

L'infanzia di fronte all'abisso della ragione

LUCA ZANETTI

Assegnista di ricerca – Università di Bologna

Corresponding author: luca.zanetti10@unibo.it

Abstract. In this paper I intend to contribute to the debate between enthusiasts and detractors about children's ability to carry out philosophical reasoning. Drawing on the approach adopted by Gareth Matthews, in this paper I offer a close analysis of a philosophical dialogue (conducted according to the didactics of the community of inquiry at the heart of Philosophy for Children) between 8-9 year old children and argue that some of the distinctive features of philosophizing emerge in it.

Keywords. Philosophy for Children - Philosophy of Childhood - Gareth Matthews
Critical Thinking - Existential Questions in Education

1. Introduzione e cornice teorica

Da molti anni si praticano e studiano in tutto il mondo diversi metodi per fare filosofia con bambine e bambini¹. In questo contesto di ricerca, entusiasti e detrattori si sono chiesti, come è naturale che sia, se i bambini siano effettivamente capaci di filosofare. Su questa questione, il contributo più noto e notevole, nell'ambito del movimento della Philosophy for Children (P4C) e del dibattito più ampio sulla cosiddetta Philosophy of Childhood (filosofia dell'infanzia)², è rappresentato dal lavoro di Gareth Matthews³. A partire dagli anni settanta, nello stesso periodo in cui Lipman e colleghi stavano elaborando il curriculum della P4C, Matthews ha sostenuto, in un dialogo critico con le posizioni di Piaget, che i bambini sono in grado di compiere il tipo di ragionamento che pertiene all'ambito del filosofare. Il suo approccio consisteva nell'analizzare dialoghi con e tra bambini nei quali emergevano alcune delle caratteristiche che definiscono ciò che, a suo parere, intendiamo quando parliamo del «fare filosofia». Al lavoro di Matthews e, più in generale, a quello dei teorici della P4C, sono poi seguiti alcuni articoli critici⁴ nei quali è stato sostenuto che, dato un intendimento sufficientemente esigente dell'attività razioinante del filosofo, sembra lecito concludere che i bambini non siano realmente in grado di fare filosofia.

¹ Per introduzioni allo stato dell'arte, con particolare riferimento agli approcci sorti in seno al movimento della *Philosophy for Children*, si vedano Cosentino e Oliverio 2012 e Pritchard 2022. Per panoramiche su diverse esperienze di P4C (o di esperienze ispirate alla P4C) in Italia si vedano Cosentino 2002 e Scipione 2023.

² Per un'introduzione alle questioni dibattute dalla *Philosophy of Childhood* si veda Matthews e Mullin 2023.

³ Matthews 1978, 1980, 1984, 1994. Si veda anche van der Leeuw e Mostert 1987 e McCall 1990.

⁴ Kitchener 1990 e White 1992. Si veda Murris 2000 per una risposta a queste critiche.

Ora, nel dibattito fra entusiasti e detrattori, l'attenzione si è concentrata principalmente sulla questione se i bambini siano in grado o meno di eseguire certe performances cognitive⁵. Si è chiesto, ad esempio, se i bambini siano in grado di fornire ragioni a favore delle loro asserzioni, se siano in grado di compiere un certo tipo particolare di meta-riflessione che consiste nella formulazione di principi (logici, epistemici e relativi al tema filosofico studiato) e se siano capaci di valutare la bontà di tali principi confrontandoli con casi concreti. In questo articolo vorrei dare il mio contributo al dibattito affrontando la questione - i bambini sono in grado di filosofare? - da un'angolatura leggermente differente.

Vorrei suggerire che i bambini sono in grado, così come gli adulti, di stare nei pressi degli stessi profondi misteri che, come il sole che si trova fuori dalla caverna di Platone, richiamano con il loro fascino terribile la mente dei filosofi di tutti i tempi e luoghi. Per mostrare cosa intendo, svolgerò, come nei contributi di Matthews, un'analisi ravvicinata di un dialogo filosofico avvenuto in una classe quarta in una scuola primaria italiana. Il campione di analisi è dunque ristretto. Dal punto di vista empirico, questa analisi non ci permette di trarre conseguenze generali sul filosofare dei bambini a tutte le età. Ci permette però di vedere da vicino di cosa possono essere capaci bambini di 8-9 anni, e sosterrò che esibiscono un modo di pensare che ha caratteristiche significative che solitamente competono a ciò che chiamiamo filosofare. Mostrerò come in questa classe i bambini siano capaci di raggiungere delle vere e proprie vette del pensiero.

Ribaltando l'analogia: mostrerò che i bambini sono in grado di guardare ciò che Kant definisce, come vedremo, il «vero abisso per la ragione umana». Secondo la mia esperienza personale, in tutte le classi, perlomeno dai 7-8 anni in poi⁶, è possibile raggiungere e soprattutto sostare tramite il dialogo nei pressi di queste vette e di questi abissi⁷. Il punto fondamentale, per i miei scopi, non è tanto mostrare la capacità o meno da parte dei bambini di eseguire ragionamenti che meritano il titolo di «filosofici» - sebbene vedremo i bambini del dialogo alle prese con ciò che ordinariamente chiamiamo «ragionamento filosofico»⁸ - quanto quello di mostrare come essi sappiano stare nei pressi degli stessi sconcertanti misteri intorno a cui ruota da sempre la filosofia. In questo modo, intendo contribuire all'interesse specifico che, teorici della P4C e non⁹, nutrono nei confronti del domandare filosofico e, in particolare, nei confronti del domandare metafisico-esistenziale dei bambini.

2. Il contesto

Ci troviamo in una classe quarta primaria e questo è il primo di tre incontri di due ore e mezza ciascuno¹⁰. La sessione del primo incontro è strutturata nel modo seguente:

⁵ Per un'introduzione critica (con uno sguardo in particolare alla filosofia) alla letteratura sul tema, si veda Gopnik 2010.

⁶ Ho svolto laboratori di dialogo filosofico secondo la didattica della comunità di ricerca nella scuola primaria dal 2018 e ho incontrato almeno una ventina di classi e in ciascuna classe ho svolto mediamente tra le 8 e le 20 ore.

⁷ Si veda la nota a piè pagina 12 per i riferimenti a studi su questo tema.

⁸ Sull'argomentazione nelle pratiche di dialogo filosofico con i bambini si vedano Santi 2006 e Scipione 2023.

⁹ Si veda, in particolare, l'articolo di Gregory e Oliverio 2017, Demozzi 2022 e i riferimenti ivi contenuti.

¹⁰ Il dialogo ha avuto luogo all'interno di un progetto per la tesi di laurea magistrale in pedagogia, scritta da Valentina Sanna e seguita da Silvia Demozzi ed io. In questo dialogo specifico, Valentina Sanna è presente in classe per osservare l'andamento dell'esperienza e io sono il facilitatore. Anche l'insegnante è presente. La tesi si intitola

per prima cosa, abbiamo chiesto alle bambine quale fosse la domanda più importante della loro vita; poi abbiamo fatto un'altra versione della stessa attività, e cioè abbiamo chiesto ai bambini quale fosse la domanda più importante che avrebbero voluto rivolgere a Dio; dopo aver raccolto tutte le domande, la classe ne ha scelta una tramite votazione. Infine, ho guidato - con pochissimi interventi di facilitazione, come emerge dalla sbobinatura - un breve dialogo sulla domanda scelta.

