

Intervista ad A.M. Sharp di Maura Striano e Stefano Oliverio, Università degli studi di Napoli Federico II¹

Publicata su *Iride*, Filosofia e Discussione Pubblica, n. 51, anno XX, 2007, pp.249-272.

SEZIONE I: VITA E FORMAZIONE

1. Dov'è nata? (MS)

Sono nata a Brooklyn, New York, primogenita di un'immigrante irlandese, Dolores McCarthy, e di un giovane di Palenville, New York, non lontano da Woodstock, dove ora risiedo. Mio padre era di origine olandese per parte di padre. Visitai il cimitero Shoub quando mia madre morì. Gli uomini Shoub emigrarono dall'Olanda nel 1600. Scoprii qualcosa di interessante: a cominciare dal XIX secolo questi uomini olandesi sposavano sempre immigranti irlandesi. E mio padre continuò la tradizione.

2. Come mai iniziò questa tradizione e perché Suo padre la continuò? (MS)

Davvero non lo so.

3. In che modo il Suo luogo di nascita ha influenzato le Sue scelte culturali e formative? (MS)

Il mio luogo di nascita, Brooklyn, New York, era una città di immigranti: ebrei, italiani, ungheresi, tedeschi, francesi, russi e irlandesi. Mi piaceva la diversità di lingue, culture e costumi ed ero sempre intensamente curiosa di apprendere i modi in cui persone diverse di culture diverse vivevano la loro vita quotidiana.

4. Aveva solamente la sensazione che persone di diverse culture organizzassero le loro vite in modi diversi o anche che pensassero in modi diversi? Che cosa La impressionava di più: riconoscere che appartenere a differenti culture influenza il nostro modo di vita (che non tutti i nostri valori sono universali) o scoprire che, ad onta di tutte le differenze, le donne e gli uomini sono capaci di condividere esperienze e valori grazie al dialogo, di trovare/costruire un terreno di incontro?(SO)

Mentre crescevo non ritenevo che persone di diverse culture pensassero in modi differenti. Avevo molti amici che non erano irlandesi o olandesi americani. Avevano modi diversi di fare le cose, i loro valori potevano essere differenti dai miei, ma non ho mai pensato che essi ragionassero in modo differente da me.

¹ Maura Striano è professore associato di Pedagogia Generale e Sociale presso il Dipartimento di Scienze Relazionali Gustavo Iacono, Facoltà di Lettere e Filosofia, Università degli Studi di Napoli Federico II.

Stefano Oliverio è dottore di ricerca in Pedagogia della Formazione e collabora con le cattedre di Fondamenti di Pedagogia generale, Pedagogia generale e Didattica della filosofia presso il medesimo Dipartimento.

Penso che sia stato molto importante che quando ero giovane abbia avuto accesso a persone di differenti nazionalità e cultura. Ho acquisito, fin da un'età relativamente precoce, la consapevolezza che potevamo condividere esperienze, dialogare su di esse e, quando vi erano delle differenze, potevamo discutere e cercare di trovare un terreno di incontro.

5. *Ricordo un passo di Elfie²: i bambini parlano di che cosa vogliono diventare da grandi ma non sembra che ciò sia legato a una indagine approfondita sulla propria vita. Da dove derivavano i Suoi propositi sul futuro? Derivavano da un'indagine personale sulla Sua vita?* (MS)

Mia madre, nata dalla classe media in Irlanda, era molto interessata alla nostra formazione e già in età precoce davo per scontato a) che avrei studiato quanto più potevo; b) che sarei andata all'università; c) che avrei conseguito un dottorato. In un certo senso sapevo questo dall'età di 9-10 anni: davvero strano.

A 13 anni, al primo anno della scuola superiore, cominciai a fare il tutor di bambini che erano interessati a passare l'esame di ammissione alle scuole superiori cattoliche a Borooklyn e New York City. In poco tempo ebbi così tanti studenti che non potevo incontrarli singolarmente. Semplicemente non c'erano abbastanza ore in un giorno. Una simpaticissima signora irlandese americana del vicinato, madre di 3 ragazzi destinati alla scuola superiore cattolica, suggerì che portassi tutti i miei studenti tre volte alla settimana a casa sua, sicché creai una piccola scuola con l'obiettivo di aiutare i bambini a superare l'esame di ammissione che avrebbero dovuto affrontare. Ricordo che sedevamo intorno al tavolo della sala da pranzo, ripassando gli esercizi di matematica e inglese e proponendoci di aiutarci a vicenda per essere sicuri che TUTTI avremmo passato l'esame di ammissione. Questa 'scuola' durò per tutti i miei anni delle superiori e inaugurò un modello di apprendimento/insegnamento per cui imparavo ciò che potevo a scuola e lo traducevo poi in un linguaggio che bambini più piccoli di me potessero comprendere. Il modello sarebbe stato utilizzato in seguito in un riformatorio femminile, in un convitto per bambini molto brillanti ma mentalmente disturbati, con studenti universitari in vari college e università e infine nella *Philosophy for Children* [d'ora in poi P4C *n.d.t.*]

I bambini mi amavano e io li amavo e la percentuale di successo nel superare l'esame di ammissione accresceva continuamente il numero dei miei studenti. Guardando indietro realizzo ora che gran parte dei miei studenti erano ragazzi. Era importante per questi immigranti che i loro ragazzi andassero in una "buona" scuola superiore cattolica. Non sapevano che la locale scuola superiore pubblica era eccellente e avrebbe preparato i loro figli altrettanto bene, se non meglio, delle scuole superiori cattoliche, purché avessero una forte motivazione ad apprendere. Sono anche sicura che le madri di questi bambini non erano consapevoli del generale sessismo che permeava le loro culture: ci si preoccupava dell'educazione dei ragazzi, non di quella delle ragazze. Il fatto che io fossi una ragazza sembrava non venire loro in mente. Ovviamente lo sto

² Cfr. M.Lipman, *Elfie*, ed.it a cura di M.Striano, Liguori, Napoli, 1999. *Elfiè* è il racconto del curriculum della Philosophy for Children dedicato al primo ciclo della scuola elementare.

dicendo col senno di poi; non era qualcosa di cui fossi consapevole a quel tempo.

6. *Perché ritiene che questo modello sia stato così efficace dal punto di vista pedagogico?* (SO)

Penso che sia stato efficace dal punto di vista pedagogico perché consisteva in dialogo, pratica, promozione della solidarietà e dell'autostima abbinati alla mia abilità di tradurre il materiale di studio e collegarlo all'esperienza degli studenti.

7. *Quando ha iniziato a pensare che le cose avrebbero potuto essere differenti per le donne?* (MS)

Se ripenso alla mia infanzia e adolescenza realizzo che non ho mai pensato che una donna non avrebbe potuto essere un professore universitario. Quando andai al college avevo come insegnanti delle monache orsoline di grandi abilità intellettuali e con elevati livelli di istruzione. Esse mi sono servite come modello di che cosa le donne potevano realizzare. Fui particolarmente influenzata dai miei professori in filosofia e teologia.

