

COLTIVARE IL PENSIERO DELL'ESSENZIALE: LA *PHILOSOPHY FOR CHILDREN* TRA “CRISI E NUOVO INIZIO”

Stefano Oliverio*

La drammatica vicenda pandemica che il mondo sta fronteggiando ha rappresentato una rottura nei nostri modi consolidati di vita e imposto un ripensamento radicale delle forme di pensiero ed esistenza. Nel presente contributo, da un lato ci si riferirà ad alcuni spunti del filosofo tedesco dell'educazione Otto Friedrich Bollnow, che si è interrogato più di altri sulla dimensione pedagogica della discontinuità esistenziale e ha esplorato, in chiave educativa, il nesso “crisi e nuovo inizio”; dall'altro, si suggerirà che l'approccio della *Philosophy for Children* e il suo obiettivo di educare il pensiero complesso attraverso l'indagine filosofica dei significati dell'esperienza possa rappresentare una delle risorse con cui coltivare la nostra capacità di pensare l'essenziale., da scoprire nel travaglio della crisi e nella prospettiva del nuovo inizio.

*The dramatic situation, connected with the pandemic experienced worldwide, has represented a breakdown in our ways of life and has imposed a radical reflection on our forms of thinking and existence. In the present paper, drawing upon some tenets of the German philosopher and educationalist Otto Friedrich Bollnow, on the one hand, the theme of a “pedagogy of discontinuity” will be addressed and the question of the bond between “crisis” and “rejuvenation and new beginning” will be explored in an educational key; on the other hand, the approach of *Philosophy for Children*, as education for complex thinking through a philosophical inquiry of the meanings of experience, will be indicated as one of the resources for the cultivation of a thinking about what is essential, which can be unearthed from within the distress of the present crisis and may be situated on the horizon of a new beginning.*

Parole chiave: esistenzialismo pedagogico; forme discontinue di educazione; educazione alla capacità di giudizio; pensiero *caring*; Otto Friedrich Bollnow.

Key words: *educational existentialism; discontinuous forms of education; education for judgment; caring thinking; Otto Friedrich Bollnow.*

1. La pandemia come “contesto” di un pensiero dell'essenziale

In una conferenza tenuta nel gennaio 1931 a Berkeley, University of California, John Dewey, fin dal titolo¹, richiamò l'importanza di non considerare il pensiero in maniera de-

* Professore associato, insegna Pedagogia generale e Pedagogia Interculturale presso l'Università di Napoli Federico II - Dipartimento di Scienze Politiche.

¹ J. Dewey (1931), *Context and Thought*, in «University of California Publications in Philosophy», 12/3, agosto 1931, pp. 203-224, ora in Id. (1985), *The Later Works of John Dewey, vol. 6: 1931-1932*, a cura di Jo Ann Boydston, Southern Illinois University Press, Carbondale. Una traduzione italiana della conferenza, a mia cura,

contestualizzata, secondo una prospettiva che sarcasticamente definiva «il dogma della immacolata concezione dei sistemi filosofici»², ma di riferirsi al suo costitutivo radicamento in costellazioni esistenziali e in *setting* spazio-temporali. Il principale interesse di Dewey, nell'occasione, era di «dare un contributo al tema del metodo filosofico»³, ma la latitudine del suo intervento era molto più ampia: non solo la filosofia ma ogni avventura di pensiero deve prendere in considerazione il contesto in cui sorge,

il quale include almeno ciò che, per brevità, [si] chiamer[à] sfondo e interesse selettivo. Per “sfondo” [si] intend[e] l'intero ambiente del quale [il pensiero] deve tener conto in tutte le sue imprese. Uno sfondo è implicito in una qualche forma e grado in tutto il pensiero [...]. Lo sfondo è sia temporale sia spaziale⁴.

La nozione di “interesse selettivo”, invece, rimanda al fatto che «[i]n ogni operazione di pensiero si trova selettività (ed esclusione). Implicati in ogni atto di pensiero vi sono cura e sollecitudine»⁵.

Senza indugiare oltre nell'esame dello straordinario saggio deweyano, questi brevi accenni hanno l'intenzione di suffragare l'esigenza di contestualizzare le riflessioni qui di seguito proposte, le quali, pur appuntandosi su un approccio pedagogico consolidato, quello della *Philosophy for Children*, lo accostano da un punto di vista particolare, proprio in virtù della situazione in cui sono nate. Il contesto in cui sono sorte è stata la grande iniziativa promossa dall'Università di Messina, col coordinamento di Caterina Sindoni, di un ciclo di seminari on-line, dal titolo *Pedagogie dell'essenziale. Dialoghi, riflessioni ad alta voce, seminari e laboratori didattici per affrontare in chiave storico-educativa e pedagogica il tempo della pandemia*, durante il *lockdown* della primavera 2020. Nonostante la *pandemic fatigue* e l'esasperazione per il protrarsi dell'emergenza COVID, si può dire che, almeno da un certo punto di vista, abbiamo iniziato a imparare a ‘convivere’ con la pandemia, con le restrizioni, con la policromia delle zone. Se ci riportiamo con la memoria a marzo-maggio 2020, non possiamo, invece, ignorare il senso di smarrimento e improvvisa angoscia di fronte all'ignoto, l'avvertimento di una *coupure* profonda occorsa nelle nostre esistenze, la sensazione di irrealtà di vite consegnate alla segregazione e a una socialità solo mediata.

In quel contesto, su quello “sfondo”, il ciclo di seminari messinesi invitava a uno sforzo di pensiero non come esorcismo delle paure ma come opportunità di cogliere le possibilità di crescita e ri-visitazione del senso delle nostre esistenze che l'evento tragico pur offriva. Tale tensionalità pedagogica era ben sintetizzata nell'efficace presentazione dell'iniziativa:

La pandemia costringe a rallentare i ritmi e ad affrontare difficoltà, imponendo un *ri*-pensamento delle abitudini ed una *ri*-organizzazione delle priorità. Questi cambiamenti, così inaspettati e repentini, inducono un'attenta riflessione sul differente “peso” che hanno l'*essenziale* ed il *superfluo* anche per tracciare nuovi sentieri educativi⁶.

è contenuta in E. Frauenfelder, O. De Sanctis (a cura di) (2010), *Cartografie pedagogiche 3*, Liguori, Napoli, pp. 53-71. Le citazioni saranno tratte da tale versione italiana.

² Ivi, p. 67.

³ Ivi, p. 66.

⁴ Ivi, p. 61.

⁵ Ivi, p. 64.

⁶ Cfr. <https://www.unime.it/sites/default/files/Programma%20Rassegna%20%281%29.pdf>. Accesso 16 febbraio 2021.