Ecco la domanda che i bambini hanno voluto indagare:

«Come ha fatto Dio a comparire sulla terra se nessuno l'ha creato?».

Questa è stata la domanda intorno alla quale è ruotata l'indagine, che qui sotto riporto.

3. Sbobinatura del dialogo su Dio¹¹

Luca: Come ha fatto Dio a comparire sulla terra se nessuno l'ha creato?»

[Invito la classe ad iniziare la discussione, e invito il bambino che ha proposto la domanda a spiegarci il perché della sua domanda ...]

A: Prima di andare a letto, a volte prego per la mia famiglia e per chi sta male nel mondo. E poi quando dico «Dio» mi fa pensare «ma chi l'ha creato?», «chi ha creato te se noi nasciamo da una persona?». Quando è nato mio fratello mi sono fatto questa domanda: «ma se noi nasciamo da una persona, ma Dio da chi è nato?»

Luca: Ti sei anche risposto?

A: No. Da lì la penso ogni sera, però non sono mai riuscito a trovare una risposta.

Luca: Allora cominciamo a ragionarci insieme

B: Dio anche se nessuno l'ha mai creato è sempre esistito nel nostro corpo e nel corpo degli altri.

[Lo scambio si interrompe perché alcuni bambini non hanno compreso bene la natura del problema. Invito 'A' a rispiegare la domanda]

A: Se noi nasciamo da una persona e Dio è stato la prima persona o può essere anche qualcos'altro, non lo sappiamo...un'altra cosa... Dio è stato il primo, noi nasciamo da una persona ma lui non è nato da una persona...Come ha fatto a nascere?

Il bambino pensa a Dio e si occupa di indagare il pensiero dei bambini intorno a Dio e, in particolare, il modo in cui ciò avviene nel contesto dialogico della comunità di ricerca.

¹¹ Questa è la sbobinatura delle parti principali del dialogo: le parti omesse sono segnalate da parentesi quadre. La data di svolgimento del laboratorio: è il 4/4/2019. Oltre alla tesista e al facilitatore, in classe ci sono 26 alunni e l'insegnante. Il laboratorio è durato un'ora e trenta minuti. Per la sbobinatura intera del dialogo si veda Sanna 2020..

C: Secondo me dal *Big Bang*. Perché quando si è formata la terra anche lui si è formato.

D: Anche per me, come C, è nato dal *Big Bang*. Queste sostanze l'hanno creato.

E: Secondo me è nato dalla natura, naturalmente, diciamo...non so.

F: Io non ho ancora capito se stiamo parlando di Gesù oppure di Dio. Non ho capito se la sua domanda è «come ha fatto a nascere Dio Padre?» oppure Gesù.

A: Ho la risposta. Se Dio è lui che ha creato il mondo, i vulcani, i fiumi, tutto quanto, e c'è chi dice che il mondo è stato creato dalla scienza, e chi dice da Dio. Io credo da Dio, perché è lui che ha creato i vulcani. Se il *Big Bang* è stato formato da fenomeni, però è stato Dio che prima li ha creati, e poi sono successi i fenomeni.

G: Secondo me il *Big Bang* è venuto da solo, non so come, e poi mentre si formava la terra si è formato anche Dio, non proprio come essere umano adulto, ma prima da lattante, poi da bambino, e poi da adulto, durante le forti piogge.

H: Allora, il mio ragionamento è un po' difficile, però cercherò di spiegarlo il meglio possibile. Secondo me tutto è nato più o meno da solo. Dio è stato creato come per errore mentre la terra e tutto si stava creando. Non è proprio nato come persona umana, ma già come qualcosa di adulto, ben sviluppato, tipo qualcosa che adesso non mi viene in mente, comunque qualcosa di molto sviluppato, e che dopo, anche se è nato per errore, ha pensato di essere come una specie di divinità per poi diventarla questa divinità, come ancora oggi si crede.

[Alcuni bambini confermano l'opinione di 'B' secondo cui Dio è nato a seguito del *Big Bang* per errore].

I: Per me non è stato per errore. È stato per qualcosa di molto ordinato... Se lui ha creato tutto, e nessuno ha creato lui, vuol dire che c'è stato qualcosa di molto ordinato che adesso non posso specificare che cosa che l'abbia creato.

J: Io mi sono posta un'altra domanda. Ma lui è veramente sceso sulla Terra?

Luca: Questa è un'altra domanda.

[Due bambini ripetono l'opinione secondo cui Dio è stato creato dal *Big Bang* ...]

K: Io sono d'accordo che si è creato dal *Big Bang*. Però che cosa ha creato il *Big Bang*? ... Mi sono posto questa domanda: ma allora, se il *Big Bang* ha creato Dio, chi ha creato il *Big Bang*?

Altri: La natura

K: E chi ha creato la natura?

[Tutti cominciano a parlare in maniera confusa e a discutere fra loro la proposta di K...]

Luca: Discutiamone insieme. Torniamo a chi ha proposto la domanda. Cosa ne pensi del ragionamento di K?

A: Il ragionamento di K, io gli do ragione. Perché se il *Big Bang*, che è stato anche un vulcano a farlo, chi ha creato il vulcano? E se è stata la natura, chi ha creato la natura? Prima per me il mondo era una cosa che non esisteva, era tipo un foglio bianco che poi è comparso Dio, che non si sa come, e ha creato tutto.

M: Ho una domanda: chi ha creato lo spazio?

[Continua lo scambio di battute per altri due minuti, poi l'ora e mezza di laboratorio finisce e dobbiamo interrompere...]

[A lezione finita, K mi prende in disparte e mi dice:]

K: Mi è venuta un'idea. E se Dio non esistesse e fossimo noi Dio...se Dio non fosse mai esistito e ce lo fossimo inventati noi e Dio siamo noi, è dentro di noi.

[Sempre a lezione finita, una bambina, Z, viene da me e mi chiede:]

Z: Ma quindi Dio esiste o no?

4. Analisi del dialogo

Questo dialogo è interessante per molte ragioni. Innanzitutto notiamo un fatto che è ovvio a tutti coloro che hanno lasciato ai bambini la possibilità di esprimere le loro domande più profonde in un contesto che le accoglie e le valorizza: i bambini si fanno domande filosofiche e sanno essere radicali nel loro domandare.

La domanda scelta dai bambini è stata:

«Come ha fatto Dio a comparire sulla terra se nessuno l'ha creato?»

È facile intuire la radicalità della domanda. Dio dovrebbe essere colui che ha creato tutto ciò che c'è. Ma se lui ha creato tutto, chi ha creato lui? Questa è una domanda sull'origine del tutto, persino sull'origine di ciò che dovrebbe essere responsabile dell'origine di ogni cosa. In ultimo, il bambino si sta chiedendo com'è possibile che tutto ciò che esiste esista.

