophy for Children*, thinking education, school.

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 1, 2024

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_16119

Abstract:

Questo saggio teorico-concettuale vuole enfatizzare le potenzialità educative della pratica filosofica di comunità elaborata da Matthew Lipman per l'educazione al pensiero complesso cogliendone i nessi con la pedagogia di Gianni Rodari. L'analisi si riferisce in particolare a quattro nuclei tematici: (1) la narrazione come innesco generativo; (2) le domande come mezzo per promuovere curiosità e sviluppare idee; (3) creatività e immaginazione come occasioni di conoscenza; (4) la partecipazione attiva degli alunni come elemento imprescindibile della vita scolastica. La lettura "rodariana" della pratica filosofica di comunità può arricchirne e ampliarne la prospettiva nei termini di un'educazione al pensiero complesso che esalti l'originale sguardo con cui ognuno esplora e interroga la realtà.

Parole chiave: Gianni Rodari, Matthew Lipman, *Philosophy for Children*, educazione al pensiero, scuola.

1. Introduzione

L'educazione al pensiero è al centro di svariate riflessioni sia in ambito internazionale (Kuhn, 2005; Nickerson et al., 2014; Woods & Rosenberg, 2016) sia nel contesto italiano (Legrenzi & Massarenti, 2015; Mortari, 2008; Santoianni, 2017): diviene infatti sempre più cruciale acquisire gli strumenti cognitivi, metacognitivi, emotivi, emozionali e sociali per essere fin da piccoli cittadini in una realtà complessa e interconnessa (Biesta, 2007; Letizia, 2017; Sant, 2019). La rilevanza del tema, già per altro messa in luce da Dewey (2018; 2019), si estrinseca oggi in studi che considerano in forma singola le varie caratteristiche del pensiero, come l'aspetto critico (Brookfield, 2011; McPeck, 2016; Pithers & Soden, 2000), la creatività (Sternberg, 2003; Strom & Strom, 2002), anche in termini di divergenza (Baer, 2016; Runco, 2022), e l'ambito computazionale (Angeli & Giannakos, 2020; Kong & Abelson, 2019).

In questo saggio ci inseriamo nel discorso sull'educazione al pensiero nel suo carattere complesso e multidimensionale (Davis & Sumara, 2014; Mainzer, 2009; Ramírez-Montoya et al., 2022); in particolare, ci posizioniamo in quel filone che valorizza il contributo della filosofia come strumento di ricerca e conoscenza (Morin, 2000) attraverso il dialogo ermeneutico (Claris, 2013; Demozzi, 2021; Lone & Burroughs, 2016; Michelini, 2016). L'affondo specifico è sulla pratica filosofica di comunità secondo il modello elaborato da Matthew Lipman (2005; 2018): questo approccio mira all'educazione al pensiero complesso nelle dimensioni critica, creativa e *caring* grazie a un dialogo *filosoficamente* connotato che si estrinseca all'interno di una comunità di ricerca filosofica e promuove inclusione e democrazia (Cosentino, 2023). Nell'analizzarne caratteristiche e peculiarità, affrontiamo la questione su un piano teorico-concettuale, volendo cogliere i nessi tra la proposta lipmaniana e la pedagogia di Gianni Rodari (2010).

Quali sono i tratti caratteristici della pratica filosofica di comunità lipmaniana? Quali sono i nuclei fondanti del pensiero pedagogico di Gianni Rodari? Quali punti di contatto emergono tra l'apparato teorico-metodologico di Matthew Lipman e le idee rodariane sull'educazione? Quale può essere una lettura "rodariana" della pratica filosofica di comunità? Nel rispondere a queste domande vogliamo contribuire alla riflessione pedagogica, rilevante anche a livello internazionale, sull'educazione al

pensiero complesso attraverso approcci dialogico-filosofici, proponendo una prospettiva teorica originale sulla pratica filosofica di comunità secondo il modello lipmaniano.

2. Pensare insieme attraverso il dialogo: Matthew Lipman e la *Philosophy for Children*

La proposta di Matthew Lipman (2005; 2011; 2018) è ormai ritenuta classica nell'ambito dell'educazione al pensiero complesso. Ideata a metà degli anni Settanta in risposta alla carenza di abilità logiche osservata negli studenti universitari e all'urgenza di superare modalità didattiche trasmissive, la *Philosophy for Children* si configura come pratica filosofica di comunità rivolta a bambini e ragazzi dalla scuola dell'infanzia alla secondaria di secondo grado. Avendo come presupposti teorici principali il pragmatismo di Peirce (2003) e l'attivismo deweyano (Dewey, 2014; 2018; 2019), considera il dialogo come veicolo per trasformare le classi in comunità di ricerca in cui gli alunni siano posti al centro di percorsi di scoperta e apprendimento.

La peculiarità dell'approccio lipmaniano risiede proprio in questo processo, che apre all'attivazione di un pensiero multidimensionale e alla graduale acquisizione di un *habitus* democratico (Cosentino, 2021a; Di Masi & Santi, 2016). La lettura condivisa di un testo stimolo¹ suscita la formulazione di domande conoscitive da parte di ciascun alunno. Questi interrogativi sono poi analizzati e divisi in base ai filoni tematici a cui rimandano; si individua e si condivide così un piano di discussione da cui prende avvio l'attività dialogica di ricerca, che è il cuore della *Philosophy for Children*. Terminata questa fase, certamente la più corposa anche sul piano del tempo dedicato, si conclude l'attività con un'autovalutazione riferita sia alle modalità di discussione sia al livello di approfondimento dei temi affrontati.

