

Matthew Lipman

L'impegno di una vita: insegnare a pensare

Mimesis Edizioni, Milano 2018, pp. 258

di Saveria Addotta

“La mia vita accademica cominciò all’asilo”. In questa ironica affermazione di Matthew Lipman, in risposta alla richiesta di raccontare di sé in un’intervista di qualche anno fa¹ può racchiudersi il percorso esistenziale dell’ideatore della Philosophy for children, descritto più ampiamente nell’autobiografia pubblicata di recente in Italia². Lipman sottolinea di non aver voluto realizzare, pubblicando un racconto sulla propria vita, un’esaltazione della sua personale biografia ma un’opera in cui il lettore potesse trovare argomenti di interesse comune e i passaggi importanti della storia della Philosophy for Children. Mostrando come obiettivo prioritario del suo ultimo scritto fosse quello di dare risalto ai presupposti e allo sviluppo di quella che viene considerata non soltanto un “dono pedagogico”³ alla storia dell’educazione ma un riferimento importante per la “svolta filosofica”, in quanto pratica della filosofia. Il filosofo americano sviluppa una proposta che avvicina la filosofia all’infanzia, come esercizio riflessivo, riportandola al modello socratico, precorrendo la cosiddetta “svolta pratica” che, come sostiene Neri Pollastri poi «cresciuta con Gerd Achenbach [...] nega che la filosofia sia una “cosa”», ritenendo che consista invece in un processo, in una forma d’agire; e «con buona ragione che perfino lo stesso sostantivo “filosofia” sia problematico e che per indicare la pratica sia preferibile usare un verbo: “filosofare”»⁴.

Lipman racconta di sé come di uno scolaro vivace, insofferente all’educazione formale, vissuta evidentemente come restrittiva e non stimolante. A partire dal suo primo ricordo d’infanzia in una piccola città rurale americana (Woodbine, nel South Jersey, in una famiglia ebrea russa immigrata negli Stati Uniti agli inizi del novecento), di bambino (circa 2 anni), che cerca di librarsi in volo sulla scala di casa, sporgendo i piedi fuori dal gradino più in alto e cadendo rovinosamente. Nello sviluppo della narrazione autobiografica, l’episodio sembra essere il primo di una serie di esperimenti di “superamento di limiti”, che Lipman descrive con stile semplice e spesso ironico, facendo emergere il percorso formativo e professionale di uno studioso appassionato di filosofia, ma anche di arte, con un’attitudine alla creatività e all’immaginazione. Per questo focalizzerà i suoi studi per il dottorato alla Columbia University sulla riflessione filosofica riguardo il pensiero artistico, con una ricerca svolta con Meyer Shapiro, storico dell’arte⁵. Nei due anni post dottorato trascorsi a Parigi, (grazie ad una borsa di studio Fullbright), è lo stesso Shapiro a metterlo in contatto con diverse importanti personalità parigine, artisti e filosofi, tra cui Merleau Ponty – di cui Lipman apprezzava in particolare l’interesse all’immaginario corporeo – e lo storico della filosofia Yvon Belaval, di cui ricorda l’importante suggerimento che «se c’era un argomento a cui un giovane studente di filosofia avrebbe fatto bene a consacrare le proprie energie era il tema del giudizio» (in *L'impegno di una vita*, p. 125). Questione che è stata al centro anche

1 Intervista rilasciata a Félix García Moriyon nel 2002. Pubblicata in Crif Bollettino on-line 2011.

2 L’originale, *A Life Teaching Thinking: Autobiography*, è stata scritta nel 2008 e pubblicata da IACP, University Hall nel 2017.

3 Nuccio Demetrio in M. Lipman, *L'impegno di una vita: insegnare a pensare*, Mimesis, Milano 2018, p. 14.

4 Editoriale di Neri Pollastri, in Phronesis Anno XII, numero 21-22, aprile 2014.

5 Pubblicata nel 1967 con il titolo, *What Happens in Art*, Appleton Century Crofts, New York.

del progetto di ricerca di Justus Buchler⁶, uno dei suoi maestri, con il quale il giovane Lipman collaborerà alla Columbia University.

