

PHILOSOPHY FOR CHILDREN

1. I fondamenti.

La cosiddetta "Philosophy for children" non è una filosofia adattata ai bambini. Questa espressione denota, piuttosto, la possibilità di *filosofare* prima e, anche, a prescindere, dalla filosofia. "Filosofare" e "filosofia" vengono qui usati come termini contrapposti indicanti, rispettivamente, il processo ed il prodotto. Apprendere i prodotti della tradizione filosofica non significa necessariamente filosofare, così come saper riconoscere i prodotti della pittura non equivale a dipingere. Ciò non impedisce, naturalmente, di pensare che la conoscenza dei risultati finora conseguiti in qualunque campo sia il migliore supporto per andare avanti.

"La filosofia è il mezzo che ci permettedi esporre in maniera chiara ciò che si pensa in relazione a tutti gli argomenti che riguardano la nostra vita e il nostro mondo. Dunque ci abitua a riflettere sulle cose della vita e ad interpretarle in maniera diversa dal solito: a volte in maniera addirittura fantasiosa"(1). (Cfr. "100. La filosofia coi bambini in Europa", N. 3/1997. Progetto Socrates-Comenius della UE). Questa è la conclusione a cui è giunta Serena, una bambina di 11 anni che ha fatto l'esperienza didattica della P4C.

L'utilizzazione del "filosofare" come risorsa didattica trasversale e globale, distinta, pertanto, dalla tradizionale disciplina accademica, prende l'avvio nei primi anni '70 negli Stati Uniti per opera di Matthew Lipman, il quale vede in questa prospettiva didattica la via verso una nuova forma di attivismo pedagogico, capace di superare il prevalente orientamento tecnicistico ed economicistico dell'educazione.

Lipman è piuttosto radicale nel ritenere che il filosofare "rappresenta paradigmaticamente l'educazione del futuro come forma di vita che non è ancora stata realizzata, e come tipo di *prassi*. La riforma dell'educazione deve portare l'indagine filosofica comune in classe come modello euristico. Senza la guida di un modello del genere, noi continuiamo a vagare ed il programma continuerà ad essere un guazzabuglio (2M. Lipman, *Pratica filosofica e riforma dell'educazione*, in "Bollettino SFI", N. 135/88, p. 33). Il modello di educazione tradizionale è in crisi non per il fatto che rimane sempre arretrato rispetto ai ritmi di sviluppo della tecnologia, ma perchè educa fundamentalmente alla passività. Esso ci presenta "studenti che studiano le discipline, e in realtà le imparano, mentre tuttavia non riescono a pensare nei termini di queste discipline o ad appropriarsene completamente. Raramente l'educazione tradizionale è stata capace di rispondere alla sfida di Vico, che asseriva che l'unico modo per capire veramente qualche cosa è quello di compierla nuovamente in qualche modo (si può capire cosa sia essere narratore solo diventando narratore, pittore solo diventando pittore" (3Ivi, p.34). Allora possiamo assimilare trasmissione e ricezione passiva di prodotti del sapere all'educazione di tipo tribale, "in effetti porta all'assimilazione del bambino *alla* cultura. Il modello riflessivo dell'educazione, al contrario, porta all'appropriazione della cultura da parte del bambino" (4Ivi, p. 37).

Quello che soprattutto serve in una società complessa e del mutamento è l'educazione del pensiero complesso.

Qual è la forma propria del pensiero complesso (**high order thinking**)? Dal punto di vista di Lipman esso è unità articolata di pensiero logico (analitico) e di pensiero creativo e trova la sua compiutezza nella meta-cognizione, sia come consapevolezza delle procedure di volta in volta adottate, sia come capacità di controllo dei processi in corso. (5Cfr. M. Lipman, *Thinking in Education*, Cambridge University Press, 1991). Un'altra utile definizione è quella dovuta a Lauren Resnick, secondo la quale il pensiero complesso implica una serie di attività mentali di elaborazione e la capacità di analisi di situazioni complesse (non visibili da un singolo punto di vista) sulla base di una molteplicità di criteri. E' capace di auto-regolazione e non procede verso risposte fissate anticipatamente. Il pensare in modo complesso consiste nel costruire significati ed imporre strutture alle situazioni incerte. Ottimi esempi sono il gioco dei dadi, l'esplorazione di un luogo sconosciuto. (6Cfr. L. Resnick, *Education and Learning to Think*, National Academy Press, Washington D.C. 1987)

Per attivare il pensiero complesso nelle classi scolastiche risultano particolarmente efficaci i materiali con impianto narrativo (7Cfr. Fischer, *Human communication as narration*, University of South Carolina Press, 1987) e, nello stesso tempo, l'adozione del modello relazionale-didattico della "comunità di ricerca", che opera con lo strumento del dialogo (non solo di parole, quanto di stili di pensiero, metodi di analisi, punti di vista epistemologici e metafisici).