L'intero processo è volto a qualificare l'esperienza di apprendimento come ricerca (Santi, 2005; Trickey & Topping, 2004). La connotazione filosofica del dialogo deve essere intesa proprio in questo senso, ossia non come un tentativo di creare piattaforme di confronto sulla storia della filosofia, bensì come metodo per analizzare dubbi e questioni emergenti grazie alla problematizzazione delle esperienze e delle idee degli alunni in uno spazio in cui c'è libertà di espressione (Striano, 2011; Volpone, 2014).

“Spesso si dice che l'obiettivo di includere la *Philosophy for Children* nei programmi scolastici sia rendere i bambini più saggi o più filosofici. Non sono per nulla d'accordo. Inteso nel senso più ampio possibile, l'obiettivo deve essere invece di far sì che l'educazione impartita dalla scuola dell'obbligo si trasformi in *ricerca*, vale a dire in indagine volta a chiarire situazioni di incertezza. L'apporto della filosofia a situazioni di questo tipo è offrire una metodologia capace di trasformarle in oggetto di ricerca” (Lipman, 2018, p. 176).

Il *setting* della comunità di ricerca è cruciale: l'incedere dialettico sostiene la messa in prospettiva di asserzioni e argomentazioni, facilitando l'introiezione dell'atteggiamento cognitivo del pensare insieme (Oliverio, 2020). In un ambiente caratterizzato da inclusione, partecipazione, cognizione condivisa, relazioni faccia a faccia, ricerca di significato, solidarietà sociale, ragionevolezza, esercizio

¹ Il lavoro di Lipman è una risorsa non solo in termini di riflessione teorica ma anche per la pratica educativa: è un curriculum composto da racconti scritti per elicitar dubbi e interrogativi e da manuali che approfondiscono gli aspetti filosofici dei testi e propongono attività a sostegno dei processi euristici.

del pensiero (autonomo e condiviso), atti deliberativi (Lipman, 2005), ogni alunno può portare il proprio peculiare sguardo sul mondo. Proprio la diversità di pensiero consente di costruire piste di indagine e sintesi inedite, evitando omologazione e conformismo (Granata, 2016).

“Nella [comunità di ricerca filosofica] la relazione tra singolo partecipante e *lógos* comune è esattamente come nell’orchestra. Nell’ordine delle finalità il primato spetta al risultato complessivo, all’opera comune ascrivibile, alla fine, alla comunità. E, tuttavia, questo non implica che ogni singolo debba intonare la stessa musica. Anzi, è dalla differenza e specificità della singola voce, comprese le dissonanze, che deriva l’armonia del tutto.

[...] L’orchestrazione di una [comunità di ricerca filosofica] è molto [...] simile a quella tipica del *jazz* in cui la distinzione tra il ruolo del compositore e quello dell’esecutore tende a sfumare e l’esecuzione è, ogni volta di nuovo, una invenzione; i vari strumenti dialogano tra loro, rispondendo, parafrasando, provocando, commentando, rilanciando” (Cosentino & Oliverio, 2011, pp. 97-98).

La comunità di ricerca e il dialogo *filosoficamente* connotato sono mutualmente dipendenti: la prima ha bisogno del secondo per formarsi e crescere, il secondo non può svilupparsi se non in un *setting* di questo tipo. Ambedue sono essenziali in termini di educazione al pensiero complesso (Cosentino, 2008; Lipman, 2005): solo grazie al confronto tra punti di vista differenti possono emergere traiettorie di indagine inesplorate e modalità di approccio alla conoscenza variegata e complementari. La multidimensionalità del pensiero che la pratica filosofica lipmaniana intende sviluppare annovera una componente critica, una creativa e una *caring* (Cosentino, 2023; Lipman, 2005; 2018; Santi, 2005): questi tre ambiti non sono a sé stanti, ma agiscono di concerto e consentono ai soggetti di interpretare la realtà in maniera originale e di co-costruire nuovi orizzonti culturali.

“Il professionista e l’esperto sono i prototipi del pensatore critico, dei modelli di buon giudizio. L’artista è il prototipo del pensatore creativo. E i genitori affettuosi, il progettista rispettoso nei confronti dell’ambiente e l’insegnante attento e sollecito sono i prototipi del pensatore *caring*” (Lipman, 2005, p. 217).

