

# SOMMARIO

## VITA DELL' INFANZIA

Maggio/Giugno-Luglio/Agosto 2018  
Anno LXVII - N. 5/6-7/8



- 3 **Editoriale**
- 4 **Montessori: luoghi geografici e dimensioni culturali**  
Giacomo Cives
- 8 **Montessori in Giappone dal XX al XXI secolo**  
Koichiro Maenosono
- 12 **Cento anni di Montessori negli Stati Uniti**  
Erica Moretti
- 16 **“Salviamo il fanciullo, educiamolo”  
La delinquenza dei minori ieri e oggi**  
Giovanna Alatri
- 23 **Giuseppe Sergi scrive di Maria Montessori**
- 24 **Rubrica “Legenti Pauca”  
Aristotele raccomanda di indagare  
in che modo un uomo diventa retto**  
Roberto Sandrucci
- 28 **“E perché il bambino non potrebbe  
fare della filosofia?”**  
Mariangela Scarpini
- 34 **Montessori e Csíkszentmihályi: ordine e/è felicità**  
Gabriella Molcsan
- 42 **Ai piedi del Gran Sasso**  
Elisabetta Beolchini e Susanna Castellet
- 49 **Primi passi nel Montessori**  
Patrizia Guardincerri  
**Considerazioni sull’esperienza**  
Anna Allerhand
- 54 **Quel ritmo lento e misurato del bambino**  
Maria Montessori (a cura di A. Scocchera)
- 58 **Aiutami a essere me**  
Loredano Matteo Lorenzetti
- 63 **Ritratti di dodici filosofi di Sossio Giametta**  
recensione a cura di Giacomo Cives
- 64 **Montessorianamente**
- 66 **In ricordo di Silvana Quattrocchi Montanaro  
Protogeometria: forma e dimensione  
nell’esperienza dei bambini nei primi tre anni**
- 73 **A fine corso a cura di E. Beolchini**  
**L’esperienza del corsivo**  
Simona Crescenti  
**La responsabilità dell’agire educativo**  
Cinzia Varzella  
**Tempus fugit**  
Claudia Iacovacci
- 79 **Vita a casa e vita a scuola**  
Elena Dompè e Paola Trabalzini
- 82 **Dibattito - Le vaccinazioni tra obbligo e amore**  
Rosario Cavallo
- 84 **L’ONM aderisce alla marcia della Pace e dei Diritti**  
a cura di Elide M. Taviani

# “E perché il bambino non potrebbe fare della filosofia?”

## *Il diritto ad imparare a pensare: traiettorie e connessioni tra metodo Montessori e Philosophy for Children*

**di Mariangela Scarpini**

Dottore di Ricerca in Scienze Pedagogiche, Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Università di Bologna, Docente di scuola primaria Montessori, Chiaravalle (AN), Teacher Expert in Philosophy for Children

In merito ai diritti dell'infanzia e al diritto a vivere l'infanzia Montessori ha dato un decisivo contributo a partire dalla ridefinizione di infanzia e dall'immagine dei bambini e delle bambine: scoperti (1). Il Novecento ha visto numerosi progressi in tal senso, tuttavia solo con la Convenzione del 1989 (Convention on the Rights of the Child, 1989) la perifrasi “portatori individuali dei propri diritti” è stata posta in riferimento ai bambini e alle bambine. Tra i diritti proverò qui di seguito a portare all'attenzione il diritto a pensare e il diritto ad imparare a pensare. Richiamando in particolare l'Art. 14., nel comma 1 e 2, della Convenzione ONU sui diritti internazionali dell'infanzia e dell'adolescenza leggiamo:

- 1** Gli Stati parti rispettano il diritto del fanciullo alla libertà di pensiero, di coscienza e di religione.
- 2** Gli Stati parti rispettano il diritto e il dovere dei genitori oppure, se del caso, dei tutori legali, di guidare il fanciullo nell'esercizio del summenzionato diritto in maniera che corrisponda allo sviluppo delle sue capacità.

