

# La Philosophy for Children per una Buona Scuola (inclusiva)

Giorgia Ruzzante

Dottoranda di ricerca in Scienze pedagogiche, dell'educazione e della formazione, Dipartimento FISPPA (Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata), Università degli Studi di Padova

forum

## Sommario

Nel presente articolo si fornirà una lettura pedagogica della riforma denominata «La Buona Scuola». Partendo dall'analisi di alcune parole chiave che si considerano irrinunciabili per una buona scuola, si è analizzato il documento della L. 107/15. Quali suggestioni pedagogiche propone la recente riforma scolastica? Che cosa significa «buona scuola»? Quali riferimenti pedagogici possiamo ritrovare nel documento? A partire da queste questioni, si proporrà un modello scolastico alternativo al paradigma *Human Capital*, quello dello *Human Development*, indicando come possibile proposta la comunità di ricerca in Philosophy for Children come comunità inclusiva per la formazione di un pensiero critico, creativo, valoriale.

## Parole chiave

Buona Scuola, Pensiero critico, Philosophy for Children, Human development, Inclusione.

## Introduzione

Nella nuova legge 107/15 vi è davvero un'idea di «scuola nuova» per il XXI secolo o piuttosto si tratta di una riforma di stampo economicistico? Che cosa significa «buona scuola»? Quali idee pedagogiche e educative si possono rintracciare nella riforma? Cosa definisce una scuola come «buona» e con quali criteri ne viene valutata la «bontà»? Non è forse un titolo, un'etichetta che è stata apposta alla riforma senza un adeguato spazio di riflessione concettuale? È un mero slogan politico? Buona scuola significa buona scuola per il mercato, per l'economia, per il lavoro,

per l'educazione, per l'istruzione, o in base a quali altri criteri? L'utilizzo inflazionato del concetto di «competenze» presente nel documento sarà in grado davvero di migliorare la qualità della scuola italiana? Oppure il continuo richiamo al concetto di competenza rischia di far perdere di vista quella che è la valenza pedagogica più ampia della scuola, ovvero la formazione della persona, la possibilità di sviluppare il pensiero critico e di godere di una scuola inclusiva dove tutti possono imparare, per consentire di superare le disuguaglianze sociali e creare un sistema scolastico improntato all'equità? In una scuola delle competenze i ragazzi con difficoltà, di

qualunque tipo esse siano, possono avere adeguata accoglienza e ricevere al pari di tutti buone opportunità formative, in un'ottica di equità che dovrebbe essere garantita dai sistemi educativi?

## La Buona Scuola è la scuola-azienda?

Il tratto saliente che emerge *in primis* dalla lettura del testo legislativo della Buona Scuola è che nel suo insieme si occupa in maniera preponderante e quasi esclusiva di problemi organizzativi ed economici (l'autonomia scolastica, il ruolo del dirigente scolastico, l'alternanza scuola-lavoro, l'assunzione dei precari, ecc.), tralasciando le questioni educative sostanziali e fondanti le basi di un sistema educativo scolastico. In sintesi, non si ritrova nel testo un'idea di scuola delineata in maniera precisa.

Il paradigma dominante nei sistemi educativi è quello dello *Human Capital* come ideale formativo contrapposto a quello di *Human Development* (Biggeri e Santi, 2012), il primo di matrice economicistica e positivista (il capitale umano) e il secondo ispirato al *Capability Approach* (CA), che concepisce lo sviluppo e la crescita come realizzazione delle proprie aspirazioni personali (lo sviluppo umano). La riforma denominata «La Buona scuola» non se ne discosta (Baldacci et al., 2015). Il CA è una visione alternativa rispetto alla scuola delle competenze di Europa 2020, che si propone di andare oltre tale concetto a favore dell'*agency* del soggetto per permettere la fioritura, il *flourishing*, delle sue aspirazioni personali.

