

Abstract:

L'articolo tratta dell'esperienza di un laboratorio di P4C in un contesto peculiare come quello della ludoteca comunale della I Municipalità della città di Napoli. Napoli è forse l'unica città in Europa che presenta un'alta densità di popolazione indigente in tutti i quartieri, finanche nel centro storico. Ne segue che l'infanzia e l'adolescenza presentano caratteri di alta problematicità. Attraverso la descrizione delle attività che si svolgono in ambito ludotecario con bambini di età compresa tra i 5 e i 9 anni, si analizza l'importanza che il gioco riveste nel campo educativo, specialmente in quartieri in cui è presente un alto disagio sociale. In tale contesto grande importanza rivestono le attività di laboratorio che spesso hanno una funzione complementare a quella scolastica. Queste vengono definite ludiformi perché hanno come fine l'apprendimento e lo sviluppo educazionale attraverso attività pratiche. Anche la P4C viene descritta come un'attività ludiforme e, da questi presupposti, è nata l'idea di iniziare un laboratorio di P4C in ludoteca. La sua applicazione in un contesto ludico ha reso necessari alcuni cambiamenti. Si sono introdotte attività di carattere ludiforme in sostituzione al testo stimolo proposto dal curriculum tradizionale e si sono eliminati quegli elementi che potevano ricordare ai bambini l'attività scolastica, come l'uso della lavagna e la trascrizione delle domande, focalizzando la discussione sugli argomenti scaturiti dalle attività stesse. I cambiamenti non hanno tradito le finalità del curriculum, dimostrando che la P4C può essere esercitata in contesti alternativi a quello scolastico.

Parole chiave: philosophy for children; ludoteca; gioco

Una experiencia alternativa

Resumen:

El artículo trata de la experiencia de un laboratorio de *filosofía para niños*, en un contexto particular como el de una ludoteca comunitaria en la Municipalidad de la ciudad de Napoli. Napoli es tal vez la única ciudad de Europa que presenta una alta densidad de población indigente en todos los barrios, incluso en el centro histórico. Por eso, la infancia y la adolescencia presentan características de alta problematidad. A través de la descripción de las actividades que se desarrollan en el ámbito de esa ludoteca con niños de entre 5 y 8 años de edad, se analiza la importancia que el juego desempeña en el campo educativo, especialmente en barrios donde existe un alto descontento social. En ese contexto son fundamentales las actividades del laboratorio que, frecuentemente, tienen una función complementaria a la de la escuela. Son definidas en forma de juegos porque tienen como fin el aprendizaje y el desarrollo educacional a través de actividades prácticas. También la *filosofía para niños* está descripta como una actividad en forma lúdica y, de este presupuesto, nace la idea de iniciar un laboratorio de *filosofía para niños* en la ludoteca.

La aplicación de *filosofía para niños* en un contexto lúdico tornó necesarios algunos cambios. Se introducen actividades que tienen como característica su forma lúdica en lugar de los textos propuestos como estímulos por el curriculum tradicional; se eliminan algunos elementos que podrían hacer recordar a los niños la actividad escolar, como el uso del pizarrón y la transcripción de las preguntas en él, focalizando en cambio la discusión en argumentos extraídos de la propia actividad. Los cambios no han traicionado la finalidad del curriculum, demostrando que la *filosofía para niños* puede ser ejercitada en contextos alternativos al de la escuela.