Al periodo di formazione parigino Lipman dedica ampio spazio nella sua autobiografia, così come al racconto dei primi anni della carriera universitaria e alle parallele vicende personali, con una particolare attenzione ai dettagli, benché – anziano e affetto da una malattia neurologica – soffrisse di una perdita di memoria che (sottolinea con rammarico) non gli consentiva di ricordare in profondità aspetti teorici. Ma dalle precisazioni, dai tanti aneddoti che a tratti sembrano appesantire la lettura del testo – sono presenti anche considerazioni e preoccupazioni del quotidiano, come esigenze familiari, retroscena delle carriere accademiche, ecc. – emergono indicazioni di quelli che possono considerarsi i punti di riferimento di Lipman per la sua “rivoluzione filosofica” in campo educativo. Ne è un esempio il ricordo dell’incontro parigino con lo storico della filosofia Jean Wahl, di cui aveva letto “The Philosopher’s Way”, avendone apprezzato «la capacità di trattare il pensiero di ogni filosofo in modo vivo e come se partecipasse tuttora di un dialogo con la contemporaneità» (p. 122). Che rivela l’atteggiamento dell’ideatore della Philosophy for children verso la filosofia, così come emergerà nei racconti e nei relativi manuali che ne costituiscono il curriculum. Anche riguardo le esperienze di docenza, di cui Lipman ricorda che “mi capitò di divertirmi più di quanto avessi pensato”, risulta evidente il suo stile maieutico; ad esempio, quando rievoca i primi corsi di Civiltà contemporanea al Columbia College, in cui gli studenti «erano capaci di sviluppare le proprie idee grazie agli stimoli offerti dagli altri in modo così rapido e impressionante da rendere ogni lezione un’esperienza esemplare di ricerca anziché una mera pratica di insegnamento e apprendimento» (p. 134). E sembra richiamare un’altra proto-comunità di ricerca anche quando scrive dei pranzi tra colleghi in cui «ciascuno presentava un argomento su cui si discuteva [...] probabilmente la più interessante esperienza didattica che io abbia mai vissuto» (p. 135).

L’interesse per l’arte continuerà comunque a segnare altri passaggi significativi della vita di Lipman. Ad esempio, quando racconta di un momento di svolta, nel 1963, dopo un incidente che lo costringe ad un riposo forzato e vive uno stato di agitazione, insoddisfazione per cui sentiva «che non potevo andare avanti così, che avrei dovuto cambiare la mia vita» (p. 149), – e decide di uscirne organizzando una mostra, un “evento sensazionale”, una grande esposizione di artisti, tra cui noti pittori newyorkesi, per cui s’impegna a trovare un luogo adeguato e le risorse economiche per sostenerlo. Il successo dell’impresa rappresenta «l’esempio di come avrei potuto cambiare la mia esistenza» (p.154). L’esperienza richiama la sua attività impegnativa che svolgerà anni dopo nel trovare un luogo e i finanziamenti adeguati per sviluppare la P4C, con la fondazione e l’organizzazione dell’Institute for the Advancement of Philosophy for children⁷. Un’altra mostra, in questo caso di disegni di bambini della Summerhill School⁸ dà, racconta Lipman, «la spinta definitiva al mio scetticismo verso la possibilità di ridurre l’attività di riflessione sul pensiero al solo discorso linguistico (una tendenza filosofica molto in

6 Di cui aveva pubblicato nel 1951 i primi risultati in Justus Buchler, *Toward a General Theory of Human Judgment*, Columbia University Press, New York.