La filosofa Nussbaum ha ulteriormente sviluppato il CA, analizzando le politiche educative scolastiche e riflettendo sull'importanza della promozione della cultura umanistica accanto a quella scientifica nelle nostre società

democratiche. Nussbaum, infatti, afferma che «sono in corso radicali cambiamenti riguardo a ciò che le società democratiche insegnano ai loro giovani, e su tali cambiamenti non si riflette abbastanza. Le nazioni sono sempre più attratte dall'idea del profitto; esse e i loro sistemi scolastici stanno accantonando quei saperi che sono indispensabili a mantenere viva la democrazia» (Nussbaum, 2011, p. 21). Per Nussbaum, la crisi dell'istruzione risiede in teorie e pratiche educative centrate sul bisogno di inseguire il profitto, il PIL, piuttosto che sulla formazione del pensiero per lo sviluppo umano. Ella sostiene che «non siamo costretti a scegliere fra una forma di educazione che promuove il profitto e una forma di educazione che promuove la cittadinanza. Un'economia fiorente richiede le stesse qualità formative che rafforzano la buona cittadinanza» (ibidem, p. 29); afferma inoltre che la crisi più dannosa per il futuro della democrazia è la crisi dell'istruzione, sulla quale in Italia si investe sempre meno sia in termini di risorse economiche che di riconoscimento sociale.

Non è pensabile la scuola come un'istituzione a servizio unicamente del mercato del lavoro e dell'economia, bisogna recuperare l'essenza stessa della scuola che è quella di essere primariamente luogo deputato alla formazione integrale della persona.

Secondo Merieu bisogna andare oltre la visione utilitaristica ed economicistica della scuola, riflettendo sul fatto che, apparentemente, «la scuola non produce nulla. La scuola forma, permette alle persone di acquisire conoscenze, competenze e capacità, il gusto di sapere, il senso dell'analisi e lo spirito critico, tutte cose che non sono presenti, fuori dalla classe, nel sistema produttivo» (Merieu, 2015, p. 72). La scuola non produce delle merci, dei beni materiali, ma metaforicamente parlando la sua «merce» è il bene più prezioso, ossia le menti degli allievi, che devono essere condotti

verso lo sviluppo del pensiero critico e la creazione di una *forma mentis* riflessiva ma anche creativa e valoriale. Il mercato della produzione e l'economia non possono imporre la propria visione all'educazione, che è e deve rimanere un contesto nel quale sviluppare il pensiero critico. Oggi si riscontrano modelli educativi contraddittori tra scuola ed extrascuola, tra curriculum implicito e curriculum esplicito (Snyder, 1973), tra apprendimento formale, non formale e informale delle stesse istituzioni educative: in quest'ottica, diventa ancora più importante e urgente educare al pensiero critico nelle giovani generazioni, che sono a forte rischio di ricevere principi e valori fortemente discordanti tra loro.

Merieu stesso pone l'esempio del mondo del lavoro: «le imprese possono sollecitare l'istituzione scolastica affinché un certo sapere o saper fare sia affrontato e sviluppato in modo più sistematico in classe tenendo conto delle esigenze del mondo del lavoro, [...] ma tutto ciò non costituisce una vera politica scolastica. Può contribuire a far evolvere le modalità della scuola ma non permette di definirne le finalità» (Merieu, 2015, p. 39). Portare modelli organizzativi di stampo aziendalistico all'interno della scuola rischia di snaturare quelle che sono le finalità, le modalità proprie della scuola, la sua *mission*, che deve essere prima di tutto la formazione dell'uomo e non il piegarsi alle esigenze del mercato e dell'economia: la scuola deve rimanere fine e non mezzo per nient'altro che non sia la formazione della persona.

## La Buona Scuola è la scuola dell'imparare a pensare?

Nella Buona Scuola il termine «pensiero» viene utilizzato soltanto una volta, in apertura del documento: «All'Italia serve una buona scuola che sviluppi la curiosità per il mondo

e il *pensiero critico*». Compare solo qui e in forma generica senza fare riferimento allo sviluppo della cittadinanza o della democrazia. Di conseguenza, formare delle «teste ben fatte», come afferma Montaigne, ripreso da Morin, sembra non essere uno dei punti di riferimento della nuova riforma, pur essendo uno dei compiti fondamentali e fondanti della scuola.