Nel nostro contesto attuale sembrano evidenti numerosi elementi che, a diversi livelli, rischiano di promuovere modalità di pensiero sbrigativo e atteggiamenti aggressivi e conflittuali a fronte dei quali si sottolinea l'importanza di offrire un'educazione tesa a favorire, già dall'infanzia, il pensiero critico, l'alfabetizzazione delle emozioni, l'impegno etico in prospettiva cosmopolita. L'azione educativa può agevolare e ampliare il repertorio esistenziale: sul piano del pensare, dell'agire, del sentire, del conoscere, così come nelle relazioni con l'altro da sé e con le istanze più intime di sé, affinché il soggetto, nel proprio orizzonte del possibile, tenti e tenda alla progettualità della propria esistenza in termini di volontà/impegno a essere, almeno in parte, protagonista del proprio esistere. Su questa linea si sono mosse anche le più recenti politiche nazionali (Legge 13 luglio 2015, n. 107) e internazionali (Obiettivi Stabili del Millennio 2000, Agenda 2030 ONU 2015, oltre al già citato Art. 14 così come l'Art. 29 della Convention on the Rights of the Child, 1989). In linea con tali direzioni normative non pos-

siamo nascondere l'importanza di prefigurare un'educazione tesa alla promozione del pensiero critico, alla soluzione creativa e non violenta dei conflitti, all'alfabetizzazione delle emozioni; un'educazione che favorisca l'impegno etico anche in prospettiva cosmopolita.

Quando si parla di infanzia, dovrebbe apparire evidente che la garanzia dei diritti dei bambini e delle bambine proviene dagli adulti che si assumono la responsabilità di, appunto, essere adulti: come possiamo dare ai bambini e alle bambine strumenti con cui osservare e tentare di superare i numerosi condizionamenti?

Come possiamo corrispondere al loro essere cittadini oggi (non solo cittadini di domani), senza correre il rischio di adultizzarli, senza cioè, anche in questo caso, chiedere troppo, pretendendo qualcosa fuori dalla loro portata, ma, al contrario, realizzando pienamente le loro possibilità senza sminuirle o sprecarle?

## **Montessori e Lipman: connessioni possibili?**

Maria Montessori, in tale direzione, ha apportato il proprio contributo su più piani: promuovendo sia una rinnovata rappresentazione dell'infanzia – come categoria sociale culturale –, sia una rinnovata concezione di educazione intesa come *aiuto alla vita* (2). L'educazione, in tal senso, è finalizzata alla formazione quanto più globale, armonica e integrata della persona. In modi diversi e molteplici, il mondo adulto e le scienze dell'educazione tentano di corrispondere al diritto dell'esercizio del pen-

siero e la proposta di Montessori sembra essere tesa tutta verso tale direzione.

Tra gli altri, nella presente trattazione, prendiamo in considerazione la proposta che proviene da oltreoceano: Matthew Lipman (3), negli anni '70, dal suo ruolo di docente di logica alla Columbia



Matthew Lipman

University, osserva la necessità per gli studenti di fare esercizio del pensiero molto prima del loro ingresso all'università, ossia già a partire dall'infanzia, dando avvio all'esperienza della *Philosophy for Children* (4). Tra le proposte che, in forma più o meno esplicita, si prefiggono di accompagnare il soggetto nel suo percorso di crescita, può la *Philosophy for Children*, attualmente realizzata nei cinque continenti e in diversificate realtà nel mondo, essere letta in continuità e in un dialogo ricorsivo e costruttivo con il Metodo? Può essere inserita in maniera efficace e coerente anche in scuole ad indirizzo o metodo montesso-

riano? Quali elementi di connessione con la proposta di Montessori? L'eredità di Montessori, da cui è possibile individuare prodromi di riflessioni più contemporanee, trova risonanza anche nel pensiero di Lipman? Nel presente contributo si proverà a proporre una breve introduzione tentando di individuare traiettorie possibili di riflessione a partire da queste domande.

