

COSA RENDE FILOSOFICA UNA CONVERSAZIONE

Appunti di metodo per la filosofia con i bambini

Luca Mori

1. Premessa

Poiché esistono molti modelli di attività che associano la filosofia ai bambini, che fanno in generale riferimento all'importanza della conversazione, diventa importante chiedersi cosa renda filosofica una conversazione di quel genere – per distinguerla dalle tante altre conversazioni possibili – e quali siano, dal punto di vista metodologico, i presupposti da tenere presenti e le caratteristiche di una «postura» sufficientemente buona del formatore. Questo articolo intende contribuire alla riflessione facendo riferimento ad alcune esperienze condotte a partire dal 2005 nelle scuole dell'infanzia comunali di Modena e Rosignano Marittimo.

2. I «motivi di meraviglia»

Per iniziare, ci può aiutare un pensiero di Ludwig Wittgenstein, che nelle *Ricerche filosofiche* (§ 123) scrive: «Un problema filosofico ha la forma: "Non mi ci raccapezzo"». Noi umani istituiamo connessioni di senso nel mondo attorno a noi. Dove qualcosa non torna e incontriamo un enigma, o figure che ci appaiono confuse, possiamo provare a rimediare individuando correlazioni e analogie per noi significative, ovvero facendo ipotesi. Scrive ancora Wittgenstein: «Immaginiamo una specie di figura-rebus, in cui non si debba trovare un oggetto determinato, ma che alla prima occhiata ci appaia



come un intrico di linee prive di senso e poi, soltanto dopo che abbiamo cercato per un po', come l'immagine di un paesaggio. – In che cosa consiste la differenza tra l'aspetto che l'immagine aveva prima e l'aspetto che aveva dopo la soluzione? – Che l'una e l'altra volta vediamo cose diverse, è chiaro. Ma in che senso, dopo la soluzione, si può dire: ora l'immagine ci dice qualcosa, prima non ci aveva detto nulla?» (*Zettel*, § 196). Possiamo anche non essere d'accordo o cambiare idea, come fanno Amleto e Polonio guardando una nuvola:

Amleto: Guardate quella nuvola lassù. Non vi pare che richiami la forma di un cammello?

Polonio: Eh, per la messa, proprio d'un cammello, sì.

Amleto: O, piuttosto, d'una donnola?

Polonio: Una donnola, sì, alla forma del dorso.

Amleto: O una balena?

Polonio: Spicpicata. Una balena.

(Shakespeare 1964, III, 2, vv. 378-384, p. 712).

La filosofia è uno dei modi con cui noi esseri umani tentiamo di dare senso a ciò che ci meraviglia, facendo riferimento all'esperienza e alla riflessione sull'esperienza, passando dal particolare al generale; come nella scienza, c'è un riferimento all'esperienza, ma in modo diverso. Fin da Platone e Aristotele si è sottolineato il fatto che presupposto del filosofare è un'esperienza di meraviglia e stupore, che non si può imporre né prescrivere; ci sono tuttavia dei modi per creare una situazione minima di «sospensione», legata al fatto di «non raccapez-

zarsi» in qualcosa. Il senso a cui si arriva è sempre provvisorio e, nella conversazione in gruppo, tiene conto di quello che altri trovano o hanno trovato (ascolto) e aspira ad essere condivisibile (comunicazione con argomentazioni, rendere esplicite le ragioni del proprio pensare). Filosofia è anche un esercizio di passaggio tra intuizioni, ipotesi e loro espressione linguistica.

La conversazione filosofica richiede dunque un motivo di meraviglia, benché la meraviglia non si possa prescrivere. Ciò vale per bambine e bambini della scuola dell'infanzia, come per chi studia filosofia alla scuola secondaria: «Certo la meraviglia non si può imporre; ma rovesciando l'approccio manualistico più consueto, che si fonda sul modello della trasmissione di informazioni, si possono consegnare ai ragazzi, in modo accattivante, gli interrogativi e i puzzle che sono stati e sono tuttora di meraviglia per i filosofi» (Mori 2012a, p. III). La conversazione filosofica richiede poi – sia da parte dei bambini, sia da parte dei formatori – la motivazione a entrare in uno spazio di scoperta, dove il «senso comune» e il già pensato entrano in tensione con il pensabile altrimenti, grazie al confronto tra idee e spunti differenti.

