



# UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Filosofia, Sociologia,  
Pedagogia e Psicologia applicata

CORSO DI LAUREA IN  
CULTURE, FORMAZIONE E SOCIETÀ GLOBALE  
LM-85 – CLASSE DI LAUREE MAGISTRALI IN SCIENZE PEDAGOGICHE

MAIEUTICA SOCRATICA RECIPROCA E PHILOSOPHY  
FOR CHILDREN, UNA FORMAZIONE SOCRATICA A  
MISURA DI PERSONA

Relatore: Chiar.mo Prof. Fabio Grigenti

Laureanda  
Erika Trevisan  
Matr. 1179955

Anno Accademico 2022/2023

# INDICE

## INTRODUZIONE

### 1. SOCRATE, DIALOGO ED ETICA

1.1. La vita di Socrate

1.2. La questione socratica

1.3. Il metodo socratico

1.3.1. Il dialogo come mezzo di ricerca sull'uomo

1.3.2. Il dialogo socratico e i suoi presupposti: sapere di non sapere e conosci te stesso

1.3.3. Il dialogo socratico e la sua struttura tecnica: ironia, confutazione, brachilogia

1.3.4. Finalità positiva del dialogo: la maieutica

1.4. Etica socratica

1.4.1. Il concetto di anima in Socrate

1.4.2. Intellettualismo etico

1.4.3. Paradosso dell'intellettualismo etico

1.5. La morte di Socrate

1.5.1. Contesto socio politico ateniese

1.5.2. Difesa di Socrate e parresia

### 2. DANILO DOLCI E LA MAIEUTICA SOCRATICA RECIPROCA

2.1. La figura di Danilo Dolci

2.1.1. La vita e l'opera di Danilo Dolci

2.1.2. Parole su Danilo Dolci

2.2. Il metodo maieutico socratico reciproco

2.2.1. Caratteristiche e temi della Maieutica socratica reciproca

2.2.2. Il percorso di apprendimento maieutico

2.2.3. Il coordinatore maieuta

2.2.4. Caratteristiche generali del laboratorio maieutico

- 2.3. Laboratori maieutici per adulti e per adulti/bambini, all'esterno delle scuole
  - 2.3.1. Laboratorio maieutico per adulti (progetto Eddili)
  - 2.3.2. Laboratorio maieutico per adulti in carcere
  - 2.3.3. Riunioni per adulti e bambini/ragazzi, propedeutiche alla realizzazione del centro educativo di Mirto
  - 2.3.4. Seminario al borgo di Trappeto
- 2.4. Francesco Cappello e la sperimentazione della maieutica di Dolci nella scuola
  - 2.4.1. La riflessione di Cappello sulla Maieutica socratica reciproca
  - 2.4.2. Frammenti di sperimentazione maieutica all'interno delle scuole: imparare la matematica comunicando
  - 2.4.3. Metamaieutica, cosa ne pensano gli studenti

### **3. LA PHILOSOPHY FOR CHILDREN**

- 3.1. Introduzione alla Philosophy for children
- 3.2. Influenze nella Philosophy for children
  - 3.2.1. Socrate e l'etica della ricerca in comune
  - 3.2.2. Peirce, Mead e la comunità di ricerca
  - 3.2.3. Vygotskij e la concezione sociale dell'apprendimento
  - 3.2.4. Il dialogo di Martin Buber e di Paulo Freire
  - 3.2.5. John Dewey, esperienza del bambino e valore sociale dell'educazione
- 3.3. Finalità della Philosophy for children e potenziamento delle abilità di pensiero
- 3.4. I racconti e i manuali del curriculum
- 3.5. Esempio di una sessione
- 3.6. Il ruolo dell'insegnante all'interno della comunità di ricerca

### **CONCLUSIONI**

### **BIBLIOGRAFIA**

## INTRODUZIONE

La seguente tesi prende avvio da una riflessione avvenuta in seguito a vari stimoli: la rielaborazione del corso di Filosofia dell'educazione del Professor Conte<sup>1</sup>, un seminario tenuto dal Professore di Filosofia Saudino<sup>2</sup>, la situazione attuale della scuola e delle relazioni all'interno di quella che viene definita da Bauman<sup>3</sup> "modernità liquida".

Dalle lezioni e dal materiale di studio del Professor Conte (2006), ho ripreso il concetto di educazione come "miglioramento trasformativo della persona nella sua integralità e per la sua autonomia", e la visione di educazione come cura<sup>4</sup>. Di rilievo sono state per me le parole ascoltate, che si riferivano al Professore di filosofia dell'educazione Richard Pring: egli parla di educazione come di una pratica morale che consiste nel porre le persone nelle condizioni di fare esperienza delle relazioni e del mondo, esplorando cosa significhi essere umani. L'educazione viene vista come una transizione dal mondo impersonale che si trova nei testi, al mondo personale, in cui si cerca di costruire un senso, di dare valore e di impegnarsi a scoprire.

In particolare, per ciò che riguarda il significato del diventare umani, riprendo la lettera di un preside di Boston, che veniva inviata agli insegnanti del suo istituto all'inizio di ogni anno scolastico. Nella lettera il preside riporta di essere sopravvissuto ad un campo di concentramento, costruito da ingegneri, in cui i medici avvelenavano i bambini e infermiere qualificate uccidevano neonati. Afferma l'importanza dell'insegnare agli allievi a diventare umani, piuttosto che "mostri competenti", di aver cura degli studenti insegnando non solo l'efficienza, ma anche a chiedersi "perché". Dice infine che è il diventare umani il vettore di senso pedagogico e morale dell'educazione. Formando bambini, ragazzi, persone piene di contenuti, si rischia di mettere a punto macchine

---

<sup>1</sup> Appunti e materiale di studio (Conte, 2006) delle lezioni di filosofia dell'educazione, tenute dal Professore C.M. Conte all'Università degli Studi di Padova (corso di laurea in Culture Formazione e Società globale), nell'anno accademico 2019-2020.

<sup>2</sup> Matteo Saudino (1974, Torino), è docente di storia e filosofia al liceo Giordano Bruno di Torino, ed è l'ideatore del podcast "Barbasophia", in cui parla di storia, attualità e filosofia. Il seminario è stato seguito on-line all'interno di un corso di formazione tenuto dall'associazione culturale Campus del cambiamento [www.campusdelcambiamento.it](http://www.campusdelcambiamento.it) (ultima consultazione 06/2022).

<sup>3</sup> Zygmunt Bauman (1925, Polonia-2017, Regno Unito), è stato un sociologo e filosofo polacco.

<sup>4</sup> L'approfondimento sul concetto di cura in educazione, si trova al paragrafo "conclusioni" della tesi.

perfette, ma non consapevoli, né ragionevoli o capaci di compiere scelte razionalmente giustificate.

Nel libro *Cambiamo la scuola, per un'istruzione a forma di persona* (Foà, Saudino, 2021) e nel seminario di Saudino “Cambiamo la Scuola”, sono state descritte le caratteristiche della scuola socratica, una modalità di insegnamento ispirata a Socrate, a cui secondo lui bisognerebbe aspirare, per promuovere la crescita umana. Per Saudino, parlare di scuola socratica significa pensare ad una scuola:

- attiva, basata quindi sul dialogo, sull'ascolto, sulla circolarità di ciò che si apprende, sul ragionamento critico e sulla ricerca, e non sull'imposizione;
- maieutica, che riesca a portare alla luce chi si è, tramite la domanda e il dubbio, approdando all'autoconoscenza;
- lenta, in cui si possa “perdere tempo”, per apprendere in profondità;
- ecologica, in cui stare bene con se stessi e con l'ambiente circostante.

Saudino parla di questa scuola come di un luogo in cui ci si conosce e in cui può avvenire crescita umana, che richiede insegnanti che non siano solo tecnici, ma maestri che riescano ad accendere discussioni e passioni, senza offrire soluzioni preconfezionate.

Infine, analizzando la situazione attuale della scuola, riferendosi al rapporto quadriennale dell'Oms (dati del 31 marzo 2016, rinforzati dai risultati del 19 maggio 2020) sulla salute e il benessere degli adolescenti europei, nella fascia d'età compresa tra gli 11 e 15 anni, emerge che gli studenti italiani si sentono stressati e non amano la scuola. Ad 11 anni, solo il 26% delle ragazze e il 17% dei ragazzi dice di amare la scuola; a 15 anni, il 92 % dei maschi e il 90% delle femmine, risponde che la scuola non gli piace. La disaffezione è collegata alla percezione di una forte pressione scolastica, e si lega ad un'ansia da prestazione dovuta ad un ambiente scolastico sempre più attento ai risultati che alla persona.

In quale contesto si trova inserita questa scuola, caratterizzata da forte competitività e attenzione alle performances?

Bauman (2011) parla di “modernità liquida”, per definire l'epoca contemporanea, liberista, globalizzata e consumista, in cui alla crisi del concetto di comunità corrisponde l'emergere di un individualismo portato all'estremo. All'interno della società liquida si trovano due elementi forti: l'incertezza (relazioni sociali meno stabili, contorni delle situazioni indefiniti, mutamenti veloci in cui le informazioni cambiano continuamente) e

la paura, derivante dall'incertezza. C'è poca solidarietà tra le persone: la logica del consumo, dell'efficienza e dell'utilità, investe anche le relazioni e l'essere umano rischia di essere considerato al pari di una merce. Si teme di non essere conformi o vincenti, e questa inquietudine esistenziale viene trasferita anche all'interno della scuola, che rischia così di infettarsi di quel nichilismo che dovrebbe contrastare, trasformandosi in un luogo non comunitario e di riproduzione di meccanismi di individualismo competitivo e di trasmissione di dati, poco utili alla capacità di "tollerare" l'incertezza e la paura. Significativo è il pensiero di Bauman (2007), che nel suo libro *Modus Vivendi* afferma che il progresso assomiglia ad un gioco delle sedie, in cui se ci si distrae, si può venire sconfitti ed esclusi per sempre ed irrimediabilmente. Il pensiero dominante diventa la paura di restare o essere lasciati indietro, come se si potesse cadere da un veicolo che accelera sempre più forte.

Bisogna capire che scuola costruire e che tipo di persona ideale formare: se si preferisce una persona rigida, inconsapevole, incapace di sostare nel dubbio e nell'errore, all'interno della scuola delle nozioni, o se si desiderano persone creative e cooperative all'interno di una scuola basata sul confronto, che miri all'emancipazione e a fornire un valore/orizzonte di senso etico.

Nei capitoli della tesi indagherò due metodologie didattiche, la Maieutica socratica reciproca e la Philosophy for children, nate intorno agli anni Settanta-Ottanta del Novecento. Entrambi i metodi sono in qualche modo collegati alla figura di Socrate e promuovono la consapevolezza e il ragionamento critico, all'interno di un ambiente di ricerca cooperativa, basato sul dialogo. La relazione educativa qui favorita, concede di sostare senza ansia nell'incertezza, nel cambiamento e nel confronto, contribuendo a rivedere la modalità trasmissiva delle lezioni frontali della scuola tradizionale, in cui gli alunni, come visto dai rapporti Oms, provano malessere.

Nel primo capitolo viene presa in analisi la figura di Socrate. Oltre ad un excursus storico sulla vita del filosofo, vengono indagati i concetti utili a comprendere i presupposti della scuola socratica auspicata da Saudino, e gli aspetti che possono permettere un confronto tra Maieutica socratica reciproca-Philosophy for children, e il pensiero socratico. Si prendono in considerazione la struttura teorica del dialogo, la concezione cooperativa della conoscenza, la maieutica e l'etica socratica.

Nel secondo capitolo si approfondisce la Maieutica socratica reciproca, ideata da Danilo Dolci. Si fa riferimento alla figura di Dolci, alla struttura e allo scopo della Maieutica socratica reciproca e al ruolo dell'insegnante "maieuta". Vengono riportati esempi di svolgimenti di sessioni di maieutica effettuati con adulti, in diverse tipologie di situazioni, e con ragazzi, sia in contesto extrascolastico che scolastico.

Infine, nel terzo capitolo, l'attenzione viene rivolta al curriculum della Philosophy for children, facendo riferimento sia a Socrate, sia agli altri paradigmi teorici ai quali il metodo si ispira. Vengono esplicitate le finalità e le modalità con cui la Philosophy for children viene implementata, vengono forniti esempi sulle modalità di svolgimento delle sessioni, e viene chiarito il ruolo dell'insegnante-facilitatore.

# CAPITOLO 1. SOCRATE, DIALOGO ED ETICA

## 1.1 La vita di Socrate

Socrate, figlio dello scultore Sofronisco e della levatrice Fenarete, nasce ad Atene nel 470-469 a.C., dove rimane tutta la vita, tranne per la sua partecipazione alle battaglie di Potidea, Delio e Anfipoli; mostra il suo coraggio<sup>5</sup> e la sua resistenza durante le campagne di guerra e contribuisce attivamente, nella battaglia di Potidea, al salvataggio di Alcibiade (militare e politico ateniese).

Dedica la maggior parte della sua vita alle ricerche filosofiche. Vive in modo quasi vagabondo e dialoga nelle piazze della città, e molti giovani rimangono affascinati dalla sua personalità.

Nella prima fase della sua vita, Socrate si occupa di approfondire le scienze naturali, ma dopo la crisi di Atene e della democrazia di Pericle, a seguito della guerra del Peloponneso, sposta il focus di ricerca dalle scienze naturali all'uomo, alle cause dei comportamenti umani e alla relazione individui-polis.

Socrate vive all'interno di un'Atene di cui i sofisti sono i maggiori esponenti, ed è loro vicino per l'interesse antropologico (attenzione all'uomo) e per il relativismo morale, inteso come l'impossibilità di arrivare ad una definizione assoluta e definitiva della verità<sup>6</sup>. Si discosta dai sofisti, per la modalità con la quale essi usano la ragione, ritenendo che di ogni discorso, si possa sostenere anche l'esatto opposto, attraverso l'eristica, una forma di estremizzazione della retorica, l'arte di vincere uno scontro dialettico a qualunque costo. Inoltre, Socrate, a differenza dei sofisti, che insegnano chiedendo compensi in denaro, insegna gratuitamente, filosofando per amore del sapere.

Socrate dedica tutta la sua vita alla ricerca filosofica, che egli intende come esame continuo di sé e degli altri. Si distingue per l'approccio razionale e il rifiuto della passiva accettazione di idee e comportamenti, da indagare invece in modo critico, attraverso il

---

<sup>5</sup> Il fatto che Socrate si dimostri valoroso anche nei comportamenti è importante, perché, come si vedrà al paragrafo sul dialogo e sull'etica, questo lo rende credibile agli occhi degli interlocutori, in quanto esiste coerenza tra pensiero e comportamento.

<sup>6</sup> Con Socrate il relativismo viene corretto, perché vuole che gli interlocutori del dialogo arrivino a una definizione condivisa, ad un elemento unificante, pur non essendo verità definitiva.

dialogo. Di questa ricerca non lascia scritto nulla: per lui infatti, fissare il testo in un risultato, implica che quel risultato sia definitivo, la comunicazione di una dottrina, e la fine della ricerca. Non rimangono quindi sue opere scritte: tutto ciò che sappiamo sulla sua vita e del suo pensiero proviene dalle opere dei suoi discepoli, in primis Platone.

Muore ad Atene nel 399 a.C., dopo essere stato condannato a morte in seguito all'accusa di corruzione dei giovani, empietà, introduzione di nuove divinità e rifiuto di quelle tradizionali<sup>7</sup>.

## 1.2 Questione Socratica

Visto che Socrate non ha lasciato scritto nulla delle sue ricerche e del suo pensiero, si fatica a ricostruirne il profilo filosofico. È infatti difficile attribuire ciò che gli appartiene, distinguendolo da ciò che di lui è stato detto da altri.

Ci sono due tipi di testimonianze sulle quali ci si può basare: le testimonianze dei filosofi e le testimonianze dei contemporanei non filosofi, che si trovano però spesso in contraddizione tra loro.

Tra i contemporanei non filosofi abbiamo Aristofane (2011), che nella sua commedia *Le nuvole* rappresenta Socrate in un cesto a mezz'aria, perso in ragionamenti inutili. Qui Socrate viene descritto come il "peggiore dei sofisti", un perdigiorno che infonde insegnamenti corruttori, esprimendo l'opinione diffusa e il clima storico culturale dell'Atene dell'epoca, che non vede di buon occhio un tipo di insegnamento che possa essere antitradizionalistico.

Senofonte (2010, 2021) costruisce invece un'immagine celebrativa e aneddotica di Socrate, che lo vuole difendere a posteriori dalla condanna che riceve. Ne esalta l'adeguamento fedele alla tradizione, limitando però così il potere anticonformista e sovversivo di Socrate.

Tra i filosofi, i socratici minori hanno spesso portato all'estremo alcuni aspetti del pensiero di Socrate, e quindi vengono poco considerati come fonti attendibili per la ricostruzione storica.

---

<sup>7</sup> Per la vita e il pensiero di Socrate ho fatto riferimento ad Abbagnano (1993), ad Abbagnano-Fornero (2020), Reale (1984, 2001), e a Veca S., Picinali G., Catalano D., Marzocchi S. (2020).

Aristotele (2005) ha affermato che la grande scoperta di Socrate è stata la ricerca del concetto, attraverso il metodo induttivo. Ma Socrate non è alla ricerca della verità dell'essere, cerca invece il vivere bene all'interno dei rapporti della *polis*<sup>8</sup>, cerca quella che Aristotele chiama *eudaimonia*<sup>9</sup>, la realizzazione delle possibilità dell'essere umano.

Per quel che riguarda Platone, Radice (2014), scrive che in Platone si può ritrovare Socrate molto più che nelle altre fonti, ma che queste ultime sono comunque utili per una messa a confronto, dalla quale ricavare il profilo filosofico più prossimo al Socrate storico.

Il problema in Platone è rintracciare nei dialoghi<sup>10</sup> quanto ci sia della sua filosofia e quanta ve ne sia del suo maestro. Nei dialoghi giovanili (*Apologia di Socrate* e dialoghi aporetici: *Critone*, *Alcibiade I e II*, *Lachete*, *Eutifrone*, *Gorgia*, *Protagora*, *Menone*) e nelle pagine finali del *Simposio*, prima dell'elaborazione platonica della dottrina delle idee, è più forte l'influenza di Socrate.

### 1.3 Il metodo socratico

#### 1.3.1 Il dialogo come mezzo di ricerca sull'uomo

Socrate filosofa utilizzando il metodo dialettico ed è proprio dopo di lui che la dialettica si pone come metodo. La dialettica socratica consiste nell'intraprendere un dialogo per avvicinarsi il più possibile, tramite questo, alla verità (intesa come legittimità logica del discorso).

Per Socrate, il dialogo-discorso è lo strumento fondamentale per effettuare la ricerca sull'uomo ed è la base dei rapporti umani. Il *dialéghestai* (*dia*: scambio, passaggio; *leghestai*: *logos*, discorso) di Socrate serve per confrontare le *doxa*, cioè le opinioni, per stabilirne la ragionevolezza, per distinguere, nella discussione, ciò che è vero da ciò che non lo è<sup>12</sup>.

---

<sup>8</sup> Nessun greco considera l'uomo separato dalla polis greca. Socrate parla sempre dell'uomo, in quanto "uomo all'interno del rapporto con altri uomini". Non c'è un discorso sull'uomo che non lo veda intrinsecamente compreso nella comunità nella quale vive.

<sup>9</sup> *Eudaimonia*, da *eu*, buon, e da *daimon*, demone-guida, cioè essere in presenza di un buon spirito guida.

<sup>10</sup> Attraverso il dialogo, sia per Platone sia per Socrate, avviene una co-costruzione del pensiero. Infatti le opere di Platone, seppur scritte, si svolgono in forma dialogica.

<sup>12</sup> Strumento della ricerca, per i greci, è il *logos*, inteso come parola-discorso-ragione, come regole che presiedono all'organizzazione del discorso per stabilire la verità dei discorsi umani.

La ricerca svolta da Socrate non è rivolta alla verità assoluta (universale e necessaria)<sup>13</sup>, ma a quella verità parziale/temporanea che attraverso il ragionamento e il confronto critico, risulti la più coerente per il raggiungimento della virtù, superando il relativismo assoluto e la presunzione di chi dà per vera la propria opinione, senza confrontarla con altre<sup>14</sup>. Abbagnano e Fornero (2020) sostengono che per Socrate la conoscenza è sempre cooperativa.

La filosofia è un'indagine in cui l'uomo, facendosi problema a sé medesimo, tenta con la ragione di chiarire sé a se stesso, rintracciando il significato profondo del proprio esser-uomo, e dato che "non si è uomini se non tra uomini e ciò che ci costituisce come tali è proprio il rapporto con gli altri", la sua filosofia assunse i caratteri di un dialogo interpersonale, in cui ognuno affronta e discute le questioni relative alla propria umanità.

Socrate, durante il dialogo, assume un atteggiamento critico, cioè un atteggiamento problematizzante. Socrate cerca di capire se i dialoganti posseggano coerenza tra *logos* (ragione) e *bios* (vita)-*ergon* (azione), cioè coerenza tra ciò che pensano e ciò che fanno. Socrate è il *basanos*, la pietra di paragone, il banco di prova della coerenza delle azioni. Interroga, ma non per giudicare o indagare colpe. E i suoi interlocutori accettano di farsi interrogare perché egli è coerente, perché nel suo atteggiamento c'è accordo tra *logos* ed *ergon*. Infatti, nel dialogo platonico del *Lachete* (Platone, 2000), Nicia e Lachete, due famosi generali, si dicono d'accordo nel far partecipare Socrate alla discussione sull'educazione dei figli, e in particolare sull'educazione alle armi, in quanto Socrate, si è dimostrato un buon educatore, oltre che coraggioso e valoroso nel campo di battaglia. Socrate ricorda a Nicia e Lachete che l'educazione consiste nella cura dell'anima e Nicia spiega perché è disposto ad essere interrogato da Socrate, facendo in modo che metta a prova la sua, di anima. In particolare, Nicia dice che chi ragiona con Socrate ed entra in contatto con lui, e con lui dialoga, a prescindere da quale sia l'argomento, alla fine rende

---

<sup>13</sup> L'oggetto della ricerca filosofica e della metafisica greca è l'*a-létheia*, intesa come verità, o meglio come dis-velamento: la verità c'è, ma non è immediatamente visibile, è coperta da un velo ed è da svelare. E questa verità, per essere tale, deve essere universale (opposto di particolare), cioè uguale in ogni tempo e luogo, e necessaria (opposto di contingente), nel senso che così è, e non può essere diverso da così. Socrate non è un metafisico, come ad esempio lo sono stati Platone e Aristotele, né un naturalista, ma fa ricerca sull'uomo, sottolineando il significato antropologico della ricerca. Socrate non cerca l'essenza dell'ente, la verità assoluta. La sua è una ricerca etica, che vuole arrivare ad una definizione meno imprecisa della virtù.