## **Cos'è la *Philosophy for Children*?**

La *Philosophy for Children* (5), comunemente conosciuta con l'acronimo P4C, si presenta come un'articolata esperienza educativa finaliz-

zata all'ampliamento della capacità del pensare, non solo in forma solipsistica, ma anche, e in forma primaria, dialogica. Si tratta di una proposta che ha per *oggetto* il pensiero – non un pensiero già dato, ma in divenire, costantemente in movimento – e per *mezzo* l'esercizio del pensiero stesso – colto nella sua complessità di dimensioni tessute insieme, intrecciate:

- la *dimensione critica* attraverso la quale il soggetto valuta cause e conseguenze di una data argomentazione, così come di un'azione. L'esercizio della dimensione critica del pensiero rende il soggetto capace di riconoscere le fallacie di un discorso e di un processo di pensiero, di dissentire, nella consapevolezza di saper argomentare le proprie posizioni;
- la *dimensione creativa* attraverso la quale il soggetto diviene in grado, sì, di cogliere il dato reale, ma con la capacità di poterne vedere anche il superamento, in grado, cioè, di immaginare, compiere e realizzare - così come anticipato dall'etimologia della parola stessa - anche ciò che ancora dato non è;
- la *dimensione caring* (o etico valoriale) attraverso la quale il soggetto si prende cura anche della relazione intersoggettiva, ricordando le proprie responsabilità *per se stessi e per l'altro*; riconoscendo il valore *dell'altro e all'altro o ad altri punti di vista*.

Tali dimensioni sono aspetti paritetici, considerati sullo stesso piano di importanza e non gerarchicamente istituiti.

L'educazione al pensiero complesso – al cui interno sono presenti, intrecciate e coese, le dimensioni fin qui accennate, deve prevedere, quindi, l'esercizio su più piani del pensiero, con l'attenzione alla loro commistione:

- sul piano della logica, provando ad argomentare anche decostruendo un pensiero dato per scontato;
- sul piano della creatività, provando ad osservare da diversi punti di vista e trasformando, ad esempio, gli oggetti di uso comune in mondi altri da esplorare;
- sul piano etico, tentando di superare le indifferenze e di attuare comprensioni e fattivi dialoghi.

Lipman individua, tra le discipline possibili, la filosofia come particolarmente funzionale all'esercizio del pensiero, qui intesa come disciplina il cui oggetto di indagine è il pensiero stesso.

Lipman, attraverso la Philosophy for Children - oggi sostenuta dalla Division of Philosophy dell'UNESCO (6) in quanto rispondente alla promozione delle *life e soft skills* promosse dall'UNICEF e dall'ONU - propone un percorso teso, non tanto a imparare la filosofia, ma a fare filosofia, a filosofare (7).

Montessori, sottolineando quel *fare pensiero*, poneva già un quesito interessante per la presente trattazione riportato nel titolo della stessa: *“e perché il bambino non potrebbe fare della filosofia?”* (8).

Lipman, in tal senso, prospetta una rinnovata chiave d'accesso alla filosofia, non come storia della filosofia, ma come *pratica filosofica*, nella sembianza del filoso-fare, del fare filosofia, del fare esercizio del pensiero a partire dalla lettura di narrazioni.

Lipman inizia a scrivere dei racconti (9) corredati dai relativi manuali, che andranno poi a costituire il curricolo della Philosophy for Children, da cui partire per sperimentare delle sessioni di pratica filosofica con i bambini e le bambine. I testi del curriculum sono pre-testi costruiti in modo da narrare esempi di monologhi interiori e di dialoghi di discussioni che avviano la sessione. A partire da queste letture i bambini e le bambine propongono delle domande (10) e/o degli argomenti tra i quali la Comunità di Ricerca sceglie un tema di discussione.