3. Da cosa e come partire

In generale, riguardo al «come fare», l'idea sperimentata a Rosignano Marittimo e Modena è stata quella di partire da quesiti, enigmi, situazioni confuse rispetto a cui prendere posizione. Esempio in tal senso è l'esperimento mentale che sfida a inventare in gruppo un'utopia. Le insegnanti che hanno scelto di fare l'esperienza lo hanno fatto accettando preliminarmente il rischio dell'imprevisto: prima di avanzare la pretesa di insegnare qualcosa ai bambini, cioè di «segnare in» loro contenuti che per noi adulti hanno un qualche significato acquisito, si sceglie qui di dare a loro e a noi occasioni per riflettere, per esercitare il dubbio e il pensiero ipotetico.

Come formatore responsabile del processo, il compito del filosofo non è quello di suggerire risposte o di rinviare a contenuti già dati, né quello di raccontare una «morale della favola» o di «svelare» la verità, bensì quello di fare in modo che i bambini imparino a partire dal punto in cui sono, con il linguaggio di cui dispongono, per instaurare connessioni di senso con ciò che intravedono durante il lavoro, per mettere in relazione ciò che dicono, cogliendo relazioni e contraddizioni tra le voci, incoraggiando tutte le voci a esprimersi.

Ciò che qui conta è l'esercizio della parola e del pensiero in uno spazio di scoperta pubblico; a partire da qui, poi, dall'emozione e dalla perplessità che possono suscitare nei bambini le scelte che essi stessi fanno, chi ha la responsabilità della relazione di apprendimento può introdurre le grandi questioni della storia, della politica, della geografia, dell'arte, della letteratura e della scienza, che a questo punto saranno percepite diversamente, in quanto

appariranno attinenti a questioni che in qualche misura ci hanno toccato e ci toccano.

Nel processo di apprendimento così attivato accade, tanto ai bambini quanto agli adulti coinvolti, qualcosa di analogo a ciò che scrive Terrence Deacon, con l'esempio del bambino che si è perso nel bosco: una persona, da sola, ha poche possibilità di trovarlo, perché i sentieri possibili da percorrere sono troppi (Deacon 2011; Deacon 2012); ma se siamo in tanti e cooperiamo bene, le possibilità di trovare il bambino aumentano, perché i sentieri che possiamo attraversare si moltiplicano. Poi, certo, sarà uno soltanto tra coloro che cercano a incontrare il bambino che si era perso: ma a costui non sarebbe stato possibile trovarlo senza l'aiuto degli altri. Chiunque cerchi, comunicando con gli altri, indirizza la ricerca. La lezione che qui si «apprende», vissuta più che trasmessa come didascalica di un incontro, è cruciale: ogni punto di vista che si aggiunge al mio, nel momento in cui

impariamo a cooperare, estende lo spazio delle mie possibilità; mi dà la possibilità di accedere ai miei «dintorni», a quei dintorni (in senso letterale e metaforico) che io non abito e che altri abitano. La conversazione e la cooperazione liberano dalla propensione a camminare in una sola direzione o, anche, a immaginarsi di camminare liberamente mentre invece si sta percorrendo per l'ennesima volta il perimetro tracciato dal guinzaglio che ci tiene fissati al nostro abito.

4. L'esperimento mentale dell'utopia come esempio

Pensate a un gruppo di bambini di cinque anni impegnati a immaginare un'utopia, cioè a come trasformare un'isola disabitata in un luogo in cui si può vivere bene insieme. Dopo avere discusso di cosa portare e cosa non portare, di come costruire le case e i centri abitati, di come si potrà passare il tempo, delle regole e di cosa succede a chi non le rispetta, della presenza degli adulti e di innumerevoli altre cose, a un certo punto si affaccia una domanda imprevista: all'isola si è avvicinata lentamente una nave e a bordo c'è una giovane ragazza, con i vestiti stracciati, che chiede di essere ospitata. È una, ma potrebbero essercene molte, come lei, che stanno arrivando. Che fare? Alcuni rispondono «vieni pure», senza pensarci troppo; ma un bambino tra gli altri si alza in piedi e dice in modo deciso «no, non puoi venire», «sei sporca», «sei cattiva», «vieni qua per ingannarci», «vuoi rubare le nostre cose». Alcuni si uniscono a lui. La maggioranza si unisce a lui, finché una bambina si fa rossa in viso e prende la parola, dicendo che così non è giusto. Che quella ragazza povera che sta venendo a bussare all'isola non la conosciamo. Che non ci ha fatto niente. Che non possiamo mandarla via. Che dobbiamo prima conoscerla.