7 Istituito alla fine degli anni Settanta, presso il Montclair State College, oggi Montclair State University.

8 La scuola fondata in Inghilterra da Alexander Sutherland Neill nel 1921, uno degli esperimenti di “pedagogia libertaria”, che è servito da modello anche per scuole private di altri paesi, che si sono organizzate come comunità residenziali, di insegnanti e studenti, non gerarchiche, per bambini e ragazzi dai quattro ai sedici anni. Lipman sottolinea di aver letto il libro di Neill, *I ragazzi felici di Summerhill* (tr. it. Red, Novara 2004) ma di non averlo trovato convincente perché, pur ispirandosi ad una scuola “libera e democratica” non ne condivideva la «visione educativa di stampo freudiano» (p. 157).

voga a quei tempi). E questo si aggiunse alla mia crescente ammirazione per la singolare potenza del pensiero dei bambini» (p.159).

Diversi sono gli episodi che in “L’impegno di una vita” vengono citati come possibili origini della P4C. L’interesse all’educazione iniziato con la paternità e attraverso il lavoro di insegnante di sostegno della moglie Wynona Moore⁹, esperienze che lo avrebbero indotto a riflettere sulle capacità creative e, in generale, sulle imprevedibili risorse dei bambini anche nel fronteggiare situazioni di difficoltà. Lipman ricorda, in particolare come la “scintilla” che accese il suo interesse per la questione dei diritti educativi dei bambini, la lettura di un articolo di Hannah Arendt, “Riflessioni su Little Rock”¹⁰ del 1959, in cui la filosofa criticava l’intervento anti-segregazionista da parte dello Stato all’interno della politica scolastica, perché era contraria a quello che riteneva essere una forzatura al diritto dei genitori a scegliere la scuola dei propri figli e di questi all’integrazione. La questione su cui non concordava Lipman era che per Arendt la minoranza nera degli Stati Uniti avrebbe fatto meglio a battersi per consentire i matrimoni interrazziali, piuttosto che contrastare le discriminazioni in ambito lavorativo e sociale. Ciò che comunque lo fece riflettere è che nell’articolo l’autrice non dava per scontato che il passaggio dal contesto familiare a quello scolastico fosse indolore: «è probabile che molti bambini lo vivessero in maniera traumatica, pertanto fui portato a interrogarmi su come fare perché questo shock venisse minimizzato» (p. 143). Da questa preoccupazione Lipman svilupperà una particolare attenzione alla transizione tra l’oralità, tipica dell’educazione familiare, e l’alfabetizzazione, propria della fase della scolarizzazione, scegliendo per i suoi racconti la forma dialogica, sul modello platonico.

A partire dalla domanda su che cosa poteva essere fatto per «aiutare i bambini non solo a pensare, ma a pensare con la propria testa?» (p. 147) l’ideatore della P4C si è posto il problema di trovare un modo di impegnarsi per i diritti educativi dei bambini attraverso la filosofia, considerata fin da ragazzo, come il suo “elemento naturale”. Lipman ricorda come sia stata per lui da giovane una scoperta fondamentale: «fu come imparare a parlare e a scrivere in una lingua differente [...] era più di un linguaggio, era un linguaggio dei linguaggi [...]. La filosofia conteneva varie forme di logica che avrebbero potuto disciogliersi nel linguaggio parlato da tutti, rendendo così possibile per noi non solo essere più ragionevoli ma anche più capaci di indagare e più esperti nel maneggiare concetti [...]. La filosofia ampliava il mio modo di vedere e fu come scoprire una macchina fotografica in grado di scattare immagini di gran lunga più belle e nitide di tutto ciò che avevo visto fino ad allora» (p. 97). Filosofia intesa non come un sapere tra gli altri ma “pensiero complesso”: una combinazione di pensiero logico, *caring* (orientato al valore) e creativo; con riferimento alle tre idee regolative dei greci (verità, bene e bellezza) che Lipman traduce nei macro concetti di: *verità*, *valore* e *significato*¹¹.