Il pensiero critico si configura come pensiero applicato: è un processo che tenta di sviluppare un prodotto, non si limita alla comprensione, utilizza la conoscenza per determinare un cambiamento ragionevole; è responsabilità cognitiva, è sensibile al contesto e facilitatore del buon giudizio. Il pensiero creativo rimanda all’originalità, alla generatività, alla sorpresa: “quando si fa esercizio di una ricerca comunitaria e pubblica”, si naviga “verso sempre nuove mete che appaiono all’orizzonte mentre andiamo avanti in un percorso che si definisce strada facendo” (Cosentino, 2021b, p. 15). Non può dunque mancare l’*anello che non tiene*, quell’apertura all’imprevisto tramite cui il pensiero si esprime, si confronta, si sviluppa, evolvendo dalla sua forma embrionale di *cosa destrutturata* alle forme via via più mature di *quid razionale*. La dimensione *caring* evidenzia l’importante legame tra dialogo e cura (Volpone, 2009), intesa come cura di sé e dell’altro: si tratta di dar valore a pensieri ed emozioni non solo per ciò che sono *hic et nunc* ma soprattutto per quello che potranno diventare, di coltivare l’empatia rappresentando nella propria mente ciò che l’altro vive; il pensiero *caring* ha poi

anche valenza metacognitiva, poiché “unisce il *pensiero su ciò che è* e il *pensiero su ciò che deve essere*” (Lipman, 2005, p. 291)².

La pratica filosofica di comunità consente di sviluppare in maniera integrata queste tre componenti del pensiero proprio grazie al dialogo: il percorso euristico collettivo diviene acquisizione di ognuno sia in termini di progressione conoscitiva sia sul piano delle modalità del far ricerca (Cosentino, 2021a; Cosentino & Oliverio, 2011). Il continuo rimando tra dimensione interspichica e intrapsichica, in cui la prima è premessa e condizione di possibilità della seconda (Mason, 2013), è sostenuto dall’insegnante, che diviene facilitatore (Calliero & Galvagno, 2010; Lipman, 2005): ha il delicato compito di favorire la partecipazione di tutti al dialogo, risultando aderente al modello socratico non direttivo, che promuove l’ascolto attivo, l’attenzione alle componenti emotive, la logica informale e l’incessante domandare (Cosentino, 2008; Santi, 2005).

“L’approccio della *Philosophy for Children* da me creato verte su un processo, non su un contenuto. Esso non è finalizzato a imporre ai bambini una qualche filosofia, ma a incoraggiarli a sviluppare la loro propria filosofia, il loro proprio modo di pensare il mondo” (Lipman, 2018, p. 239).

In definitiva, la pratica filosofica di comunità di matrice lipmaniana vuole sostenere il protagonismo di bambini e ragazzi e l’acquisizione di un *habitus* democratico (Cosentino, 2023; Lipman, 2005; 2018) grazie all’esercizio di un pensiero complesso che non rimanda soltanto ad abilità cognitive ma anche a competenze sociali ed emotive (Ferrero, 2022). Il dialogo è la piattaforma entro cui si sviluppano i processi necessari a dar concretezza a queste intenzionalità educative, anche grazie all’impiego della filosofia come metodo di ricerca e non come disciplina da studiare.

3. Tra educazione e fantasia: la pedagogia di Gianni Rodari

Il pensiero pedagogico di Gianni Rodari è esplicitato nella sua unica opera teorica: *Grammatica della Fantasia. Introduzione all’arte di inventare storie*³ nasce da un’iniziativa di formazione per docenti ed educatori organizzata dal comune di Reggio Emilia e rappresenta una sistematizzazione dei principi educativi che secondo l’autore dovrebbero caratterizzare i processi di insegnamento e apprendimento. Come suggerisce il titolo, creatività, immaginazione e invenzione hanno un ruolo di primo piano e sono considerate non modalità di evasione dalla realtà ma veri e propri strumenti conoscitivi (Catarsi, 2002).

“Non c’è poi da meravigliarsi se l’*immaginazione*, nelle nostre scuole, sia ancora trattata da parente povera, a tutto vantaggio dell’*attenzione* e della *memoria*; se ascoltare pazientemente e ricordare scrupolosamente costituiscano tuttora le caratteristiche dello scolaro modello; che è poi più comodo e malleabile” (Rodari, 2010, p. 161).

² Gli attributi del pensiero sono approfonditi nelle opere di Lipman (2005; 2018).

³ Pubblicata da Einaudi nel 1973, ha avuto numerose ristampe nei decenni successivi.

Nel proporre un *excursus* di autori che si sono occupati di fantasia e immaginazione⁴, Rodari, che non effettua una distinzione semantica tra i due termini, ne sottolinea il potenziale creativo e generativo assumendole come condizioni indispensabili per la vita quotidiana (Dallari, 2020). Riconoscere queste dimensioni di sviluppo cognitivo ed emotivo come fondamentali significa non solo coltivare in bambini e ragazzi capacità sempre più centrali nell'attuale società complessa, ma soprattutto agire in un'ottica di valorizzazione dell'unicità di ognuno e rispetto dei diritti dell'infanzia, promuovendo reali opportunità di realizzazione personale (Benetton, 2019; Carioli, 2020).

L'importanza assegnata all'atto immaginativo si estrinseca nell'utilizzo del gioco come strumento educativo e nel tentativo di stimolare le competenze linguistiche e metalinguistiche degli alunni tramite l'uso ludico della parola (Massi, 2020; Sposetti, 2021): essa diviene così l'innescò per un processo attivo e generativo di costruzione anche collettiva di significati e orizzonti aderenti allo specifico sguardo sul mondo di ciascuno. La centralità della parola in educazione rappresenta anche un impegno politico in ottica democratica (Boero et al., 2022; Emili, 2021), poiché si afferma la necessità di dotare tutti gli studenti dei mezzi cognitivi, sociali, emotivi, culturali per essere attori della Storia.

