

Luca Mori

Filosofia degli esperimenti mentali. Esplorare i confini del pensabile con bambini e ragazzi

Peer-reviewed Article. Received: September 20, 2016; Accepted: October 10, 2016

Abstract: This paper presents an approach in doing philosophy with children through philosophical puzzles, thought experiments and paradoxes dating from ancient times to the present. The method here outlined assumes that thought experiments allow children to perceive that philosophy begins in wonder and that it has multiple connections with other disciplines and experiences.

Questo articolo presenta un approccio alla filosofia con i bambini basato su enigmi filosofici, esperimenti mentali e paradossi elaborati dall'antichità fino ad oggi. Il metodo qui delineato presuppone che gli esperimenti mentali permettano ai bambini di rendersi conto che la filosofia inizia con la meraviglia e che essa ha molteplici connessioni con altri campi del sapere ed esperienze.

Keywords: *Paradoxes, Philosophical Puzzles, Thought Experiments, Utopia, Wonder*
Parole chiave: *Paradossi, enigmi filosofici, esperimenti mentali, utopia, meraviglia*

1) L'esperienza della meraviglia a cinque anni

Sofia ha cinque anni e quattro mesi quando guarda il cielo stellato e fa una domanda insolita: «Ha una fine oppure no?». Poiché l'adulto lì presente non tenta di rispondere per lei, ma le chiede semplicemente cosa ne pensa, la bambina formula la sua prima ipotesi cosmologica esplicita: «Secondo me il cielo non finisce mai. In tutti i posti dove sono stata c'è sempre». Tecnicamente questa è un'inferenza, poiché chi parla stabilisce una relazione tra una premessa e una proposizione conseguente. La premessa è basata sull'osservazione e sulla memoria: il cielo era 'sempre' presente, in tutti i posti dove Sofia è andata e di questo la bambina è certa; la conseguenza è che il cielo non finisce 'mai', a differenza – potremmo dire – di qualsiasi altra cosa di cui si ha comunemente esperienza: paesi e città, fiumi e strade, boschi e prati finiscono da qualche parte. Anche il mare, per quanto si distenda a perdita d'occhio, trova un confine nella spiaggia.

Sofia incentra il 'sempre' e il 'mai' sulla propria esperienza e non immagina ancora una profondità del cielo oltre il piano stellato visibile, nel senso in cui poteva farlo ad esempio Giacomo Leopardi ne *L'infinito*. Eppure la bambina mette in relazione ciò che è presente allo sguardo e ciò che è assente. Con il passare del tempo, il 'mai', il 'sempre', la 'fine' e il 'tutto' evocano significati meno legati all'esperienza personale, ma sia nella domanda che nell'inferenza conseguente ci sono già alcuni elementi caratteristici della ricerca filosofica: il sentimento di meraviglia provato osservando il cielo e la sua estensione, la correlazione tra il presente e l'assente e la dimensione di ipoteticità che permane, in quanto Sofia dice che 'secondo lei' il cielo non finisce mai, distinguendo il grado di certezza della premessa da quello della conclusione.

C'è qui una singolare relazione tra credenza e dubbio. A questo proposito, pensando ai bambini, Wittgenstein scriveva: «Il bambino impara, perché crede agli adulti. Il dubbio vien dopo la credenza»¹.

Nel caso di Sofia, l'osservazione suggerisce la formulazione esplicita di una credenza sul cielo, ma tale credenza mantiene parzialmente aperto il dubbio che l'accompagna, perché probabilmente nessuno ha mai suggerito alla bambina cosa pensare al riguardo. Da un

¹ L. Wittgenstein, *Della certezza* (tr. it. di M. Trinchero), Einaudi, Torino, 1978, p. 160.

altro punto di vista, potremmo dire che Sofia ha incontrato improvvisamente un punto ‘scoperto’ nel suo sistema di credenze.

Un caso diverso ma correlabile è stato raccontato a proposito di Albert Einstein, che a settant’anni ricordava ancora la profonda meraviglia e l’eccitazione provate a cinque anni quando il padre gli regalò una bussola²: il bambino intuì allora l’esistenza di una relazione tra il piano dei fenomeni osservabili e un misterioso piano di forze invisibili, che per quanto sfuggano alla percezione diretta possono connettere e spiegare fenomeni che, pur essendo visibili – il movimento evidente dell’ago nella bussola – resterebbero altrimenti a loro volta misteriosi. In questo caso proprio la credenza che il padre poté indurre, provando a spiegare le ragioni del movimento dell’ago nella bussola, generò nel piccolo Einstein ulteriore meraviglia, alimentandone la curiosità.

Casi come i precedenti mostrano che, interrogandosi sull’infinito e sull’invisibile, bambine e bambini possono provare meraviglia e curiosità avvicinandosi ai limiti di ciò che riescono a dire e a pensare. La filosofia ha a che fare con l’approssimarsi a questi limiti e con l’ingresso negli spazi di scoperta inesplorati che lì si intravedono, anche a partire da ciò che a prima vista apparirebbe ovvio e ordinario; di conseguenza, ha a che fare con l’apprendimento inteso come capacità di protendersi oltre il punto in cui si è già, oltre il già pensato, il già concepito e il già creduto.