<sup>14</sup> Qui il riferimento polemico è rivolto ai sofisti.

conto di sé, capendo se sta vivendo bene o meno, e facendo analisi e discussione più su se stesso, che non sul tema inizialmente in questione.

Il filosofo e storico della filosofia Foucault (1996), rileva che nel dialogo socratico la “messa alla prova”, il *basanos*, da parte di Socrate avviene sempre dentro ad una relazione in cui ci deve essere prossimità, un faccia a faccia, un contatto, e che il ragionamento socratico porta l’interlocutore a rendere conto delle proprie azioni in modo razionale, e non attraverso confessioni di colpa.

Anche per il filosofo e scrittore Hadot (2008), Socrate è colui che più rappresenta la connessione tra *logos* e *bios*, e più che la tematica del dialogo, sono importanti le persone che al dialogo partecipano.

### 1.3.2 Il dialogo socratico e i suoi presupposti: sapere di non sapere e conosci te stesso

Sapere di non sapere in Socrate.

Nell’*Apologia di Socrate*, Socrate racconta di essere venuto a conoscenza di essere stato definito dall’oracolo di Delfi, il più sapiente di tutti gli uomini (Platone, 2000). Socrate dice di voler capire il senso dell’oracolo (Cherofonte, amico di Socrate, chiede alla sacerdotessa Pizia chi sia il più sapiente degli uomini, e lei risponde che il più sapiente è Socrate) e se sia stato detto il vero: dunque esamina tutti coloro che venivano reputati o si ritenevano sapienti, e prende in analisi politici, poeti e artigiani, concludendo che nessuno tra loro fosse sapiente (i politici erano i peggiori di tutti perché non mostravano di essere competenti nella loro attività; i poeti non parlavano per sapere, ma per “follia ispirata”; gli artigiani risultarono essere leggermente migliori degli altri, possedendo competenze nella loro *téchne*, cioè una sapienza pratica, che però pensavano a torto di poter applicare anche ad altri ambiti, come morale e politica), e che in generale, gli uomini non possono essere veramente sapienti, dato che la sapienza può appartenere solo alla divinità. Socrate dice anche che lui aiuta il dio<sup>16</sup>, perché educa gli uomini ad arrivare a questa consapevolezza.

Socrate capisce che la rivelazione delfica è vera e che il titolo di “uomo più sapiente” gli viene riconosciuto per il suo sapere di non sapere, cioè per la sua consapevolezza di essere ignorante e di non poter mai arrivare a detenere la verità

---

<sup>16</sup> Con dio, Socrate si riferisce ad Apollo.

assoluta. Il ragionamento consiste in questo: se un uomo sa, non fa domande, non è disposto a mettersi in discussione e non può essere filosofo: sarebbe infatti un dio, che già tutto conosce. L'uomo, invece, essendo limitato, può avvicinarsi tramite la ricerca alla verità, senza però mai poterla raggiungere. Se l'uomo sa di non sapere, è più sapiente degli altri, perché la ricerca, che per l'essere umano deve essere continua, lo porta a raggiungere sempre nuove verità.

Nel *Simposio* (Platone, 2000), viene sintetizzato quanto sopra scritto: viene infatti raccontato che Eros, non essendo un dio, avverte il desiderio di cercare la verità e la bellezza, che non possiede, in quanto non dio. Eros viene identificato come figlio di Pòros (espediente, colui che sa procurarsi ciò di cui è privo) e Penia (mancanza), e può essere concepito come la metafora del filosofo, che cerca desiderante, poiché povero di conoscenza, senza potersi fermare mai, dato che questa conoscenza, vista la sua natura umana, non può mai venire completamente raggiunta.

Conosci te stesso, *Gnothi Seauton* in Socrate.

Conoscere se stessi significa, per Socrate, conoscere la propria anima, in quanto "l'uomo è la propria anima"<sup>17</sup>. L'iscrizione "conosci te stesso", posta a Delfi, all'entrata del tempio di Apollo<sup>18</sup>, viene risolta da Socrate con l'esortazione per l'uomo a conoscersi. La massima delfica diventa in Socrate indagine dell'umanità, data dal possedere una coscienza-anima-*psyché* e conoscerla.

In Senofonte (2010, p. 265), troviamo l'importanza che Socrate attribuisce al conoscersi. Nei *Memorabili* si trovano le seguenti parole: non essere così ignorante di te stesso, mio caro, e non fare l'errore che fanno i più; la maggioranza degli uomini, infatti, intenta a scrutare le faccende altrui, non si dedica ad analizzare sé stessa. Non trascurare questo impegno, ma sforzati piuttosto di riflettere su te stesso.

Il conoscere se stessi significa agire consapevolmente, in modo coerente, e perché ci sia coerenza bisogna fare oggetto di pensiero i propri atti. Inoltre, la coscienza, per Socrate, deve trovarsi sempre in uno stato di allerta, che la porti a vagliare le particolari circostanze e contesti, per capire la scelta giusta da effettuare in un dato momento.

---

<sup>17</sup> Vedere "Concetto di anima in Socrate", al paragrafo 1.4.1.

<sup>18</sup> Apollo esortava l'uomo a riconoscere di essere limitato e a mettersi in rapporto con il dio non prescindendo da questa certezza.

Se l'uomo fa ricerca e si conosce, può raggiungere la virtù (*arètè*), nutrendo la propria anima, e ciò gli permette di essere uomo nel modo migliore<sup>19</sup>. Conoscendo noi stessi possiamo conoscere cos'è il male e cos'è il bene, per noi e per gli altri.

Infine, molto importante è che per Socrate, l'esame di se stessi può essere condotto solo in correlazione con gli altri, quindi attraverso la dimensione sociale, intrinseca al dialogo.

### 1.3.3 Il dialogo socratico e la sua struttura tecnica: ironia, confutazione, brachilogia

Vediamo ora le fasi che compongono la struttura tecnica del dialogo socratico:

*Eironéia* (ironia, dissimulazione).

L'ironia socratica, si può vedere in molti dialoghi platonici (Platone, 2020)<sup>20</sup>, e consiste nel mettersi, da parte di Socrate, su un piano gnoseologico pari o inferiore di quello del proprio interlocutore.

Socrate mostra di pensare il contrario di ciò che invece crede veramente, dimostrandosi interessato e ammirato dalla tesi dell'interlocutore. Inizia con il *Ti estì* (il "che cos'è") e finge inizialmente di apprezzare ciò che gli viene detto, per far sentire l'interlocutore a proprio agio e sicuro di sé, e demolire poi più facilmente la sua convinzione infondata.

L'ironia è importante anche perché permette all'allievo di ridimensionarsi rispetto al maestro e di non ritenersi già a conoscenza di tutto.

*Elenkos* (confutazione).

Socrate mostra all'interlocutore che il presupposto sul quale afferma le proprie convinzioni non è razionalmente accettabile. Socrate continua ad approfondire la tesi propugnata dall'allievo tramite il *Ti estì*, confutandola, e richiedendone una formulazione

---

<sup>19</sup> *Arètè*, virtù, in greco significa eccellenza, il modo di essere ottimale di una cosa. La virtù dell'uomo, consiste nell'essere uomo nel modo migliore. Per Socrate, come si vedrà meglio al paragrafo sull'etica socratica, la virtù dell'uomo consiste nell'essere sapiente e nel sapere come ci si deve comportare, agendo sempre secondo ragione.

<sup>20</sup> Socrate sceglie come interlocutrici persone che si occupano e che si dicono competenti in una certa materia, interroga dicendosi interessato alle risposte, in quanto non sapiente. Socrate chiede ad Eutifrone, un sacerdote, di definire cosa sia la santità. E la sicurezza inizialmente vantata da Eutifrone, dopo che Socrate dice di rivolgersi a lui in quanto sacerdote ed esperto di santità, vacilla sotto le domande incalzanti di Socrate.

migliore, proseguendo anche a lungo, tramite domande<sup>21</sup> che richiedono risposte sempre più accurate e precise<sup>22</sup>.

Socrate, tramite la confutazione, vuole portare i protagonisti dei dialoghi ad avere dubbi sulle loro conoscenze e alla consapevolezza della loro ignoranza, aprendo così la via dell'indagine interiore.

Quando Socrate confuta i propri interlocutori, viene paragonato a una torpedine marina. Lo si può trovare nel *Menone* di Platone (2000), in cui Menone dice a Socrate che gli sembra, dopo la confutazione ricevuta sulla sua convinzione di cosa fosse virtù, di essere rimasto intorpidito, paralizzato, e di non saper più cosa dire. Socrate smaschera le certezze, mettendo il dialogante di fronte all'evidenza di non sapere. La confutazione serve ad andare in fondo all'anima dell'interlocutore, per renderla libera dall'errore e metterla in grado di vedere la verità.

Brachilogia.

La confutazione avviene attraverso la brachilogia, cioè osservazioni brevi e incisive, incalzanti, con cui Socrate interrompe continuamente per mettere in crisi la persona con cui sta dialogando, portandola alla contraddizione. La brevità delle domande e delle risposte permette il dialogo. La brachilogia è il contrario della macrologia, strumento invece usato dai sofisti.

Nel dialogo platonico *Protagora* (Platone, 2000) è possibile osservare l'ironia utilizzata da Socrate, per fare in modo che Protagora non continui a parlare utilizzando la macrologia: Socrate finge di non avere memoria e di non riuscire a ricordare discorsi troppo lunghi, e prega quindi Protagora di argomentare usando frasi e ragionamenti più brevi. E anche nel *Gorgia* (ivi) Socrate chiede al sofista Gorgia di poter continuare a discorrere rispondendo con poche parole.

Per Giovanni Reale (2001, p. 173), la novità portata da Socrate, sta nella radicale innovazione del metodo della dialettica socratica: al contrario dei sofisti e dei loro monologhi,

---

<sup>21</sup> Gadamer H.G., 2000, p. 419. "Una delle grandi intuizioni che troviamo nella presentazione platonica di Socrate è quella secondo cui, all'opposto di ogni opinione comune, il domandare è più difficile del rispondere [...]; chi crede di sapere di più, non è capace di domandare. Per essere capaci di domandare bisogna voler sapere, il che significa però che bisogna sapere di non sapere [...]; viene in luce il carattere preliminare della domanda rispetto ad ogni conoscenza e ad ogni discorso veri. Un discorso che voglia far luce sulla cosa, ha bisogno di aprirsi la via nella cosa mediante la domanda".

<sup>22</sup> In questi tipi di dialogo, detti aporetici, la conclusione rimane aperta e spesso non si arriva a dare una soluzione.

nel dialogo viene utilizzato il “botta e risposta”, basato su domanda posta in modo pertinente, e sulla risposta breve data in modo congruente.

#### 1.3.4 Finalità positiva del dialogo: la maieutica

La finalità del dialogo è positiva, la maieutica è il lato costruttivo del dialogo. Maieutica deriva dalla parola greca *maia*, che significa levatrice. E così come la levatrice aiuta la partoriente a far nascere ciò che è già dentro di lei, Socrate educa (da *educere*: trarre fuori, portare alla luce) allo stesso modo. Egli, liberando dal sapere apparente, aiuta a far nascere idee meno incerte e ad arrivare ad una definizione (la risposta al *ti esti*) concordata e condivisa dai dialoganti.

Socrate dice che lui non ha nulla da insegnare agli altri, che non conosce la verità e non la genera, ma che verifica e cerca la relazione che il suo interlocutore ha con questa, e riesce a capire se chi dialoga con lui afferma qualcosa di vero o di falso. Socrate è maestro di virtù, che viene cercata tramite il suo aiuto. O meglio, più che un maestro, è una guida: vuole condurre l’interlocutore ad avere consapevolezza del significato delle proprie azioni; dice di essere sterile, di non poter proporre e imporre dall’esterno una verità, ma di poterla far generare, con la sua guida, agli altri.

Nel *Simposio* di Platone (2000, 175D-175E), Socrate sostiene appunto che non può travasare conoscenza come si fa con i vasi, il cui contenuto può passare dal pieno al vuoto. Non butta dentro una verità prestabilita, ma la tira fuori, dandola alla luce insieme all’interlocutore.

Socrate si sedette e rispose: “Sarebbe davvero bello, Agatone, se la sapienza fosse in grado di scorrere dal più pieno al più vuoto di noi, quando ci accostiamo l’uno all’altro, come l’acqua che scorre nelle coppe attraverso un filo di lana, da quella più piena a quella più vuota. E se anche per la sapienza fosse così, io apprezzerei molto lo stare sdraiato accanto a te, perché sono convinto che sarei riempito da te di copiosa e bella sapienza. La mia, infatti, sarebbe di poco conto, o anche discutibile, simile a sogno”.

Socrate cerca di capire se l'interlocutore genera qualcosa di falso o se si avvicina alla verità del sé (tra *logos* e *bios*). Nelle parole del *Teeteto* di Platone (2000, 150B-150E), si può leggere cosa intende Socrate, riferendosi alla sua arte di ostetrico<sup>23</sup>.

La mia arte di ostetrico possiede tutte le altre caratteristiche che competono alle levatrici, ma ne differisce per il fatto che fa da levatrice agli uomini e non alle donne, e che si applica alle loro anime partorienti, e non ai corpi. E questo c'è di assolutamente grande, nella mia arte: l'essere capace di mettere alla prova in ogni modo, se il pensiero del giovane partorisce un fantasma e una falsità, oppure un che di vitale e di vero. Poiché questo, almeno, è comune a me e alle levatrici: non posso generare sapienza; quello che già molti mi hanno rinfacciato, che io sì, interrogo gli altri, ma poi io stesso non manifesto nulla su nessun argomento, adducendo come causa il mio non essere sapiente in nulla, è un rimprovero che risponde a verità.

La causa di ciò è questa: il dio mi costringe a far da levatrice, ma mi ha proibito di generare. Quanto a me, dunque, non sono affatto sapiente in qualche cosa, né ho alcuna sapiente scoperta che sia come un figlio generato dalla mia anima. Ma di quelli che mi frequentano, alcuni appaiono dapprima ignoranti, e anche molto, ma poi tutti, continuando a frequentarmi, almeno quelli ai quali il dio lo conceda, fanno progressi così straordinari, che se ne rendono conto essi stessi, e anche gli altri. E questo è chiaro: da me non hanno mai imparato nulla, ma sono loro, che da se stessi scoprono e generano molte belle cose. Tuttavia, siamo stati il dio e io a fare da levatrici [...] coloro che mi frequentano, anche in questo provano le stesse sofferenze dei partorienti: infatti hanno le doglie, e notte e giorno sono pieni di perplessità.

## 1.4 Etica socratica

### 1.4.1 Il concetto di anima in Socrate

A Socrate viene attribuita, da vari autori, la fondazione della filosofia morale. Per Aristotele (2005, I, 6, 987B, p. 201), Socrate trattava argomenti etici, mentre non si occupava affatto del mondo della natura. Cicerone (2004, p. 455) scrisse che

---

<sup>23</sup> Burnyeat e Vlastos, così come Maier (Reale, 2001), sostengono che la maieutica sia una metafora inventata da Platone, perché fa riferimento ad un'anima dotata di conoscenza aprioristica. Per Reale (ivi), il Socrate che viene rappresentato nel *Teeto* come non in grado di generare, è da un lato vero e da un lato falso. Vero perché Socrate nega di avere una conoscenza sua, pronta e da "travasare" dalla propria all'altrui testa, falso perché Socrate riconosce quando vengono detti il vero e il falso, conoscendo dunque la verità.

Socrate fu il primo a far scendere la filosofia dal cielo, a collocarla nelle città, a introdurla nelle case e a costringerla a occuparsi della vita e dei costumi, del bene e del male. Il metodo è quello di sospendere il proprio giudizio personale, liberare gli altri dall'errore, cercare in ogni argomento la massima verosimiglianza.

Anche per Reale (1984) ed Hegel (1992), Socrate fondò l'etica. Per Hegel (1992, p. 66), Socrate si presenta con il sentimento che ciascuno debba provvedere alla propria eticità. Giovanni Reale (ivi) scrive che prima di Socrate nessuno aveva concepito l'anima al suo stesso modo, e che l'accezione socratica sarà quella che verrà poi acquisita dall'Occidente: anima come luogo del pensiero e della ragione, anima come io cosciente che consente all'uomo di agire moralmente.

Prima di Socrate il termine *psyché* aveva assunto diversi significati, come ad esempio il "soffio vitale" degli antichi greci, ma non aveva mai assunto univocamente e in modo preponderante il senso di "ragione, intelletto, coscienza pensante" (Reale, 2001).

Per Socrate l'anima (*psyché*), è l'interiorità propria di ogni uomo, il suo "io", è la coscienza morale che cerca dentro di sé, trasformandosi in autocoscienza. Aver cura di sé, comportandosi razionalmente, serve a curare l'anima e a poter realizzare l'umanità, il modo migliore di essere uomo.

Riporto di seguito un estratto dell'*Apologia di Socrate* (Platone, 2000, 29C-30D, pp. 34-37) dal quale estrapolare l'importanza che assumeva in Socrate il concetto di anima, e il primato che le attribuiva rispetto al corpo e alle ricchezze, che dovevano essere considerate di meno valore.

O cittadini ateniesi, io vi sono grato e vi voglio bene; però ubbidirò più al dio che a voi; e finché abbia fiato e sia in grado di farlo, io non smetterò mai di filosofare, di esortarvi e di farvi capire, così che a chiunque di voi incontri dirò quel tipo di cose che sono solito dire, ossia più o meno così: "Ottimo uomo, dal momento che sei ateniese, cittadino della città più grande e più famosa per sapienza e potenza, non ti vergogni di occuparti delle ricchezze per guadagnare il più possibile e della fama e dell'onore, e di non occuparti invece e di non darti pensiero della saggezza, della verità e della tua anima, in modo che diventi il più possibile buona"? E se qualcuno di voi dissenterà su questo e sosterrà di prendersene cura, io non lo lascerò andare immediatamente, né me ne andrò io, ma lo interrogherò, lo sottoporro ad esame e lo confuterò.

Queste cose, come sapete bene, me le comanda il dio. E io non ritengo che ci sia per voi, nella città, un bene maggiore di questo mio servizio al dio. Infatti, io vado intorno facendo nient'altro se non cercare di persuadere voi, e giovani e più vecchi, che non dei corpi dovete prendervi cura, né delle ricchezze, né di alcun'altra cosa prima e con maggior impegno che dell'anima, in modo che essa diventi ottima e virtuosissima; e che non dalle ricchezze nasce virtù, ma dalla virtù stessa nascono ricchezze e tutte le altre cose che sono beni per gli uomini, e in privato e in pubblico.

Il valore che Socrate attribuisce alla cura dell'anima ha ribaltato la rosa tradizionale dei valori dei greci, che davano molta importanza a ciò che era legato al corpo, come la bellezza e il vigore, o ai beni esteriori, come la fama e la ricchezza (Reale, 2001).

Alcibiade, nel *Simposio* di Platone (2000), afferma che a Socrate non importava che una persona fosse bella, o ricca o avesse onori, che per lui tutte queste cose non avevano importanza.

Lo storico della filosofia Gregory Vlastos (2003), nota comunque che i valori tradizionali non vengono interamente rifiutati da Socrate: solo egli diede più importanza all'anima, e il corpo fu concepito come suo strumento. Il corpo non viene visto, come in Platone, una prigioniera dell'anima o una sua antinomia, e i beni materiali non vengono rifiutati a priori e in toto, solo non devono essere la motivazione dell'agire.

Nell'*Alcibiade Maggiore* (Platone, 2000, 130A-132A), si procede ancora oltre, perché viene affermato che l'uomo cura ciò che è, solo se cura la propria anima, mentre se cura i beni materiali, cura solo ciò che ha. Quindi l'uomo, per Socrate, è la sua anima.

SOCRATE: "L'anima, dunque, ci ordina di conoscere colui che comanda di conoscere se stessi".

ALCIBIADE: "Sembra".

SOCRATE: "Chi, allora, conosce una parte del proprio corpo, conosce ciò che gli appartiene, ma non conosce se stesso".

ALCIBIADE: "È così".

SOCRATE: "Di conseguenza, nessun medico e nessun maestro di ginnastica, in quanto tale, conosce se stesso".

ALCIBIADE: "Non mi sembra".

SOCRATE: "Pertanto i contadini e gli artigiani sono ancora più lontani dal conoscere se stessi. Anzi, questi non sembrano neppure conoscere ciò che è loro proprio, bensì qualcosa che è ancor più distante, secondo le diverse arti da essi esercitate, dato che conoscono, di quello che riguarda il corpo, ciò che ad esso giova".

ALCIBIADE: “È vero”.

SOCRATE: “Se, dunque, è temperanza il conoscere se stessi, nessuno di questi è temperante grazie alla propria arte”.

ALCIBIADE: “Non mi sembra”.

SOCRATE: “Proprio per questo motivo si ritiene che tali arti siano ignobili e non siano conoscenze degne di un uomo di valore”.