8. *Quando ha incontrato la filosofia per la prima volta?* (MS)

Quando ero una matricola alla scuola superiore avevamo ogni semestre una settimana di ritiro in cui potevamo leggere, ascoltare discussioni sulla vita spirituale e pensare. Ciascuno di noi doveva avere un libro da leggere per la settimana e dovevamo parlarne con la nostra istituttrice. Scelsi *Le confessioni* di S. Agostino – e benché la mia insegnante (ne ricordo ancora il nome, suor Maria Geremia) probabilmente pensasse fosse un po' strano, non disse niente. Parlammo naturalmente della lotta di S. Agostino per essere una persona buona, di quanto ciò fosse difficile e di quanto vulnerabili fossimo noi esseri umani. Questa vulnerabilità era evidentissima in suor Maria Geremia. Aveva un carattere terribile; era molto analitica, un'insegnante di matematica che spesso ricorreva al lancio di oggetti ... e mi piaceva tanto. Ora so che non sono la prima persona ad arrivare alla filosofia attraverso la teologia, ma spesso mi chiedo se una delle ragioni per cui i miei studenti universitari sono così demotivati verso il pensiero filosofico è perché non hanno accesso alla speculazione teologica e molto di quanto possiedono come background religioso, se pure ne hanno, è dogmatico, non soggetto alla riflessione personale e assolutamente scisso dalla loro vita quotidiana.

9. *Qual è il legame fra la speculazione filosofica e il pensiero religioso? E dove risiedono le differenze?* (MS)

Penso che la relazione fra speculazione filosofica e pensiero religioso sia nella focalizzazione sul significato di certi concetti: vita e morte, apparenza e realtà, libertà e determinismo, mente e corpo, sè ed altri, amicizia e bellezza, giustizia e oppressione, il buono e il giusto.

10. *Perry (The Thought and Character of William James, vol. I, pp. 171-72) racconta che durante i pasti Henry James sr. proponeva un tema su cui i figli dovevano discutere. Sorgevano fra i figli dibattiti vivacissimi ma disciplinati, sotto l'occhio del padre che fungeva da moderatore. Egli intendeva questa pratica come un esercizio di pensiero critico e pugnace. C'era qualcosa di simile a casa Sua? Questa usanza di casa James può essere considerata un antenato della pratica della filosofare nella P4C? (SO)*

Sì, conosco questa citazione da Perry e sono ben al corrente del tipo di dibattiti che si svolgevano a casa di Alice, Henry e William James nei loro anni di formazione e sono sicura che la influenzarono molto (Comunque penso che non dovremmo dimenticare che c'erano altri due fratelli nella famiglia James che non sembrano aver beneficiato di tali discussioni. E Alice stessa non trovò uno sbocco per la sua intelligenza e il suo talento).

Comunque la risposta alla domanda riguardo alla mia educazione è NO e SÌ. Non c'era nessuno a casa mia che iniziasse una discussione filosofica, eccetto me, quando ero adolescente. Se c'era una discussione su qualcosa durante la mia infanzia era di natura pratica o narrativa. C'era l'usanza di sedere intorno al tavolo dopo cena e parlare. Gran parte della conversazione si concentrava su che cosa avevamo fatto durante il giorno e condividevamo confusioni, prospettive, pettegolezzi. Ricordo che intrattenevo la mia famiglia con storie di quanto osservavo sui miei studenti, sui miei pari e sulle loro famiglie, imitando le persone con i loro accenti, gesti e linguaggio corporeo.

Mia madre spesso raccontava di come era venuta negli USA da innamorata abbandonata, di come il suo ragazzo l'avesse seguita negli USA benché si fosse fidanzato con un'altra, di come ella avesse messo tutti i suoi regali sulla strada a New York City quando apprese della sua intenzione di sposare questa ragazza, di come avesse vissuto a New York City con una francese nei primi anni '30 e di come andasse ai balli irlandesi sulla 86^a strada (dove sarei andata anch'io all'età di 17-18 anni). La sera, dopo cena, soleva raccontare a mia sorella, mio fratello e me del suo lavoro a New York City presso una compagnia chiamata Anglo-American, delle sue speranze, dei suoi appuntamenti, dei suoi balli, di come avesse incontrato mio padre, della sua nostalgia per l'Irlanda. Da questi racconti apprendemmo della sua famiglia in Irlanda, della sua infanzia e adolescenza, ed era davvero brava a trasportare la nostra immaginazione ai giorni del 1915-35. Ricordo questi racconti e come essi influenzassero i miei sogni e le mie speranze e mi facessero comprendere il coraggio e la duttilità della mente degli emigranti.

Ogni domenica venivano a trovarci la cugina di mia madre, zia Nora e la sua amica Mary Hyland (anch'esse irlandesi, anch'esse immigrate all'età di 50-60 anni). Questo dava occasione ad altri racconti sull'Irlanda, l'immigrazione, l'assimilazione, il lavoro a New York City, l'incontro di persone diverse con storie diverse. Mi ricordo di quanto ridevamo alla giustapposizione di prospettive e mi rammento dell'innocenza dei desideri, della gioia e dello spirito di queste due pellegrine nel Nuovo Mondo.

11. *Vi è qualche relazione fra il raccontare storie, l'indagine narrativa e quella filosofica? Quali sono le esperienze che potrebbero portare i giovani al pensiero filosofico? (MS)*

Il tipo di esperienze che motivano i bambini a pensare filosoficamente sono leggere della buona letteratura che tratti di concetti filosofici, dei dialoghi su argomenti importanti, delle ricerche riguardanti il buon ragionamento, i valori e il significato dei concetti filosofici, vedere del buon cinema e assistere a spettacoli teatrali che trattino di concetti filosofici.

12. *Quando ha riconosciuto in se stessa un'attitudine filosofica? (SO)*

Dipende da che cosa intende per attitudine filosofica. Ho avuto un'intensa attitudine religiosa in età molto giovane (probabilmente troppo intensa). Mi struggevo (probabilmente troppo) dal desiderio di essere una persona buona. È stato alla V o VI classe che iniziai a pensare a perché le cose erano come erano e all'VIII classe cominciai a pensare a me stessa come a un'intellettuale. Non una persona superiore ma diversa. La mia "eccentricità", come i miei fratelli la definivano, non mi separava dalle persone - in effetti ero alquanto socievole a mio modo, fui persino eletta rappresentante della mia classe alle superiori. Questa posizione necessitava che mi relazionassi bene con studenti con differenti aspirazioni. In ogni caso ero consapevole che i miei interessi sembravano diversi da quelli delle persone intorno a me. Non è che non capissi i miei amici o non volessi loro bene, è solo che i miei interessi per la musica classica (da poco scoperta), per la matematica e il latino, la teologia e la storia, l'odio per la televisione e l'impegno in intense letture non era la norma fra i miei pari di 14-17 anni.