Nel passo appena citato, almeno nell'interpretazione qui suggerita, vengono orchestrati due vettori teorici: da un lato, una nota deweyana – risonante nel corsivo per il prefisso “ri-” – per cui l'educazione è ricostruzione e riorganizzazione dell'esperienza che aggiunge significato all'esperienza⁷ ed è l'impegno a evitare l'incrostamento delle abitudini (come si esprimeva il pedagogista statunitense) in virtù di una coltivazione del pensiero riflessivo, che ha nell'indagine il suo modello⁸; dall'altro, un motivo “esistenzialista” (in un'accezione che verrà chiarita nel paragrafo 2), che, per un verso, non rifugge dalle fratture della continuità esistenziale (con la loro repentinità e il loro carattere di inatteso) e dagli abissi che si scoperciano nell'apparente scorrevolezza delle nostre vite, ancorate a sistemi di regole, abitudini, moduli comportamentali, cognitivi e sentimentali, i quali ne garantiscono (o sembrano garantirne) una sostanziale sicurezza e stabilità, e, per un altro verso, esperisce anzi tali rotture e soluzioni di continuità come momenti de-cisivi, come ciò che taglia via il superfluo, il superficiale, l'avventizio o ciò che è semplicemente divenuto inerte, e ritorna all'essenziale, alla radice stessa dell'esistere, alle sue sorgenti di significato e valore.

In questo orizzonte, la questione della *Philosophy for Children* (d'ora in avanti P4C, secondo l'acronimo internazionale), ossia di un approccio di chiara matrice pragmatista ma, al contempo, innovativo rispetto ad alcuni versanti dell'eredità deweyana (cfr. *infra* § 3), si declina in modo parzialmente diverso a fronte dell'usuale teorizzazione: può la P4C rappresentare un modello da mobilitare nelle classi⁹ per sostenere percorsi di educazione al pensiero riflessivo che aiutino gli allievi a dar senso all'irruzione della pandemia e all'interruzione da essa provocata? Posta in altri termini, in che misura la P4C può accogliere una tensione “esistenzialistica” – e una particolare inflessione dell'idea di pensiero critico – e rappresentare così una delle modalità attraverso cui interrogarsi, nelle classi, sul senso dell'evento che ha scombuscolato le vite e la quotidianità? È davvero possibile questa alleanza se l'esistenzialismo ispira (come si vedrà nel prossimo paragrafo) una “pedagogia della discontinuità”, laddove il pragmatismo deweyano e la P4C che a esso si richiama sembrano invece essere dominati dall'idea di continuità? E, ancora, il modello dell'indagine deweyana – che costituisce l'infrastruttura della pratica della P4C – può costituire davvero un modello per la coltivazione del pensiero dell'essenziale, nella chiave esistenzialistica su accennata? Ma, per converso, non è proprio l'ulteriorità deweyana della P4C, ossia il fatto

⁷ Il riferimento è chiaramente alla «definizione tecnica di educazione» fornita in J. Dewey (1980), *Democracy and Education*, in Id., *The Middle Works of John Dewey, vol. 9: 1916*, a cura di Jo Ann Boydston, Southern Illinois University Press, Carbondale, p. 82. Ove non altrimenti specificato, tutte le traduzioni di testi citati dagli originali sono a mia cura.

⁸ Cfr. J. Dewey (1986), *How We Think. A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*, in Id., *The Later Works of John Dewey, vol. 8: 1933*, a cura di Jo Ann Boydston, Southern Illinois University Press, Carbondale, pp. 105-352.

⁹ Benché durante il *lockdown* della primavera 2020, e anche successivamente a causa delle restrizioni, in Italia e nel mondo vi siano stati svariati tentativi di pratica di P4C a distanza, attraverso piattaforme come Zoom o Meet etc., la riflessione qui condotta si riferisce alla pratica della P4C in presenza e, al momento in cui fu iniziata, nella cornice dei seminari messinesi, l'interesse era su come la P4C potesse costituire una risorsa per coltivare un pensiero dell'essenziale, *una volta che si fosse rientrati nelle classi*. Non è questa la sede per argomentare le ragioni di principio per le quali chi scrive nutre enormi riserve, di ordine anzitutto epistemologico (prim'ancora che operativo), sulla trasposizione *on-line* della P4C.

che, come il suo fondatore ha memorabilmente affermato, essa è «un modo deweyano di andare oltre Dewey»¹⁰, ciò che consente questa alleanza?

Nei suoi cinque decenni di vita, e con una diffusione davvero mondiale (centri di P4C sono presenti in oltre 70 paesi in tutti i continenti), la P4C ha mostrato un'incredibile flessibilità e capacità di proporsi come un approccio adeguato per affrontare sfide educative ben oltre l'ambito inizialmente disegnato dai suoi inventori. Ma, proprio per questo, c'è sempre il pericolo che essa appaia, soprattutto ai suoi praticanti e teorici, come un *deus ex machina*, una soluzione per ogni cimento educativo. In questo senso, il rischio di riflettere sulla P4C come modello di coltivazione del pensiero dell'essenziale è di presentarla come una risposta già pronta e non, invece, lasciare *interrogare* tale approccio da ciò cui l'evento pandemico – soprattutto nelle sue fasi iniziali, come su ricordato – ci ha posto dinanzi. Si tratta, in altre parole, di (ri-)avvicinarsi alla P4C come “problema” e investigare se e in che misura essa possa rappresentare una forma di educazione al pensiero dell'essenziale, con l'urgenza con cui tale questione si imponeva nel contesto del *lockdown* (e che echeggiava nel summenzionato passo di presentazione dei seminari).

Così delineato lo “sfondo” e l'“interesse selettivo” delle riflessioni qui condotte, l'argomentazione si snoderà in due tappe: dapprima, nel § 2, si introdurranno le idee di Otto Friedrich Bollnow, il pedagogista che ha massimamente contribuito a enfatizzare il significato dell'esistenzialismo come cornice per pensare le “forme discontinue di educazione” e ha investigato il significato della “crisi” come momento – pedagogicamente cruciale – per un ritorno all'essenziale (o, come egli amava esprimersi, alle “origini”). Le tesi di Bollnow forniscono le coordinate entro cui articolare il vettore esistenzialistico, che si è sopra suggerito di individuare nell'impresa stessa dei seminari sulla *Pedagogia dell'essenziale*, e, al contempo, consentono di valorizzare l'allaccio strutturale tra “crisi”, “critica” e “nuovo inizio”.

Il tema della “critica” costituisce un ponte verso la P4C che, nel § 3, sarà dapprima cursoriamente presentata nel suo stemma teorico, per poi valorizzare in che misura la sua ulteriorità rispetto all'eredità deweyana possa consentire di intercettare alcune delle istanze ‘esistenzialistiche’, sicché il tipo di indagine sviluppata nella P4C e il modo di intendere in essa il pensiero critico (nel suo strutturale intreccio con una dimensione creativa e, soprattutto, *caring*) si prestano (o possono prestarsi) a offrire uno spazio in cui l'educazione al pensiero animi il circuito crisi-nuovo inizio identificato da Bollnow.