Accennerò di seguito ad alcune esperienze di filosofia con i bambini, dai cinque anni in su, ideate e condotte tenendo conto di quanto fin qui premesso e del fatto che né la meraviglia né la curiosità possono essere prescritte: tali esperienze suggeriscono che affrontare in gruppo esperimenti mentali – come quello dell’utopia – oppure altri paradossi ed enigmi tratti dalla storia della filosofia³ può essere una via stimolante per fare filosofia con bambini e ragazzi, capace di innescare processi educativi incentrati sulla meraviglia e sul dubbio e di invitare a pensare ricordando il monito di Dewey:

I comuni appelli a pensare, rivolti ad un bambino (come ad un adulto), senza tener conto della esistenza o meno, nella sua esperienza, di una qualche difficoltà che lo turbi o che alteri il suo equilibrio, sono altrettanto futili quanto, per così dire, l’invitarlo a sollevarsi da terra reggendosi con i lacci delle scarpe⁴.

Il fatto di attingere al vastissimo repertorio di esperimenti mentali, enigmi e paradossi che si incontrano nella storia della filosofia (o nelle aree di contatto tra pensiero filosofico e scientifico) aiuta a costruire la dimensione propriamente filosofica della conversazione, promuovendo poi più in generale l’impegno a problematizzare, mettendo in tensione l’immaginazione, il pensiero e la capacità di argomentare su domande che richiedono di elaborare dubbi e perplessità imprevedute sui molteplici nessi tra concetti ed esperienze. Ci si esercita così a fare ipotesi, a distinguere inferenze fondate e infondate⁵, a concepire possibilità diverse da quelle a cui si è abituati, a ragionare in termini controfattuali, a valutare il ‘quasi’, il ‘come se’ e le alternative⁶.

² Cfr. A. Pais, *Einstein, ‘Sottile è il Signore...’*. *La scienza e la vita di Albert Einstein*, tr. it. e a cura di G. Belloni, a cura di T. Cannillo, Bollati Boringhieri, Torino, 2012.

³ Esempi del lavoro a cui faccio riferimento sono consultabili sul sito www.giocodelle10outopie.it. Il sito documenta tra l’altro un viaggio nel corso dell’anno scolastico 2015/2016, di oltre 10.000 Km in tutta Italia, per proporre l’esperimento mentale dell’utopia a bambine e bambini tra i 5 e gli 11 anni. Su enigmi e paradossi della filosofia, cfr. ad esempio la raccolta di S. Cassat, *Pourquoi penser comme tout le monde? 50 paradoxes loufoques de philosophes pour voir le monde autrement*, Express Roularta Éditions, Paris, 2002.

⁴ J. Dewey, *Come pensiamo*, tr. it. di A. Guccione Monroy, La Nuova Italia, Firenze, 1961, p. 76. A ciò si accompagna la proposta di una scuola attiva, in cui l’apprendimento non si fonda soltanto o prevalentemente sull’ascoltare passivo, ma sull’ascoltarsi – se stessi nel fare e in relazione con gli altri – sul fare, sul collaborare, sul ricercare.

⁵ D. P. Ausubel, *Educazione e processi cognitivi*, tr. it. e a cura di D. Costamagna, Franco Angeli, Milano, 1998, p. 704.

⁶ P. L. Harris, *L’immaginazione nel bambino*, tr. it. e a cura di O. Albanese, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2008; R. Byrne, *The Rational Imagination*, MIT Press, Cambridge (Mass.), 2007.

Il filosofo diventa qui coadiutore di un processo di discussione e apprendimento, come suggerivano già Dewey e il modello dell'educazione problematizzante di Freire⁷, senza presumere di dismettere l'autorità e la responsabilità che il ruolo di orchestrazione comporta⁸. Seguendo Bruner, il filosofo 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 bambini⁹. Questi, incontrando quesiti che li mettono in difficoltà stimolando al tempo stesso la meraviglia e la curiosità, esplorano ciò che resta nascosto dal non sapere di non sapere¹⁰. Si esercita così anche la 'pensosità', un nostro tratto specifico distintivo insieme alla possibilità di esitare (*Zögern*)¹¹, che presuppone come scrive Blumenberg la capacità di distanziarsi dall'agire, la quale a sua volta amplia il campo delle possibilità – di pensare e di agire – che ci diventano accessibili: l'uomo «è un animale che esita perché e finché conserva la distanza da ciò che provoca il suo agire», coltivando la «libertà di divagare» e la «libertà dallo scopo»¹².

L'apprendimento meccanico lascia spazio a quello significativo¹³ e se ne ricava, quando le parti interagiscono in modo sufficientemente buono, quel piacere di scoprire che attiva due sistemi emozionali fondamentali per l'apprendimento, la ricerca e la giocosità¹⁴.

2) Esperimenti mentali e frammenti dei Presocratici

Cosa faremmo se avessimo la possibilità di fondare una città in cui vivere nel migliore dei modi possibile, avendo a disposizione un'isola come quella immaginata da Tommaso Moro o una nuova terra da colonizzare, come accaduto nell'antichità tra Grecia, Asia Minore e Italia Meridionale, dove furono immaginate le prime utopie? Cosa si prova a essere un pipistrello? Qual è la più piccola cosa esistente in natura? L'universo ha una fine? Quanto possono 'ingannarci' i sensi? Quali 'effetti' emotivi possono avere su di noi la lettura di un racconto o una finzione rappresentata al teatro o al cinema? Come cambierebbero gli effetti di una storia su di noi, cambiandone alcune caratteristiche oppure il nostro atteggiamento osservativo? Gli esseri umani hanno sempre vissuto in società? Cosa spinse coloro che dipinsero le pareti delle grotte di Lascaux e Altamira? Quando iniziano ad esistere dei 'mucchi' di sabbia, se abbiamo la sensazione che non possa formarsi un mucchio aggiungendo un singolo granello a qualcosa che *non* è ancora un mucchio?