13. *Quali sono state le esperienze più significative nei Suoi studi al college e universitari? (MS, SO)*

Dopo aver conseguito al College of New Rochelle una laurea di base in storia intellettuale (quanto di più vicino poteva esserci a quel tempo a una laurea di base in filosofia o teologia), andai alla Catholic University of America per una laurea in storia americana e latino-americana. Là mi trovai nuovamente a giocare il ruolo di tutor per vari frati francescani brasiliani che erano venuti per conseguire il dottorato in storia americana e latino-americana ma che stavano combattendo con la lingua. Nonostante essi stessero studiando per il dottorato e io invece per la laurea, davo loro lezioni private sui materiali dei vari corsi in preparazione degli esami, un po' come avevo fatto da insegnante adolescente. Il fatto che non mi venne in mente che non avrei dovuto studiare per la laurea ma per il dottorato, come accadeva per gli uomini, fa capire qualcosa delle aspirazioni delle giovani a quel tempo. Erano gli uomini a frequentare un dottorato e, nei circoli cattolici, la maggior parte delle donne non conseguiva nemmeno la laurea. Se mi chiedete se ero arrabbiata per la situazione, la risposta è no. Mi ero così adattata a questa norma sociale che davvero mi faceva piacere aiutare questi giovani francescani a prepararsi per gli esami e quando essi riuscivano ero felice per loro e per me. Eravamo soliti incontrarci

nella biblioteca Olivia de Lima della Catholic University della quali eravamo tutti membri da quando studiavamo storia latino-americana e storia intellettuale, e gli archivi ci erano accessibili.

Ma c'è un altro lato della mia laurea alla Catholic University. Dovevo studiare anche la storia intellettuale americana. Mi sostenevo con una borsa di assistente che comportava la correzione di elaborati in questo corso di studi. Fu in questo periodo che incontrai per la prima volta la filosofia americana ... le opere di Emerson, Thoreau, Margaret Fuller, Peirce, James e Dewey. Il mio professore era un giovane che mi incoraggiò a leggere, scrivere e aiutare gli studenti quanto più fosse possibile ... Imparai molto dal compito di cercare di capire che cosa gli studenti sostenevano nei loro saggi, leggendo le opere di riferimento, dialogando con quelli con cui avevo maggiore confidenza, cercando di trarre un qualche senso da come gli studenti interpretavano i diversi autori. Ricordate i tempi, era la metà degli anni '60. Quando lasciai la Catholic University presi un incarico di insegnamento di Storia mondiale e Storia americana all'Afro-American State College a Fayetteville, nel Nord-Carolina. Per me questo significava insegnare Storia Intellettuale. Là, per la prima volta, mi trovai in minoranza. Ero un docente bianco in un Black College e una ribelle per il resto della città. Che una giovane donna bianca nel 1966 insegnasse in un college nero a Fayetteville, Nord-Carolina, semplicemente era una cosa che non si doveva fare.

Mi è piaciuto ogni minuto di questo incarico, anche quando ero spaventata a morte. Amavo gli studenti e io piacevo loro. Dal momento che non ero sposata davo delle lezioni extra la sera, per aiutare quelli che avevano delle difficoltà a prendere buoni voti. E molti di loro fecero molto bene.

L'anno seguente mi sposai. Andai alla Virginia Union University, una università afro-americana a Richmond Virginia e continuai a tenere corsi in storia intellettuale, un programma sperimentale dalla Carnegie Mellon University in storia americana e storia mondiale. Grazie a un collega entrai all'Union Theological Seminary a Richmond Virginia dove potei studiare la teologia moderna e la sua relazione con l'esistenzialismo europeo contemporaneo. In seguito, nel 1968, quando cominciai a insegnare in un piccolo college femminile a Manchester, New Hampshire, ebbi l'opportunità di insegnare non soltanto storia intellettuale ma filosofia e sociologia, continuando nel contempo il mio studio di queste discipline all'università del New Hampshire.

14. *Si è sempre sentita appartenente ad una tradizione filosofica specificamente americana? (SO)*

Non sono sicura di avere avuto coscienza di appartenere ad una tradizione filosofica americana fino a quando iniziai il mio dottorato all'University of Massachusetts dove fui introdotta alle opere di John Dewey. Al college cattolico, retto da monache orsoline molto intelligenti e impegnate nella vita intellettuale, avevo incontrato la filosofia europea, quella greca, medievale e moderna. All'ultimo anno avemmo un *visiting scholar* dell'università di Lovanio che tenne dei corsi su Sartre, Heidegger e Jaspers. Ma anche al mio terzo anno avemmo un altro *visiting scholar* dalla Francia che ci fece lezione sulla teologia contemporanea. Mi ricordo che scrissi un elaborato sul Vangelo di S. Giovanni,

lo consegnai e tornai a casa per il fine settimana. Quando rientrai vi era un party di addio con champagne per questo vecchio teologo che fece un brindisi in mio onore perché il mio ero stato il miglior elaborato della classe (fra parentesi era ampiamente indebitato nei confronti di Karl Barth). Per la prima volta pensai a me stessa come a una persona che non solo avesse un'attitudine filosofica, ma fosse in grado - forse - di perseguire effettivamente i propri interessi in filosofia e teologia. Fu un momento estatico per una giovane donna nel 1962, nonostante l'avvertimento del vecchio teologo che "teologia e filosofia sono campi maschili, sicché se vuoi entrare nel loro mondo dovrai essere coraggiosa e soprattutto perseverante".

15. *A Suo avviso perché la tradizione filosofica occidentale è stata tanto dominata dagli uomini mentre c'è stato un significativo pensiero femminile che non è mai stato riconosciuto? (MS)*

Penso che la tradizione filosofica occidentale sia stata così dominata dagli uomini perché per lo più gli uomini erano i solo individui istruiti. Se anche una donna per un qualche miracolo era istruita, la società patriarcale e sessista semplicemente ignorava il suo pensiero.

16. *Che ruolo ha avuto la tradizione del pensiero cattolico sulla Sua formazione? Era affascinata dall'idea dell'armonia fra fede e ragione? O come il Suo debito nei confronti di Karl Barth lascerebbe supporre, Lei trovava una 'sproporzione' fra di loro? Considerava fede e ragione come nemiche o come alleate? I pensatori esistenzialisti che Lei ha citato hanno lasciato delle tracce nel Suo modo di considerare la filosofia? (SO)*

La tradizione cattolica ha giocato un ruolo essenziale nella mia formazione. Ho studiato in scuole, college e università cattoliche fino alla mia laurea. Dopo che cominciai a insegnare in Black Colleges nel sud degli USA, iniziai a studiare all'Union Theological Seminary, un seminario universitario protestante dove mi concentrai sulla filosofia e sul pensiero teologico contemporaneo e poi andai all'University of New Hampshire e infine all'University of Massachusetts. Fu in quest'ultima che conseguii il mio dottorato in filosofia dell'educazione, scrivendo la dissertazione sulla filosofia dell'educazione di Nietzsche. Al college (dove pur studiavo storia intellettuale) si richiedeva a tutti gli studenti di prendere 18 crediti in filosofia e 16 in teologia, il che ho spesso pensato abbia rappresentato un'influenza essenziale nella scelta della filosofia per i miei studi ulteriori.

