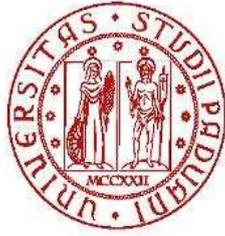


800 1222·2022
ANNI



**UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA**

Università degli studi di Padova

**Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e
Psicologia applicata- FISPPA**

**Corso di Laurea in Culture, Formazione e Società
globale
Scienze Pedagogiche LM-85**

Tesi di Laurea Magistrale

***PHILOSOPHY FOR CHILDREN* AL NIDO: LE BASI PER
LO SVILUPPO DEL LINGUAGGIO**

RELATORE

Prof.ssa Cavallo Alessandra

LAUREANDA

Scarparo Marta

MATRICOLA

2004229

Anno Accademico 2021-2022

INDICE

INTRODUZIONE	5
CAPITOLO 1	9
<i>LA PHILOSOPHY FOR CHILDREN</i>	9
1.1 Jhon Dewey e Matthew Lipman: la " <i>first generation</i> "	9
1.2 Caratteristiche e peculiarità della P4C	12
1.3 Soggetti e strumenti	19
1.4 Il pensiero complesso	23
CAPITOLO 2	27
LO SVILUPPO DEL LINGUAGGIO	27
2.1 Lo sviluppo del linguaggio nei bambini da 3 a 36 mesi	27
2.2 Teoria interazionista e socio-culturale di Bruner	32
2.3 P4C al nido: una didattica inclusiva	36
2.3.1 Una comunità educante per una didattica inclusiva	39
2.4 La dimensione Creativa e <i>Care</i> nel bambino	41
CAPITOLO 3	45
<i>PHILOSOPHY FOR CHILDREN AL NIDO</i>	45
3.1 Una proposta per allenare il linguaggio al nido: la lettura partecipata e animata	45
3.2 Una realtà di Padova: l'Asilo Nido "Il Girotondo"	51
3.3 Fare P4C al nido è possibile e importante	53
CONCLUSIONI	57
SITOGRAFIA	61
BIBLIOGRAFIA	63

INTRODUZIONE

Ho scelto di affrontare questo argomento in un periodo della mia vita molto intenso. Dopo la laurea triennale nel 2019, in Scienze dell'Educazione, ho deciso di cercare subito un lavoro per essere economicamente autonoma.

Così sono così entrata nel mondo della scuola facendo servizio come “assistente pre e post-scuola”. Dopo tanti anni, il Comune di Padova aveva deciso di far uscire un bando per un concorso pubblico, che offriva ventotto posti per educatori di asilo nido. Pur non avendo superato gli esami scritti di questo concorso, mi resi conto che questo era il lavoro che volevo fare: diventare educatrice di asilo nido.

Nell'anno successivo, il 2020, scoppiò la pandemia da Covid19 e lo stato di emergenza non fu certo una cosa positiva per chi stava cercando lavoro. Sono però riuscita a ottenere un posto di lavoro presso un asilo nido privato, a Padova, nell'attesa che il Comune facesse uscire un altro concorso. Nel frattempo, mi sono iscritta per la laurea magistrale.

A causa del Covid19 e del lavoro, non ho quasi mai frequentato le lezioni in presenza e per la maggior parte delle volte ero seduta a casa davanti al computer ad ascoltare la voce del professore o della professoressa.

La pandemia mi ha fatto percepire che quello che stavo studiando per me era sempre in secondo piano, e davo la priorità al lavoro; per questo motivo mi trovavo in difficoltà: quando iniziavo le sessioni dovevo preparare esami interi, a volte senza aver mai seguito una lezione. Fortunatamente, avevo avuto modo di vivere l'esperienza della vita universitaria durante la laurea triennale; infatti, sapevo bene come organizzare le mie giornate ed ero preparata al fatto che, lavorando, il tempo a disposizione da dedicare allo studio sarebbe stato davvero poco. Purtroppo, lo stato di emergenza in cui siamo stati catapultati, e dal quale non siamo ancora pienamente usciti, ci ha sconvolto letteralmente la vita, perché ha cambiato il modo in cui ci si relaziona con le persone: i limiti imposti dall'emergenza sanitaria hanno reso più complicata la relazione tra persone.

Per quanto riguarda l'ambito dell'istruzione, il Covid19 ci ha costretti a cambiare completamente la didattica, costringendoci ad adottare strategie tutte nuove come la didattica a distanza (Dad).

L'idea di avvicinarmi alla didattica della *Philosophy for Children* è arrivata

all'improvviso; durante il primo semestre il secondo anno, ho partecipato al corso di "Modelli e Pratiche curriculari", che mi ha permesso di ragionare più a fondo sulla didattica di insegnamento improntata sulla *Philosophy for Children* (P4C) e mi ha anche consentito di fare un collegamento con la realtà lavorativa che stavo e sto vivendo. In questa circostanza posso ritenermi debitrice nei confronti del Covid19 perché mi ha fatto avvicinare ad un mondo che era per me ancora sconosciuto: l'insegnamento.

Per questo motivo l'argomentazione di questa relazione sarà legata alla mia esperienza lavorativa che mi ha permesso di fare alcune riflessioni e alcune sul campo. In particolare porterò la mia esperienza di educatrice presso l'Asilo Nido "Il Girotondo" di Padova situato in Via Albania, 2.

Non è stato semplice raccogliere il materiale per trovare informazioni su questa didattica, dato che è un argomento molto recente. Mi sono appoggiata su diversi articoli scientifici che ho trovato su una piattaforma di ricerca dell'Università di Padova, cercando di improntare la bibliografia con documenti il più possibile attuali. Inoltre, adottare la P4C al nido è ancora abbastanza inusuale e sono davvero poche le realtà in cui è presente questo curriculum.

In Italia è presente un'associazione che si occupa di formare i facilitatori e gli esperti in *Philosophy for Children* ed è il Centro di Ricerca sull'Indagine Filosofica (CRIF) e sono stati avviati dei corsi di formazione nelle città di Padova, Firenze e Napoli. Dobbiamo ritenerci davvero fortunati perché facciamo parte di una delle città in cui la P4C sta prendendo forma e cerca di farsi strada all'interno dei curricoli di insegnamento nelle scuole di ogni grado, a partire proprio dai più piccoli.

Nel primo capitolo cercherò di fornire una panoramica generale su quelle che sono le radici della *Philosophy for Children*, presentando gli autori che maggiormente si sono distinti in questo argomento. Presenterò più approfonditamente anche la "*first generation*" facendo riferimento all'epoca in cui questi autori hanno preso piede in tutto il mondo. Successivamente tenterò di spiegare e approfondire ogni sfumatura della didattica della *Philosophy for Children*, analizzandone ogni suo aspetto fondamentale e proponendo anche una piccola riflessione sul pensiero complesso, uno degli elementi necessari in questo processo che viene definito "filosofare".

In seguito, nel secondo capitolo, parlerò specificamente dello sviluppo del linguaggio nella fascia d'età che va dai 3 ai 36 mesi. La P4C, nella tenera età, è fondamentale

soprattutto per lo sviluppo verbale e per questo sarebbe utile portare questa importante risorsa anche negli asili nido. Analizzerò la teoria interazionista di Bruner e cercherò di comprendere come sia possibile una dimensione Creativa e *Care* nel bambino piccolo. Nell'ultimo capitolo infine riporterò una proposta di allenamento del linguaggio per il nido, la lettura partecipata, andando a identificare alcuni passaggi fondamentali per effettuare questo tipo di attività. Sarà riportato l'esempio di una realtà di Padova in cui la lettura partecipata è parte integrante della programmazione, sottolineando ancora una volta quanto questo tipo di filosofia sia un elemento essenziale in ogni percorso di formazione, proprio come afferma Lipman.

CAPITOLO 1

LA PHILOSOPHY FOR CHILDREN

1.1 Jhon Dewey e Matthew Lipman: la "first generation"

In un articolo scritto da Vansieleghem e Kennedy viene riportata una suddivisione del movimento della *Philosophy for Children* messa a punto da Reed e Jhonson nel 1999 (Vansieleghem e Kennedy, 2011). Si parla di "first e second generation", suddividendo così i vari autori che hanno contribuito alla crescita di questo importante curricolo educativo. Lipman appartiene ai filosofi della *first generation* insieme al grande Dewey: entrambi hanno trattato questo curricolo prettamente dal punto di vista educativo.

Lipman e Dewey si possono considerare i due padri fondatori di questo movimento. Per essere precisi, l'ideatore della P4C è Matthew Lipman, nato a Vineland, nel New Jersey, il 24 Agosto 1923. Nel corso dei suoi studi ebbe il privilegio di incontrare Jhon Dewey con cui condivideva molti pensieri dai quali emergono anche le basi della P4C. L'idea di questa nuova didattica nasce durante l'esperienza lavorativa che Lipman ebbe presso l'università di Columbia, dove aveva anche studiato. Si era accorto che i giovani di quel tempo non avevano familiarità con il porsi le domande e in generale con dubbi e questioni; secondo lui erano troppo passivi nei confronti di ciò che succedeva intorno a loro. Aveva il grande desiderio di trasformare le menti dei giovani ragazzi, coltivando in loro la capacità di pensare in modo critico, di pensare con una propria coscienza e secondo i propri valori (Cam, 2012).

L'intento principale di Lipman era quello di cambiare l'educazione in modo da formare delle persone in grado di migliorare la società. Inoltre, pensava di dover allargare questo tipo di educazione a tutte le età e a tutti i gradi delle scuole, in modo che i futuri cittadini fossero da subito stimolati alla conoscenza, alla comprensione e alla capacità di pensare in modo critico. (Cam, 2012). Fare filosofia con i bambini significa creare, attraverso il gioco e la relazione, un dialogo filosofico che ha lo stesso scopo di una ricerca filosofica. Vuol dire costruire insieme contesti di apprendimento dove i bambini possano esprimersi in libertà senza dover dare nessuna spiegazione dei loro ragionamenti.

Tra le sue opere principali troviamo *Harry Stottlemeier's Discovery* (1974). Questa

novella, oltre a segnare l'inizio della *Philosophy for Children*, rappresenta anche il tentativo di creare una guida pedagogica che fungesse da modello per il pensiero critico, narrando le vicissitudini di alcuni ragazzini che scoprono diverse cose nel corso delle loro giornate. (Vansieleghem e Kennedy, 2011).

Da più di 40 anni ormai, si è cercato di introdurre questo curriculum all'interno delle scuole pubbliche, proprio per tentare un vero e proprio cambiamento nel modo di pensare il processo conoscitivo. Secondo Lipman la filosofia dovrebbe essere riconosciuta come una risorsa fondamentale in tutti i livelli d'istruzione poiché, come vedremo più avanti, è possibile fare filosofia anche con chi non è del tutto capace di esprimere con le parole ciò che vive (Lipman, 2005). Fare filosofia dovrebbe diventare l'elemento essenziale di ogni percorso formativo, perché essendo noi persone complete di psiche e corpo dal primo momento in cui siamo concepiti, persone che provano emozioni e vivono momenti, non possiamo non ascoltare ciò che proviene dal nostro Io e dal nostro corpo. Le esperienze che viviamo sono un vero e proprio bagaglio prezioso, che ci permettono di riconoscere i valori e le idee per cui vale la pena battersi.

Proveremo a dimostrare che l'inizio di questo processo risiede proprio nel bambino, l'essere apparentemente più innocuo della terra, con un livello di "mondo interiore" altamente sviluppato. Con "mondo interiore" s'intende tutto ciò che è rappresentato nella mente del fanciullo, che viene elaborato e che proviene dal mondo esterno. Il bambino è capace di vedere al di là di ciò che vede l'adulto; utilizza delle sovrastrutture che l'adulto non riesce a concepire, ma che lo portano alla scoperta di tutte le cose. Il suo sistema sensoriale è sovra-stimolato, per cui ogni singola cellula del corpo o poro della pelle percepisce ciò che arriva dall'esterno. I bambini sono dei veri e propri accumulatori di sapere; non vedono l'ora di esprimere ciò che sentono con il movimento del loro corpo, attraverso il gioco e la relazione significativa con l'adulto.

Secondo alcuni studi, i bambini pongono questioni molto più interessanti degli adulti. (Matthews, 1980). Il ruolo della scuola, che deriva da questo sottofondo, appare quello di rappresentare lo spazio in cui il bambino può esplorare e articolare le sue interpretazioni del mondo esterno per trasformarle in dialogo costruttivo con gli altri bambini. Contrariamente a quanto appena detto, la scuola oggi sembra ricoprire il ruolo di spazio di fruizione del sapere, dove per sapere si intende un tipo di conoscenza che proviene da un insegnante che la trasmette in maniera del tutto passiva; lo studente è

considerato un vero e proprio contenitore che viene riempito di tutto ciò che dice l'insegnante.

Come abbiamo già anticipato, un altro esponente molto importante del movimento della Philosophy for Children è Jhon Dewey che ha influenzato molto il pensiero di Lipman. Dewey nasce nel 1859 e ha incrociato la vita di Lipman molto più tardi, quando il suo pensiero e le sue ricerche avevano già preso piede nel mondo della filosofia e della pedagogia. È il padre del pragmatismo o attivismo, una corrente di pensiero che ritiene fondamentale l'esperienza personale per la crescita e per la conoscenza delle persone e che la scuola debba far vivere agli studenti esperienze di vita reali. Dewey ha improntato le scelte di vita e il suo pensiero pedagogico sul concetto di democrazia, l'ambiente sociale che è necessario in una società dove ognuno dovrebbe essere libero di manifestare i propri pensieri, senza ledere la libertà altrui. (Dewey, 1910). È la forma di governo più soggetta a crisi e riassetamenti e per questo sposa perfettamente il concetto di cambiamento.¹ Dewey sostiene che la conoscenza si risolve attraverso la logica, intesa come processo attraverso il quale la persona giudica qualcosa per attuare una vera e propria trasformazione della realtà. "L'esperienza comporta un legame tra fare o provare qualcosa che subiamo di conseguenza" e il pensare è "la precisa e deliberata istituzione di collegamenti tra ciò che è stato fatto e le sue conseguenze" (Dewey, 1916, p.151). Con questo pensiero possiamo affermare che l'autore aveva in mente un'idea di esperienza legata strettamente al vivere qualcosa che viene subita dalla persona anche senza il suo volere; questo qualcosa viene trasformato dal pensiero in materia positiva, che rimane nella nostra mente e che corrisponde al risultato di ciò che viene fatto dalla persona stessa (Dewey, 1910). L'esperienza serve all'uomo per capire come sono collegate le cose del mondo, per capire cosa succede se una cosa agisce su un'altra cosa. Proprio per questo, le esperienze più significative si hanno nei primi anni di vita, quando i bambini entrano in contatto con il mondo per la prima volta e fanno esperienza della felicità, del dolore, del caldo o del freddo. Il bambino ha la curiosità più alta di un adulto ed è più portato alla scoperta del mondo e di ciò che lo circonda; infatti il fare filosofia, il fare esperienza e il fare comunità dovrebbe essere sperimentato fin da piccoli, quando il livello di stupore e di meraviglia raggiunge le stelle.

¹ https://it.wikipedia.org/wiki/John_Dewey

² <https://www.philosophyforchildrenigioco.it/propositidifilosofia/progetti/philosophy->

Nel fare esperienza, ci suggerisce Dewey, si incontrano due elementi: uno attivo che comprende il provare a fare, esplicito dalla parola "esperimento", e uno passivo che viene esplicito dal verbo "subire" (Dewey, 1916).

Lipman si appoggiò specialmente all'importanza che Dewey aveva attribuito all'esperienza, condividendo totalmente l'idea che essa, se immagazzinata dalla nostra mente come un momento positivo, porta consequenzialmente alla conoscenza di qualcosa. Dalle esperienze positive derivano i più grandi insegnamenti. La natura delle esperienze che fanno grandi e piccoli è la medesima, perciò, almeno secondo quest'aspetto bambini e adulti sono simili. Egli riprese inoltre da Dewey il fatto che non vi è alcuna distinzione tra verità scientifiche e verità filosofiche; infatti, tutto ciò che emerge da una comunità di ricerca e dal dialogo tra chi ne fa parte dovrebbe essere paragonato ad una verità/conoscenza emersa facendo filosofia (Lipman, 2005). La conoscenza per Lipman è strettamente legata all'ambiente e ne è, di conseguenza, influenzata; nel processo di conoscenza e assimilazione di sapere, la nostra mente registra tutto ciò che proviene dall'ambiente in cui una certa azione è messa in atto. Perciò è fondamentale integrare nel processo anche tutto ciò che ci circonda e tutto ciò che fa parte del mondo esterno.

Lipman in una sua opera sostiene che nel ventesimo secolo le persone siano troppo impegnate a rincorrere il tempo, a rincorrere gli impegni e tutto ciò che devono fare durante la giornata, quindi non abbiano tempo per fermarsi a riflettere su ciò che gli succede intorno a loro (Lipman, 2005). Proprio come i suoi studenti di un tempo, le persone di oggi appartengono ad una società liquida (Baumann, 1999), e per questo si lasciano scivolare addosso tutto ciò che succede al di fuori di loro. A questo problema, però, lui trova anche una soluzione: possiamo riflettere sul perché andiamo sempre di fretta proprio mentre siamo in movimento, così da poter fare entrambe le cose.