I bambini e le bambine sono disposti generalmente (anche se non necessariamente) in un setting circolare. La valenza pedagogica di tale disposizione si individua su plurimi piani, infatti ciascuno può vedere tutti e mantenere con i singoli componenti del gruppo un contatto oculare tale da porre massimo accento e attenzione alla comunicazione verbale e non verbale. Inoltre, nessuno è in posizione privilegiata rispetto ad altri: si è disposti tutti alla stessa distanza dal centro. Non meno rilevante è l'idea, evocata dalla forma del cerchio, della circolarità delle idee, del movimento delle stesse.

In questo ambiente, curato e predisposto, i bambini e le bambine trovano uno spazio e un tempo da dedicare all'esercizio del pensiero - non tanto o non solo ad esprimere e ascoltare i propri e altrui pensieri e il proprio e altrui sentire, questi elementi sono comuni a molte altre



proposte che non hanno necessariamente l'esercizio del pensiero come obiettivo – e, in particolare, alla promozione di processi di problem solving, di sviluppo delle abilità di ragionamento e di argomentazione.

Nell'individuare elementi cardine della Philosophy for Children andremo ad esplorare, seppur senza pretesa di esaustività, connessioni possibili con Montessori per evidenziarne gli intrecci e i reciproci arricchimenti.

## ***Quali connessioni tra Montessori e Lipman?***

In particolare, avendo presentato e presentando a grandi linee la Philosophy for Children, tenterò ora espliciti richiami al pensiero e al metodo montessoriano. Tra le connessioni individuabili fra i riferimenti teorici afferenti al pensiero di Montessori e di Lipman, anche per evidente esigenza di sintesi, proverò a prendere in considerazione solo alcuni degli elementi fondanti la Philosophy for Children che presentano connessioni con il metodo Montessori.

## ***La rappresentazione dei bambini e delle bambine***

Alcuni potrebbero chiedersi se l'esercizio del pensiero ha senso già dall'infanzia: ma se è *solo* un bambino? Montessori lo sapeva bene: occorre partire da una rinnovata rappresentazione dei bambini e delle bambine. I bambini e le bambine pensano e, direbbe il maestro Franco Lorenzoni, "i bambini pensano grande" (11). Nella concezione di infanzia e, così, nella rappresentazione dei bambini e delle bambine, troviamo il primo terreno comune tra le descrizioni di Montessori e di Lipman. I bambini vengono infatti visti da entrambi come:

- soggetti attivi: bambini capaci di apprendere e di dare forma al mondo, sia scoprendolo attraverso i sensi, sia indagando i punti di contatto, le interconnessioni, tra le discipline e le scoperte;
- bambini e bambine autonomi: già dall'infanzia chiedono, più o meno esplicitamente all'adulto: "aiutami a fare da me". Possiamo intendere la medesima frase su piani diversi

e leggere nuovamente come "aiutami a pensare da me" e, ancora, "aiutami a pensare con te", fino a "aiutami a pensare costruendo solidarietà con te";

- bambine e bambini competenti: con specificità relative alle fasi di crescita – a patto che l'ambiente (inteso quello fisico e materiale, ma non solo) sia a loro misura nell'organizzazione e progettazione delle esperienze, così come sul piano delle relazioni. Tra le competenze che vengono evidenziate, non manca quella di pensare – e di pensare insieme – perché si manifesti è necessario però che sia offerto un ambiente protetto, ospitale, creativo, capace di accogliere le riflessioni, le domande e i linguaggi (al plurale) propri dell'infanzia.

Il pensare insieme diviene, così, palestra per l'esercizio del pensiero stesso all'interno di un gruppo in grado di accogliere la differenza, gruppo che Montessori prefigura come una Società per Coesione e che Lipman rappresenta come Comunità di Ricerca.