Palabras clave: Filosofía para niños; ludoteca; juego

Uma experiência diferente

Resumo:

Este artigo relata a experiência de um Laboratório de *filosofia para crianças* num contexto educacional não-formal como a Ludoteca Municipal, do primeiro município da cidade de Nápoles. Nápoles é talvez a única cidade europeia que apresenta uma alta densidade de população indigente em todos os bairros, inclusive o centro histórico. Por isso, a infância e a adolescência ali apresentam características altamente problemáticas. Através da descrição das atividades da Ludoteca com crianças entre 5 e 9 anos de idade é analisada a importância educacional do jogo, especialmente para crianças vivendo nos subúrbios com uma forte desagregação social. Neste contexto, as atividades de laboratório, que são geralmente complementares à escola, são muito importantes. Estas atividades são definidas como tendo uma forma lúdica porque suas propostas são para o desenvolvimento da aprendizagem e o desenvolvimento educacional através de atividades práticas. Também a *filosofia para crianças* é descrita de forma lúdica, e, neste pressuposto, é mantida a ideia de iniciar um laboratório de *filosofia para crianças* na Ludoteca. A aplicação da *filosofia para crianças* num contexto lúdico exige algumas mudanças necessárias no currículo tradicional. O texto provocador foi trocado por atividades lúdicas, o quadro e a transcrição das questões foram evitadas para que as crianças não identificassem esses recursos como atividades escolares, focalizando a discussão sobre os argumentos surgidos da própria discussão. As mudanças aqui citadas não traíram a proposta original do currículo, provando, assim, que a *filosofia para crianças* pode ser aplicada em contextos diferentes do contexto escolar.

Palavras-chave: Filosofia para crianças; ludoteca; jogo

An Alternative Experience

Abstract:

This article discusses *philosophy with children* experiences within the particular context of a Community Recreation Centre in a municipality of the city of Napoli. Napoli is perhaps the only city in Europe that has a high number of poverty stricken residents present in all of its neighborhoods, including the historic center. Therefore, childhood and adolescence present very problematic characteristics. Through the description of activities that developed in the Recreation Centre environment with children ages 5-8 years old, one can analyze the importance of play in educational development, especially in neighborhoods with high levels of social discontent. In this context the laboratory activities are fundamental because they function as a complement to the school. These activities are defined as games because they have as an end learning and educational development through practical activities. *Philosophy for children* has also been described as a recreational activity, and from this assumption, came the idea to begin a laboratory for philosophy for children in the Recreation Centre. The application of *philosophy for children* in the Recreation Centre context necessitates some modifications. Activities that have recreative characteristics are introduced as texts instead of the texts that are traditionally used in the curriculum; some school elements that remind students of typical school activities, like writing questions on the blackboard, are eliminated, and the focus is instead placed on the arguments extracted from the activities themselves. These changes do not betray the ends of the curriculum, demonstrating that *philosophy for children* can be practiced in alternative contexts within the school.

Key words: gamelike activity; game

La ludoteca

Napoli è forse l'unica città in Europa che presenta un'alta densità di popolazione indigente in tutti i quartieri, finanche nel centro storico. Ne segue che l'infanzia e l'adolescenza presentano caratteri di alta problematicità.

La Ludoteca comunale della città di Napoli¹ è uno dei servizi educativi erogato a favore dell'infanzia. Essa è aperta a tutti i bambini del quartiere in cui è presente², ma, di fatto, sono per lo più i bambini le cui famiglie provengono da contesti più disagiati a caratterizzarne l'utenza. Così la ludoteca ha la particolarità di essere frequentata sempre dallo stesso gruppo, il che aumenta l'efficacia dei suoi propositi educativi.

Io lavoro nella I Municipalità di Napoli, nella ludoteca che si trova nel cuore della città (Quartieri Spagnoli). La cooperativa che gestisce alcuni dei servizi educativi³ e per la quale lavoro da alcuni anni, è la cooperativa sociale "Assistenza e Territorio" che si occupa di disagio infantile.

Il progetto prevede che i fruitori della ludoteca non siano più di 32 per volta, con la presenza di quattro operatori. L'utenza è composta da bambini di età compresa tra i 5 e i 12 anni, ma quelli che frequentano la ludoteca della I municipalità non superano i 9 anni di età.