Un altro autore della *first generation* è G. Matthews il quale ha improntato la sua ricerca diversamente, analizzando tutto da un punto di vista più filosofico. Matthews sottolineò l'importanza di considerare il bambino come una persona che possiede già la capacità di pensare in modo critico dunque filosofico. (Vansieleghem e Kennedy, 2011).

1.2 Caratteristiche e peculiarità della P4C

In questo paragrafo metteremo in luce i principali tratti distintivi della *Philosophy for*

Children; cercheremo di capire come è nata e a quale esigenza risponde come didattica. Questa didattica non è molto conosciuta anche se viene ormai studiata da diversi anni; qui a Padova è nata pure una comunità di ricerca guidata dalla docente Marina Santi la quale si occupa anche del corso per formare i futuri facilitatori delle sessioni di P4C. Grazie ai diversi testi da lei scritti, e alle pietre angolari che ci vengono proposte dal grande Lipman, potremmo scoprire di cosa si tratta e capire in che modo questa didattica può essere introdotta anche nelle programmazioni degli asili nido.

La P4C arriva in Italia negli anni 90, ma non viene subito introdotta in tutti i cicli scolastici. Attualmente, gli USA sono l'unico Paese che ha fatto partire il curricolo della Philosophy for Children in tutti e 12 i cicli scolastici del suo sistema di istruzione. (Vansieleghem e Kennedy, 2011).

Come già visto nel paragrafo precedente, *Philosophy for Children* nasce negli anni Settanta del Novecento grazie a Lipman, un filosofo di stampo deweyano che ha insegnato filosofia in America. Lo scopo didattico-pedagogico della P4C è stimolare il pensiero complesso e le abilità linguistico-espressive e sociali.² Inoltre essa si propone di raggiungere uno sviluppo omogeneo delle tre dimensioni del pensiero: critica, creativa e valoriale. Infatti: "l'idea di fondo è che il pensiero è multidimensionale e complesso e che ciò richiede di conseguenza un approccio educativo sempre aperto contemporaneamente su più fronti".³

Le abilità del pensiero che si cercano di allenare attraverso il "fare filosofia con i bambini" sono "essenzialmente dei mezzi per realizzare quei processi cognitivi complessi che consentono all'individuo di raggiungere nella vita obiettivi di altra natura, non sono fini in se stessi".⁴

Essendo sostenitore di Dewey, Lipman oltre al concetto di esperienza, ha ripreso alcuni aspetti fondamentali della corrente del pragmatismo, come per esempio la configurazione di ambienti di apprendimento e il concetto importante di democrazia e di

² <https://www.philosophyforchildreningioco.it/propositidifilosofia/progetti/philosophy-for-children/#:~:text=La%20philosophy%20for%20children%20nasce,ricercatrici%20come%20Ann%20Margaret%20Sharp>

³ Santi M., (2006), *Ragionare con il discorso*, Liguori Editore, p.132

⁴ Ibidem, p.126

potere democratico. In merito a questo concetto, Lipman in una delle sue opere riporta il pensiero di Dewey: "la libertà è il potere di agire in accordo con le scelte personali" (Lipman, 1984). Secondo quanto appena detto, si tratta quindi di tradurre i desideri e gli intenti di ciascuno in scelte operative di vita. Per fare questo, l'uomo ha bisogno di una coscienza e di un pensiero strutturato che sia in grado di guidarlo verso scelte di vita consapevoli. L'uomo dovrebbe sviluppare una mente critica per poter affrontare le difficoltà e vivere in un mondo governato da contesti democratici in cui comunichiamo. La P4C dunque è una vera e propria comunità, anzi racchiude il significato di "fare comunità".

L'intento principale di Lipman era quello di formare cittadini critici e consapevoli del proprio ruolo, capaci di pensare e ragionare con la propria testa, senza farsi influenzare dalle masse che spesso sono utilizzate come metafora di "ignoranza". (Lipman, 2005).

Bisogna chiarire cosa significhi fare comunità. Vuol dire configurare contesti che garantiscano la salute, intesa come stato complesso di benessere a livello fisico, psichico e sociale. In questa comunità si cerca di stimolare il dialogo e di arrivare insieme ad un obiettivo, il quale ci permette di costruire esperienze significative. Potremmo definirla una comunità di pensiero, dove esso si costruisce attraverso il dialogo e dove ogni persona è importante allo stesso modo di un'altra (Santi, 2006).

La comunità di ricerca che nasce con la P4C è inclusiva, perché si apre a più linguaggi di espressione e offre più prospettive, ma è anche partecipativa, poiché esprime un grado di intensità molto elevato con cui si è presenti. In questo modo di intendere la comunità c'è alla base il concetto di "stare con" ovvero l'idea che implica il passare del tempo con delle persone, spesso sconosciute, ma che potrebbero aiutarci a costruire qualcosa. Trascorrere del tempo significa avere pazienza, dedicarsi a qualcuno, ma significa anche incontrare sguardi diversi dal nostro e diversi da quelli che rientrano nella nostra zona confortevole. Il fare comunità della Philosophy for Children punta sullo sguardo di chi ci sta attorno e anche per questo motivo favorisce una formazione circolare in modo che tutti siano in grado di raggiungere lo sguardo di ogni partecipante. In una comunità di P4C le persone sono poste tutte sullo stesso piano e il sapere viaggia in una dimensione simmetrica: nessuno sa più di altri, ma tutti contribuiscono a costruire conoscenza.

Non esiste l'insegnante e non esistono gli studenti: tutti fanno parte del processo di

conoscenza che non implica più una comunicazione unidirezionale. (Santi, 2006). Questa comunicazione che avviene tra i membri della comunità non è un processo banale; esso viene ripreso dalla docente Marina Santi, insegnante presso il dipartimento FISSPA dell'università di Padova e membro dell'associazione europea SOPHIA per la *Philosophy for Children*, la quale afferma che "l'educazione è essenzialmente una questione di comunicazione con l'altro, un processo di interiorizzazione del sociale i cui effetti, psicologici ed esistenziali, si traducono in nuovi scambi e relazioni con il mondo"⁵. Tale affermazione è la prova dell'importanza del flusso comunicativo all'interno della comunità di ricerca.

In questo "fare comunità" è racchiuso un obiettivo molto più grande che tende prima di tutto all'educazione e poi alla cura della relazione con l'altro. È importante che questo flusso comunicativo non perda l'obiettivo verso cui la comunità vuole tendere, perché il rischio più grande di ogni sessione di P4C è quello di non riuscire ad arrivare ad una conclusione, lasciando in sospeso diversi argomenti che sono stati messi nel piatto della discussione. (Lipman, 2005). La maggior parte delle volte questo rischio viene calcolato in partenza, prevedendo la programmazione di più sessioni per ogni argomento, evitando così di cadere nell'imprevisto. Vedremo proprio nel prossimo paragrafo che questo ruolo è ricoperto dalla figura del facilitatore, una persona che è adeguatamente formata per riuscire a portare a termine questo lavoro.

La comunicazione avviene attraverso il dialogo tra due o più individui, con il quale si può creare un flusso di conoscenze in cui ogni persona è il principale veicolo di espressione. Saper dialogare all'interno di una comunità di ricerca non è semplice: spesso queste comunità nascono dal primo momento in cui ci si incontra e le persone che ne fanno parte non si conoscono bene. Infatti, si cerca sempre di raggiungere un livello di empatia tale da riuscire a rompere l'imbarazzo nei confronti di persone che non si conoscono e che si vedono per la prima volta.

Il dialogo è sempre costruttivo e impedisce che si creino barriere che potrebbero bloccare la relazione tra i membri della comunità. Anche il nostro corpo molto spesso veicola dei messaggi che la maggior parte delle volte sono involontari e automatici; infatti, all'interno della comunità che si crea con l'esercizio della *Philosophy for*

⁵ Santi M., (2006), *Ragionare con il discorso*, Liguori Editore,

Children è importante che ciascun componente riesca ad avere il contatto con tutti.

Mercer (1995) ha individuato tre tipi di dialogo: il dialogo cumulativo che tende verso l'identità di gruppo e comporta la condivisione e la voglia di capirsi l'un l'altro; dialogo basato sulla disputa, che tenda verso l'identità individualizzata in modo da rendere viva la discussione e la competizione tra chi ne prende parte; dialogo esplorativo, che a differenza degli altri due ha lo scopo di procedere verso la ricerca e permette sia le sfide critiche che il ragionamento esplicito. Potremmo dire che il tipo di dialogo che più si avvicina alla logica della *Philosophy for Children* è il dialogo esplorativo, poiché solo tramite esso si può tendere alla conoscenza e al flusso di idee che portano alle verità filosofiche (Mercer, 1995).

Attraverso il dialogo la persona impara a crearsi un proprio metodo per conoscere; la *Philosophy for Children* aiuta l'uomo a dotarsi degli strumenti necessari alla conoscenza e allo sviluppo del pensiero complesso.

Le tre abilità del pensiero complesso sono: l'abilità Creativa, quella Critica e quella *Care*. Il dialogo è la prima strategia che noi abbiamo per raggiungere questo tipo di pensiero e per questo occupa una posizione privilegiata. Grazie ad un esercizio dialogico con noi stessi e gli altri creiamo la nostra identità; noi diventiamo un "io" nel momento in cui entriamo in relazione con gli altri e dialoghiamo con loro. Da quando è scoppiata la pandemia da Covid19, le persone completamente segregate in casa, si sono rese conto di quanto sia importante la relazione con l'altro; una relazione che nasce proprio dal dialogo e dal mettersi in contatto con qualcuno. Questa relazione permette anche la nostra esistenza e permette all'Io di distinguersi dal Tu. Noi umani siamo animali sociali, se vogliamo citare il grande Hobbes, e siamo stati creati per stare a contatto con i nostri simili: gli altri esseri umani.

Questa tipologia di comunicazione e questo modo di fare filosofia ci obbligano a mirare verso finalità completamente diverse da quelle del normale metodo di insegnamento. Inserendo questo curriculum didattico all'interno delle nostre scuole affinché diventi uno degli strumenti che possono essere utilizzati per la costruzione del sapere, otterremo un enorme cambiamento per il sistema scolastico italiano: questa didattica potrebbe portare un miglioramento nel lungo periodo per quanto riguarda le capacità critiche e intellettive delle persone (Santi, Dal Bianco, 2013).

Fino a qualche anno fa, "filosofare" con i bambini, o fare filosofia con i bambini, era

ritenuto qualcosa di irraggiungibile e comunque funzionale solo alla ricerca, ma non alla pratica quotidiana (Santi, 2006). Il "fare filosofia", che viene qui citato, fa riferimento ad un'azione ben precisa: mettere a disposizione degli altri ciò che ognuno di noi porta con sé nel proprio bagaglio culturale. Significa cercare di giocare le proprie carte, di metterle a disposizione degli altri, per costruire orizzonti e prospettive di conoscenza sempre nuovi e per abituare la persona alla razionalità e alla ragionevolezza argomentativa. La scuola rappresenta da sempre il luogo privilegiato per condividere i propri pensieri e per contribuire alla co-costruzione sociale della conoscenza (Santi, 2006).

Vorremmo ora ritornare alle origini dell'educazione e per questo ci soffermiamo sul suo significato letterale. Educare, dal latino *ex ducere*, significa proprio tirar fuori. Se portassimo la *Philosophy for Children* anche all'interno degli asili nido, potremmo vedere che questo procedimento avviene in modo naturale e assolutamente non forzato. La P4C educa i bambini a raccontare il loro mondo interiore, quello che vedono con i loro occhi; il mondo vero che essi sperimentano attraverso il gioco e la relazione con l'adulto, quindi una relazione affettiva, ma anche quella con i pari, più competitiva in senso positivo (Santi, Dal Bianco, 2013).

La proposta di attivare questo curriculum negli asili nido è possibile dal momento in cui i bambini possiedono spontaneamente la natura del pensiero dialogico. Grazie ad essa nasce la meraviglia e la domanda sul mondo, connesse al bisogno fondamentale che i bambini hanno di trovare uno spazio in cui possano dialogare liberamente. La difficoltà più grande sta nel comprendere quello che i bambini vogliono raccontarci dato che nei primi anni di vita il linguaggio è molto limitato. Un bravo educatore, però, dovrebbe riconoscere i bisogni e le necessità di un bambino di 3 anni, anche se questo non può esprimerli a parole. Ci sono gesti e modalità di interazione, che i bambini mettono in atto nelle relazioni con i coetanei, o con noi adulti, che hanno un significato molto importante. Rifiuto, stupore, meraviglia, disapprovazione sono stati d'animo che in qualche modo vengono espressi ponendosi in relazione con il mondo. Anche i bambini, forse molto di più degli adulti, hanno la necessità di sentirsi accettati per quello che sono. Noi educatori abbiamo il compito di assecondare i loro bisogni e di dare loro tutte le opportunità affinché questo avvenga. Dobbiamo essere in grado di ascoltarli e di rispondere alle loro esigenze, poiché hanno molto da dirci. (Pegoraro, 2008).

La *Philosophy for Children* si impegna in questo caso a creare il contesto migliore per poter dare ai bambini tutte le possibilità per dimostrare chi siano veramente. Anche al nido si possono ritagliare piccoli momenti in cui questa attenzione nei loro confronti abbia l'unico obiettivo di creare dialogo: un dialogo che racconti, un dialogo che costruisca la relazione autentica che servirà al bambino in ogni fase della sua crescita.

Nella *Philosophy for Children* si parla anche di conoscenza e di conoscere: è necessario tornare alle origini di questa importante parola, per comprenderne appieno il significato. Il verbo conoscere deriva dal latino *cognoscere* che significa "venire a sapere"⁶; nel momento in cui conosciamo, veniamo a sapere qualcosa e questo qualcosa, combinato con il nostro essere e le nostre esperienze, diventa un tesoro personale che nessuno potrà mai toglierci. Conoscere significa anche avere il gusto di scoprire qualcosa di nuovo e sentire la necessità di dare risposte alle nostre domande. Questo ci porta al punto di partenza dal quale nascono tutte le comunità di ricerca della *Philosophy for Children*.

Per introdurre la *Philosophy for Children* all'interno dei nostri ordinamenti scolastici, bisognerebbe smettere di pensare alla scuola come luogo in cui trasmettere un sapere; non dovremmo pensare più a comunicare passivamente dei contenuti, poiché questo non risponde alla logica del saper educare. La semplice trasmissione di contenuti, che sta alla base della nostra didattica di insegnamento, non permette lo sviluppo di menti critiche e argomentative; la didattica frontale su piano asimmetrico, non permette ai ragazzi lo sviluppo di una propria idea di pensiero.

L'insegnante non dovrebbe essere solo un docente, ma dovrebbe essere, come dice il suo nome, una persona che lascia il segno, tentando di favorire il processo dialogico tra gli alunni; altrimenti si rischia di trasmettere nozioni importanti che dall'altra parte non vengono recepite, ricadendo nella trappola di una trasmissione passiva (Santi, 2006). Sta proprio qui la chiave del cambiamento: trasformare una didattica asimmetrica e passiva in una didattica simmetrica e attiva, dove ciascuno occupa il proprio spazio e non ci sono dislivelli; paradossalmente non servirebbe nemmeno un vero insegnante, ma basterebbe un bravo facilitatore, dato che all'interno della comunità si parla di fare ricerca. Con ricerca si intende "un'attività esplorativa ed inquisitiva di natura comunitaria che poggia su una base comunicativa, operativa, simbolica, valutativa che è

⁶ *Enciclopedia Treccani*

inequivocabilmente sociale" (Santi, 2006)⁷.

1.3 Soggetti e strumenti

Da questo punto in poi scopriremo insieme quali siano gli strumenti necessari per costruire una sessione e quali siano i soggetti interessati in questa importante azione.

Per quanto riguarda gli strumenti, i tempi, le metodologie, le risorse e i materiali specifici necessari a realizzare delle sessioni di P4C, è opportuno comprendere prima in che cosa essa consista dal punto di vista pratico. Quando parliamo di sessione in *Philosophy for Children* si intende un momento in cui le persone, bambini o adulti che siano, che fanno parte della comunità di ricerca, si riuniscono e si mettono a disposizione per creare un dialogo. Non si tratta di un dialogo qualsiasi, infatti, prima di cominciare, il facilitatore propone ai partecipanti un testo che è definito "testo stimolo" che, come suggerisce la parola, serve da input per far viaggiare la mente dei partecipanti; esso propone questioni e punti di vista diversi, che danno la possibilità di spaziare ragionando liberamente e dare così il via a questo processo (Lipman, 2005).

Con i bambini dell'asilo nido, non è opportuno proporre un testo stimolo poiché la loro attenzione è davvero molto limitata rispetto a quella dell'adulto. Si può attirare la loro attenzione attraverso la lettura di un libro in cui loro stessi sono i protagonisti o lettori principali. Si parla infatti di lettura partecipata, ma si parlerà di questo nell'ultimo capitolo di questa relazione. L'educatore dovrebbe essere in grado di creare la giusta occasione anche durante un momento di gioco, poiché il bambino, nei primi anni di vita, esprime il suo essere attraverso di esso. (Santi, Dal Bianco, 2013).

Non è corretto parlare di sessioni di *Philosophy for Children* se volessimo proporre questa didattica al nido, perché esse non hanno un luogo e un tempo definiti ma nascono sul momento. Si potrebbe parlare di "occasioni" che sono davvero preziose se colte dall'educatore/facilitatore.