ALCIBIADE: “Senz’altro”.

SOCRATE: “Ancora una volta, dunque, chi si prende cura del proprio corpo, si cura di ciò che gli è proprio ma non di se stesso”?

ALCIBIADE: “Può darsi che sia così”.

SOCRATE: “Chi poi si prende cura delle ricchezze non si prende cura né di se stesso, né di ciò che gli appartiene, ma di qualcosa di più distante”?

ALCIBIADE: “Mi sembra”.

SOCRATE: “Chi dunque accumula ricchezze non si occupa di ciò che gli è proprio”.

ALCIBIADE: “Esattamente”.

SOCRATE: “Allora, se uno ama il corpo di Alcibiade, non ama Alcibiade, bensì una delle cose che gli appartengono”.

ALCIBIADE: “Dici il vero”.

SOCRATE: “Invece ti ama, solo chi ama la tua anima”.

[...]

ALCIBIADE: “[...] cerca, però, di spiegarmi in quale modo potremo prenderci cura di noi stessi”.

[...]

SOCRATE: “E poi abbiamo convenuto che ci si deve curare dell’anima e mirare a questo”.

ALCIBIADE: “È chiaro”.

SOCRATE: “Invece la cura del corpo e delle ricchezze deve essere lasciata ad altri”.

Senofonte (Reale, 2001, p. 333) scrive che a Socrate non premeva di rendere i suoi amici abili a parlare, ad agire e fronteggiare una situazione; riteneva che, prima, dovessero avere un retto sentire.

Non è quindi importante la tecnica dialogica sofistica della persuasione, ma è essenziale riuscire a far provare all’interlocutore il retto sentire (*sophrosyne*), prescindendo dalle cose meno importanti che si potrebbero invece raggiungere tramite la retorica (ricchezze, fama, onore, consenso...). La giustizia è per Socrate molto importante, non solamente nei confronti degli altri, ma soprattutto nei confronti di se

stessi, in quanto, usando ingiustizia, la introdurremmo nella nostra anima, venendo meno al compito di renderla buona. Dal dialogo giovanile platonico *Critone* (Platone, 2000, 49B-49D) è possibile evincere il pensiero di Socrate al riguardo:

Neppure se si subisce ingiustizia si deve rendere ingiustizia, come, invece, crede la gente, perché per nessuna ragione si deve commettere ingiustizia [...] né bisogna restituire ingiustizia, né bisogna far del male ad alcuno degli uomini, neppure se, per opera loro, si patisca qualsiasi cosa [...] in nessun modo è giusto né fare ingiustizia, né rendere ingiustizia, né, ricevendo il male, vendicarsi rendendo male per male.

Per Socrate compiere ingiustizia è peggio che riceverla. L'anima è infatti il bene più prezioso di tutti, mentre l'ingiustizia è il male peggiore di tutti. Per preservare l'anima occorre tenerla distante il più possibile da ciò che potrebbe danneggiarla, e commettendo ingiustizia, l'anima viene intaccata molto più che non quando l'ingiustizia viene ricevuta (Mancuso, 2020).

Anche nell'*Eutifrone* (Platone, 2000) si parla di giustizia dell'anima: Eutifrone dice a Socrate che aver cura degli uomini affinché possano divenire i migliori possibili, produce giustizia, concludendo sostanzialmente che la *polis* migliora se si ha cura di chi la abita. Nella polis c'è quindi giustizia se è avvenuta la cura del cittadino della *polis*.

Tramite il metodo dialettico, Socrate cerca di curare l'anima dall'ignoranza, liberandola dal falso sapere (le certezze infondate), per fare in modo che all'interlocutore riesca di conoscerla a fondo, rendendola buona, onesta, giusta.

#### 1.4.2 Intellettualismo etico

Per Socrate la fonte dell'etica è la conoscenza. Con intellettualismo etico si intende il fatto che per Socrate virtù e scienza (sapere, conoscenza), sono coincidenti, quindi sapere è virtù: il sapere coincide con una vita che viene condotta in modo virtuoso. Ma a quale tipo di sapere si riferisce Socrate? Non si riferisce alla padronanza intellettuale di qualche particolare argomento (come avrebbe potuto ad esempio essere la conoscenza

delle opere di un autore), né alla conoscenza di qualche dottrina morale<sup>24</sup>, ma alla padronanza di sé, alla capacità di conoscersi e sapersi guidare (autodominio)<sup>25</sup>.

Se l'uomo conosce se stesso, se compie scelte basandosi sulla legge di ragione, e se quindi prima di agire usa il pensiero razionale, non può compiere il male, ma può solo essere virtuoso. Chi compie il male, lo compie per ignoranza di cosa sia il bene, e l'uomo può praticare il bene solo se sa che cos'è.

Il bene è una forma di conoscenza, che può essere insegnata, e il male è una forma di ignoranza (di non conoscenza del bene).

Per Socrate pertanto, la virtù è insegnabile, e non è innata, l'uomo deve ricercarla continuamente, perché ciò che è bene in un determinato momento, può non esserlo in una situazione diversa.

Vivere bene, grazie al giudizio razionale, significa comportarsi in modo eticamente corretto e condurre una vita buona. L'obiettivo etico dell'uomo è l'*eudaimonia*, cioè l'essere in equilibrio con sé stessi, la felicità che deriva dall'equilibrio interiore raggiunto dopo aver riflettuto su cosa sia giusto, il ben-essere derivato dall'aver operato bene.

L'eudaimonismo riguarda la convivenza civile, lo stare bene nei rapporti con gli altri (ci deve essere sempre il rispetto della dignità umana, quando si ragiona su cosa sia bene o male) e quindi con se stessi<sup>26</sup>. Il motivo per cui bisogna fare del bene consiste quindi nell'essere fedeli all'umanità dell'uomo.

#### 1.4.3 Paradosso dell'intellettualismo etico

L'identità di virtù e scienza implica che tutte le virtù tradizionali (es. coraggio, giustizia), si riducano ad un'unica virtù, che è la conoscenza. L'ignoranza corrisponde al non essere virtuosi, e quindi chi compie il male lo fa per questo motivo, e non

---

<sup>24</sup> Socrate si dichiarava ignorante anche in merito ai vari concetti dell'etica: diceva ad esempio nel *Menone*, di non sapere cosa fosse la virtù, nel *Lachete* di non poter definire il coraggio, nel *Carmide* di non poter specificare la temperanza (Platone, 2000).

<sup>25</sup> Reale, 2001, p.248. "Socrate ha identificato la libertà con l'*enkrateia*, l'autodominio. Ciò facendo, egli apriva una prospettiva nuovissima: infatti prima di lui, la libertà aveva un significato quasi esclusivamente giuridico e politico; con lui assume invece il significato morale di dominio della razionalità sull'animalità".

<sup>26</sup> L'edonismo, da *edoné*, è invece piacere fisico, piacere derivato dai sensi.

deliberatamente. Chi compie il male, pensa di ottenere del bene che lo gratifichi con vantaggi esteriori e materiali, non sapendo che invece la sua anima verrà intaccata.

Ma la conoscenza del bene come garanzia dell'azione buona, e la sua ignoranza come spiegazione dell'azione non virtuosa, non tiene conto del ruolo della volontà. In Socrate c'è troppo ottimismo rivolto al potere del *logos*, e viene criticato per la sua prospettiva ingenua, che non tiene conto del ruolo determinante della volontà. Ad esempio, il cristianesimo prevede che si possa conoscere il bene, ma che si possa anche decidere volontariamente di non compierlo. Per Socrate invece, il sapere (virtù), non è un dato di volontà: ci si arriva con il *logos*, al cui dominio l'uomo non può sottrarsi.

Sarà Platone (2000), nella *Repubblica*, a illustrare, dopo Socrate, che l'anima non è composta di sola razionalità, ma anche da "irascibilità" (volere) e "concupiscenza" (desiderio), e che volontà e ragione devono allearsi per domare l'elemento irrazionale.

## **1.5 La morte di Socrate**

### 1.5.1 Contesto socio politico ateniese

Con Pericle, dopo le guerre persiane, la polis ateniese ebbe il suo massimo sviluppo. Con la guerra del Peloponneso tra Sparta e Atene (431 a.C., 404 a.C), Atene viene sconfitta e attraversa una crisi gravissima. Inizia la dittatura dei trenta tiranni, con la conseguente fine del governo democratico. Dopo la dittatura, viene restaurata nel 399 A.C. la democrazia, conservatrice e instabile (è un governo che soffre di un deficit di legittimazione, in quanto sorto in un momento di crisi dopo la sconfitta militare), che si richiama alla tradizione e al passato glorioso di Pericle.

Socrate è un anticonformista e, all'interno di questo contesto, viene visto come un problema, come colui che potrebbe mettere in crisi i valori della tradizione propugnati da una democrazia sorta già debole. Viene accusato così di empietà, corruzione dei giovani,

non riconoscimento degli dei<sup>27</sup> e introduzione di nuove divinità<sup>28</sup>, da Meleto, Anito e Licone.

### 1.5.2 Difesa di Socrate e parresia

Socrate, per difendersi dalle accuse, non usa la persuasione, ma la provocazione, e si serve della parresia (che è il contrario dell'ipocrisia). Foucault (1996, pp. 9-10) la definisce così:

La parresia (il parlar chiaro, la franchezza) è una specie di attività verbale in cui il parlante ha uno specifico rapporto con la verità attraverso la franchezza, una certa relazione con la vita attraverso il pericolo, un certo tipo di relazione con sé stesso e con gli altri attraverso la critica (autocritica o critica di altre persone), e uno specifico rapporto con la legge morale attraverso la libertà e il dovere. Più precisamente la parresia è un'attività verbale in cui un parlante esprime la propria relazione personale con la verità, e rischia la propria vita perché riconosce che dire la verità è un dovere per aiutare altre persone (o sé stesso) a vivere meglio. Nella parresia il parlante fa uso della sua libertà, e sceglie il parlar franco invece della persuasione, la verità invece della falsità o del silenzio, il rischio di morire invece della vita e della sicurezza, la critica invece dell'adulazione, e il dovere morale invece del proprio tornaconto o dell'apatia morale.

La parresia è sempre collegata a un piano etico, il suo presupposto è la coerenza e il suo equivalente comportamentale è il coraggio.

Socrate respinge le accuse, chiede anzi che per i suoi servizi alla città gli venga dato un vitalizio. Socrate avrebbe potuto evitare la condanna a morte, se avesse smesso di fare filosofia. Ma lui risponde che smettendo di fare filosofia disubbidirebbe al dio, che gli ha invece comandato di vivere la vita filosofando, sottoponendo ad esame continuo sé e gli altri, e che per lui, come riportato nell'*Apologia di Socrate* (Platone, 2000, 38A) una vita senza ricerca non è degna di essere vissuta.

---

<sup>27</sup> Socrate credeva nella divinità, ma non si sentiva vicino alla religione tradizionale. Vi è un esempio del suo pensiero nell'*Eutifrone* (Platone, 2000) in cui chiede, retoricamente, al sacerdote Eutifrone, se crede veramente che tra gli dei ci siano scontri e guerre.

<sup>28</sup> Quando Socrate parla del *daimôn*, dicendo che gli si manifesta sin da bambino, come una voce che parla alla sua coscienza, egli si riferisce ad una sorta di istanza divina, che lo sceglie e gli fa sentire di dover vivere una continua missione educativa.

Viene così condannato accetta la condanna, rifiutando anche la possibilità di scappare, perché non si vuole sottrarre alla legge, facendo in modo che quest'ultima possa venire successivamente discussa e migliorata, ma non violata. La decisione di non fuggire da parte di Socrate non è un atto di eroismo improvvisato, ma il frutto di una scelta basata sulla coerenza tra le idee che aveva sostenuto durante la vita (importanza del dialogo, supremazia del *logos*, rispetto delle leggi) e comportamento.

## CAPITOLO 2. DANILO DOLCI E LA MAIEUTICA SOCRATICA RECIPROCA

### 2.1 La figura di Danilo Dolci

#### 2.1.1 La vita e l'opera di Danilo Dolci

Danilo Dolci è stato un poeta, un sociologo e un educatore<sup>29</sup>. Nasce a Sesana, in Slovenia (al tempo provincia triestina) nel 1924, e sin da piccolo, con la famiglia, inizia a spostarsi in vari punti del nord Italia, cambiando spesso paese a causa del lavoro di ferroviere del padre.

Rifiuta apertamente la dittatura fascista, non arruolandosi nell'esercito della Repubblica sociale italiana. Viene per questo arrestato a Genova, ma riesce a fuggire trovando rifugio nell'Appennino Abruzzese.

Finita la guerra studia alla Sapienza, ma non si laurea, abbandonando il progetto quasi completato della laurea in architettura. Torna invece a Milano, dove insegna agli operai alla scuola serale di Sesto San Giovanni. Prenderà poi parte alla comunità di Nomadelfia<sup>30</sup>, entrando in contatto col suo fondatore, Don Zeno Saltini. Nonostante l'amicizia e la collaborazione con Don Saltini, Dolci si allontana dall'operato del cattolicesimo istituzionale, per elaborare delle pratiche laiche che promuovano la capacità di trasformazione della realtà da parte delle persone, che in quella stessa realtà vivono. Questa sua convinzione di poter cambiare le cose, si basa sulla determinazione di distruggere forme di dominio che incidono sugli stati di miseria dei paesi del sud Italia.

Nel 1952 si trasferisce in Sicilia, a Trappeto (PA), un villaggio di contadini e di pescatori a metà strada tra Palermo e Trapani, un'area contrassegnata dall'arretratezza dove Dolci promuove iniziative non violente, contro la disoccupazione, l'analfabetismo, la mafia e la povertà. Dolci lavora con le fasce sociali più in difficoltà della Sicilia

---

<sup>29</sup> Per la vita e le opere di Dolci, ho fatto riferimento alla biografia contenuta in *L'approccio maieutico reciproco nell'educazione degli adulti* (Dolci, Amico, 2011), al sito <http://danilodolci.org/> (ultima consultazione: 05/2022), a Barone (2000).

<sup>30</sup> La comunità di Nomadelfia si trova in provincia di Grosseto ed è composta da cattolici praticanti che vivono ispirandosi ad esperienze simili a quelle dei kibbutz.

occidentale, per cercare di fornire loro gli strumenti necessari al cambiamento e ad un riscatto sociale democratico, per cercare di fornire loro i mezzi necessari all'emancipazione.

Sempre nello stesso anno, Dolci effettua un digiuno nella casa di un bambino del paese, morto di fame, chiedendo alle autorità che si inizi a intervenire per far lavorare le persone, affinché non capitino più fatti del genere. Queste le parole di Dolci (Tarozzi, 1995):

Allora cominciai a digiunare. Non c'era un ragionamento preciso, non avevo letto Gandhi, sapevo solo che non potevo accettare che esistesse un paese senza fognature, senza strade. Anzi, le fognature erano le strade stesse. Volevo manifestare istintivamente la mia solidarietà. Avevo la vaga intuizione che nella zona le cose potessero cambiare.

Durante questo sciopero riceve una lettera da Aldo Capitini<sup>31</sup>, col quale inizierà un'amicizia che proseguirà per tutti gli anni a venire, che gli permetterà di approfondire i presupposti teorici della filosofia della non-violenza.

Tra il 1953 e il 1954 fa costruire, tramite l'aiuto di volontari, una casa, una scuola materna e un'università popolare al Borgo di Trappeto, e nel 1956 inizia lo sciopero alla rovescia, in cui, insieme a centinaia di disoccupati, sistema una strada comunale abbandonata, per protestare contro la mancanza di infrastrutture.

In questi anni, molti intellettuali, come ad esempio Aldo Capitini e Lamberto Borghi, si avvicinano a Dolci, attratti dai progetti pedagogici innovativi e dall'idea che si potesse intervenire non a prescindere dalle masse, ma con e a partire dalle masse.

Nel 1957 riceve dall'Unione sovietica il Premio Lenin per la pace: Dolci non si dichiara comunista<sup>32</sup>, ma accetta comunque il premio, col quale riuscirà a costituire a Partinico, nel 1958, il "Centro studi e iniziative per la piena occupazione", col quale vuole incentivare lo sviluppo sociale ed economico del territorio, avvalendosi dell'ascolto delle esigenze della popolazione e della loro collaborazione.

---

<sup>31</sup> Aldo Capitini (Perugia, 1899-Perugia, 1968) è stato un politico liberalsocialista ed un educatore italiano, teorizzatore del pensiero gandhiano della non-violenza.

<sup>32</sup> Dolci non si lasciò mai etichettare all'interno di un partito politico. La sua figura convergeva in molti punti con la spiritualità cristiana e con la sinistra marxista, senza però confluire mai esclusivamente all'interno di nessuno di questi mondi.

Nel 1962 esce il suo libro *Conversazioni contadine*, in cui sono registrate le conversazioni avvenute durante le riunioni con pescatori e contadini e che testimonia l'inizio dell'utilizzo del metodo strutturale maieutico.

Sempre nel 1962, affronta un altro digiuno: Dolci, in accordo con la gente del luogo, vuole costruire una diga sul fiume Jato, rendendo coltivabile un territorio altrimenti molto arido. Dopo 9 giorni di digiuno e un'ampia manifestazione popolare, arriva da Roma, dalla Cassa per il Mezzogiorno, la notizia della disponibilità di fondi per poter costruire la diga, la cui costruzione inizierà nel 1963 e si completerà nel 1969, anno nel quale si costituisce anche il "Consorzio irriguo Jato", grazie al quale vengono isolati e denunciati i mafiosi che si opponevano alla costruzione della diga e che detenevano il potere sulle risorse idriche. La diga diventa un propulsore di sviluppo economico, e le persone imparano ad organizzarsi, lavorando insieme.

Nel 1967 conduce una protesta antimafia a Roma, davanti al parlamento e davanti alla sede della Commissione antimafia, e riesce a fare in modo che i notabili di cui ha documentato i rapporti con i mafiosi, vengano esclusi dal governo.

Nel 1970 gli viene assegnato il *Premio Socrate* di Stoccolma, per l'attività svolta in favore della pace, per i contributi di portata mondiale dati nel settore dell'educazione (Dolci, Amico, 2011, p. 46).

Nel 1974 viene creato, tramite la collaborazione e con il parere di mamme, papà, bambini, insegnanti e consulenti esterni<sup>33</sup>, il Centro sperimentale educativo di Mirto (Partinico).

Nel gennaio del 1975 inizia la sperimentazione educativa con bambini di 4 e 5 anni, che si allarga poi, a settembre, ai bambini di 2 e 6 anni.

Nel 1983 la scuola di Mirto viene riconosciuta come scuola statale sperimentale<sup>34</sup>.

Nel 1985 il Centro studi e iniziative per la piena occupazione, diventa Centro per lo sviluppo creativo, nel quale Dolci approfondisce il metodo della Maieutica socratica reciproca. Vengono esplorati i legami tra educazione, creatività, e sviluppo non violento,

---

<sup>33</sup> Tra i consulenti, partecipano ai seminari svolti al Borgo di Trappeto, Clotilde e Maurizio Pontecorvo, e Jacques Vonèche, collaboratore di Piaget.

<sup>34</sup> Il centro propone ancora oggi laboratori maieutici e ha tra i suoi obiettivi l'ascolto autentico e la comprensione del punto di vista dell'altro, l'utilizzo non superficiale delle parole, la valorizzazione della curiosità e dell'interesse dei ragazzi, l'utilizzo della ricerca individuale e di gruppo, la capacità di comunicare (Dolci, 2018).

e viene effettuata una formazione per l'istituzione di laboratori maieutici anche al di fuori della Sicilia.

Nel 1989 gli viene consegnato, in India, il *Premio internazionale Gandhi*, per l'approfondimento dei valori rivoluzionari non-violenti.

Nel 1996, viene insignito della laurea honoris causa dall'Università degli studi di Bologna, che gli attribuisce il titolo di dottore in Scienze dell'educazione.

Danilo Dolci muore a Trappeto nel 1997.

### 2.1.2 Parole su Danilo Dolci

Johan Galtung<sup>35</sup> parla di Dolci come dell'uomo che è riuscito ad attualizzare e a portare ad evoluzione il pensiero di Socrate. Si riferisce a Dolci dicendo di lui che è una persona capace di ascolto e interesse autentico verso gli altri, capacità in grado di suscitare, attraverso l'invito al racconto tramite interrogativi, la consapevolezza di sé e delle proprie risorse, e il concepimento di possibilità prima impensate. Dolci, continua Galtung, era in grado di interpretare e di valorizzare ogni persona incontrata e di saperla rendere capace di concretizzare i propri sogni.

Francesco Cappello<sup>36</sup> fa riferimento a Dolci definendolo colui, che pur non facendo lezioni, riusciva a creare le condizioni per fare ricerca, ponendo interrogativi. Dolci, riferisce Cappello, è la persona che l'ha fatto riflettere sulle possibilità e sul potere delle domande nella didattica e che gli ha fatto vedere i risultati esercitati dalla struttura maieutica negli studenti, e la partecipazione attiva e intensa che si poteva generare con i laboratori maieutici.

Anche Cappello, come Galtung, racconta che Dolci non parlava di se stesso, ma che dimostrava in ogni circostanza un autentico interesse verso i propri interlocutori. Cappello sostiene inoltre che grazie a Dolci, è divenuto consapevole di un nuovo modo di educare, basato sul fatto che ogni ricerca doveva partire da questioni poste dal mondo

---

<sup>35</sup> Johan Galtung è un matematico e sociologo norvegese, studioso delle strategie di risoluzione di conflitti internazionali. Parla di Danilo Dolci nella prefazione al libro di Francesco Cappello, *Seminare domande, la sperimentazione della maieutica di Danilo Dolci nella scuola* (Cappello, 2011).