Gli interrogativi precedenti sono soltanto alcuni esempi di quesiti ispirati a problemi classici della filosofia, distanti nel tempo o più recenti, riconducibili ai piani degli esperimenti mentali, dei paradossi e delle storie congetturali. Affrontarli può condurre ad accorgersi di alcuni anelli mancanti nel proprio sapere, a confrontare le proprie ipotesi con quelle di altri, a distinguere tra differenti mappe e livelli descrittivi della realtà. Ne conseguono dubbi ed esitazioni che, per essere affrontati, richiedono di esercitare il

⁷ P. Freire, *La pedagogia degli oppressi* (1970), tr. it. di L. Bimbi, EGA, Torino, 2011.

⁸ J. S. Bruner, *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola* (1996), tr. it. di L. Cornalba, Feltrinelli, Milano, 2001, p. 35.

⁹ Cfr. J. S. Bruner, *Il processo educativo. Dopo Dewey* (1960) tr. it. di A. Armando, Armando, Roma, 1999; Id., *Il significato dell'educazione* (1971), tr. it. di C. Scurati, Armando, Roma, 1974; Id., *La ricerca del significato. Per una pedagogia culturale* (1990), tr. it. di E. Prodon, Bollati Boringhieri, Torino, 1992; Id., *La mente a più dimensioni* (1986), tr. it. di R. Rini, Laterza, Roma-Bari, 2005.

¹⁰ H. Von Foerster, *Non sapere di non sapere*, in M. Ceruti (a cura di), *Che cos'è la conoscenza*, Laterza, Roma-Bari, 1990.

¹¹ Cfr. H. Blumenberg, *Nachdenklichkeit*, in *Neue Zürcher Zeitung*, Zürich, 21 novembre 1980, tr. it. di L. Ritter Santini, *Pensosità*, Elitropia, Reggio Emilia, 1981.

¹² Cfr. H. Blumenberg, *Die Sorge geht über den Fluß*, Suhrkamp, Frankfurt am Main, 1987, tr. it. di B. Argenton, *L'ansia si specchia sul fondo*, Il Mulino, Bologna, 1989, p. 17.

¹³ Cfr. J. D. Novak, B. D. Gowin, *Imparando a imparare*, tr. it. di S. Caravita, SEI, Torino, 2001.

¹⁴ R. P. Feynman, *Il piacere di scoprire*, tr. it. di M. G. Giberti, a cura di J. Robbins, Adelphi, Milano, 2002.

«pensiero che collega»¹⁵, eventualmente connettendo campi disciplinari abitualmente distinti.

Consideriamo *in primis* l'utopia. L'esperimento mentale sollecita i bambini che lo affrontano ad immaginare proposte e ad argomentare preferenze su svariate questioni: pianificazione architettonica e scelte fondamentali sui luoghi in cui vivere e sulle caratteristiche delle costruzioni pubbliche e private, gestione delle infrastrutture e degli spazi pubblici, governo del territorio e del paesaggio, cura dell'ambiente, forme di governo, costituzione e attività legislativa, gestione dei comportamenti fuorilegge, presenza e ruolo degli adulti, gestione dell'energia e dei rifiuti, abitudini di consumo, politiche economiche, organizzazione dell'educazione, regole e strategie per la gestione dei confini e dei rapporti con persone provenienti dall'esterno. I problemi affrontati risvegliano e mettono all'opera parallelamente il senso della realtà e il senso della possibilità, mostrando come i due piani si alimentino reciprocamente. Di seguito mi limito a riportare alcune citazioni che testimoniano come i bambini sappiano immaginare l'utopia posizionandosi in una dimensione intermedia – quella del 'fare finta' e del 'come se' – tra il mondo in cui vivono (l'esistente) e il mondo che affermano di desiderare (l'auspicato che ancora non esiste):

Sui concetti di 'consapevolezza', 'progetto' e 'cambiamento': «Secondo me, quando andiamo in quell'isola, dovremmo andarci con la consapevolezza di quello che facciamo. (...) E se invece potessimo provare a trasformare il mondo [*questo* mondo] in una cosa molto migliore, invece che inventare una nuova isola, e trasformare quello che abbiamo già?» (Erica, 10 anni, Pisa); «Con l'immaginazione tutto è più facile. Un mondo bello, senza guerre... solo che dopo solo alcune persone ci riescono a mettere in atto veramente. Mentre gli altri riescono a dirlo ma non a metterlo in pratica» (Bambina, 10 anni, Corleone).

Sul concetto di 'abitudine': «La cosa più strana è che (quest'isola) sta ritornando sempre lo stesso mondo (sta diventando simile a quello in cui viviamo). Quest'isola, che all'inizio era niente, sta tornando un mondo normale... perché stiamo cercando di trovare idee di cose che ci sono già... noi ci siamo già stati in questa civiltà e la cosa più normale che fa un essere umano è cercare, in quella parte, di rifare quel mondo (a cui è abituato)». (Ignazio, 10 anni, Maracalagonis, Cagliari); «Secondo me un adulto non riesce a cambiare abitudini, perché gli adulti vogliono sempre avere il massimo; non riescono a vivere con più povertà, anche però divertendosi»; «(gli adulti) non potrebbero rinunciare secondo me alle comodità, costruirebbero così le industrie, inquinerebbero il territorio, taglierebbero gli alberi per fare i fogli e così distruggerebbero tutta la natura e il verde che c'è» (Elena, 10 anni, Corleone).