Come abbiamo già approfondito nella prima parte del capitolo, il dialogo è la prima strategia utilizzata dalla *Philosophy for Children* e per questo occupa una posizione privilegiata.

Per quanto riguarda il metodo, esso è basato sul confronto dialogico: l'insegnante cede il proprio ruolo, per divenire facilitatore, cioè colui che valorizza tutti i componenti del

⁷ Santi M., (2006), *Ragionare con il discorso*, Liguori Editore, p.93

gruppo della comunità di ricerca. Nel fare comunità, il facilitatore dovrebbe essere in grado di creare possibilità, suscitare domande, per poter favorire contesti di dialogo. Il suo compito consiste nel cercare di mettere tutti sullo stesso livello e di far sentire tutti a proprio agio; ogni elemento di pensiero che nasce all'interno della comunità di ricerca deve trasformarsi in elemento fondamentale, che aiuta la comunità a risolvere il dialogo. Il facilitatore ha il ruolo importante di tradurre le domande che fanno i componenti della comunità, in modo da renderle chiare a tutti; è fondamentale che questa traduzione sia assolutamente neutra e oggettiva e non deve in nessun modo diventare un tradimento di ciò che viene detto. (Kizel, 2019). Per questo motivo il facilitatore invita i componenti ad esprimere interessi, problemi, dubbi, domande e li raccoglie scrivendoli nell'agenda. L'agenda è il "luogo" in cui si appunta tutto ciò che avviene nel processo di ricerca; è un grande foglio di carta o digitale ma è importante che sia visibile a tutti in ogni momento poiché deve essere modificabile e integrabile sempre. L'agenda può essere creata attraverso delle semplici parole che riportano ciò che vogliamo dire oppure anche dei semplici disegni, solitamente utilizzati con i più piccoli e che cercano di rappresentare l'idea che vogliono raccontare (Lipman, 2000).

Egli dovrebbe sospendere il giudizio affinché tutti i partecipanti possano intervenire senza la pressione di essere valutati o giudicati. Il facilitatore, come suggerisce la parola, facilita i processi di ricerca attraverso la richiesta di esempi, di controesempi e la proposta di esercizi; di fatto propone un'attività per lavorare sul processo. Inoltre, egli favorisce la condivisione di idee e invita, chi lo volesse, ad associarsi a tali idee. (Lipman, 2000). Lui è un vero e proprio conduttore del processo di ricerca. Il facilitatore è una persona formata e preparata per ricoprire questo ruolo importante; senza di lui non può avvenire la magia del dialogo filosofico. (Kizel, 2019). In questa interazione sociale, che avviene tra i componenti della comunità di ricerca "la discussione stimola il confronto e la dialettica critico-creativa tra i punti di vista (...)" .⁸ Anche il *setting* è molto importante per fare comunità: un luogo, uno spazio circolare, favorisce il dialogo. Per questo si predispone un ambiente dove le sedie per i partecipanti sono poste in modo da creare un cerchio che si unisce tramite l'agenda, posta al centro in modo che tutti possano vederla. Non ci devono essere ostacoli che

⁸ Santi M., (2006), *Ragionare con il discorso*, Liguori Editore, p. 133

interrompano la comunicazione. Lo spazio gioca un ruolo fondamentale nella costruzione di una comunità di ricerca, poiché esso aiuta e favorisce il dialogo in una prospettiva di comunicazione non verbale. Nella comunicazione non verbale gli sguardi, la postura e tutti i segnali che sono mandati dal corpo, costituiscono parte fondamentale di un processo che è definito comunicazione e scambio reciproco di informazioni. Se all'interno della comunità di ricerca non fosse possibile vedere e vedersi tra tutti i partecipanti, sarebbe molto più difficile creare un dialogo simmetrico in cui tutti siano sullo stesso piano. Sempre per lo stesso motivo, l'osservatore del processo di ricerca dovrebbe sempre mettersi alle spalle della comunità, in modo da non intercettare lo sguardo di nessuno e non "contaminare" il processo dialogico in atto. (Lipman, 2000).

La programmazione e l'organizzazione dello spazio aiutano i partecipanti a entrare nell'atteggiamento giusto: si sentono accolti e parte importante del processo che si vuole realizzare. È importante valorizzare in questa didattica il significato dello spazio: per tanto tempo si è cercato di dimostrare che lo spazio ha una funzione educativa intrinseca, che dipende dalla modalità di predisposizione del materiale da utilizzare e da come esso venga gestito da chi propone qualcosa entro i suoi confini. Nelle sessioni di P4C, questo aspetto non può essere accantonato: predisporre le postazioni in modo circolare è molto strategico, come già affermato, e assolutamente necessario per non intralciare il flusso dei discorsi che dovrebbero esserci all'interno della comunità. Così è lo stesso spazio a diventare educativo.

La fase in cui ci si pone delle domande è avviata attraverso il testo stimolo oppure si partendo da ciò che ci è venuto in mente durante la lettura dello stesso. Esso non deve impedire di viaggiare con l'immaginazione o di spaziare su temi che non sono trattati, poiché ogni tema che viene fuori è importante.

Lipman, insieme anche a Sharp, hanno realizzato dei testi che sono utilizzabili durante le sessioni di P4C e sono divisi in base all'età con cui si vuole lavorare. "L'uso delle storie, anziché di normali libri di testo, (...) ha l'obiettivo di promuovere in modo motivante dei processi di pensiero" (Santi, 2006).⁹

I testi stimolo proposto per la P4C sono i seguenti:

- "L'ospedale delle bambole" di A.M Sharp per i bambini dai 3 ai 6 anni;

⁹ Santi M., (2006), *Ragionare con il discorso*, Liguori Editore, p.129

- "Elfie" di M. Lipman per i bambini dai 6 ai 8 anni;
- "Kio e Gus" di M. Lipman per i bambini dai 7 ai 9 anni;
- "Pixie" di M. Lipman per i bambini dagli 8 agli 11 anni;
- "Il prisma dei perché" di M. Lipman per ragazzi dagli 11 ai 13 anni.

Sono suddivisi per età soprattutto tenendo conto delle storie che raccontano e delle idee che fanno scaturire nei bambini, nei ragazzi e nei giovani. Come afferma Santi "raccontano, in senso stretto, l'intreccio dei ragionamenti, dei rapporti sociali, degli scambi intellettuali che avvengono tra i protagonisti".¹⁰ In realtà ogni racconto può essere utilizzato per tutte le età, poiché ognuno di noi interpreterebbe la storia in base al proprio vissuto personale e in conformità con quello che sente in un determinato momento.

È importante rilevare che queste storie non hanno una morale giusta o sbagliata e soprattutto non insegnano una cosa invece di un'altra; ognuno ci vede qualcosa e in ognuno nascono pensieri diversi. Ci sono aspetti che toccano persone più sensibili e vicende che interessano le persone più forti; storie che non ci dicono niente e dialoghi che ci mettono fortemente in crisi. Il compito dei testi stimolo è proprio questo: creare confusione nella nostra testa. Dalla confusione si può provare a trovare l'ordine, quell'ordine che ci porta nella direzione della conoscenza e del dialogo.

Possiamo benissimo notare che non sono previsti testi stimolo per i bambini dell'asilo nido, perché con loro è molto più semplice creare il contesto per "fare filosofia". Basta un semplice sguardo, un dettaglio particolare o qualcosa di inaspettato ed ecco che nasce subito la loro curiosità e il loro interesse. I bambini, come gli adulti, pensano e noi educatori dovremmo sapere a che cosa pensano. Per stimolare il loro pensiero non servono chissà quali libri, ma bastano giochi, piccoli racconti, musica e arte in generale. (Santi, Dal Bianco, 2013). Questo fare filosofia basata sul dialogo non è semplicemente fare conversazione su qualcosa, ma significa creare un dialogo filosofico utilizzando le stesse strategie che si userebbero in una ricerca filosofica.

¹⁰ Santi M., (2006), *Ragionare con il discorso*, Liguori Editore, p.121

1.4 Il pensiero complesso

Quando ci addentriamo nel vivo della *Philosophy for Children* ci rendiamo conto subito del fatto che ciò verso cui si tende non è la semplice conoscenza, ma è una conoscenza critica, un pensiero critico entrambi riconducibili al concetto di pensiero complesso, definito da Edgar Morin. Morin è un filosofo nato nella seconda decade del Novecento a Parigi. Nell'arco della sua vita si è subito allontanato dalla scienza classica di Cartesio e Newton, poiché sosteneva che generasse solo intelligenza cieca, fine a se stessa. Questo ha comportato l'allontanamento della filosofia dalla scienza e in generale ad una concezione di tutte le scienze come separate tra loro. Secondo questo modo di vedere le scienze in generale, la mente dell'uomo ha bisogno di razionalizzare tutto ciò che percepisce dall'esterno, includendo o escludendo ciò che è coerente o meno con il nostro sistema "realtà".

Morin (2001) non ha mai considerato la teoria e la pratica come cose disgiunte e ha sempre definito il pensiero e la realtà come entità complesse. Secondo l'autore, l'unico modo per guarire dalla razionalizzazione che compie la nostra mente è considerare il pensiero e le altre entità della mente come qualcosa di complesso; da qui nasce proprio la sua idea di pensiero complesso. (Morin, 1993).

L'idea di complessità teorizzata da Morin consiste proprio in una vera trasformazione del modo in cui percepiamo i soggetti e il mondo. Secondo questa teoria, noi dovremmo essere in grado di comprendere il mondo e i soggetti che ne fanno parte, considerandoci noi stessi come soggetti appartenenti alla realtà che si sta osservando.

Il paradigma della complessità è una visione del mondo, che si discosta completamente da quella che avevano i classici e che richiede di analizzare e distinguere ogni parte di un insieme più grande e, allo stesso tempo, considerare tutto l'insieme come un unico sistema. (Morin, 1993). Il pensiero complesso è ciò che ci permette di comprendere tutti i passaggi che vive la nostra mente quando viene interpellata dal mondo esterno; nel meccanismo che mettiamo in atto, quando vogliamo conoscere qualcosa, tutto è governato dal principio della complessità, il quale ci avvicina in modo sempre più preciso a ciò che succede nella nostra mente. L'essere umano è un individuo complicato e porta con sé dei principi di funzionamento meccanico che non sarebbero comprensibili ad una mente governata dal pensiero semplice.

Secondo Morin, la complessità è una visione del mondo che "si sforza di aprire e sviluppare dovunque il dialogo tra ordine, disordine e organizzazione per concepire, nella loro specificità, a ogni loro livello, i fenomeni fisici, biologici e umani. E tenta ancora d'orientarsi verso una visione polioculare o poli-scopica dove, per esempio, cessino d'essere incomunicabili le dimensioni fisiche, biologiche, spirituali, culturali, sociologiche, storiche di ciò che riguarda l'umano" (Morin, 2001, p. 46). Avere una visione complessa del mondo significa anche avere una visione totale del mondo, che tenga conto di tutti gli aspetti che lo governano; nella *Philosophy for Children* saper usare il pensiero complesso equivale a sviluppare un modo di vedere le cose da più prospettive, senza catalogare alcuni principi come giusti o sbagliati. Ci sono più punti di vista nel mondo rispetto alle cose e se considerati nel loro insieme, ci permettono di approcciarci meglio alle diversità che la realtà ci propone. L'uomo dovrebbe essere in grado di ampliare i propri orizzonti evitando di rimanere nella sua zona confortevole, adottando quindi un'ottica di pensiero complesso, un po' come l'arte del cubismo, che guarda la realtà da diversi punti di osservazione (Morin, 1993).

Lipman procede in questo senso, spronando da subito i giovani e i bambini di tutte le età ad adottare una visuale più aperta nei confronti delle cose che succedono, invitando tutti ad interrogarsi sul presente, allenando così la propria curiosità. Solo la conoscenza genera altra conoscenza e per conoscere è necessario abbandonare gli schemi fissi che ci erano stati consegnati dagli scienziati classici (Lipman, 2005).

I bambini sono persone che pensano ma è prematuro parlare di pensiero complesso in bambini di tre anni; sappiamo bene che in questa fase iniziale della vita avvengono tutti i processi di crescita principali, dallo sviluppo motorio a quello mentale, ma il pensiero complesso così inteso da Morin, è frutto di tanto lavoro e di tanta conoscenza che si raggiungono solitamente verso la fase adulta.

Il pensiero complesso idealizzato e teorizzato da Edgar Morin ci consente di agganciarci al grande discorso del pensiero Critico, che Lipman pone come obiettivo principale nella pratica della *Philosophy for Children*. La P4C "si propone di insegnare a pensare in senso globale, utilizzando un ragionare preciso e sensibile ai dettagli specifici, ai soggetti individuali e ai contesti mutevoli".¹¹ In questa ottica, Lipman si discosta enormemente dal pensiero di Piaget il quale "aveva sempre sostenuto (...) che la vita

¹¹ Santi M., (2006), *Ragionare con il discorso*, Liguori Editore, p.121

mentale dei bambini fosse 'concreta': percettiva e affettiva".¹² Il pensiero Critico, come già riportato in questo capitolo, appartiene a una delle tre dimensioni del pensiero: ad esso si aggiungono la dimensione Creativa e *Care*.

Fino agli anni '70 del Novecento, il pensiero Critico era una dimensione irraggiungibile per l'infanzia, ma poi scardinando le idee di Piaget, si è giunti alla conclusione che si può comunque parlare di pensiero critico anche con i più piccoli. La P4C al nido si pone l'obiettivo di offrire le basi ai bambini per un buono sviluppo del pensiero Critico, Creativo e *Care* in età adulta, che si traduce con una buona base per lo sviluppo del linguaggio. Nel prossimo capitolo ci sarà l'analisi dello sviluppo del linguaggio nei bambini di età compresa tra i 3 e i 36 mesi e approfondiremo la sua importanza.

¹² Lipman M., (2005) *Educare al pensiero*, V&P, p.52

CAPITOLO 2

LO SVILUPPO DEL LINGUAGGIO

In questo capitolo si analizza in modo approfondito come avvenga lo sviluppo del linguaggio nei bambini, provando a sottolineare le varie differenze che ci sono nelle diverse fasi di crescita. Si guarderà in modo particolare alla teoria interazionista e socio-culturale studiata da Bruner per comprendere meglio come la *Philosophy for Children* possa diventare davvero una grande risorsa anche nelle programmazioni degli asili nido.

Questa parte si concluderà, riportando alcuni esempi con cui al nido si possono introdurre le basi per lo sviluppo del pensiero critico e per la dimensione Creativa e *Care* nel bambino. Si è più volte sottolineato che non esiste nella mente del bambino un pensiero altamente strutturato e definibile attraverso le tre dimensioni che individua la P4C, ma si vedrà che possiamo comunque avvicinarci a questa metodologia per favorire al meglio la crescita del bambino da un punto di vista mentale e non solo fisico.

2.1 Lo sviluppo del linguaggio nei bambini da 3 a 36 mesi

La nascita di un bambino è il miracolo più bello della vita. Per comprendere se questo miracolo sia effettivamente avvenuto, i genitori del bambino si aggrappano alle figure che nella sala parto sembrano dare maggiore sicurezza: l'ostetrica e il ginecologo. Si respira una tensione altissima nel momento in cui il bambino esce dall'utero della madre e il primo segnale di benessere che i genitori ricevono è il pianto. Se il bambino piange, c'è un'alta probabilità che sia sano e che i parametri vitali siano stabili; se invece il bambino non piange potrebbe esserci qualche difficoltà respiratoria: si teme che il bambino non sia in ottime condizioni. (Nicola, Freri, Cerutti, 1989). Infatti, il pianto fa parte di uno dei parametri dell'indice di Apgar, una valutazione che si fa subito dopo la nascita del bambino. Non vogliamo addentrarci ulteriormente in un contesto troppo medico-sanitario, ma questa introduzione serve per capire quanto sia importante il primo e unico modo di comunicazione che hanno i bambini al momento della nascita.

Alcune ricerche dimostrano che il pianto assomiglia, per frequenze sonore, al linguaggio della mamma e per questo il bambino utilizza questo mezzo per comunicare prima di tutto con lei e con il resto del mondo. Il pianto è l'unico modo che hanno i

neonati per comunicare le loro esigenze e i loro sentimenti e nei primi giorni di vita è il linguaggio che richiama l'attenzione dei genitori. "Il pianto è probabilmente la modalità di comunicazione più efficace del neonato"¹³. Il compito più difficile dei genitori è quello di imparare a interpretare e comprendere questo linguaggio cercando il più possibile di assecondare in questo modo le esigenze del neonato.

Questo ci serve per sottolineare quanto sia importante la comunicazione con i figli, ma in generale con le persone: essa ci consente di comprendere chi ci sta di fronte e le sue esigenze, ma ci permette anche di entrare in relazione con l'altro.

L'altro modo naturale che i bambini hanno per comunicare con i genitori è il sorriso che si divide in tre tipologie: il sorriso endogeno, che è l'espressione facciale che adottano spesso i bambini nella fase REM del sonno; il sorriso esogeno, che è il sorriso prodotto in risposta a stimoli tattili, visivi o acustici, da svegli con gli occhi aperti; il sorriso sociale che compare nel bambino a partire dai tre mesi e diventa una risposta selettiva al comportamento degli adulti (D'Amico, Devescovi, 2022).