Educare al pensiero complesso significa tendere ad obiettivi quali la ragionevolezza, l'autonomia di giudizio, la creatività. E, a proposito delle legittime perplessità che potrebbero venire sollevate rispetto al destino dei contenuti, sarà sufficiente osservare, con Lipman, che, sebbene esistano individui istruiti, ma privi di queste qualità, difficilmente persone dotate di queste qualità saranno ignoranti.

Poste queste premesse, si capisce come la "Philosophy for children" si presenta come un piano di revisione generale dell'educazione che, prospettando una presenza trasversale del filosofare in diversi curricula, non solo delinea una particolare filosofia dell'educazione, ma, in quanto metodo e azione didattica concreta, consente di rendere più accessibili le finalità e gli obiettivi delle pedagogie più avanzate, pienamente d'accordo, inoltre, con gli sviluppi più attuali della ricerca psicologica.

Marina Santi (8Ragionare con il discorso, La Nuova Italia, Firenze 1995) ha abbondantemente chiarito lo "scenario filosofico" attuale e le coerenze della "Philosophy for Children" rispetto ad esso:

"Al di là dell'enfasi che viene data ora all'uno ora all'altro aspetto del pensare, sembra che il paradigma scientifico-culturale che emerge nel dibattito contemporaneo ci impedisca di riferirci ad un modello di pensiero semplice e lineare. Diversamente, le proposte più interessanti e promettenti utilizzano modelli di tipo complesso e multidimensionale. (9 Cfr. Bocchi G.L. e Ceruti M. (a cura di), *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano 1985).

Oltre ai modelli, le metafore in seno alle discipline sono un segno dei tempi ed un indicatore del mutamento e della transizione. [...] Così il processo di pensiero diviene ora un "ologramma" (10 Morin, 1985), ora un "sistema ecologico" (11 Bateson, 1973; 1979), ora un "costruttore" di schemi e procedure; mentre le vecchie metafore - la mente come *tabula rasa* o "specchio della natura" sono tra queste - lasciano il campo.

Alle diverse immagini del pensare corrispondono idee di "ragione", di "razionalità", di "conoscenza" alternative. [...]

Il cuore della svolta del nostro tempo sta proprio qui: non la scoperta della verità è il senso del pensare e del conoscere, ma il valore *del* senso possibile della verità è ciò che la ragione può scoprire. [...]

La ragione, lungi dall'essere una norma universale definitiva, diviene una 'forma di vita', un gioco di lingua, la trama invisibile che dispone i cristalli variopinti di un caleidoscopio. [...]

Ed oltre a questo risalire alle aperture epocali storico-linguistiche in cui l'uomo di volta in volta è gettato, pensare è anche creare nuove aperture epocali. Memoria e creatività sono dunque i due poli di attrazione in cui si muove l'attività del pensiero....

Se un naturale atteggiamento di curiosità esplorativa connota il bambino, la scuola tradizionale appare orientata piuttosto a spegnere progressivamente questa spinta nel momento in cui pone l'accento più sull'apprendimento ricettivo che sulla pratica della ricerca. Così spiega Lipman: "Siccome la nostra cultura definisce in modo caratteristico l'intelligenza in termini di abilità a rispondere alle domande e in termini di competenza a risolvere problemi piuttosto che di competenza a riconoscerli e formularli, non c'è molto da meravigliarsi se filosofia ed infanzia sono generalmente considerate come escludentesi reciprocamente". (M. LIPMAN, *Philosophy in the classroom*, Temple University Press, Filadelfia 1980, p. 60)

2. "Comunità di ricerca" e dialogo filosofico.