Sui concetti di 'responsabilità' e di 'irreversibilità': «Noi non è che vogliamo il paesaggio brutto: sono gli altri che lo inquinano, non siamo noi. Siamo obbligati ad accettarlo così perché anche se noi lo ripuliamo dopo un po' ci sarà altra gente che lo risporca; quindi è inutile ripulirlo, tanto dopo ci sarà altra gente che lo risporcherà» (Mattia, 9 anni, Costamasnaga, Lecco); «Magari a volte la gente anche senza saperlo inquina, e senza volerlo» (Alberto, 10 anni, Castiglione Chiavarese); «Sì, perché quando inquiniamo... io una volta ho visto un documentario in cui inquinavano tutto e l'acqua diventava sporchissima e non potevano più bere; e quindi le industrie, quando inquinano, poi causano errori che non si possono più riparare» (Elena, 10 anni, Corleone).

Sul concetto di 'cura': «Se noi dobbiamo avere una città, possiamo cambiarla; se noi siamo abituati a questa, possiamo pure cambiarla, possiamo mettere cose nuove, tipo giardini... alcune persone che la trattano bene la città, cioè che la rendono migliore» (Susanna, 9 anni, Molfetta); «Alcune volte non pensiamo sempre a ciò che sarebbe bello per il nostro mondo, ma pensiamo anche a noi, a noi come umani; quindi al mondo alcune volte lo trascuriamo» (Bambino, 10 anni, Corleone); «Napoli non è brutta, solo che ha preso troppo spazio e allora diventa troppo artificiale. Io penso che l'abbiano costruita gli uomini per vivere, però hanno aumentato troppo le loro richieste» (Ilaria, 9 anni, Scampia); «(Andrebbe tenuta lontana dall'isola) la gente che viene già con l'idea delle pistole, come quello che è successo in inverno, o con la droga e queste cose qua» (Ilenia, 9 anni, Scampia, Napoli).

Si noterà che in qualche caso le citazioni evidenziano aspetti differenti dello stesso problema, suggerendo direzioni d'analisi alternative, da cui possono derivare ipotesi e proposte non sempre conciliabili. In queste circostanze il gruppo diventa una risorsa,

¹⁵ Cfr. E. Morin, *Relier les connaissances. Le défi du XXIe siècle*, Seuil, Paris, 1999.

aiutando i singoli a considerare più aspetti e sfumature del problema affrontato di quante potrebbero coglierne da soli. Si può parlare in tal senso di un'intelligenza collettiva (*collective intelligence*), che emerge nel contesto di conversazione di gruppo. Al riguardo esiste un filone di studi, concentrati sulle condizioni in base alle quali un gruppo ha buone probabilità di arrivare a livelli di 'intelligenza' o 'performance' più alti di quelli a cui arriverebbe il suo singolo componente migliore nei 'test di intelligenza' individuali¹⁶: in altri termini, anche se non vige un principio di semplice additività, il gruppo rende concepibili e afferrabili soluzioni a cui nessuno dei suoi componenti arriverebbe da solo. Ciò non toglie che i *gruppi* possano diventare vettori di conformismo, tali da diminuire anziché aumentare le potenzialità individuali: ci sono molti studi nell'ambito della psicologia sociale che illustrano fino a che punto si può arrivare in tal senso.

Passiamo ora a considerare alcuni esempi di lavoro sui Presocratici. Partendo dalle testimonianze su Talete, ci si può chiedere se ci sia qualcosa, un elemento, che è presente in tutte le cose esistenti in natura. Fin dai cinque anni, facendo delle ipotesi, i bambini esprimono le loro idee sulla 'natura' e su come le cose possano trasformarsi: una bambina ad esempio sostiene che «mescolando acqua e terra, si uniscono, e i semi diventano una pianta». Proseguendo la conversazione, un'altra bambina individua tre elementi fondamentali, anziché uno solo: le cose naturali esistono e si trasformano come mescolanza terra, acqua e Sole. Alcuni introducono però l'esigenza di fare riferimento all'ossigeno e dunque all'aria, che serve per vivere, mentre pensando al Sole c'è chi precisa che conta il calore. Attorno ai sei e ai sette anni, quando la conversazione procede lungo una direzione simile a quella precedente, si notano circostanze più complesse: ad esempio, che il caldo serve alle cose per nascere, ma se ce n'è 'troppo' le fa seccare e morire. Accade lo stesso con l'acqua e con il freddo. Ogni gruppo arriva a conclusioni provvisorie diverse, con posizioni più o meno condivise: a partire da esse, molte ricerche ed esperienze possono essere impostate giovandosi della spinta della curiosità, che porterà a confrontare quanto si può ricavare da altre fonti con le ipotesi di cui si è stati capaci a parole.

Leggendo le testimonianze su Democrito, possiamo domandarci quale sia la cosa più piccola esistente in natura. Nel discuterne, già a sei anni i bambini ammettono che «ci sono cose che esistono, anche se non si vedono». Supponendo di avere strumenti adatti ad osservare e ad agire su oggetti di qualsiasi dimensione, ci chiediamo allora se potremmo dividere a metà una delle cose più piccole a cui riusciamo a pensare. Se sì, per quante volte è possibile farlo? C'è chi ritiene che ad un certo punto l'oggetto «diventa così piccolo che non si vede più niente». Il che è diverso dal dire, però, che l'oggetto stesso «sparisce nel nulla». Si tratta di distinguere se sparisce perché non lo vediamo più, oppure perché non ne esiste più alcun residuo, alcuna parte. Ecco alcuni enunciati al riguardo, possibili attorno ai sette anni: «Quando sei arrivato alla fine e lo tagli, è sparito»; «Se non c'è più niente, non puoi continuare più»; «Se te lo tagli e poi diventa così, non si vede più»; «Ma come fa a sparire? Ma non sparisce!»; «Per noi sparisce!»; «Se lo taglio ancora di più, lo distruggo». C'è anche chi sostiene che qualcosa resti sempre, dopo ogni divisione (si può dividere all'infinito), oppure che esista qualcosa che non può essere più diviso: «Quanto te ritagli tanti pezzettini, c'è solo un pezzettino che non puoi tagliare, perché è troppo piccino e poi finisce», dice una bambina che propone qui una definizione del concetto di 'atomo', inteso letteralmente come 'ciò che non può essere tagliato'.