Come affermano D'Amico e Devescovi: "la prima forma di comunicazione intenzionale, che compare intorno ai 9-13 mesi, è costituita da un sistema di gesti, vocalizzi e parole".¹⁴ Lo sviluppo del linguaggio avviene attraverso la comunicazione che può essere verbale, se implica suoni o l'utilizzo di parole, o non verbale, se riguarda maggiormente il modo di porsi verso terzi con il proprio corpo. Il linguaggio è codificato da un sistema di simboli e la comunicazione si suddivide in comunicazione parlata, comunicazione scritta e comunicazione con i gesti.

Per quanto riguarda la comunicazione non verbale, Argyle (1972) identifica i tipi di segnali non verbali (contatto fisico, la vicinanza, orientazione, postura, aspetto fisico...) i quali assolvono a tre diverse funzioni: il controllo della situazione sociale immediata; il sostegno comunicazionale verbale; la sostituzione dell'eloquio. Nel linguaggio non verbale troviamo diverse funzioni a cui esso assolve. Ha una funzione espressiva per gli stati d'animo o le emozioni; una funzione comunicativa che riguarda in particolare la funzione elettiva del linguaggio; la funzione di regolamento del comportamento; la funzione cognitiva che permette l'analisi, la sintesi, l'astrazione, la generalizzazione e la

¹³ Phillips A., (2004) *I no che aiutano a crescere*, Saggi Universale Economica Feltrinelli p. 40

¹⁴ D'Amico S., Devescovi A., (2022) *Psicologia dello sviluppo del linguaggio*, Il Mulino, p. 62

ristrutturazione del campo cognitivo.

È importante soffermarsi su questo aspetto, poiché la *Philosophy for Children* si occupa soprattutto della parte cognitiva dell'essere umano, cioè di tutto ciò che riguarda il pensiero. Si potrebbe dire che il pensiero complesso viene reso esplicito dalla nostra mente attraverso un linguaggio interiorizzato, che ci permette di tradurre ciò che la nostra mente recepisce come stimolo dall'esterno (Lipman, 2000).

Ci sono delle fasi molto importanti nello sviluppo comunicativo del bambino, che attraversano l'interazione diadica, triadica e l'attenzione condivisa. Esse precedono la fase della comunicazione intenzionale e pertanto sono molto importanti perché sono il supporto per il bambino che dovrà poi riuscire a comunicare le sue reali intenzioni.

Per quanto riguarda lo sviluppo del linguaggio più strettamente legato al suono, si possono identificare delle tappe specifiche che consentono di definire uno sviluppo verbale tipico o atipico (D'Amico, Devescovi, 2022).

Nelle prime 2-3 settimane di vita, il lattante produce solo suoni vegetativi come ruttini e sbadigli, fin quando il bambino, in situazioni di calma e benessere comincia a produrre le prime "reazioni circolari" vocaliche. Il bambino, infatti, ripete tutti i suoni che sente e comincia a giocare in questo modo.

Tra i 2-3 mesi compaiono le prime imitazioni vocaliche, che derivano soprattutto dalla relazione a due, tra bambino e genitore: c'è un vero e proprio scambio di suoni che può arrivare fino a un massimo di quindici turni vocalici.

Verso i 2 e i 6 mesi d'età si stabilizzano i vocalizzi che non sono associati al pianto; le prime consonanti si raggiungono intorno ai 5 mesi. Il pre-linguaggio si sviluppa maggiormente all'interno di episodi che catturano l'attenzione del genitore in cui il bambino può avere una restituzione anche affettiva.

Verso i 6-7 mesi compare la produzione consonante-vocale e il bambino riesce a riprodurre le caratteristiche delle sillabe come ad esempio "da", "ma", "pa". Queste vengono più volte ripetute dando origine alla lallazione canonica. In questa fase di pre-linguaggio, il bambino produce suoni senza un significato o un'intenzione precisa, ma solo per il piacere di farlo. La lallazione in questa fase di vita, compare nel bambino accompagnata dal movimento di altre parti del corpo, come per esempio le braccia. Si assiste a una sorta di riproduzione ritmica che caratterizza la motricità del bambino nel primo anno di vita.

Tra i 10 e i 12 mesi la maggior parte dei bambini produce strutture sillabiche che propongono lo schema C1V1 C1V2, cioè per esempio "dadu" riproducendo in questo modo la lallazione variata (D'Amico, Devescovi, 2022).

Verso la fine del primo anno di vita, si inseriscono nel linguaggio dei bambini anche i gesti che servono per esprimere le proprie intenzioni. È presente il gesto dell'indicare qualcosa o qualcuno e permette al bambino di comunicare all'adulto in modo corretto ciò che vuole all'adulto. Il gesto è inizialmente di natura triadica, cioè viene utilizzato dall'interlocutore verso un'entità esterna e non verso se stesso. Questa fase è fondamentale perché consente di inserire nello sviluppo del linguaggio, tutta la parte intenzionale che fa riferimento ai bisogni del bambino; essa è necessaria perché altrimenti l'adulto non sarebbe in grado di decifrare sempre il suo volere (D'Amico, Devescovi, 2022).

Vi sono dunque due tipologie di gesti: gesti deittici o performativi, la cui interpretazione è fortemente dipendente dal contesto in cui sono prodotti, e i gesti referenziali o rappresentativi, che non esprimono solo un'intenzione comunicativa, ma rappresentano anche un referente specifico e pertanto il loro significato non varia al variare del contesto (D'Amico, Devescovi, 2022). "L'acquisizione della comunicazione gestuale- tra cui il gesto di indicare- rende il bambino un partner attivo nell'interazione con l'altro, capace di segnalare intenzionalmente i propri desideri, intenzioni e interessi" ¹⁵.

Nell'età compresa tra i 18 e i 36 mesi, gli adulti parlano ai bambini attraverso la "child direct speech" ovvero una versione semplificata della lingua materna, caratterizzata da frasi brevi e numerose ripetizioni. Sarebbe utile, soprattutto in questa fase di crescita, adottare una comunicazione prevalentemente positiva, cercando di evitare il più possibile la comunicazione negativa, che sottolinea maggiormente un comportamento sbagliato. Questo non vuol dire che sia proibito dire "no" a un bambino; infatti, in un libro intitolato "I no che aiutano a crescere" di Asha Phillips, si possono trovare numerosi e preziosi spunti che aiutano gli adulti a essere autorevoli e non autoritari nei confronti dei bambini.

Un altro consiglio da mettere in pratica quando si cerca di comunicare con i bambini è quello di utilizzare un tono di voce normale, poiché molte volte il bambino associa il

¹⁵ D'Amico S., Devescovi A., (2022), *Psicologia dello sviluppo del linguaggio*, Il Mulino, p. 105

pericolo ai suoni con frequenza più alta e alzando la voce non si ottiene il risultato che si spera. Non dovremmo pensare che alzando la voce il bambino capisca meglio; piuttosto, si potrebbe pensare di usare toni di voce diversa a seconda che si voglia comunicare un rimprovero, un gesto eclatante e positivo, o qualcosa di ordinario.

In un curriculum dove tutto è centrato sulla comunicazione e sul dialogo in generale, non possiamo fare a meno di approfondire meglio questo argomento.

Nei paragrafi precedenti si è già descritto come avvenga il dialogo all'interno della comunità di ricerca che nasce con la P4C; si è anche sottolineato che questa è l'unica metodologia utilizzata nelle sessioni di *Philosophy for Children*. In modo del tutto logico, con bambini di tre anni che dovrebbero frequentare l'ultimo anno di asilo nido, non sarà possibile raggiungere una comunicazione dialogica tra loro. In questo caso si tratterà soprattutto di un dialogo unidirezionale, con l'adulto e che il bambino esprime attraverso le parole che conosce, se ne è in grado, oppure attraverso il movimento, il gioco e l'esplorazione. Invece nelle sessioni di *Philosophy for Children* con adolescenti e adulti, "le comunità di ricerca sono caratterizzate da un dialogo disciplinato dalla logica: occorre ragionare per seguire quello che sta avvenendo"¹⁶.

Il ragionamento dei che deriva dal dialogo tra adulto e bambini serve innanzitutto all'adulto per comprendere ciò che il bambino vuole raccontare, e poi al bambino per attivare il meccanismo inconscio dello sviluppo del linguaggio. Con i bambini è difficile, se non impossibile, parlare di ragionamento, logica, discorso e per questo motivo bisogna ricorrere alla loro forza di immaginazione e alla magia della finzione. In questo senso, ci aiutano molto i racconti scritti da Lipman che sono il giusto compromesso tra finzione e realtà. Per Lipman "la descrizione e la narrazione non sono semplicemente modi di organizzare le informazioni; sono modi di organizzare ed esprimere esperienze"¹⁷

Molte volte gli educatori e soprattutto i genitori dei bambini, rimangono stupiti quando si sentono raccontare dai loro figli cose che non avrebbero mai detto o comunque cose che non hanno mai sentito; i loro sensi sono davvero molto sviluppati e si potrebbe pensare alla loro mente come una sorta di borsa di Mary Poppins, giusto per fare un piccolo riferimento al cinema degli anni '60, dalla quale può uscire di tutto grazie alle

¹⁶ Lipman M., (2005) *Educare al pensiero*, V&P, p.10

¹⁷ Ibidem, p.201

informazioni ed esperienze accumulate in modo illimitato. Queste esperienze sono elaborate dal cervello del bambino che lavora in maniera completamente diversa da quella di un adulto. Di per sé tutta la percezione del mondo del bambino è diversa da quella di un adulto, proprio perché non ha ancora sviluppato tutte le strutture necessarie che gli consentano di percepire il mondo per quello che è realmente (Piaget, 1964).

S'inserisce qui il discorso che riguarda l'aspetto magico delle narrazioni che si propongono ai bambini nel momento in cui si decide di fare filosofia. Entrambe le narrazioni, sia quelle che derivano dal bambino, sia quelle che vengono proposte ai bambini prima di fare una discussione di P4C, sono caratterizzate da un particolare magico: questo particolare consente al bambino di mettersi a suo agio, di trovare quella dimensione ideale che lo faccia sentire libero e che gli faccia sperimentare quella sensazione di benessere che è intesa dalla *mission* della *Philosophy for Children*.

2.2 Teoria interazionista e socio-culturale di Bruner

Jerome Bruner è nato nel 1918 a New York e ha contribuito enormemente alla ricerca sullo sviluppo del linguaggio. Nato nel pieno della Prima Guerra Mondiale, si occupò di propaganda e opinione pubblica. Entrò in contatto con molti psicologi famosi, tra i quali vi sono Piaget e Vygotskij.

Nel 1960 istituì il centro di studi cognitivi, dichiarando definitivamente la vittoria del cognitivismo sul comportamentismo che era allora predominante.

Nel 1972 proseguì i suoi studi presso la Oxford University dove sviluppò le più grandi intuizioni sulla relazione tra cultura, mente e linguaggio. Egli sosteneva che la scuola in età evolutiva ha un ruolo molto importante: quello di far comprendere al bambino i concetti espressi attraverso i codici simbolici del linguaggio verbale. Per Bruner inoltre, la mente ha sempre uno scopo funzionalista dettato dall'acquisizione degli strumenti culturali che provengono dalla nostra origine.

Lo sviluppo del bambino è strettamente legato all'interazione con l'adulto significativo e per questo "dire che i bambini sono anche sociali è una banalità. Essi sono attrezzati per rispondere alla voce umana, all'azione e al gesto umano" (Bruner, 1983).

Bruner sostiene che nei primi anni di vita del bambino, egli è morbosamente legato alla madre o all'adulto significativo in senso positivo; l'adulto rappresenta infatti un vero e proprio sostegno per il bambino, perché lo segue in ogni suo bisogno e in ogni sua

richiesta, innanzitutto attraverso lo sguardo. Quando lo sguardo è ricambiato si può affermare che si è di fronte ad un segnale positivo per la nascita della relazione stabile tra bambino e adulto. Ci troviamo nella situazione in cui si viene a creare quello che Bruner definisce *format* cioè "una struttura d'interazione standardizzata, inizialmente microcosmica tra un adulto e un bambino, che contiene dei ruoli delimitati, che alla fine diventano reversibili" (Bruner, 1983). Il *format* si crea attraverso l'intenzione di adulto e bambino: entrambi sono d'accordo che a una certa azione corrisponde una conseguenza e che questo succede ogni volta che l'azione di partenza si ripete (Bruner, 1983). Questo meccanismo permette di instaurare quel rapporto di fiducia che garantisce il successo del passaggio delle intenzioni comunicative tra adulto e bambino e viceversa. I *format* permettono di passare dall'intenzione comunicativa alla verbalizzazione. In questa fase, che viene definita comunicazione pre-intenzionale, il bambino diviene partner comunicativo senza esserne realmente consapevole; è l'adulto che, mandando segnali di ricezione e accettazione al bambino, rende possibile questo processo (D'Amico, Devescovi, 2022).

Nella *Philosophy for Children* è necessario instaurare un rapporto di fiducia con il bambino, tenendo conto di questi *format*; la narrazione non avviene fintanto che non nasca una relazione sicura tra bambino ed educatore/adulto. Nella prima metà del suo primo anno di vita, il bambino sviluppa soltanto interazioni diadiche; spesso succede che interrompa attività di esplorazione o manipolazione proprio per attirare l'attenzione dell'adulto di riferimento (D'Amico, Devescovi, 2022).

"Per Bruner la comunicazione viene prima del linguaggio e s'impara a parlare comunicando" (Taddeo, 2019).

Bruner individua quattro sistemi che precedono la comparsa del linguaggio nel bambino. Il primo è la predittività mezzi-fine: tutte le operazioni mentali del bambino in età evolutiva sono guidate da uno scopo. Dunque per il bambino è utile identificare un fine che serva a definire una certa azione, perchè solo in questo modo l'azione può essere portata a termine. In questa fase di crescita il bambino e l'azione sono strettamente dipendenti dalle azioni dell'adulto.

Il secondo sistema è la transazionalità che descrive il meccanismo per cui tutte le attività del bambino, nel primo anno e mezzo di vita, sono sociali e dipendono fortemente dalle caratteristiche individuali del bambino stesso in relazione alle caratteristiche culturali.

Nella *Philosophy for Children* si parla infatti di *situated condition* intesa proprio come azione situata. L'attività di apprendimento del bambino dipende dalle circostanze materiali e sociali in cui essa avviene.

Il terzo sistema è la sistematicità: molte delle azioni del bambino sono azioni semplici, che si ripetono in un intervallo breve e che sono dettate dall'ordine e dalla semplicità. La ripetitività di tali azioni, in modo sistematico e ordinato, è fondamentale per l'acquisizione di un linguaggio funzionale.

L'ultimo sistema è l'astrazione che è complementare alla sistematicità: se da un lato il bambino ha bisogno di azioni semplici, ordinate e concrete, dall'altra parte è in grado di comprendere anche tutte le invarianze del mondo che dipendono dalla sua esperienza e dagli altri organi sensoriali, come ad esempio il tatto (Bruner, 1983).

Questi quattro sistemi appena descritti sono definiti prerequisiti socio-cognitivi e dipendono strettamente dalla cultura e dal contesto di appartenenza del bambino. Essi sono necessari per lo sviluppo del linguaggio e compongono quella che Bruner definisce "l'attrezzatura mentale del bambino".

Nel mettere a punto questa teoria "ciò che Bruner non smette mai di sottolineare è il parallelismo tra acquisizione del linguaggio e trasmissione culturale e che nell'ambito della cultura il linguaggio svolge la duplice funzione di chiave d'accesso, ma anche di strumento privilegiato di costruzione e cambiamento" (Taddeo, 2019). Bruner nelle sue ricerche approfondisce anche i temi del riferimento e del fare richieste che identifica come fondamentali evoluzioni dell'uso del linguaggio. Nei primi mesi di vita, in cui il bambino emette delle lallazioni o i primi vocalizzi, la madre è solita correggerne il suono tentando di interpretare la vera intenzione del neonato. Così facendo attribuisce un suono ad un oggetto o ad una determinata azione, che il bambino ripeterà ogni volta che vorrà riferirsi a quella specifica cosa.

Per quanto riguarda invece le richieste, esse richiedono un passo ulteriore, poiché prevedono la capacità di segnalare qualcosa per indicare una propria intenzione: non solo il bambino deve far capire all'adulto che vuole qualcosa, ma deve anche fargli capire cosa vuole.

Ci sono tre tipi di rappresentazioni che dettano le regole del rapporto tra il bambino e il mondo esterno. La prima è la rappresentazione esecutiva che corrisponde nel primo anno e mezzo di vita del bambino all'azione pratica che avviene attraverso il

movimento, il corpo e l'esplorazione degli oggetti attraverso i cinque sensi. Poi c'è la rappresentazione iconica, presente nel bambino dal secondo al sesto anno di vita e consente di conoscere e pensare attraverso l'immagine. Infine, c'è la rappresentazione simbolica, presente dal sesto anno di vita in poi e permette la codifica, la comprensione e la conoscenza attraverso un simbolo che ha un significato ben preciso (Bruner, 1983). Bruner vuole farci comprendere quanto sia importante il rapporto con l'adulto nei primi anni di vita per costruire relazioni significative che sono necessarie per un buon sviluppo del linguaggio. Il bambino, involontariamente, segue ed emula tutto ciò che fa l'adulto e, così facendo, costruisce un po' alla volta le basi solide per una comunicazione efficace. Non è semplice comprendere il bambino, infatti l'adulto ha un ruolo molto importante. Per questo la P4C s'interessa di coltivare questa narrazione negli ambienti come il nido, considerati delle vere e proprie palestre di lancio per uno sviluppo sano e completo del bambino.