Lo sviluppo del pensiero critico è indicato dalla Nussbaum come uno dei requisiti essenziali per il mantenimento di società democratiche, e la stessa filosofa indica il curriculum della *Philosophy for Children* come una delle modalità didattiche per svilupparlo. Anche Baldacci, uno dei pedagogisti italiani odierni di maggior rilievo, afferma che la buona scuola è quella capace di formare al pensiero critico. Educare al pensiero critico non diventa una materia in più del curriculum, ma si configura come una metodologia didattica trasversale e interdisciplinare: ogni materia può essere insegnata e appresa mettendo in moto il pensiero critico. Il buon insegnante non è colui che insegna *cosa* pensare; infatti, già Kant affermava: «Il maestro non può insegnare pensieri, ma deve insegnare a pensare»; centrale è qui il concetto di libertà dell'educando, al quale l'educatore è tenuto a dare piuttosto gli strumenti e la creazione di contesti didattici nei quali poter esercitare il pensiero.

Baldacci critica la natura economicistica insita nella Buona Scuola, con l'enfasi sulle competenze e la visione della scuola come azienda efficiente ed efficace, sostenendo piuttosto un'educazione al pensiero critico che si concretizza attraverso la proposta di introdurre l'insegnamento della filosofia in tutte le scuole, e alla concezione di scuola come una comunità piuttosto che come un'azienda. E dato che nella scuola si promuovono processi di insegnamento-apprendimento, la comunità di ricerca diventa il contesto didattico idoneo per sviluppare sia un pensiero

critico, sia un pensiero creativo, sia *caring*, mettendo insieme cognizione, creatività ed emozione, elementi tra di loro inscindibili, come teorizzato anche dalle neuroscienze in merito ai processi apprenditivi.

Baldacci sottolinea il nesso insito tra lo sviluppo del pensiero critico e la democrazia (nesso assente nel documento della riforma), due aspetti tra loro fortemente legati come già teorizzato da Dewey e poi dall'allievo Lipman nell'elaborare la sua proposta del curriculum di *Philosophy for Children*. Anche per Nussbaum un sistema scolastico deve innanzitutto formare persone che sappiano abitare in società democratiche, più che concentrarsi soltanto su questioni economiche, consapevoli dei propri diritti e dell'importanza di una convivenza democratica tra i popoli. Kant stesso affermava che il compito della scuola nella società democratica è «educare e insegnare ai giovani perché possano prendere parte alla vita democratica».

Come afferma Baldacci, intervistato da Crosato, «la maturazione di una capacità critica è invece il risultato complessivo e di lungo termine dell'intera formazione scolastica, attraverso il concorso delle varie discipline, perfino dell'intero complesso scolastico [...]». L'educazione del pensiero è un processo collaterale, indiretto, di lunga durata; questa educazione però sedimenta abiti mentali permanenti che condizioneranno in maniera costante il modo di pensare dell'individuo; è di tali abiti e della formazione in opera durante il percorso di acquisizione di competenze che ci si deve interessare nella fase di educazione scolastica» (Crosato, 2015, p. 3). Il pedagogista sostiene l'opportunità di inserire la filosofia in tutte le scuole, anziché il corso obbligatorio di economia previsto nella riforma, facendo in modo che il pensiero critico diventi metodo di apprendimento di tutte le discipline, cosicché la scuola non sia un'azienda ma una comunità di «liberi dubitanti» che imparano insieme.

## La Buona Scuola è la scuola dell'inclusione?

Altro grande assente in questa riforma legislativa è il tema dell'inclusione, che è uno degli aspetti che caratterizzano maggiormente la scuola italiana. Uno degli elementi di maggior valore della scuola italiana, riconosciuto a livello internazionale per una normativa all'avanguardia in materia, viene relegato in questo nuovo testo legislativo a un ruolo del tutto marginale rispetto all'enfasi che viene posta al tema delle competenze, all'efficienza del sistema scolastico, al potenziamento dell'autonomia, al nuovo ruolo che viene riconosciuto al dirigente scolastico, al tema dell'alternanza scuola-lavoro, che sono i punti focali della riforma. È da sottolineare come l'obiettivo della legge non sia quello di offrire una cornice teorica approfondita, ma allora, forse, anche il nome della legge poteva essere un altro.