All'inizio ero interessata a rintracciare una qualche armonia fra fede e ragione ma col tempo questo interesse ha giocato un ruolo sempre minore nel mio studio della filosofia e nel mio interesse per la P4C. Al college ho studiato il tomismo e Maritain e non trovavo conflitti fra fede e ragione; in ogni caso, con un maggior studio della filosofia, specialmente la moderna e contemporanea, mi convinsi che da molti punti di vista stavano parlando linguaggi diversi riguardo all'esperienza umana.

17. *Che tipo di influenza ha avuto la filosofia continentale sulla Sua formazione?* (SO)

Sono stata introdotta alla filosofia continentale fin dai primi giorni al college. Non ricordo quando ho letto Nietzsche per la prima volta ... ma quando iniziai il mio programma di dottorato all'University of Massachusetts ero sicura di voler scrivere la mia dissertazione su Nietzsche. Insegnavo da sei anni nei Black Colleges nel Nord Carolina e Virginia e al Women's College nel New Hampshire ed ero motivatissima a leggere qualsiasi cosa Nietzsche avesse scritto. Non solo insegnavo i suoi scritti ai miei studenti, ma in modo subconscio stavo diventando una nicciana da molti punti di vista (sebbene in seguito avrei ripensato molte delle sue teorie).

Un'altra cosa significativa accadde in questi anni. Mentre insegnavo al Women's College nel New Hampshire, mi unii a mio marito come direttrice in una scuola per bambini molto brillanti ma emotivamente disturbati, lo Hampshire Country Day School a Rindge, New Hampshire. Contemporaneamente con i miei studi al Notre Dame College for Women a Manchester, New Hampshire, dovevo essere direttrice, consulente, tutor, consigliera, amica del cuore di 13 adolescenti fra i 13 e i 18 anni che erano stati selezionati dal Boston Medical Hospital per partecipare a un programma terapeutico sperimentale. Tutti maschi, questi adolescenti mi insegnarono moltissimo. La prima cosa che feci fu di creare una biblioteca per loro e di introdurli alla musica classica, alla cucina e al dialogo sui loro problemi comuni. Quando ritornavo dal college a Manchester - un'ora e mezzo in auto - spesso avevo delle prove di esame da correggere. Ansiosa di stabilire un legame intellettuale con i pazienti-studenti, li invitavo a incontrarci in cucina, distribuivo gli elaborati e in comune cercavamo di correggerli. Era sottinteso che tutti, per cercare le informazioni che non conoscevano, potevano usare i libri nella biblioteca che avevo creato.

Benchè molto intelligenti questi ragazzi non andavano a scuola o se lo facevano era quello che chiamavamo "dentro" e "fuori". Quando avevano deciso un voto per gli elaborati loro assegnati per la correzione dovevano giustificarlo con ciascuno di noi ... a volte ciò portava a un abbassamento del voto, a volte al suo innalzamento, ma spesso lo si manteneva invariato. E non potevo fare a meno di notare che aspettavano il mio ritorno dall'università per cominciare il loro "lavoro", come lo chiamavano, che spesso proseguiva fino alle prime ore del mattino. C'era un seminario che tenevo intitolato *Uomo e Società*, un seminario avanzato che a loro piaceva particolarmente. Questo seminario si focalizzava sui problemi nella società americana, la guerra del Vietnam, il razzismo pervasivo e il sessimo che permeava la cultura. Il dialogo era naturale come condividere un pasto e non passò molto tempo prima che realizzassi che stavano imparando quanto, se non più, dei miei studenti al college.

Cominciai a studiare per il mio dottorato nel 1970 all'Università of Massachusetts. Avevo una grande tutor che alimentava i miei interessi negli studi interdisciplinari. Mi incoraggiò a studiare letteratura comparata, filosofia, storia intellettuale, teatro e filosofia dell'educazione. Avvicinare tante discipline mi aiutò a capire come il pensiero filosofico sia un elemento di un contesto

intellettuale molto complesso e perché per comprendere ogni filosofia sia necessario il contesto in cui essa venne in essere.

Questo approccio storico e contestuale alla filosofia era rifiutato a quel tempo al dipartimento di filosofia dell'University of Massachusetts. Ma, come al solito, c'erano delle eccezioni e quelle erano le persone con cui studiavo: Ann Ferguson per Filosofia Americana e Filosofia femminista, Leonard Ehrlich per l'esistenzialismo, Robert Wolff per Kant e Marcuse. Dal punto di vista intellettuale fu per me un periodo entusiasmante e baldanzosamente mi immergevo nelle letture e nelle discussioni, con profonda attenzione.

Incontrai la mia dose di sessismo all'Università of Massachusetts più che alla Catholic University. Ricordo di un professore che mi disse che forse avrei potuto rimanere alla School of Education e concentrarmi su alcuni temi di filosofia dell'educazione. In quel tempo avevo studiato l'esistenzialismo in profondità e feci tutto quello che potei per trattenermi dal lanciargli qualcosa contro.

Il semestre successivo studiai con il professor Ehrlich. Notai che gli studenti erano in difficoltà e glielo dissi. Lui mi chiese se ero disponibile a far loro da tutor in corsi separati di studio e ad aiutarli prima degli esami. Acconsentii.

18. *C'è una relazione fra la Sua esperienza come educatrice e il riconoscimento della ricerca filosofica come processo formativo?* (MS)

Penso vi sia una strettissima relazione fra le mie esperienze come educatrice e il mio interesse per la ricerca filosofica come processo formativo. Fin dall'inizio ero interessata ad aiutare i bambini a pensare bene e a pensare autonomamente su argomenti importanti. Sono convinta che alla base della nostra esperienza quotidiana vi sono concetti filosofici e se vogliamo 'far senso' del mondo c'è bisogno di indagare sul significato di questi concetti e su come siano collegati alle nostre azioni quotidiane. Dialogo, studio della tradizione e speculazione sono componenti intrinseche di tale indagine.

19. *La Sua esperienza come educatrice è una costante lotta per trovare il modo più efficace perché le persone abbiano una migliore comprensione. Perché la comprensione è così importante nella vita delle persone e nell'apprendimento?* (MS)

La mia lotta come educatrice ha implicato una lotta per trovare i modi più efficaci per aiutare bambini e adulti ad avere una migliore comprensione del loro mondo e di se stessi. Catherine Elgin nel suo *Considered Judgement* descrive il passaggio necessario dalla conoscenza alla comprensione come l'obiettivo principale della formazione contemporanea. Secondo lei la verità da sola non è sufficiente. Se il nostro obiettivo epistemico è di migliorare la comprensione e il nostro metodo è la costruzione di sistemi di pensiero sempre più sostenibili, ci saranno molteplici verità – letterali e metaforiche.