La *Philosophy for Children* intende proprio lasciare spazio al bambino che vuole raccontarsi e che vuole poco a poco scoprire il mondo dei grandi che lo accoglie. È necessario in questo caso favorire la frequentazione di ambienti sani e curati, appositamente preparati e creati per il bambino. Al nido, il bambino è libero di sperimentare il mondo con il proprio corpo, libero di sperimentare i suoi limiti e la sua forza e dovrebbe sentirsi libero di coltivare quella curiosità innata che gli permette la scoperta del mondo che lo circonda (Pegoraro, 2008). La narrazione, che è implicita a questo curriculum, permette e tutela la libertà di pensiero: il bambino sa che nel suo raccontarsi, l'adulto coglie ciò che è vero e utile a costruire relazioni significative per la sua crescita. Le narrazioni che il bambino ascolta o che il bambino fa, servono anche per calare nella realtà ciò che lui vive nella sua mente. Le cose che ci raccontano i bambini in questo processo di "fare filosofia" ci consentono di comprendere molti aspetti che caratterizzano la loro vita: dagli aspetti positivi a quelli negativi, dai punti di forza ai punti di debolezza. In questa circostanza diventa necessaria la figura del facilitatore/educatore che dovrebbe saper interpretare ciò che i bambini raccontano, a maggior ragione quando questi ultimi hanno un uso molto limitato del linguaggio. I racconti dei bambini narrano storie immaginifiche che hanno al loro interno un significato molto profondo (Kizel, 2019).

A questo proposito sembra doveroso citare la *Critical literacy* ovvero una metodologia

narrativa che permette a bambini e adolescenti di raccontarsi attraverso una storia. In questo ambito si identificano alcuni standard che permettono di comprendere e analizzare i vari racconti: ci sono sempre un protagonista, un antagonista, un aiutante, l'elemento magico e il finale positivo. In base al ruolo che i bambini si attribuiscono nella storia, noi educatori potremo comprendere le loro difficoltà o sfumature, da individuare per la loro crescita.

In questa ottica è importante sottolineare ancora una volta il grande ruolo che occupa il racconto all'interno di questa didattica, e ancora di più, è importante sottolineare quanto il contesto culturale in cui viviamo condizioni la crescita verbale e sociale del bambino. La teoria interazionista e socio-culturale di Bruner vuole mettere in guardia tutti quegli educatori che pensano di poter estraniare il bambino dal resto del mondo o che pensano di poterlo tenere all'interno di una bolla. Per natura, ogni bambino è portato ad avvicinarsi ai suoi simili e, non avendo sostegni fisici su cui appoggiarsi, ha necessariamente bisogno del sostegno dei suoi genitori o, in generale, di un adulto.

2.3 P4C al nido: una didattica inclusiva

Si finora descritta la didattica innovativa della *Philosophy for Children* che si cerca di introdurre, ormai da qualche tempo, all'interno dei vari ordinamenti scolastici. Si è sentito parlare diverse volte di un curriculum adatto per i bambini, tra i 3 e i 10 anni, ma sappiamo bene che questo tipo di didattica viene utilizzata anche con adolescenti, adulti e bambini più piccoli che si stanno affacciando al meraviglioso mondo del linguaggio.

In questa relazione si vuole cercare di approfondire in che modo questa didattica potrebbe entrare a far parte del quotidiano, anche all'interno degli asili nido. Abbiamo compreso quanto sia importante valorizzare momenti come questi per poter dedicare il tempo giusto ai bambini; c'è un tempo per ogni cosa e anche per i bambini c'è un tempo che possiamo dedicare al raccontare e al raccontarsi. La P4C al nido potrebbe essere considerata una specie di propedeutica al linguaggio ed è un curriculum molto meno strutturato rispetto a quello che si propone con bambini e ragazzi di un'altra età.

Le dinamiche all'interno di un asilo nido si potrebbero definire "dinamiche estese" rispetto a quelle di una scuola dell'infanzia; ci sono infatti dei tempi diversi tra asilo nido e scuola dell'infanzia. Al nido si incentiva una crescita del bambino a trecentosessanta gradi, cercando di avere un occhio di riguardo per tutto ciò che

comprende lo sviluppo fisico e motorio, ma anche lo sviluppo mentale e relazionale e valorizzando prevalentemente i bisogni primari di crescita. Il bambino al nido vive le relazioni con gli adulti di riferimento, che sono in questo caso gli educatori, sviluppando un senso di sicurezza che gli permette una continuità fatta di stabilità e serenità (Pegoraro, 2008).

Il nido è un luogo sicuro, un luogo dove il bambino può sentirsi al sicuro, ma anche un luogo dove il bambino si sente libero. Egli si sente libero di muoversi, di giocare, di toccare, di sentire e di fare esperienza del mondo; attraverso la figura di riferimento che è l'educatore, riesce a tirare fuori il meglio di sé, confrontandosi con situazioni che lo mettono alla prova e che gli consentono di capire come risolvere determinati problemi (Ferronato, 2008). L'educatore ha un ruolo di accompagnamento in questa situazione, dovrebbe affiancare il bambino e trasmettergli sicurezza attraverso la sua presenza. È proprio il principio dello *scaffolding* che riprende Bruner nella sua teoria. In pedagogia, questo termine indica l'azione per cui una persona aiuta un'altra persona nel caso in cui avesse bisogno durante lo svolgimento di un compito. Questo concetto è strettamente legato al principio della zona di sviluppo prossimale definito da Vygotskji e al nido le dinamiche adulto-bambino riflettono esattamente queste teorie (Bruner, 1983).

All'interno del nido si mette in atto una vera e propria alleanza educativa con i genitori dei bambini che lo frequentano; essi rappresentano, in questi casi, i primi adulti di riferimento con cui si relaziona il bambino. Questo patto e questa continuità che dovrebbero esserci tra genitori e educatori, favorisce uno sviluppo tipico del bambino in quanto a stabilità, sicurezza e relazioni sane. Mandando i propri bambini al nido, i genitori scelgono di affidarsi a delle figure che accompagneranno il loro figlio nella crescita e questo non è un procedimento molto semplice o scontato. Il nido, proprio come ci suggerisce la parola, è un luogo di accudimento e cura del bambino e per poter fare questo è necessario avere tempi lunghi e pochi momenti strutturati che sono però necessari (Ferronato, 2008).

Per quanto riguarda una tipica giornata di asilo nido, sono pochi e concentrati i momenti in cui il bambino è stimolato a portare a termine un'attività strutturata, dato che si prediligono i momenti di routine, gioco libero e cura. La routine ha un ruolo fondamentale poiché prevede la ripetitività di certe azioni che nel bambino un po' alla volta diventeranno meccaniche. Quella ripetitività necessaria al bambino nella relazione

con l'adulto per far comprendere i propri bisogni, viene riproposta nella routine del nido e gli permette di prevedere quei momenti che gli danno sicurezza (Pegoraro, 2008, Galardini, 2003).

La *Philosophy for Children* potrebbe inserirsi proprio in questo contesto: il bambino che si sente sicuro perché è portato a fare delle sequenze di comportamento che ormai ha assimilato, si trova a suo agio nel raccontarsi attraverso piccoli momenti che l'educatore dedica alla sua crescita prima di tutto come persona. Fare filosofia della P4C introduce un modo di fare didattica del tutto nuovo: una didattica che punta all'inclusione di tutti e alla particolarità di ciascuno; una didattica che permette di dedicarsi alla persona, al bambino come essere fisico senza dover per forza tarare il nostro cervello sul fare pratico. È una didattica che consente di poter lavorare sull'inclusione del pensiero, inteso in tutte le sue dimensioni, sul pensiero che ci definisce come persone. La *Philosophy for Children* è inclusiva perché non mette limiti alla conoscenza (Lipman, 2000).

Ci si chiede quando si può dire che una comunità sia inclusiva e quali accortezze bisogna avere per far sì che diventi tale. La risposta più diretta proviene dal ruolo del facilitatore. Egli è una parte fondamentale della comunità di ricerca ed è colui che è stato formato per garantire la riuscita del processo di conoscenza dialogico. Questo significa che egli è il principale promotore del flusso di conoscenza che circola all'interno della comunità. Alla conoscenza si arriva attraverso la discussione che si intraprende dopo aver letto il testo stimolo e questa discussione è guidata proprio dal facilitatore (Kizel, 2019).

Solitamente la figura del facilitatore dovrebbe essere completamente scardinata da quella dell'insegnante, poiché egli non ha il compito di trasmettere un sapere o la conoscenza ma solo di facilitare e garantire la riuscita della sessione di P4C. Come si è già affermato, il facilitatore ha il compito inoltre di tradurre in modo chiaro ciò che dicono i singoli partecipanti della comunità, in modo che possa scriverlo nell'agenda e che sia comprensibile a tutti; nel fare questo non può in nessun modo far trasparire un velo di giudizio poiché ogni cosa che viene detta è preziosa e non è mai sottoposta al criterio di "giusto o sbagliato"(Kizel, 2019).

Il margine di inclusione sta proprio nel riuscire a coinvolgere ciascun partecipante anche se ognuno ha idee diverse dall'altro e proviene da realtà diverse dalle nostre. In questo

senso la diversità è davvero considerata la ricchezza più grande verso cui tendere, poiché ci permette di spaziare sulle tematiche che ci interessano, inglobando così diversi punti di vista.

Al nido questo ruolo potrebbe essere rivestito dall'educatore, come già anticipato, anche perché sarebbe difficile proporre a un adulto estraneo di entrare in relazione con bambini così piccoli. L'educatore dovrebbe essere formato adeguatamente, in modo da rendere più semplice il processo del fare filosofia con i bambini. I bambini si fidano di questa figura ed è più semplice per loro lasciarsi andare ai racconti e alle curiosità che hanno dentro (Santi, Dal Bianco, 2013).

Sembrerebbe che questa inclusione di cui si parla nel curriculum della *Philosophy for Children* sia già insita nelle menti dei bambini, perché sono liberi da sovrastrutture che impediscono all'adulto di andare oltre la diversità. I bambini sono davvero creature magiche e noi adulti dovremmo imparare da loro. Il compito della P4C è anche questo: garantire a tutti la possibilità di sviluppare il pensiero complesso nelle sue dimensioni Critica, Creativa e *Care*, per combattere la battaglia della categorizzazione e dell'annientamento delle identità e per mettere in risalto l'importante mondo dei valori personali.

2.3.1 Una comunità educante per una didattica inclusiva

Nei paragrafi precedenti si è provato a definire cosa significhi essere una comunità e in particolare cosa significa essere una comunità educante. Per definirsi una comunità, bisognerebbe innanzitutto appartenervi ed essere quindi componenti della stessa. Appartenere a una comunità per Wenger (1998) significa identificarsi in due momenti distinti: la partecipazione intesa come fonte di identità, cioè sentirti coinvolti, conoscersi e riconoscersi tra gli altri membri; la reificazione intesa come il momento in cui è possibile riconoscersi come individui attivi e creativi.

Per essere più precisi, l'educazione ha bisogno di una comunità di ricerca in cui è necessario nutrire dubbi e riconoscere una certa situazione come problematica. Lipman ha individuato alcune caratteristiche di una comunità di ricerca che riporteremo qui di seguito.

La prima caratteristica è quella dell'inclusione ovvero la disponibilità ad accettare tutte le persone all'interno della comunità senza escludere nessuno, a meno di un'adeguata

giustificazione. I partecipanti possono essere diversi per quanto riguarda la religione, la nazionalità e la fascia d'età. Poi è importante la partecipazione poiché all'interno della comunità si incentivano le persone a dare un contributo verbale o comunque a contribuire in qualche modo. È importante che la comunità adotti la cognizione condivisa: questo significa che ogni partecipante compie una serie di atti mentali finalizzati al porre una domanda, a replicare un'assunzione implicita e offrire un controesempio. Sono tutte azioni che i componenti mettono in atto durante le sessioni di Philosophy for Children.

Nel compiere queste azioni è fondamentale la relazione faccia a faccia necessaria soprattutto perché tante volte ci ritroviamo a dover fare comunità con degli estranei e il volto di una persona può dirci tante cose di lei. Nelle sessioni di P4C si mette in atto la ricerca di significato che può avvenire soltanto se la comunità di ricerca è governata da un sentimento di solidarietà sociale. Queste relazioni solidali che nascono all'interno della comunità non dovrebbero in nessun modo essere considerate una minaccia per l'autorità del facilitatore; qualche volta a scuola assistiamo a episodi in cui l'insegnante si sente minacciato dalle relazioni strette che nascono all'interno del gruppo classe e per questo fa di tutto per stroncare il legame ancora prima che possa nascere.

Un'altra caratteristica importante della comunità di ricerca è l'imparzialità intesa come un accordo che tenga conto delle considerazioni e dei punti di vista di tutti e degli interessi di ognuno. Nelle comunità della P4C si cerca di incentivare un pensiero autonomo, cioè si cerca di rispettare le opinioni di tutti evitando però di imitare quelle degli altri. Sarebbe utile integrare le proprie idee con quelle degli altri, senza il rischio di ripetersi e cercando sempre di sostenere i propri punti di vista.

Le comunità di ricerca sono caratterizzate dalla formulazione delle domande poiché il facilitatore invita i partecipanti a esprimere i loro dubbi e le loro perplessità sotto forma di domande che vengono trascritte nell'agenda. La formulazione delle domande serve proprio a dare inizio alla discussione, infatti "ogni domanda ha la potenziale capacità di mettere in discussione una parte di mondo; ciò contribuisce a preparare la strada al fallibilismo, la pratica di chi ammette la possibilità di sbagliare per scoprire gli errori che non sapeva di avere commesso".¹⁸

"La domanda insinua dubbi nella nostra mente e il dubbio costituisce l'inizio della

¹⁸ Lipman M., (2005) *Educare al pensiero*, V&P , p. 114

ricerca".¹⁹ Dal dubbio ha inizio la discussione che costituisce un contesto per negoziare le diverse interpretazioni e i diversi punti di vista, che ci sono all'interno della comunità di ricerca.

Questi che abbiamo individuato sono alcuni dei tratti distintivi di una comunità di ricerca; essi puntano all'inclusione delle persone che vogliono partecipare al discorso filosofico. Se volessimo calare questa realtà al nido, potremmo notare come questa inclusione sia di fatto qualcosa di naturale, poiché riguarda bambini che, come abbiamo già detto, non hanno difficoltà ad andare oltre le differenze fisiche e superficiali che ci contraddistinguono (Lipman, 2005).

Per poter pensare ad una comunità educante, che punti ad utilizzare una didattica inclusiva, è necessario considerare la dimensione del pensiero maieutico ovvero una modalità di pensare tipica della corrente socratica e platonica. Il pensiero maieutico è "estrattivo, deduttivo, poiché cerca di estrapolare il miglior pensiero possibile" (Lipman, 2005).²⁰ Lipman con questa frase vuole farci capire che, specialmente nei bambini, non bisogna preoccuparsi di insegnare loro qualcosa o di passare dei contenuti, poiché risulterebbero del tutto inutili allo sviluppo di una mente critica. Il bambino, il ragazzo, l'adulto, possiedono già al loro interno i contenuti per comprendere ciò che percepiscono e sentono dall'esterno e hanno soltanto bisogno di qualcuno che li aiuti a tirarli fuori. Si parla di comunità educante in questo senso, perché educa le persone ad un atteggiamento attivo nei confronti del mondo, adottando strategie di apprendimento diverse e coinvolgenti.

2.4 La dimensione Creativa e *Care* nel bambino

I bambini nei primi anni di vita sono nel pieno della loro crescita: questi sono gli anni in cui si manifestano i maggiori cambiamenti sia fisici che mentali. Le strutture mentali del bambino, come afferma Piaget, sono classificabili in tappe evolutive che lo coinvolgono in una fase di assimilazione e in una fase di accomodamento e che gli consentono poi di passare alle fasi successive. Tutta la struttura mentale è in continuo cambiamento e anche il pensiero è qualcosa di molto flessibile alle modifiche. Nel bambino è difficile suddividere le dimensioni del pensiero e capire in che termini esse

¹⁹ Ibidem, p. 115

²⁰ Lipman M., (2005) *Educare al pensiero*, V&P, p.274

sono sviluppate, ma possiamo comunque individuare alcune caratteristiche della dimensione Creativa e *Care* del bambino (Piaget, 1964).

Lipman sostiene che "in un contesto educativo si può notare una costante relazione fra pensiero creativo e pensiero caring" (Lipman, 2005)²¹ poiché grazie all'educazione noi siamo in grado di adottare uno sguardo sul mondo, che punti ad una percezione più precisa delle cose. Rifacendosi a quest'ultima frase, si può affermare che i bambini hanno un occhio attento ai dettagli e alle sfumature, cosa che un adulto non possiede se non è stato stimolato da piccolo a percepire come importante tutto ciò che sentiva. Il pensiero *Care* e il pensiero Creativo sono strettamente collegati alla dimensione dell'esperienza umana e di conseguenza anche saldamente legati alla sfera delle emozioni. Il pensiero *Caring (o care)* è il pensiero del prendersi cura e ed è "un caso paradigmatico di pensiero emotivo".²² Al pensiero *Caring* fanno riferimento azioni come rispettare, perdonare, acconsentire, credere, armonizzare, unire e tante altre che coinvolgono tutta la parte di empatia delle emozioni positive.