Come emerge dal dialogo, la radicalità del domandare dei bambini non emerge solo dalla radicalità della domanda scelta, ma anche dall'audacia e dalla franchezza con la quale esplorano le possibili risposte.

Vorrei commentare passo dopo passo il dialogo nella sua interezza, per far emergere alcuni punti che sono importanti per apprezzare cosa significa fare filosofia con i bambini e, soprattutto, in che senso i bambini sono capaci di filosofare.

Per prima cosa chiedo ad A, il bambino che ha scelto la domanda votata, di spiegarci la sua domanda. Questa è una strategia di facilitazione. Uno dei momenti più delicati di un laboratorio di dialogo filosofico con i bambini è il momento in cui, dopo aver scelto la domanda che guiderà l'indagine, si chiede alla classe di cominciare il dialogo. In questo passaggio il rischio è che il dialogo non decolli, che nessuno abbia il coraggio di prendere la parola.

Per aiutare la classe nella transizione è utile chiedere a chi ha formulato la domanda di spiegarla al resto della classe. Infatti, fra tutti i bambini, chi ha formulato la domanda ha di sicuro qualcosa da dire, perché è la sua domanda, ci ha già pensato, e inoltre è galvanizzato perché è stata proprio la sua domanda ad essere scelta fra tante domande.

Chiedo dunque ad A di spiegarci la sua domanda, e questo è il primo scambio che abbiamo.

A: Prima di andare a letto, a volte prego per la mia famiglia e per chi sta male nel mondo. E poi quando dico «Dio» mi fa pensare «ma chi l'ha creato?», «chi ha creato te se noi nasciamo da una persona?». Quando è nato mio fratello mi sono fatto questa domanda: «ma se noi nasciamo da una persona, ma Dio da chi è nato?»

Luca: Ti sei anche risposto?

A: No. Da lì la penso ogni sera, però non sono mai riuscito a trovare una risposta.

Luca: Allora cominciamo a ragionarci insieme

In questo piccolo scambio iniziale ci sono tante cose interessanti da notare.

Primo, è interessante notare il contesto in cui A si pone la sua domanda: «Prima di andare a letto». Come sappiamo, spesso questo è il momento in cui le grandi domande, perlopiù silenziate durante il giorno dagli impegni e dagli stimoli, hanno l'occasione di riaffiorare alla superficie della coscienza.

Secondo, A ci dice che si pone questa domanda ogni sera. Non si tratta quindi, di una domanda fra le altre, ma di una domanda che A stesso riconosce come una delle più importanti della sua vita, e A viene visitato da questa domanda ogni sera, quando prega e dice «Dio».

Terzo, è interessante notare lo stimolo che ha portato A a porsi la sua domanda. A ricorda quella che è forse la prima volta in cui si è fatto la sua domanda, e cioè quando è nato suo fratello. Questo punto è importante per diverse ragioni. Innanzitutto ci ricorda qualcosa che si presenta come ovvio se pensiamo alla nostra esperienza: la maggior parte delle nostre domande nascono a partire da uno stimolo concreto, e dunque da un'esperienza. Questo è un punto che un facilitatore di dialoghi filosofici - con bambini e adulti - deve tenere a mente al fine di creare le condizioni migliori per favorire la nascita delle domande nella classe e la motivazione sufficiente per spingere la classe a sostare sulle domande. Nei testi della P4C, gli autori hanno infatti descritto bambini e bambine che giungono a porsi piccole o grandi domande filosofiche proprio a partire dagli eventi ordinari che possono contraddistinguere la vita di un bambino della loro età. Ad esempio, ne *L'ospedale delle bambole*, testo scritto da Ann Sharp per stimolare dialoghi con bambine dai 3 ai 6 anni, ad un certo punto la bambola della protagonista si rompe e tale episodio può essere lo stimolo per riflettere, ad esempio, sulla morte.

Se è vero che ogni evento può, in linea di principio, essere l'occasione per una domanda filosofica, è importante anche sottolineare come alcuni eventi della nostra vita abbiano un ruolo privilegiato nel risvegliare in noi la spinta al domandare più profondo. La morte ci porta a riflettere sul senso e il fine della vita, mentre la nascita, come nel caso di A, può portarci a pensare all'inizio della vita se non, addirittura, del tutto. Que-

sto è un altro aspetto che chiunque volesse favorire il filosofare dei bambini deve tenere a mente: ci sono eventi - stimoli - privilegiati per il filosofare e di tali eventi dobbiamo prepararci a parlare se vogliamo accompagnare i bambini nella filosofia.

Quarto. La domanda di A è l'esito di un piccolo ragionamento e questo ci dice qualcosa della capacità dei bambini di filosofare. Sono due le occasioni in cui A spiega alla classe la sua domanda.

A: Prima di andare a letto, a volte prego per la mia famiglia e per chi sta male nel mondo. E poi quando dico «Dio» mi fa pensare «ma chi l'ha creato?», «chi ha creato te se noi nasciamo da una persona?». Quando è nato mio fratello mi sono fatto questa domanda: «ma se noi nasciamo da una persona, ma Dio da chi è nato?»

A: Se noi nasciamo da una persona e Dio è stato la prima persona o può essere anche qualcos'altro, non lo sappiamo...un'altra cosa... Dio è stato il primo, noi nasciamo da una persona ma lui non è nato da una persona...Come ha fatto a nascere?

Cerchiamo di ricostruire le credenze che portano A a vivere la sua perplessità. A crede che noi nasciamo da una persona. Ora, anche Dio, nella visione di A, è qualcosa come una persona. A dice che Dio è «la prima persona» ma poi subito si corregge dicendo che «può anche essere qualcos'altro, non lo sappiamo, un'altra cosa», e la ragione per cui dice ciò è che intuisce che se fosse vero che ogni persona nasce da una persona e che Dio è una persona, allora sarebbe obbligato a concludere che anche Dio nasce da una persona, ma ciò è in conflitto con un'altra credenza di A, e cioè con la credenza che «Dio è stato il primo», e cioè che Dio è creatore, da lui tutto nasce ma lui non è nato da qualcun'altro. Possiamo formulare così l'argomento che conduce A alla sua perplessità (dove «P» sta per premessa e «C» per conclusione):

P1) Ogni persona nasce da una persona;

P2) Dio è una persona;

C) Dio nasce da una persona;

P3) Ma Dio non nasce da una persona.

Contraddizione

Quando incontriamo una contraddizione nei nostri pensieri dobbiamo fare una delle seguenti cose¹².

Possiamo accettare che la contraddizione cui siamo pervenuti sia vera. In questo caso, sarebbe al contempo vero e che Dio è nato da una persona e che Dio non è nato da una persona. Esistono filosofi, contemporanei e antichi¹³, secondo i quali vi sono contraddizioni vere. Tuttavia, questa è una posizione difficilmente sostenibile. In generale, ci sembra che il principio di non-contraddizione - originariamente formulato da Aristotele, ma già presente, in nuce, nel poema di Parmenide Sulla natura - sia vero e non ammetta eccezioni. Non possono esistere, cioè, casi in cui sia vero al contempo che p e che non-

¹² Quelle che seguono sono le opzioni classiche menzionate in ogni manuale universitario di pensiero critico. Si veda Sainsbury 1988 per un'introduzione filosofica più approfondita.