2. Le “forme discontinue di educazione” e il valore pedagogico della crisi

Nel 1938 Luigi Stefanini avvertiva i segni di un possibile cambio di stagione nel pensiero pedagogico – in riferimento all'area tedesca – e lo compendia nella

¹⁰ M. Striano (2002), *La filosofia come educazione del pensiero. Una conversazione pedagogica con Matthew Lipman*, in A. Cosentino (a cura di) (2002), *Filosofia e formazione. 10 anni di Philosophy for Children in Italia (1991-2001)*, Liguori, Napoli, p. 63. Sull'ulteriorità deweyana di Lipman, sia permesso rinviare a S. Oliverio (2012), *Accomplishing Enlightenment: Dewey's Inquiry, Childhood and Philosophy*, «Education & Culture» 28/2, 2012, pp. 54-69.

denominazione accentratrice [...] di *educazione esistenzialistica*, in quanto *s'ispira ad una realtà esistente ed attuale, all'esserci jetzt und hier un fine concreto e positivo della formazione umana*, invece di appellarsi ad un'universale essenza dell'umanità da indagare e da applicare nel momento¹¹.

Pur non negando motivi di consenso, il pedagogista italiano non celava il suo «dissenso da tutto ciò per cui si voglia concludere all'autosufficienza, in ordine pratico e dottrinale, dell'esistenza umana»¹². Stefanini fu pronto, quindi, a cogliere nell'esistenzialismo una “filosofia d'epoca” anche all'interno dell'orizzonte di un'interrogazione squisitamente pedagogica.

Due decenni dopo, nel 1959, senza richiamare però l'antecedente italiano, Otto Friedrich Bollnow dedicò un intenso sforzo di riflessione teorica alla questione di se e in che misura la filosofia dell'esistenza poteva (o addirittura doveva) rappresentare un'interlocutrice della pedagogia, su un presupposto almeno in parte analogo a quello di Stefanini, ossia che essa rappresentava un pensiero che articolava una *Stimmung* del tempo attuale e una nuova immagine di essere umano.

La mossa aveva, da un lato, quasi il carattere di una (parziale) palinodia, in quanto proprio Bollnow aveva appena quattro anni prima invocato un “superamento dell'esistenzialismo”, inteso non come «una faccenda separata della filosofia [...] ma] come espressione necessaria di un vasto sviluppo storico-spirituale»¹³, in quanto tale superamento poteva procedere solo «dal movimento della vita intellettuale complessiva del nostro tempo»¹⁴, riscoprendo dimensioni come la speranza e la fiducia, che sembravano essere estranee al vocabolario esistenzialistico (per ovvie ragioni di cronologia, a differenza di Stefanini, Bollnow pensava anche all'esistenzialismo francese e non solo all'*Existenzphilosophie* tedesca). Dall'altro lato, però, ingaggiando la questione dell'esistenzialismo *en pédagogie*, Bollnow ne riscopriva almeno in parte un significato positivo, nel senso che il tipo di indagini da esso condotte potevano integrare il sapere pedagogico.

Non è questa la sede per seguire da presso la sofisticata argomentazione di Bollnow (e il modo in cui egli porgesse il suo tentativo anche come una sorta di ‘riparazione’ di un “incontro mancato” – non senza fondate ragioni – fra esistenzialismo e pedagogia). Ai fini della presente riflessione, interessa sottolineare il suo punto di approdo, perché si riconnette alla questione della *coupure* rappresentata dalla pandemia. Ciò che accomuna, secondo il pensatore tedesco, le “due concezioni fondamentali” della tradizione pedagogica (quella che equipara per analogia l'azione educativa a una forma di artigianato e quella che, invece, fa riferimento a una crescita organica su cui non dover troppo interferire) è «la presupposizione [di una] continuità e un perfezionamento graduale in quanto forma fondamentale dello

¹¹ L. Stefanini (1938), *Il momento dell'educazione. Giudizio sull'esistenzialismo*, Cedam, Padova, p. 6.

¹² Ivi, p. 12.

¹³ O.F. Bollnow (2011), *Neue Geborgenheit. Das Problem einer Überwindung des Existentialismus*, in Id., *Schriften – Band V*, a cura di Ursula Boelhauve – Gudrun Kühne-Bertram – Hans-Ulrich Lessing – Frithjof Rodi, Königshausen & Neumann, Würzburg, p. 6.

¹⁴ *Ibidem*.

sviluppo umano»¹⁵, laddove «la filosofia dell'esistenza nega proprio questo presupposto»¹⁶. Di conseguenza, il confronto con l'esistenzialismo dischiude lo spazio per la domanda

se la continuità dei processi di vita e sviluppo sia realmente il presupposto necessario di *tutta* l'educazione [o] se non ci siano altre forme, discontinue, di vita ed educazione, che si siano sottratte finora allo sguardo unilaterale della teoria pedagogica¹⁷.

In questo senso l'esistenzialismo permetterebbe di inaugurare una “pedagogia delle forme discontinue di educazione”. Strategica diventa, in questo contesto, la nozione di crisi, in quanto interruzione del flusso costante della vita, in cui si pone peraltro l'esigenza di una de-cisione fra un ordine vecchio di esistenza, ormai palesantesi nella sua inadeguatezza, e un nuovo assetto da costruire (il che si accompagna spesso con la sensazione che questo nuovo assetto derivi dall'«irruzione di qualcosa di totalmente altro»¹⁸, ossia un 'nuovo' che non è la mera evoluzione del vecchio da abbandonare).

Se è merito dell'esistenzialismo aver attirato l'attenzione sul carattere di crisi che accompagna spesso la vita umana – e, quindi, sull'esigenza di cogliere il potenziale educativo di forme di discontinuità esistenziale –, Bollnow non cede a una mera glorificazione di tale postura esistenzialistica ma ne circoscrive la portata:

Mentre secondo la concezione rigorosamente esistenzialistica l'essere umano si trova sempre e necessariamente in crisi e fuori della crisi conosce solo lo stato di un'esistenza inautentica, *per una considerazione adeguata della vita umana sono solo determinati e ben marcati momenti quelli nei quali la vita si acuisce in crisi* e dopo i quali, se la crisi ha condotto a una soluzione liberatoria, un pezzo di vita nuova e feconda può iniziare in forma purificata e a un livello mutato¹⁹.

In questa prospettiva, riconoscere il contributo che l'ottica esistenzialistica può fornire al discorso pedagogico non significa accoglierne *in toto* la concezione antropologica, la visione dell'esistenza come segnata dal solo carattere ek-statico, desultorio, inospitale a ogni forma di continuità e costanza, ma implica ammettere che alcune delle esperienze (di angoscia, crollo delle certezze, naufragio, insensatezza, crisi etc.) portate alla luce ed esaminate dalla temperie esistenzialistica costituiscono effettivamente *una parte* dell'umano esistere e, quindi, necessitano anche di una considerazione pedagogica.

In altre parole, Bollnow non intende sostituire *tout court* una pedagogia delle forme discontinue di educazione a quella tradizionale delle forme continue, in base alla considerazione che, alla luce dell'idea di *Existenz* «che si sottrae a ogni formazione»²⁰, si debba smantellare «il concetto fondamentale della pedagogia», quello della «formabilità»²¹ (che presuppone uno sviluppo in qualche modo continuo). Il pensatore tedesco vuole solo

¹⁵ O.F. Bollnow (2014a), *Existenzphilosophie und Pädagogik*, in Id., *Schriften – Band VIII*, a cura di Ursula Boelhauve – Gudrun Kühne-Bertram – Hans-Ulrich Lessing – Frithjof Rodi, Königshausen & Neumann, Würzburg, p. 13.