Valutando quanto sorgono presto per i bambini preoccupazioni filosofiche: «i paradossi di apparenza e realtà, permanenza e cambiamento, unità e diversità li seducono sin dalla prima infanzia»¹²,

9 Quello di Lipman fu uno dei primi matrimoni interrazziali negli anni Cinquanta. La Moore sarà anche la prima donna afro-americana ad essere eletta al senato americano, negli anni Settanta.

10 A Little Rock, in Arkansas, nel 1959, alcuni studenti neri furono iscritti alla Little Rock Central High School, malgrado la legge segregazionista dello Stato lo vietasse. Il governo statale ordinò alla Guardia Nazionale di circondare la zona per impedire ai ragazzi neri di entrare. Le famiglie degli studenti furono avvertite del pericolo di disordini ma una ragazza si presentò comunque, subendo insulti e minacce dalla folla di bianchi che circondò la scuola. L’articolo di Arendt, pubblicato sulla rivista «Dissent» è tradotto in H. Arendt, *Responsabilità e giudizio*, a cura di J. Kohn, Einaudi, Torino 2004.

11 Cfr. per un approfondimento, Matthew Lipman, *Educare al pensiero*, Vita e Pensiero, Milano 2005.

12 Matthew Lipman, Ann M. Sharp, *Alcuni presupposti educativi della Philosophy for Children*, in «Lessico di etica pubblica», Anno VIII, N.1/2017, p. 2

Lipman comprende quanto sia importante riflettere precocemente sul pensiero. In particolare sul «“pensare da se stessi” [...], se una tra le implicazioni del “pensare”, inteso nel suo senso più ampio, è il comprendere che cosa derivi da determinate premesse, allora il “pensare da se stessi” impone invece di capire che cosa discenda dai propri personali presupposti”¹³. Pensare da sé comporta l’orientare maggiormente l’attenzione sugli interessi e i punti di vista di ciascuno (bambino e adulto), permette di «comprendere le proprie convinzioni e di trovare buone ragioni per giustificarle, di desumere che cosa derivi dai propri assunti di partenza, di elaborare una personale prospettiva sul mondo e di essere chiari sui valori e sui modi specifici di interpretare la propria esperienza»¹⁴.

Lipman pensa, sulla base della tradizione pragmatistica, ad un curriculum didattico fondato sull’“educazione come ricerca” ma andando oltre Dewey, che aveva come modello per l’educazione l’indagine scientifica, e Peirce, da cui riprende il costrutto di comunità di ricerca, per cui gli scienziati operano «conformemente a due serie di requisiti [...] la ricerca stessa e la vita della comunità» (p. 174).

L’ideatore della P4C mette al centro del suo percorso le domande che chiunque voglia esaminare la propria vita dovrebbe porsi: «quali sono le caratteristiche del mio pensare? Come ho imparato a pensare»? Nei confronti di chi sono debitore?» (p. 14) e focalizza la sua ricerca, non sulla mera *razionalità* ma sulla *ragionevolezza*, sul “coltivare il giudizio”, inteso come il derivato moderno dell’antica saggezza, per «farne il perno attorno al quale deve ruotare l’educazione»¹⁵. Non per rendere i bambini “più saggi e più filosofici” ma con uno scopo più ampio: trasformare l’educazione in ricerca, riflessione all’interno dei saperi precostituiti, consapevolezza degli “strumenti” e dei modi della conoscenza. Lipman intende quindi ribaltare il modello educativo prevalente, focalizzato sull’acquisizione passiva di discipline, finalizzata alla performance scolastica, per cui diventa centrale nella prassi il “testing”, la valutazione che invece di avere «uno status ancillare, tende ad essere la forza motrice del sistema». Il paradigma riflessivo da lui proposto intende porre l’attenzione su chi conosce facendo proprio il sapere come estensione di sé, ritenendo il paradigma tradizionale dell’istruzione ancora di tipo “tribale” per cui il bambino, il ragazzo è al contrario “iniziato alla cultura”, assimilato da questa.