Se è vero, secondo le teorie di alcuni pensatori, che il gioco riveste la maggior parte del senso delle nostre esistenze⁴, perché non costituire dei progetti che utilizzino attività ludiche come tramite educativo parallelo e complementare a quello scolastico? È proprio questo l'intento della ludoteca. I bambini giocando, ovvero soddisfacendo il bisogno istintuale di esplorare il proprio mondo⁵, imparano a costruire abilità cognitive, a relazionarsi in un tessuto sociale, a rispettare regole spesso da essi stessi create.

¹ Progetto "Città in Gioco".

² A differenza del progetto dell'"Educativa Territoriale" che è rivolto ai minori a rischio e del progetto "Tutoraggio" che si occupa dei minori i cui genitori rischiano la perdita della patria potestà.

³ Educativa territoriale, tutoraggio e ludoteca sono appunto alcuni di questi servizi.

⁴ Huizinga ad esempio riteneva che il gioco è l'elemento che sottende ogni espressione della vita culturale e sociale dell'uomo: J. Huizinga, *Homo ludens*, Einaudi, Torino, 2002.

⁵ Sulle pulsioni di tipo ludico-esplorativo nel gioco animale e umano vedi A. Visalberghi, *Insegnare ed apprendere. Un approccio evolutivo*, La Nuova Italia, Firenze, 1988, pp. 29-42.
childhood & philosophy, rio de janeiro, v. 6, n.11, jan./jun. 2010

La ludoteca prevede vari momenti che indirizzano la crescita nel senso appena descritto: i bambini in questo spazio possono utilizzare dei giocattoli con i quali si organizzano autonomamente creando essi stessi dei momenti ludici, gareggiano nei giochi di squadra, cantano, costruiscono puzzle, partecipano ad attività laboratoriali. Queste ultime svolgono spesso una funzione complementare a quella scolastica, esercitando la memoria, le capacità manuali e cognitive. Le attività pratiche hanno infatti nell'infanzia una vera e propria funzione di apprendimento, quando sono "spontanee, ludiche e creative"⁶.

Ed è proprio nell'ambito di questo spazio che l'anno scorso ho pensato di avviare un laboratorio di Philosophy for Children. Quale occasione migliore per i bambini per esplorare insieme il percorso di crescita nell'indagine del proprio pensiero, riflettendo sul senso del proprio mondo interiore ed esteriore.

Si può considerare la P4C un'attività ludiforme?

La mia riflessione è partita da un'affermazione di A. M. Sharp in un'intervista⁷ in cui le si domandava se è possibile considerare la P4C come una forma di gioco:

Penso che un approccio ludico nuoccia all'efficacia del fare filosofia nel contesto di una comunità di ricerca ... Se fosse ridotta a mero gioco non vedrei perché 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 di costruire senso per me stesso e per i miei pari?⁸

In effetti pensare è un'attività seria e senz'altro faticosa. Tuttavia l'immagine che gli alunni delle scuole elementari, nelle quali la P4C è praticata da diversi anni, mi rimandano, è quella di un momento gioioso, di liberazione forse semplicemente da una giornata faticosa di programma didattico tradizionale o di liberazione del proprio sé. Sta di fatto che quello spazio e quel tempo viene solitamente vissuto dai bambini come un luogo e un momento di piacere.

⁶ N. Filograsso, *Claparède e la psicologia scientifica*, La Nuova Italia, Firenze, 1966, p. 88.

⁷ M. Striano e S. Oliverio a cura di, *Ann Margaret Sharp «Philosophy for Children», un percorso educativo attraverso la filosofia. Intervista biografico-teorica*, in «Iride», XX, 51, maggio-agosto, 2007, pp. 249-269.

⁸ Ivi, p. 268.