¹³ Si veda Priest, Berto, Weber 2023 per un'introduzione al *dialektismo* nella storia della filosofia e nel dibattito contemporaneo.

p. Inoltre, non è affatto chiaro cosa possa significare per Dio l'essere al contempo nato e non nato da persona. Ad ogni modo, la posizione che ammette l'esistenza di contraddizioni vere, posizione nota con il nome di dialettismo, è una posizione filosofica molto sofisticata, ed è lecito pertanto supporre che tutti noi, bambini e adulti, ragioniamo in un modo che presuppone la validità universale del principio di non-contraddizione. A non poteva infatti prendere in considerazione la possibilità che Dio al contempo fosse e non fosse nato da una persona.

Per sciogliere la contraddizione, dunque, dobbiamo fare qualcos'altro. Ciò che possiamo fare è negare la verità di una o più delle premesse che ci hanno condotti alla contraddizione, e/o negare la validità dell'inferenza che ci ha portati alla contraddizione.

Ora, nel caso che stiamo considerando, l'inferenza è valida, ed era già stata notata fra le forme dei sillogismi di Aristotele. Poiché tendiamo a ragionare senza accettare le contraddizioni, e poiché A sente (ancorché in maniera inarticolata e inconsapevole) che il ragionamento è valido, è naturale per la mente di A cercare di negare una o più premesse. Ed è esattamente ciò che A fa. Nel ragionamento ci sono tre premesse (P1, P2, P3), vediamo che cosa accade se neghiamo una o più di esse.

Negare P1. Si potrebbe negare che tutte le persone nascano da una persona, ma se con «persona» pensiamo a noi stessi, allora né A né i suoi compagni di classe prenderanno mai in considerazione questa ipotesi. Si potrebbe allora pensare che tutte le persone, tranne la persona di Dio, nascano da un'altra persona. Ma questo è difficile da sostenere, poiché si dovrebbe spiegare perché mai Dio, se è una persona, non si comporti come tutte le altre persone. Il modo migliore per spiegarlo sarebbe forse quello di dire che Dio è una persona sui generis. Ma questo assomiglierebbe molto alla mossa argomentativa che consiste nel negare che Dio sia davvero una persona nel senso ordinario del termine, e questa è appunto la prossima mossa.

Negare P2. Come abbiamo visto, ad un certo punto A suggerisce implicitamente che forse possiamo negare che Dio sia davvero una persona: può anche essere «qualcos'altro», «un'altra cosa». Se così fosse, dal fatto che ogni persona nasce non seguirebbe la conclusione che Dio debba anch'esso essere nato.

Negare P3. La terza opzione è sostenere che, in realtà, Dio nasce davvero da un'altra persona. Questa opzione sarebbe teologicamente inammissibile, ma i bambini non sono teologi, non aderiscono ancora a nessuna visione, e non sentono - se non in casi particolari - che vi è qualcosa da temere nel negare che Dio sia increato. Chiunque abbia meditato profondamente sull'idea di creazione crede, o perlomeno sente, che vi è il rischio di perdere qualcosa se si nega che Dio sia creatore (se solo un Dio creatore può rendere conto del senso e del valore del mondo, che ne è dunque del senso e del valore del mondo se un Dio creatore non esiste!?). I bambini però non hanno necessariamente avuto l'occasione di riflettere su tali questioni e dunque sono aperti a seguire la ragione ovunque essa li porti. In questo senso, sono spesso avvantaggiati rispetto agli adulti, poiché la loro riflessione non è ostacolata dalla paura delle implicazioni di ciò che si potrebbe scoprire.

Come vedremo, in realtà, la classe non esplorerà l'ipotesi che Dio sia nato da un'altra

persona. Chi sarebbe, dopotutto, quest'altra persona se è proprio Dio il nome che diamo alla prima persona? La classe esplorerà, invece, altre idee, ossia che Dio non sia affatto nato da nulla, che sia nato da altro (ma non da persone), e che Dio non sia, come noi tendiamo a pensare, una vera e propria persona. Vediamo come procede il dialogo.

Dopo la spiegazione della domanda da parte di A, alcuni bambini intervengono fornendo quelle che potremmo descrivere come le loro teorie sulla provenienza di Dio e del mondo. L'intervento di A si era chiuso con la domanda «ma Dio da chi è nato?».

C: Secondo me dal *Big Bang*. Perché quando si è formata la terra anche lui si è formato.

D: Anche per me, come C, è nato dal *Big Bang*. Queste sostanze l'hanno creato.

E: Secondo me è nato dalla natura, naturalmente, diciamo...non so.

F: Io non ho ancora capito se stiamo parlando di Gesù oppure di Dio. Non ho capito se la sua domanda è «come ha fatto a nascere Dio Padre?» oppure Gesù.

A: Ho la risposta. Se Dio è lui che ha creato il mondo, i vulcani, i fiumi, tutto quanto, e c'è chi dice che il mondo è stato creato dalla scienza, e chi dice da Dio. Io credo da Dio, perché è lui che ha creato i vulcani. Se il *Big Bang* è stato formato da fenomeni, però è stato Dio che prima li ha creati, e poi sono successi i fenomeni.

G: Secondo me il *Big Bang* è venuto da solo, non so come, e poi mentre si formava la terra si è formato anche Dio, non proprio come essere umano adulto, ma prima da lattante, poi da bambino, e poi da adulto, durante le forti piogge.

In questi passaggi notiamo una gran varietà di opinioni circa la natura di Dio, la sua provenienza, e la sua relazione con ciò che per i bambini sembra rappresentare un altro candidato primo evento da cui tutto è nato, il *Big Bang*. Si prova a pensare a Dio come nato dal *Big Bang*, come nato dalla natura, e a Dio come una persona in un senso quasi letterale, come un essere umano che, come noi, passa nelle varie fasi dello sviluppo.

Dal punto di vista strettamente filosofico questi scambi sono interessanti, a mio avviso, perché ad un certo punto fa capolino una perplessità che, a breve, si rivelerà cruciale nell'indagine: la possibilità, cioè, che il primo evento da cui tutto è nato non sia, esso stesso, nato da alcunché, né da sé, né da altro da sé. Questa idea emerge quando G dice, *en passant*, che «il *Big Bang* è venuto da solo, non so come». Certo: non so come... Qui lo sguardo dei bambini comincia ad aprirsi sull'abisso.

Dal punto di vista didattico, invece, si noti che in questi scambi ho lasciato andare i bambini senza intervenire né per chiedere ulteriori chiarimenti, né per correggere le loro opinioni. L'obiettivo è lasciare che i bambini imparino l'arte del dialogo e dell'indagine filosofica e per farlo, dato che è il primo incontro, penso sia preferibile in questo stadio lasciarli parlare.