Partendo dai frammenti Anassimando e dalle sue considerazioni sulla forma e sulla posizione della terra, a sei anni si mettono alla prova le proprie credenze – ciò che si crede

¹⁶ Tale probabilità sarebbe correlata a fattori come l'eterogeneità e la sensibilità empatica (in inglese si trova *social sensitivity*) dei membri del gruppo, la qualità della conversazione (ad esempio nella gestione dei turni) e il rapporto tra presenza di uomini e donne. Ricerche in corso stanno esplorando gli effetti attribuibili alle dimensioni del gruppo e all'utilizzazione di tecnologie a supporto della collaborazione. Cfr. in generale T. W. Malone, M. S. Bernstein (eds.), *The Handbook of Collective Intelligence*, Cambridge (Mass.), MIT Press, 2015.

perché lo si è sentito dire – e i significati di termini noti ma difficili da definire e da spiegare. Ad esempio, si assume che il nostro pianeta gira «per la gravità», e che «la gravità è la forza che ci tiene attaccati alla terra e, se non ci fosse, ci farebbe saltare, volare». Diventa però difficile dire se la gravità ci sia anche nello spazio, che secondo alcuni è «infinito come i numeri» (come attesta un bambino, «io ho visto che nel computer di babbo c'era lo spazio e non finiva mai»; altri lo hanno visto da un libro). Ancora attorno ai nove e ai dieci anni discutere un frammento di Anassimandro può farci scoprire che non è chiaro dove agisca la gravità: «La forza di gravità ci tiene a terra, per me nello spazio non c'è»; «Per me non c'è perché senno (la Terra) non potrebbe stare in aria, se sotto non c'è niente»; «Anche per me non c'è, perché se ci fosse (la Terra) cadrebbe»; «Sotto il mondo ci potrebbe essere tipo come una piattaforma trasparente». Esitazioni di questo tipo sono preziose, perché possono costituire un ottimo punto di partenza per accorgersi di ciò che non si sa e non si sapeva di non sapere; di conseguenza, per inventare percorsi di apprendimento e di scoperta basati sulla motivazione e sul disagio così generati.

3) Dall'utopia ai concetti di 'limite' e 'soglia critica'

Immaginando l'utopia, fin dai cinque anni bambine e bambini si mostrano molto sensibili a ciò che non dovrebbe essere fatto 'troppo'. La loro preoccupazione per i limiti da non superare è tra i più costanti e trasversali e riguarda tanto il rapporto con la natura, quanto le relazioni tra esseri umani. Non si devono tagliare troppi alberi o pescare troppi pesci, così come non si deve passare troppo tempo con i videogiochi o litigare troppo, passando ad esempio dal litigio verbale all'aggressione fisica. In tutti questi casi è in gioco il concetto di 'limite', in relazione al quale si possono definire il 'troppo' e il 'troppo poco'¹⁷.

Ma in che cosa consiste quel 'troppo' tanto temuto? Alcuni modi di dire ci aiutano a cogliere un aspetto delle dinamiche in cui il 'troppo' si manifesta: è noto che una goccia può fare traboccare il vaso, che l'elastico troppo teso si spezza, che il troppo e il poco guastano il gioco, che il troppo stroppia, che chi troppo in alto sale cade sovente *precipitevolissimevolmente* e così via. In tutti i casi abbiamo a che fare con situazioni in cui un piccolo cambiamento determina una trasformazione radicale di qualcosa o la rottura di un equilibrio precedente: l'allungamento di un millimetro in più fa spezzare l'elastico. Quel millimetro rappresenta una soglia critica del sistema.

Possiamo fare anche alcune esperienze al riguardo. Prendiamo un quaderno e usiamolo come un piano inclinato: se vi appoggio sopra una pallina, basta una piccola inclinazione e questa scende verso il basso; se vi appoggio sopra una gomma, occorre un'inclinazione maggiore per farla scivolare, a causa dell'attrito. Inclino il quaderno millimetro dopo millimetro: a un certo punto, incontro l'ennesimo millimetro che fa scivolare la gomma dalla posizione precedente. Possiamo immaginare altre situazioni sperimentali e inserire attività di misurazione, di millimetri o di ampiezze angolari, per esercitare il senso del limite e apprendere facendo il concetto di 'soglia critica' nell'evoluzione di un sistema. La ricerca di analogie tra i casi considerati non deve fare sottovalutare le differenze: c'è una somiglianza di fondo (un piccolo cambiamento provoca una grande trasformazione), ma le variabili in gioco sono ogni volta diverse. La conversazione filosofica può in questo caso contribuire ad esplorare analogie e differenze, intrecciandosi a qualche esperimento.