Nello stesso tempo, osservando i nostri bambini giocare, mi meraviglia sempre come essi svolgano con tanta serietà, soprattutto se si tratta di gare, i giochi loro proposti. Ne nascono discussioni e litigi se qualcuno non rispetta le regole o tenta di barare o di essere prepotente. Insomma è vero che pensare è un'attività seria; ma anche il gioco è un'attività seria. Huizinga affermava che la stessa "cultura, nelle sue fasi originarie, viene giocata. La cultura non nasce dal gioco come frutto vivo che si svincoli dal corpo materno, ma si sviluppa nel gioco e come gioco."⁹

Tuttavia vi è una differenza tra gioco senza scopi e attività "serie" ma fortemente automotivate come il gioco; esse sono quelle che Visalberghi ha definito ludiformi, "cioè consapevoli del significato ulteriore degli scopi."¹⁰

Ogni attività laboratoriale che abbia come fine l'apprendimento e lo sviluppo di capacità intellettive, conoscitive, motorie o linguistiche (o tutte insieme) attraverso delle attività pratiche, può dunque essere definita ludiforme.

Anche la P4C secondo me rientra in questa definizione: essa è pratica (i bambini non studiano le teorie dei vari pensatori ma le producono essi stessi), soddisfa una pulsione esplorativa (i bambini indagano il senso dell'esistenza del mondo che li circonda), ha dei fini educativi¹¹ (aiuta a costruire il pensiero complesso).

I laboratori, che siano di pittura, musica, o drammatizzazione, sono considerati dai bambini della ludoteca momenti di piacere altrettanto intenso come i momenti di gioco. Così, nell'idea di giocare con i pensieri e di sperimentare il carattere ludiforme della P4C in un contesto ludico, abbiamo cominciato insieme a fare filosofia, grazie anche all'appoggio e all'incoraggiamento degli altri operatori.

Il laboratorio

Tra novembre 2008 e giugno 2009 ho facilitato trenta sessioni, durante le quali ho diviso i bambini in due gruppi, uno di età compresa tra i 5 e i 6 anni, l'altro di età compresa tra i 7 e i 9 anni.

⁹ J. Huizinga, *op. cit.*, p. 204.

¹⁰ A. Visalberghi, *op. cit.*, p. 75.

¹¹ Anche se i bambini non sono consapevoli di questi fini, tuttavia il loro scopo è quello di esplorare e comprendere attraverso il confronto con i propri pari.

La prima sessione fu tenuta con il gruppo dei piccoli, per i quali ho scelto come testo guida *L'ospedale delle bambole* di A. M. Sharp, da leggere in progressione ogni sessione.

Per quanto riguarda questo gruppo la prima reazione alla lettura è stata di deciso stupore, che si è rinnovato anche nelle successive sessioni. I bambini all'inizio non riuscivano ad accettare che la storia loro raccontata non avesse i canoni classici del racconto fiabesco al quale sono abituati. Si divertivano invece a fare domande e spesso, soprattutto durante la prima sessione, esse erano introdotte dal "che cos'è" più che dal "perché". Contrariamente a quanto si riscontra di solito, i piccoli non si sono attenuti a formulare domande strettamente inerenti al testo, ma domandavano il "che cos'è" di ciò che abitualmente li circonda come se non avessero prestato attenzione al testo appena letto. Col tempo, nelle successive sessioni, hanno iniziato a formulare domande inerenti al testo, introducendo anche qualche "perché": cominciavano a essere più interessati alla storia e agli argomenti che essa suggeriva. A ogni fine sessione i bambini venivano esortati a fare un disegno che avesse come argomento ciò di cui si era parlato durante la discussione (esempio: disegna una grande bugia, quando si è discusso sulle bugie, disegna la tua parola preferita, quando si è parlato dei nomi e così via).

Poiché il gruppo dei piccoli è composto da bambini che non sanno ancora leggere bene o non sanno leggere affatto, non potevo usare la lavagna e appuntavo tutto su un foglio, perciò, affinché non fosse perso il senso delle domande nel passaggio tra l'agenda e il piano di discussione, invece di rileggerle una sola volta, le rileggevo due volte. Ma questo annoiava di gran lunga i bambini e li portava a distrarsi con più facilità. Così una volta ho provato a esortarli a scegliere gli argomenti su cui discutere dopo una sola rilettura delle domande e in effetti, vuoi per la consuetudine acquistata alle sessioni, vuoi per uno sviluppo di una certa capacità critica, i bambini hanno dimostrato non solo di saper cercare argomenti, ma anche di poter affrontare una discussione con cognizione di causa. Non sono stati rari i momenti in cui discutevano tra loro sul valore di una certa affermazione: una volta una bambina ha chiesto foglio e matita per dimostrare ai suoi compagni che il quadro è formato sia dal dipinto che dalla sua cornice. Le sessioni dunque hanno riscosso un interesse maggiore con il passare del tempo.