Dopo questi scambi vi sono due battute importanti per apprezzare le capacità di filosofare dei bambini. La prima è questa.

H: Allora, il mio ragionamento è un po' difficile, però cercherò di spiegarlo il meglio possibile. Secondo me tutto è nato più o meno da solo. Dio è stato creato come per errore mentre la terra

e tutto si stava creando. Non è proprio nato come persona umana, ma già come qualcosa di adulto, ben sviluppato, tipo qualcosa che adesso non mi viene in mente, comunque qualcosa di molto sviluppato, e che dopo, anche se è nato per errore, ha pensato di essere come una specie di divinità per poi diventarla questa divinità, come ancora oggi si crede.

H parla del suo ragionamento ma, per un lettore attento e addestrato, è chiaro che nelle parole di *H* non c'è nessun ragionamento, nel senso che *H* non sta fornendo nessun argomento che da premesse cerca di mostrare la verità di una o più conclusioni. *H* sta semplicemente raccontando la sua visione sull'intera faccenda.

Nel fare ciò introduce delle idee nuove nel dialogo. Innanzitutto, introduce un'idea filosofica fondamentale - idea che, come vedremo, è alla base del rompicapo metafisico intorno all'origine di Dio - e cioè l'idea di tutto. E con l'idea di tutto, riprende anche l'idea che era emersa poco fa, e cioè che il tutto sia nato da solo, che non ci sia, cioè, un'origine del tutto. Questa è un'idea dirompente, poiché mette in crisi la tesi che vi sia un Dio creatore del tutto, giacché il tutto, secondo questa opinione, nasce da solo. Poi *H* introduce l'idea che Dio non sia davvero una divinità, e che sia nato «per errore». Qui l'implicito è che se qualcosa è nato per errore allora non può essere divino. Nell'idea di divinità sembra essere connaturata l'idea di ordine. E ciò emerge nell'intervento successivo che risponde, a suo modo, alla teoria di *H*.

I: Per me non è stato per errore. È stato per qualcosa di molto ordinato... Se lui ha creato tutto, e nessuno ha creato lui, vuol dire che c'è stato qualcosa di molto ordinato che adesso non posso specificare che cosa che l'abbia creato.

Questo passo, diversamente da quello di *H*, presenta un vero e proprio argomento a favore di una risposta alla domanda iniziale di *A*. *I* ragiona così:

- P1) Dio ha creato tutto;
- P2) Nessuno ha creato lui;
- C) Qualcosa di molto ordinato ha creato Dio.

Qui *I* sta esplorando la possibilità che Dio sia al contempo creato e creatore. Ma vuole esplorare questa idea in modo che sia compatibile con la credenza che nessun'altra cosa (come il *Big Bang*) o persona (come noi) lo abbia creato. E vuole esplorare questa idea tenendo conto di un'altra importante intuizione circa la natura di Dio: che esso non possa essere frutto di un errore o del caso, altrimenti non potrebbe essere Dio. E per pensare ciò deve dunque pensare a un qualcosa (che però non deve essere né come il *Big Bang* né come una persona) che è anche ordinato o comunque tale da generare ordine. È ciò che lui appunto descrive come un «qualcosa di molto ordinato». Qui *I* sta dunque pensando l'idea di un principio divino precedente a Dio stesso, a una sorta di forza creatrice e ordinatrice che è in grado persino di creare Dio.

Questa è un'idea in un qualche modo classica nella storia dei tentativi umani di pensare all'origine. Viene in mente il *nous* di Anassagora, il *logos* di Eraclito, o il particolare politeismo che troviamo nelle filosofie orientali dove la pluralità di divinità è a sua volta il riflesso di una potenza più fondamentale cui persino gli dèi devono sottostare. È chiaro che *I* non sta pensando a nulla di tutto ciò, e che il suo pensiero si sta affacciando per le

prime volte su queste questioni, ma è interessante notare come il pensiero dei bambini si ritrovi ad esplorare le stesse idee che ritroviamo poi articolate, precisate e finemente argomentate nella storia della filosofia.

Il passo decisivo dell'intero dialogo, a mio avviso, avviene con il prossimo intervento.

K: Io sono d'accordo che si è creato dal *Big Bang*. Però che cosa ha creato il *Big Bang*? ... Mi sono posto questa domanda: ma allora, se il *Big Bang* ha creato Dio, chi ha creato il *Big Bang*?

Qui, finalmente, un bambino individua un problema che è dall'inizio del dialogo implicito in tutta la discussione. Il problema è che se si cerca l'origine del tutto, allora sembriamo incorrere in un regresso all'infinito. Il problema può essere esposto come segue (utilizzerò la nozione di causa ma lo stesso argomento si può riformulare *mutatis mutandis* con altre nozioni, come la nozione di origine, creazione, nascita, ecc.)

P1) Se qualcosa esiste, allora è l'effetto di una causa;

P2) Se qualcosa è una causa, allora esiste;

C) Se qualcosa è una causa, allora è l'effetto di una causa.

E se a ciò si aggiunge la premessa secondo la quale:

P3) Ogni effetto è distinto dalla sua causa;

allora giungiamo gioco forza ad un regresso all'infinito di cause. E questo è ciò che ha intuito K. Infatti, dopo aver detto

«ma allora, se il *Big Bang* ha creato Dio, chi ha creato il *Big Bang*?

altri nella classe hanno replicato

«La natura»

e lui, mostrando di aver compreso il problema del regresso, ha aggiunto:

«E chi ha creato la natura?»

K ha intuito che se ogni cosa è creata, e se (questa è P3) nessuna cosa può creare se stessa, allora qualsiasi sia la supposta prima causa avrà pur sempre senso chiedersi da dove essa venga, con ciò mostrando che tale supposta prima causa non può davvero essere prima. A ben vedere, date queste premesse, segue che non esiste nessuna prima causa, ma solo un insieme infinito di supposte cause. Il problema è che non è coerente la supposizione che vi sia un insieme infinito di cause, poiché anche per tale insieme infinito è sensato chiedersi da dove esso provenga. Così, si aprono le strade seguenti per sciogliere il paradosso.

Un'opzione è sostenere che il tutto, in ultimo, non abbia alcuna causa prima o creatore. Questa via nega P1 e cioè che ogni cosa esistente abbia una causa. Vi è una «cosa» - il tutto - che non ha alcuna causa.

Un'altra opzione potrebbe essere negare P2 e dire cioè che ci sono cause che non esistono. Ma ciò vorrebbe dire che Dio è sì la prima causa, ma è una causa che non esiste. Ma ciò significherebbe negare l'esistenza di Dio.

Infine, l'opzione che maggiormente è stata discussa nella storia della filosofia da chi desiderava difendere l'idea di un Dio creatore, consisterebbe nel negare P3 e sostenere, cioè, che esistono effetti identici alle proprie cause. In altre parole, esistono cose che sono cause della loro stessa esistenza. Questo è il concetto di Dio come *causa sui*, causa di sé.