I riferimenti alla storia della filosofia, ai suoi esperimenti mentali e ai suoi paradossi, permettono di lavorare con i bambini accerchiando – per così dire – il problema da più parti, alla ricerca di un buon equilibrio tra l'espressione delle proprie idee, la ricerca di informazioni di cui non si dispone e la traduzione delle intuizioni in argomentazioni e in esempi. La storia della filosofia permette inoltre di seguire le ramificazioni di una questione nel tempo o nello spazio logico di problemi analoghi. Nel caso qui accennato del

¹⁷ Sul concetto in termini filosofici, cfr. R. Bodei, *Limite*, Il Mulino, Bologna, 2016.

limite e della soglia critica, ad esempio, il filosofo può pensare di proporre il celebre paradosso del sorite attribuito ad Eubulide. Bambine e bambini della scuola primaria si cimentano con interrogativi come questi iniziando a riflettere sul significato dei concetti in gioco – in questo caso, il concetto di ‘mucchio’ –, sui fenomeni che più in generale cambiano aspetto o nome al raggiungimento di certe ‘soglie’, quando si arriva ad un ‘troppo’ oppure ad un ‘troppo poco’. Alcuni richiamano l’attenzione sul fatto che ad essere decisiva non è soltanto la ‘quantità’ degli elementi (il numero dei granelli), ma anche la loro disposizione (quale sia la disposizione, la ‘qualità’). Si intuisce così che il ‘troppo’ e il ‘troppo poco’ dipendono anche dal punto di vista dell’osservatore, dal modo in cui usa il linguaggio e definisce i propri concetti, dalle differenze che riesce a percepire come salienti e rilevanti.

4) La natura delle domande nella filosofia con i bambini

I molti approcci esistenti alla filosofia con (o per) i bambini si distinguono in modo più o meno marcato tra loro e da quello qui proposto. Gli esempi precedenti fanno riferimento a una modalità di progettazione e conduzione delle esperienze di filosofia con i bambini incentrata (1) sulla proposta di esperimenti mentali, paradossi ed enigmi ispirati a classici antichi e contemporanei della storia del pensiero, (2) sulla conseguente conversazione e sulla ricerca in gruppo, con tempi sufficientemente dilatati e lenti, a misura delle *esitazioni* indispensabili alla *pensosità*, (3) sulla correlazione tra le ipotesi fatte conversando ed esperienze, esempi ed esperimenti già fatti o fattibili in momenti successivi¹⁸, (4) sulla presenza di un filosofo che non sia una figura più o meno improvvisata, ma uno studioso capace di ascoltare i bambini dando loro occasioni per riflettere e al tempo stesso capace di orientarsi nella riflessione filosofica a cui si ispira, come un madrelingua ben istruito si orienta nelle conversazioni nella propria lingua.

In generale, le sperimentazioni contemporanee si distinguono dall’impostazione didascalica e quasi catechetica delle proposte – pur molto interessanti – rintracciabili in opere nel XVIII e XIX secolo¹⁹. Spicca quella di Kant, fra *Critica della ragion pratica* e *Metafisica dei costumi*. Nella prima opera, trattando la *Dottrina del metodo*, Kant accenna alla possibilità di raccontare storie esemplari di virtù a un ragazzo di dieci anni, per chiedergli poi di giudicare senza istruzioni da parte del maestro:

Mostriamo dunque, anzitutto, il carattere distintivo della pura virtù in un esempio, e, supponendo che esso sia sottoposto al giudizio di un ragazzo di dieci anni, vediamo se egli non debba giudicare necessariamente così anche da sé, senza ricevere istruzioni dal maestro (*ohne durch den Lehrer dazu angewiesen zu sein*)²⁰

Poco prima il filosofo aveva fatto riferimento alla possibilità di far gareggiare i ragazzi in esercizi proposti nella forma di un «gioco della facoltà di giudicare (*als ein Spiel der Urtheilskraft*)», profittando del piacere che sembrano provare nell’esame delle questioni pratiche:

¹⁸ La combinazione tra riflessione ed esperienza, alimentata dall’osservazione di fenomeni ben noti ai ragazzi, può prendere molte strade: un esempio interessante è costituito dal riferimento ai giochi popolari e agli sport per introdurre i principi della filosofia naturale, in J. A. Paris, *Philosophy in Sport made Science in Earnest; Being an Attempt to Illustrate the First Principles of Natural Philosophy by the Aid of Popular Toys and Sports*, III vol., Longman, Rees, Orme, Brown, and Green, London, 1827.

¹⁹ Altra cosa è la posizione autoritaria a cui si può arrivare quando il fare filosofia si accompagna al proposito di instillare nel bambino una concezione unitaria del mondo, come nel caso di A. Liebert, *Die Philosophie in der Schule*, Charlottenburg, Berlin, 1927. Cfr. E. Martens, *Dialogisch-pragmatische Philosophiedidaktik*, Schroedel, Hannover, 1979, p. 104.

²⁰ I. Kant, *Critica della ragion pratica*, tr. it. e a cura di V. Mathieu, Bompiani, Milano, 2004, p. 327.

Io non so perché gli educatori dei giovani non abbiano già da tempo sfruttato questa tendenza della ragione, ad addentrarsi con piacere nell'esame anche più sottile delle questioni pratiche proposte; e perché, dopo aver posto a fondamento un mero catechismo morale, non siano ricorsi alle biografie dei tempi antichi e moderni, in modo da disporre di una documentazione per i doveri proposti (...). In ciò essi troverebbero che anche la prima gioventù, del resto ancora immatura per ogni tipo di speculazione, mostra prestissimo di avere la vista acuta, e di provare non poco interesse, accorgendosi dei primi progressi che fa il suo giudizio²¹.

Lo spazio concesso alla riflessione autonoma dell'allievo si accompagna qui all'idea che il maestro e il filosofo abbiano già risposte ben fondate verso cui guidare coloro che vengono interrogati, in modo da indirizzare nella direzione voluta la facoltà del giudizio. Ciò risulta più chiaro nella *Metafisica dei costumi*, dove il maestro interroga l'allievo sulla felicità: quando questi risponde che vorrebbe condividere la felicità con gli altri, se avesse la possibilità di disporre di tutta quella possibile al mondo (con una sorta di esperimento mentale), il maestro lo incalza per valutare se oltre al cuore, anche l'intelletto è buono:

Daresti al pigro soffici cuscini affinché possa vivere in un dolce far niente, o all'ubriacone daresti vino a volontà e tutto quello che contribuisce all'ebbrezza, e all'ingannatore daresti un aspetto e maniere seducenti per raggirare gli altri, e all'uomo violento temerarietà e forza per poter sopraffare gli altri? Questi sono per l'appunto i mezzi che ognuno di essi desidera per essere felice a modo suo²².