Lipman lo ribadisce più volte anche nella sua autobiografia: «Fin dall’inizio del mio impegno filosofico ciò che mi interessava era riflettere sul pensiero [...], un modo di intendere l’espressione “riflettere sul pensiero”, era di considerarla come un’interpretazione di che cos’è la filosofia; che questa è sempre un riflettere su un argomento o una disciplina, come filosofia di...” (p. 95). Nell’elaborazione del curriculum, distinguerà tra il “pensare a proposito di una disciplina” e il “pensare all’interno di una disciplina” proprio della P4C. Il filosofo americano ricorda che prima e all’inizio della sua carriera accademica aveva dubbi sul diventare insegnante ma non sulla filosofia che – racconta con compiacimento – gli consentiva, anche da giovane studente in compagnia di amici di innalzare il livello della conversazione anche solo imparando a utilizzarne gli elementi chiave, come la ragione e la logica, «per cui poteva essere stimolante già soltanto porre la questione di quali criteri il gruppo stesse utilizzando, ad esempio, per fare paragoni tra diverse opere d’arte» (p. 96).

L’ideatore della P4C sottolinea anche l’apporto di “vitale importanza” che diede al suo sviluppo Ann Margaret Sharp, la sua principale collaboratrice, unendole il punto di vista dell’educazione, e nell’impegno fondamentale di diffusione e sperimentazione del curriculum, a partire dal 1975, dopo la

13 Ibidem.

14 Ivi, p. 3.

15 Matthew Lipman, *Educare al pensiero*, op. cit., p. 315.

scrittura del primo racconto Harry Stottlemeier's Discovery¹⁶: «Lei giovane professoressa di pedagogia e io professore di filosofia appena sbarcato al Montclair State College cominciammo ad armeggiare con l'idea della P4C, scrivendo manuali, sviluppando sessioni formative per insegnanti e andando alla spasmodica ricerca di finanziamenti» (p. 240), attraverso la costituzione dello IACP.

Un impegno faticoso, con diversi ostacoli. Malgrado il progressivo sviluppo, l'attività di Lipman e collaboratori non trovava l'approvazione di tutti «gli psicologi erano probabilmente un po' infastiditi perché qualcuno lontano dalla loro disciplina sembrava mettersi nel loro campo. Lo stesso si può dire di quelli che si occupavano di educazione. D'altra parte i filosofi dovettero pensare che ogni passo della filosofia verso l'educazione implicava necessariamente una perdita di prestigio»¹⁷. Eppure, «barattare il posto di docente in un'università della Ivy League con un lavoro avventuroso in ambito educativo fu per me la cosa giusta da fare» (p. 240). Qualche riconoscimento ufficiale avverrà soltanto nel tempo: nelle edizioni del 1998 e del 2003 del Congresso mondiale di filosofia, la P4C è stata accolta come una branca accreditata della disciplina [...] dopo venticinque anni di duro lavoro» (p. 226), e negli stessi anni comincia ad essere sostenuta anche dalla Division of Philosophy dell'UNESCO. Del resto, lo stesso Lipman auspicava che la diffusione della P4C avvenisse gradualmente «in modo che alla gente non sembri che si stia sacrificando il contenuto filosofico o che si perda l'integrità della base istituzionale data dall'educazione»¹⁸.