Ora, nessuno dei bambini ha preso in considerazione in questo dialogo la possibilità di pensare a Dio - o, più in generale, all'origine o causa prima - come a una *causa sui*. Hanno invece tentato di pensare, ancorché in maniera vaga e imprecisa, alla possibile relazione fra ciò che esiste, cioè il tutto, e il suo contraltare, il nulla. Vediamo, infatti, come continua il dialogo.

K è riuscito a dire con chiarezza ciò che animava i pensieri e le perplessità della classe. E la classe ha in un qualche modo compreso che è successo qualcosa di eccezionale grazie all'intervento di K. Infatti, dopo il suo intervento, l'ordine della conversazione si rompe e nasce un po' di confusione. Richiamo dunque l'attenzione della classe e per continuare in maniera disciplinata propongo ad A, il bambino che ha proposto la domanda, di commentare l'intervento di K.

Luca: Discutiamone insieme. Torniamo a chi ha proposto la domanda. Cosa ne pensi del ragionamento di K?

A: Il ragionamento di K, io gli do ragione. Perché se il *Big Bang*, che è stato anche un vulcano a farlo, chi ha creato il vulcano? E se è stata la natura, chi ha creato la natura? Prima per me il mondo era una cosa che non esisteva, era tipo un foglio bianco che poi è comparso Dio, che non si sa come, e ha creato tutto.

M: Ho una domanda: chi ha creato lo spazio?

Questo scambio, a mio avviso, è esemplare per comprendere in che senso i bambini sono in grado di filosofare. A ha recepito, a suo modo, il ragionamento di K, e dà prova di ciò riproponendo la struttura del regresso all'infinito. Poi però, con le parole che immediatamente aggiunge, dimostra che non ha davvero compreso tutta la portata dell'intuizione di K. Infatti, propone di risolvere il problema dell'origine sostenendo che «prima», e cioè prima dell'esistenza del tutto, il «mondo», cioè il tutto, fosse «tipo un foglio bianco», e cioè una sorta di *nulla* o, meglio, di *quasi nulla*. Poi, sebbene non si «non si [sappia] come», Dio sarebbe poi comparso e avrebbe creato tutto il resto.

A sottolinea che non sa bene come spiegare e intendere il fatto che, ad un certo punto, quando il mondo non c'era ed era tipo un foglio bianco, sia venuto ad esistere Dio. Non dice come avvenga il passaggio da foglio bianco a Dio. Non dice che Dio ha creato se stesso, né tanto meno che il foglio bianco o la non esistenza del mondo (sono per lui la stessa cosa?) sia la causa dell'esistenza di Dio. E si noti che è del tutto normale che A non sappia come spiegare questa transizione. Infatti, se il foglio bianco è un'immagine analogica del nulla, allora, poiché il nulla non esiste, e ciò che non esiste non può creare o causare alcunché, è chiaro che il nulla non può spiegare l'esistenza di Dio. (*Ex nihilo*

nihil fit). D'altra parte, nemmeno l'idea di *causa sui* è *prima facie* coerente. Infatti, se Dio deve esistere per essere causa di qualcosa (di altro da sé o di sé), allora Dio non può essere il responsabile della propria esistenza, giacché per esserlo, dovrebbe già esistere. Questa è l'obiezione classica al concetto di *causa sui*. La mente di A sta qui passando vicino alle difficoltà che tutti i filosofi da sempre esperiscono nel tentativo di pensare all'*origine* dell'esistenza di Dio e del tutto.

Vi è un altro problema nella proposta di A. E il problema viene evidenziato da un compagno, M, che chiede chi ha creato lo spazio. Qui si vede che M ha compreso la struttura del regresso all'infinito intuito da K. M comprende l'immagine del foglio bianco di A come un'analogia dello spazio vuoto. Ma lo spazio, anche se vuoto, è pur sempre *qualcosa di esistente*. E dunque si pone nuovamente la domanda: da dove viene quel qualcosa?

Chiunque abbia una qualche familiarità con i pensieri qui espressi - sulla riflessione filosofica sull'origine di Dio e del tutto - non può non rimanere affascinato da questi scambi. L'impressione che ebbi io allora e che sempre si risveglia in me quando leggo questo scambio o altri scambi in altre sessioni, è di vedere che non vi è nessuna differenza *sostanziale* fra l'esplorazione filosofica dei bambini e quella di un adulto. L'immagine che ho è questa. Vi è in noi una corrente che sgorga e vuole arrivare ad una meta, la verità. Per giungervi, il getto d'acqua - la nostra spinta a conoscere la verità, a vederci più chiaro - incontra dei solchi nel terreno che la incanalano. Molti di questi solchi portano su strade chiuse. Altri, invece, lasciano l'acqua passare, e consentono di andare avanti, di vederci sempre più chiaro, di andare sempre più a fondo. Se la precisione con cui i pensieri sono articolati differisce, ciò che non differisce, tuttavia, è la spinta originaria e le strade principali che essa si ritrova a percorrere.

5. Kant e l'abisso della ragione

Nella *Critica della ragion pura*, nel contesto della sua critica alla cosiddetta prova cosmologica dell'esistenza di Dio, Kant introduce ciò che descrive come «il vero abisso della ragione umana». Questo abisso è lo stesso sul quale si sono brevemente affacciati i bambini nel dialogo che abbiamo appena analizzato. Ecco il passo, mirabile, di Kant:

«La necessità incondizionata, di cui abbiamo bisogno in maniera così indispensabile, come l'ultimo sostegno di tutte le cose, è il vero abisso della ragione umana. La stessa eternità ... è lungi dal generare un tale senso di vertigine sull'animo, poiché essa misura soltanto la durata delle cose, ma non le sostiene. Noi non possiamo impedire - e però neanche supportare - il pensiero che un essere che ci rappresentiamo pure come l'essere sommo tra tutti quelli possibili, dica in certo modo a se stesso: io sono dall'eternità e per l'eternità, all'infuori di me non vi è niente, tranne ciò che è qualcosa semplicemente per mezzo della mia volontà; ma da dove provengo io, allora? Qui tutto sprofonda sotto di noi, e la massima perfezione, come la minima, rimane sospesa, senza alcun appoggio, semplicemente davanti alla ragione speculativa, alla quale non costa nulla lasciar sparire l'una come l'altra, senza il minimo impedimento». (Kant A613/B641)

A si è chiesto: da dove viene Dio? K ha notato, anche se non ha portato la sua intuizione fino in fondo, che questa domanda può essere ripetuta per ogni possibile causa

prima - ciò che qui Kant chiama necessità incondizionata. Per ogni possibile causa prima, sostegno, fondamento di tutte le cose, sempre rimane viva e bruciante la domanda: e quello da dove viene? Se chiamiamo Dio questa supposta necessità incondizionata, allora sempre rimane viva la domanda: e Dio da dove viene? E questo è per Kant il «vero abisso della ragione umana». Quando la mente si apre su tale perplessità, «tutto sprofonda sotto di noi», e sprofonda perché si intuisce che forse non può esserci alcun sostegno e fondamento, nessuna causa prima, perché se anche Dio vi fosse, comunque Dio sarebbe infondato nella sua esistenza, così come tutto il resto. Queste considerazioni non portano necessariamente a negare l'esistenza di Dio. Dio può essere una causa di quasi tutte le cose, oppure può essere identico al tutto. Ma si vede che Dio stesso, insieme a tutto ciò che c'è, se esiste, semplicemente è, senza causa, senza creatore. Sebbene nel dialogo i bambini non siano arrivati a dirsi questo, è intorno ai bordi di questo abisso che i bambini si stavano passando la palla del dialogo.