Avere un pensiero *Care* significa, in un certo senso, concentrarsi su ciò che si rispetta, apprezzarne i meriti e valutarne il significato. "Il pensiero *caring* possiede un doppio significato: da una parte significa pensare con premura all'oggetto dei nostri pensieri, dall'altra vuol dire occuparsi della propria maniera di pensare".²³

Esistono diversi tipi di pensiero *Caring* che Lipman individua all'interno del suo saggio "Educare al pensiero". Il primo tipo è il pensiero valutativo, poiché si dice che quando apprezziamo qualcosa ne stiamo di fatto valutando il suo valore. Nell'ammirare o apprezzare qualcosa mettiamo in atto dei meccanismi che ci consentono di vedere le relazioni che questo contiene.

Un altro tipo di pensiero è il pensiero affettivo, che riguarda principalmente la dicotomia ragione-emozione. Martha Nussbaum scrive che "l'emozione è un tipo di pensiero e, come ogni pensiero, può seguire una direzione sbagliata (...). Si dovrà riconoscere che se non c'è emozione, nemmeno il giudizio è interamente presente" (Nussbaum, 1992). Infatti, si può pensare che le emozioni siano una forma di giudizio o di pensiero.

²¹ Ibidem, p.276

²² Lipman M., (2005) *Educare al pensiero*, V&P, p.154

²³ Ibidem, p. 284

In ultima istanza esaminiamo il pensiero empatico, un'altra tipologia di pensiero *caring*, che ci permette di immaginare di essere nelle condizioni di un'altra persona per provare a comprendere le sue emozioni come se fossero le nostre. Questo ci consente di prendere le distanze da noi stessi e di focalizzare il nostro punto di vista su quelli che sono gli obiettivi e gli orizzonti di qualcun altro (Lipman, 2005).

Una volta evidenziate tutte queste caratteristiche del pensiero *Care*, possiamo effettuare un ragionamento che sembrerebbe derivare in modo spontaneo. In un bambino di tre anni, le dimensioni del pensiero non sono ancora distinte e non si possono distinguere. Il bambino, in questo caso, grazie alla *Philosophy for Children*, è chiamato a sviluppare tutte queste componenti fondamentali del pensiero che saranno importanti nell'arco della sua vita da adulto. Un bambino non sarà mai in grado di distinguere il valore di una cosa né di capirne appieno il significato, ma la P4C, attraverso gli strumenti che possiede, cercherà di introdurlo alla dimensione dell'avere cura, dell'essere creativi e dell'essere critici. Per questo è importante che questo curriculum sia inserito anche all'interno degli asili nido, per preparare il "terreno buono" per la crescita di questi bambini.

Il pensiero *Care* fa riferimento anche alla grande dimensione della condivisione, un concetto che non è presente negli schemi mentali di un bambino fino almeno ai tre anni di età.

Infatti, i bambini di età compresa tra i due e i tre anni, soprattutto nell'aspetto del gioco, ma in generale in tutte le occasioni in cui si relazionano con altre persone, sono caratterizzati dalla grande sfera dell'egoismo. Si tratta di un egoismo positivo che gli consente loro di focalizzare tutte le proprie risorse nella loro identità, mettendo in atto delle dinamiche di difesa nei confronti di chi abbia la sola intenzione di "invadere" il loro spazio di crescita (Piaget, 1964). Per questo motivo, al nido si cerca di coinvolgere i genitori in questa fase delicata, dove il bambino fa fatica a guardare oltre la punta del suo naso. Per i bambini è del tutto innaturale la condivisione di giochi e di spazi, proprio perché sono concentrati e focalizzati sulla costruzione del loro Io. Affinché questa costruzione avvenga, è necessario passare per questa fase dell'egoismo positivo, che consentirà in un secondo momento di comprendere meglio il valore della condivisione e del fare le cose insieme. La P4C in questo senso può aiutare anche lo sviluppo dell'area della condivisione provando a mettere in luce gli aspetti positivi del

dividere qualcosa con un altro.

L'altra dimensione del pensiero, che invece è presente nel bambino, è il pensiero Creativo. Essa fa riferimento a un modo tutto originale di vedere le cose, cogliendone gli aspetti più profondi e meno evidenti che l'occhio superficiale non riuscirebbe a vedere. Vi sono alcune caratterizzazioni del pensiero Creativo che Lipman individua e che noi riporteremo come prova effettiva del fatto che il bambino possiede un grande spirito creativo. Il pensiero Creativo risponde al criterio dell'originalità per cui un bambino, ad esempio, vede una cosa in modo straordinario e quindi diverso da chi la vede in modo ordinario. All'originalità si collega il concetto di sorpresa, considerata una sua conseguenza. La sorpresa è insita nel modo di vedere il mondo del bambino e gli permette di non arrendersi mai e di non bloccarsi di fronte alla novità. L'immaginazione ci consente di "vedere con l'occhio della mente un mondo possibile, o i particolari che lo contraddistinguono, oppure il viaggio che si può intraprendere per raggiungerlo".²⁴ Il bambino ha un grande spirito immaginativo nella sua mente e questo è il motivo per cui tante volte l'adulto non riesce a comprendere il modo che il bambino ha di vedere le cose e il modo che utilizza per fare certe associazioni che noi non saremmo in grado di pensare.

Queste sono solo alcune delle caratteristiche che possiamo assegnare al pensiero Creativo e, come abbiamo potuto vedere, sono permeanti nella mente di un bambino. Facendo filosofia con il curricolo della P4C possiamo davvero trasformare queste occasioni di racconto in vere e proprie occasioni di crescita per questi bambini che sono impazienti di conoscere il mondo e di conoscere ciò che li aspetta. L'educatore, allora, dovrà essere in grado di cogliere questi momenti importanti e di trasformarli in occasioni formative, sia per il bambino che per l'adulto stesso che sarà chiamato a custodirli.

²⁴ Lipman M., (2005) *Educare al pensiero*, V&P, p. 267

CAPITOLO 3

PHILOSOPHY FOR CHILDREN AL NIDO

Dopo aver ampiamente e dettagliatamente descritto ogni passaggio dello sviluppo del linguaggio dei bambini, e dopo aver approfondito in che misura sono presenti alcune dimensioni del pensiero nella loro mente, cercheremo di evidenziare una strategia che è possibile adottare negli asili nido per introdurre i bambini al pensiero dialogico e al pensiero filosofico. Questa strategia può essere strettamente connessa alla pratica della *Philosophy for Children* utile ai bambini per imparare a riflettere sulle cose del mondo. La P4C aiuta ad avere uno sguardo più ampio nei confronti del mondo, uno sguardo libero da pregiudizi e da categorie che la società per forza ci impone. Si potrebbe dire che la P4C al nido aiuta i bambini ad avere una visione senza filtri, tipica dell'età infantile, e permette una maggiore flessibilità di pensiero.

In seguito sarà riportata, come esempio, la descrizione di una realtà di asilo nido presente a Padova, che già da qualche tempo utilizza momenti come la lettura partecipata e animata, per portare la mente dei bambini fuori dai confini della realtà ordinaria.

3.1 Una proposta per allenare il linguaggio al nido: la lettura partecipata e animata

Abbiamo più volte ricordato quanto sia importante il ruolo della lettura e della narrazione all'interno del curriculum della *Philosophy for Children*; è questo il motivo della scelta di inserire un paragrafo completamente dedicato alla lettura partecipata e animata, una proposta che è fatta al nido per allenare il linguaggio dei bambini e per incentivarli a parlare. Iniziare i bambini a un utilizzo precoce dei libri permette di sviluppare una vera e propria abitudine alla lettura, che rimane nel tempo.

Terlizzi (2010) in un suo saggio afferma che "il piacere di leggere possa essere promosso già a partire dai primissimi anni di vita, quando la competenza strumentale del "leggere" non è stata ancora acquisita".²⁵

²⁵ Terlizzi T., (2010), *Didattica del nido d'infanzia*, Junior, p.125

La lettura all'interno degli istituti scolastici non è stata presa in considerazione per anni fino a quando il Ministero della Pubblica Istruzione ha promosso uno specifico "Piano nazionale per la lettura" senza però prevedere forme di finanziamento; si è da subito puntato sulla buona volontà degli insegnanti, sperando che potessero portare avanti la promozione della lettura.

Catarsi nel suo libro afferma che "ugualmente importante è leggere molto ai bambini, in quanto il libro è scritto con un registro comunque diverso da quello parlato e presenta certe parole nuove che non vengono utilizzate nella quotidianità".²⁶

Il laboratorio di lettura è parte integrante della programmazione dei nidi e in tantissime strutture spesso si organizza una vera e propria biblioteca, dove i bambini possono prendere in prestito i libri dell'asilo per poterli leggere a casa insieme ai genitori.

Il tempo da dedicare al momento della lettura è un tempo molto prezioso; esso merita lo spazio di un'attività vera e propria ed è oggetto di programmazione e pensiero consapevole. Per i bambini è un momento molto particolare, durante il quale si possono rilassare e dedicarsi al racconto. La biblioteca, al nido, è un luogo dove i bambini sono i protagonisti e possono scegliere un libro in autonomia e sfogliarlo per guardare le immagini (Catarsi, 2007).

Questo luogo dovrebbe essere preparato adeguatamente dall'educatore che potrà scegliere di disporre seggioline e tavolini per la lettura, ma anche cuscini e tappeti per chi preferisce leggere in un posto comodo. Esso viene definito "angolo lettura" e dovrebbe in qualche modo richiamare l'idea della nicchia protetta e rassicurante. "Al nido il libro costituisce oggi uno strumento di lavoro insostituibile, la cui importanza e il cui valore è innegabile, dato il gradimento che i bambini dimostrano di avere nei suoi confronti" (Terlizzi, 2010).²⁷ Il libro diventa allora uno strumento di lavoro utile, che offre molti spunti relativi alla sfera cognitiva.

Il tempo da dedicare al laboratorio di lettura si può suddividere in più parti: una parte nella quale il bambino sceglie un libro, una parte in cui lo legge in autonomia e un'altra in cui lo legge insieme all'educatrice. La lettura in questa fascia d'età aiuta moltissimo a mettere in atto tutte le strategie d'immaginazione che permettono ai bambini di

²⁶ Catarsi, E., (2007) *Leggere le figure: il libro nell'asilo nido e nella scuola dell'infanzia*, Tirrenia Pi, Del Cerro, p. 33

²⁷ Terlizzi T., (2010), *Didattica del nido d'infanzia*, Junior, p. 126

raccontare le storie senza sapere leggere le parole. La lettura diventa al nido un'attività rituale che è in grado di scandire momenti particolari della giornata (Terlizzi, 2010).

Le immagini suggeriscono storie eccezionali e consentono di viaggiare con la mente; è bellissimo ascoltare un bambino che ti racconta un libro leggendo soltanto quello che gli trasmettono le immagini. Il bambino, quando legge, mette in atto una triplice azione: entra in contatto con parole e significati a lui sconosciuti che potrà comprendere, assume un atteggiamento positivo nei confronti del libro e stabilisce un vero e proprio "patto" di vicinanza affettiva e di fiducia con gli adulti che scelgono di dedicargli del tempo al bambino per leggergli un libro (Terlizzi, 2010).

Quando invece è l'educatore a narrare una storia ai bambini, possiamo notare quanto il loro tempo di attenzione sia prezioso; non possiamo pensare di poter raccontare storie troppo lunghe, con trame complicate, altrimenti potrebbero annoiarsi e non stare attenti. I libri adatti alla fascia 0-3, e quindi adatti all'asilo nido, sono libri con poche pagine, con trame semplici e moltissime immagini. Le immagini servono al bambino proprio perché, non essendo in grado di leggere, associa le parole del racconto alle figure che ci sono nelle pagine. È sorprendente scoprire che quando lo stesso libro è raccontato ai bambini più volte, loro alla fine, sono in grado di raccontarlo agli adulti senza di fatto saper leggere ma guardando soltanto i disegni che ricordano la sequenza delle azioni. Proponendo lo stesso libro diverse volte l'educatore potrà notare quanto siano attenti alla consequenzialità dei fatti; pertanto, nel caso in cui l'educatore intenzionalmente omettesse dei particolari della storia, qualche bambino potrebbe accorgersene e correggere l'adulto in corso d'opera (Catarsi, 2007).

Ci sono anche libri che non contengono parole e hanno solo immagini; sono libri che aiutano lo sviluppo del linguaggio e che possono dar spazio alla fantasia dell'educatore che per primo racconterà la storia, e del bambino che potrà rivisitarla in un secondo momento come più gli piace.

L'immagine ha anche il compito di focalizzare l'attenzione dei bambini su alcuni particolari più o meno rilevanti della storia raccontata, per cui i personaggi principali saranno maggiormente posti in primo piano, mentre altri dettagli, meno importanti, saranno posti in secondo piano in lontananza. "L'illustrazione, in questo caso, svolge un'azione fondamentale di supporto al lavoro di comprensione del piccolo neo-

lettore".²⁸ Le illustrazioni del testo sono importanti sia quando il libro viene letto dall'adulto per collegare linguaggio-immagine, sia quando è letto in prima persona dal bambino.

Grazie al lavoro della Mantovani (1989) possiamo fare riferimento a una categorizzazione dei libri; essa suddivide le tipologie di libro in sei livelli, a seconda dell'età dei bambini. Il primo livello, per bambini di 13/14 mesi, include libri con molte immagini e con un'associazione figura-oggetto concreto.

Il secondo livello per bambini di 14/15 mesi invece include libri con immagini di oggetti che hanno un nesso tra loro; per esempio un libro con le cose da mangiare, un libro con le cose da vestire, un libro con i colori e non viene raccontata una vera e propria storia.

Il terzo livello riguarda i libri per bambini dai 16 ai 18 mesi, che narrano principalmente le trasformazioni di un oggetto, oppure raccontano come un oggetto cambia a seconda che sia isolato o che sia inserito in un contesto che ne esalti la sua funzione.

Il quarto livello riguarda i libri per i bambini di 18 mesi; sono libri che raccontano protostorie cioè storie che riguardano uno stesso elemento o uno stesso personaggio che viene inserito in una successione di situazioni con elementi che cambiano. Non si parla ancora di vere e proprie storie ma di semplici trasformazioni di oggetti o di personaggi.

Il quinto livello è per bambini dai 20 ai 22 mesi: raccoglie libri di storie brevi, con sequenze di alcune situazioni che permettono al bambino di identificarsi in esse. L'ultimo livello è il sesto, per bambini dai 30 mesi: propone storie anche complesse, con testi che narrano la sequenza di azioni e alcuni avvenimenti che interessano i personaggi principali (Catarsi, 2007).

I libri per i bambini della fascia zero-tre dovrebbero rispondere a due requisiti fondamentali. Il primo è la congruenza che si chiarisce nel rapporto di coerenza narrativa che intercorre tra il testo scritto e l'immagine; questa caratteristica permette ai bambini di cogliere il senso globale di un'opera letteraria, adatta a loro. Il secondo requisito è la vicinanza ai temi familiari ai bambini, poiché i libri dovrebbero raccontare storie vicine al mondo concreto e familiare al bambino; rispondono a questo requisito

²⁸ Catarsi, E., (2007) *Leggere le figure: il libro nell'asilo nido e nella scuola dell'infanzia*, Tirrenia Pi, Del Cerro, p. 98

tutte le storie che raccontano momenti che il bambino vive quotidianamente come per esempio la nanna, il cibo o anche il ciuccio, inteso più in generale come oggetto transizionale (Cardarello, 1989).

La lettura ha un ruolo fondamentale nella crescita del bambino, perché permette di far comprendere la sequenzialità delle azioni; i bambini iniziano a capire in che ordine avvengono le azioni e soprattutto cominciano a comprendere che c'è un prima, un dopo e un durante. Questo processo è assimilato anche attraverso la *routine*, come accennato nel capitolo precedente, la quale permette al bambino di individuare la sequenzialità degli eventi. Un esempio importante potrebbe riguardare la tipica giornata di nido: prima si fa l'appello, poi si fa la merenda, quindi si va in bagno, successivamente c'è il momento dell'attività e dopo l'attività, ecco il momento del pranzo. I bambini quando entrano nella routine del nido sanno benissimo cosa viene prima e dopo una determinata azione e questo permette loro di sviluppare una sicurezza tale da essere sereni e tranquilli anche lontano dai genitori (Pegoraro, 2008).

La lettura aiuta in questo caso a comprendere che cosa succeda prima e dopo in un racconto e, in generale, anche nella vita di tutti i giorni.

Ci si chiede se sia opportuno proporre l'attività di lettura partecipata o lettura dialogata al nido. Questa domanda sorge dal momento in cui con la *Philosophy for Children* al nido si cerca di promuovere l'uso del linguaggio nei bambini.