“Una parola, gettata nella mente a caso, produce onde di superficie e di profondità, provoca una serie infinita di reazioni a catena, producendo nella sua caduta suoni e immagini, analogie e ricordi, significati e sogni, in un movimento che interessa l'esperienza e la memoria, la fantasia e l'inconscio e che è complicato dal fatto che la stessa mente non assiste passiva alla rappresentazione, ma vi interviene continuamente per accettare e respingere, collegare e censurare, costruire e distruggere” (Rodari, 2010, p. 11).

In questo lavoro di esplorazione assume un ruolo cruciale l'errore (Genovesi, 2020): “da un *lapsus* può nascere una storia, non è una novità” (Rodari, 2010, p. 36). Occorre ancora una volta riconoscere le potenzialità e le aperture creative di un percorso che non procede secondo modalità consuete, senza riportare l'esperienza di apprendimento di bambini e ragazzi entro i binari di un'idea di scuola statica e incolore. Le domande assumono dunque una funzione chiave (Catarsi, 2002): esse promuovono la chiarificazione concettuale, la riflessione e la curiosità, favorendo la comunicazione tra pari e la partecipazione attiva di tutti gli alunni ai processi euristici.

Nel tracciare un sintetico profilo di Rodari pedagogo occorre ricordarne l'impegno nel campo della letteratura per l'infanzia. La narrazione è una dimensione chiave del suo credo educativo (Benetton, 2019; Genovesi, 2020; Sebastiani, 2018): l'ascolto e la lettura di testi di vario genere sostengono gli alunni nell'esercizio delle loro facoltà immaginative e li stimolano a porsi domande profonde su ciò che vivono e sul mondo (Arsena, 2020; Lepri, 2022). La letteratura ha inoltre una valenza emotiva e relazionale: rappresenta infatti il tempo dello “stare insieme” sia tra pari sia tra bambini, ragazzi e adulti (Boero & Bacchilega, 2020; Massi, 2020), configurandosi come punto di contatto con le potenzialità espressive, comunicative e cognitive della parola.

In buona sostanza, la pedagogia di Gianni Rodari sollecita il superamento di modalità educative trasmissive e vuole incentivare la partecipazione attiva degli alunni tramite percorsi di apprendimento

⁴ Rodari cita Aristotele, Sant'Agostino, Bacone, Cartesio, Wolff, Abbagnano, Kant, Fichte, Hegel, Marx, Engels, Husserl, Sartre, Zolla, Tauber, Green, Manzoni, Piaget, Bruner, Freinet, Wallon, Vygotskij, Arnheim, Russell, Croce.

laboratoriali, pratici e dialogici (Catarsi, 2002; Genovesi, 2020; Roghi, 2020). Il forte accento su creatività e immaginazione suggerisce il riconoscimento e la valorizzazione dell'unicità di ognuno grazie ad attività che consentano a bambini e ragazzi di esprimersi in maniera originale e aderente a sé (Zipes, 2020). La carica liberatoria della parola, il ruolo educativo dell'immaginazione e le sue potenzialità euristiche rappresentano la chiave di volta per innovare la *routine* scolastica e rendere i processi di insegnamento e apprendimento non solo momento di trasmissione culturale ma soprattutto occasione di rinnovamento del patrimonio comune di saperi e conoscenze grazie al peculiare sguardo anche dei più piccoli.

4. La pratica filosofica di comunità: una lettura “rodariana”

La pedagogia di Rodari e la pratica filosofica di comunità lipmaniana presentano certamente interessanti punti di contatto, al netto delle loro specificità. La prima si configura come prospettiva sulla scuola e progetto anche politico di rinnovamento educativo e culturale (Boero et al., 2022), la seconda è un approccio tra pedagogia e filosofia con un proprio protocollo che mira a capovolgere l'esperienza scolastica degli studenti e le modalità di conduzione delle attività didattiche tramite il dialogo in un ambiente educativo connotato da regole democratiche. In ogni caso, l'analisi delle due proposte ci consente di individuare quattro nuclei tematici che si configurano come nessi per una lettura “rodariana” della pratica filosofica di comunità di Lipman: (1) la narrazione come innesco generativo; (2) le domande come mezzo per promuovere curiosità e sviluppare idee; (3) creatività e immaginazione come occasioni di conoscenza; (4) la partecipazione attiva degli alunni come elemento imprescindibile della vita scolastica.

4.1. La narrazione come innesco generativo

Nella pratica filosofica di comunità la lettura di storie e narrazioni ha un ruolo cruciale (Oliverio, 2015): fa emergere *vuoti da aprire* (Recalcati, 2014) e innesca una ricerca di significato, stimolando domande e curiosità. Questa funzione euristica della lettura è resa possibile dai raccolti elaborati da Lipman (2005; 2018): si tratta infatti di *storie per pensare* che hanno un effetto spiazzante, poiché non raccontano le avventure di un eroe e non sono strutturate secondo una trama lineare; al contrario, si delineano come narrativa filosofica che mette in scena diverse posizioni epistemiche per elicitarne riflessioni tramite l'esercizio del pensiero complesso.