6. Considerazioni conclusive

Con lo studio ravvicinato di questo dialogo abbiamo visto a quali profondità può giungere la ricerca di verità dei bambini. Abbiamo anche visto che tale ricerca non è caotica ma segue una struttura razionale - anche se non vi è necessariamente la capacità meta-riflessiva di articolare tale struttura - e giunge a indicare, talvolta con sconcertante precisione, le stesse piste che i filosofi hanno esplorato nel tentativo di rispondere alle stesse domande che i bambini si pongono.

Con questo articolo si è inteso dunque contribuire al dibattito sull'ampiezza e la profondità del ragionamento filosofico nei bambini. Ma l'articolo si iscrive anche all'interno di un'altra importante linea di riflessioni che interessa, in particolar modo, i teorici e i praticanti che, a partire dal contributo decisivo della P4C, intendono portare, seguendo diversi approcci e stili, il dialogo filosofico in classe. La questione, cioè, sui modi in cui stare vicino ai bambini nell'indagine delle più profonde e sconcertanti domande metafisiche ed esistenziali che l'umanità è stata in grado di porci. La didattica della comunità di ricerca elaborata dai teorici della P4C ambisce infatti alla creazione di un contesto sicuro in cui bambine e bambini possano esplorare insieme le loro domande con l'aiuto di una guida nel ruolo di facilitatore. Ora, come sappiamo¹⁴, e come abbiamo visto nel dialogo qui analizzato, i bambini si pongono domande esistenziali - domande sull'origine del tutto, sulla propria identità e provenienza, sulla morte, sul senso, ecc. - e nel farlo,

¹⁴ Si vedano, nel contesto italiano, Oliviero Ferraris 2018, Demozzi 2022, Zanetti 2020, Zanetti et al. 2021. Se cerchiamo evidenze empiriche non aneddotiche a suffragio della tesi secondo la quale i bambini si pongono domande esistenziali, possiamo volgere il nostro sguardo ad una consolidata tradizione di studi su questo tema nei paesi scandinavi. In tale tradizione, il lavoro del filosofo e pedagogista Sven Hartman è considerato un punto di riferimento. In un saggio di Hartman del 2018, contenuto in un volume dello stesso anno che raccoglie diversi articoli sul tema delle domande esistenziali nel contesto educativo scandinavo (Ristemi et al. 2018), Hartman ripercorre una vasta ricerca empirica condotta in Svezia dagli anni 1967 ad oggi. Nel corso della ricerca si è potuto constatare, fra le altre cose, la presenza delle domande esistenziali nella vita mentale dei bambini e il modo in cui i bambini articolano, intorno ad esse, le proprie «visioni del mondo» (*livsåskådning*). Hartman scrive che «Many children give words to their feelings about man's ageless *tremendum* before the cosmos» (Hartman 2018, p. 33). Per approfondire, questi sono gli studi *in inglese* sul tema: Hartman 1986, Tamminen 1988, Pramling e Johansson 1995, Gunnarsson 2008, Ristemi et al. 2018, Sporre 2022, Szczepska-Pustkowska 2020.

se viene loro lasciato spazio, sanno articolare riflessioni che possono avere implicazioni profonde sul loro vissuto. Come testimonia la storia dell'umanità, e in particolare il secolo che ci siamo appena lasciati alle spalle, la nostra visione del mondo può essere profondamente plasmata dalle nostre credenze su Dio e l'origine del tutto. Si pone dunque la questione, per i teorici e i praticanti di P4C e di metodi ad essa ispirati, di capire come fare a soddisfare *al contempo* due ambizioni cruciali nel movimento educativo che sostiene l'importanza del dialogo filosofico in classe: da un lato, vi è il desiderio di lasciare liberi i bambini di esplorare le loro domande e i tentativi di risposta che da esse prendono vita; dall'altro, vi è il desiderio di proteggere i bambini da sofferenze inutili e di accompagnarli gradualmente e senza violenza nella propria crescita emotiva, cognitiva e filosofica. Ma le domande esistenziali, e le conclusioni cui esse possono giungere, pongono una sfida particolare per chi volesse tenere insieme queste due ambizioni: la loro radicalità rischia di scuotere alle fondamenta l'integrità emotiva e cognitiva dei bambini, e non è chiaro in che modo si possa proteggere i bambini da questo rischio senza con ciò ridimensionare la libertà di domanda e ricerca che vogliamo accordare ai bambini¹⁵. Tale sfida dovrebbe inoltre prendere in considerazione il ruolo svolto delle emozioni nel domandare esistenziale dei bambini - da quelle più facili da abitare, quali la meraviglia, a quelle più difficili e destabilizzanti, quali, ad esempio, l'angoscia¹⁶ - nonché il modo in cui un'educazione al domandare esistenziale può aiutare i bambini ad esplorare e a stare con le proprie emozioni¹⁷. Chi scrive non pensa che questa sfida non possa essere accolta e risolta¹⁸. Pensa però che sia importante condividerla e ribadirla, così che lo sforzo congiunto possa condurre all'articolazione di indicazioni precise per un'educazione che sappia accompagnare i bambini nei pressi delle vette e degli abissi del filosofare - abissi e vette che i bambini stessi sanno, a loro modo, frequentare.

Riferimenti bibliografici

- Cosentino A., Oliverio S., *Comunità di ricerca filosofica e formazione. Pratiche di coltivazione del pensiero*. Bari, Liguori, 2012.
- Cosentino A., *Filosofia e formazione. 10 anni di Philosophy for Children in Italia (1991-2001)*, Bari, Liguori, 2002.
- Demozzi S., *La grande domanda. Quando l'infanzia interroga l'esistenza*, Brescia, Morcelliana, 2022.
- Fabbi M., *I bambini e il dolore: accettazione e attribuzione di senso*, «Infanzia», 4, 2010, pp. 245-249.

¹⁵ Per una discussione più ampia di questa sfida, si vedano Turgeon 2015 p. 289, Demozzi (2022), Thornton, Gilbert, Bleazby e Graham 2002, e Zanetti 2020. Si veda Shea 2017 su questa sfida in relazione in particolare ai dialoghi che vertono su questioni religiose.

¹⁶ Sul ruolo delle emozioni, in particolare quelle difficili, nella P4C, vi ancora al momento poca riflessione. Una prima eccezione notevole è proprio il lavoro di Gareth Matthews (si veda in particolare il breve capitolo intitolato *Anxiety* in Matthews 1980). Più recentemente, si vedano, fra i teorici che dialogano con il movimento della P4C, Demozzi 2022 e Zanetti 2020..