“COME FORMATORE RESPONSABILE DEL PROCESSO, IL COMPITO DEL FILOSOFO NON È QUELLO DI SUGGERIRE RISPOSTE (...) BENSÌ DI FARE IN MODO CHE I BAMBINI IMPARINO A PARTIRE DAL PUNTO IN CUI SONO.”

La conversazione si accende, mentre il bambino e la bambina usano le loro parole di cinque anni per argomentare il da farsi. Gli altri ascoltano stupiti: sta succedendo qualcosa di imprevisto, parole ed emozioni connettono gli uni agli altri, generando sentimenti di vicinanza e di distanza. Non c'è un lieto fine: il gruppo è diviso in due parti e la decisione è sospesa. Questo è accaduto davvero in una scuola dell'infanzia e la



bambina che ha sentito il bisogno di alzare la voce per dire che bisognava ospitare la povera arrivata dal mare, descritta come «solitamente timida e riservata», ha vissuto un'esperienza simile a quella dell'ospite immaginario: è arrivata da un altro Paese, dove c'era una guerra.

Le utopie create negli anni sono le più diverse: alcune hanno fiori e campi da gioco per confini, altre sono circondate da mura altissime percorse da filo elettrico e filo spinato, sovrastate da telecamere; altre ancora sono ricoperte da cupole di vetro indistruttibile e impenetrabile appena forate da minuscoli buchini, che lasciano passare l'aria e la pioggia necessarie a chi è dentro, in modo tale che, mentre ne parlano, alcuni bambini si accorgono che in questo modo si stanno imprigionando con le proprie mani in una gabbia. Le immagini e le metafore che i bambini inventano offrono spunti per innumerevoli escursioni tra le vicende e i saperi dell'essere umano.

È un processo che ha generato ulteriori inattese conversazioni quando gruppi di genitori hanno accettato la sfida lanciata ai bambini e si sono ritrovati, la sera, per costruire le loro utopie, rendendosi conto delle difficoltà che gli stessi bambini avevano affrontato. Al momento dell'incontro tra le due utopie, tanto i bambini quanto i genitori erano consapevoli della difficoltà del processo, che generalmente fa emergere tensioni e bisogni imprevedibili, come sepolti sotto la *routine*.

5. Altre ipotesi di lavoro

Una conversazione in gruppo diventa filosofica per il metodo con cui si procede, che deve permettere di sostare e avanzare in quella tensione alla ricerca che la stessa etimologia del termine «filosofia» ci consegna, indicando un desiderio di sapere ciò che ancora non si sa, alimentato dalla meraviglia che suscitano certi modi di considerare noi stessi e il mondo; dall'altro lato, occorre guardare allo spazio di scoperta accessibile dal punto da cui si parte, indipendentemente dal fatto che si prendano le mosse da una domanda, da un racconto, da un mito, da un esperimento mentale o da altri enigmi.

Dopo anni di sperimentazioni che hanno permesso di mettere a punto un metodo incentrato sugli *esperimenti mentali della filosofia* (Mori 2011; Mori 2012b; Mori 2012c; Mori 2013), gli incontri tra Rosignano Marittimo e Modena hanno ispirato un nuovo approccio alla filosofia con i bambini, incentrato sulla proposta di brani e frammenti di testi classici (Mori 2014a; Mori 2014b). Le pagine che documentano l'esperienza raccontano l'incontro di bambine e bambini della scuola primaria con alcuni *frammenti* dei Presocratici (prima, seconda e quarta elementare) e con brani dell'*Antigone* di Sofocle. Punto di partenza, nel primo caso, sono state le domande che tra il VII e V secolo si posero pensatori come Talete, Anassimandro, Anassimene, Senofane, Parmenide, Eraclito, Empedocle, Anassagora, Protagora e Democrito. I bambini hanno incontrato le domande e i frammenti, commentandoli e rielaborandoli con parole e pensieri propri.