Si può dire che conosciamo qualcosa quando 1) ciò che sappiamo è vero e 2) sappiamo perché è vero. Non si può conoscere realmente qualcosa se non se ne è sicuri. Si può dire che comprendiamo qualcosa quando cogliamo le relazioni che ha con le condizioni che lo hanno prodotto e gli effetti che ne

sono derivati. In questo senso la comprensione include l'abilità di spiegare le cause di un evento e di predirne le conseguenze. Ma ci sono anche volte in cui comprendiamo qualcosa perché sappiamo come usarlo. P. es., si può dire di comprendere una lingua straniera quando sappiamo come usarla. In questo senso, si comprende il significato o l'intenzione o le regole che governano qualcosa piuttosto che le cause o le conseguenze di quella cosa. Comprendere un libro è coglierne i significati indipendentemente dal fatto che si colga o no in che modo la storia fu scritta o quali effetti può avere su di noi.

Per migliorare la comprensione non dobbiamo scoprire alcunché di nuovo. Abbiamo già un'ampia riserva di informazioni a nostra disposizione. Ma un'accozzaglia di dati ha scarso valore cognitivo. Il nostro problema, abbastanza spesso, è che cosa fare di ciò che sappiamo. Il progresso della comprensione include allora il rinvenimento o l'imposizione di un ordine nelle informazioni a portata di mano. La narrativa aiuta. Evidenzia modelli, esplicita implicazioni, ricava distinzioni e identifica possibilità che non avevamo riconosciuto nel tumulto delle informazioni dinanzi a noi.

20. *Ha mai sentito un senso di disagio nei confronti della filosofia accademica? (SO)*

Sì, ho sperimentato un grande disagio nei confronti della filosofia accademica, sia da studente sia da professore. Ho incontrato arroganza, sessismo, superficialità e pedanteria. Ma accanto a queste ci sono le meravigliose esperienze che ho avuto in lezioni di filosofia nelle quali i professori sapevano invitarmi all'interno della tradizione e collegarla agli accadimenti contemporanei nel mio mondo.

Dai primi anni del college mi sono vista, in un certo senso, come una traduttrice: per i miei pari negli anni del college, della laurea e nel mio insegnamento. Nella misura in cui la filosofia accademica ha bisogno di questa traduzione. NON NE SONO SICURA. Pensate ai dialoghi platonici. Si spererebbe che ogni adolescente possa essere capace di comprenderli, ma ho scoperto nelle mie lezioni che ciò non accade senza traduzione. Sono incerta su che cosa ci dica questo sull'educazione contemporanea. Forse la filosofia accademica ha sempre avuto questo bisogno di *traduzione*.

21. *Solo la filosofia accademica? O ogni sorta di 'attività filosofica'? Molti pensano che il filosofare in se stesso sia in conflitto con il senso comune, che il riso della servetta tracia ossessioni chiunque filosofi. Lei è d'accordo? Pensa che ci sarà sempre un fossato da colmare fra la vita quotidiana e la filosofia? (SO)*

Sono sicura che la filosofia accademica ha bisogno di traduzione per le persone al di fuori della disciplina, se deve aiutarle a 'far senso' del loro mondo. Questa traduzione può prendere molte forme: narrativa, pittura, racconto di storie, musica, cinema sono tutti modi possibili di traduzione.

Se guardo indietro, in un certo senso sono giunta alla filosofia accademica con questo bisogno di *tradurre* ... di aiutare gli studenti a collegare alla loro vita quotidiana quanto il filosofo stava insegnando. Tutto cominciò in quella piccola

scuola che formai all'età di 13 anni. Realizzai allora che il mio compito di insegnante era di aiutare gli studenti a 'far senso' della tradizione in modo tale che ciò cambiasse il modo in cui vedevano il loro mondo. Alla fine questo bisogno di 'tradurre' si è manifestato nella collaborazione allo sviluppo di un curriculum nel quale i bambini potessero essere introdotti alla storia della filosofia in un modo che fosse dialogico, accessibile e significativo dal punto di vista formativo. Ad ogni modo ero consapevole già prima di incontrare Matthew Lipman che tale impresa educativa avrebbe richiesto una *ricostruzione* della filosofia che era essenziale per la riforma dell'educazione, specialmente al livello di scuola elementare e media.

22. *Pensa che la traduzione debba costituire la competenza fondamentale per un facilitatore di indagine filosofica?* (MS)

Penso che questa abilità di tradurre dalla filosofia accademica all'esperienza quotidiana dello studente sia necessaria per il facilitatore: ma non è sufficiente. Il facilitatore ha bisogno anche di sapere in che modo creare un'atmosfera di fiducia. Deve rispettare le idee degli studenti e sapere in che modo condurli dalle opinioni ai giudizi fondati. Deve avere una qualche cognizione della natura dell'indagine ed essere capace di modellare - a beneficio degli studenti - le mosse di tale procedura. Deve sapere come bilanciare esercizi nel ragionamento con il dialogo su concetti filosofici e come collegarli con la nostra vita quotidiana. Dovrebbe anche saper modellare certe disposizioni: a stupirsi, a fare domande, a inferire, a riflettere, a dubitare e ad autocorreggersi.

23. *Quali libri (romanzi e saggi) e quali autori hanno più influenzato la Sua crescita culturale?* (MS)

Gli autori che hanno avuto la maggior influenza su di me sono stati Eraclito, Platone, Agostino, Spinoza, Nietzsche, Dewey e Emma Goldman. È stato da Emma Goldman che ho imparato che cosa significhi vivere una vita che esemplifica una filosofia: una lotta per essere una persona buona, coraggiosa e che è capace di prendersi cura, un individuo che è impegnato a cambiare le cose in questo mondo indirizzandosi a ciò che è bene. Ero giovane quando ho incontrato Emma Goldman ma ancora ammiro tutto quello che manifestava nella sua vita quotidiana: un amore per gli altri immaginitivo, critico e compassionevole, una cordialità, una disponibilità a fare la differenza, la differenza qualitativa di coloro che vengono seguiti ed imitati.

24. *Pensa che ci sia una relazione rilevante fra ciò che i filosofi sono nelle loro vite e quanto studiano e sviluppano come teoria filosofica? Crede debba esservi una coerenza fra la condotta di vita di un filosofo e il suo pensiero? A Suo avviso l'incoerenza fra ciò che un filosofo pensa e come agisce è solo un segno della debolezza personale o getta un'ombra sul suo pensiero?* (MS, SO)

Idealmente dovrebbe esserci una coerenza fra la condotta di vita di un filosofo e il suo pensiero filosofico. Un detto contemporaneo afferma che i filosofi dovrebbero saper *"walk their talk"*, ossia dovrebbe esservi una chiara coerenza fra ciò che pensano e come agiscono, ciò che dicono e ciò che fanno. Ad ogni modo, i filosofi come tutti gli esseri umani sono fallibili e spesso l'incoerenza fra le loro azioni e il loro pensiero è dovuta all'umana debolezza. Ma ci sono momenti in cui l'incoerenza getta un'ombra sul loro stesso pensiero ... P.es., ho spesso pensato che l'aderire di Heidegger al partito nazista, anche solo per un breve periodo, *potrebbe* essere indicativo di qualcosa di discutibile nella sua visione filosofica.