Il termine "comunità" rinvia, per il suo significato ordinario, ad un'entità connotata socialmente dai tratti della coesione e del senso dell'unità; ciò che contraddistingue una comunità è, inoltre, la prevalenza del tutto sulle parti, della regola e dell'ortodossia sulla trasgressione e l'individualismo competitivo. La comunità, a differenza di altre forme di raggruppamenti sociali a base contrattuale, ha le ragioni della sua coesione nella condivisione di valori, di regole, di rapporti interpersonali e di obiettivi: c'è comunità dove qualcosa è in comune. Si capisce che gli individui associati in una "comunità" fanno appello più alle "ragioni del cuore" anziché a quelle dell'intelletto.

All'opposto, il termine "ricerca" evoca con forte evidenza la sfera della razionalità, chiama in ballo l'idea di disciplina e di rigore, soprattutto alle orecchie di chi, come noi, associa con una certa ineluttabilità l'idea di ricerca con quella di scienza. Stando così le cose, l'espressione "comunità di ricerca" rischia di apparire come un paradosso, una improbabile fusione di due elementi incompatibili: l'affettività che lega un certo numero di individui e la pratica della ricerca razionale: da una parte i valori della persona considerata nell'unicità delle sue espressioni affettive, emotive, sociali, dall'altra quelli dell'impersonalità e dell'uniformità della logica. Potrebbe apparire come un paradosso, oppure.. potrebbe suonare come una affascinante sfida.

Il primo ad usare l'espressione "comunità di ricerca" è stato il filosofo pragmatista americano Charles Sanders Peirce. (12 Cfr. C.S. Peirce, *The fixation of believe*, in J. Buchler (a c.di), *Philosophical Writings of Peirce*, Dover, New York 1955, pp.5-22) Egli si riferiva propriamente alla comunità degli scienziati, mentre è stato George Herbert Mead a mettere in evidenza le profonde implicazioni educative che potevano derivare dalla fusione dei due termini. Per Mead la socializzazione (inclusione del sé in una rete di rapporti intersoggettivi) è la condizione di ogni apprendimento ("Il bambino non si socializza con l'apprendimento. Per poter apprendere deve essere socializzato") (13 Cfr. G.H. Mead, *Mind, Self and Society*, University of Chicago Press, 1934). Ma già nella pedagogia di Dewey possiamo agevolmente rintracciare i contorni della classe scolastica come "comunità", all'interno della quale l'insegnante è una sorta di interprete dell'esperienza che il bambino va facendo in un ambiente - quello scolastico - intenzionalmente e adeguatamente predisposto per l'apprendimento. In questa prospettiva di attivismo pedagogico, le discipline con i loro contenuti valgono nella misura in cui sono tradotti nella forma di problemi che emergono dall'esperienza dei ragazzi. Ancora, in questa prospettiva, vale la massima del pedagogista Paulo Freire "Nessuno educa nessuno, gli uomini si educano insieme", una massima, questa, che si colloca su una linea di pensiero ai cui albori troviamo l'enigmatica e suggestiva figura di Socrate, di colui che è il più sapiente dei Greci perché sa di non avere una verità definitiva da trasmettere agli altri.

La classe come CdR è, dunque, è un'idea di rapporto educativo che si iscrive a questa linea di pensiero. Ma la CdR non è soltanto un progetto, una ennesima chimera pedagogica. Anche se in un numero ristretto di casi, è una realtà in un numero crescente di scuole in tutto il mondo. Per poterla tradurre in realtà Lipman ha elaborato un intero *curriculum*, fatto di materiali per gli alunni (una serie di racconti), sussidi e strumenti didattici per gli insegnanti. Intanto, negli anni si è andato accumulando un patrimonio di esperienze, di valutazioni, di proposte che hanno alimentato una letteratura sull'argomento di dimensioni ormai vastissime. Il *curriculum* di Lipman ha una fondamentale ispirazione filosofica, ma non è un programma per insegnare filosofia. Rappresenta soltanto un prototipo, una forma ed una metodologia applicabile a tutte le discipline e in tutti i cicli scolastici.

Ma, come si organizza una classe come "comunità di ricerca"?