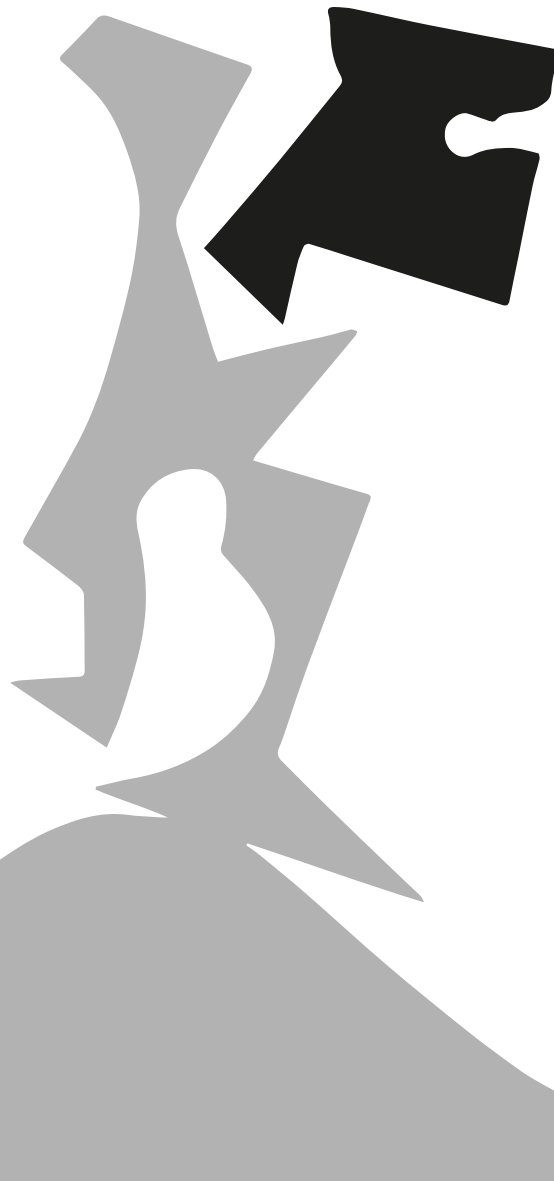
Portando i frammenti come tracce di un pensiero antico sulla natura e sull'uomo, il filosofo si presenta ai bambini come un adulto che ha bisogno del loro aiuto – della loro fantasia e delle loro idee sul mondo – per ricostruire il significato di «indizi»,

«segni» e «messaggi» attribuibili a personaggi vissuti in un passato ormai lontano. Come interpretare i messaggi di cui disponiamo? Cosa pensiamo noi, oggi, di quelle domande?

6. Perché fare filosofia con i bambini

La filosofia con i bambini promuove l'impegno a *problematizzare*, cioè all'esercizio dell'immaginazione, del pensiero e dell'argomentazione rispetto a domande che inducono a mettere in relazione categorie, concetti, esperienze: ci si esercita a fare ipotesi, a distinguere inferenze fondate e infondate (Ausubel 1998, p. 704), a concepire possibilità diverse da quelle a cui si è avvezzi, a ragionare in termini controfattuali, a valutare il *quasi* e le alternative (Byrne 2007; Harris 2008). Il formatore non è una sorgente di segnali da immagazzinare passivamente, ma diventa coadiutore di un processo di discussione e apprendimento, come suggeriva Dewey o il modello dell'educazione *problematizzante* di Freire (Freire 2011). Seguendo Bruner, il formatore assume un ruolo di *scaffolding*, in quanto fornisce l'impalcatura a processi coinvolgenti e interattivi, alla co-costruzione dei significati e al *reciprocal teaching* tra bambini (Bruner 1974; Bruner 1992; Bruner 1999; Bruner 2001; Bruner 2005). Il formatore non assume la posizione in cui non può essere, quella dell'insegnante onnisciente, e al tempo stesso non vede sminuite l'autorità e la responsabilità che comporta il ruolo di orchestrazione (Bruner 2001, p. 35): parallelamente i bambini si incontrano con cose che non sanno e che li mettono in difficoltà e, quindi, esplorano ciò che resta nascosto dal *non sapere di non sapere* (Von Foerster 1990). Non sapere di non sapere è una delle condizioni che trattengono dove si è.