Per lettura partecipata s'intende un vero e proprio momento in cui educatore e bambini si dedicano alla lettura di un libro, in modo diverso dal solito: l'educatore, in questo caso, darà il via alla narrazione e dovrà incoraggiare i bambini ad aiutarlo aggiungendo alcune parole e provando a concludere insieme la storia. Si noterà che, proponendo una storia conosciuta ai bambini, essi saranno in grado di concludere le frasi dell'educatore in modo corretto rispettando la trama del libro. I bambini saranno in grado di riprodurre i suoni onomatopeici, le parole ma anche l'intonazione che si è soliti dare durante la lettura di quel libro particolare (Catarsi, 2000).

Proprio come succede in una sessione di *Philosophy for Children*, i bambini potranno esprimere i loro pensieri durante la lettura oppure al termine di essa. In un certo senso possiamo affermare che sono loro i veri protagonisti di quel momento di lettura perché la storia che si sta narrando si arricchisce dei tesori più preziosi che ci offrono le loro menti.

Sarebbe utile e vantaggioso proporre la lettura partecipata quando i bambini conoscono abbastanza la storia che si vuole leggere insieme, in modo da evitare che si tratti di una lettura "a prima vista". Se i bambini conoscono già la trama della storia o le immagini del libro, saranno capaci di anticipare quello che succede nella narrazione degli eventi. Per questo tipo di attività si potrebbero usare libri interattivi (con finestrelle o con materiale da premere o toccare) in modo che i bambini si sentano coinvolti attivamente nella narrazione. Il coinvolgimento, dunque, va stimolato in senso verbale, per un allenamento e un incoraggiamento all'uso del linguaggio, ma anche in senso motorio per allenare, per esempio, la coordinazione oculo-manuale (Catarsi, 2000).

Insieme alla lettura partecipata al nido incontriamo la lettura animata, che consiste in una lettura ad alta voce nella quale la storia prende vita attraverso la mimica e l'intonazione del lettore. Nel narrare la storia, il lettore aggiunge solitamente piccoli particolari che rendono vivo il racconto e lo rendono accattivante. Questo tipo di lettura è importante per i bambini perché sviluppa la capacità di riconoscere i suoni e di rielaborare quanto è stato appena letto; essa migliora anche la capacità di ascolto e comprensione (Catarsi, 2007).

La P4C sposa perfettamente questo tipo di attività e favorisce in tutti i sensi lo sviluppo del pensiero anche nei bambini che frequentano l'asilo nido. Pensiero e linguaggio sono due dimensioni che viaggiano sulla stessa onda ed è importante che l'uno sia il sostegno dell'altro. "Sulla base delle ricerche psicologiche più recenti è emerso infatti, in maniera sempre più chiara, che il linguaggio si configura, nella prospettiva vygotskiana, quale strumento fondamentale per un completo sviluppo del pensiero e del ragionamento...".²⁹ Grazie alla *Philosophy for Children* possiamo favorire sempre di più momenti di dialogo e confronto tra mondo degli adulti e mondo dei bambini, dato che, come è noto dire, "abbiamo solo da imparare".

I bambini non fanno altro che stupirci: la narrazione e il dialogo, che propone la P4C, potrebbero aiutarci a comprendere di più i loro bisogni essenziali dato che i più piccoli molte volte parlano una lingua che gli adulti non riescono a capire. Per questo, la lettura partecipata potrebbe essere davvero utilizzata a sostegno della *Philosophy for Children* e

²⁹ Catarsi, E., (2007) *Leggere le figure: il libro nell'asilo nido e nella scuola dell'infanzia*, Tirrenia Pi, Del Cerro, p.35

a sostegno di una presenza attiva del curricolo in tutte le fasce d'età.

3.2 Una realtà di Padova: l'Asilo Nido "Il Girotondo"

L'asilo nido "Il Girotondo" è una struttura privata accreditata dal Comune e per questo risponde a degli standard di qualità. Situato in Via Albania, 2 a Padova in zona Città Giardino, l'asilo nido accoglie circa 35 bambini dai 3 ai 36 mesi e offre un servizio educativo dalle ore 7.30 (con la possibilità di richiedere l'anticipo) fino alle 18.30 (con la possibilità di chiedere il posticipo per alcuni bambini). Non sono molte le strutture che offrono un servizio per un tempo così ampio e per questo ci sono diverse educatrici organizzate in modo da coprire tutte le fasce orarie. Sono presenti anche tre ausiliarie e le due titolari della struttura.

"Il Girotondo" è titolare dell'autorizzazione all'esercizio dal Comune di Padova (legge regionale 16.08.2002 -D.G.R. n. 2501/2004-D.G.R. n. 84 del 16.01.2007) come asilo nido, con l'accreditamento istituzionale (ai sensi dell'art. 16 della L.R. n. 22/2002) dalla Regione Veneto e con l'autorizzazione sanitaria ULSS16-PD. L'asilo nido privato "Il girotondo" compare nell'elenco delle strutture autorizzate dall'INPS, eroganti servizi per l'infanzia a seguito della novità della riforma Fornero, legge n. 92 del 2012, la quale ha introdotto, in via sperimentale per gli anni 2013-2015, la possibilità per la madre lavoratrice di richiedere, al termine del congedo parentale, un contributo economico per pagare la retta dell'asilo nido.

Le sezioni del nido sono suddivise per anno di nascita: c'è una sezione per i lattanti, una sezione per i medi e una sezione per i grandi. Viene rispettato il rapporto educatore-bambino di 1:6 dai 3 ai 12 mesi, 1:8 dai 13 ai 36 mesi. L'obiettivo centrale è quello della crescita equilibrata della personalità del bambino, con rispetto delle sue esigenze, affettive, cognitive e materiali.

Il gioco libero è molto presente all'interno della *routine* del nido e permette di rafforzare l'identità personale e la libertà del bambino di auto-organizzarsi. Nel tempo trascorso al nido i bambini apprenderanno le regole dello stare insieme e del giocare con gli altri; vivranno la libertà di prendere iniziative di gioco in un luogo sicuro e protetto; avranno la possibilità di toccare cose nuove, sporcarsi, sperimentare con i colori e muoversi all'aperto.

Il nido è dotato di un refettorio e di un bagno comune per grandi e medi, mentre i

piccoli lattanti hanno il bagno in sezione. La cucina è esterna e il nido ha solo uno scaldavivande. Ogni sezione è divisa per colore: i grandi hanno l'arancione, i medi il giallo e i lattanti il blu. Le sezioni comunicano tutte tra loro in modo che l'accesso a una o all'altra sia rapido e funzionale.

Per quanto riguarda la parte di programmazione e progettazione, il nido da anni promuove la scelta e l'utilizzo di un libro come sfondo integratore dal quale le educatrici prendono spunto per creare la progettazione didattica. La progettazione al nido è importante, perché permette di individuare alcuni obiettivi da raggiungere a seconda delle età dei bambini e di spaziare con le idee per quanto riguarda le attività strutturate da proporre.

La giornata del nido ha una *routine* molto fissa e consente ai bambini di uscire in tre orari diversi; la prima uscita è dalle 12.30 alle 13, la seconda uscita dalle 15.15 alle 16 e la terza uscita è dalle 17 alle 18.30.

L'accoglienza del mattino è prevista dalle 7.30 alle 9 e poi si comincia subito la giornata con l'appello dei bimbi e la merenda. Si portano i bambini in bagno per un primo cambio e poi dalle 10 alle 11 è prevista l'attività strutturata che spazia dal laboratorio di manipolazione con oggetti naturali e non, il laboratorio di musica, di pittura, il laboratorio del gioco motorio, il laboratorio di lettura e il laboratorio del gioco simbolico. Poi c'è un secondo momento di cambio in bagno e alle 11.30 arriva il pranzo. dalle 12 alle 13 circa c'è un momento di gioco libero per i bambini durante il quale si preparano e si rilassano per andare a nanna sempre nel periodo che intercorre dalle 13 alle 15.

Da circa due anni si è cercato di dare molta importanza alla lettura dei libri, creando dei momenti appositi per dedicarsi a questa importante attività. I libri vengono letti dalle educatrici, ma anche dai bambini stessi, che imparano a sfogliarli e a maneggiarli con cura. Inoltre, è stato introdotto l'uso della lingua inglese per esprimere concetti semplici come il riordino dei giochi, le parti del corpo, i colori e il "buongiorno dei bimbi" del mattino. L'inglese si usa molto leggendo libri e cantando canzoncine semplici che i bambini possono imparare facilmente.

La realtà di questo nido è stata portata come esempio per sostenere la tesi di questo elaborato, perché si cerca di dare sempre più importanza ai momenti di dialogo con i bambini e a momenti di creatività, proprio come suggerisce di fare il curriculum della

Philosophy for Children.

Dato che la programmazione è improntata sulla scelta di un libro, si può davvero pensare di rendere la lettura un momento ancora più importante, dedicando ad essa più tempo durante il giorno e più tempo anche ai racconti dei bambini stessi. La realtà che propone la P4C è molto puntuale e decisa in ogni suo aspetto, ma per cominciare a vederla realizzata negli asili nido si può provare a introdurla un po' per volta.

Nel magico mondo della lettura il ruolo dell'adulto è di fondamentale importanza, soprattutto per quanto riguarda l'acquisizione del linguaggio da parte del bambino. "Proprio per questa ragione l'insegnante ha una responsabilità enorme all'interno del nido e della scuola dell'infanzia, non solo per l'alfabetizzazione del bambino, ma ancora di più per lo svilupparsi armonico della sua personalità".³⁰

Bisognerebbe sensibilizzare un po' di più sull'argomento, proponendo agli educatori i corsi di formazione per diventare facilitatori. La P4C non è una cosa calata dall'alto, che possono fare tutti, ma è necessaria la giusta formazione, affinché il processo avvenga nel modo corretto.

La lettura partecipata, già citata nel paragrafo precedente, potrebbe essere l'inizio di una strada che porterà verso il traguardo del curriculum della *Philosophy for Children*. Potrebbe essere un bene provare ad introdurla anche in altri asili, valorizzando il tempo che passiamo con i bambini e il tempo in cui loro ci raccontano le cose che vedono.

3.3 Fare P4C al nido è possibile e importante

Tutto quello che abbiamo detto finora è riassumibile attraverso il titolo di questo paragrafo: fare P4C al nido è possibile e importante. Si è più volte sottolineato la volontà di questo curriculum di educare fin da subito al pensiero, ad un pensiero che si compone di tre dimensioni: Critica, Creativa e *Care*.

Il pensiero è una dimensione presente nell'uomo sin da bambino e anch'esso va educato nel modo giusto. L'intento di portare la *Philosophy for Children* al nido è qualcosa che risponde a questa esigenza. L'educazione del pensiero deve partire da quando si è piccoli e non può in nessun modo essere lasciata al caso.

Lipman individua due paradigmi di pratica educativa ed evidenzia quelle che sono le

³⁰ Catarsi, E., (2007) *Leggere le figure: il libro nell'asilo nido e nella scuola dell'infanzia*, Tirrenia Pi, Del Cerro, p.56

caratteristiche di entrambi per poi metterli a confronto e capire quello che potrebbe essere più funzionale tra i due. Uno è il paradigma standard della pratica normale, che si riferisce ai grandi sistemi della trasmissione della conoscenza, della conoscenza divisa in discipline che non sono sovrapponibili, dell'insegnante con un ruolo autoritario e degli studenti che acquisiscono la conoscenza, assorbendo informazioni e rappresentando la parte passiva. L'altro invece è il paradigma riflessivo, della pratica critica che viene messo in atto dalla *Philosophy for Children*. Tra gli assunti principali di questo paradigma incontriamo l'educazione intesa come partecipazione alla comunità guidata dall'insegnante i cui obiettivi sono la comprensione e la capacità di "giudicare bene"; gli studenti sono spinti a pensare al mondo che si rivela a loro in modo ambiguo, incerto e misterioso; le discipline sono sovrapponibili e non esaustive per quanto riguarda gli argomenti e le situazioni problematiche; la posizione dell'insegnante è tutt'altro che autoritaria; gli studenti sono parte attiva del processo di conoscenza e la parte principale del processo conoscitivo consiste nel cercare di comprendere le relazioni che ci sono tra gli argomenti oggetto d'indagine (Lipman, 2005).

Il paradigma riflessivo considera l'educazione al pari di una ricerca, dato che i partecipanti a questo processo sono continuamente stimolati da situazioni problematiche e da dubbi che contribuiscono a rendere il dialogo sempre più ricco di ipotesi e domande a cui dare risposta.

La *Philosophy for Children* si occupa di creare le situazioni necessarie e adatte a sviluppare il paradigma riflessivo della pratica critica. Non possiamo paragonare l'asilo nido a una scuola di altro grado, in cui avviene una vera e propria trasmissione di sapere e si realizza questa pratica critica, perchè l'asilo nido è considerato un luogo di assistenza e cura dove i bambini piccoli compiono i primi passi alla scoperta del mondo. Al nido non avviene nessuna trasmissione di contenuti, ma c'è una vera e propria alleanza educativa che permette al bambino di esplorare il suo corpo e gli oggetti esterni in modo libero e sicuro, lontano dai pericoli e dai limiti.

In questo ambiente sicuro si mette in atto la stessa alleanza educativa che dovrebbe esserci tra il facilitatore e i partecipanti della comunità di ricerca. Essa consiste in una vera e propria alleanza positiva che consente ai partecipanti della comunità di ricerca di maturare una fiducia necessaria affinché il dialogo filosofico avvenga (Lipman, 2000).

Questa è la chiave di tutto questo ragionamento: i bambini si sentono al sicuro e protetti

in un luogo dove è consentito loro di esplorare il mondo e ciò che li circonda e allo stesso modo i partecipanti alle sessioni di P4C dovrebbero sentirsi al sicuro, in un luogo che è la comunità, dove tutto è sottoposto al dubbio filosofico della logica e dove ogni contributo è essenziale alla ricerca del sapere.

Il fare filosofia, inteso dalla P4C al nido consiste nello stimolare i bambini al gioco e all'esperienza, favorendo la nascita di relazioni significative. È la giusta partenza per non trovarsi impreparati i successivi anni di scuola ed è la giusta occasione per far capire al bambino quanto siano importanti le esperienze che vive ogni giorno. Fare filosofia con i bambini dell'asilo nido significa anche coinvolgerli attraverso giochi e racconti, all'esercizio del filosofare, inteso come esercizio del pensare. La filosofia infatti, intesa come dialogo filosofico, stimola la naturale propensione dei bambini alla riflessione e alla meraviglia (Santi, Dal Bianco, 2013). Nel momento in cui i bambini iniziano a padroneggiare il linguaggio, attraversano la cosiddetta fase dei "perché", che consiste nel chiedersi il perché di ogni cosa; essi sono curiosi e vogliono sapere tutto ciò che succede e come succede ma vogliono soprattutto sapere le relazioni che intercorrono tra le cose; si tratta di una curiosità soprattutto per i nessi di causa-effetto, per cui vogliono assolutamente sapere che cosa succede se facciamo una determinata cosa. Questa curiosità va alimentata e bisogna che l'educatore se ne prenda cura in modo che il bambino non la perda mai con il passare degli anni (D'Amico, Devescovi, 2022). La curiosità dei bambini permette loro di porsi domande sul mondo, interrogandosi e provando a darsi anche delle risposte. Queste risposte vanno cercate attraverso la documentazione, la lettura e la ricerca. Per questo si tenta, fin dai primi anni di vita, di costruire spazi e luoghi che favoriscano la nascita delle domande nel bambino e che gli permettano di fare esperienza dell'ordinario ma anche dello straordinario.

Papa Francesco, nell'ultimo convegno nazionale per i giovani di AC (Azione Cattolica), afferma che: "il nostro motto non è "me ne frego", ma "mi interessa"! State attenti, state attenti voi, che è più pericolosa di un cancro la malattia del menefreghismo nei giovani." È molto provocatoria questa frase, ma ci aiuta a capire quanto sia importante stare attenti ed evitare di cadere nella malattia del menefreghismo, la quale colpisce in modo sempre più aggressivo i giovani del mondo d'oggi.

Lipman ci aveva visto lungo quando diceva che i giovani erano imprigionati in una sorta di bolla dove tutto passava loro accanto senza importanza; sarebbe bene dare una

svolta a questa realtà sensibilizzando ed educando le persone, sin dall'infanzia, al pensiero critico. Si dovrebbe pensare di "cambiare le carte" che da molti anni sono protagoniste di questa realtà, dando la possibilità a tutti di sviluppare una mente aperta al dialogo e al confronto. Per superare questi pregiudizi che affogano la mente dei ragazzi e dei giovani Lipman propone di considerare il pensiero come connessione e interazione di pezzi di esperienza; pensare infatti, equivale a scoprire e sperimentare relazioni, sia che si tratti di relazioni simboliche sia che si tratti di relazioni non-verbali. Portare l'esperienza della *Philosophy for Children* al nido aiuta a non cadere nel tranello dell'ignoranza e della staticità che è sempre pronto a metterci in difficoltà. Si potrebbe pensare che la P4C può, in un certo senso, educare i bambini piccoli a essere consapevoli di ciò che succede nel mondo, preparandoli ad affrontare le sfide della realtà quotidiana creando dei momenti particolari nei quali il dialogo e il gioco sono i principali protagonisti.

CONCLUSIONI

Giunti alla conclusione di questa relazione, vogliamo fare il punto della situazione per riportare alla mente in modo chiaro ed efficace ciò che si è affermato finora.

L'intento principale era quello di dare le motivazioni necessarie a confermare la possibilità di introdurre il curricolo della *Philosophy for Children* negli asili nido.