“La riunione di una comunità di ricerca ha l'obiettivo di indurre i membri della classe a essere riflessivi: a prendere parte a una lettura riflessiva, a un'interrogazione e a una discussione riflessive. [...] Leggere per la prima volta un testo filosofico è analogo a vedere per la prima volta un quadro o ad ascoltare per la prima volta un brano musicale. Si deve osservare ciò che è fatto per essere osservato, apprezzarne il valore, comprendere ciò che dice, immaginare ciò che è supposto, dedurre ciò che è implicato, capire ciò che suggerisce e ipotizzare quale possa essere il suo intento. [...] Invitiamo uno per volta i bambini a leggere il testo ad alta voce. Tale pratica possiede un valore etico nel dimostrare loro cosa sia la partecipazione a turno” (Lipman, 2005, p. 113).

Le storie per Rodari (2010) sono uno strumento educativo fondamentale: attraverso la loro lettura, infatti, bambini e ragazzi “si esercitano a classificare, a costruire insieme possibili, a escludere insieme impossibili” (p. 132) e sviluppano così le proprie capacità di pensiero. In questo senso, le narrazioni si configurano come dispositivo per la conoscenza di sé e degli altri: occorre dunque oltrepassare il classico esercizio di lettura per impegnarsi nella progettazione di percorsi in cui i racconti siano l’innescò generativo per domande e ragionamenti sulle questioni che interrogano gli studenti (Arsena, 2020; Genovesi, 2020). È evidente il nesso con la pratica filosofica di comunità: i racconti elaborati da Lipman non sono imbrigliati in un canovaccio fisso, ma spingono i membri della comunità di ricerca ad andare oltre il già pensato per dare il loro contributo alla costruzione di un sapere sempre in evoluzione.

4.2. Le domande come mezzo per promuovere curiosità e sviluppare idee

Sia Rodari (2010) sia Lipman (2005) sottolineano l’importanza di suscitare l’interesse degli studenti: ambedue vedono nella domanda lo strumento pedagogico per produrre idee nuove e incoraggiare l’esercizio del pensiero. Se il primo considera l’insegnante la figura cardine per dare avvio a questo processo del domandare, il secondo ritiene che questa azione sia un esercizio del pensiero riflessivo e autoriflessivo: il docente, in quanto facilitatore, non deve proporre domande ma supportare gli alunni nei percorsi cognitivi, metacognitivi ed emotivi che portano a porsi interrogativi su sé e sul mondo (Olsson, 2013).

“Per conoscersi, bisogna potersi immaginare.

Non si tratta, dunque, di incoraggiare nel bambino vuote fantasticherie (ammesso [...] che possano essere fantasticherie assolutamente vuote, non indicative di un qualche contenuto), ma di dargli una mano perché possa immaginarsi e immaginare il proprio destino” (Rodari, 2010, p. 114).

“Al termine della lettura l’insegnante invita gli studenti a esprimere i loro dubbi e le loro perplessità sotto forma di domande. [...] Questo è uno dei momenti in cui gli studenti sono legittimamente orgogliosi di sé; in cui possono assumersi la responsabilità delle loro idee. [...] Se l’insegnante seleziona le domande su cui discutere, gli studenti con buona probabilità interpreteranno questo gesto come un residuo del suo vecchio autoritarismo” (Lipman, 2005, pp. 113-114).

In realtà, nella pedagogia di Gianni Rodari la conoscenza di sé e della realtà non passa in maniera obbligata dal porsi interrogativi; la loro valenza è per lo più sostenuta come strumento per l’atto creativo e immaginativo (Benetton, 2019; Dallari, 2020). Di converso, per Lipman (2005) le domande assumono un ruolo cruciale poiché rappresentano il “bordo d’attacco della ricerca” (p. 114), costituendo dunque l’innescò del percorso euristico. Per ambedue gli autori è comunque essenziale che bambini e ragazzi assumano un atteggiamento curioso e imparino a sviluppare ed esprimere le loro idee senza omologarsi a un sapere già precostituito. Al netto delle differenze, una lettura “rodariana” della pratica filosofica di comunità suggerisce di valorizzare piste di indagine anche quando appaiano fantasiose o utopistiche (Carioli, 2020), nella convinzione che “il mondo si può guardare a altezza d’uomo, ma anche dall’alto di una nuvola” (Rodari, 2010, p. 30).

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 1, 2024

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_16119

4.3. Creatività e immaginazione come occasioni di conoscenza

Il pensiero creativo è certamente al centro della pedagogia di Gianni Rodari (Catarsi, 2002; Genovesi, 2020; Massi, 2020): l'immaginazione è vista come modalità tramite cui il bambino si appropria della realtà, come già sosteneva Bruno Munari (Granata, 2022). A partire da questo assunto, Rodari (2010) evidenzia come non si tratti tanto di introdurre approcci educativi specifici quanto piuttosto di impegnarsi per un cambio radicale della scuola e del ruolo dell'insegnante (Zipes, 2020).

“In una scuola del genere il ragazzo non sta più come un «consumatore» di cultura e di valori, ma come un creatore e produttore, di valori e di cultura.