Con il gruppo dei grandi i problemi verificatisi sono stati decisamente diversi da quelli riscontrati con i piccoli. La prima volta che abbiamo fatto una sessione ho proposto

un esercizio di riscaldamento, prima della lettura del testo, che però si è rivelato troppo lungo. L'esercizio è stato molto partecipato, ha incontrato il divertimento dei bambini, ma alla fine di esso l'attività della sessione aveva perso ormai ogni loro interesse. Inoltre, gli altri operatori e io, abbiamo riscontrato una grossa difficoltà a mantenere i bambini seduti in cerchio, problema che si era verificato anche con i più piccoli, perché la loro mania di protagonismo li portava a spostarsi fisicamente al centro di questo. Così, per ovviare al problema, abbiamo deciso di porre dei banchi in circolo e di far sedere i bambini intorno a esso, in modo da mantenere il cerchio e allo stesso tempo inibire le manie di protagonismo dei più.

Durante le prime sessioni, le domande dell'agenda sono state partecipate e pertinenti, prediligendo perlopiù il perché delle cose, ma il piano di discussione è stato quasi sempre disertato se non addirittura boicottato da una parte del gruppo.

Le domande dell'agenda hanno, in questa prima fase, creato un clima di rilassamento tale tra i ragazzi, che anche i bambini più timidi e problematici sono riusciti a esporre le proprie curiosità. La discussione invece è risultata quasi sempre un punto dolente: i ragazzi non riuscivano a mantenere l'attenzione sulle proprie affermazioni e tantomeno su quelle degli altri. È stato un continuo parlarsi addosso, non ascoltare l'altro, pensare agli affari propri anche dopo aver fatto una riflessione. Quasi mai si sono verificati momenti di riflessione filosofica.

Insomma, man mano che si procedeva col laboratorio, era evidente che il gruppo dei grandi presentava delle problematiche di vario tipo.

Innanzitutto fin da subito ho dovuto eliminare la lettura condivisa del testo, perché, sebbene i bambini frequentassero la seconda e terza classe della scuola primaria¹², alcuni, avendo delle grosse difficoltà nel rendimento scolastico, non erano in grado di leggere e questo rischiava di sottolineare le disuguaglianze nel gruppo e di tradire le finalità cooperativiste dello stesso curriculum.

In secondo luogo i bambini non erano affatto abituati al confronto e all'ascolto dell'altro, avevano atteggiamenti egocentrici: non rispettavano il turno per parlare né ascoltavano chi provava a ribattere un'affermazione o semplicemente ad affermare la propria, dimostrando allo stesso tempo di avere poca propensione al pensiero complesso.

¹² Non dimentichiamo che molti dei nostri utenti provengono da contesti profondamente disagiati.
childhood & philosophy, rio de janeiro, v. 6, n.11, jan./jun. 2010

Inoltre emergeva anche che il gruppo stava sviluppando un'avversione sia alla lettura del testo che alla fase delle domande, perché sia la lettura che la presenza della lavagna (per quanto si trattasse di una lavagna a fogli) gli ricordava l'attività scolastica appena trascorsa. Già durante la terza sessione i bambini polemizzarono sul fatto che leggere, usare la lavagna e fare le domande era come andare a scuola. Le sessioni successive furono addirittura disertate da un piccolo gruppo di bambini, che non veniva in ludoteca proprio perché non voleva fare il laboratorio. Non avrebbe avuto senso continuare il laboratorio con questi presupposti; bisognava risolvere alcune questioni.