Una parola chiave portante per il sistema scolastico italiano come «inclusione» compare nella Legge 107 solo una volta: «Potenziamento dell'*inclusione* scolastica e del diritto allo studio degli alunni con bisogni educativi speciali attraverso percorsi individualizzati personalizzati anche con il supporto e la collaborazione dei servizi socio sanitari e educativi del territorio e delle associazioni di settore» (art. 7, comma 1). Poi, gli unici riferimenti in tutto il testo legislativo che possono essere ricondotti ai temi dell'inclusione, anche se compaiono con una visione meramente medica e individuale del tema, sono il termine BES (Bisogni Educativi Speciali) utilizzato in senso etichettante, e quello di «differenze», indicato come uno degli obiettivi formativi prioritari, ma usato unicamente con riferimento all'ambito dell'intercultura e non in un'accezione ampia che comprenda tutte le diversità presenti a scuola: «Sviluppo delle competenze in materia di cittadinanza attiva e democratica attraverso

la valorizzazione dell'educazione interculturale e alla pace, il rispetto delle *differenze* e il dialogo tra le culture» (art. 7, comma d).

La classe della didattica differenziata (Terzi, 2005; Tomlinson, 2006) è sicuramente una delle più grandi, forse la più grande sfida educativa, per i sistemi scolastici odierni, che devono proporre metodologie didattiche, strumenti, metodologie diversificate per rispondere a classi sempre più eterogenee. Le normative ministeriali più recenti sembrano non aver ancora recepito al loro interno il cambio di paradigma presente nella letteratura internazionale che, allontanandosi dall'inflazionato e ormai superato concetto di BES, va verso la proposta dell'utilizzo del termine «differenze», intese come l'insieme della variabilità degli alunni e come risorse piuttosto che ostacoli per l'intera comunità scolastica. Il paradigma di riferimento rimane quindi fortemente ancorato all'integrazione scolastica: non vi si scorge il passaggio all'inclusione e a un'accezione della diversità come nuova concettualizzazione in grado di sostituire l'acronimo BES, come problema che coinvolge il singolo alunno e non il contesto scolastico e sociale nel quale è immerso.

## La Buona Scuola è la scuola della Philosophy for Children?

Non vi è bisogno di pensare nuove pratiche educative, ma si tratta di valorizzare pratiche già esistenti. Educare a pensare diventa allora una sfida, che può trovare una concretizzazione e una declinazione didattica nell'educazione al pensiero critico.

Il *Teaching Thinking* è un filone di studi composito ed eterogeneo (Wegerif, Li e Kaufman, 2015), all'interno del quale sono presenti posizioni tra loro anche fortemente discordanti su quali siano le *best practices* per promuovere lo sviluppo del pensiero.

Promuovere il pensiero critico è una delle *skills* trasversali necessarie per le società contemporanee, e sono presenti diversi approcci di matrice filosofica, psicologica, ecc., che consentono il suo sviluppo. In questo contributo ci si soffermerà in particolare sul ruolo che può rivestire la Philosophy for Children (P4C) per lo sviluppo di un'educazione al pensiero critico.

La Philosophy for Children non è semplicemente un curriculum per fare filosofia con i bambini, ma è un movimento educativo a diffusione mondiale, con una storia che nasce negli anni Sessanta negli Stati Uniti, dall'influenza forte del pensiero pragmatista di matrice deweyana, e che ha poi visto diversificarsi metodologie, approcci, strategie anche in base ai diversi Paesi del mondo nel quale è stato sperimentato. Non propone soltanto un curriculum, ma soprattutto un modo diverso di intendere l'educazione, dando centralità ai processi di apprendimento piuttosto che a quelli di insegnamento, e rendendo l'insegnante un «facilitatore» di processi piuttosto che un detentore di sapere, rendendo gli alunni i veri protagonisti dell'apprendimento. Inizialmente tende a essere utilizzata a scuola come metodologia per lo sviluppo del pensiero critico in maniera separata, ma poi può diventare parte delle discipline scolastiche (Topping e Trickey, 2015).

La Philosophy for Children intende la filosofia come attività, ossia il filosofare come era inteso originariamente nel dialogo socratico: superando sia la forma «dottrinale» sia una sua riduzione a mera storia della filosofia, riporta la disciplina filosofica a una forma dialogica e argomentativa. La Philosophy for Children, in questo momento di cambiamenti che si susseguono rapidamente, può assumere un ruolo importante per dare una *vision* e una *mission* diverse alla scuola, improntate alla valorizzazione del pensiero critico, di quello creativo e della *caring*.