Innanzitutto, la comunità si forma e poi alimenta la sua vitalità basandosi essenzialmente sulla comunicazione. I ragazzi non hanno problemi per questo: sono chiacchieroni nati. Solo che la loro naturale attitudine a chiacchierare viene giudicata da noi insegnanti più un impedimento all'azione didattica che una circostanza fortunata, ed è vero. L'alternativa che l'insegnante cerca

è generalmente il silenzio. Allora, quando l'operazione riesce, la classe diventa una specie di luogo sacro, in cui regnano il silenzio degli allievi e la voce dell'insegnante, in cui prevalgono l'egoismo e lo spirito della competizione, in cui il pensare è un'attività solipsistica e monologica.(14 Cfr. F. Valentino, La classe come "comunità di ricerca", in "CRIF-Bollettino", N. 4796)

Una classe incomincia a prendere la forma della CdR nel momento in cui dal "vociare" confuso ed egocentrico si passa non al silenzio ma all'uso ordinato e produttivo della comunicazione: saper aspettare il proprio turno per parlare e saper ascoltare gli altri con attenzione ed interesse costituisce la condizione *sine qua non* per la trasformazione di una classe in CdR.

La capacità di comunicazione ordinata dà luogo a quel flusso di scambio delle idee che prepara il terreno al dialogo contrassegnato dall'impegno collaborativo dei partecipanti, animati da un comune interesse a perseguire una finalità comune. Il dialogo, nel senso in cui lo intendiamo in questo particolare contesto, non è né conversazione, né dibattito, ma sforzo di costruire un percorso di ricerca a cui ognuno partecipa col proprio contributo. La comunicazione, che in questa particolare accezione chiameremo dialogo euristico, acquista un andamento circolare, auto-critico, auto-correttivo: diventa ricerca.

La ricerca, in quanto tale, esalta più il processo che il prodotto. Una ricerca che si esaurisca nel trovare il libro su cui è scritta la risposta che stiamo cercando è ben poca cosa: ai fini della formazione non è niente. La ricerca autentica è dialogo, confronto del proprio discorso con quello degli altri in vista della possibilità che il discorso diventi uno solo, per quanto corale. Il dialogo euristico non è un dibattito in cui ciascuno espone la sua posizione e la difende. Nel dialogo le divergenze non si risolvono con un voto di maggioranza, ma con argomenti e contro-argomenti, appellandosi a criteri e a principi, svelando assunzioni implicite e conseguenze di quello che si sta dicendo. In tal modo un dialogo euristico ben condotto riflette il pensiero di tutta la comunità, i suoi progressi e le sue difficoltà.

Il ruolo che l'insegnante si attribuisce è l'altro insostituibile elemento necessario per dar vita ad una "comunità di ricerca": egli deve saper far parte della comunità, senza abdicare, tuttavia, alle sue specifiche responsabilità. Il suo compito fondamentale consiste non nel distribuire risposte, ma nel fare domande, quelle giuste al momento giusto, con l'obiettivo preciso di incrementare l'interesse e la passione per la ricerca.

Il controllo delle domande rappresenta il fondamento del potere e del ruolo dell'insegnante. Pensate a quanto somiglia la tradizionale interrogazione (con tutto il suo rituale classico) all'interrogatorio di polizia o, per altri versi, alla confessione. La valutazione, quando ancora è un atto unilaterale e più o meno arbitrario, è la prova residuale di quanto la scuola sia genealogicamente analoga alla caserma, o anche al carcere, ossia a quei dispositivi che la modernità ha architettato per il disciplinamento degli individui e che M. Foucault ha lucidamente smascherato nella loro essenza nel suo *15 Sorvegliare e Punire* (Einaudi, Milano 1975).

Ma ci sono domande e domande. Faccio degli esempi:

Se io chiedo ad uno studente: "Quando ha avuto inizio la Prima Guerra mondiale?", è chiaro che non è propriamente questa data che io voglio sapere, quanto piuttosto controllare se lo studente ha imparato le pagine di storia che io avevo assegnato. Il domandare, qui, ha esclusivamente una funzione di controllo fiscale e, perciò, è il segno del potere dell'insegnante sullo studente.

Se io rivolgo ad uno studente domande come queste: "Che cosa intendi esattamente quando dici...?", "In base a quali presupposti, hai affermato che...?", "In quali circostanze quello che dici potrebbe essere vero/falso?", "Che cosa si può ricavare da questa affermazione?", e così via, si capisce che qui la situazione precedente appare già rovesciata: le mie domande hanno valore maieutico, ossia servono da stimolo e da guida per ampliare la ricerca e il livello di consapevolezza, non solo dei contenuti, ma anche delle procedure.