Bisognava garantire ai ragazzi un'attività che essi ritenessero piacevole e motivante come gli altri laboratori che pure apprezzano, solitamente, di gran lunga.

Bisognava rendere la P4C inseribile in un contesto di gioco.

Bisognava inoltre incentivare la collaborazione tra i singoli membri del gruppo affinché sviluppassero la propensione all'ascolto reciproco e al dialogo e arginassero comportamenti competitivi.

Ho creduto opportuno quindi sperimentare delle modifiche.

Ho eliminato la presenza della lavagna, conservando tuttavia il momento della scrittura e usando un foglio e una penna su cui annotare le riflessioni salienti dei bambini e la valutazione finale.

Ho eliminato temporaneamente la fase delle domande (questa è stata reintrodotta nei laboratori svolti quest'anno).

Ho sostituito il testo stimolo con delle attività ludiformi.

L'utilizzo di queste ultime rischiava di ridurre la varietà di scelta di temi di fronte ai quali ci si trova dopo aver letto un testo tratto dal curriculum di Lipman, focalizzando l'attenzione soltanto su uno o due di essi. Tuttavia i bambini avevano dimostrato per ben sette sessioni di non essere capaci di avere una seppur minima inclinazione a un pensiero che fosse soltanto e semplicemente riflessivo. Dunque da qualche parte bisognava pur cominciare. Inoltre lo svolgimento delle attività ludiformi mi avrebbe permesso di dividere i bambini in piccoli gruppi per lavorare sull'attività-stimolo, incentivando comportamenti cooperativisti.

Provai a utilizzare l'espedito del disegno. Il rapporto quotidiano con i bambini permetteva a me e agli altri operatori di sondare quali erano le tematiche che maggiormente essi avevano a cuore. Così divisi i bambini in gruppi e chiesi loro di

disegnare “una grande bugia” e poi di formulare una domanda per ogni gruppo: si discusse sul perché si dicevano le bugie e sulla paura della punizione. La sessione successiva feci lo stesso invitandoli a disegnare il sentimento dell’“amore”: i temi discussi furono l’amore e la gelosia. La discussione cominciava a essere un po’ più partecipata del solito e i bambini iniziavano ad avere un vago interesse per le opinioni reciproche, anche se, quando intervenivano nella discussione, continuavano ancora a rivolgersi a me invece che al resto del gruppo.

Per le sei sessioni che seguirono, ricordando il successo che aveva avuto l’esercizio di riscaldamento svolto prima dell’inizio della prima sessione, decisi di utilizzare delle attività tratte o ispirate ai manuali del curriculum di Lipman e di commentarle tutti insieme, così da favorire la scelta e la focalizzazione da parte dei bambini stessi di uno o più temi. Durante lo svolgimento delle attività i bambini erano sempre divisi in gruppi, in modo da incentivare la cooperazione tra loro. Fu chiesto dunque a ogni gruppo, nelle rispettive sessioni, di:

- 1) mimare a turno un oggetto, un rumore, un gusto, un odore, cosicché gli altri gruppi potessero indovinare di che si trattasse
- 2) raccontare a turno una storia paurosa
- 3) nascondere un oggetto che gli altri dovevano trovare, dopo aver fatto una serie di domande al gruppo che l’aveva nascosto
- 4) raccontare a turno una storia inventata su Paperino che fa prima una cosa giusta e poi una cosa sbagliata
- 5) raccontare a turno un sogno
- 6) fingere a turno di essere in televisione, di essere degli animali, di essere dei bambini che giocano in ludoteca.

Ogni volta che il gruppo aveva bisogno di un portavoce veniva esortato a scegliere di comune accordo chi fosse designato a parlare.