Dal momento che le risposte dell'allievo non deludono le aspettative del maestro, consegnate al carattere quasi retorico delle domande formulate, ne segue una puntualizzazione sulle condizioni necessarie per essere degni della felicità e sul modo in cui si devono considerare non soltanto gli altri, ma anche se stessi. L'allievo arriva così ad enunciare, opportunamente guidato, il principio della morale kantiana secondo cui «c'è una costrizione incondizionata derivante da un comando della ragione (o un divieto), a cui devo obbedire e di fronte alla quale tutte le mie inclinazioni devono tacere».

Esempi simili di un dialogo ideale tra maestro e allievo si trovano nell'*Introduzione allo studio della filosofia per uso de' fanciulli* di Pasquale Galluppi, dove ogni capitolo espone una serie di nozioni e le riassume «per domande e per risposte», come segue (dal capitolo secondo, dove *Si dà un'idea dell'uomo*):

D. In che cosa l'uomo si distingue da tutti gli altri animali?

R. Egli se ne distingue per la forma del suo corpo, e per la natura dell'anima sua.

D. Qual cosa principalmente, nella forma del corpo umano, distingue questo corpo da quello degli altri animali?

R. La sua costruzione riguardo alla posizione che ha su la terra, la posizione del viso e gli organi delle mani.

D. Spiegateci ciò più chiaramente.

R. L'uomo solo è costruito per camminar diritto, e la sua testa è diritta sul busto. L'uomo solo è dotato di mani di grande articolazione, e di un tatto delicatissimo.

(...)

D. Come l'anima umana si distingue dall'anima degli altri animali?

R. L'anima degli altri animali diversi dall'uomo è solamente sensitiva: quella dell'uomo è sensitiva e ragionevole insieme.

(...)

D. L'uomo è superiore agli altri animali nella forza?

R. Vi sono molti animali, che sono superiori all'uomo nella forza.

D. Perché dunque l'uomo domina eziandio su gli animali che lo superano nella forza?

R. Per la forma del corpo e per l'uso delle mani dirette dalla ragione²³.

²¹ Ivi, p. 325.

²² Si vedano i *Frammenti di un catechismo morale* presentati nella parte della *Metafisica dei costumi* dedicati alla *Didattica etica*. Cfr. I. Kant, *Metafisica dei costumi*, tr. it. e a cura di G. Landolfi Petrone, Bompiani, Milano, 2006, *Dottrina del metodo dell'etica*, sez. I, § 52, pp. 585-89.

²³ P. Galluppi, *Introduzione allo studio della filosofia per uso de' fanciulli*, presso Lorenzo Sonzogno, Milano 1832, pp. 14-16. Si tenga presente il punto di partenza metodologico della *Prefazione*: «l'oggetto di quest'opuscolo si è l'introdurre i fanciulli nello studio della filosofia. Condillac ha mostrato che la filosofia dee

In questo caso l'interrogazione mira ad accertarsi che l'allievo abbia compreso e sappia *ripetere* quanto illustrato in precedenza dal maestro.

Molto differente è la proposta di Jacob Abbott, in un libro pubblicato negli stessi anni di quello di Galluppi e intitolato *The Little Philosopher for schools and families*, dove la filosofia viene presentata come un apprendimento inconsapevole nel bambino, già prima di imparare l'*abbicci*. Il libro si presenta come una vastissima raccolta di domande – scritte in caratteri di due diverse dimensioni per differenziare quelle adatte ai più piccoli e ai più grandi – su artefatti, oggetti e fenomeni naturali ben noti ai bambini, che portano anche ad elaborare qualche esperimento mentale: ci si chiede perché il tavolo è duro e perché il cuscino è morbido, ma anche cosa succederebbe in un mondo in cui tutto fosse duro o soffice. Ci si interroga sugli occhi e sulla vista in generale, ma anche sulla posizione migliore per gli occhi. Una rilevante novità sta nel fatto che non tutte le domande sono accompagnate da una risposta, perché l'autore precisa che in alcuni casi non saprebbe lui stesso cosa rispondere, né vuole che i maestri siano capaci di rispondere a tutti gli interrogativi proposti ai bambini: «La vecchia idea di un maestro impegnato a mantenere davanti ai suoi allievi il carattere dell'infallibilità è ormai saltata per aria (*The old idea of a teacher's trying to keep up before his pupils the character of infallibility, is now exploded*)»²⁴. Proprio facendo filosofia i maestri non dovrebbero perciò esitare a riconoscere che essi stessi stanno ancora imparando («*they are themselves learners too*»), affrontando così la ricerca e il dubbio, seppure a uno stadio più avanzato, sullo stesso piano («*common ground*») dei bambini con cui si interrogano.