Non sono parole: sono riflessioni che nascono da una pratica di vita scolastica, da una lotta politico-culturale, da un impegno e da una sperimentazione di anni. Non sono ricette: sono la conquista di una posizione nuova, di un ruolo diverso. [...]

Una scuola viva e nuova può essere solo una scuola per «creatori»” (Rodari, 2010, p. 168).

Anche Lipman (2018) vede nella pratica filosofica di comunità non solo un approccio educativo ma soprattutto la chiave di volta per cambiare la scuola. In questo senso, l'accento sul pensiero creativo consente di oltrepassare la tradizionale visione dei processi di insegnamento e apprendimento, nella prospettiva per cui docente e studenti sono impegnati in un percorso di ricerca e co-costruzione del sapere dall'esito imprevisto, che si apre a orizzonti che nessuno ancora conosce: si tratta di non dare importanza solo ad aspetti cognitivi, ma anche alle competenze sociali ed emotive che conferiscono sfumature inedite ai percorsi di apprendimento (Ferrero, 2022).

“I criteri tradizionali possono essere impiegati per valutare il compito [di] un artista [...], ma solamente un criterio nuovo, ricavato dall'aspetto primario dell'opera stessa, può essere utilizzato per determinare in quale misura gli aspetti secondari operino al fine di mettere in evidenza l'aspetto primario” (Lipman, 2005, p. 266).

Per entrambi gli autori il *focus* sulla creatività non è solo una questione di approcci educativi, ma anche un impegno politico in termini di azione su cultura e organizzazione della scuola (Pescarmona, 2012). Valorizzare l'immaginazione significa infatti progettare percorsi educativi aperti e flessibili in cui trovino spazio idee divergenti e gli alunni non siano chiamati a fornire all'insegnante la *risposta giusta* ma a creare *domande, pensieri e risposte originali* (Collard & Looney, 2014).

4.4. La partecipazione attiva degli alunni come elemento imprescindibile della vita scolastica

La pedagogia di Rodari (2010) e la pratica filosofica di comunità di Lipman (2005; 2018) assegnano un ruolo cruciale al protagonismo degli studenti: la loro partecipazione attiva è condizione essenziale per un apprendimento significativo. Come abbiamo visto, per Rodari è fondamentale valorizzare creatività e immaginazione come forme di conoscenza: il centro della scena è garantito a bambini e ragazzi solo assecondando le loro modalità di apprendimento, che non devono essere ricondotte ai meccanismi scolastici tradizionali. Per Lipman il dialogo rappresenta il momento in cui dar voce agli alunni e illuminare la loro centralità nella co-costruzione del sapere: la comunità di ricerca è il *setting*

in cui prende forma un'indagine dall'esito imprevedibile grazie al contributo di ogni membro; l'insegnante è un facilitatore, ossia non impone le proprie idee ma sostiene i processi della comunità garantendo a ognuno la possibilità di esprimere i suoi pensieri.

La lettura "rodariana" della pratica filosofica di comunità sottolinea la necessità di non perdere di vista il carattere complesso del pensiero, evitando il rischio di dare troppo risalto alla dimensione critica rispetto a quelle creativa e *caring* (Valentino, 2002). Il dialogo rappresenta infatti un'occasione privilegiata per dare importanza all'apporto specifico e unico di ognuno, da intendere in termini non solo cognitivi ma anche di clima relazionale, innovazione, benessere (Stenning et al., 2016): comprendere che ciascuno è essenziale non perché dia la *risposta giusta* ma per il proprio contributo personale favorisce la partecipazione di tutti al percorso di apprendimento comune, sottolineando il valore di una conoscenza costruita insieme grazie all'apporto peculiare di ogni alunno.

5. Conclusioni

In questo saggio abbiamo voluto contribuire alla riflessione pedagogica sull'educazione al pensiero complesso, inserendoci in quel filone di studi che approfondisce gli approcci dialogici in cui la filosofia è considerata un metodo di costruzione della conoscenza. In particolare, ci siamo focalizzati sulla pratica filosofica di comunità elaborata da Matthew Lipman e, nell'enfatizzarne l'alto potenziale educativo e proporre una prospettiva teorica originale, ne abbiamo dato una lettura secondo la pedagogia di Gianni Rodari.

Il pensiero dei due autori non è sovrapponibile e manifesta una propria specificità. In ogni caso, il senso di una lettura "rodariana" della pratica filosofica di comunità risiede nell'evidenziare l'importanza di enfatizzare creatività e immaginazione nei processi dialogici di co-costruzione del sapere, di utilizzare le narrazioni non come qualcosa di dato una volta per tutte ma come piattaforma per elaborare domande e riflessioni su questioni profonde, di valorizzare la partecipazione attiva di bambini e ragazzi alla vita della scuola grazie al contributo unico e originale di ognuno di loro.