I risultati furono progressivamente valutati nelle consuete riunioni di equipe settimanali svolte con gli altri operatori e annotate nel diario di bordo. Io provvedevo al riascolto o alla sbobinatura delle registrazioni delle sessioni, traendo le conclusioni valutative più tecniche relative al curriculum (ad esempio il grado di ascolto reciproco, di dialogo, di riflessione, di capacità argomentativa, non disgiunto dal grado di interesse generale per l’attività) che poi sottoponevo all’equipe. Gli altri tre operatori avevano anche assistito a turno alle sessioni.

Quello che emerse fu che le sessioni del gruppo dei piccoli avevano avuto una crescita graduale sia per quanto riguarda il coinvolgimento nell'attività tout cour, sia per la capacità di passare dalla fase delle domande alla focalizzazione dei temi da trattare, sia per l'aumento di approfondimento filosofico.

Il gruppo dei grandi, che nel frattempo si era ricompattato, dimostrò di avere sviluppato un graduale interesse per il laboratorio durante le ultime sette sessioni. Riscontrammo nei bambini una diminuzione dei comportamenti egocentrici, una maggiore disposizione alla cooperazione e all'ascolto reciproco oltre che una crescente curiosità e disposizione alla riflessione durante lo svolgimento delle discussioni. Essi davano prova di essere più motivati e i loro ragionamenti cominciavano ad affrontare argomenti di carattere più generale dimostrando la volontà di approfondimento degli argomenti stessi: si cominciava a vedere il principio di un pensiero filosoficamente orientato. Inoltre anche nelle altre attività svolte in ludoteca, che fossero laboratoriali o prettamente ludiche, i bambini rivelavano di essere più cooperativi, guadagnando un miglioramento nei giochi di squadra, di accettare le eventuali sconfitte nello svolgimento di gare e di rispettare con più favore le regole. In particolare due dei bambini più problematici del gruppo, che avevano finalmente provato durante le ultime sessioni a esporre i propri pensieri, dimostrarono di aver migliorato le loro capacità relazionali.

Non essendo mia intenzione apportare dei cambiamenti sostanziali nel curriculum della P4C, ho dovuto tuttavia porre in atto alcune modifiche, come ad esempio l'introduzione di attività ludiformi, di cui si è ampiamente trattato in precedenza, che vedessero i bambini protagonisti delle loro storie, piuttosto che fruitori di storie di altri bambini, che a volte rischiano di essere molto lontane dalla cultura e dalle esigenze contingenti dei minori appartenenti ai contesti disagiati nei quali lavoro.

Tali cambiamenti hanno permesso lo svolgimento del laboratorio di P4C in un contesto così peculiare come quello della ludoteca, dimostrando che esso può essere applicato in contesti alternativi a quello scolastico.

L'estensione della P4C ad altri contesti educativi richiederebbe un'integrazione degli esercizi previsti dai manuali, introducendo un maggior numero di attività ludiformi che stimolino la riflessione in senso filosofico.

Bibliografia:

- N. Filograsso, *Claparède e la psicologia scientifica*, La Nuova Italia, Firenze, 1966
- J. P. Gee, *Game-like learning: an example of situated learning and implications for opportunity to learn*, in www.academiccolab.org/resource/documents, accesso 24/11/2009
- J. Huizinga, *Homo ludens*, Einaudi, Torino, 2002
- P. Sorzio, *Dewey e l'educazione progressiva*, Carocci, Roma, 2009
- M. Striano e S. Oliverio a cura di, *Ann Margaret Sharp «Philosophy for Children», un percorso educativo attraverso la filosofia. Intervista biografico-teorica*, in «Iride», XX, 51, maggio-agosto, 2007, pp. 249-269
- A. Visalberghi, *Insegnare ed apprendere. Un approccio evolutivo*, La Nuova Italia, Scandicci (Firenze), 1988
- L. S. Vygotskij, *Il giuoco e la sua funzione nello sviluppo psichico del bambino. Una lezione inedita di Vygotskij*, in «Riforma della scuola», XXVI, 7, luglio 1979, pp. 41-50

Recebido em: 16/03/2010

Aprovado em: 07/05/2010