D'altro canto sono anche molto sospettosa dei filosofi che usano una metodologia non priva di 'abusi' per insegnare la filosofia ai novizi, giustificando tali procedure come necessarie per insegnare in che modo filosofare bene. Secondo me ci dovrebbe essere una coerenza fra mezzi e fini e le procedure utilizzate in una classe di filosofia dovrebbero incoraggiare la crescita e potenziare gli individui

SEZIONE II: FILOSOFIA, EDUCAZIONE E SOCIETÀ

25. *A Suo avviso la filosofia ha un valore educativo? In altri termini, qual è la relazione fra filosofia ed educazione?* (MS)

Da qualche parte in *Democrazia ed educazione* Dewey dice che la filosofia è il metodo applicato di ogni autentica educazione. Quando ero una giovane studentessa universitaria all'University of Massachusetts la maggior parte dei filosofi dell'educazione non prendevano sul serio questo parole, io sì.

26. *Qual è la relazione fra l'esperienza umana e la ricerca filosofica?* (MS)

Quando penso alla filosofia penso a una miriade di abilità coniugate con la storia delle idee che ha creato la nostra eredità intellettuale, un'eredità alla quale ciascun bambino ha diritto. Queste abilità comprendono l'indagine critica, creativa e valoriale, la capacità di riconoscere, inquadrare, formulare e risolvere i nostri problemi comuni creando nuove idee, testando queste idee in pratica e sapendo come auto-correggersi quando le idee non funzionano più bene per noi.

Tale indagine è filosofica perché obbliga lo studente a considerare le dimensioni etiche, estetiche, logiche, politiche e sociali del problema che si ha davanti. Tale indagine è comune e dialogica perché opera in maniera cooperativa e collaborativa, con altri 'ricercatori' interessati agli stessi problemi e richiede la trasformazione delle classi in comunità di ricerca che non solo prendano in considerazione la conoscenza inerente a ogni disciplina ma anche i termini concettuali controversi intorno ai quali la disciplina è organizzata. Nello studio del linguaggio ciò significa indagine sulla natura del linguaggio, su connotazione e denotazione, metafora, analogia, comunicazione, discorso, silenzio e significato. In storia ciò significa indagine su concetti quali libertà, diritti, democrazia, giustizia, educazione, comunità, società, cittadinanza, persona. In scienza significa indagine su concetti quali causa, effetto, spiegazione, descrizione, ragionamento analogico, ragionamento ipotetico, falsificabilità, verifica, evidenza e prova. E in matematica ciò significa indagine sulla natura di concetti quali numero e verificabilità. Ma tale indagine, in *ognuna* di tali discipline, richiede abilità filosofiche: l'abilità di congetturare, fare ipotesi e contro-esempi, identificare buone ragioni e ragioni scadenti, descrizioni buone e cattive. Si deve essere capaci di scoprire le ipotesi, di riconoscere le inferenze valide e quelle non valide e di offrire punti di vista alternativi. Si deve essere anche capaci di anticipare le probabili conclusioni, di riconoscere le incoerenze, di vedere le connessioni fra mezzi e fini come anche fra parte e tutto e di pensare in maniera empatica e compassionevole quando il nostro studio riguarda la sofferenza dei nostri simili. Infine si deve essere capaci di riconoscere le questioni controverse di ogni disciplina, la varietà dei punti di vista che sono stati offerti circa questi problemi e si deve possedere l'immaginazione per escogitare nuovi modi di pensare su questi concetti e questioni. Sicché essere formati è imparare a pensare filosoficamente su quanto si sta studiando e cominciare a comprendere la relazione fra una

disciplina e un'altra e che tipo di relazioni la varietà delle discipline abbia con la nostra esperienza

Ne Lo studio della filosofia (MW, vol. 6, 1910-1911) Dewey scrisse: "Lo studio della filosofia non è la via sicura per diventare un leader intellettuale ma familiarizza lo studente con le forze che creano le idee e le rendono efficaci, e dovrebbe accrescere la perizia nell'uso degli strumenti coi quali le idee direttive dell'umanità sono elaborate e messe alla prova. Il fine ultimo dell'educazione è aiutare l'uomo a 'farsi una vita'; se ci siamo abituati a limitare l'espressione al guadagnare soldi per la sussistenza materiale, tale limitazione mostra non già che cosa sia 'farsi una vita' ma solo la ristrettezza della nostra immaginazione. Avere un qualche ruolo nella produzione delle idee è una parte necessaria del 'farsi una vita' che sia degna di essere vissuta, e la principale giustificazione dello studio filosofico è che esso rende lo studente più adatto a questo tipo particolare di produzione". È d'accordo con questa posizione? (MS)

Sì, ovviamente concordo con questa citazione di Dewey. Non vedo una dicotomia fra 'farsi una vita' in termini di sostentamento economico e imparare come criticare e creare nuove idee che ci spingono nella direzione di un mondo migliore. Le persone che non possono soddisfare i propri bisogni primari, che sono sempre affamate, spaventate, senza amore né sicurezza, sono anche bloccate nel loro potenziale di creare nuove idee. Essere educati bene presuppone che i bambini vivano in una società dove abbiano la possibilità di fiorire economicamente, socialmente, emozionalmente e intellettualmente. Una buona educazione implica non solo ereditare la tradizione della storia delle idee che sono state create prima della nostra nascita ma anche essere attivamente preparati a creare nuove idee, nuove relazioni, nuove istituzioni, nuovi modi di comprensione e a imparare come vivere in un mondo che è più giusto, più libero e bello.

27. *Come possono le idee cambiare il mondo? Si tratta di un'utopia o è una reale possibilità? Che ruolo può giocare la filosofia in una società democratica? (MS, SO).*

Quanto al ruolo che la filosofia può giocare nello sviluppo di una società democratica penso che segua da quanto ho detto sopra, quando ho affermato che questo ruolo è indiretto e passa attraverso l'educazione. Se i filosofi si impegnassero ad aiutare a trasformare le classi tradizionali in autentiche comunità di ricerca, nelle quali la dimensione etica, estetica, logica, politica e sociale dell'esperienza fosse condotta - fin dai primi anni - a influire in modo sistematico e rigoroso sullo studio delle altre discipline, allora potremmo muovere verso una società democratica. Tali comunità sarebbero facilitate da insegnanti che sanno come promuovere abilità filosofiche di ragionamento, formazione di concetti e dialogo; come incoraggiare i bambini a identificare le loro emozioni ed esplorare la validità delle credenze che stanno alla base di esse; come creare un ambiente democratico in miniatura nel quale i bambini scoprono se stessi all'interno di una comunità collaborativa, democratica e cooperativa e poi si scoprono come ricercatori che potrebbero alla fine

cambiare le cose nel tipo di mondo in cui viviamo. Tale generazione potrebbe essere molto critica delle istituzioni della propria società, ma anche creativa e animata da pensiero valoriale nella costruzione di nuove istituzioni che funzionerebbero meglio, in favore di tutti e non solo di pochi. Sarebbero persone emozionalmente mature, disposte ad abbandonare le emozioni distruttive e auto-distruttive, trasformandole in energie che possono essere messe all'opera per creare un mondo migliore. I filosofi potrebbero unirsi ad altri esperti nel campo dell'educazione per preparare una generazione di bambini il cui impegno nel dialogo, nell'auto-correzione e nella ricerca costante li spingerebbe a far pressione perché siano eliminate quelle forze che alimentano violenza, ignoranza e ingiustizia.