¹⁶ *Ibidem*.

¹⁷ *Ibidem*.

¹⁸ *Ivi*, p. 25.

¹⁹ *Ivi*, p. 28. Corsivi aggiunti.

²⁰ *Ivi*, p. 10.

²¹ *Ibidem*.

riconoscere uno spazio anche a tali forme discontinue, senza relegare però nell'inautentico le pratiche educative basate sulla continuità.

Nel paragrafo successivo, iscrivendosi in questa linea e in riferimento allo specifico della P4C, si cercherà di avanzare di un passo rispetto al congegno concettuale di Bollnow, interrogandosi sulla possibilità che un approccio come la P4C, in ultima istanza radicato in una pedagogia della continuità, possa essere 'abitato' in modi da divenire l'ambito di coltivazione di un pensiero che si confronti con la "crisi" e, quindi, *entro una certa misura*, una pratica di pedagogia della discontinuità. O, per riprendere il vocabolario da cui si sono prese le mosse nel § 1, se sia possibile curvare un approccio deweyano in senso esistenzialistico.

Ma per poter procedere lungo questa direttiva v'è bisogno di un ultimo tassello, introducendo, sia pure a larghissime pennellate²², le analisi che Bollnow ha condotto sul nesso fra "crisi" e "critica", nell'orizzonte di una valorizzazione pedagogica dei concetti di "nuovo inizio" e "rinnovamento-ringiovanimento". Bollnow conduce tale riflessione intrecciando sapientemente l'attenzione all'esistenzialismo con una discussione della critica della cultura (che ha il suo antesignano in Rousseau), di cui rivendica il significato attraverso un serrato confronto con alcune riserve enunciate da Arnold Gehlen²³. In particolare, Bollnow sottolinea – con accenti peraltro non dissimili dal Dewey di *Democracy and Education*²⁴ – come il "ritorno alla natura" invocato da Rousseau (che Gehlen reputa non solo irrealizzabile ma non auspicabile) sia da intendersi nel senso che

[l]a natura a cui si voleva tornare, non era semplicemente lo stadio preistorico già realizzato una volta in un qualche remoto passato, bensì quello adeguato alla natura dell'essere umano, da cui aveva deviato, perdendosi nell'artificiale. Natura aveva allora il carattere di una norma atemporale²⁵.

Così interpretato, l'invito di Rousseau di "tornare alla natura" è avvicinato a un motivo di fondo dell'*ethos* esistenzialistico:

Vale piuttosto la conoscenza, elaborata in maniera penetrante solo nella *Existenzphilosophie*, che gli esseri umani si sono ritrovati "già sempre" nello stato di corruzione e che quindi il "ritorno all'origine" non è da concepirsi nel senso di una regressione, da intendersi in senso temporale, a uno stadio passato, bensì in altra maniera, da meglio determinare, che per il momento, in modo provvisorio, descriviamo come il ritorno a un'origine essenziale da intendere come extratemporale. [...] Il ritorno all'origine significa in generale non il ripristino di uno stadio passato ma la conversione atemporale a un'origine essenziale contenuta nella vita presente, ma ora celata. Ritorno significa dissotterramento di un fondo sepolto²⁶.

²² È opportuno avvertire che, per esigenze di spazio e di linearità espositiva, le osservazioni di Bollnow saranno ritagliate dal più ampio sfondo della sua argomentazione.

²³ Cfr. A. Gehlen (1990), *L'immagine dell'uomo alla luce dell'antropologia moderna*, in Id., *Antropologia filosofica e teoria dell'azione*, Guida, Napoli, pp. 169-184.

²⁴ J. Dewey (1980), *Democracy and Education*, cit., pp. 97 sgg.

²⁵ O.F. Bollnow (2014b), *Krise und neuer Anfang*, in Id., *Schriften – Band VIII*, a cura di Ursula Boelhauve – Gudrun Kühne-Bertram – Hans-Ulrich Lessing – Frithjof Rodi, Königshausen & Neumann, Würzburg, p. 143.

²⁶ *Ibidem*.

Tale ritorno, così compreso, si presenta come un'esperienza di "rinascita" e "ringiovanimento", che abbandona, supera, scavalca le forme irrigidite e ossificate di vita e, riattinando le sorgenti del senso, ne edifica di nuove, de-cidendo fra l'essenziale e il superfluo; così si abita la crisi non solo come l'interruzione della continuità vitale – con quanto di doloroso ciò comporta – ma come l'irruzione della possibilità di un "nuovo inizio". In questo orizzonte, «il ringiovanimento, in quanto qualcosa che appartiene come condizione di possibilità alla vita umana viva, in quanto determinazione fondamentale dell'umano esserci [è] anche [...] fondamentale problema pedagogico»²⁷.

È nella prospettiva pedagogica che il nesso crisi-critica (che è al centro dell'indagine di Bollnow) si disvela nelle sue valenze, ben oltre l'ovvia parentela etimologica dei due termini. Se ciò cui la "crisi" pone dinanzi è l'insostenibilità di forme incrostate di vita, essa appella a un impegno di auto-critica, ossia di critica rivolta agli assetti e prospettive di significato che hanno retto la nostra esistenza. Non che critica equivalga necessariamente sempre a «rifiuto a ogni costo bensì, in accordo col senso originario della parola, [essa è] il processo di esame e purificazione attraverso il quale una posizione [*Meinung*] offerta dall'esterno viene trasformata in una posizione [*Meinung*] propria [...]»²⁸. In questo senso, critica è giudizio. Benché Bollnow non lo tematizzi, dobbiamo percepire in quest'ultimo lessema tutta la forza dell'originale tedesco *Urteil*, una partizione/separazione originaria, un gesto di setacciamento dell'essenziale e dell'avventizio.

Ne deriva una rilevante conseguenza pedagogica, ossia che è centrale un'educazione alla capacità di giudizio intesa non solo come mera facoltà intellettuale ma come qualcosa di intimamente connesso «con la sostanza etica dell'essere umano. [...] La formazione del giudizio è sempre contemporaneamente un'azione etica»²⁹.

Pur partendo da altri presupposti teorici, Matthew Lipman e Ann Sharp, i creatori della P4C, condividerebbero, da un lato, l'enfasi sulla centralità dell'educazione al giudizio e, dall'altro, una visione del giudizio come più di una semplice prestazione intellettuale, al punto che Lipman arriverà ad affermare, a conclusione del suo *opus magnum*, che «il giudizio è una versione microcosmica di una persona o che la persona è il giudizio scritto in grande»³⁰. In questo senso, nel prossimo paragrafo si esplorerà la proposta della P4C come veicolo di un'educazione al giudizio, radicata sì nella tradizione deweyana ma al contempo apertesi su scenari nuovi, che possano consentire un dialogo con la prospettiva esistenzialistica qui delineata, senza smarrire, tuttavia, la consapevolezza della necessità di una qualche forma di ricontestualizzazione³¹ (nel senso che Richard Rorty dà a questa espressione). Infatti, in linea con la traiettoria di recupero delle istanze esistenzialistiche e di un loro 'inveramento' nella cornice di una condanna pedagogica delle forme discontinue di educazione, Bollnow rimarca, come detto, il nesso intrinseco fra crisi (esistenziale) e critica (come giudizio):

²⁷ Ivi, pp. 149-150.