Il valore euristico delle domande riguarda anche le domande che gli alunni rivolgono

all'insegnante. Anche questa volta, l'andamento della relazione dipende dall'insegnante. Se egli si limita a dare una risposta chiusa (di tipo nozionistico) non fa altro che ribadire lo stato di ignoranza dello studente e, contemporaneamente, la sua autorità quale depositario del sapere. Se, al contrario, si comporta, come un facilitatore della ricerca, risponderà alla domanda con un'altra domanda, così da tenere desta la curiosità e la tensione verso la scoperta da parte dell'alunno. "Quando si chiede agli alunni 'Perché?' -afferma Lipman- si lancia loro una sfida a scavare più a fondo nelle loro assunzioni, a fare miglior uso delle loro risorse intellettuali".

In questo contesto il ruolo dell'insegnante è quello di sollecitare, facilitare e orientare il dialogo. Egli si colloca all'interno del gruppo, come uno dei suoi membri e non utilizza la sua autorità per far prevalere i suoi punti di vista. Soprattutto, egli vigila sulla correttezza e l'efficacia dei procedimenti di ricerca, facendo domande, chiedendo ragioni ed esempi. Questo ruolo chiaramente negativo assegnato all'insegnante non deve far pensare a certe posizioni di puerocentrismo spontaneistico che hanno già dato cattiva prova di sé nel passato. La comunità, in tanto è CdR in quanto è capace di auto-disciplinarsi, di produrre dal suo stesso interno le regole e la direzione dei suoi processi di crescita, di secernere essa stessa un *logos* che si costruisce su se stesso non in modo arbitrario e irrazionale. Come un'opera d'arte, esso prende vita da un originario atto creativo, ma nel suo farsi, non può più sottrarsi a quella logica interna che inerisce al suo processo evolutivo.

In seno alla CdR gli studenti imparano a criticare i ragionamenti deboli e ad impiantare ragionamenti forti; imparano a farsi carico delle responsabilità dei loro processi di apprendimento e di crescita, imparano ad accettare la loro dipendenza dagli altri, ad impegnarsi nell'auto-correzione collettiva quando questo è necessario e ad essere fieri dei risultati del gruppo come di quelli personali; imparano, inoltre, a formulare giudizi corretti nel contesto del dialogo e della ricerca in comune. La "comunità di ricerca" coinvolge, oltre alle attività cognitive, importanti fattori di natura psicologica e socio-psicologica. Essi includono la crescita personale nella relazione con gli altri, la collocazione in prospettiva del proprio Io, il controllo crescente dell'egocentrismo, l'interiorizzazione mediante la pratica effettiva dei valori e delle regole della democrazia.

Quali sono, allora, gli obiettivi del dialogo? Li indichiamo schematicamente con le parole di Giuliano Minichiello:

"a) la messa in comune della verità, che è nella interiorità ma viene comunicata attraverso il dialogo. *La comunicazione è la creazione di una verità comunicabile*;

b) la costruzione di una comunità fondata sulla verità: è il passaggio dalla concezione del linguaggio come strumento della potenza individuale a quella del linguaggio come costituzione di una comunità possibile.

In tal senso, *il dialogo non è confronto di opinioni ma la creazione di una verità comunicativa e al tempo stesso di una comunità veritativa*.

In Heidegger c'è una bella immagine per la verità: in una foresta in cui ci siamo persi, è l'aprirsi improvviso di uno spazio, che consente al sole di filtrare tra gli alberi: *Sagen die Aletheia als: die Lichtung* (Dire la Verità come: la radura). La verità è un'apertura e per Socrate il dialogo è l'apertura di uno spazio per lo sguardo dei parlanti.

(16G. Minichiello, *Socrate, una provocazione a pensare*, schema della relazione svolta al convegno "Sulle tracce di Socrate, per un'educazione al dialogo", organizzato dalla Sezione di Avellino della Società Filosofica Italiana il 18 dicembre 1995 e ora pubblicata in "CRIF-Bollettino", N. 4/96.

Così, l'operazione di recupero dell'incessante interrogarsi (17Sul valore formativo del domandare "radicale" nella pratica del "confilosofare", si veda M. De Pasquale, *Didattica della filosofia*, Angeli, Milano 1994) del filosofare pone le basi per ampliare notevolmente gli orizzonti formativi e la gamma di utilizzazioni didattiche della filosofia. Nello stesso tempo, l'esercizio della ricerca filosofica indica, nel suo svolgersi, procedure e modalità di lavoro che si sintetizzano in una metodologia implicante rilevanti ricadute sull'organizzazione del lavoro

scolastico in generale, a partire dai modi di condurre la comunicazione in classe fino a toccare l'operazionalizzazione delle finalità più significative dell'istruzione scolastica.