Insegnare le singole discipline permette per transfert di educare al pensiero? Le ricerche di psicologia dell'apprendimento (Sternberg, 2003) sembrano dare una risposta negativa in tal senso. Quindi è necessario pensare a modalità didattiche in grado di sviluppare specificamente il pensiero. Come afferma Santi, «il filosofare inteso come percorso intellettuale orientato alla razionalità e alla ragionevolezza argomentativa, si manifesta come un'attività meta-disciplinare e trasversale che può fungere da collante metodologico tra le programmazioni e i diversi approcci disciplinari» (Santi, 2006b, p. 85). Non si tratta più di insegnare le discipline suddivise rigidamente tra loro, ma piuttosto di perseguire un obiettivo «meta», che va al di là dei confini disciplinari comprendendo e travalicando le materie scolastiche: imparare a pensare.

Secondo Lipman (2005), l'educazione deve permettere di:

- trattare ogni disciplina come un linguaggio e pensare agevolmente in quel linguaggio;
- coltivare la capacità di ragionamento, ricordando che il ragionamento si coltiva più efficacemente nel contesto della filosofia;
- conseguire risultati scolastici non puramente come acquisizione di beni intellettuali, bensì come autentica appropriazione che risulti in un'estensione di sé.

Per sviluppare questi aspetti, si utilizza il curriculum di Philosophy for Children, che intende favorire e stimolare lo sviluppo di:

- atteggiamenti democratici;
- competenze comunicative;
- abilità di pensiero e ragionamento;
- attitudini, disposizioni, atteggiamenti critici e creativi nei confronti del mondo e della conoscenza.

Anche Merieu riconosce l'importanza della scuola per lo sviluppo del pensiero cri-

tico, affermando che «sul piano didattico, la scuola, in una democrazia, deve permettere a ogni cittadino di comprendere il mondo che lo circonda e di prendere parte alle discussioni che decideranno il suo futuro. [...] Tutto ciò è in relazione alla formazione di un pensiero critico capace di distinguere il sapere dal credere, i fatti oggettivi dai giudizi che si possono esprimere su di essi, i problemi concreti che emergono dalle proposte per risolverli, affidando queste ultime a discussioni democratiche» (Merieu, 2015, pp. 42-43). E l'educazione al pensiero critico deve iniziare proprio dalla scuola, che «diviene l'ambiente privilegiato dove condividere e distribuire il pensare, inteso come azione sociale mirata alla co-costruzione di conoscenza» (Santi, 2006b, p. 47).

Se «l'azione didattica ha a che vedere con l'ottimizzazione dei processi di insegnamento-apprendimento e con la progettazione di ambienti idonei a favorire lo sviluppo del pensiero» (Santi, 2006a, p. 15), la realizzazione a scuola della Teoria dell'attività di Leont'ev e di Vygotskij (mediazione semiotica, interiorizzazione, zona di sviluppo prossimo, attività) è possibile con la trasformazione della classe in «comunità». La comunità si declina come tetracomunità, perché è insieme comunità di apprendimento, di pratica, di discorso, di ricerca, per essere e diventare comunità di inclusione, nella quale l'eterogeneità dei membri e la differenza sono viste nella loro accezione positiva come fonte di arricchimento reciproco nell'ottica della co-costruzione di conoscenza. Santi definisce la comunità degli alunni un ambiente in cui ogni partecipante si fa carico ed è responsabile del proprio e altrui sviluppo attraverso l'interazione e la condivisione, facendosi «comunità di integrazione». Quando si può dire che la classe si trasforma in comunità di ricerca? Innanzitutto bisogna precisare che la classe non nasce comunità di ricerca, ma lo diventa attraverso la pratica della Philosophy for Children, che

svolge un'azione trasformatrice del contesto scolastico. Fu Peirce per primo a parlare di comunità di ricerca, e Lipman declinò tale concetto in ambito educativo. La P4C è uno degli approcci per trasformare la classe in comunità di ricerca in quanto «riconosce il ruolo vitale della conversazione e del dialogo nel potenziare il ragionamento e il giudizio. Ed essa soltanto è saldamente legata all'obiettivo più ampio di creare una società democratica e partecipativa» (Lipman, 2005, p. 31).