## ***La Comunità di Ricerca Società per Coesione***

Il secondo elemento in comune che andiamo ad esplorare della Philosophy for Children è la ridefinizione del concetto del gruppo come comunità di ricerca - che in Montessori assume le sembianze di Società per Coesione - in cui i bambini e le bambine possano esercitare il pensare insieme e sperimentare il valore della discussione.

Nella Philosophy for Children il concetto di gruppo classe viene a costruirsi come comunità e, nello specifico, come comunità di ricerca. Non insieme di individui che operano, magari svolgendo la medesima attività in forma individuale, bensì su un gruppo che co-costruisce il proprio orizzonte condiviso di senso e di saperi.

Nella Comunità di Ricerca (con particolare riferimento alla Comunità di ricerca filosofica) ciascuno si fa protagonista attivo di un percorso di ricerca in cui procede il pensiero collettivo e viene approfondito il pensiero individuale. Il confronto tra le diverse posizioni espresse da ciascun membro della comunità è vivo attra-

verso il dialogo che permette di agevolare la cooperazione, il confronto critico e rispettoso delle idee e delle opinioni.

I membri indagano senza superficialità, anche accettando lo *spaesamento* e il *disorientamento*, atti necessari al progresso: così come nell'atto del camminare, ad ogni passo il disequilibrio è necessario per raggiungere l'equilibrio, nella Comunità di Ricerca il momento di sconcerto, di confusione, di disorientamento sembrano momenti efficaci, se non necessari, al raggiungimento di un nuovo punto di vista. All'interno della Comunità di Ricerca si cresce anche nel raffinare la capacità di porre valutazioni non accusatorie e che sappiano distinguere l'oggetto della propria valutazione (ad esempio il concetto espresso o la fallacia dell'argomentazione), dal soggetto che esprime il proprio punto di vista. Garante della costruzione della Comunità di Ricerca è il "Teacher in Philosophy for Children", che riveste un ruolo di regia, di mediatore, di facilitatore il quale, anche per la sua azione indiretta e non direttiva, sembra richiamare la figura dell'insegnante prefigurato da Montessori.

## *Teacher in Philosophy for Children*

Pur mantenendo un ruolo asimmetrico (se ci fosse simmetria, soprattutto in termini di responsabilità, si negherebbe ancora l'infanzia!) e riconoscendo ai bambini e alle bambine un ruolo attivo nel proprio percorso di crescita e di apprendimento, il Teacher in Philosophy for Children, si viene a configurare come un "facilitatore" del processo di ricerca. Il suo compito è accompagnare, seguire, sollecitare il dialogo e il movimento del processo di pensiero. Durante la sessione, che dura, in generale, circa un'ora, per la maggior parte del tempo sono i bambini e le bambine ad avere la parola. Il facilitatore invita a fornire chiarimenti e a richiedere la condivisione del significato attribuito ai concetti presenti nel dialogo (cosa intendi per libertà, come la definiresti, e tu? Oppure... ci aiuti a capire meglio quello che hai appena detto?); si impegna a favorire l'autonomia di pensiero e l'empowerment delle risorse personali così, come quelle del gruppo,

intervenendo con frasi e/o domande del tipo: "Tu hai detto che... la posizione di F. ti sembra molto diversa. Trovi dei punti di contatto?". L'immagine del Teacher in Philosophy for Children fa da specchio all'immagine di Socrate, figlio di uno scultore e di una levatrice. Mi piace pensare il ruolo del Teacher in Philosophy for Children (e non solo, in senso ampio dell'insegnante in generale) come una commistione di questi due antichi mestieri: lo scultore, che ha il coraggio, a colpi di scalpello, di togliere il marmo, quello di troppo, quello che impedisce alla figura di emergere, di mostrarsi nelle sue sembianze più autentiche (eliminando le barriere, diremmo con Montessori); la levatrice, l'ostetrica con il suo impegno nel "tirare fuori" anzi, nel "far venire fuori", si fa inizio, punto di avvio e di riferimento, accompagnando la crescita (con i "giusti aiuti").