<sup>36</sup> Francesco Cappello è docente di fisica e matematica presso il liceo scientifico "G. Galilei" di Castelnuovo Garfagnana a Lucca. Dal 1990 sperimenta la Maieutica socratica reciproca di Danilo Dolci, in ambito didattico e sociale. Nell'introduzione al suo libro *Seminare domande, la sperimentazione della maieutica di Danilo Dolci nella scuola* (2011), parla del suo incontro con Danilo Dolci e di come questo abbia rivoluzionato il suo modo di insegnare.

naturale, sociale e culturale. Ancora, dice di lui, che il rispetto che aveva per le persone era totale e che era un uomo capace di far incontrare gli altri

## **2.2 Il metodo maieutico socratico reciproco**

### 2.2.1 Caratteristiche e temi della Maieutica socratica reciproca

Fino agli anni Settanta, Dolci si occupa principalmente di problemi concreti, come la disoccupazione, la povertà, la mancanza di infrastrutture, il problema idrico e il dominio della mafia. Dell'approccio maieutico possiamo comunque trovare traccia sin dalle prime discussioni che Dolci intratteneva coi contadini, i pescatori e i disoccupati siciliani. Ciò che proponeva era effettuare una ricerca corale, che potesse contribuire al risultato di raggiungere una più ampia chiarezza espressiva e di pensiero, sia a livello individuale sia a livello collettivo. Alcune domande proposte potevano interrogare ad esempio, sul fatto se fosse giusto o meno uccidere, su quali qualità dovessero avere uomini e donne per poter essere considerati "veri" uomini e donne, sul significato di vita e di morte, su cosa fossero i piani di sviluppo, ecc. (Dolci, 2014).

Inizia poi a focalizzarsi in modo sempre più importante sull'educazione, vedendo in essa la capacità di contribuire alla liberazione popolare, per infrangere il meccanismo di riproduzione dell'ignoranza e delle diseguaglianze. Nel suo lavoro di educatore, Dolci afferma di voler rendere le persone, solitamente escluse dai processi decisionali, capaci di esercitare scelte e di non farsi dominare. Freire (2018) in *Pedagogia degli oppressi*, parla di cultura del silenzio, indicando con questa tutte quelle persone che sentono di non avere potere sulle proprie vite, impotenti e senza voce. Dolci vuole spezzare proprio questa cultura del silenzio.

Dolci approda quindi all'approccio della Maieutica socratica reciproca: un metodo di indagine che utilizza l'autoanalisi popolare<sup>37</sup> e la dialettica, e che mira alla responsabilizzazione degli individui.

---

<sup>37</sup> Processo antecedente alla decisione collettiva, che mira a trasformare le persone in soggetti consapevoli delle loro condizioni e capaci di esercitare il cambiamento.

Per tutta la vita Danilo Dolci ha cercato connessioni e comunicazioni possibili per liberare quella creatività nascosta in ogni persona e ha chiamato questa ricerca maieutica [...]; ritiene che nessun vero cambiamento possa prescindere dal coinvolgimento e dalla partecipazione diretta degli interessati. Egli, infatti, parte dalla profonda convinzione che le risorse per il cambiamento [...] vanno ricercate ed evocate nelle persone stesse. In questo senso, Danilo Dolci considera l'impegno educativo e maieutico come un elemento necessario al fine di creare una società civile più attiva e responsabile [...]; tale approccio favorisce la responsabilizzazione delle comunità e degli individui e può essere definito come un processo di esplorazione collettiva che prende, come punto di partenza, l'esperienza e l'intuizione degli individui [...]. (Dolci, Amico, 2011, p. 18).

Il dialogo viene usato, al pari della maieutica socratica, come strumento che porta a raggiungere una verità condivisa. Ma se nella maieutica socratica il processo è unidirezionale (Socrate è il protagonista di ogni dialogo, colui che sa riconoscere se viene o meno detta una verità), nella Maieutica socratica reciproca la conoscenza deriva dall'esperienza che viene condivisa, dalla comunicazione reciproca. Una persona inizia col porre domande, e gli interlocutori, ovvero il gruppo di ricerca, provano a rispondergli. Nelle sessioni maieutiche, tutti i partecipanti sono invitati a interrogarsi, ad ascoltare e confrontarsi prima di decidere, per approdare a processi decisionali il più possibile condivisi. L'obiettivo pedagogico è quello di realizzare una pratica democratica che porti alla conseguente consapevolezza di cosa sia la democrazia, alimentando la cultura della partecipazione.

La discussione socratica di Dolci si ispira alla definizione data dal filosofo tedesco Leonard Nelson (Dolci, Amico, 2011, p. 28), che vede il dialogo socratico come

lo sforzo comune di trovare la verità relativamente all'argomento oggetto della discussione, ossia la ricerca di una soddisfacente risposta ad una domanda o della soluzione di un problema, che i partecipanti alla discussione ritengono abbastanza importante, da dedicare ad esso una particolare attenzione e da assumerlo come oggetto di indagine.

La discussione socratica, in questa accezione, prevede che si discutano delle idee e le loro argomentazioni, partendo dall'analisi di concetti. Così questo metodo può essere utilizzato per andare a fondo su problemi che possono essere sviscerati attraverso

lo scambio di pensieri, basato soltanto sull'esperienza comune e senza il ricorso ad una grande quantità di informazioni empiriche o scientifiche. Perché la discussione sia valida, devono sussistere due condizioni: i partecipanti devono avere la sincera intenzione di trovare una risposta soddisfacente ad una questione e non soltanto intendersi personalmente; i partecipanti devono avere la sincera intenzione di scoprire insieme, e non di emergere sugli altri nella discussione o di bloccare il processo. (Cosentino, 2002, p. 195).

Il metodo maieutico socratico reciproco, oltre a collegarsi alla definizione di dialogo socratico data da Leonard Nelson, si rifà anche al concetto di comunicazione non violenta di Rosenberg<sup>38</sup>, e può essere descritto (Mangano, 1992, p. 58)

una strategia di comunicazione di gruppo<sup>39</sup>, che consente a tutti gli elementi facenti parte ad una comunità di esprimere le proprie idee ed opinioni, contribuendo, attraverso un processo di ricerca reciproca e di dialogo, ad individuare e definire un'idea-azione condivisa, volta ad effettuare un cambiamento nella sfera sociale, politica, economica ed educativa di ciascuno.

Gli assunti della Maieutica socratica reciproca sono i seguenti (Dolci, Amico, 2011, pp. 23-24):

- ogni persona ha una conoscenza interiore che deriva dalla propria esperienza;
- il dialogo è uno strumento per la ricerca reciproca e la partecipazione attiva;
- la conoscenza è dinamica e in costante evoluzione e viene costruita all'interno di un gruppo;
- ciascuno in relazione, all'interno di un gruppo, può divenire un elemento di cambiamento;
- enfasi sull'individuo e sull'esperienza di gruppo;
- la discussione dei problemi parte dal basso, e serve per comprendere i bisogni e per trovare soluzioni democratiche;

---

<sup>38</sup> La comunicazione non violenta è un modello comunicativo ideato nel 1960 dallo psicologo statunitense Marshall Rosenberg. “Si basa sull'empatia e sull'assunto che tutti gli esseri umani possono provare compassione. La comunicazione non violenta promuove la capacità di mantenere l'umanità in ogni persona, anche se questa si trova in condizioni difficili”. (Rosenberg, 2017, p. 21).

<sup>39</sup> Dolci (1999) fa qui riferimento all'agire comunicativo di Habermas (Dusseldorf, 1929), filosofo e sociologo tedesco. Per Habermas l'agire comunicativo rende possibile l'unione sociale in modo non coercitivo, grazie al riconoscimento intersoggettivo. Per Habermas, in ogni società ci sono due modi di agire: quello strumentale e quello comunicativo, che a differenza del primo, si basa sulla comunicazione autentica, in cui l'altro non è uno strumento per raggiungere uno scopo, ma una persona verso la quale nutrire un reale interesse, come fine in se stessa e non come mezzo.

- connessione con la realtà e con problemi concreti;
- ricostruzione della complessità della realtà attraverso la pluralità di punti di vista e il contributo di tutti;
- orizzontalità del processo: condivisione del potere;
- partecipazione attiva, comunicazione, ascolto attivo, confronto, cooperazione, nonviolenza, creatività, auto-riflessione, apertura.

Danilo Dolci, insieme a intellettuali e a gente comune (tra la quale erano presenti anche analfabeti), si è voluto interrogare su cosa significhi comunicare, e su come la comunicazione possa avere delle ricadute in ambito sociale. Nel 1988 scrive così la *Bozza di manifesto* (Dolci, 1989), nella quale evidenzia i problemi che derivano dalla comunicazione unidirezionale e trasmissiva che si perpetua a scuola, tramite la pubblicità e la televisione, o con la propaganda. Dalla *Bozza di manifesto* emerge il significato che bisognerebbe dare alla comunicazione: la possibilità per ogni persona di potersi esprimere liberamente, di potersi confrontare e di poter essere ascoltata. Mentre la modalità trasmissiva è unidirezionale e impone al destinatario passività e mera ripetizione del messaggio ricevuto, la modalità comunicativa favorisce la bidirezionalità, ovvero la partecipazione attiva di tutti i componenti della comunicazione.

In sintesi, la comunicazione, per Dolci (2012), è un processo creativo<sup>40</sup> ed educativo, che si fonda sullo scambio e sul confronto continuo di idee e saperi, permettendo di superare l'autoritarismo.

La comunicazione, inoltre, viene percepita come elemento fondamentale al fine di poter instaurare relazioni in cui, tramite il dialogo, sia possibile trascendere i conflitti.

Dolci effettua una distinzione tra potere e dominio. Il potere si lega alla potenzialità della persona, alla sua capacità di prendere parte alla comunità in modo attivo e democratico. Il dominio invece è caratterizzato dall'imposizione del proprio potere personale, tramite una trasmissione unidirezionale che non prevede la partecipazione dell'altro ed esclude la possibilità di democrazia.

---

<sup>40</sup> La cognizione si basa spesso su soluzioni pronte all'uso che permettono di formulare giudizi più velocemente. Essere creativi significa andare contro questa tendenza del pensiero, trovarsi di fronte ad esperienze e modalità comunicative che producano dissonanze cognitive, portando a scartare modelli interpretativi già disponibili e ad usare un pensiero divergente e inventivo.

Per Dolci, in campo educativo, quando si trasmette ai discenti una verità già pronta per essere usata, viene utilizzata una forma di dominio che non permette di imparare a comunicare e di imparare ad esercitare il proprio potere. La responsabilità degli educatori risiede nel porre domande e nell'indurre a porsi domande.

### 2.2.2 Il percorso di apprendimento maieutico

Secondo Dolci ogni essere umano possiede il bisogno profondo di apprendere e nella Maieutica socratica reciproca la conoscenza si sviluppa attraverso il confronto su alcuni temi specifici, che vengono analizzati e condivisi all'interno di una comunità di persone, che mette in circolo il proprio sapere.

Il dialogo e le domande rappresentano gli strumenti centrali di questa forma di educazione, la quale non prevede soluzioni pronte da assimilare, ma si fonda sulla ricerca comune. Il dialogo consente ai partecipanti di esprimere il proprio punto di vista, la propria esperienza e i propri interessi, in un contesto aperto e libero dove ognuno condivide le proprie idee sulla base del vissuto personale; presuppone inoltre un rapporto di fiducia reciproca tra i partecipanti. L'educazione, in un'accezione maieutica, è un continuo alternarsi di "io" e "noi": un "io" che impara a conoscere profondamente sé stesso da un punto di vista teorico e pratico, attraverso il necessario confronto col "noi" comunitario. Una costruzione di insieme dove la conoscenza individuale si manifesta nel riflesso degli altri e nel continuo nascere di nuovi quesiti e nuovi stimoli di riflessione.

L'apprendimento nasce quindi dal dialogo e si concretizza in competenze maturate nella ricerca collettiva.

La realtà è il luogo dove nascono i quesiti oggetto del dialogo, e ad essa è rivolta l'esigenza di conoscenza. La ricerca collettiva non ha come fine ultimo quello di arrivare alla "verità fondamentale", ma piuttosto quello di ricostruire una sintesi di significati, partendo da diverse visioni, in un ambiente di mutuo rispetto.

Nel processo maieutico è necessario integrare teoria e pratica ed è importante generalizzare le esperienze, trovando le strade concrete che si vogliono percorrere. La conoscenza non è fine a se stessa ma ha un suo riscontro concreto nelle azioni osservabili nella realtà.

La creatività è stimolata in questo contesto di rispetto ed armonia, nel quale ognuno è incoraggiato ad esprimere il proprio pensiero e ad ascoltare attivamente il pensiero altrui.

L'approccio maieutico incoraggia lo sviluppo delle potenzialità individuali e stimola quel confronto che è condizione necessaria per sviluppare le capacità di modificare concretamente la realtà.

### 2.2.3 Il coordinatore maieuta

Il ruolo del coordinatore non è mai quello di trasmettere contenuti; il coordinatore deve riuscire a predisporre delle condizioni che permettano alle persone di poter fare ricerca, sia da soli sia in gruppo, e che possano permettere ad ognuno di imparare ad esprimersi.

La peculiarità del coordinatore maieuta è quella dell'essere esperto negli interrogativi: pone domande, raccoglie le risposte e favorisce riflessioni-collegamenti e nuove ipotesi-questioni; è inoltre esperto di lavoro di gruppo ed educatore che stimola le capacità di ricerca.

Le caratteristiche del coordinatore maieuta si possono sintetizzare in otto capacità fondamentali (Dolci, Amico, 2011, pp. 31-32):

- capacità di coordinare le dinamiche di gruppo e allo stesso tempo di interagire a livello di partecipante (capacità di condivisione del potere), capacità di prestare attenzione ai bisogni e alle aspettative individuali e di gruppo, capacità di gestire il tempo;
- capacità di fare domande e analizzare i problemi, invece di imporre soluzioni; capacità di porre domande mirate al superamento di eventuali limiti di interpretazione e di potenziare le capacità induttive-deduttive.
- capacità di leggere e interpretare le riflessioni del gruppo, empatia, capacità di valorizzare le esperienze individuali e la naturale espressione di tutti i partecipanti;
- capacità di autentica comunicazione: ascolto attivo, esattezza e chiarezza espositiva, presentazione e riformulazione dei diversi punti di vista, comunicazione interculturale;
- capacità di riassumere e cogliere parole chiave, abilità nel riflettere le intuizioni personali e del gruppo, competenza nel riformulare domande, capacità di invogliare gli altri al

dialogo e alla partecipazione attiva e di chiarire gli interventi; capacità di far crescere l'autonomia e l'auto-organizzazione del gruppo, diffondendo il ruolo di maieuta tra i partecipanti;

- capacità di gestire conflitti all'interno del gruppo, di sciogliere eventuali nodi, e di trascendere i problemi in modo positivo e creativo insieme al gruppo;
- apertura alla diversità, capacità di mettere in discussione e di porsi di fronte agli altri senza stereotipi e pregiudizi;
- sensibilità, pazienza e creatività.

#### 2.2.4 Caratteristiche generali del laboratorio maieutico

I laboratori maieutici sono finalizzati alla creazione di uno spazio di reciproco confronto, di uno spazio nel quale fare ricerca e indagare insieme il significato delle parole, cercando di sviluppare un clima democratico e rispettoso dei valori umani.

Prima di iniziare il laboratorio, i partecipanti sono invitati a documentarsi, tramite materiali di diverso tipo (articoli, libri, film ecc), sulle tematiche che sono oggetto della ricerca.

Il contesto del laboratorio maieutico prevede che ci siano dai 10 ai 20 partecipanti per sessione, tra i quali è prevista la figura di un coordinatore maieuta. Nel gruppo è importante che siano presenti diverse figure, che si differenziano per genere, età, esperienza di vita e attività professionale. I partecipanti, affinché sia favorita la creazione di un ambiente democratico, devono sedersi in cerchio, equidistanti dal centro. Il laboratorio dura al massimo tre ore, nelle quali si cerca di far emergere un dialogo attivo, e di fare in modo che ogni scelta sia consapevole, responsabile e partecipata.

Gli interventi che si susseguono durante il laboratorio vengono appuntati su cartelloni o quaderni.

Durante il primo incontro, ad ogni persona viene chiesto di presentarsi e di esporre un desiderio-sogno. Il coordinatore maieuta introduce poi l'argomento previsto, partendo da una domanda<sup>41</sup>, e facendo in modo che si instauri un processo dialettico di indagine. Il coordinatore maieuta può anche introdurre il laboratorio leggendo un articolo, un brano o una poesia, commentando un quadro o un video o qualsiasi altra cosa possa ritenere

---

<sup>41</sup> Una domanda dal quale il coordinatore può partire è, ad esempio, "Quale credi sia il significato della parola guerra/pace/democrazia, riflettendo a partire dalla tua esperienza personale?".

utile. Cerca poi di armonizzare la discussione e di far discutere ognuno per una quantità di tempo adeguata, lasciando spazio al confronto e alla reciprocità, e focalizzandosi sulle esigenze reali dei partecipanti.

Man mano che il laboratorio prosegue, si pongono nuovi interrogativi, e si cercano di mettere in relazione, tramite l'aiuto del coordinatore<sup>42</sup>, le conoscenze-esperienze apportate da ogni componente.

Il laboratorio termina con la sintesi dell'incontro e con le conclusioni (anche se parziali e temporanee) alle quali si è pervenuti, oltre che con il suggerimento, da parte del coordinatore maieuta, delle possibili nuove evoluzioni della ricerca e della proposta d'argomento per una successiva sessione.

Viene infine chiesta ai partecipanti una valutazione dell'esperienza e cosa si ritiene di avere appreso all'interno del gruppo.

## **2.3 Laboratori maieutici per adulti e per adulti/bambini, all'esterno delle scuole**

### **2.3.1 Laboratorio maieutico per adulti (progetto Eddili)**

Il laboratorio a cui si fa riferimento si è svolto all'interno del progetto *EDDILI-to educate is to make possible the discovery of life*, progetto internazionale finanziato dalla Commissione Europea attraverso il *Programma Grundtvig*<sup>43</sup>, che si è svolto tra il 2009 e il 2011, e che si è posto l'obiettivo di sperimentare e condividere l'approccio maieutico reciproco di Danilo Dolci, per utilizzarlo nell'ambito dell'educazione degli adulti<sup>44</sup>.

---

<sup>42</sup> Il coordinatore, durante la sessione, deve prendere nota di ciò che emerge durante il dialogo, per individuare nessi comuni, ma anche per diramare la ricerca verso ulteriori direzioni. Una volta che il meccanismo di ricerca si è innestato, il coordinatore cerca di far crescere l'autonomia e l'auto-organizzazione del gruppo.

<sup>43</sup> Il *programma Grundtvig* si rivolge a chi opera nell'Unione Europea, nell'ambito dell'educazione degli adulti, e fa parte del Programma di apprendimento permanente. Il programma promuove approcci pedagogici innovativi che possano contribuire al miglioramento delle conoscenze-competenze degli adulti e l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita.

<sup>44</sup> Gli enti coinvolti sono stati il *Centro per lo sviluppo creativo* Danilo Dolci (coordinatore del progetto), il *CESIE* (centro studi e iniziative europeo), la *Fondazione Intrus* (fondazione spagnola che si occupa di ricerca e trattamento nella salute mentale), l'*Università di Nicosia*, la *Hogeschool* di Rotterdam (università di scienze applicate), il *CJD Frechen* (organizzazione tedesca che si occupa di riabilitazione sociale e professionale), e la *SFAL* (Federazione svizzera per l'apprendimento degli adulti). Le attività principali del progetto hanno previsto corsi di formazione rivolti agli educatori per adulti, sulla Maieutica socratica reciproca. Per i dettagli del progetto si rimanda al sito web <http://reciprocalmaieutic.danilodolci.it/> e al sito <http://EDDILI-elearning.danilodolci.it/>.

Questo laboratorio (Dolci, Amico, 2011) ha avuto lo scopo di utilizzare la Maieutica socratica reciproca come possibile strumento per trasformare i conflitti. Le attività proposte sono state tre, effettuate in tre giorni diversi.

La prima attività ha avuto i seguenti obiettivi: trasformare i conflitti utilizzando il dialogo e confrontandosi reciprocamente.

Il tempo consigliato per svolgere l'attività è stato di due ore. Il gruppo era formato da immigrati di diversa provenienza, persone del luogo, rappresentanti di ONG e rappresentanti politici. Sono state analizzate le cause dei conflitti (es. pregiudizi, difficoltà di inclusione, difficoltà di accesso al mondo del lavoro) e le loro conseguenze, attraverso la lente delle diverse esperienze.

Il coordinatore ha chiesto quali domande potevano permettere di analizzare il conflitto in modo efficace, e una volta che ogni partecipante le ha condivise, il coordinatore le ha connesse e ha cercato di dare una direzione alla ricerca. Si è provato infine a individuare delle strategie per trasformare positivamente i conflitti analizzati. A laboratorio concluso, il coordinatore ha sintetizzato le riflessioni e ha chiesto ai partecipanti di valutare la sessione.

Nella seconda attività, l'obiettivo è stato quello di promuovere la riflessione sul conflitto. Il tempo consigliato per il laboratorio è stato di un'ora. Sono stati presentati dal coordinatore cinque documentari, e alla fine della visione si è chiesto in che luogo fosse localizzato il conflitto, chi era stato coinvolto, quali cause lo avevano originato e come si sarebbe potuto risolvere. È stata infine sintetizzata la sessione da parte del coordinatore ed è stata chiesta una valutazione di gruppo.

Nella terza attività si è chiesto ad ogni partecipante di descrivere in un foglio, in modo anonimo, un conflitto capitato nella propria vita. Alla fine della descrizione, il foglio doveva venire piegato e scambiato. Tutte le descrizioni dovevano venire poi successivamente lette ad alta voce. Infine, il coordinatore ha chiesto come ogni conflitto si sarebbe potuto risolvere, ha elaborato una sintesi dell'incontro e ha chiesto la valutazione di gruppo<sup>45</sup>.