Lipman afferma che la trasformazione della classe in comunità di ricerca implica una classe «nella quale gli studenti ascoltino con rispetto gli altri, integrino le idee degli altri, chiedano agli altri di fornire ragioni a supporto delle loro opinioni, si aiutino a vicenda a trarre conclusioni da quanto si è detto e cerchino di individuare le assunzioni degli altri. Una comunità di ricerca vuole spingersi fin dove la ricerca la conduce, anziché rinchiudersi entro i confini delle diverse discipline» (Lipman, 2005). È necessario educare al pensiero critico, creativo e valoriale per permettere il cambiamento delle nostre società democratiche. Santi afferma che «*filosofare* può cambiare qualcosa nel mondo, nella misura in cui riesce a cambiare qualcosa nel modo di pensare della gente che lo abita. [...] La filosofia può dunque essere un'avventura educativa importante per formare individui capaci di utilizzare la propria ragione in modo libero e autonomo, nonché produttivo sul piano esistenziale, etico e culturale» (Santi, 2006b, pp. 1-2).

### **La Buona Scuola è la scuola della Philosophy for Children in ottica inclusiva?**

Quali caratteristiche della comunità di ricerca fanno in modo che essa possa caratterizzarsi quale contesto didattico inclusivo?

L'eterogeneità dei membri della comunità data dalla differenza di competenze, conoscenze, esperienze è un elemento che dà valore aggiunto alla comunità stessa, e consente una crescita e una «contaminazione reciproca» ancora maggiori, un pensare insieme assai più ricco, nella prospettiva della creazione di una società democratica nella quale vi sono l'accoglienza e la valorizzazione delle diversità come valori fondanti. Come afferma Santi, «la comunità di ricerca dà ai suoi componenti l'opportunità di arricchirsi della diversità, oltre che di imparare ad accettarla e rispettarla perché la diversità è garanzia di pluralismo» (Santi, 2006b, p. 140). La comunità di P4C diventa «contesto privilegiato per realizzare una didattica dell'integrazione e per l'integrazione, proprio attraverso l'integrazione: tra i soggetti della comunità e gli strumenti culturali, i contesti di attività, le competenze e le risorse diverse e peculiari di ognuno che diventano in questo modo di tutti. Nella comunità di integrazione si realizzano le idee fondamentali di un approccio didattico ispirato ai principi vygotkiani intesi in una prospettiva inclusiva» (Santi, 2006a, p. 66). Lipman stesso inserisce, tra le caratteristiche che deve possedere la comunità di ricerca, l'inclusione intesa come comunità che si caratterizza per la differenza di credo religioso, nazionalità, esperienza.

La P4C si rifa alla concezione costruttivista dell'apprendimento così come viene concettualizzata da Vygotskij, che vede la conoscenza come una costruzione eminentemente sociale, e l'apprendimento come trasferimento di conoscenze dal piano intersoggettivo al piano intrasoggettivo. Il membro più periferico della comunità può diventare centrale nella discussione filosofica, consentendo la PPL (Partecipazione Periferica Legittimata) teorizzata da Lave e Wenger. Infatti, «anche i bambini più svantaggiati da un punto di vista delle prestazioni scolastiche trovano

nella comunità di ricerca che filosofa degli spazi di espressione, proprio perché nelle discussioni filosofiche il binomio spiegazione-interrogazione viene spezzato e il nozionismo enciclopedico lascia il posto alla riflessione e al contributo di ognuno» (Santi, 2006b); nelle discussioni filosofiche vi è uno spazio aperto al dialogo e alla discussione, alla disseminazione e contaminazione reciproca di domande, pensieri, parole, concetti. Il dialogo e la discussione in classe sono luogo di partecipazione ad attività di condivisione di significati per la costruzione di una «cultura dell'integrazione basata sulla valorizzazione della differenza e sul riconoscimento dell'alterità» (Santi, 2006a). La comunità di ricerca infatti «è il luogo privilegiato per favorire comportamenti di convivenza democratica e di apertura alla diversità e per cogliere il nesso fondamentale che esiste tra la dimensione del

pensare e quella dell'agire, tra il dire e il fare, con conseguenze importanti per lo sviluppo integrale della persona» (Santi, 2006a).