L'assunto fondamentale in base al quale l'interrogarsi sulla realtà non ha senso se non in quanto si svolge all'interno di una comunità mette in gioco, sin dall'inizio, la dimensione socio-affettiva dell'educazione, connettendosi con il tema e con la problematicità di un'educazione morale in una società in cui vale, innanzitutto, il pluralismo dei valori, il rispetto delle differenze e una formazione collocata nell'ottica della multiculturalità. La posta in gioco è l'educazione di individui capaci di pensare con la propria testa e di assumere decisioni consapevoli e responsabili come membri di una comunità, secondo lo spirito proprio della democrazia. "L'educazione morale - precisa Lipman- non consiste soltanto nell'aiutare gli studenti a *sapere* quello che si deve fare; bisogna anche mostrare loro come *fare*, e bisogna farli esercitare nella pratica *a fare* le cose che possono scegliere di fare in una situazione moralmente significativa" (18 M. Lipman, *Philosophy in the classroom*, Temple University Press, Filadelfia 1980, p. 160) sottovalutare il ruolo che in questo ambito in particolare è chiamata a svolgere l'affettività. "Non è sufficiente-continua Lipman-criticare la dicotomia tra pensare e fare per affermare la necessità di tenere in conto entrambi in un efficace programma di educazione morale. Appare ugualmente necessario insistere sull'indissolubile legame tra pensare e sentire" (19 Ivi, p.161).

Volendo sintetizzare, il quadro delle premesse che stanno alla base del programma della "Philosophy for children" comprende i seguenti elementi:

- la ricerca filosofica intesa come un domandare radicale e creativo;
- l'idea che il sapere è un cammino senza fine che si alimenta del continuo confronto tra diversi stili di pensiero e diversi punti di vista (Il modello popperiano della ricerca scientifica rappresenta un referente significativo)(20 A proposito di elementi popperiani presenti nello spirito della "Philosophy for children", cfr. P. GUIN, *Reflections on K. Popper and Philosophy for children*, in "Critical and Creative Thinking", vol. I, n. 2/93, p.2).
- la scuola deve aiutare gli alunni a crescere nella loro autonomia. Il che significa, da una parte liberarli da modalità di apprendimento passivo e dal vincolo delle motivazioni estrinseche e, dall'altra, emanciparli da un malinteso senso del "puerocentrismo".
- Il processo formativo richiede contesti strutturati consapevolmente a questo scopo. Accanto alla famiglia, al gruppo e agli altri agenti che agiscono sulla formazione, la scuola ha un ruolo insostituibile;
- La specificità e l'efficacia della scuola poggia, soprattutto, sull'intenzionalità dei suoi interventi e sulle specifiche competenze tecniche dei suoi operatori (21A. Cosentino, *La Philosophy for children come progetto educativo*, nel vol. a c. di M. de Rose, *Filosofia e ricerca didattica*, Quaderno N° 25 dell'IRRSAE-Puglia, Bari 1995).

BELGIO

PhARE (Analisi, Ricerca, Educazione in Ph.)

- Fondata nel 1992 da M. Pierre Doutrelepont
- Sede presso Università di Mons
- Pubblica PhARE (Bollettino)
- Seminari annuali
- 1992: Seminaire international de PPE (M. Sasseville)

GRAN BRETAGNA

SAPERE

- Fondato da Roger Sutcliffe
- Horsham (Surrey)
Centre for Thinking Skills
- Fondato da Robert Fisher (Libro)
- Sede: West London Institute
Centre for P. with Children
- Fondato da Karin Murris
- Sede: Charvil
- Pubblica: Classroom Philosophy
- Collabora Philosophical Counselling (Il tedesco Gerd Achenbach fondò il primo Istituto di "Praxis filosofica" nel 1982 a Colonia: Il "counselling" non è una terapia alternativa, ma una alternativa alla terapia Diffusa in Olanda (30 o più filosofi).
- Molti corsi di formazione, anche coi genitori. Ha prodotto materiali come i Picture Books(Murris).