---

<sup>45</sup>Altri laboratori hanno riguardato i seguenti argomenti: uguaglianza di genere, democrazia e inclusione sociale, cultura della pace e della non-violenza, creatività, insegnare vs educare.

### 2.3.2 Laboratorio maieutico per adulti in carcere

Il seguente laboratorio (Cappello, 2011) si è svolto alla casa circondariale Don Bosco di Pisa, nel 2005.

Ogni partecipante viene invitato a presentarsi e ognuno racconta da quanto tempo si trova in carcere e la motivazione per la quale si trova lì. Alcune persone, nella propria presentazione, forniscono informazioni vaghe e il coordinatore chiede se qualcuno vuole aggiungere qualcosa. Un paio di partecipanti approfondisce il proprio vissuto, raccontando dell'arrivo in Italia senza documenti e senza amici o parenti, senza possibilità di poter lavorare, ma con la necessità di mangiare e di avere un posto in cui vivere.

Il coordinatore si complimenta per come i partecipanti, pur essendo stranieri, abbiano imparato bene l'italiano ed esprime la propria comprensione per la difficile situazione in cui si può trovare uno straniero che arriva clandestinamente in un paese.

Un paio di partecipanti inizia poi a raccontare la propria situazione in carcere, descrivendo l'attività che svolge (es. cuoco, studente all'università) e le relazioni con gli altri. Ognuno esprime rammarico per il reato commesso.

Il coordinatore rileva che tutti quelli che hanno parlato, hanno espresso un riconoscimento di responsabilità dei fatti compiuti, che li hanno portati a scontare degli anni di reclusione; dice inoltre di voler proporre delle domande, chiedendo cosa porta in carcere le persone e se è solo questione di responsabilità individuale. Fa notare che spesso vengono considerati esperti solo i professionisti che hanno studiato sui libri (es. sociologi, psicologi, ecc.), ma che anche l'esperienza diretta contribuisce a creare degli esperti, e che i partecipanti, per questo motivo, potrebbero essere considerati dei veri esperti in tema di libertà. Chiede quindi di partire dall'esperienza personale e delle persone che si sono conosciute, per verificare se potrebbe esserci qualcosa di sbagliato nel posto in cui si nasce e si vive, che potrebbe portare a compiere dei reati, e di riflettere qualche minuto sulla risposta, per poi ascoltare tutti ed appuntare su un quaderno le riflessioni emerse. Il coordinatore indica anche di trascrivere ciò che viene in mente, prima di chiedere parola.

Uno dei partecipanti riflette sul fatto che anche la persona più "buona", trovandosi a vivere in un ambiente delinquenziale, ne subisce l'influenza. Dice di non sapere fino a che punto un pensiero sia solo un suo pensiero, e un comportamento solo un suo comportamento.

Un altro partecipante nota che comunque si decide da se stessi di aggregarsi o meno ad un certo tipo di comportamento, che nessuno nasce buono o cattivo e che ognuno effettua una scelta di vita.

Il coordinatore risponde come sia interessante utilizzare la parola “aggregarsi”, che etimologicamente significa “far parte del gregge”.

Il partecipante riprende il proprio intervento raccontando che sapeva di non effettuare delle scelte giuste, ma che si lasciava agire, senza pensare alle conseguenze.

Il coordinatore chiede chi altro si sia “sentito agito”, su cosa ci fosse prima di arrivare a quel punto.

Una partecipante nota che povertà e mancanza di istruzione sono le motivazioni che l’hanno portata in carcere. Dice che viene da un paese del sud Italia, in cui i figli della povera gente non venivano seguiti, a scuola, come i figli dei ricchi, e che veniva isolata da quel tipo di mondo, al quale avrebbe voluto appartenere e al quale ha successivamente cercato di arrivare per vie traverse. Racconta poi che la madre doveva essere operata di cuore, ma non c’erano abbastanza soldi per uno specialista.

Il coordinatore evidenzia il fatto che succede che si cerchi di appartenere ad una realtà dalla quale si viene esclusi e che ci sono spesso delle prigioni sociali che tengono le persone in una sorta di cattività. E che si crea un vuoto intorno che lascia inconsapevoli delle scelte che si compiono, soprattutto quando si è ancora molto giovani. Rileva inoltre che è importante la presenza di una scuola e di una sanità pubblica di qualità.

Un partecipante parla poi di teoria dell’etichettamento, e del fatto che una volta uscito di lì, avrà un’etichetta che nessuno gli toglierà più, e si dice convinto che si debbano dare le stesse possibilità a tutti, a prescindere dalla situazione economica della famiglia di partenza. Osserva che molti di quelli che ha conosciuto in carcere, lui compreso, sentivano impellente la necessità di avere tutto e subito.

Il coordinatore riflette sul fatto che questa situazione sembra simile a quella dei bambini che davanti ad una pubblicità si trovano a desiderare e ad avere bisogni sempre nuovi, senza riuscire ad aspettare e ad essere poi soddisfatti, nel momento dell’acquisto. Chiede poi come il carcere cambia le persone.

Le risposte a quest’ultima domanda confluiscono tutte sul fatto che il carcere migliora o peggiora una persona, a seconda di quello che ha da offrire. Che gli operatori del carcere in cui si trovano, dal direttore agli educatori, sono disponibili, e che ci sono

molte possibilità formative. Che però dovrebbe esserci un percorso di reinserimento anche una volta usciti dal carcere.

La riunione si conclude col coordinatore che chiede, a chi si sente di farlo, di dichiarare un proprio sogno; dice inoltre che spera di tornare lì, perché interrogarsi insieme, aiuta a sentirsi vivi e creativi, in qualsiasi posto ci si trovi, e che lo strumento primo che si ha a disposizione per conoscersi e vincere pregiudizi e paure è la parola.

### 2.3.3 Riunioni per adulti e bambini/ragazzi, propedeutiche alla realizzazione del centro educativo di Mirto

Dalle seguenti riunioni si può già intravedere, negli anni Settanta, l'utilizzo del metodo maieutico da parte di Dolci (2018).

Negli anni Settanta, molte vecchie scuole di Partinico erano state lesionate in modo grave dal terremoto del Belice del 1968 e migliaia di ragazzi non avevano edifici scolastici a disposizione. Inoltre, chi ancora aveva la possibilità di recarsi in un istituto per proseguire gli studi, abbandonava spesso la scuola, a causa dell'ambiente autoritario, in cui venivano utilizzati metodi violenti, come urla e botte. Dolci inizia così a maturare l'idea di un nuovo centro educativo per bambini e ragazzi, che potesse diventare un luogo in cui recarsi volentieri e sperimentare la creatività, a stretto contatto con la natura.

Per progettare questo nuovo centro, Dolci tiene, nel 1972, delle riunioni con mamme, bambini, ragazzi, insegnanti e padri. Ogni riunione prevede l'utilizzo della struttura dialogica, di interrogativi in cui il "che cos'è" sia la domanda principale dalla quale far partire ogni riflessione, per costruire una scuola condivisa da tutti. Per Dolci (ivi, p. 84) l'educazione ha a che fare con la democrazia, e una comunità educante, sia essa quartiere o città, non può non valorizzare il contributo di ciascuno, anche emotivo.

#### Riunioni con le madri.

In queste riunioni, Danilo inizia dicendo che tutti sanno che è necessaria una scuola nuova, non solo come edificio, ma anche come modalità di far scuola. E chiede di provare a capire cosa sia una scuola buona, cosa significhi progettare una scuola buona, quali caratteristiche debba avere. Dice che questa scuola si può immaginare e creare tramite le idee delle persone e chiede alle mamme come sognano questo tipo di istituzione, come si

può arrivare a studiare senza essere costretti, dando importanza agli interessi e alla volontà dei bambini/ragazzi. Inizialmente le mamme parlano di una scuola in cui i figli debbano obbedire, che li formi ad essere educati, a non rispondere mai al padre e alla madre. Dolci, tramite una serie di domande (ad esempio chiede se si pensa che i bambini possano partecipare e pensare oltre che ubbidire), fa scaturire una riflessione comune, dalla quale emerge l'importanza che i bambini/ragazzi siano educati a trovare cosa sia giusto e sbagliato, che lo capiscano con la loro testa, grazie ad un approccio che li aiuti a pensare, a verificare, a lavorare insieme tra loro e con gli adulti.

Riunioni coi bambini di 4 e 5 anni, coi bambini dai 6 agli 8 anni, e coi bambini dagli 8 ai dieci anni.

Dolci chiede ai bambini se hanno visto la diga, che prima non c'era, e che poi è stata costruita grazie a delle riunioni come quella che stavano intraprendendo loro. Dice che nel loro incontro devono partire da qualcosa che ancora non esiste, ma che lavorando e pensandoci tutti insieme, si può costruire. La riunione prosegue riferendo ai bambini che inizialmente verranno proposte tutte le domande, le quali poi verranno riprese una alla volta. La riflessione coi bambini di queste fasce d'età parte dalla domanda su come e dove si desidererebbe la scuola nuova, su cosa vorrebbero fare in questa casa/scuola, se ci debbano essere degli adulti con loro. Tutti i bambini sono invitati a rispondere e a confrontarsi, intervenendo uno alla volta. La riflessione finale dei bambini fa emergere il desiderio di una scuola a contatto con la natura, vicina all'acqua, con animali, grande e con stanze per adulti e per bambini, in cui poter disegnare e fotografare e in cui le decisioni possano venir prese in cerchio, da bambini e adulti insieme.

Riunioni coi ragazzi dagli 11 ai 14 anni.

Dolci inizia la riunione chiedendo ai ragazzi dove e come costruirebbero una casa per ragazzi, invece di una scuola tradizionale, se ne avessero la possibilità. Chiede come preferirebbero impegnare il loro tempo e cosa vorrebbero fare; se pensano che sarebbero necessari degli adulti e con quali funzioni e se si dovrebbero formare dei gruppi e in quale modo. Dalla riflessione collettiva, emerge che i ragazzi vorrebbero una scuola in un posto a contatto con la natura, per non sentire rumori della città come nelle scuole che stanno o stavano frequentando, con serbatoi dell'acqua puliti e in cui rimanere fino al pomeriggio,

ma nella quale poter restare a dormire ogni tanto; una scuola in cui poter leggere, discutere e commentare i libri, per interpretare il pensiero degli autori e per imparare a ragionare; una scuola in cui si possa suonare e praticare sport; un posto in cui ci siano adulti che diano consigli, ma che non ostacolino le iniziative senza motivazione, e in cui non ci sia la paura degli insegnanti e delle interrogazioni.

Riunioni con gli insegnanti delle scuole locali, di allievi dai 4 ai 14 anni.

Con gli insegnanti, la riflessione collettiva verte sul metodo che dovrebbe venire utilizzato nella nuova scuola. Emerge il desiderio di una scuola che abitui i ragazzi ad auto-organizzarsi e a progettare, in cui l'educatore sia un maieuta che non dia solo notizie e contenuti, ma che sia in grado di porre interrogativi che alimentano la ricerca e gli interessi del ragazzo.

Riunioni con i padri.

Nella riunione con i padri, questi esordiscono proclamandosi inadeguati al ruolo di coloro che potrebbero suggerire indirizzi sul come strutturare una scuola, dato che non hanno studiato in una scuola. Dolci dice di provarci comunque e di provare a rispondere alle sue domande. Emergono per Dolci delle indicazioni utilissime, come quella che non ci siano troppi studenti per classe, che questi ultimi non dovrebbero essere come prigionieri in spazio angusto, ma dovrebbero avere spazi adeguati per muoversi e stare anche all'aperto.

Risultati ottenuti dopo le riunioni con genitori, bambini, ragazzi, insegnanti.

Il centro educativo apre a Mirto nel 1974, ed è diviso in quattro aree: una parte per i bambini di 2-6 anni, due parti per i bambini di 6-11 anni e una parte per i ragazzi di 11-14 anni.

Il metodo di apprendimento dà risalto alla scoperta individuale, alla ricerca basata sulla maieutica di gruppo, allo studio dell'ambiente, all'interesse dei bambini-ragazzi. Non si vuole comunque cadere nell'attivismo, dando più importanza all'attività, né nell'intellettualismo, dando più importanza alla parte teorica, ma si cerca di costruire un rapporto equilibrato tra le due componenti.

Vengono studiati l'inglese (sin dalle prime fasce d'età, deve essere presente un educatore che si esprima nella propria lingua madre, ad esempio l'inglese, per fare in modo che nelle attività di vita quotidiana, nei giochi e nelle attività di studio, i bambini e i ragazzi inizino a padroneggiare la lingua parlandola e ascoltandola), il russo, i fondamenti del cinese. Vengono raccomandati, quando possibile, dei viaggi per rinforzare le conoscenze della lingua conosciuta al centro.

Viene deciso che ci deve essere un rinnovamento della nomenclatura: la parola educatore sostituisce le parole maestro/professore; la dicitura studente<sup>46</sup> sostituisce la dicitura alunno<sup>47</sup>; il termine centro educativo sostituisce il termine scuola; la classe diventa gruppo; la figura del direttore diventa la figura del coordinatore; la disciplina dell'alunno diventa la responsabilità dello studente (attraverso la maieutica, lo studente deve assumere ed essere in grado di suscitare negli altri capacità di scelta e responsabilità); la valutazione collettiva dell'oggettivo e del soggettivo, viene messa al posto degli scrutini e degli esami.

L'educatore coordina, ma anche mira alla ricerca di coordinazione autonoma da parte degli studenti. Dà spazio alla spontaneità, e dà rilievo ai processi democratici, senza tradurli nel "lasciar fare". L'educatore infatti è presente, pur non essendo il rapporto con lo studente di tipo autoritario: l'esperienza dell'adulto viene verificata insieme agli studenti, non vi è supremazia o imposizione di uno (seppur con più esperienza) sugli altri.

Ogni mese il metodo viene verificato mettendo in circolo i consigli di educatori, famiglie e ragazzi. Viene inoltre dato risalto al sapere e ai problemi della popolazione locale, cercando di capirne le esigenze e di far fruttare in modo dialettico le conoscenze che da questi derivano.

Il fulcro dell'interesse deve essere la vita stessa. Ci si deve quindi focalizzare su metodi che la studino sotto diversi punti di vista: la fisica, la chimica, la matematica, la biologia, l'antropologia, la geografia umana, la psicologia, la storia, l'arte, le religioni, la morale e la filosofia.

La progettazione avviene attraverso riunioni affrontate col metodo maieutico, in cui partecipano educatori, genitori, bambini e ragazzi e attraverso seminari tenuti da esperti (pedagogisti, psicologi, esperti di sociologia ed economia, ecc).

---

<sup>46</sup> Dal latino, *studere*, cioè "essere desideroso di".

<sup>47</sup> Dal latino, *alumnus*, derivato da *alere*, cioè "nutrire, alimentare", quindi alimentato.

Il centro resta aperto anche la sera e diviene luogo di aggregazione anche per la comunità.

#### 2.3.4 Seminario al borgo di Trappeto

Nel maggio del 1972, durante la settimana di vacanza per le elezioni, si svolge un seminario che coinvolge ragazzi tra i 9 e i 14 anni. All'inizio del seminario viene chiesto quali argomenti si preferiscano discutere, e si decide che tra i ragazzi ci deve essere un coordinatore. Gli argomenti scelti riguardano noia, rabbia, famiglia (per quel che riguarda la famiglia, l'incontro si svolge con padri e madri, ai quali viene chiesto, ad esempio, quali siano i problemi più importanti all'interno di una famiglia, perché si vogliono figli, come si affronta l'educazione dei figli, perché avvengono e come si superano i litigi, come si scoprono le attitudini dei figli, se e perché i figli grandi non amano più i genitori), i perché di cui si vorrebbe una risposta (perché c'è la mafia, origine della terra secondo la chiesa e secondo la scienza, come si è formata la terra, emigrazione, colori e loro variabilità agli occhi, perché ci sono culture diverse nel mondo), cos'è il dolore, cos'è la gioia, quali tipi di silenzio possono esistere.

Il coordinatore chiede ai partecipanti il modo in cui si vorrebbe esplorare ognuna di queste domande, se utilizzare libri, se interrogare esperti che tengano seminari, se entrambe le cose.

Viene poi chiesto ad ogni bambino/ragazzo, di scrivere un autoritratto, e di passare poi a descrivere una persona, una cosa, una situazione, per poi ripensarle e ridefinirle (autoritratto compreso) attraverso il contributo dei compagni.

Esempi.

- Autoritratto di Alberto: sono un bambino di 9 anni e sto facendo un ritratto di me stesso; mi verrà difficile perché sono ancora piccolo e non posso mettere molte cose. Comincio fisicamente: ho i capelli castani e gli occhi marrone chiaro. Ho la carnagione di colore scuro. Ho le labbra tagliate e un bel nasino. Sono un po' cattivello e spesso faccio adirare un po' tutti. Sono sempre contento e spesso felice. Mi vogliono tutti bene, specialmente le belle ragazzine più grandi di me. Sono un po' generoso;

- Descrizione di un lombrico: il lombrico è molto molle e non si sa dove ha la testa, sembra un maccherone marrone che cammina. Ho provato a tagliarlo e ho visto che una parte continuava a camminare, l'altra restava immobile. Sembra che il lombrico sia formato da tanti anelli che man mano si ingrossano e si assottigliano; il lombrico cammina ingrossando la parte davanti del corpo e accorciandosi, poi avanza e di nuovo si accorcia (Dolci, 2018, pp. 145-146).

Dolci fa riflettere poi sulle descrizioni e fa osservare che, per descrivere qualcuno, non basta inserire un elenco di dati, ma che si deve cercare di far rivivere ciò che viene descritto, intuendone l'essenza. Viene richiesto, per poter descrivere, un esercizio di osservazione e di analisi e di sintonia con l'altro (sia che si tratti di una persona, sia che si tratti di qualsiasi altra cosa da descrivere). E viene richiesto un esercizio di comunicazione, in cui ciò che si esprime, corrisponda esattamente a ciò che si intende dire.

## **2.4 Francesco Cappello e la sperimentazione della maieutica di Dolci nella scuola**

### 2.4.1 La riflessione di Cappello sulla Maieutica socratica reciproca

Francesco Cappello nasce a Melbourne nel 1958. Si laurea in fisica presso l'università di Pisa nel 1988 e dal 1990 diventa insegnante di Fisica e Matematica presso il liceo scientifico G. Galilei di Castelnuovo Garfagnana (Lucca). Dal 1990 sperimenta la Maieutica socratica reciproca di Danilo Dolci, in ambito didattico e sociale. Cappello incontra Danilo Dolci nel liceo scientifico in cui insegna, nel 1990. Dopo la partecipazione a un seminario tenuto da Dolci con i ragazzi, Cappello inizia a chiedersi come avrebbe potuto applicare la maieutica alle sue materie d'insegnamento: Matematica e Fisica.

Cappello (2011) parte dall'assunto che i ragazzi che possono partecipare a confronti intellettuali tra e con adulti hanno più possibilità di essere motivati e di innescare autentici processi di ricerca e di crescita intellettuale, e rileva che questo tipo di confronto e di comunicazione è carente nelle scuole. Afferma infatti che spesso l'insegnante impartisce la sua lezione allo studente, che deve poi saper ripetere ciò che ha ascoltato, in un circuito che prevede lezione, memorizzazione, ripetizione, premio/punizione (ivi, p. 11), rischiando di

potenziare solo la capacità di memoria, più che quella di ragionamento e di partecipazione ad una vita democratica, in cui si sappia pensare con la propria testa, porsi domande e confrontarsi. La maieutica di Dolci, per Cappello, è l'arte del domandare e dell'interrogarsi reciproco, in cui le domande suscitano la ricerca necessaria che permette un apprendimento attivo e dall'interno (Cappello, 2011, p. 14).

Nella maieutica le domande vengono poste sia dall'educatore sia dagli altri partecipanti, ci si ascolta reciprocamente e attivamente, si ragiona interrogandosi, facendosi uno maieuta dell'altro, fino a proporre nuovi quesiti-ipotesi coi quali ampliare la ricerca collettiva e coi quali confrontare più punti di vista. Cappello, all'inizio di ogni indagine, parte chiedendo di individuare quali domande possono essere adatte all'esplorazione dell'argomento in questione. Racconta inoltre che gli studenti tentano spesso di rispondere attraverso "storie-racconti"<sup>48</sup>, in cui provano a mettere insieme ciò di cui sono a conoscenza<sup>49</sup>, con gli indizi forniti. L'educatore ascolta questi "racconti", e tramite domande ne fa verificare "la tenuta" agli studenti, che poi si abituanano a loro volta a porsi a vicenda ulteriori interrogativi, che portano a modificare/integrare/perfezionare le "storie" iniziali. La lezione esce così dallo schema "lezione, memorizzazione, ripetizione, premio/punizione" (ivi, p. 22) visto sopra, per incentrarsi invece su

analisi, interpretazione, ipotesi, prove, verifica di soluzioni, e quindi produzione di conoscenze, ma anche capacità di prendere decisioni e co-progettare. Tutte condizioni indispensabili alla partecipazione democratica [...]; chi è costretto esclusivamente nella condizione di ricevente, non è mai invitato a porre interrogativi alla comunità di cui è parte; le domande legittime sono già codificate, così come le risposte. Chi esclusivamente riceve, lascia che esperti pensino in vece propria, non acquisendo autonomia e capacità di auto-organizzazione. Pensandosi incapace di agire nel proprio interesse, delega scelte, decisioni e progetti. Non impara a comunicare, ma si limita, nel migliore dei casi, a rivendicare (ivi, pp. 28-29).

Quando qualcuno trasmette, impone una certa visione, mentre quando qualcuno comunica è prevista la possibilità che quella visione possa venire modificata. Comunicare può permettere alle utopie di diventare realtà, permette il cambiamento. Quando allo

---

<sup>48</sup> Miti, leggende, teorie scientifiche, sono tutti modi di costruire "storie-racconti", che partendo da un interrogativo, tramite indizi, provano a dare delle risposte.