¹⁷ Fra i contributi pedagogici che sottolineano questo aspetto si vedano, fra gli altri, Iori 2006, Fabbri 2010, Rossi 2016 e Mortari 2017.

¹⁸ Si veda Zanetti 2020.

- Gopnik A., *Il bambino filosofo*, Torino, Bollati Boringhieri, 2009.
- Gregory M., Oliverio S., *Philosophy for/with Children, Religious Education and Education for Spirituality. Steps Toward a Review of the Literature*, in *Propuestas actuales en Filosofía para Niños / Family resemblances. Current proposals in Philosophy for Children*, Madrid, Anaya, 2017, pp. 279-296.
- Gunnarsson G. J., 'I Don't Believe the Meaning of Life is All That Profound.' *A Study of Icelandic Teenagers' Life Interpretation and Values*. [Diss.] Stockholm University, 2008.
- Hartman S., *Children's Philosophy of Life*. «Studies in Education and Psychology», 22. Stockholm, Stockholm Institute of Education, 1986.
- Hartman S., *Children Searching for a Philosophy of Life. A retrospective Review of Six Research and Development Projects*. In Ristiniemi J., Skeie G., Sporre K. (Eds.), *Challenging life. Existential questions as a resource for education*. Munster, Waxmann Verlag, 2018, pp. 21-45.
- Iori V., *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza. Orientamenti fenomenologici nel lavoro educativo e di cura*, Milano, Guerini, 2006.
- Kitchener R. 1990. *Do children think philosophically?* «Metaphilosophy», 21.4, pp. 427, 428.
- Lipman M., Sharp A. M., Oscanyan F. S., *Philosophy in the Classroom*, Philadelphia, Temple University Press, 1980.
- McCall, C., *Young children generate philosophical ideas*, «Thinking», 1990, 8.2, pp.22-41. Reprinted in: M. Lipman (ed.), *Thinking, Children and Education*, Montclair, Kendall/Hunt, 1993, pp. 569-593.
- Matthews G., *The child as natural philosopher*. In Lipman M., Sharp A. M., (eds) *Growing up with Philosophy* Philadelphia, Temple University Press, 1978, pp. 63-77.
- Matthews G., *Philosophy and the Young Child*, Cambridge MA, Harvard University Press, 1980.
- Matthews G., *Dialogues with Children*, Cambridge MA, Harvard University Press, 1984.
- Matthews, G., *The Philosophy of Childhood*, Cambridge MA, Harvard University Press, 1994.
- Matthews G., Mullin M. *The Philosophy of Childhood*, 2023. In E. N. Zalta (ed.), «The Stanford Encyclopedia of Philosophy» (Fall 2020 Edition), URL = <https://plato.stanford.edu/archives/fall2020/entries/childhood/>.
- Mortari L. *La sapienza del cuore. Pensare le emozioni, sentire i pensieri*, Milano, Raffaello Cortina, 2017.
- Oliviero Ferraris, A. *Le domande dei bambini*, Milano, Rizzoli, 2000.
- Pramling I. Johansson E., *Existential Questions in Early Childhood Programs in Sweden: Teachers' Conceptions and Children's Experience*, «Child & Youth Care Forum», 24(2), April 1995.
- Priest G., Francesco B., Zach W. *Dialetheism*. In E. N. Zalta, Nodelman U. (eds.), «The Stanford Encyclopedia of Philosophy» (Summer 2023 Edition), URL = <https://plato.stanford.edu/archives/sum2023/entries/dialetheism/>.
- Pritchard M., *Philosophy for Children*. In E. N. Zalta (ed.), «The Stanford Encyclopedia of Philosophy» (Summer 2022 Edition), URL = <https://plato.stanford.edu/archives/sum2022/entries/children/>.
- Ristiniemi, J., Skeie, G., & Sporre, K. (Eds.). (2018). *Challenging life. Existential questions as a resource for education*. Waxmann.
- Rossi B. *Pedagogia della felicità*, Milano, Franco Angeli, 2016.

- Sainsbury R. M., *Paradoxes*, Cambridge University Press, 2009.
- Sanna, V. (2020). *Il bambino pensa a Dio? Infanzia e spiritualità incontrano la filosofia con i bambini*. Tesi di laurea magistrale, Università di Bologna, Dipartimento di Scienze dell'Educazione.
- Santi M., *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*, Napoli, Liguori, 2006.
- Scipione L., *Pretesti filosofici. Discutere e argomentare nella scuola primaria*, Roma, Anicia, 2023.
- Sharp, A. M., *L'ospedale delle bambole*, Napoli, Liguori, 1999.
- Szczepka-Pustkowska, M., *Existential questions – the absent dimension of Polish religious education*. *Acta Universitatis Nicolai Copernici, «Pedagogika»*, 2020, 37. 85. 10.12775/AUNC_PED.2019.006.
- Shea P., *Do we put what is precious at risk through philosophic conversation?* (2017). In Gregory, M. R., Lavery M. J. (Eds.). *In Community of Inquiry with Ann Margaret Sharp*. London, Routledge, 2018, Chapter 12.
- Sporre K., *Children's existential questions – recognized in Scandinavian curricula, or not?*, «*Journal of Curriculum Studies*», 2022, 54:3, 367-383, DOI: [10.1080/00220272.2021.1962982](https://doi.org/10.1080/00220272.2021.1962982)
- Tamminen K., *Existential Questions in Early Youth and Adolescence*, Helsinki, University of Helsinki, 1988.
- Thornton S., Gilbert B., Bleazby J., Graham M., *Rethinking teacher preparation for teaching controversial topics in a community of inquiry*, in A. Kizel (a cura di), *Philosophy with children and teacher education: global perspectives on critical, creative and caring thinking*, London, Routledge, 2022, pp. 240-252.
- Turgeon W. C. , *The Art and Danger of the Question: Its Place Within Philosophy for Children and Its Philosophical History*, «*Mind, Culture, and Activity*», 22:4, 2015, 284-298.
- van der Leeuw K., Mostert P., *Learning to operate with philosophical concepts*, «*Analytic Teaching*», 8.1, 1987, pp. 93-99.
- White J., *The roots of philosophy*, in A. P. Griths (ed.), *The Impulses to Philosophise*, Cambridge, Cambridge University Press, 1992, pp. 73-88.
- White J., *Philosophy in Primary Schools?*, «*Journal of Philosophy of Education*», Volume 46, Issue 3, August 2012, Pages 449–460.
- Zanetti, L. 'Why am I here? The challenges of exploring children's existential questions in the community of inquiry' «*Childhood and Philosophy*» 16 (36), 2020, 01-26. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2020.47050>
- Zanetti, L., Altomonte, L., Sanna, V. (2021). 'Perché esisto? I bambini rispondono alla grande domanda'. In Hamelin. «*Storie figure pedagogia*», anno 20, numero 50, giugno 2021, pp. 132-157.