L'apprendimento meccanico lascia spazio a quello significativo (Novak, Gowin 2001) e se ne ricava, quando le parti interagiscono in modo sufficientemente buono, quel *piacere di scoprire* che attiva un'emozione fondamentale, la ricerca e la giocosità, di cui ha scritto Richard Feynman (Feynman 2002). È solo passando attraverso l'esercizio della fantasia e dell'immaginazione che riusciamo a percepire ciò che abbiamo intorno e perfino ciò che ci cade sotto il naso, in modo leggermente migliore di quanto possiamo abitualmente. Questo è il senso dell'esperienza della filosofia con i bambini, fatta utilizzando gli esperimenti mentali e gli enigmi della filosofia: l'isola dell'utopia, gli altri esperimenti mentali e i frammenti di testi antichi e recenti possono diventare un pretesto per innescare processi educativi incentrati non sull'insegnante e su ciò che ha da dire, ma su chi apprende, sulla meraviglia, sull'incertezza che costringe a riflettere e sulle motivazioni ad apprendere. L'insegnante resta, a monte e a valle del processo educativo, il responsabile dell'introduzione in uno spazio di scoperta, in cui le menti possano estendersi correlando ciò che sanno con ciò che non sanno. Ciò che ancora resta da fare, in processi come questi, perché i vincoli della scuola sono pesantissimi, è iniziare a camminare: passare da ciò che si può apprendere conversando e usando la parola – che è molto – a ciò che si può apprendere soltanto iniziando a camminare all'aperto, con un bagaglio di parole che aspettano di essere messe alla prova delle esperienze.



Riferimenti bibliografici

- Ausubel D.P. (1998), *Educazione e processi cognitivi*, trad. it., Franco Angeli, Milano.
- Bruner J.S. (1974), *Il significato dell'educazione*, trad. it., Armando, Roma.
- Bruner J.S. (1992), *La ricerca del significato. Per una pedagogia culturale*, trad. it., Bollati Boringhieri, Torino.
- Bruner J.S. (1999), *Il processo educativo. Dopo Dewey*, trad. it., Armando, Roma.
- Bruner J.S. (2001), *La cultura dell'educazione*, trad. it., Feltrinelli, Milano.
- Bruner J.S. (2005), *La mente a più dimensioni*, trad. it., Laterza, Roma-Bari.
- Byrne R. (2007), *The Rational Imagination*, MIT Press, Cambridge (Mass.).
- Deacon T.W. (2011), *Consciousness is a Matter of Constraint*, «New Scientist», 2840, pp. 34-36.
- Deacon T.W. (2012), *Natura incompleta. Come la mente è emersa dalla materia*, trad. it., Le Scienze, Roma.
- Feynman R.P. (2002), *Il piacere di scoprire*, trad. it., Adelphi, Milano.
- Freire P. (2011), *La pedagogia degli oppressi*, trad. it., EGA, Torino.
- Harris P.L. (2008), *L'immaginazione nel bambino*, trad. it., Raffaello Cortina, Milano.
- Novak J.D., Gowin D.B. (2001), *Imparando a imparare*, trad. it., Società editrice internazionale, Torino.
- Mori L. (2011), *Complessità e dinamiche dell'apprendimento*, ETS, Pisa.
- Mori L. (2012a), *Presentazione*, in L. Mori (a cura di), *Filosofia. Seminari*, Bulgarini, Firenze.
- Mori L. (2012b), *Filosofia con i bambini attraverso gli esperimenti mentali*, «Childhood & Philosophy. Journal of the International Council for Philosophical Inquiry with Children», 8 (16), pp. 265-290.
- Mori L. (2012c), *Simulazione e serious games come strumenti per l'educazione*, «META: Research in Hermeneutics, Phenomenology, and Practical Philosophy», IV (1), pp. 56-72.
- Mori L. (2013), *Gli esperimenti mentali nella filosofia con i bambini*. «Amica Sofia», 1, pp. 35-37;
- Mori L. (a cura di) (2014a), *Antigone elementare. Filosofia con i bambini nella scuola primaria*, Edizioni Mnemosyne, Pisa.
- Mori L. (a cura di) (2014b), *I Presocratici alle elementari*, Edizioni Mnemosyne, Pisa.
- Shakespeare W. (1964), *Amlèto*, trad. it., Einaudi, Torino.
- Von Foerster M. (1990), *Non sapere di non sapere*, in M. Ceruti, L. Preta (a cura di), *Che cos'è la coscienza*, Laterza, Roma-Bari, pp. 5-11.
- Wittgenstein L. (1983), *Ricerche filosofiche*, trad. it., Einaudi, Torino.
- Wittgenstein L. (2007), *Zettel. Lo spazio segregato della psicologia*, trad. it., Einaudi, Torino.