<sup>49</sup> L'indagine maieutica parte sempre da ciò che qualcuno sa; la relazione maieutica permette di evidenziare ignoranza e limiti di un sapere esclusivamente individuale.

studente viene chiesta una mera riproduzione di un contenuto (metodo trasmissivo), gli viene implicitamente richiesto di omologarsi e di non pensare.

Inoltre, comunicare consente, a livello educativo, di capire le conoscenze pregresse dell'alunno in merito ad una certa disciplina, e di capire il suo modo di interpretare, in modo più o meno consapevole, le cose.

La difficoltà più grande per gli studenti che si trovano a sperimentare la maieutica e la comunicazione, vista l'abitudine consolidata a ripetere le lezioni dell'insegnante, è rappresentata dal senso di incapacità comunicativa e dalla sensazione di non riuscire a portare contributi significativi alla ricerca e all'apprendimento.

#### 2.4.2 Frammenti di sperimentazione maieutica all'interno delle scuole: imparare matematica comunicando

L'esempio proposto nel seguente laboratorio (Cappello, 2011), rappresenta un problema di scelta tra diverse opportunità ed ha come obiettivo la valorizzazione della matematica come strumento per pensare ed analizzare problemi concreti e come potenziamento della valutazione tra diverse opzioni. Nel caso specifico si tratta di esaminare i pro e i contro alla scelta di installare un impianto a gas su un'auto alimentata a benzina.

Ogni studente è portato a costruire modelli (qualitativi o quantitativi) per comprendere i diversi aspetti della realtà e per cercare risposte a quelle domande che essa pone. È fondamentale che l'educatore non sostituisca il modello creato dallo studente per quanto errato o incompleto possa essere, ma valorizzi il contributo del singolo alla ricerca del gruppo, mettendo in discussione la proposta individuale ed invitando a successive rielaborazioni migliorative. La ricerca del singolo studente va valorizzata e portata come contributo attivo nell'identificazione della miglior soluzione individuata dal gruppo.

Ogni momento di apprendimento presuppone un alternarsi di fasi individuali di riflessione e concentrazione e fasi di rielaborazione e confronto a livello di gruppo.

Imparare a pensare insieme costituisce l'essenza della metodologia di apprendimento proposta da Dolci.

Nell'esempio proposto, la fase iniziale consiste nell'illustrazione del problema da parte del professore, cui segue una prima fase di riflessione individuale ed un invito alla massima partecipazione da parte di tutti.

La discussione di gruppo, guidata dal professore, prende inizio dalle domande sorte nella fase di riflessione individuale e dalla condivisione di quali ostacoli sono stati incontrati. Il partire dalle domande consente di favorire il confronto all'interno del gruppo, guidato dall'insegnante che fornisce eventuali dati e che vede coinvolti attivamente gli studenti. Nell'esempio si osserva come professore o studenti forniscano dati relativi al costo di un litro di gas o di benzina, al costo iniziale di un impianto a gas, alle tasse annuali da pagare. Il professore stimola le domande e ne valorizza il contributo per la discussione di gruppo.

Essendo un problema di matematica, il professore richiama l'attenzione sui dati numerici e sui costi, associati alle due opzioni del problema: installare l'impianto a gas o tenere l'alimentazione a benzina.

In un alternarsi di fasi individuali di riflessione e fasi comunitarie di confronto (collettive o in sottogruppi), la ricerca della soluzione prosegue considerando anche altri fattori (ad esempio quanto si utilizza l'auto o che tipologie di strade vengono percorse).

Il professore non dimentica mai che si tratta di una questione matematica e riassume i contributi degli strumenti in un algoritmo di calcolo.

La prima parte del laboratorio si conclude con la definizione della procedura di calcolo (espressa da una formula matematica) e con una rappresentazione su un piano cartesiano dei dati di spesa calcolati. In questo modo la discussione ha portato ad affrontare diversi argomenti, come ad esempio le equazioni di primo grado, la rappresentazione grafica degli andamenti lineari e il concetto di variabili dipendenti ed indipendenti.

Nella seconda parte del laboratorio prosegue il confronto e gli studenti analizzano graficamente quanto rappresentato in precedenza e considerano ulteriori aspetti del problema, sempre alternando fasi individuali di riflessione e fasi collettive di confronto, stimulate dal professore.

L'attività si conclude con un riepilogo di quanto fatto e un'opinione personale degli studenti sulla modalità di apprendimento utilizzata: alcuni studenti enfatizzano l'importanza della rappresentazione grafica del problema, altri esaltano il lavoro di

gruppo come metodo giusto per procedere nell'analisi, altri ancora portano nuovi spunti di riflessione per arricchire la valutazione eseguita.

Tutti si ritengono soddisfatti dell'attività svolta e del percorso seguito.

#### 2.4.3 Metamaieutica, cosa ne pensano gli studenti

Gli studenti del liceo scientifico U. Dini di Pisa, nell'anno scolastico 2004/2005, sono stati invitati a dare un loro parere sul metodo maieutico (Cappello, 2011).

Questo parere risulta utile, in quanto specifica, dal punto di vista di chi è coinvolto, gli aspetti e le caratteristiche rilevanti dei laboratori maieutici, messi in gioco nell'apprendimento scolastico e nelle relazioni interpersonali.

Le impressioni emerse derivano spesso da un confronto con le lezioni tradizionali, e sono state le seguenti: mentre con la lezione classica le spiegazioni arrivano dal docente e devono essere imparate e assimilate, con la maieutica si arrivano ad imparare le stesse cose assumendo un atteggiamento critico e di ricerca, effettuando dei ragionamenti che portano a capire il perché di ciò che si sta imparando.

Col metodo trasmissivo unidirezionale, per restare al passo con le spiegazioni, non ci si può fermare nemmeno un attimo a riflettere e in classe si devono prendere continuamente appunti, senza nemmeno avere il tempo di rendersi conto se si è capito o meno ciò che è stato trascritto. Invece, durante i laboratori maieutici, l'invito è quello di prendersi dei momenti per pensare e rielaborare, per capire se dei passaggi non sono chiari; tutte le persone si sentono coinvolte e meno annoiate e partecipano in modo attivo alle lezioni.

Col metodo maieutico si impara a conoscere gli altri, ad ascoltare e a fare domande; si impara anche a sbagliare, perché l'errore viene considerato importante, non fa sentire giudicati e non fa temere la valutazione. Ciò che solitamente viene considerato negativo, come lo sbaglio, le critiche e gli interrogativi posti dagli altri, viene immesso e portato a frutto nel processo di ricerca comune.

Si riesce a superare l'ansia e la timidezza, perché non si ha paura e non ci si sente in competizione, ma all'interno di un contesto collaborativo che aiuta a ricercare insieme e a comprendere diversi stili di pensiero.

Inoltre, porsi degli interrogativi a scuola abitua a porsi interrogativi anche nella vita quotidiana, esercita alla capacità di espressione ed argomentazione e promuove il

desiderio di discutere. Partendo da alcuni concetti, si arriva anche a toccare argomenti diversi da quelli dai quali si è partiti, aiutando lo studente ad effettuare dei collegamenti logici tra diverse discipline, ma anche con la vita di tutti i giorni.

Tra gli svantaggi rilevati viene riportato il fatto che utilizzare il metodo maieutico porta via più tempo per affrontare un argomento, rispetto alle lezioni tradizionali. Questo tempo in più, è comunque percepito come utile, in quanto durante i laboratori tutto ciò che viene affrontato non viene dimenticato.

## CAPITOLO 3. LA PHILOSOPHY FOR CHILDREN

### 3.1 Introduzione alla Philosophy for Children

Matthew Lipman (New Jersey, 1923-New Jersey, 2010), docente di logica alla Columbia University di New York, negli anni Settanta del Novecento elabora con dei collaboratori (in particolare Ann M. Sharp) al Montclair State College, il curriculum della Philosophy for children<sup>50</sup>, che ha come obiettivo l'educazione al pensiero.

L'esperienza educativa della P4C viene condivisa da pedagogisti ed educatori che fanno riferimento a una visione pedagogica comune, che ritiene che la filosofia possieda un valore educativo e formativo. Si vuole dare importanza al libero esercizio del pensiero riflessivo e al dialogo, e al potenziamento delle abilità sociali, della sfera emotiva e sociale, perseguendo la realizzazione di un modello di persona democratica, ragionevole, dotata di pensiero valoriale e di capacità di giudizio, e abituata alla comunicazione e alla discussione.

Il programma educativo della P4C diventa un movimento che si allarga e diffonde in America e in Europa, in quanto il curriculum viene scritto con l'idea di poterlo poi tradurre in vari contesti. Questa traduzione è avvenuta ad esempio in Messico e in America latina, dove è stato visto come uno strumento da promuovere, in quanto in grado di emancipare le persone.

Il curriculum mira a far sì che le classi si costituiscano come *comunità di ricerca filosofica*, in cui gli insegnanti e gli studenti di diversi gradi scolastici, dalla scuola dell'infanzia in poi (in America è stata implementata in tutti i 12 gradi scolastici), possano praticare il *dialogo filosofico* per indagare vari campi dell'esperienza umana. Grazie a dei *racconti* costruiti ad hoc e rivolti a specifiche fasce d'età, vengono forniti spunti di riflessione che servono a far soffermare i bambini su determinate tematiche filosofiche (senza comunque costringerli in percorsi obbligati).

I principi fondanti del curriculum implicano un rovesciamento del rapporto docente-discente e una visione attiva e costruttiva dell'apprendimento, in cui l'errore venga

---

<sup>50</sup> Nel capitolo, mi riferirò alla Philosophy for Children, utilizzando l'abbreviazione P4C.

previsto e non considerato come qualcosa di negativo, in quanto la comunità riconosce la propria fallibilità e si impegna per il superamento cooperativo delle difficoltà.

I bambini e gli insegnanti dialogano ripercorrendo le argomentazioni della storia della filosofia, attraverso il metodo della filosofia (riflessivo, dialogico, argomentativo), senza comunque far riferimento a teorie e dati specifici da imparare. La P4C non vuole quindi insegnare i contenuti della disciplina filosofica, ma mira a farla praticare e a far riflettere sui processi di pensiero, inducendo non ad imparare a memoria e a recepire meccanicamente delle informazioni, ma a farsi parte attiva del percorso educativo e di apprendimento. Gli alunni, invece di memorizzare altrui conclusioni già confezionate, indagano e domandano per scoprirle, assumendosi la responsabilità della ricerca e in generale del loro apprendimento.

La filosofia riesce ad offrire l'opportunità al bambino di poter soddisfare il bisogno di rispondere a delle domande, di soddisfare i propri perché, e di parlare non solo attraverso il metodo della filosofia, ma anche di parlare di tematiche tipiche della filosofia, ad esempio del bene e del male, della bellezza, della verità, della giustizia, della morte, ecc, lasciando sempre spazio ad un'indagine aperta, mai definita ma sempre ulteriormente definibile ed indagabile.

## **3.2 Influenze nella Philosophy for children<sup>51</sup>**

### **3.2.1 Socrate e l'etica della ricerca in comune**

Il programma educativo di Lipman ha molti tratti in comune con Socrate e il suo modo di concepire la filosofia. Entrambi danno importanza alla filosofia come attività pratica, che si intreccia con la vita, e alla ricerca comune come modo di vivere. Per entrambi, questo esercizio, introdotto all'interno della propria esistenza, ha una funzione formativa-educativa, alla quale consegue la formazione di persone dotate di spirito critico, in grado di mettere in dubbio ciò che ritengono di conoscere e ciò che viene loro detto, per analizzarlo attraverso il pensiero discorsivo, all'interno di un dialogo che deve essere razionale e condotto con onestà intellettuale.

---

<sup>51</sup> Per la stesura del seguente paragrafo ho fatto riferimento a Waksman, Kohan (2013).

Nella P4C e in Socrate, il “conosci te stesso” si attua grazie allo scambio comunicativo. La filosofia, per Socrate e per Lipman, è ricerca da effettuare insieme all’altro e analisi di linguaggio. La ricerca inizia all’interno di quella che può essere definita confusione concettuale (Waksman, Kohan, 2013, p. 5): si cerca di dare una definizione condivisa dei termini che si utilizzano e si pongono domande, senza mai cercare di approdare ad una risposta definitiva ed universalmente valida, mantenendo invece un finale aperto e soggetto ad ulteriori domande. Una delle *thinking skills* che per Lipman promuove il ragionamento, è proprio la ricerca della formulazione dei concetti, dato che tramite essa si effettuano contemporaneamente sia una riflessione critica sul linguaggio, sia la definizione tramite classificazione.

Per poter iniziare la ricerca, i partecipanti non devono credere di possedere certezze in merito all’argomento che si sta indagando, e ogni dogma e pregiudizio deve venir messo in discussione e analizzato, mantenendo vivo il desiderio di ricercare e di apprendere, senza abbandonarsi alla presunzione di conoscere o al desiderio di sopraffare dialetticamente l’altro.

Sia per Socrate, sia per Lipman, si deve approdare ad una coesione di quello che si pensa con quello che si fa, ad una coerenza tra filosofia e vita, in armonia tra pensiero ed etica. Il piano cognitivo e quello etico sono infatti per ambedue collegati: per Socrate la conoscenza determina anche la virtù, l’eccellenza dell’uomo (chi commette il male o l’ingiustizia, lo fa perché non conosce il bene); per Lipman, educare il pensiero e le sue dimensioni critiche, creative e affettive, porta alla realizzazione di un certo tipo di persona e di umanità, connotate democraticamente.

Tra Socrate e Lipman ci sono anche delle differenze, che si devono tenere in considerazione.

Gli interlocutori del dialogo, in Socrate, sono adulti o adolescenti, invece in Lipman la pratica filosofica viene estesa anche ai bambini della scuola dell’infanzia.<sup>52</sup>

---

<sup>52</sup> Per Socrate, era importante che l’indagine filosofica proseguisse ovunque il ragionamento portasse, cercando la profondità dell’indagine, piuttosto che una vittoria sull’altro interlocutore della discussione. Socrate probabilmente poneva dei limiti all’età degli interlocutori, riferendosi all’insegnamento della filosofia attraverso le tecniche retoriche e sofistiche. Socrate era convinto che la filosofia fosse la capacità di riflettere su ciò che si considera importante, e quindi far esercitare i bambini in discussioni avrebbe avuto come esito solo la capacità di destreggiarsi in tecniche dialettiche, in cui difendere indifferentemente, senza convinzioni e valori, una posizione piuttosto che un’altra (Cosentino, 2002).

Socrate non lascia nulla di scritto (quello che sappiamo di lui, lo ritroviamo nelle opere del suo discepolo Platone), è un maestro e contemporaneamente è anche un filosofo. Lipman presenta invece la sua proposta avvalendosi del contributo della scrittura. Gli insegnanti infatti per facilitare il dialogo si avvalgono di testi scritti, come serie di racconti e guide, dato che la loro figura non è coincidente con quella del filosofo e necessita di un supporto in questo senso.

In Socrate una domanda orale avvia il dialogo (il *ti esti*, il che cos'è), in Lipman l'apertura della conversazione avviene a partire dalla condivisione di un racconto che si trova in forma scritta. In più, la domanda iniziale, con Socrate, è solitamente una e viene posta dallo stesso Socrate; nella P4C le domande iniziali sono tante e possono venire poste da ogni interlocutore.

Nel primo, lo scopo è avvicinarsi alla verità, nella seconda, viene data importanza sia alla cura, che non deve mai mancare tra i partecipanti, sia alla dimensione cognitiva. In particolare, Lipman presta molta attenzione alla sfera relazionale che si dovrebbe instaurare all'interno del contesto dialogico: tolleranza, rispetto, comprensione, accoglimento dell'altro, non devono mai mancare e devono consentire l'instaurarsi di un clima di fiducia. Inoltre, Socrate ha un obiettivo verso il quale vuole portare l'interlocutore, mentre il facilitatore della P4C ha una funzione più di guida "procedurale", che si occupa di valorizzare tutti gli interventi e di mantenerli all'interno di una discussione filosofica razionale.

Un'altra differenza riguarda il contesto in cui avvengono i dialoghi e la ricerca filosofica e il numero/tipo di persone che vi partecipano. Mentre Socrate parla nella piazza, nei luoghi pubblici, rivolgendosi a persone (un numero limitato ed eterogeneo per formazione ed età, di persone, in cui spesso vengono fatti esprimere gli esperti in qualche materia) che vogliono parlare con lui e che possono non essere sempre le stesse, la P4C viene applicata all'interno di classi di bambini omogenee per fasce d'età, che si trovano in una scuola e che una volta costituita la comunità di ricerca non cambiano.

Infine, ci sono punti di vista diversi anche riguardo alla visione del collegamento tra filosofia e democrazia. In Lipman si educa nella e per la democrazia. In Socrate la democrazia è un sistema da poco istituito che la filosofia può anche smascherare (Waksman, Kohan, 2013, p. 7). L'uomo che Lipman vuole formare è l'uomo democratico e liberale, dotato di atteggiamento critico, e la democrazia-ricerca di democrazia è lo scenario

fondamentale in cui si apre il programma educativo; Socrate invece è stato addirittura condannato dal nuovo sistema democratico e si propone di formare l'uomo virtuoso.

### 3.2.2 Peirce, Mead e la comunità di ricerca

In Peirce i concetti di comunità e di ricerca sono molto importanti. La sua comunità di ricerca si riferisce ad una comunità di ricercatori scientifici. Per lui la ricerca scientifica inizia dal dubbio di una credenza, che poi verrà sottoposta ad interrogazione fino ad approdare ad una nuova credenza, in un processo indefinito, in quanto ciò che si conosce, o si crede di conoscere, è sempre incerto e necessita di essere fissato in credenze sempre più stabili. E in questo processo di ricerca è la comunità che fissa le credenze e che le interroga, e che fissa il criterio di realtà/verità. Peirce rifiuta l'immagine cartesiana soggettivistica, in cui si può raggiungere solipsisticamente la verità. L'individuo viene considerato solo all'interno della comunità, in quanto senza comunità non esiste credenza-interpretazione-condizione della realtà.

Peirce propone un'immagine che descrive il rapporto esistente tra credenza, dubbio e ricerca: la credenza è come una nave nel porto; il dubbio equivale all'essere pronti a salpare; la ricerca è la fatica e l'impegno del navigare, che cessa solo quando un altro porto viene raggiunto (Santi, 2006, p. 92). Secondo Peirce la maggior parte delle persone non vive "navigando", in quanto l'uomo, inteso come singola volontà, tende a mantenere inalterate le proprie credenze e a rimanere saldamente "attraccato nel proprio porto sicuro" (metodo della tenacia). Esiste poi un secondo approccio che Peirce chiama dell'autorità: la persona accetta la direzione indicata dal "capitano" ed assume il ruolo del "passeggero rilassato", senza alcun impegno nella "navigazione". Ci si riferisce qui alla volontà statale e al suo tentativo di indottrinamento. Il terzo approccio è quello del "vero a priori": l'individuo mantiene le sue credenze, costruendovi intorno un insieme di "ipotesi ad hoc" in grado di sostenerle anche in presenza di evidenze contrarie. Nell'esempio di Peirce questa situazione corrisponde al marinaio che non naviga veramente, ma immagina di viaggiare rimanendo invece fermo. Il quarto approccio coincide con la vera navigazione e quindi alla vera ricerca che mette in discussione le credenze, eliminando quelle non sostenute da ragioni.

Anche per Lipman, così come abbiamo visto ora in Peirce e prima in Socrate, la ricerca (in questo caso filosofica) è una ricerca continua. E così come in Peirce, anche per Lipman la comunità (però filosofica e non scientifica) è luogo imprescindibile nel quale svolgere la ricerca, in quanto è nella comunità che si trovano le credenze socialmente condivise, ed è in essa che si svolge il dialogo e si interroga continuamente e collettivamente il sapere. La comunità di ricerca della P4C è costituita da un gruppo di indagine che costruisce conoscenza, e che condivide il fatto che la comunità stessa debba avere uno scopo (socraticamente, proseguire con la ricerca filosofica fin dove l'argomentazione conduce), che debba essere ragionevole, ovvero mitigata dal giudizio (Lipman, 2005, p. 127) e che utilizzi il dialogo filosofico. La comunità di ricerca così costruita conduce al rispetto delle differenze, garantendo il pluralismo.

Lo psicologo sociale Mead è stato il primo ad unire insieme i due concetti di ricerca e di comunità, utilizzando il termine "comunità di ricerca": una comunità caratterizzata da una pratica autocorrettiva, critica e riflessiva.

Per Mead il pensiero-mente deriva dal dialogo continuo tra il Me (interiorizzazione dell'"Altro generalizzato") e l'Io (la risposta creativa della persona alla comunità interiorizzata) e si esplica quindi grazie all'interazione sociale. Lipman, rifacendosi a Mead, vede la discussione filosofica come uno strumento in grado di far interiorizzare meglio "l'Altro generalizzato".

Mead inoltre condivide con Peirce e Vygotskij (e Lipman condivide con loro), l'idea che il sociale preceda l'individuale e che ogni individuo sia da considerare all'interno della comunità cui appartiene<sup>53</sup>.

### 3.2.3. Vygotskij e la concezione sociale dell'apprendimento

In Vygotskij viene evidenziato il ruolo fondamentale di interazione sociale e ambiente nei processi cognitivi; la sua concezione sociale dell'apprendimento prevede che il processo di apprendimento si sviluppi procedendo dal piano interindividuale, fino all'appropriazione cognitiva intraindividuale. Quindi l'individuo, all'interno di una

---

<sup>53</sup> Questo pensiero è in opposizione al pensiero cartesiano soggettivista, in cui le evidenze derivano da attività di pensiero strettamente individuali.

collettività, sperimenta nuove abilità grazie alla mediazione di questa, per poi interiorizzarle.