La “filosoficità” del contenuto è riferimento fondamentale del curricolo lipmaniano. La filosofia come sapere (autori e dottrine, posizioni etiche e gnoseologiche, ecc.), emergono dai dialoghi messi in scena nei racconti, in cui i protagonisti sono impegnati in indagini filosofiche (a partire da situazioni quotidiane, in contesti di vita: a scuola, in famiglia, tra amici nel tempo libero, ecc.), che fanno da modello alle comunità di ricerca che si sviluppano in seguito allo stimolo della loro lettura. Il sapere filosofico è incluso nella pratica ma non è in primo piano: i dialoghi P4C (a prescindere dalla loro resa narrativa) rappresentano una “letteratura di transizione” verso i testi dei filosofi, che nella comunità di ricerca sono degli interlocutori privilegiati e non l'autorità indiscussa a cui spetta “l'ultima parola”. «L'approccio della Philosophy da me creato verte su un processo, non su un contenuto. Esso non è finalizzato a imporre ai bambini una qualche filosofia, ma a incoraggiarli a sviluppare la loro propria filosofia, il proprio modo di pensare il mondo» (p. 139). Il processo è la Comunità di ricerca che, nell'intenzione dell'ideatore della P4C, mira a generare un prodotto “una sorta di disposizione o giudizio, per quanto parziale e provvisorio che ha una direzione: si spinge fin dove lo conduce l'argomentazione” che non è pura conversazione, discussione e tanto meno, trasmissione di contenuti già dati, ma “processo dialogico”, che prevede quindi una parità tra i partecipanti (sia pure con ruoli diversi, come quello del “facilitatore”), «relazioni faccia-a-faccia analoghe a quelle di cui parlò Tönnies a proposito della Gemeinschaft» (p. 175), da cui la centralità del disporsi in cerchio nella pratica e le sperimentazioni anche fuori dall'ambiente scolastico, con adulti.

Nel curricolo della P4C, come sostiene Antonio Cosentino, Lipman traduce «la rappresentazione di una filosofia che, con la mediazione della finzione letteraria e narrativa, si fa contesto di vita, di

¹⁶ Tradotto e adattato in italiano da Antonio Cosentino, *Il prima dei perché*, Liguori, Napoli 2004. Nella collana Impariamo a pensare della stessa casa editrice saranno pubblicati anche gli altri racconti e relativi manuali del curricolo: <http://www.liguori.it/impariamoapensare/default.asp?c=curricolo> e molti dei volumi riguardanti la P4C.

¹⁷ Intervista rilasciata a Félix García Moriyon, cit., p. 12

¹⁸ Ivi, p. 15.

relazioni, di specificazioni di spazi e di tempi», una forma di «filosofia che non rinuncia alla sua intrinseca dialogicità, anche quando si affida alla scrittura», in quanto «dialogo praticato come luogo e strumento della ricerca che non è, quindi, soltanto una rappresentazione retorica di conoscenze concluse, quanto, invece, dialogo come cammino accidentato e imprevedibile nei suoi sviluppi, aperto alla conquista di una qualche verità da condividere, da far emergere, cioè, in uno spazio comune su cui i dialoganti si sporgono [...] una filosofia che non si imprigiona in una sola dimensione del pensiero, quella della razionalità formale, dell'analisi e dell'inferenza, ma si fa luogo ospitale per l'immaginazione»¹⁹. Una dimensione del pensiero fondamentale per Lipman, che emerge in molte pagine della sua autobiografia, fino a quelle finali, in cui citando Thoreau: «se avete costruito castelli in aria, il vostro lavoro non deve andare perduto; è quello il luogo dove devono essere. Ora il vostro compito è di costruire a quei castelli le fondamenta» (p. 219), sottolinea l'importanza della capacità generativa del pensiero, di tutti: chiunque sia capace di comprendere e mettere in discussione i propri presupposti (idee, premesse, visioni del mondo, ecc.) e le relative conseguenze.