EPIC (Centre for philosophical Inquiry)

- Fondato da: Catherine McCall
- Sede: Università di Glasgow
- Pubblica EPIC Newsletter
- Molte attività nelle scuole e con gli adulti (La filosofia al pub) e risonanza sui giornali (The Independent 12.2.95 - Layly Telegraph 24.1.95)
- Corso "Applying Philos. Thinking": Certificato europeo: 160 ore.
- International Conference, 28 giugno-3 Luglio

AUSTRIA

Centro austriaco per la P4C

- Fondato nel 1985 da Daniela Camhy
- Sede: Università di Graz
- Pubblica: InfoKinderphilosophie (Bollettino)
- Opera soprattutto nell'area dell'istruzione primaria
- Corsi di formazione per docenti, ricerca, seminari internazionali, ecc.

SPAGNA

IREF (Istituto Ricerca Insegn. Filosofia)

- Fondato da Eulalia Bosh &C(Irene de Puig) anni '80
- Sede: Barcellona
- Pubblica Butlletí Filosofia 6/18 (Bollettino)
- Opera nella cultura catalana (Traduzione materiali, ecc.), soprattutto soprattutto nell'area dell'istruzione primaria
- Fa ricerca sulla formazione dei docenti e corsi per la formazione.

Centro de FpN

- Fondato da Felix Moriyon negli anni '80
- Sede: Madrid
- Pubblica: Aprender a pensar (Rivista)
- Opera nell'area culturale castigliana con forti legami con l'America latina, soprattutto per la diffusione del materiale didattico
- Ha organizzato la sesta Conferenza internazionale di P4C (Ott. '93: Univers. di Alcala de Henares)
- Fa ricerca nel campo dell'insegnamento della filosofia, corsi di formazione per i docenti, organizza campus estivi per ragazzi

OLANDA

Centro di P4C

- Fondato da Karen Van Der Leeuw nel 1989
- Sede: Università di Amsterdam
- Pubblica: Bollettino del Centro
- Fa ricerca e formazione dei docenti
- Ha organizzato seminari internazionali e meeting dei membri di SOPHIA (Dicembre '95)
- Ospita **SOPHIA**: nata nel 1992 su un'idea del '90 (Dubrovnik) e sviluppata a Barcellona (Febbraio '92). E' una fondazione di cui sono soci fondatori molti dei centri europei, compreso quello italiano. Si occupa di
 - coordinare le attività di ricerca e sperimentazione sviluppate nei Paesi europei;
 - formulare progetti educativi di portata europea;
 - sviluppare e pubblicare materiali didattici e bibliografici;
 - accreditarsi presso gli organismi della CE per avere finanziamenti per la realizzazione dei progetti.

Ha al suo attivo:

- meetings e seminari (Olanda, Austria, Spagna)
- pubblicazione di un giornale europeo dei ragazzi "100"

PORTOGALLO

Centro Portuges de Filos. para Criaças

POLONIA

Centro per la P4C c/o Accademia delle Scienze

MALTA

DISCUSSION-LIST

filoninos@listserv.rediris.es ([ttp://www.rediris.es](http://www.rediris.es))

p4c-LIST (Presso il server Majordomo@belnet.be)

pyjama@microtec.net

macorona@ccr.dsi.uanl.mx

SITI

<http://www.er.uqam.ca/merlin/dj691813/sophie1.jpg>

<http://www.rediris.es/list/buscon.es>

<http://www.ndirect.co.uk/~sapere>
<http://www.deakin.edu.au/arts/SSI/p4c/wwwp4c.html>
<http://www.deakin.edu.au/arts/SSI/p4c/home1.html#Inquiry>
<http://www.er.uqam.ca/merlin/dj691813/sophie1.jpg>
<http://ccr.dsi.uanl.mx/~macorona/>
Web de Philosophy for children
<http://www.paradigm4.com.au/p4c/wwwp4c.htm>

·Web P4C

<http://www.deakin.edu.au/arts/SSI/p4c>

·Philkids

<http://www.facetoface.org.uk/philkids.html>

·Guide to philosophy on the internet

<http://www.earlham.edu/suber/philinks.htm>

·Servidor del Ministerio de Educación y Ciencia Español

<http://www.pntic.see.mec.es>

·Servidor educativo en Catalunya

<http://www.xtec.es/>

·Area Educativa del Servidor de Pangea

<http://www.pangea.org/educacio/>

·<http://www.xtec.es/~mramon/Filo97.htm>