Per Vygotskij (Waksman, Kohan, 2013, p. 17)

le funzioni psicologiche sono funzioni sociali interiorizzate dall'individuo: l'intersichico è infatti condizione dell'intrapsichico e anche l'evoluzione del linguaggio segue la stessa regola ed è inizialmente sociale, per poi svilupparsi in linguaggio interiore. La persona è quindi per natura sociale e il sociale è presupposto e punto di partenza della costituzione della persona.

La zona che si trova tra piano interindividuale e intraindividuale viene chiamata zona di sviluppo prossimale. In questo spazio, gli apprendimenti anticipano e trascinano con loro lo sviluppo. Qui gli studenti, tramite l'aiuto di una persona più esperta, riescono ad eseguire ciò che da soli non riuscirebbero a svolgere.

Inoltre, la concezione dell'infanzia individuata da Vygotskij è sociale, comunicativa e creativa<sup>54</sup>, e ciò permette a Lipman di poter proporre la filosofia, solitamente riservata agli adolescenti (che per Piaget erano gli unici in grado di comprenderla in quanto in possesso dello stadio ipotetico deduttivo), anche ai bambini.

Lipman inserisce la P4C proprio all'interno di questo quadro teorico, in quanto nella comunità di ricerca l'educazione, in sintonia con la natura sociale della persona, viene posta in modo dialogico attraverso racconti pregni di dialogicità. Vengono potenziate le abilità ancora presenti in potenza, tramite l'immedesimazione e il confronto coi protagonisti dei racconti filosofici, oltre che grazie all'aiuto dei compagni più esperti e del facilitatore.

Lipman poi, sempre seguendo Vygotskij, afferma che se dialogando con il sociale si forma l'individuale, un'educazione basata sul dialogo, sulla tolleranza, sulla democraticità e sulla razionalità, dovrebbe formare con più probabilità persone che abbiano interiorizzato questo tipo di valori, sviluppando in loro non solo certe capacità di pensiero, ma anche un certo modo d'essere.

---

<sup>54</sup> Infanzia vygotkiana, in contrapposizione con l'infanzia egocentrica e incapace di astrazione delineata da Piaget. Piaget formula un'idea di sviluppo a stadi, in cui ad ogni stadio corrisponde un diverso livello di funzionamento cognitivo, collegato all'età. Gli studi post piagetiani arrivano però a ipotizzare un'omogeneità dei processi cognitivi, diversi nel bambino e nell'adulto solo per ciò che riguarda le competenze metacognitive, la varietà delle conoscenze e la padronanza linguistica.

### 3.2.4 Il dialogo di Martin Buber e di Paulo Freire

Per Martin Buber, così come per Lipman, il dialogo autentico è quel dialogo in cui prendono vita relazioni significative e attive, e in cui l'altro viene concepito come essere umano presente ed unico. Perché possa avvenire, il dialogo autentico deve basarsi sul rispetto, sul riconoscimento reciproco, sulla ricerca comune e sull'analisi delle idee, condotta con razionalità.

Per Buber il dialogo autentico differisce dalla conversazione, in quanto in questa non ci si mette in contatto con l'altro, non si comunica né si ricerca insieme, ma si prova per lo più a fortificare la fiducia in se stessi. Anche per Lipman dialogo e conversazione sono due tipi diversi di relazione: nella seconda non ci sono scopi al di fuori della conversazione stessa, nel primo avviene invece una ricerca comune basata su regole di ragionamento logico. Il dialogo, secondo Lipman, deve rispondere innanzitutto al principio socratico-peirciano del seguire la ricerca ovunque essa conduca, e dar vita a relazioni cooperative e significative in cui si riconoscano reciprocamente le unicità e specificità degli interlocutori (Waksman, Kohan, 2013, p. 20).

Anche la concezione di dialogo di Paulo Freire, pur caratterizzata da differenze ideologiche, filosofiche e metodologiche rispetto alla concezione di Lipman, ha dei tratti che sono stati ripresi nella P4C.

Sia per Freire che per Lipman, il dialogo è fondamentale all'interno del percorso educativo e necessita che ci siano alcune caratteristiche, come la fiducia, il rispetto e l'apertura all'altro, tutte dimensioni dell'umanità. Entrambi criticano l'educazione esistente, insistendo sulla necessità che in educazione non vi sia una mera trasmissione di contenuti, ma si mettono in atto dei processi di problematizzazione e ricerca.

Ma se in Lipman la proposta è riformista e orientata a migliorare le istituzioni democratiche esistenti, e il dialogo deve essere regolato dai principi logici (identità, non contraddizione, terzo escluso), in Freire viene data più importanza alla componente rivoluzionaria, allo smascheramento delle ideologie, al superamento delle contraddizioni e alla lotta contro le oppressioni e per il raggiungimento di una società egualitaria. Inoltre, Freire, diversamente da Lipman, lavorò principalmente con adulti e non avrebbe accettato

l'utilizzo di manuali e racconti predefiniti, né la neutralità prescritta da Lipman per il docente all'interno del processo di ricerca<sup>55</sup>.

### 3.2.5 John Dewey, esperienza del bambino e valore sociale dell'educazione

Dewey, in attinenza coi principi del pragmatismo e dell'attivismo pedagogico, ritiene che si debba riconoscere il ruolo fondamentale del bambino all'interno del processo di apprendimento, e che si debba promuovere la sua curiosità e interesse all'interno di un ambiente non autoritario e non gerarchico, che consenta la socializzazione e l'attività anche pratica, individuando nell'esperienza, nel fare e nella sua rielaborazione il cardine dell'apprendimento.

Per Dewey (2004. p. 161) la situazione nella quale ha luogo il pensiero è il dubbio; il pensiero è un processo di indagine, di esame delle cose, di investigazione. L'atto di acquisire è sempre subordinato all'atto di indagare. Siamo qui nell'ambito del pensiero riflessivo, in cui il giudizio che diamo su qualcosa cerca delle ragioni, dei fondamenti, superando generalizzazioni cognitive come i pregiudizi.

Lipman riprende da Dewey l'importanza dell'educazione al pensiero e l'importanza dell'esperienza (esperienza che renda visibili i nessi con la realtà, gli interessi e la quotidianità dei discenti), come punto di partenza perché questo tipo di educazione avvenga. Per Lipman, la filosofia è la disciplina che più permette di riflettere e problematizzare le esperienze, dato che è la disciplina che si occupa del pensiero critico. I problemi filosofici presentati nella P4C sono infatti esposti in modo comprensibile e vicino agli interessi del bambino e portano alla riflessione sulle esperienze lette-ascoltate, ma anche proprie, rendendo possibile un tipo di apprendimento attivo.

Dewey sostiene che ci sia una stretta relazione di dipendenza tra scuola e società, e che la scuola debba essere in grado di produrre competenze utili per poter vivere bene nella società di riferimento e che l'educazione della ragione sia necessaria per costruire una democrazia.

---

<sup>55</sup> Lipman e Freire condividono comunque la concezione di insegnante come “colui che facilita il processo di apprendimento dell'alunno e di sé, e non come colui che sa” (Waksman, Kohan, 2013, p. 22).

In continuità con Dewey, Lipman non crede che la democrazia sia solo un sistema politico, ma un ideale di vita sociale al quale tutto il genere umano dovrebbe tendere (pur condividendo con lui la concezione di insegnante come colui che facilita il processo di apprendimento dell'alunno e di sé e non come colui "che sa" (Waksman, Kohan, 2013, p. 27).

Filosofia, democrazia ed educazione (per Dewey non la filosofia, ma la scienza, basata su ipotesi), vengono considerate da Lipman forme sociali di ricerca, cioè pratiche critiche, interrogative e auto-correttive che permettono di comprendere in modo più approfondito e di emettere giudizi critici; inoltre si influenzano a vicenda e vengono considerate buone pratiche quando riescono a rendere migliore una società, favorendo la crescita e l'arricchimento dell'esperienza di chi ne fa parte.

Nello specifico, per Lipman una democrazia è buona quando porta le persone di una comunità ad essere ragionevoli e quando questa ragionevolezza viene distribuita equamente tra tutti i membri della comunità, producendo giudizi migliori. La democrazia si lega all'educazione, in quanto proprio grazie a quest'ultima si possono formare delle persone aperte al dialogo e alla deliberazione condivisa, e l'educazione si lega alla filosofia in quanto la filosofia fornisce gli strumenti logici e gli argomenti (ad esempio la bontà, la giustizia, ecc.) che permettono di esercitare la ragionevolezza e il giudizio<sup>56</sup>.

La filosofia nelle scuole è importante, in quanto potenziare la dimensione logica ha ricadute anche sulla dimensione politica. La filosofia forma persone in grado di porre interrogativi che mettano sotto lente di ingrandimento ciò che la politica sostiene o proclama, e la società e le sue ingiustizie, aprendo lo spazio alla loro analisi e ad un possibile superamento di queste ultime.

---

<sup>56</sup> Per Lipman, tra gli obiettivi principali della comunità di ricerca, deve esserci il miglioramento della capacità di giudizio. Lipman si rifà alla concezione di giudizio elaborata negli anni Cinquanta da Justus Buchler (ogni tipo di relazione tra persone produce giudizi, che sono connessi con il fare, il produrre e il dire), asserendo che ogni tipo di ricerca produce giudizi che non si esprimono solo attraverso il canale espressivo verbale, ma anche per mezzo del canale espressivo del fare e del sentire. Per questo è importante che l'educazione al pensiero includa anche l'educazione alle emozioni, al fare e al sentire (pur condividendo con lui la concezione di insegnante come colui che facilita il processo di apprendimento dell'alunno e di sé e non come colui "che sa" (Waksman, Kohan, 2013).

### 3.3 Finalità della Philosophy for children e potenziamento delle abilità di pensiero

La finalità del curriculum è formare delle persone in grado di esprimere giudizi ed effettuare scelte, persone critiche e consapevoli, in grado di far fronte in modo autonomo alla progettazione della propria vita e di migliorare la qualità di quest'ultima all'interno della società.

Per ciò che riguarda le abilità di pensiero coinvolte nella P4C, queste non vengono esercitate singolarmente, ma concertate insieme, grazie all'utilizzo della discussione filosofica nella comunità di ricerca. Ciò che i bambini apprendono non sono esecuzioni corrette di singole operazioni, ma il loro coordinamento. Come sostiene Lipman (Santi, 2006, p. 127) insegnare delle abilità meccaniche non significa formare dei pensatori, mentre è proprio questo il ruolo attribuito al filosofare. E i buoni pensatori sono quelli che Nickerson (ivi, p. 132) definisce

persone che non sono solo efficienti risolutori di problemi, ma anche tipicamente riflessivi; persone [...] curiose [...] di comprendere il proprio mondo; persone che hanno un repertorio esteso di strumenti di pensiero formali ed informali e che sanno come usarli; [...] persone che sono disposte ad essere imparziali nella ricerca e nell'uso dell'evidenza.

Il potenziamento del pensiero non si basa sulla trasmissione diretta di contenuti disciplinari, dato che quest'ultimi non sono in grado di attivare processi che insegnano a pensare, né sul potenziamento di abilità singole, ma sulla discussione, la quale riesce a trascinare e potenziare le singole abilità: Lipman sostiene infatti che, ascoltando una discussione filosofica, appare evidente come le persone che vi partecipano, senza esserne consapevoli, stiano incrementando le abilità di pensiero, grazie all'utilizzo delle domande reciproche, alla ricerca di esempi per spiegarsi, alle inferenze necessarie per trarre conclusioni, ecc. La discussione filosofica spinge quindi in avanti delle capacità generali, strutturandole in abilità specifiche. Il dialogo è lo strumento principe della costruzione sociale della conoscenza, in quanto, citando Brown e Palincsar (ivi, p. 129), la necessità di spiegare e di esplicitare verbalmente la propria posizione ad un altro che pone domande o non capisce, rende più approfondito il pensiero raggiunto. Il dialogo si innesca grazie alla lettura e alla discussione di racconti filosofici, e l'insegnante assume la funzione di guida, che permette avvenga lo scambio di punti di vista e fa in modo che vengano esplicitati termini,

premesse e assunti del proprio ragionamento, potenziando un atteggiamento critico nei confronti delle proprie e altrui opinioni e nel modo di guardare al mondo.

Per Lipman esistono due tipi di pensiero. Un pensiero normale/quotidiano, avulso da criticità, creatività e responsabilità, e un pensare di alto livello, che si vuole potenziare con la P4C, formato da tre componenti: critica, creativa e di cura. E il potenziamento delle abilità cognitive avviene come conseguenza del pensiero di alto livello. Le abilità cognitive che si sviluppano nei bambini grazie alla filosofia sono quelle (Waksman, Kohan, 2013, p. 43):

di ricerca, ad es. identificare cause ed effetti, stimare, misurare, formulare correttamente domande; di ragionamento, [...] che hanno la logica a fondamento; di organizzazione delle informazioni e di traduzione, intesa come la capacità di passare dal linguaggio colloquiale al linguaggio della logica, come capacità di conservare il senso in diversi tipi di linguaggio.

La componente critica consente di esaminare le ragioni che stanno alla base delle credenze. Il pensiero critico si basa su dei criteri, sa riconoscere le assunzioni e le inferenze errate, e formula dei giudizi per approdare a delle scelte, autocorreggendosi. Il pensiero critico è inoltre sensibile al contesto, in quanto ciò che può essere un giudizio ben formulato in un contesto, può non esserlo in un altro. Non si dà più importanza alla risposta corretta, ma alle domande e al riconoscimento degli errori.

La componente creativa riguarda forme di pensiero caratterizzate da innovazione, varietà e unicità. Il pensiero creativo sa rompere gli schemi, sa individuare diverse prospettive, anche originali, e contemporaneamente sa vagliarle con criticità, anche in base al contesto. Il pensatore creativo cerca nuovi modi di organizzare i rapporti tra le cose; [...] tende ad essere maieutico: le persone maieutiche pensano ed agiscono con l'obiettivo di tirare fuori il meglio dal mondo (Santi, 2005, p. 37).

La componente di cura riguarda modi del pensiero che salvaguardano i valori della protezione, del rispetto, della responsabilità, del nutrire e del coltivare. Il pensiero valoriale è il pensiero che dà un valore ai giudizi che elabora e alle scelte che compie, e si preoccupa delle conseguenze.

Marina Santi (2006, p. 119) riassume in questo modo gli obiettivi generali della P4C:

promozione di attitudini, disposizioni e atteggiamenti critici e creativi nei confronti del mondo e della conoscenza; atteggiamenti democratici, promossi all'interno della comunità di ricerca, attraverso il confronto e il dialogo; abilità di pensiero e ragionamento, cioè le abilità logiche che permettono l'esercizio del pensiero razionale; competenze comunicative, cioè permeate di comportamenti collaborativi e rispettosi nei confronti degli altri.

### **3.4 I racconti e i manuali del curricolo**

Un fattore a fondamento della P4C è l'uso di racconti come punto di avvio della discussione filosofica. L'utilizzo di racconti si ricollega all'importanza data da Bruner alla narrazione, per conoscere, per "rendere noto" (come suggerisce etimologicamente la stessa parola del narrare), per dare un senso. Per Bruner il pensiero narrativo, a differenza del pensiero paradigmatico-scientifico, è sensibile al contesto e alle esperienze quotidiane. Inoltre, le narrazioni-storie hanno la forza di coinvolgere dal punto di vista emozionale e di motivare i bambini.

La Adams (Santi, 2006, pp. 130-131), sui racconti della P4C scrive:

il materiale da leggere per ogni corso previsto dal programma, è un racconto: un unico libro, ben scritto, sui continui episodi che capitano ad un piccolo gruppo di personaggi principali, con una complessa ma consistente personalità [...]; gli studenti arrivano a conoscere i personaggi ed il loro mondo in un senso profondo, ad identificarsi e a simpatizzare con loro e con ciò a partecipare sinceramente alle loro avventure di pensiero sul pensiero [...]; tutte queste istanze saranno ricordate insieme, in un singolo schema contenitivo, perché il racconto è un tutto [...]; il risultato finale, nella mente dello studente, sarà un singolo schema, contestualmente ricco, ma tematicamente e logicamente ben articolato.

La narrazione filosofica permette di offrire ai bambini dei modelli che esplicano processi di pensiero basati su differenti personalità e diversi stili cognitivi, che vengono evidenziati nella storia mettendo in rilievo le scoperte, che avvengono tramite l'interazione sociale.

Per avvicinare i bambini alla filosofia, Lipman ha scritto dei racconti che ricostruiscono la storia della filosofia occidentale, sotto forma di dialoghi tra bambini,

coetanei dei loro lettori. L'obiettivo di Lipman è stato quello di raccogliere i vari approcci ai problemi, discussi dai filosofi a partire dal mondo greco, trasformandoli in racconti dalla struttura dialogica.

Un esempio significativo di quanto appena detto, si può ritrovare in un passaggio del riadattamento italiano di Striano dell'*Ospedale delle bambole*, racconto scritto da A.M. Sharp (1999) e riservato alla scuola dell'infanzia.

Il Signor Esposito è molto severo per quanto riguarda la verità. Non so perché. Un giorno ci ha detto: "Qua non ci sono regole, ma quelle che abbiamo sono molto importanti. Per adesso voglio che ve ne ricordiate due: "Dobbiamo sempre trattare gli altri come persone e dobbiamo sempre dire la verità".

Stefano ha chiesto: "Che significa la prima regola, maestro?"

"Significa", ha risposto il signor Esposito "Che dobbiamo trattarci l'un l'altro con rispetto".

Poi Rosalia ha chiesto: "E cosa significa la seconda regola?"

Il maestro ha guardato Rosalia ed ha detto: "Iniziate a pensarci, per adesso. Ne parleremo un altro giorno.

In particolare, la frase "dobbiamo sempre trattare gli altri come persone", richiama alla mente l'imperativo kantiano di trattare gli altri sempre come fini e mai solo come mezzi. La P4C riesce così a far riflettere su tematiche kantiane, utilizzando un linguaggio comprensibile alla fascia d'età target e portando a riflettere su determinate categorie concettuali.

I protagonisti dei racconti sono l'equivalente dei ricercatori che si confrontano su aspetti importanti del loro vissuto quotidiano. I ragazzi possono rispecchiarsi, in quanto vengono descritte situazioni vicine alla loro realtà, in cui sorgono problemi dove sembrava non ce ne fossero, dando inizio al filosofare e all'abbandono delle certezze.

Lipman afferma che nei racconti ci sono dei contenuti, dato che il percorso di apprendimento-insegnamento richiede che ci siano anche dei contenuti su cui riflettere, che occuparsi dei processi non significa che si debba lavorare senza idee. Ogni racconto può considerarsi infatti filosofico sia per la procedura di pensiero attivata, sia per i contenuti. Il pensare non perde importanza rispetto a quest'ultimi, perché i racconti mettono in rilievo la scoperta di modelli di pensiero. E il metodo non risulta essere a

discapito dei contenuti, come invece accade in molti programmi di potenziamento cognitivo, consistenti di soli esercizi *content free*.

Oltre ai racconti, Lipman ha predisposto anche manuali per gli insegnanti privi di formazione filosofica, così da condurli a favorire il dialogo filosofico nella classe trasformata in comunità di ricerca. I manuali per gli insegnanti, che accompagnano i racconti, aiutano l'insegnante a connettere la storia della filosofia e i filosofi alle capacità filosofiche dei bambini, suggerendo idee guida e degli esercizi, mirati alla comprensione dei concetti emersi nelle storie. Ad esempio, riferendosi all'estratto dell'*Ospedale delle bambole* sopra citato, un esercizio proposto dal manuale è quello di differenziare persone e oggetti, utilizzando attività interattive in cui si rappresentino oggetti e persone che assumono diversi comportamenti e che sentono particolari emozioni.

Ogni racconto è a sé, ma le tematiche proposte in un programma vengono riprese nei programmi successivi, calibrandosi sullo sviluppo del bambino.

Il curriculum sviluppato da Lipman e dai suoi collaboratori consiste originariamente in otto programmi (attualmente i racconti sono 13), rivolti alle fasce d'età comprese tra la scuola dell'infanzia e la scuola secondaria (Waksman, Kohan, 2013, p. 39).

<b>Racconto filosofico</b>	<b>Anno di pubblicazione</b>	<b>Manuale</b>	<b>Età</b>	<b>Temi</b>
Elfie	1988	Getting our Thoughts Together	6-7 anni	Comunità di ricerca filosofica
Kio e Gus	1982	Wondering at the world	8-9 anni	Filosofia della natura
Pixie	1981	Looking for meaning	10-11 anni	Filosofia del linguaggio-ontologia
Nous	1996	Deciding what to do	10-11 anni	Formazione etica

Harry Stottlemeier's Discovery	1974	Philosophical Inquiry	12-13 anni	Logica/Teoria della conoscenza/Filosofia dell'educazione
Lisa	1976	Ethical Inquiry	13-15 anni	Etica
Suki	1978	Writing: how and why	13-17 anni	Estetica
Mark	1980	Social Inquiry	13-17 anni	Filosofia Sociale e politica

Successivamente, molti insegnanti in vari paesi hanno lavorato per l'ampliamento del programma, visto che, come già detto, il programma originale dovrebbe essere adattato al contesto di applicazione. Il termine curricolo prevede infatti una concezione più ampia di quella riferibile ad un programma e prevede l'inclusione di rivisitazioni e di altro tipo di materiale rispetto a quello di partenza, come ad esempio film e immagini. Se lo scopo dei racconti è accorciare la distanza tra lettori e protagonisti, perché avvenga l'immedesimazione, ci sia un aggancio con l'esperienza e si inneschi il dialogo, è necessaria una traduzione che si collochi all'interno del linguaggio e del vissuto quotidiano delle persone che leggono. Nella P4C vengono quindi mantenute insieme caratteristiche contestualizzabili vicine all'esperienza dei bambini, con categorie universali con cui ogni essere umano può avere a che fare.