Si è partiti dalle radici di questo curricolo, quindi dai principali fondatori di quello che è stato definito un vero e proprio movimento educativo. Un movimento che è cominciato circa trent'anni fa grazie al famoso Matthew Lipman che, seguendo le orme di un pensatore in auge quel tempo, Jhon Dewey, ha voluto cercare di dare spiegazioni sul perché di tanta indifferenza nelle questioni che riguardavano i giovani del suo tempo.

Si è cercato di inserire questi autori all'interno di una cornice che è stata definita la *first generation*, ovvero la prima generazione che si è impegnata a cercare un modo che fosse utile a risvegliare la curiosità nei giovani e non solo. Questi autori si sono posti delle domande per capire quale fosse il principale ostacolo da superare e si sono dati una risposta: c'era qualcosa che non funzionava nel sistema d'istruzione nazionale per cui l'educazione non riusciva a dare i frutti che loro si aspettavano. In quel tempo, verso la fine del ventesimo secolo, non si poteva pensare di lasciare tutto così com'era evitando un problema che si stava diffondendo velocemente; per questo Lipman, insieme con Anna Sharp e con l'aiuto degli studi di Dewey, cercò di inventare un curricolo nuovo. Questa nuova idea di educazione, dopo diversi tentativi di perfezionamento, fu denominata *Philosophy for Children*.

Ci siamo successivamente soffermati sulle caratteristiche e sui tratti distintivi di questo curricolo evidenziando gli aspetti che lo contraddistinguono come metodo innovativo di fare educazione. Abbiamo più volte ripetuto che si tratta di un metodo e di una didattica improntata sul dialogo, un dialogo di tipo filosofico che punti al ragionamento logico di chi vi partecipa.

Il dialogo è considerato il punto focale di questo curricolo in quanto, almeno dal punto di vista educativo, si è sempre considerata l'idea di un dialogo unidirezionale che riguardasse insegnante e studente. In questo caso la P4C individua una tipologia di dialogo multidirezionale e che interessa entrambe le parti: quella dell'insegnante che in questo caso viene definito facilitatore e ha il compito di facilitare letteralmente il processo dialogico, e quella dello studente che ha un ruolo attivo di partecipazione. Egli

infatti, deve partecipare in modo personale alla discussione che si ricrea all'interno della comunità di ricerca durante una sessione di *Philosophy for Children*. Questo tipo di dialogo permette a tutti i partecipanti alle sessioni di esprimere i propri pensieri, liberi dai giudizi e dai pregiudizi; i pensieri sono fondamentali perché aiutano la comunità ad affrontare i dibattiti e le problematiche che sorgono di volta in volta. Tali pensieri vengono raccolti e riordinati dall'importante lavoro del facilitatore, che attraverso l'agenda visibile a tutti, trasferisce in modo ordinato e corretto i concetti che esprimono le persone. Il facilitatore deve tenere un profilo neutro ed evitare in questo modo di esprimere la propria linea di pensiero in merito alle questioni; deve essere quanto più possibile oggettivo e tradurre, senza tradire, in parole più semplici anche i pensieri più complessi.

In questo momento che è definito "sessione" entrano in gioco tante dinamiche che sono preziose e utili a costruire il dialogo filosofico di cui parlava Lipman. Nelle sessioni di P4C si creano delle vere e proprie discussioni che non devono essere intese in modo negativo, ma sono da considerarsi vere e proprie occasioni di confronto che portano alla conoscenza vera. Lipman a suo tempo, cercava proprio occasioni di questo tipo che potessero in qualche modo coinvolgere quei giovani inermi di fronte alla realtà e ai problemi che si affrontano ogni giorno.

Procedendo con il lavoro, abbiamo analizzato nello specifico come avviene lo sviluppo verbale nel bambino nella fase zero-tre, individuando dunque le tappe principali e facendo riferimento alla teoria interazionista di Bruner. In questo caso si è voluto evidenziare l'importanza che ha l'adulto nella crescita del bambino, in particolare per quanto riguarda i processi di acquisizione del linguaggio. L'adulto è il punto di riferimento dei bambini, è il primo riferimento che hanno dal momento in cui nascono. Con l'adulto i bambini creano le prime relazioni significative che permettono loro di vivere in modo sereno e sicuro tutte le prime sfide a cui vengono sottoposti. La crescita nei primi tre anni di vita, avviene proprio attraverso il processo d'imitazione e per questo anche per quanto riguarda lo sviluppo del linguaggio i bambini si affidano completamente alla figura dell'adulto.

Se il bambino tende verso ciò che fa l'adulto, viene naturale pensare che l'adulto sia in un certo senso legato alle esigenze del bambino. Il bambino comunica all'adulto di riferimento i suoi bisogni necessari e questi devono essere compresi e capiti. Non è un

compito semplice dato che più volte abbiamo ricordato quanto è difficile essere genitori, soprattutto durante i primi mesi di vita in cui il bambino parla una lingua incomprensibile fatta di pianti, sorrisi e smorfie. Si pensa per l'appunto che esista una sorta di connessione interna tra genitori e bambino per cui ogni cosa che fa il neonato ricade completamente e totalmente su di loro. Spesso si scherza sul fatto che per i primi mesi, forse per il primo anno, le scelte dei genitori sono in realtà le scelte che fanno i figli: i genitori figli-dipendenti e devono rispondere alle loro esigenze.

Soffermandoci più a lungo sulle dimensioni del pensiero, abbiamo provato a vedere in che modo sono presenti nella vita di un bambino la dimensione Creativa e *Caring*.

È stato interessante capire che la creatività è una delle dimensioni più presenti nel pensiero del bambino e lo stimola a creare relazioni tra le cose e tra le esperienze che fa. La creatività, specialmente al nido, va coltivata e l'educatore deve averne cura perché rappresenta un bagaglio prezioso del bambino. Gli occhi della creatività permettono al bambino di cogliere particolari che all'adulto sembrano insignificanti e aiutano ad avere una prospettiva inclusiva nei confronti di ciò che accade. Se qualcuno vede qualcosa in modo diverso dal mio, non significa per forza che il suo modo di vedere sia sbagliato, ma significa semplicemente che quella persona vede le cose adottando un altro punto di vista. Il pensiero creativo entra in gioco in questo momento e consente di avere più prospettive di osservazione per evitare di rimanere inglobati entro certi confini di comodità.

Per quanto riguarda invece il pensiero *Caring* è una dimensione che i bambini non hanno ancora sviluppato e per questo vanno aiutati. Esso riguarda tutta la sfera dei valori che sono importanti per l'uomo perché ne segnano la sua cornice; i valori ci fanno essere le persone che siamo e ci fanno agire secondo ciò che per noi è importante oppure no. I bambini in questo caso sono completamente affidati all'adulto che li guida verso ciò che lui crede importante indirizzando il loro agire.

La dimensione del pensiero *Caring* cresce con il bambino e prende forma un po' alla volta; è la dimensione dell'"aver cura di", "aver caro qualcuno" e ci permette di entrare nella grande sfera dell'empatia, il sentimento che ci aiuta ad abbandonare ciò che proviamo noi per sentire quello che prova chi ci sta accanto. La dimensione *Caring* mette l'altro al primo posto, avendo chiaro che noi siamo sempre a contatto con gli altri e che la nostra identità dipende fortemente da quella degli altri.

Siamo umani in relazione con umani e il nostro Io si definisce all'interno di un Io più grande che si realizza con il Noi.

In ultima analisi, si è cercato di mettere in luce il grande lavoro che la *Philosophy for Children* può svolgere all'interno degli asili nido. Ho voluto portare come esempio la realtà di un nido nel quale lavoro da tre anni, dove sto sperimentando il grande valore della lettura. Leggere un libro in compagnia di bambini piccoli potrebbe essere l'inizio di una svolta per il movimento della P4C. La lettura offre da sempre un enorme contributo all'educazione in generale, ma soffermandoci e sperimentando la lettura partecipata o animata potremmo davvero scoprirne gli enormi benefici (Catarsi, 2007).

Attraverso la lettura possiamo entrare, a piccoli passi, nel discorso filosofico che si crea nelle sessioni di *Philosophy for Children* pur non partecipando effettivamente ad una sessione. Possiamo sperimentare il valore del dialogo e il valore del confronto tra un adulto e i più piccoli che hanno molto da insegnare.

La lettura aiuta il bambino a raccontarsi, lo aiuta a vivere certe difficoltà ma anche ad affrontarle; aiuta il bambino a comprendere la realtà circostante accompagnandolo alla scoperta del mondo. D'altro canto, aiuta anche l'adulto a spiegare alcune dinamiche di gruppo o individuali con cui il bambino potrebbe scontrarsi quotidianamente (Catarsi, 2007).

Attraverso il laboratorio di lettura, curato nei dettagli come viene spiegato nell'ultimo capitolo, possiamo iniziare gli asili nido ad un approccio maggiormente improntato all'ascolto e al dialogo, due aspetti che sono fondamentali se si vuole provare a comprendere il mondo del bambino. Ascolto e dialogo sono due misure che ci aiutano a focalizzare l'attenzione sul bambino e sulla crescita del suo pensiero, andando a lavorare sul lato del pensiero critico, del pensiero creativo e del pensiero valoriale.

"A scuola noi pensiamo alla matematica, pensiamo all'ortografia, pensiamo alla grammatica. Ma quando mai c'è capitato di pensare al pensiero? [...].

Se noi pensiamo all'elettricità, possiamo capirla meglio, e allora, se pensiamo al pensiero, potremmo capire meglio noi stessi." (Lipman, *Il prisma dei perché*, p.1).

La sfida per noi educatori sarà di riuscire a creare le occasioni per pensare al pensiero anche con i più piccoli educandoli ad avere cura di ciò che vivono e di ciò che raccontano agli adulti.

SITOGRAFIA

<https://www.philosophyforchildreningioco.it/propositidifilosofia/progetti/philosophy-for-children/#:~:text=La%20philosophy%20for%20children%20nasce,ricercatrici%20come%20Ann%20Margaret%20Sharp>

<https://www.filosofare.org/crif-p4c/p4children/>

https://en.wikipedia.org/wiki/Matthew_Lipman

<https://www.roots-routes.org/infanzia-e-filosofia-un-approfondimento-sulla-philosophy-for-children-di-matthew-lipman-di-arianna-ioli/>

https://it.wikipedia.org/wiki/John_Dewey

<https://www.ospedalebambinogesu.it/pianto-nel-periodo-neonatale-80531/#:~:text=Il%20piccolo%20bimbo%20pu%C3%B2%20piangere,disagio%20oppure%20se%20ha%20dolore.>

http://www.nidoilgirotondo.com/pag_prog_educativo.html

<https://percorsiconibambini.it/ischiazero6/2020/01/17/cosa-vuol-dire-lettura-animata-e-come-aiuta-i-nostri-bambini/>

BIBLIOGRAFIA

- Antinori, F., (1978) *Educazione della prima infanzia: asilo nido o comunità educante?*
La scuola
- Borghi, B.Q., (2002) *Manuale di didattica per l'asilo nido.*, Laterza
- Cam P., (2012), *Matthew Lipman (1923-2010)*, Diogenes Vol.58, pp. 116-118.
- Cappuccio, G., (2008), *Progettare percorsi educativo-didattici al nido*, Junior.
- Catarsi, E., (2007) *Leggere le figure: il libro nell'asilo nido e nella scuola dell'infanzia*,
Tirrenia Pi, Del Cerro
- Catarsi, E., (2000), *Lettura e narrazione nell'asilo nido*, San Paolo: Junior
- D'Amico S., Devescovi A., (2022), *Psicologia dello sviluppo del linguaggio*, Il Mulino
- Demozzi S., Zanetti L., (2020), *Philosophy and childhood: theory and practice*,
Childhood & philosophy, Vol, 16, pp. 01-5
- Dewey, J., (1916), *Democrazia e educazione*, Anicia, Roma.
- Dewey J., (1910), *How we think*, Dover Publications Inc.
- Galardini, A. L., (2003), *Crescere al nido: gli spazi, i tempi, le attività, le relazioni*,
Roma Carocci
- Gamelli, I., (2012) *Ma di che corpo parliamo?: i saperi incorporati nell'educazione e
nella cura*, FrancoAngeli.
- Gariboldi, A., Pugnaghi A., (2020), *Educare alla creatività: strumenti per il nido e la
scuola dell'infanzia.*, Carocci Faber.
- Gasparatou R., Kampeza M., (2012), *Introducing Philosophy for Children (P4C) in
Kindergarten in Greece*, Analytic Teaching & Philosophical Praxis, Vol. 33, No. 1, pp.
72-82.
- Gay, R., (1979), *Guida didattica per gli asili nido*, Milano Fabbri
- Giolo, R., (2009), *Valutare la comunità di ricerca filosofica della Philosophy for
Children*
- Giorza T., Murriss K., (2021), *"Seeing" with/in the world: becoming-little*, Childhood &
philosophy, Vol. 17, pp.01-22, 10.12957/childphilo.2021.53695

- Ioli A., (2011) *Infanzia e filosofia. Un approfondimento sulla Philosophy for Children di Matthew Lipman*, Root & Routes Research on visual culture.
- Kizel A., (2019), *The facilitator as self-liberator and enabler: ethical responsibility in communities of philosophical inquiry*, *Childhood & philosophy*, Vol. 17, pp. 1-20
- Lipman M., (2003), *Thinking in education*, Cambridge
- Lipman M., (1984), *Discovering philosophy*, University press of America
- Lipman M., (2000), *Stupirsi di fronte al mondo. Ragionare sulla natura. Manuale di "Kio & Gus"*, Liguori Editori
- Lipman M., (2005) *Educare al pensiero*, V&P
- Lipman M., Gazzard, A. (2003) *Getting our thoughts together: Instructional manual to accompany*.
- Loschi T., (2004) *Benessere al nido: guida didattica per le strutture della prima infanzia.*, Nicola Milano
- Matthews G., (1980), *Philosophy and the Young Child*, Cambridge
- Mercer N., (1995), *The Guided Construction of Knowledge: Talk Amongst Teachers and Learners*, Multilingual Matters Ltd
- Morin E., (1993), *Introduzione al pensiero complesso. Gli strumenti per affrontare la sfida della complessità*, Sperling & Kupfer, Milano
- Morin E., (2001), *Il metodo vol. 1: La natura della natura*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Nicola P., Freri L., Cerutti F., (1989), *I primi tre anni di vita del bambino*, Il Pensiero Scientifico Editore
- Nicolini P., (2006), *I centri di apprendimento: una proposta per l'educazione al nido*, San Paolo: Junior
- Nussbaum M., (2009), *L'intelligenza delle emozioni*, Il Mulino
- Pegoraro E., (2008), *Spazio e tempo: coordinate dell'agire educativo*, in Catellani P., Ferronato L., Pegoraro E., Ruggerini C., (2008), *Dove si cresce insieme. Spazi e tempi nei servizi educativi per la prima infanzia*, Brescia, Editrice La Scuola
- Phillips A., (2004) *I no che aiutano a crescere*, Saggi Universale Economica Feltrinelli

- Piaget J., (1964), *Lo sviluppo mentale del bambino*, Einaudi
- Ferronato L., (2008), *Contesti quotidiani*, in Catellani P., Ferronato L., Pegoraro E., Ruggerini C., (2008), *Dove si cresce insieme. Spazi e tempi nei servizi educativi per la prima infanzia*, Brescia, Editrice La Scuola
- Santi M., (2006), *Costruire comunità di integrazione in classe*, Pensa Multimedia
- Santi M., (2006) *Philosophy for children: un curriculum per imparare a pensare*, Liguori Editore
- Santi M., (2006), *Ragionare con il discorso*, Liguori Editore
- Santi M., Dal Bianco A., (2013), *Filosofare e giocare. La dimensione ludica nella e della Philosophy for Children*, *Childhood & philosophy*, Vol. 9, No. 17, pp. 107-127
- Stradi M.C., *Organizzare gli spazi: nido*
- Vansieleghem N., Kennedy D., (2011), *What is Philosophy for Children, What is philosophy with Children- After Matthew Lipman?*, *Journal of Philosophy of Education*, Vol 45, No.2.
- Volpone A., (2014), *Pratica filosofica di comunità*, Liguori Editori
- Taddeo M., (2019), *Lo sviluppo linguistico secondo J.S. Bruner*, PsicoLab
- Terlizzi T., (2010), *Didattica del nido d'infanzia*, Junior.
- Tibaldeo R., (2014), *Reframing and practicing community inclusion: the relevance of philosophy for children*, *Childhood & philosophy*, Vol. 10, No. 20, pp. 401-420
- Tortora G., (2012), *Pensare da filosofia si può e si deve. L'educazione secondo Matthew Lipman*, *Rivista di Fondi*, No. 6-7, pp. 49-52
- Trevisan L., (1996), *Il posto dei bambini: ambiente fisico e psicologico*, Cierre
- Wenger E., (1998), *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*, Cambridge University Press, Cambridge MA
- Zorzi E., (2012), *Caring thinking and emotional competence: which kind of relationship? A reflection above some Lipman's and Sharp's suggestions*, in *Moral and multicultural education through philosophy*

Zorzi E., Santi M., (2020), *Improvising inquiry in the community: the teacher's profile*,
Childhood & philosophy, Vol.16, pp. 01-17