²⁸ Ivi, p. 153.

²⁹ Ivi, p. 154.

³⁰ M. Lipman (2003), *Thinking in Education*, 2nd edition, Cambridge University Press, Cambridge, p. 292.

³¹ R. Rorty (1991), *Inquiry as Recontextualization: An Anti-Dualist Account of Interpretation*, in Id., *Objectivity, Relativism, and Truth. Philosophical Papers vol. 1*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 93-110.

Perciò la formazione alla critica si connette con le crisi dell'umana maturazione. E poiché l'essere umano sempre di nuovo ricade nell'assenza di tensione critica [*Kritiklosigkeit*] e non può conservarsi mai, in modo abituale, all'altezza dell'attenzione critica, allora la critica genuina e responsabile può essere conseguita e preservata solo in sempre rinnovate crisi³².

Per contro, il progetto lipmaniano-sharpiano di un'educazione al giudizio attraverso la creazione di un curriculum (e, quindi, di un percorso continuo di crescita), e mediante la mobilitazione del modello deweyano dell'indagine, sembrerebbe piuttosto appartenere al versante delle pratiche continue di educazione e, quindi, il suo modello non parrebbe ospitale a motivi esistenzialistici. Come già ribadito, non si vuole certo negare la nota 'continuista' che, attraverso Dewey, appartiene al progetto della P4C, ma si intende mostrare in che misura essa possa fungere (anche e in determinate circostanze, e con le opportune ricalibrature) come ambito in cui coltivare un pensiero dell'essenziale in quanto compimento del circuito crisi-critica disegnato da Bollnow.

3. Verso una concezione esistenzialistica della P4C? Indagine filosofica e “fame di significato”

Si è recentemente evidenziato come «vecchie ormai mezzo secolo, l'influenza e la portata della P4C si sono trasformate in un movimento pedagogico e filosofico significativo»³³. Benché si debba pensare a essa come a una galassia di approcci che, pur riconoscendo il ruolo pionieristico giocato da Matthew Lipman³⁴, si sono talora allontanati dal suo specifico modello, quando nel presente contributo si parla di P4C ci si riferisce al programma ideato da Lipman insieme con Ann Sharp e portato avanti dall'Institute for the Advancement of Philosophy for Children presso la Montclair State University³⁵.

Due si possono considerare le fondamentali matrici filosofico-educative di tale progetto: da un lato, il dialogo socratico e dall'altro il pragmatismo pedagogico e l'idea di educazione al pensiero riflessivo di Dewey. Rispetto al primo, i fondatori della P4C lo rileggono secondo quattro assi cardinali:

1. «Tutti i concetti fondamentali dovrebbero essere operazionalizzati e queste operazioni dovrebbero essere correttamente sequenziali»³⁶, nel senso che «[p]ensare è un lavoro ed è un tipo di lavoro che nessuno può fare per qualcun altro. Socrate modella l'indagine intellettuale per noi e tuttavia si trattiene dall'imporci i prodotti della sua indagine intellettuale. Riconoscendo la *partnership* di

³² O.F. Bollnow (2014b), *Krise und neuer Anfang*, cit., p. 155.

³³ M. Gregory, J. Haynes, K. Murrin (a cura di) (2017), *Routledge International Handbook of Philosophy for Children*, Routledge, London and New York, p. xxi.

³⁴ Cfr. UNESCO (2007), *La Philosophie, une école de liberté. Enseignement de la philosophie et apprentissage du philosophe: Etat des lieux et regards pour l'avenir*, UNESCO, Paris. Sui primordi della P4C e sul ruolo pionieristico di Lipman, sia permesso rinviare a S. Oliverio (2017), *La “Philosophy for Children”: una genealogia nella prospettiva internazionale*, «Infanzia», 2017, n. 1, pp. 26-31.

³⁵ Per un'introduzione alla metodologia della P4C nella tradizione dell'IAPC, cfr. M. Gregory Rollins (a cura di) (2008), *Philosophy for Children Practitioner Handbook*, IAPC, Montclair (NJ).

³⁶ M. Lipman, A.M. Sharp, F.S. Oscanyan (1980), *Philosophy in the Classroom*, Temple University Press, Philadelphia, p. xv.

- teoria e pratica, non ci raccomanda niente di desiderabile per noi senza indicare i passi ai quali possa essere associato. [...] egli operationalizza tutto ciò che raccomanda: se c'è un concetto da scoprire – di amicizia, di coraggio, di amore, di bellezza – allora ci sono specifici passi sequenziali che si possono fare per togliere quel concetto dal suo nascondimento»³⁷;
2. «L'indagine intellettuale dovrebbe iniziare con gli interessi dello studente»³⁸, perché «si deve riconoscere come prioritario [l']interesse dell'individuo nel miglioramento della gestione della sua vita, perché noi non abbiamo miglior incentivo che vedere le nostre vite migliorare grazie al fatto che riflettiamo a fondo su di esse»³⁹;
 3. «Uno dei modi migliori di stimolare le persone a pensare è di coinvolgerle nel dialogo [...] Quando partecipiamo al dialogo, dobbiamo essere intellettualmente in punta di piedi – non vi è posto per il ragionamento sciatto o osservazioni involontarie o stupidi canzonamenti. Dobbiamo ascoltare attentamente gli altri (perché ascoltare è pensare), dobbiamo pesare le nostre parole (perché parlare è pensare). E poi dobbiamo ripetere [*rehearse*] nelle nostre menti ciò che noi e gli altri abbiamo detto e riconsiderare ciò che avremmo potuto dire o che gli altri avrebbero potuto dire. Così, partecipare al dialogo è esplorare possibilità, scoprire alternative, riconoscere altre prospettive e stabilire una comunità di ricerca. Quando i membri della comunità riflettono sulla processione delle idee e sulla logica del loro emergere, ciascuno di essi replica la conversazione originaria, ma con nuove accentuazioni, perché l'angolo di visione di ciascun individuo è differente»⁴⁰;
 4. «Il pensare eccellente è logico e fondato sulla esperienza»⁴¹, nel senso che «Socrate dimostra che ciascuna credenza deve essere soggetta ai test della logica e della esperienza. Non importa di chi siano le opinioni o le idee – esse debbono sottomettersi alla esigenza di essere internamente consistenti e i loro proponenti debbono divulgare le prove [*evidence*] che le supportano»⁴².