Osserviamo come alcune modalità di organizzazione delle proposte, anche rivolte all'infanzia, inducono a perseguire performance di pensiero sbrigativo e di risultato vincente – in termini competitivi – con gli altri, ad adattarsi a modelli di stili di vita improntati alla negazione dell'infanzia. Considerando il quadro del nostro tempo, del nostro contesto a conflittualità diffusa e le difficoltà che emergono sul piano delle relazioni, sembra importante che ci sia un'educazione – già a partire dall'infanzia – al pensiero critico, all'alfabetizzazione delle emozioni, un'educazione che favorisca l'impegno etico in prospettiva cosmopolita, in direzione di pace. Fin dall'infanzia.

Come? Educando già i bambini e le bambine a rapportarsi tra di loro in forme improntate alla cura reciproca; a fare, a farsi e a ricevere domande; a cercare risposte e a sviluppare senso critico insieme agli altri; a scoprire la bellezza dello stare bene: è quello che racconta Maité, bambina messicana di 8 anni, quando spiega cosa significa per loro bambini e bambine "fare filosofia".

"La maestra ci aveva detto di portare a scuola i nostri peluche preferiti, quelli con cui andavamo a dormire, e la mattina dopo ci ha messi in cerchio, ciascuno col suo peluche in braccio e ci ha invitato a farci domande, l'un l'altro. E noi abbiamo cominciato a dire: ma come è brutto, il tuo peluche, com'è spelacchiato, perché hai portato proprio questo? Più

ci dicevamo queste cose e più ci accorgevamo che ci facevano star male, ognuno difendeva il proprio peluche, ognuno ripeteva che non era vero, il suo non era brutto, erano brutti gli altri...

Alla fine abbiamo capito che per ciascuno il proprio era bello perché gli era affezionato, gli voleva bene e che quindi non contava come era davvero, ma com'era per lui o per lei; abbiamo capito che anche a un pensiero, si può essere affezionati e che anziché dire che è un brutto pensiero è meglio parlarne e capire perché uno ci è affezionato..." (12).

L'azione educativa può agevolare e ampliare il repertorio esistenziale: sul piano del pensare, dell'agire, del sentire, del conoscere, così come nelle relazioni con l'altro da sé e con le istanze più intime di sé: il Metodo Montessori e la Philosophy for Children camminano, anche insieme, verso questa direzione.

#### Per maggiori informazioni:

L'IAPC (Institute for the Advancement of Philosophy for Children - <http://www.montclair.edu/cehs/academics/centers-and-institutes/iapc/>), primo istituto fondato da Matthew Lipman finalizzato alla ricerca e alla diffusione della P4C, si è inizialmente diffusa negli Stati Uniti, ma in qualche decennio ha avviato centri di ricerca, di formazione, sperimentazione e diffusione della P4C in diverse parti del mondo. Tali centri sono ad oggi coordinati a livello internazionale dall'ICPIC (International Council for Philosophical Inquiry with Children - <http://icpic.org/>). A livello europeo punto di riferimento è SOPHIA (<http://www.sophianetwork.eu/>), la Federazione europea dei Centri di Philosophy for Children (European Foundation for the Advancement of Doing Philosophy for Children). In Italia due centri, il CRIF (con sede a Roma, il 30 agosto 2017 ha siglato con il MIUR un Protocollo d'Intesa triennale riguardante l'educazione al pensiero critico e la didattica dell'inclusione - <http://www.filosofare.org/>) e il CIREP (con sede a Rovigo - <http://www.cirep.it>), sono affiliati all'IAPC, all'ICPIC e SOPHIA. Sia il CRIF che il CIREP come "affiliate center" (centri a cui afferiscono gli autori del presente focus) offrono corsi di formazione per acquisire il titolo di Teacher, Teacher Expert e Teacher Educator. Inoltre è presente, in piattaforma MOOC (13), un corso di introduzione alla Philosophy for Children offerto dall'Università di Napoli, Federico II e dal progetto P.E.A.C.E., afferente al progetto Comenius/LLL, che offre formazione nell'uso della philosophical enquiry finalizzato alla promozione di un pensiero cosmopolita.