In un'intervista pubblicata su una rivista italiana³ Lipman ha affermato che i filosofi potrebbero avere un ruolo importante nella società nel connettere teoria e pratica e nello sviluppare il pensiero critico. Ritiene che il loro ruolo possa essere significativo anche negli scenari attuali? (MS)

Sì, i filosofi hanno capacità di pensiero critico. Spesso sono dei buoni logici. Queste abilità sono necessarie ma non sufficienti. Se i filosofi lo volessero, potrebbero impegnarsi in una riforma educativa che cambierebbe le cose su scala globale. Essi hanno accesso alle teorie metafisiche, etiche, sociali e politiche dell'umanità, che potrebbero essere tradotte in modo tale che i bambini se ne possano appropriare e, in dialogo con i loro pari, tentare di raffinarle e muovere al di là di esse. Ci sono filosofi che hanno esperienza nel creare nuove idee, escogitare nuove soluzioni, nuovi modi di vivere nel mondo, che possono fungere da modello di ciò che le persone possono fare quando sono motivate da ideali di giustizia, bellezza e verità.

Purtroppo, sappiamo dalla storia che la maggior parte dei filosofi non ha interessi pedagogici. Nella misura in cui persiste siffatta attitudine, ho paura che ci possano essere poche relazioni fra la filosofia e la formazione di una autentica società democratica.

³ Cfr. M.Striano. *La filosofia come educazione del pensiero. Una conversazione pedagogica con Matthew Lipman*, in "Scuola e Città", 1, gennaio, 2000.

SEZIONE III: PHILOSOPHY FOR CHILDREN

28. *Il curriculum della P4C è stato ideato da Lipman negli anni '70. Ritieni che sia cambiato in maniera sostanziale nel tempo o può affermare che la sua struttura originale ha conservato la sua forza? (MS)*

Benché il curriculum della P4C sia stato ideato negli anni '70 e primi anni '80, non penso sia cambiato in modo sostanziale negli anni seguenti. È stato tradotto e adattato in molte lingue, ma è stata conservata la struttura originale dei vari programmi. Questa struttura ha un focus ricorrente e un focus evolutivo. Le abilità di ragionamento sono evolutive nel senso che aiutano i bambini a divenire consapevoli di ciò che stanno facendo quando operano una distinzione o forniscono una ragione o creano un'analogia o scorgono un'assunzione etc.. I temi filosofici sono ricorrenti nella maggior parte dei programmi. Tanto ai bambini di 4 anni quanto agli studenti di 17 sono presentati i temi della filosofia occidentale fra i quali si possono trovare: realtà e apparenza, amicizia, pensiero, mente, identità, corpo, amore, diritti, bene, verità, bellezza, democrazia, potere, libertà ed equità.

29. *Ci sono dei modelli filosofici e pedagogici ai quali il curriculum della P4C può essere ricondotto? (SO)*

Sì, ci sono modelli ma non nei termini di una copia conforme ma di influenze. Ci sono gli aforismi di Eraclito, a volte simili alle gemme filosofiche che escono dalla bocca dei bambini. Ci sono i dialoghi di Platone che probabilmente hanno avuto l'influenza maggiore sulla forma dei racconti del curriculum ... Ci sono le opere di Diderot e di altri Enciclopedisti che tentarono di portare la filosofia a tutti. E ci sono i grandi romanzieri che sono stati capaci di spingere il lettore a pensare su concetti filosofici che sono intrinsecamente connessi con l'esperienza umana: James Joyce, Dostoevskij, Tolstoj e altri. Ma nessuno prima di Lipman ha cercato di ricostruire per i bambini *tutta* la filosofia occidentale in modo che rendesse *loro* possibile praticarla come un'incessante conversazione nelle aule scolastiche. La teoria di tale ricostruzione può essere trovata in Dewey; l'effettiva ricostruzione della disciplina nella forma di narrazioni per bambini non ha nessun precedente: è stato un lavoro originale di Matthew Lipman.

30. *Ai giorni nostri capita di trovare in alcuni autori attacchi contro la cosiddetta razionalità occidentale, come se fosse solamente una forma locale di approccio alla realtà e all'esistenza e quindi incommensurabile con altri mondi culturali. Come è stato recepito il curriculum della P4C, che mostra un'appassionata fiducia nella razionalità, nei paesi non-occidentali? È stato considerato come qualcosa di alieno o addirittura colonialista (se dobbiamo dare credito agli autori cui si accennava)? (SO)*

Ho avuto la fortuna di poter lavorare con bambini in molti e differenti paesi non-occidentali: Cina, Nigeria, Taiwan, Corea, Zimbabwe. Ho potuto lavorare anche in molti paesi dell'America Latina dove l'accento è sulla narrazione, il

racconto e il mito, combinato con la "razionalità occidentale". In ciascuno di questi paesi ho scoperto bambini altamente recettivi ai programmi della P4C destinati ai primi anni delle elementari. Se dovessi indicare un programma particolare direi che il più universale è *Pixie* e il manuale *Looking for Meaning*. Il suo accento sul ragionamento analogico, sulla scoperta degli assunti di fondo, sul linguaggio, l'amicizia, le relazioni familiari, l'identità, l'azione e il significato - in quanto si riferisce all'esperienza - dell'infanzia non solo è stato ben recepito ma è piaciuto tantissimo per il suo intrinseco valore. Essere testimoni della messa in scena, da parte di bambini, dei quattro drammi di *Pixie* in Nigeria, Messico, Cina, Taiwan, Argentina, Zimbabwe, Russia, Bulgaria, Romania, Grecia significa essere testimoni della universalità della ricerca immaginativa del significato da parte dei bambini in tutto il mondo.

31. *Chiunque legga i libri del curriculum della P4C comprende che c'è qualcosa di peculiare nella loro struttura narrativa. Come sono state creati i racconti del curriculum?* (SO)

Ciò che hanno in comune è una impalcatura di abilità di ragionamento che mirano ad aiutare i bambini a divenire consapevoli del loro processo raziocinativo e di come auto-correggersi quando è necessario. Nello stesso tempo ciascun capitolo contiene una miriade di concetti filosofici profondamente collegati all'esperienza dei bambini. Quando dico "concetto filosofico", sto parlando di concetti che sono comuni, centrali all'esperienza dei bambini e suscettibili di disputa, concetti quali libero, mente, sè, amico, amore, potere, diritti, bellezza, verità e giustizia.

32. *Qual è stata la Sua pratica di scrittura?* (SO)

Non ho scritto i racconti del curriculum originale, sono stata co-autrice dei manuali di istruzione per gli insegnanti. Ad ogni modo nel 1994 ho scritto un programma per i bambini della scuola dell'infanzia intitolato *The Doll Hospital (Making Sense of My World)*⁴ e nel 1998-2000 ho scritto altri due programmi. Uno era il seguito di *The Doll Hospital*, intitolato *Nakeesha and Jesse (Flesh of My World)* e l'altro era un programma per i bambini delle scuole medie, che si focalizza sulla filosofia del corpo, la filosofia della sessualità e l'abuso dei bambini, intitolato *Hannah (Breaking the Vicious Circle)*.