Già in questo modo di formulare la perenne vitalità dell'insegnamento socratico, emerge l'altra matrice del progetto della P4C: infatti, è percepibile nel vocabolario adoperato per 'attualizzare' l'eredità socratica una chiara nota pragmatistico-deweyana. Si consideri, anzitutto, il rimando alla necessità di un'operationalizzazione del pensiero, nel senso che questo non è un lasco andirivieni della mente ma si struttura in operazioni che hanno coerenza logica e robustezza argomentativa. Rammentando le tre forme di 'pensiero' che Dewey censisce all'inizio di *How We Think* – il pensiero come mera "corrente di coscienza"; il pensiero come credenze che possediamo, ma senza saper darne conto (eco del platonico *logon didonai*), «'pensieri' [che] crescono inconsapevolmente [e s]ono acquisiti – ma non sappiamo come»⁴³; e, infine, il pensiero riflessivo – è solo questo terzo che interessa Lipman e Sharp, che lo riconducono implicitamente, nel passo su citato, a un'origine socratica. Infatti, ciò che caratterizza il pensiero riflessivo secondo Dewey, sono tre tratti essenziali: i) è consequenziale (e non è, quindi, un vagolare con la mente): «La riflessione implica non semplicemente una sequenza di idee ma una con-sequenza – un ordinamento consecutivo tale che ciascuna determina la seguente come proprio esito, mentre ciascun esito a sua volta si appoggia sul precedente, ovvero vi si riferisce»⁴⁴; ii) ha a che fare con qualcosa di non immediatamente percepito: «In questo senso un pensiero o un'idea è un'immagine mentale

³⁷ Ivi, p. xiii.

³⁸ Ivi, p. xv.

³⁹ Ivi, p. xiv.

⁴⁰ Ivi, p. xv.

⁴¹ *Ibidem*.

⁴² Ivi, p. xiv.

⁴³ J. Dewey (1986), *How We Think*, cit., p. 116.

⁴⁴ Ivi, p. 114.

di qualcosa non attualmente presente e il pensare è la successione di tali immagini»⁴⁵; iii) mira a una conclusione (= mediante la riflessione ci chiariamo una situazione, cerchiamo di spiegarcela etc.).

D'altra parte, se ci riferiamo al secondo aspetto dell'eredità socratica messo in evidenza da Lipman e Sharp, si nota come il metodo del maestro ateniese di partire dal sistema di credenze dell'interlocutore, invitando a saggiarne la solidità, e di intendere questo sforzo di ricognizione cogitativa non semplicemente come un addestramento intellettuale ma come un modo di cura della propria esistenza, venga guadagnato, nella versione dei creatori della P4C, a un vocabolario pedagogico simil-attivistico, che insiste sulla centralità del soggetto che apprende.

In terzo luogo, il grande tema del dialogo – che è certamente la principale lezione che la P4C riprende dalla tradizione socratica – viene declinato nel senso dell'allaccio strutturale fra pensiero e comunicazione⁴⁶ (intesa, quest'ultima, come partecipazione e condivisione di significati) e riletto alla luce della nozione chiave di *comunità di ricerca*, un costrutto che, dalla riflessione puramente epistemologica di Peirce, attraverso quella epistemologico-politico-educativa di Dewey, giunge a Lipman e Sharp, che ne hanno fatto l'architrave del loro metodo pedagogico-didattico⁴⁷.

In questa sintesi di Socrate e Dewey⁴⁸ operata dai fondatori della P4C, strategica è la nozione di *indagine*, che, come noto, nel congegno teorico deweyano è il modello del pensiero riflessivo e della sua educazione. Mette conto citare un passo di Lipman e Sharp, i quali, in un solo e medesimo gesto teorico, si riconnettono a tale tradizione pragmatista ma palesano il *clinamen* che attuano nei suoi confronti (così consentendoci, come vedremo, di riallacciare le loro considerazioni a quelle di Bollnow sull'educazione alla capacità di giudizio come vettore pedagogico di valorizzazione del nesso crisi-critica):

La tradizione pragmatista a sua volta si applicò in modo particolare ai problemi educativi, attenendosi alla nozione illuminista per cui l'educazione universale deve essere identificata con la diffusione della conoscenza scientifica. I pragmatisti tentarono di apportare all'educazione non tanto i risultati della scienza quanto il suo metodo. Perfino in Dewey l'educazione deve essere apparentemente rivitalizzata attraverso una dedizione radicale al metodo dell'indagine. Tale dedizione rappresentava un enorme avanzamento rispetto alla concezione tradizionale dell'educazione, ma il costante incoraggiamento di Dewey affinché i bambini si impegnassero nella riflessione indipendente su tutte le dimensioni dell'esperienza non fu mantenuto dai suoi seguaci. *La straordinaria comprensione che Dewey aveva*

⁴⁵ Ivi, p. 115.

⁴⁶ Si tratta del grande tema che è al centro della riflessione tanto di Dewey quanto di Mead e anzi si può dire essere emerso proprio dal loro intenso dialogo e amicizia intellettuale: cfr. G. Baggio (2015), *La mente bio-sociale. Filosofia e psicologia in G.H. Mead*, ETS, Pisa.

⁴⁷ Su tale complessa vicenda teorica che intreccia, nel dispositivo concettuale della P4C, motivi socratici con la *legacy* pragmatista di Peirce e Dewey, sia consentito rinviare ad A. Cosentino, S. Oliverio (2011), *Comunità di ricerca filosofica e formazione. Pratiche di coltivazione del pensiero*, Liguori, Napoli. Per la particolare declinazione che Lipman ha fornito della concezione deweyana, oltre al mio saggio citato alla nota 10, cfr. S. Oliverio (2020), *Fini della filosofia. Philosophy for Children e/o neopragmatismo*, «La Società degli Individui», XXIII/68, 2020, pp. 99-107. Non può essere questa la sede per descrivere il funzionamento della comunità di ricerca in quanto metodologia pedagogica: cfr. su questo il *Practitioner Handbook* curato da Maughn Gregory citato alla nota 35.

⁴⁸ Tale sintesi non è sfuggita a M. Nussbaum (2010), *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton University Press, Princeton, spec. pp. 73-76.

delle possibilità dell'educazione fu limitata solamente al metodo dell'indagine, che era visto come una tecnica razionale di problem-solving da applicare alle aree gestibili della vita umana. Ciò escludeva, quasi per definizione, gli interessi filosofici e le questioni metafisiche ed epistemologiche venivano ignorate. La formulazione e la risoluzione delle situazioni problematiche era proposta come il solo paradigma valido per esplorare e comprendere il mondo⁴⁹.

C'è un grano di ingenerosità in tale lettura dell'indagine deweyana come “mera tecnica di *problem-solving* destinata alle aree gestibili della vita umana”. Ma, senza impegnarsi qui in una ‘rettifica’ di tale interpretazione un po’ frettolosa, più significativo, nella cornice della presente riflessione, è interrogarsi sul senso di tale semplificazione, vieppiù sorprendente in autori che pur si richiamano, con atteggiamento consentaneo, al pragmatismo pedagogico.