#### Note

- 1) Cfr. M. Montessori, *La scoperta del bambino*, Milano, Garzanti, 2007.
- 2) M. Montessori, *Il segreto dell'infanzia*, Milano, Garzanti, 1999, p.9.

3) M. Lipman, *L'impegno di una vita: insegnare a pensare*, Milano, Mimesis/Passaggi Ed, 2018.

4) M. Lipman, *Educare al pensiero*, Milano, Vita e Pensiero, 2005.

5) Cfr. M. Contini, M. Scarpini (a cura di), Focus: *Philosophy for Children: per un'infanzia che interroga e si interroga*, in "Infanzia", a. XLIV, n. 1, 2017.

6) Cfr. UNESCO, *La Philosophie, une École de la Liberté. Enseignement de la philosophie et apprentissage du philosophe: État des lieux et regards pour l'avenir*, Paris, UNESCO, 2007.

7) I. Kant, *Notizia sull'indirizzo delle sue lezioni nel semestre invernale 1765-1766*, in G. Formizzi (a cura di), *Antologia di scritti pedagogici*, Verona, Gabrielli Editori, 2004, p.195.

8) M. Montessori, *Dall'infanzia all'adolescenza*, Franco Angeli, Roma, 2009, p.100.

9) Cfr. G. Ruzzante, M. Scarpini, *Lo scaffale dell'insegnante - Philosophy for Children: bibliografia ragionata*, in "Infanzia", a. XLIV, n. 1, 2017, pp.78-80.

10) La centralità della costruzione e della formulazione della domanda si pone in controtendenza rispetto ad un approccio standard e tradizionale in cui le domande sono date dal libro di riferimento e richiedono risposte preconfezionate e prestabilite. Potersi sperimentare nella formulazione della domanda apre alla riflessione sul valore del domandare stesso.

11) F. Lorenzoni, *I bambini pensano grande*, Palermo, Sellerio, 2014.

12) M. Contini, "Non" c'era una volta l'infanzia, in M. Contini, S. Demozzi (a cura di), *Corpi bambini. Sprechi di infanzie*, Milano, Franco Angeli, 2016, p.40.

13) [https://platform.europeanmoocs.eu/course\\_philosophy\\_for\\_children\\_and\\_pe](https://platform.europeanmoocs.eu/course_philosophy_for_children_and_pe)

#### Bibliografia

Contini M., Demozzi S., *Corpi bambini. Sprechi di infanzie*, Milano, FrancoAngeli, 2016.

Contini M., Scarpini M. (a cura di), Focus: *Philosophy for Children: per un'infanzia che interroga e si interroga*, in "Infanzia", a. XLIV, n. 1, 2017.

Cosentino A., Oliverio S., *Comunità di ricerca filosofica e formazione. Pratiche di coltivazione del pensiero*, Napoli, Liguori Ed., 2011.

Demozzi S., *L'infanzia "inattuale". Perché le bambine e i bambini hanno diritto al rispetto*, Parma, Junior, 2016.

Lipman, M., *Educare al pensiero*, Milano, Vita e Pensiero, 2005.

Lipman M., *L'impegno di una vita: insegnare a pensare*, Milano, Mimesis/Passaggi, 2018.

Lorenzoni F., *I bambini pensano grande*, Palermo, Sellerio, 2014.

Montessori M., *Il segreto dell'infanzia*, Milano, Garzanti, 1999.

Montessori M., *La scoperta del bambino*, Milano, Garzanti, 2007.

Santi M., *Ragione con il discorso: il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*, Napoli, Liguori, 2006.

Striano M., *Quando il pensiero si racconta*, Milano, Meltemi, 1999.