Con *The Doll Hospital* sapevo di voler problematizzare i comportamenti di una comunità di ricerca in modo tale che i bambini potessero discutere le procedure in relazione alla loro pratica. Quanto alla storia in se stessa, incentrata sulla bambola, l'embrione veniva dalla mia esperienza infantile, mentre l'evoluzione della storia era guidata dai concetti filosofici che volevo introdurre: persona, realtà, buono, bello, vero etc.. Sapevo anche di voler aiutare i bambini a divenire consapevoli di tre cose che fanno col linguaggio: fornire ragioni, contraddire e operare con enunciati del tipo "se...allora". Perché? Perché le ritenevo essenziali per favorire il dialogo filosofico.

⁴ Edizione italiana a cura di M.Striano, *L'ospedale della bambole*, Liguori, Napoli, 1999; *Dare senso al mio mondo*, Liguori, Napoli, 1999 nell'ambito della collana *Impariamo a Pensare* diretta da A.Cosentino, M.Santi, M.Striano che raccoglie tutto il curricolo della Philosophy for Children insieme a contributi di ricerca teorica e metodologica.

Nakeesha and Jesse è un seguito di *The Doll Hospital* e si concentra sulla filosofia del corpo, sull'esperienza delle sensazioni corporee e sulla percezione dei corpi degli altri. La questione degli abusi sui bambini è trattata all'interno del contesto di una filosofia del corpo, della persona e della coltivazione dell'amicizia filosofica. La storia ha luogo l'anno dopo che Jesse e Nakeesha non vanno più al nido e incominciano l'esperienza di andare in una scuola dell'infanzia in un contesto formale.

Hannah, con il suo manuale *Breaking the Vicious Circle*, si concentra nuovamente sulla filosofia del corpo, sul concetto di male, di abuso dei bambini e sulla natura della persona. Pensato per bambini intorno all'età della pubertà introduce temi di filosofia della sessualità e cerca di mostrare bambini che cercano di dare senso alla sessualità all'interno della cornice della persona. Se mi chiedete da dove origina questa storia vi direi "Non lo so". Alcuni dei personaggi hanno una qualche somiglianza con persone che ho incontrato nel passato ma ritengo che la storia in se stessa si sia sviluppata a partire dai temi ai quali volevo introdurre i bambini di questa età.

33. *La nozione di gioco è al centro di molta parte del pensiero contemporaneo. Si può considerare la P4C anche una forma di gioco? O un approccio ludico al filosofare nuocerebbe alla sua efficacia educativa?* (SO)

Penso che un approccio ludico nuoccia all'efficacia del fare filosofia nel contesto di una comunità di ricerca. Tale comunità è basata su certe virtù intellettuali: fallibilismo (umiltà intellettuale), rispetto degli altri, fiducia, onestà, perseveranza, coraggio e auto-correzione. Il dialogo filosofico è un'opportunità per i bambini di dar senso al loro mondo in un modo che favorisca la fiducia nell'efficacia del dialogo, della ragione e della ricerca comune. Se fosse ridotta a mero gioco non vedrei perchè i bambini dovrebbero prendere sul serio l'impresa e con tale mancanza di sincerità e serietà mancherebbe la motivazione di esplorare, di perseverare a dispetto della complessità, di sviluppare le abilità necessarie a procedere. Se è solo un gioco, perché dovrei cercare in modo così impegnativo a costruire senso per me stesso e i miei pari? Perché dovrei perseverare nello scoprire che cosa altri filosofi hanno pensato sulle stesse questioni? Perché dovrei impiegare ore a pensare sulle conseguenze dell'adozione di un punto di vista o di un altro?

34. *Il modello della comunità di ricerca è particolarmente efficace per lo sviluppo del ragionamento filosofico. Ritiene permetta di conseguire altri rilevanti risultati educativi? Quali?* (MS)

Ho appena terminato uno scritto intitolato *Going Visiting*. Lo scritto tratta della formulazione di giudizi migliori e del ruolo dell'immaginazione, dell'empatia e del racconto di storie nel favorire la comprensione interculturale. I bambini *vanno a far visita* quando condividono le loro visioni del mondo e cercano di far capire ai loro pari le ragioni per le quali dicono le cose che dicono. Questa condivisione prende la forma del racconto di storie, di una narrazione che si sviluppa, del paragone e contrasto delle varie visioni del mondo nel gruppo.

Quando comincio a comprendere gli altri che vedono le cose da prospettive molto diverse, io approfondisco la mia comprensione di me stesso e della mia visione del mondo e comincio a realizzare quanto le visioni del mondo siano legate al contesto. È il favorire tale comprensione a farci sperare che la prossima generazione saprà affrontare la mole di problemi globali in una maniera non violenta e giusta.

35. *Qual è la rilevanza e l'unicità della P4C negli scenari educativi contemporanei?* (MS)

La P4C, insegnata nel contesto di una comunità di ricerca in classe ha il potenziale di favorire:

- Pensiero critico, creativo e valoriale; Abilità di formazione dei concetti;
- Abilità dialogiche;
- Abilità di ragionamento;
- Abilità di ricerca;
- Coscienza globale;
- Comprensione interculturale;
- Formulazione di giudizi migliori;
- Educazione della emozioni.

Che la P4C raggiunga questi obiettivi dipende molto dalla qualità della preparazione che gli insegnanti hanno ricevuto come anche dalla loro abilità di creare un ambiente in cui regni fiducia, rispetto per i sentimenti e le idee dei bambini, un ambiente nel quale possano fiorire il dialogo e la ricerca comune.

Notate come abbia aggiunto l'educazione delle emozioni alla lista: è qualcosa su cui ho focalizzato l'attenzione in questi ultimi anni. Sto terminando un programma per bambini delle scuole medie che si concentra sulla filosofia delle emozioni nella comunità di ricerca filosofica. Il programma consiste di 10 brevi storie con piani di discussioni ed esercizi che si focalizzano su a) identificazione delle emozioni; b) scoperta delle credenze sottostanti alle proprie emozioni; c) indagine sulla giustificazione di queste credenze; d) strategie per trasformare le emozioni se non sono fondate su credenze valide o sono distruttive per sé e/o gli altri.



Ann Margaret Sharp, professore ordinario di Filosofia dell'educazione presso il Department of Educational Foundations della Montclair State University, nel 1974

insieme a Matthew Lipman ha fondato presso la stessa università l'Institute for the Advancement of Philosophy for Children di cui è attualmente Associate Director and National and International Outreach. Ha collaborato con Lipman alla realizzazione del curriculum della Philosophy for Children e si è impegnata nella progettazione e stesura di materiali di sviluppo dello stesso, nella formazione di insegnanti, formatori e ricercatori, nella disseminazione e nella promozione della Philosophy for Children come movimento educativo a livello internazionale.