È come se, da un lato, Lipman e Sharp riconoscessero pienamente il potenziale pedagogico del modello dell'indagine (che infatti è importato nella struttura stessa delle sessioni di P4C⁵⁰) ma, dall'altro, temessero che, in base alla ricezione ‘tecnicistica’ che sovente l'idea deweyana di *problem-solving* aveva ricevuto nel dibattito culturale e pedagogico, la loro proposta di recupero del modello dell'*inquiry* fosse confusa con uno dei tanti programmi di educazione del pensiero critico che spesseggiavano a partire dagli anni '70 e che, essenzialmente, si presentavano come addestramento di *skill* adeguate alla soluzione di problemi.

Lo stesso riferimento alle “aree gestibili della vita umana” è altamente rivelatore: i problemi con cui confrontarsi all'interno della P4C non devono essere quelli che presuppongono una soluzione, ma quelli che interrogano profondamente il soggetto, che si discutono non come rompicapo meramente logico-formali, ma in quanto pongono in discussione ciascuno nel tessuto stesso delle proprie credenze, le quali sorreggono la trama dell'esistenza. In altre parole, l'indagine che Lipman e Sharp avevano di mira era, in ultima istanza, l'*esame della vita* come Socrate lo intendeva e praticava nelle vie di Atene, operazionalizzato nelle classi trasformate in comunità di ricerca filosofica.

In questo senso, nella lettura qui avanzata, la loro insistenza sulla nozione di *indagine filosofica* non era semplicemente l'indicazione di un ‘nuovo’ campo disciplinare (la filosofia) su cui dispiegare la pedagogia deweyana, non era cioè solo un contenuto aggiunto a un metodo che rimanesse invariato, bensì l'appello al ‘filosofico’ forniva un altro – ulteriore – orientamento alla nozione deweyana, dischiudendola come il metodo per interrogarsi non solo su ciò che ha in principio una risposta ma su quanto ci interpella nella forma del domandare, ossia del porre/porci in questione.

In questa visione, mentre la scienza (il paradigma dell'indagine secondo Dewey) si occupa di spiegare il mondo, l'indagine filosofica si rivolge alla sfera del *significato* e – notano Lipman e i suoi collaboratori – i bambini sono “affamati” di significato⁵¹:

⁴⁹ M. Lipman, A. M. Sharp (1994), *Growing up with Philosophy*, Kendall/Hunt Publishing Company, Dubuque (Iowa), pp. 4-5. Corsivi aggiunti.

⁵⁰ Sia concesso rinviare su questo punto a S. Oliverio (2020), *Traces of the Intersubject? Note-taking within the Community of Philosophical Inquiry*, «Educational Philosophy and Theory», on-line first. <http://dx.doi.org/10.1080/00131857.2020.1743269>, spec. il § 1.

⁵¹ M. Lipman, A.M. Sharp, F.S. Oscanyan (1980), *Philosophy in the Classroom*, cit., pp. 12 sgg.

La relazione fra l'educazione e il significato dovrebbe essere considerata inviolabile. Ovunque si accumula significato, là c'è educazione. [...] I significati non possono essere elargiti. Non possono essere dati o distribuiti ai bambini. I significati devono essere acquisiti [...] [I bambini] non acquisiranno tali significati semplicemente apprendendo i contenuti della conoscenza adulta. Si deve insegnare loro a pensare e, in particolare, a pensare in maniera autonoma. Il pensare è l'abilità *par excellence* che ci rende capaci di acquisire significati⁵².

Da qui si comprende la rilevanza di una definizione apparentemente piana che Lipman e Sharp forniscono di filosofia come «thinking well about things that matter»⁵³: il “pensar bene” rimanda a quella esigenza di con-sequenzialità che Dewey ascrive al pensiero riflessivo, al rigore argomentativo, alla coerenza logica, alla strutturazione del dialogo che non deve mai scadere in conversazione; ma, al contempo, tale esercizio del pensiero non allena meramente abilità critiche di solutori di problemi ma investe “le cose che contano”, ciò che è importante e cruciale nella esistenza e ne costituisce la vera sostanza (per arpeggiare sul duplice significato del termine inglese *matter*). In questo senso, e con appena una lieve torsione esegetica, si può affermare, in risonanza con quanto discusso nei precedenti paragrafi, che la P4C mira ad educare al *pensar bene su ciò che è essenziale*. L'argomentazione fin qui condotta culmina così nel suggerimento che la P4C possa rappresentare una delle forme di coltivazione del pensiero dell'essenziale e di quella capacità di giudizio e di critica che Bollnow indica come a un tempo una prestazione intellettuale e un'azione etica, nella misura in cui l'analisi delle forme (abiti e credenze) irrigidite e ossificate di esistenza, il disvelamento della loro incrostazione devitalizzata e devitalizzante, è la pre-condizione di un ritorno al fondo essenziale che consenta un nuovo inizio, una rinascita e uno svecchiamento delle proprie prospettive di significato.

Accostata in tal modo, acquista, se non una nuova valenza, almeno una più nitida rilevanza una delle innovazioni principali dei teorici della P4C, i quali non si sono limitati a parlare di “pensiero critico” (nel senso di un pensiero che si riferisce a criteri) ma hanno elaborato l'idea di pensiero complesso, in cui co-esistono e si cor-rispondono tre dimensioni, quella critica, quella creativa e quella da loro definita *caring*. Quest'ultima è di particolare importanza in tale contesto. Infatti, osserva Lipman,

[a]ver cura è focalizzarsi su ciò che rispettiamo, apprezzarne il pregio e dar valore al suo valore. Il pensiero *caring* implica un doppio significato, perché, da un lato, significa pensare con sollecitudine riguardo ciò che è tema del nostro pensiero e, dall'altro, è essere interessati alla propria *maniera* di pensare⁵⁴.

Lipman “sfoglia” tale dimensione *caring* nelle sue diverse varietà (apprezzativo, affettivo, attivo, normativo ed empatico)⁵⁵, ma non si indugerà su questo punto e ci si limiterà a sottolineare come egli

insist[a] sull'aggiunta del pensiero *caring* a quello critico e creativo in qualsiasi considerazione degli aspetti più importanti per il miglioramento del pensare in educazione per due ragioni: (1) il *caring* ha

⁵² Ivi, pp. 12-13.

⁵³ Ivi, p. 25.

⁵⁴ M. Lipman (2003), *Thinking in Education*, cit., p. 262.

⁵⁵ Ivi, pp. 264 sgg.

ampie credenziali in quanto impresa cognitiva, anche se spesso consiste in atti mentali difficilmente discernibili quali selezionare, filtrare, vagliare, soppesare e così via, piuttosto che su atti marcatamente discernibili come inferire e definire [...]. (2) Senza *caring* il pensare è privo di una componente riferita a valori. Se il pensare non contiene il valutare e la valutazione, è suscettibile di accostarsi alle sue materie in maniera apatica, indifferente e incurante e ciò significa che sarebbe diffidente rispetto all'indagine stessa⁵⁶.