La sintesi proposta ora è tratta dal racconto *Kio e Gus* (Waksman, Kohan, 2013), rivolto ai bambini di 8 e 9 anni. Il brano si struttura in forma dialogica e mostra diversi modi di vedere il mondo, giustificati attraverso ragioni e controargomentazioni. In *Kio e Gus* la comunità di ricerca è portata a interrogarsi sulla relazione con la diversità e sulla relazione tra persone e ambiente.

Gus è una bambina cieca (nel testo non viene mai fatto riferimento in modo esplicito al tipo di disabilità) che dopo aver ricevuto in regalo dell'argilla, chiede all'amico Kio di provare a formare una pesca. Gus e Kio procedono in modo diverso alla realizzazione del prodotto: Kio costruisce una pallina, mentre Gus utilizza più strati di argilla, che rappresentano prima il nocciolo, poi la polpa e infine la buccia. Per Gus solo la propria pesca può essere definita tale, per Kio anche la sua, in quanto fa vedere come una pesca

si vede da fuori, tramite l'unico senso della vista. Il gioco con l'argilla prosegue col modellamento di un volto, e anche in questo caso Gus procede partendo dall'interno (gola, bocca, lingua, volto, capelli), mentre Kio compone solo la parte esterna e visibile del volto. Quest'ultimo si accorge del fatto che lui costruisce le cose partendo da fuori, Gus le costruisce partendo da dentro, e che se prima del gioco riusciva a fare le cose in un solo modo, alla fine del gioco ne aveva conosciuto un altro.

Tramite la lettura si comprende che i significati sono molteplici perché i "costruttori di senso" sono diversi e che ci sono modalità plurali di approcciarsi alle situazioni, che tramite il confronto possono portare ad arricchimento e a co-costruzione.

Il manuale riferito a Kio e Gus si intitola *Stupirsi di fronte al mondo* (Waksman, Kohan, 2013), ed è strutturato in un lavoro che parte da pre-conoscenze, arrivando via via a concetti sempre più articolati e a modalità di comprensione della realtà progressivamente più complesse. Come gli altri manuali del programma, descrive le idee di ogni capitolo e le attività per farle sviluppare attraverso possibili esercizi e piani di discussione. L'utilizzo delle domande nella discussione filosofica è di tipo socratico, e serve ad andare in profondità nell'indagine, mai a bloccarla.

In *Stupirsi di fronte al mondo* (ivi, p. 46), le idee che si riferiscono al racconto sono: cos'è il reale, differenza tra sapere e vedere, fare, costruire oggetti dal loro interno, modi alternativi di conoscere come si fa qualcosa. L'esercizio che si riconduce all'idea di cosa sia il reale prevede ad es. tre alternative di risposta riferite a vari oggetti (è reale, sembra reale ma non lo è, non lo so), che vengono coordinate dal facilitatore, che deve assicurarsi che le scelte siano motivate e che vengano ascoltate le risposte di tutti. È importante che il facilitatore non suggerisca quale sia la risposta da dare né che cerchi di far mettere d'accordo i bambini su queste.

È comunque importante non utilizzare rigidamente il manuale, ma saper anche creare in base al contesto, e saper essere flessibili di fronte alle direzioni inaspettate prese dalla ricerca.

### 3.5 Esempio di una sessione

Il programma americano prevede che si effettuino 50 minuti per 2-3 sessioni a settimana, di P4C.

Una sessione di P4C comincia dalla realizzazione del setting più adeguato al buon esito dell'attività di dialogo all'interno della comunità di ricerca filosofica. Disporre le sedie in modo circolare favorisce l'idea che nella comunità tutti possano partecipare possedendo la stessa importanza e che ciascuna opinione motivata abbia la stessa dignità a prescindere da chi la esprime (quindi anche l'insegnante sta alla stessa altezza degli altri, sedendosi in cerchio e su una sedia uguale a quella degli altri).

La fase iniziale prevede il coinvolgimento dei bambini nell'ascolto e nella lettura di un racconto (può svolgersi la lettura di un solo capoverso, come di un intero episodio), e nell'espressione del giudizio sulle parti trovate interessanti o problematiche. Segue poi un momento in cui viene stilata una lista degli argomenti (un'Agenda), in cui vengono poste e raccolte, a livello individuale o in gruppo, le domande scaturite, dalle quali far partire il dibattito. L'agenda può essere scritta alla lavagna o su un foglio (in modo da tenerne traccia anche per le volte successive). A fianco degli interventi si trascrive il nome di chi li ha proposti, per evidenziare il contributo personale alla ricerca che ognuno può dare. L'insegnante non condiziona i bambini sulle tematiche del dialogo, ma si occupa di far emergere i nodi filosofici e diviene un facilitatore che si occupa del rispetto delle regole della comunità di ricerca, ad esempio evitando che il dialogo venga monopolizzato da qualcuno e facendo emergere vizi di ragionamento, ponendo ulteriori domande e mai esprimendo disapprovazione. Il piano di discussione può prendere poi avvio dalle domande poste nell'Agenda, in cui possono essere emerse delle questioni significative da approfondire. L'insegnante può comunque decidere di inserire le attività proposte dal manuale per esplorare/ampliare delle ipotesi e dei concetti. Nel piano di discussione il dialogo è razionale e ogni affermazione deve essere giustificata. L'obiettivo della sessione non è trovare delle risposte o un accordo, ma indagare i concetti e giudicare in modo razionale, ascoltando l'altro.

L'ultimo momento della sessione prevede infine un'autovalutazione, che viene effettuata dalla comunità di ricerca nei confronti della comunità di ricerca stessa e

riguarda la valutazione dell'ascolto, della partecipazione, e del piano socio emotivo relazionale instaurati.

### **3.6 Il ruolo dell'insegnante all'interno della comunità di ricerca**

Al centro del percorso di insegnamento-apprendimento, nella P4C non ci sono più "l'insegnante fonte sicura di informazioni" e la propria materia, ma la comunità intera (docente compreso), che svolge un'indagine (gli interventi dell'insegnante, all'interno della discussione, dovrebbero essere meno del 30 per cento degli interventi totali).

Per Marina Santi (2006) l'insegnante deve mantenere neutralità dal punto di vista contenutistico, ma non procedurale. Questo significa che non deve privilegiare posizioni, né imporre la propria opinione, perché questo porterebbe gli studenti a pensare di aver concluso la ricerca. Non deve però essere neutrale per ciò che riguarda il punto di vista procedurale. Infatti, seguendo il modello socratico, il facilitatore diventa interlocutore e ricercatore insieme agli studenti, ma allo stesso tempo, essendo più esperto, guida, pungola, alimenta l'interesse, verifica la qualità della ricerca, rilevando gli errori logici e argomentativi.

L'insegnante deve poi tener conto che il punto di partenza del filosofare all'interno di una comunità di ricerca, deve suscitare l'interesse dei partecipanti, ma non deve vertere su aneddoti personali e luoghi comuni: deve assicurarsi che la discussione non si basi su rilevazioni episodiche e generaliste, ma che abbia una rilevanza filosofica, e per farlo deve essere in possesso di competenze che gli permettano di riconoscere una discussione filosofica da altri tipi di discussione, come ad esempio quella religiosa, basata sulla fede e su dogmi, o quella scientifica, basata sui fatti.

Per Goodman e Goodman (Santi, 2006, p. 103), l'insegnante che si trova all'interno di una comunità di ricerca diventa: iniziatore, in quanto creatore del contesto di apprendimento in cui gli studenti si ritroveranno impegnati a risolvere problemi e ad avere a che fare con la consapevolezza dei propri bisogni; osservatore dei bambini, in quanto l'insegnante non deve creare le zone di sviluppo prossimo, ma le deve riconoscere e sostenere in modo adeguato; mediatore, in quanto sostiene l'apprendimento attraverso domande e spunti; liberatore, in quanto non individua e non propone target di risultati cui pervenire, con la conseguente possibilità che gli studenti perdano fiducia in loro stessi se non li

raggiungono, ma si dà spazio alla creatività e alla possibilità di tentare e di sbagliare senza paura di non arrivare ad un risultato preventivamente previsto.

Per gestire la discussione, oltre alle competenze appena citate, l'insegnante deve possedere alcune competenze dialogico comunicative specifiche (Santi, 2006, p. 106):

- Saper riconoscere quando intervenire nella discussione, tenendo a mente che l'obiettivo principale è quello di favorire lo scambio tra i diversi membri del gruppo;
- Elicitarne i punti di vista e le opinioni, ovvero creare un'agenda per la discussione in cui figurino gli interessi dei bambini [...]. L'agenda consiste in una serie di punti interessanti che vengono segnati sulla lavagna o su di un grande foglio. Qui vi figureranno frasi problematiche, domande, contestazioni da cui partire per la discussione. L'agenda si arricchirà via via che il dialogo procede [...];
- Aiutare gli studenti a esprimere se stessi. Si devono sollecitare chiarimenti e rinunciazioni dei commenti fatti durante la discussione;
- Esplicare le posizioni degli studenti [...], indagare sui significati di quello che dicono;
- Favorire processi di interpretazione, ovvero di attribuzione di significati in relazione a modelli di riferimento e a contesti di vita [...]; in questi processi sono coinvolte le abilità logiche di inferenza;
- Richiedere la formulazione di definizioni; in tal modo si ha l'opportunità di far emergere la complessità intrinseca dei contenuti filosofici;
- Far emergere le assunzioni;
- Indicare le fallacie, che possono essere di natura logica o argomentativa;
- Richiedere ragioni;
- Chiedere agli studenti di rendere esplicito il processo attraverso cui sono giunti a conoscere una determinata cosa, sollecitandoli a pensare a voce alta;
- Far sì che vengano elicitate ed esaminate le alternative;
- Non farsi prendere dalla preoccupazione di giungere, alla fine delle discussioni, a qualche conclusione.

Nella P4C il particolare ruolo dell'insegnante fa sì che i discenti non temano i giudizi. Il facilitatore, pur non essendo un pari, fa parte della comunità e fa "filosofia con", nel senso di "assieme" ai bambini, facendoli sentire più liberi di esporsi ed esprimersi, con una conseguente maggiore fiducia e autonomia.

## CONCLUSIONI

A conclusione della tesi, si può rilevare che sia la Maieutica socratica reciproca che la Philosophy for children accolgono:

- le indicazioni offerte da Saudino, di ambire ad una scuola di tipo “socratico”, che dia la possibilità alle persone di essere attive e consapevoli all’interno dei percorsi decisionali e di apprendimento, che metta in comunicazione teoria-pensiero, con etica-comportamento, conducendo alla consapevolezza del rapporto esistente tra cognizione ed azione, e che permetta di star bene con sé stessi e con l’ambiente circostante, sia fisico che relazionale. Una scuola socratica che abbia come modello il Socrate che si può ritrovare nell’incipit del saggio *Socrate* di De Crescenzo (2018).

In lui non esistono le tensioni dell’uomo comune, tutto proteso alla ricerca del potere, del denaro e del successo; in Socrate predomina la voglia di sapere e di mettere sempre in discussione quello che già conosce, di capire da che parte si nasconda il bene; la conoscenza, insomma, elevata a ragione di vita.

- le indicazioni offerte dal materiale di studio (Conte, 2006) e dalle lezioni di filosofia dell’educazione del Professor Conte, in cui si fa riferimento ad una visione di educazione come cura e di educazione come “miglioramento trasformativo della persona nella sua integralità e per la sua autonomia”.

Il concetto di cura su cui mi concentro è basato sulle lezioni di filosofia dell’educazione del Professor Conte (ivi).

Per Heidegger la cura è l’ontologia, il fondamento dell’esserci (dell’esistente che noi stessi sempre siamo, dell’uomo). La formula ontologica dell’esserci è costituita da tre elementi:

1. Essere avanti a sé: implica l’idea della possibilità e della libertà di oltrepassarsi e trasformarsi, del progetto;
2. Essere già in un mondo;

3. Essere presso un altro ente (l'uomo che incontra l'Altro uomo). Questo essere presso, assume la forma dell'aver cura, che può essere autentica o inautentica. L'aver cura inautentico è caratterizzato dal "sostituirsi dominando": è un intervento d'aiuto dettato dall'impellenza, in cui ci si mette al posto degli altri, che diventano dipendenti e dominati. L'aver cura autentico invece è caratterizzato dall'anticipare liberando, e consente agli altri di divenire liberi e consapevoli per la propria cura.

Rendere liberi gli altri e consapevoli per la propria cura li rende autonomi, facendoli approdare al sé stesso autentico, superando il sé stesso inautentico del "così si fa, così si dice, della quotidianità media, impersonale, anonima", in cui non si è consapevoli e ci si nasconde dietro formule già date.

Se la cura autentica avviene, può avvenire anche la decisione: la coscienza, chiamata dalla cura al risveglio, permette l'apertura alle possibilità più propriamente umane, la consapevolezza delle proprie azioni e il superamento del "si".

Anche in Ricoeur si trova il concetto di cura. Per Ricoeur l'ethos personale ha una struttura ternaria:

1. Auspicio di una vita compiuta (di una vita buona, che possa compiersi nella sua pienezza). A questa affermazione è associato l'elemento etico della stima di sé, intesa come l'agire in base a ponderate ragioni (valutare e stimare le azioni e i loro scopi e apprezzare-valutare noi stessi come gli autori di quelle azioni). L'agire non deve essere casuale o impulsivo, ma intenzionale e responsabile. La direzione di senso pedagogica che si rintraccia in questo primo punto consiste nell'accendere la speranza e il desiderio di dar compimento alla vita;
2. Con e per gli altri. Qui la cura è l'elemento etico che consente il movimento di sé verso l'Altro. Rispondo alla stima dell'Altro per me stesso e apprendo a stimare l'Altro come me stesso, riconoscendone la capacità di agire nel mondo per delle ragioni. La direzione di senso pedagogica che si può ritrovare qui è data dal riconoscimento e dalla reciprocità. Per Ricoeur ci si riconosce nella misura in cui si viene chiamati-interloquiti, diventando "uno fra gli altri", invece che "uno tra i tanti";

3. All'interno di istituzioni giuste. Il senso pedagogico che si ritrova qui consiste nell'equa distribuzione di attenzione e azioni, che devono essere rivolte all'Altro.

Per ciò che riguarda Socrate, Mancuso (2020, pp. 88-89), teologo laico e filosofo, scrive:

Oggi l'individuazione dello specifico umano nell'anima è in pericolo, perché a essere messa in discussione è l'unificazione della facoltà intellettuale con la facoltà morale; oggi, sempre più, si tende a separare mente e coscienza morale, privilegiando la prima [...]. Oggi la crisi del concetto di anima viene a coincidere con la crisi del concetto di coscienza morale. Per questo [...] chiunque abbia a cuore la dimensione etica dell'esistenza, deve praticare la cura dell'anima [...]. Socrate intese la filosofia come un'educazione dell'anima, operazione a cui di continuo esortava: - Indagate voi stessi, non ripetete parole di cui non conoscete il senso effettivo, vivete in funzione del bene e della giustizia -. Al contrario dei sofisti Socrate non volle essere un istruttore che comunicava nozioni o trasmetteva una tecnica. Le sue parole, erano sempre tali da togliere l'ancora alla mente e farla navigare, parole che accendevano l'amore per il sapere [...], che lasciavano un segno così profondo nell'interiorità di chi le ascoltava, che rese Socrate insegnante nel senso più vero dell'etimologia: in-segnante, uno che segna dentro.

Nel *Lachete* (Platone, 2000), Socrate chiede ai suoi interlocutori in cosa debbano esercitarsi i giovani per diventare i migliori possibili e sostiene che le discipline da proporre debbano essere esaminate non tanto per i loro contenuti, ma in vista dell'anima dei giovani. Un maestro deve avere la tecnica della cura dell'anima. Inoltre, un maestro, per poter insegnare, deve aver cura di se stesso. Avere cura di sé significa conoscersi, agire consapevolmente e coerentemente. In questo modo si può raggiungere la virtù, nutrire la propria anima, ed essere uomini nel modo migliore. Curando la propria anima, per Socrate, si può conoscere cos'è il male e cos'è il bene, per sé e per gli altri.

In Danilo Dolci, la Maieutica socratica reciproca ha l'obiettivo di dare voce e responsabilità decisionale ad ogni persona, facendo in modo che ogni esistenza sia vista, che ogni essere umano possa essere compreso e accolto. Viene così ripreso l'ethos personale di Ricoeur. Nelle sessioni maieutiche si discute per dare compimento ad un agire e a delle decisioni che avvengano attraverso ragioni; si valorizza l'Altro, attraverso

l'ascolto, permettendogli di sentirsi riconosciuto e in grado di apportare cambiamenti nel mondo, sapendoli motivare.

Nella Philosophy for children, l'obiettivo di "formare delle persone in grado di effettuare giudizi e scelte, persone critiche e consapevoli, in grado di far fronte in modo autonomo alla progettazione della propria vita e di migliorare la qualità di quest'ultima all'interno della società", permette di accogliere la modalità dell'aver cura autentico Heideggeriano, in cui si anticipa liberando, dando modo ai bambini e ai ragazzi di rendersi autonomi per ciò che riguarda la propria cura e la cura degli altri, in un contesto in cui l'insegnante, pur mantenendo l'asimmetria educativa, non si sostituisce frettolosamente fornendo soluzioni, ma guida alla comprensione consapevole, responsabile e cooperativa della realtà.

## BIBLIOGRAFIA

- Abbagnano N. (1993). *Storia della filosofia. La filosofia antica, la patristica, la scolastica*. Torino: Utet
- Abbagnano N., Fornero G. (2020). *Percorsi di filosofia, storia e temi, dalle origini ad Aristotele*. Torino: Pearson
- Aristofane (2011). *Le commedie*. Palermo: Selino's
- Aristotele (2005). *Metafisica*, a cura di Viano C.A. Torino: Utet
- Barone G. (2000). *La forza della non violenza. Bibliografia e profilo biografico di Danilo Dolci*. Napoli: Dante & Descartes
- Bauman Z. (2007). *Modus vivendi*. Roma-Bari: Laterza
- Bauman Z. (2011). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza
- Cambi F. (2003). *Manuale di storia della pedagogia*. Roma-Bari: Laterza
- Cappello F. (2011) *Seminare domande. La sperimentazione della maiutica di Danilo Dolci nella scuola*. Verona:EMI
- Cicerone (2004). *Tuscolane*, a cura di Zuccoli Clerici L. Milano: Bur
- Conte C.M. (2006). *Ad altra cura condizioni e destinazioni dell'educare*. Lecce: Pensa Multimedia
- Cosentino A. (2002). *Filosofia e formazione, 10 anni di Philosophy for children in Italia (1991-2001)*. Napoli: Liguori editore
- De Crescenzo L. (2018). *Socrate*. Milano: Mondadori
- Dewey J. (2004). *Democrazia ed educazione*. Milano: Sansoni
- Dolci A., Amico F. (2011). *L'approccio maieutico reciproco nell'educazione degli adulti*. Retrieved from [www.danilodolci.org/](http://www.danilodolci.org/)
- Dolci D. (1989). *Bozza di manifesto*. Milano: Sonda
- Dolci D. (1999). *La struttura maieutica e l'evolverci*. Firenze: La Nuova Italia

- Dolci D. (2012). *Palpitare di nessi*. Messina: Mesogea
- Dolci D. (2014). *Conversazioni contadine*. Milano: Il saggiatore
- Dolci D. (2018). *Chissà se i pesci piangono, documentazione di un'esperienza educativa*. Messina: Mesogea
- Foà C, Saudino M. (2021). *Cambiamo la scuola, per un'istruzione a forma di persona*. Torino: Eris
- Foucault M. (1996). *Discorso e verità nella Grecia antica*. Roma: Donzelli
- Freire P. (2018). *Pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA-Edizioni Gruppo Abele
- Gadamer H.G. (2000). *Verità e metodo*, a cura di Vattimo G., Milano: Bompiani
- Hadot P. (2008). *La filosofia come modo di vivere*. Torino: Einaudi
- Hegel G.W.F. (1992). *Lezioni sulla storia della filosofia*. (Vols.II). Firenze: La nuova Italia
- Lipman M. (2005). *Educare al pensiero*. Milano: Vita e pensiero
- Mancuso V. (2020). *I quattro maestri*. Milano: Garzanti
- Mangano A. (1992). *Danilo Dolci educatore*. Firenze: Cultura della Pace edizioni.
- Platone (2000). *Tutti gli scritti*, a cura di Reale G. Milano: Bompiani
- Radice R. (2014). *Socrate*. Milano: Solferino
- Reale G. (1984). *Storia della filosofia antica. Dalle origini a Socrate* (Vols. 1). Milano: Vita e Pensiero
- Reale G. (2001). *Socrate, alla scoperta della sapienza umana*. Milano: Bur saggi
- Rosenberg M. (2017). *Le parole sono finestre (oppure muri). Introduzione alla comunicazione non violenta*. Reggio Emilia: Esserci
- Santi M. (2005). *Philosophy for children: un curriculum per imparare a pensare*. Napoli: Liguori editore
- Santi M. (2006). *Ragionare con il discorso, il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*. Napoli: Liguori editore
- Senofonte (2010). *Memorabili*, a cura di Santoni A. Milano: Bur

Senofonte (2021). *Apologia di Socrate*, a cura di Pentassuglio F. Pistoia: Petite Plaisance

Sharp A.M. (1999). *L'ospedale delle bambole*, a cura di Striano M. Napoli: Liguori Editore

Tarozzi M. (1995). *Come l'ape che si posa su un fiore*. Retrieved from [www.centrostudialeph.it/archivio](http://www.centrostudialeph.it/archivio)

Veca S., Picinali G., Catalano D., Marzocchi S. (2020). *Il pensiero e la meraviglia, dalle origini ad Aristotele*. Bologna: Zanichelli.

Vlastos G. (2003). *Studi socratici*. Milano: Vita e pensiero.

Waksman V., Kohan W. (2013). *Fare filosofia con i bambini, strumenti critici e operativi per il lavoro in classe con e oltre il curricolo Philosophy for children*, a cura di Santi M. Napoli: Liguori editore