Come noto ai lettori di questa rivista²⁰, negli anni la P4C è diventata un movimento culturale. Comunità di ricerca si sperimentano in diversi ambiti oltre la scuola, sia formali che informali (dalle organizzazioni sociali e lavorative a gruppi di cittadini²¹), riportando la filosofia alla sua dimensione pratica e sociale, una sorta di “ritorno nella polis”, vicina all'ispirazione che muoveva Socrate a filosofare, con modalità e finalità che intersecano quelle della consulenza filosofica. Nel caso della P4C, la connessione della pratica filosofica con la promozione della democrazia, sulla scia del pensiero deweyano, è esplicitamente perseguita. Ma anche Achenbach già sottolineava il ruolo “sociale” della consulenza: «mi accorgo che non posso assolutamente raccontare la mia storia razionalmente, senza raccontare allo stesso tempo anche la storia della mia epoca. Qui entra in gioco un interesse che supera la ristrettezza del Sé, questa ristrettezza che in modo moderno (e perciò non appariscente) può produrre ottusità»²². Più di recente, Thomas Polednitschek²³, chiedendosi se nella nostra epoca, libera dalla tradizione e dalla religione, la consulenza filosofica non debba avere proprio la responsabilità sociale di motivare i consultanti ad una solidarietà, “come fondamento pre-politico dello stato di diritto democratico” considera che tale responsabilità consista «nella pratica del filosofare, il cui spazio pubblico [...] è il luogo filosofico». Con Socrate, appunto, «archetipo e il modello [...] del consulente filosofico [...] il soggetto della consulenza filosofica il cittadino [...] nella persona del consultante» e «“politico” l'orizzonte di una consulenza filosofica che fa, del luogo filosofico da essa occupato, una agorà». Polednitschek mostrava, già nel 2011, la sua preoccupazione che «il progetto consulenza filosofica» rischi di scomparire proprio perché «ha perso di vista il suo proprium: che il suo soggetto non è la persona del suo ospite, bensì il suo “io politico”» lamentando che la “depoliticizzazione” della consulenza filosofica l'avesse posta in un vicolo cieco «perché essa assume come oggetto del discorso solo la libertà personale del consultante, perdendo completamente di vista la questione della libertà e della giustizia per coloro che non sono suoi consultanti». La consulenza filosofica «soffrirebbe oggi di

19 Antonio Cosentino, *La filosofia e le sue “maschere”*, pubblicato in Alessandro Volpone (a cura di), *Pratica filosofica di comunità*, Liguori, Napoli 2013.

20 Per un confronto tra P4C e consulenza si veda il contributo di Fabio Mulas, *Philosophy for children. Riferimenti teorici, curricolo e applicabilità*, in *Phronesis*, Anno III, n. 4, aprile 2005, pp. 9-31.

21 Per una prima ricognizione delle esperienze, cfr. il volume curato da A. Volpone, *Pratica filosofica di comunità*, già cit..

22 Gerd Achenbach, *La consulenza filosofica*, Feltrinelli, Milano 2009, p. 34.

23 Consulente filosofico, membro del direttivo della IGPP, Internationale Gesellschaft für Philosophische Praxis.

quell'agorafobia che essa stessa rinfacciava alla filosofia dell'università?». La “cura di sé”, in una consulenza filosofica come filosofia politica, dovrebbe mirare invece «non all'individuazione dell'ego individuale dei consultanti, ma vuole permettere loro ciò che Hegel [...] caratterizza come la “determinazione degli individui”, vale a dire la conduzione di una vita universale, che, tradotto [...] suona così: nella consulenza filosofica non ci si occupa di tirar fuori il potenziale di crescita individuale, ma di una formazione a ciò che rende uomo l'uomo²⁴». Finalità che non sono in contraddizione tra loro se il potenziale di crescita personale viene considerato nella sua complessità, come capacità di pensare in modo coerente, generativo e valoriale, ovvero, riflessivo e sensibile al contesto: gli altri e il mondo.

Il filosofo, consulente o facilitatore di una comunità di ricerca, assume così una funzione di chiarificazione per i suoi interlocutori non soltanto in chiave di esame della vita privata ma anche sociale, presupponendo una concezione aperta di individuo, considerato sempre in quanto formato da un contesto relazionale.

24 Relazione che ha inaugurato il XXVI Kolloquium della IGPP, Internationale Gesellschaft für Philosophische Praxis, tenutosi a Potsdam il 28-30 ottobre 2011, trad. di Massimiliano Bavieri.