Se la versione lipmaniana di pensiero *caring* già inflette il congegno “deweyano” della P4C verso l'orizzonte delineato attraverso Bollnow, tanto più ciò accade con l'altra fondatrice di tale approccio, Ann Sharp, la quale ne ha fornito una versione più radicale e più consapevolmente connessa al tema della “cura”, ossia a una delle principali nozioni della filosofia dell'esistenza. Infatti, a differenza di Lipman (ma non in contrasto con lui bensì all'interno di una concordia di fondo), Sharp non si è limitata al piano esclusivamente epistemologico (= *caring thinking* come componente del pensiero complesso) ma ha affermato che «se non mi curo di niente, perdo il mio senso del sé»⁵⁷ e, quindi, come notato da uno dei maggiori studiosi della P4C, «[p]er Sharp l'orientamento alla cura è parte del nostro essere, di ciò che ci fa umani. [...] Così Sharp argomenta che la pratica della indagine comune aiuta nella creazione di persone *caring* [...] Questo impegno personale ed educativo alla crescita di persone *caring* è l'“altra dimensione” del pensiero *caring*, ossia la dimensione esistenziale o ontologica, in quanto opposta a quella meramente epistemologica»⁵⁸.

Da ciò deriva che, “mentre Lipman ha presentato il pensiero critico, creativo e *caring* come circoli intersecantesi come in una diagramma di Venn [...], la teoria di Sharp della agentività umana fa del pensiero *caring*, in quanto senso dell'orientamento al valore, il vero contesto dell'indagine, del giudizio e dell'azione. Il *caring* è sia uno scopo sia un metodo di una comunità di ricerca”⁵⁹.

Una declinazione più ‘sharpiana’ si presterebbe, quindi, ancor più al dialogo fra il modello della P4C e l'educazione alla critica come capacità di giudizio invocata da Bollnow, nel suo impegno di recupero di alcune istanze esistenzialistiche, in quanto la comunità di ricerca diverrebbe il contesto di un *caring-with*, in cui l'indagine non sarebbe mera *performance* cognitivo-epistemologica ma un prendersi cura di ciò che ci sta a cuore perché ne va del nostro stesso essere.

Si è finora evidenziato come vi sia uno spazio di incontro fra il dispositivo teorico-pratico della P4C (decisamente ancorato alla tradizione pragmatista) e l'idea di critica e giudizio dispiegata da Bollnow, in riferimento a una valorizzazione di motivi esistenzialistici, e si sono così contrastate – o, quanto meno, limitate – quelle interpretazioni che tendono a negare alla P4C la valenza di progetto educativo con un vettore esistenziale, ma anzi ne denunciano una proclività a una visione ‘mentalistica’⁶⁰. Non si può negare, tuttavia, che una

⁵⁶ Ivi, p. 270.

⁵⁷ A.M. Sharp (2004), *The Other Dimension of Caring Thinking*, «Journal of Philosophy in Schools» 12/1, 2004, p. 18.

⁵⁸ R. Morehouse (2018), *Caring Thinking, Education of the Emotions, and the Community of Inquiry: A Psychological Perspective*, in M. Laverty, M. Gregory (a cura di) (2018), *In Community of Inquiry with Ann Margaret Sharp: Philosophy, Childhood and Education*, Routledge, London and New York, p. 198.

⁵⁹ Ivi, p. 202.

⁶⁰ Cfr. G.J.J. Biesta (2017), *Touching the Soul? Exploring an Alternative Outlook for Philosophical Work with Children and Young People*, «Childhood & Philosophy», 13/28, 2017, pp. 415-450. Cfr. anche la mia risposta

questione rimane aperta: come si è mostrato nel § 2, Bollnow insiste su come l'esistenzialismo ci possa insegnare a cogliere e affrontare pedagogicamente i momenti di rottura esistenziale e, quindi, a elaborare una "pedagogia delle forme discontinue di educazione", laddove la P4C – come attesta la stessa creazione di un curriculum specifico di educazione al pensiero complesso, che si estende dalla scuola dell'infanzia agli ultimi anni della secondaria di secondo grado – è chiaramente un progetto legato all'idea deweyana di crescita, in cui c'è sì ri-costruzione dell'esperienza, ma all'insegna di una sostanziale continuità o di quella che, con formulazione emblematica, in *Experience and Education* Dewey chiama «connectedness in growth»⁶¹. Per porre la questione in termini 'caricati' (ma auspicabilmente non caricaturali), se per Bollnow, come si è annotato, la critica è intimamente legata ai momenti di crisi (nell'accezione di urgenza che la temperie esistenzialistica ha insegnato a riconoscere), la P4C sembra privilegiare l'ipotesi di coltivare un pensiero dell'essenziale come pratica continua di educazione.

Sarebbe stolido tentare una facile *Aufhebung* di tale disallineamento dei due congegni teorici, né si può, in poche battute, esaurire l'esame del tema. Si può, tuttavia, in conclusione, accennare in quale direzione pensarlo nell'operatività del lavoro educativo con la P4C. Si può immaginare che, accanto ai consolidati progetti di educazione al pensiero complesso attraverso l'indagine filosofica (possibilmente maggiormente animati, rispetto a quanto avviene in molti contesti internazionali, dalla tensione 'sharpiana' alla comunità di ricerca filosofica come *caring-with*, in un'accezione non slavata o sciapa del termine, bensì pregna di tutto il carico di responsabilità ed *engagement* che essa contiene), si pratichi la P4C come una forma di "pedagogia dell'interruzione", per adoperare una felice espressione di Gert Biesta⁶², ossia una pedagogia che interrompe i compiti di "qualificazione" e "socializzazione"⁶³, che pur appartengono all'impresa formativa nel suo complesso, per concentrarsi sulla promozione di processi di "soggettivazione", ossia sull'impegno a «suscitare il desiderio, in un altro essere umano, di voler esistere nel e col mondo in modo maturo [*grown-up*], ossia *come soggetto*»⁶⁴. Si tratterebbe di una P4C che riscopre la pratica socratica anzitutto come una forma di cura dell'anima e di esercizio spirituale⁶⁵, e quindi davvero come un contesto privilegiato di pensiero dell'essenziale.

a tale saggio: S. Oliverio (2017), *Parallel Convergences: Thinking with Biesta about Philosophy and Education*, «Childhood & Philosophy», 13/28, 2017, pp. 589-603.

⁶¹ J. Dewey (1988), *Experience and Education*, in Id., *The Later Works of John Dewey, vol. 13: 1938-1939*, a cura di Jo Ann Boydston, Southern Illinois University Press, Carbondale, p. 50.

⁶² G.J.J. Biesta (2006), *Beyond Learning. Democratic Education for Human Future*, Paradigm Publishers, Boulder, pp. 147-151.

⁶³ G.J.J. Biesta (2010), *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics*, Paradigm Publishers, Boulder, pp. 19 sgg.

⁶⁴ G.J.J. Biesta (2017), *The Rediscovery of Teaching*, Routledge, New York, p. 7.

⁶⁵ Il riferimento è ovviamente a P. Hadot (1981), *Exercices spirituels et philosophie antique*, Etudes augustiniennes, Paris.