Riferimenti bibliografici:

- Angeli, C., & Giannakos, M. (2020). Computational thinking education: Issues and challenges. *Computers in human behavior*, 105, 106185.
- Arsena, A. (2020). Gianni Rodari: un aedo del Novecento. *Studi sulla Formazione*, 23(2), 97-110.
- Baer, J. (2016). *Creativity and divergent thinking. A task-specific approach*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Benetton, M. (2019). «Rodari the educationist» today, and the rights of the child. *Studi Sulla Formazione*, 22(2), 63-83.
- Biesta, G. (2007). Education and the democratic person: Towards a political conception of democratic education. *Teachers college record*, 109(3), 740-769.
- Boero, P., & Bacchilega, C. (2020). In the Name of Rodari. *Marvels & Tales*, 34(1), 90-102.
- Boero, P., Catarci, M., Meda, J., & Paciaroni, L. (2022). *Pedagogia e Costituzione. Riflessioni su Mario Lodi, Gianni Rodari e Paulo Freire*. Milano: FrancoAngeli.
- Brookfield, S.D. (2011). *Teaching for Critical Thinking. Tools and Techniques to Help Students Question Their Assumptions*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Calliero, C., & Galvagno, A. (2010). *Abitare la domanda. Riflessioni per un'educazione filosofica nella scuola di base*. Perugia: Morlacchi.
- Carioli, S. (2020). Neorealism in the work of Gianni Rodari. Reflections 100 years after the birth of the author. *Rivista di Storia dell'Educazione*, 7(1), 129-136.
- Catarsi, E. (ed.) (2002). *Gianni Rodari e la letteratura per l'infanzia*. Tirrenia: del Cerro.
- Claris, S. (2013). *Filosofia e pedagogia del dialogo*. Roma: Armando.
- Collard, P., & Looney, J. (2014). Nurturing creativity in education. *European Journal of Education*, 49(3), 348-364.
- Cosentino, A. (2008). *Filosofia come pratica sociale. Comunità di ricerca, formazione e cura di sé*. Milano: Apogeo.
- Cosentino, A. (2021a). *Socrate dopo tutto. La pratica filosofica di comunità*. Milano: Mursia.
- Cosentino, A. (2021b). *Dialoghi a sorpresa. Giochi filosofici e ironia socratica*. Bologna: Diogene Multimedia.
- Cosentino, A. (2023). *Philosophy for Children. Per un'educazione dialogica*. Napoli: Liguori.
- Curzon, P., Bell, T., Waite, J., Dorling, M. (2019). Computational thinking. In S.A. Fincher & A. Robbins (eds.), *Cambridge handbook of computer science education research* (pp. 513–546). Cambridge: Cambridge University Press.
- Dallari, M. (2020). Gianni Rodari pedagogista. *Encyclopaideia: rivista di fenomenologia, pedagogia, formazione*, 24(58), I-III.
- Davis, B., & Sumara, D. (2014). *Complexity and education. Inquiries into learning, teaching, and research*. New York: Routledge.
- Demozzi, S. (eds.) (2021). *Contesti per pensare. Riflessioni su pedagogia, indagine filosofica e comunità di ricerca*. Milano: FrancoAngeli.
- Dewey, J. (2014). *Esperienza e educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Dewey, J. (2018). *Democrazia e educazione. Una introduzione alla filosofia dell'educazione. A cura di Giuseppe Spadafora*. Roma: Anicia.
- Dewey, J. (2019). *Come pensiamo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Di Masi, D., & Santi, M. (2016). Learning democratic thinking: a curriculum to philosophy for children as citizens. *Journal of curriculum studies*, 48(1), 136-150.
- Emili, E.A. (2021). Gianni Rodari: come un sasso gettato nello stagno. Parole per promuovere la partecipazione, l'autodeterminazione e l'inclusione. In G. Cavrini, M. Parricchi, M. Cagol & D. Kofler (eds.), *Per tutta la vita. Pedagogia come progetto umano* (pp. 260-269). Milano: FrancoAngeli.
- Ferrero, V. (2022). Competenze non cognitive, equità e sviluppo olistico della persona. Riflessione pedagogica e spunti di lavoro. *QTimes. Journal of Education, Technology and Social Studies*, 14(2), 41-52.
- Genovesi, G. (2020). Gianni Rodari e l'educazione. Alcune riflessioni nel centenario della sua nascita. *Ricerche Pedagogiche*, 54(216-217), 95-113.
- Granata, A. (2016). *Pedagogia delle diversità. Come sopravvivere un anno in una classe interculturale*. Roma: Carocci.
- Granata, A. (2022). *Da piccolo ero un genio. Sette capacità da non perdere diventando adulti*. Milano: Gribaudo.