## Conclusioni

Baldacci conclude affermando che «una scuola che sia una comunità democratica e una comunità di liberi dubitanti mi pare realmente la buona scuola». E anche noi pensiamo che la scuola capace di educare al pensiero critico può essere davvero una buona scuola (inclusiva) per lo sviluppo di una società democratica proprio perché capace di utilizzare un pensiero complesso, insieme critico, creativo e valoriale (Lipman, 2005). Quindi, si tratta forse piuttosto di una «scuola giusta» (Canevaro, 2013; audizione SIPeS, Società Italiana di Pedagogia Speciale,<sup>1</sup> 2015).

---

<sup>1</sup> <http://webtv.camera.it/archivio?id=7754&position=0>.



## Philosophy for Children for (inclusive) Good Schools

### Abstract

*This paper presents a pedagogical interpretation of the Italian reform of educational institutions named «La Buona Scuola» («The Good School»). Starting with the analysis of some key concepts that are considered fundamental for «good schools» the text of law 107/15 is discussed. What pedagogical suggestions does the recent reform «La Buona Scuola» propose? What is the meaning of «good schools»? What pedagogical references can we find in the document? Starting from these questions, an alternative school model to the Human Capital paradigm is proposed, that of Human Development, which recommends, as an alternative proposal, the Community of Inquiry in Philosophy for Children as an inclusive community for the development of critical, creative and caring thinking.*

### Keywords

*Good Schools, Critical thinking, Philosophy for Children, Human development, Inclusion.*

### Autore per corrispondenza

Giorgia Ruzzante

Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata – FISPPA

Università degli Studi di Padova

Via Beato Pellegrino, 28

35137 Padova

E-mail: giorgia.ruzzante@gmail.com

### Bibliografia

- Baldacci M., Brocca B., Frabboni F. e Salatin A. (2015), *La Buona Scuola. Sguardi critici dal Documento alla Legge*, Milano, FrancoAngeli.
- Biggeri M. e Santi M. (2012), *The missing dimensions of children's well-being and well-becoming in education systems: Capabilities and Philosophy for Children*, «Journal of Human Development and Capabilities», vol. 13, n. 3, pp. 373-395.
- Canevaro A. (2013), *Scuola inclusiva e mondo più giusto*, Trento, Erickson.
- Crosato C. (2015), *La buona scuola nasce dal pensiero critico. Intervista a Massimo Baldacci*, <http://ilrasoiodioccam-micromega.blogautore.espresso.repubblica.it/2015/06/03/la-buona-scuola-nasce-dal-pensiero-critico/> (ultimo accesso: 13/06/16).
- Lipman M. (2005), *Educare al pensiero*, Milano, Vita e Pensiero.
- Merieu P. (2015), *Fare la Scuola, fare scuola. Democrazia e pedagogia*, Milano, FrancoAngeli.
- Nussbaum M. (2011), *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Bologna, il Mulino.
- Santi M. (2006a), *Costruire comunità di integrazione in classe*, Lecce, Pensa Multimedia.
- Santi M. (2006b), *Ragionare con il discorso*, Napoli, Liguori.
- Snyder B. (1973), *The hidden curriculum*, Cambridge, The MIT Press.
- Sternberg R.J. (2003), *Stili di pensiero. Differenze individuali nell'apprendimento e nella soluzione di problemi*, Trento, Erickson.
- Terzi L. (2005), *Beyond the dilemma of difference: The capability approach to disability and special educational needs*, «Journal of Philosophy of Education», vol. 39, n. 3, pp. 443-459.
- Tomlinson C.A. (2006), *Adempiere la promessa di una classe differenziata*, Roma, LAS.
- Topping K.J. e Trickey S. (2015), *Philosophy for Children: Short and long term effects*. In S. Trickey e K.J. Topping (a cura di), *Philosophy for children: A systematic review*, «Research Papers in Education», vol. 19, n. 3, pp. 365-380.
- Wegerif R., Li L. e Kaufman J.C. (a cura di) (2015), *The Routledge International Handbook of Teaching Thinking*, Abingdon, OX, Routledge, pp. 103-112.