- Kong, S.C., & Abelson, H. (2019). *Computational thinking education*. Berlino: Springer.
- Kuhn, D. (2005). *Education for thinking*. Cambridge: Harvard University Press.
- Legrenzi, P., & Massarenti, A. (2015). *La buona logica. Imparare a pensare*. Milano: Raffaello Cortina.
- Lepri, C. (2022). Officina poesia. L'impegno dei poeti per l'infanzia nel "dare la parola" da Gianni Rodari a Bernard Friot. *Rassegna di Pedagogia*, LXXX(3-4), 301-315.
- Letizia, A.J. (2017). *Democracy and Social Justice Education in the Information Age*. Berlin: Springer.
- Lipman, M. (2005). *Educare al pensiero*. Milano: Vita e Pensiero.
- Lipman, M. (2011). Philosophy for Children. Some assumptions and implications. *Ethics in Progress*, 2(1), 3-16.
- Lipman, M. (2018). *L'impegno di una vita: insegnare a pensare*. Milano-Udine: Mimesis.
- Lone, J.M., & Burroughs, M.D. (2016). *Philosophy in education: Questioning and dialogue in schools*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Mainzer, K. (2009). Thinking in complexity. A new paradigm for learning. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 6(1), 23-27.
- Mason L. (2013). *Psicologia dell'apprendimento e dell'istruzione*. Bologna: Il Mulino.
- Massi, E. (2020). Gianni Rodari's Grammar of Fantasy: Between Education and Revolution. *Marvels & Tales*, 34(1), 103-108.
- McPeck, J.E. (2016). *Critical thinking and education*. New York: Routledge.
- Michelini, M.C. (2016). *Fare comunità di pensiero. Insegnamento come pratica riflessiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2008). *A scuola di libertà. Formazione e pensiero autonomo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nickerson, R.S., Perkins, D.N., & Smith, E.E. (2014). *The teaching of thinking*. New York: Routledge.
- Oliverio, S. (2015). Lipman's novels or turning philosophy inside-out. *Childhood & Philosophy*, 11(21), 81-92.
- Oliverio, S. (2020). Coltivare il pensiero dell'essenziale: la *Philosophy for Children* tra "crisi e nuovo inizio". *Quaderni di intercultura*, 12(12), pp. 117-131.
- Olsson, L.M. (2013). Taking children's questions seriously: The need for creative thought. *Global Studies of Childhood*, 3(3), 230-253.
- Peirce, C.S. (2003). *Opere. A cura di Massimo A. Bonfantini*. Milano: Bompiani.
- Pithers, R.T., & Soden, R. (2000). Critical thinking in education: A review. *Educational research*, 42(3), 237-249.
- Pescarmona, I. (2012). *Innovazione educativa tra entusiasmo e fatica*. Bologna: CISU.
- Ramírez-Montoya, M.S., Castillo-Martínez, I.M., Sanabria-Z, J., & Miranda, J. (2022). Complex thinking in the framework of Education 4.0 and Open Innovation. A systematic literature review. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*, 8(1), 4.
- Recalcati, M. (2014). *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*. Torino: Einaudi.

- Rodari, G. (2010). *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*. Torino: Einaudi.
- Roghi, V. (2020). *Lezioni di Fantastica. Storia di Gianni Rodari*. Roma-Bari: Laterza.
- Runco, M.A. (2022). Positive Creativity and the Intentions, Discretion, Problem Finding, and Divergent Thinking That Support It Can Be Encouraged in the Classroom. *Education Sciences*, 12(5), 340.
- Sant, E. (2019). Democratic education: A theoretical review (2006-2017). *Review of Educational Research*, 89(5), 655-696.
- Santi, M. (ed.) (2005). *Philosophy for Children. Un curriculum per imparare a pensare*. Napoli: Liguori.
- Santojanni, F. (2017). Lo spazio e la formazione del pensiero: la scuola come ambiente di apprendimento. *Research Trends In Humanities. Education & Philosophy*, 4, 37-43.
- Sebastiani, A. (2018). Tante storie per giocare: Gianni Rodari, la radio, la letteratura, l'ideologia. *Griselda Online*, 17(1), 1-13.
- Sposetti, P. (2021). Le parole hanno una logica egualitaria. Una lettura demauriana intorno a Gianni Rodari e alla linguistica democratica. In B. Aldinucci & V. Roghi (eds.), *La felice impresa. Letture e commenti delle opere di Gianni Rodari* (pp. 95-112). Torino: Loescher.
- Stenning, K., Schmoelz, A., Wren, H., Stouraitis, E., Scaltsas, T., Alexopoulos, K., & Aichhorn, A. (2016). Socratic dialogue as a teaching and research method for co-creativity?. *Digital Culture & Education*, 8(2), 154-168.
- Sternberg, R.J. (2003). Creative thinking in the classroom. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(3), 325-338.
- Striano, M. (2011). The Community of Philosophical Inquiry as a Social and Cognitive Matrix. *Childhood & Philosophy*, 7(13), pp. 91-102.
- Strom, R.D., & Strom, P.S. (2002). Changing the rules: Education for creative thinking. *The Journal of creative behavior*, 36(3), 183-200.
- Trickey, S., & Topping, K.J. (2004). "Philosophy for children": A systematic review. *Research papers in Education*, 19(3), 365-380.
- Valentino, F. (2002). Il pensiero del cuore e la P4C. In Cosentino A. (ed.), *Filosofia e formazione. 10 anni di Philosophy for children in Italia (1991-2001)* (pp. 226-228). Napoli: Liguori.
- Volpone, A. (2009). *FilosoFare, cura e orientamento al valore*. Napoli: Liguori.
- Volpone, A. (ed.) (2014). *Pratica filosofica di comunità*. Napoli: Liguori.
- Woods, M., & Rosenberg, M.E. (2016). Educational tools: thinking outside the box. *Clinical journal of the American Society of Nephrology*, 11(3), 518-226.
- Zipes, J. (2020). Celebrating the Unknown Famous Gianni Rodari. *Marvels & Tales*, 34(1), 83-89.