Circa un secolo più tardi, Jean Piaget avrebbe sostenuto che dei bambini non si può dire che filosofino, se non in senso metaforico: in base alle sue interviste con bambini tra i 4 e i 12 anni sostenne che ci sarebbero in loro delle tendenze costanti a prendere posizione in un certo modo su determinate questioni. In tali tendenze si potrebbero trovare i principi delle 'filosofie infantili' (*children's philosophies*)²⁵. Questa posizione di Piaget non tiene conto del fatto che ponendo domande a gruppi di bambini la conversazione favorisce il confronto tra posizioni diverse, facendo emergere nel dubbio e nella varietà delle ipotesi tendenze contrastanti, la cui elaborazione richiede l'esercizio dell'argomentazione e un'estensione del 'poter dire' e del 'poter concepire' individuale. Inoltre, come sottolineato da Matthews, la posizione di Piaget tende a delineare una concezione deficitaria (*deficit conception*) del bambino, come se fosse un soggetto mancante destinato a percorrere progressivamente, secondo una scansione definibile con buona approssimazione, i gradini già percorsi dagli

essere il primo studio de' fanciulli. Egli ha inoltre creduto che si dovesse far loro, sin da principio, l'analisi delle facoltà dello spirito. Io convengo con questo filosofo sul primo punto; ma adattandomi meglio alle disposizioni della natura, ho pensato che invece d'incominciare di primo slancio a presentare a' fanciulli il sistema delle facoltà intellettuali, dovessero essi gradatamente esser condotti, dalla considerazione degli oggetti esterni, a rivolgere lo sguardo dell'attenzione sul proprio pensiero» pp. 5-6.

²⁴ J. Abbott, *The Little Philosopher for Schools and Families: Designed to Teach Children to Think and to Reason about Common Things; and to Illustrate for Parents and Teachers Methods of Instructing and Interesting Children*, Carter, Hendee and Co., Boston, 1833, p. 12. Per un approccio contemporaneo incentrato sul rapporto tra genitore e bambino e sulla condivisione della meraviglia a partire dalle cose ordinarie, cfr. V. Baruffaldi, *Esercizi di meraviglia. Fare la mamma con filosofia*, Einaudi, Torino, 2016 («la meraviglia è l'aspetto luminoso del dubbio, si sofferma sugli oggetti come se li vedesse per la prima volta, interrogandosi sul loro significato. Lo sguardo si posa sulle cose pietrificate dalla banalità, animandole e rendendole straordinarie», p. 4). Il messaggio lanciato dalla quarta di copertina tende però a una forte idealizzazione dei bambini come 'veri filosofi' perché capaci di esercitare sempre la meraviglia e di uno sguardo più ingenuo capace di illuminare la realtà.

²⁵ J. Piaget, *Children's Philosophies*, in C. Murchison (ed.), *A Handbook of Child Psychology*, University Press, Worcester, 1931, pp. 377-91. J. Piaget, *The Child's Conception of the World*, Routledge & Kegan Paul, London, 1929; Id., *The Child's Conception of Physical Causality*, Routledge & Kegan Paul, London, 1930.

adulti. Questa idea limiterebbe anche il valore e la scala delle relazioni concepibili tra adulti e bambini nel fare filosofia insieme²⁶.

5) Alternative metodologiche

Si può fare filosofia con i bambini in molti modi, ma ogni volta è cruciale chiedersi cosa rende propriamente filosofica la conversazione: da un lato occorre guardare alla dinamica dell'interazione tra coloro che conversano, che deve permettere di esitare e procedere in quella tensione alla ricerca che la stessa etimologia del termine 'filosofia' ci consegna, indicando una '*philia*' carica di meraviglia verso un 'sapere' di cui ancora non si dispone; dall'altro lato, occorre sapersi orientare verso uno spazio di scoperta, 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.

Il saggio *Filosofare con i bambini* di Ekkehard Martens presenta una rassegna di approcci ancora utile, benché da aggiornare, indicando quattro vie maestre²⁷: 1) la pratica del *dialogo*, con riferimento ad esempio all'*Institute for the Advancement of Philosophy for Children* di Lipman e alle figure di Platone e Dewey; 2) l'attenzione ai processi che portano alla formazione dei concetti in relazione agli usi delle parole in situazioni e contesti diversi, con un riferimento privilegiato al modello delle *Ricerche filosofiche* di Wittgenstein; 3) la ricerca innescata da domande capaci di stimolare la meraviglia a partire da una situazione enigmatica (*puzzlement*), in cui non ci si raccapezza, in accordo con quanto scrive ancora Wittgenstein (*Ricerche filosofiche*, § 123); 4) l'esposizione e l'analisi di vicende di varia natura condotte secondo lo stile dell'*Illuminismo per bambini* nelle conferenze radiofoniche di Walter Benjamin²⁸.

Lipman, ripreso e analizzato da Martens, senti il bisogno di segnalare l'esistenza di modi di procedere che non dovrebbero essere confusi con la conversazione filosofica: c'è una conversazione non filosofica che consiste nello scambio di opinioni, ricordi e narrazioni, non orientato filosoficamente; c'è una conversazione quasi filosofica, che può essere condotta anche affrontando temi filosofici, ma facendolo senza il dovuto rigore

²⁶ Cfr. G. B. Matthews, *Getting Beyond the Deficit Conception of Childhood: Thinking Philosophically with Children*, in M. Hand, C. Win Stanley (eds.), *Philosophy in Schools*, Continuum, London, 2008, pp. 27-40; Id., *Philosophy and Developmental Psychology: Outgrowing the Deficit Conception of Childhood*, in H. Siegel (ed.), *The Oxford Handbook of the Philosophy of Education*, Oxford University Press, Oxford, 2009, pp. 162-76.

²⁷ Ekkehard Martens, *Filosofare con i bambini. Un'introduzione alla filosofia* (1999) (tr. it. di E. Tetamo), Bollati Boringhieri, Torino, 2007 (versione rivista di un libro uscito nel 1990 col titolo *Sich im Denken orientieren. Philosophische Anfangsschritte mit Kindern*). A volte le differenze si colgono già nelle sfumature delle denominazioni scelte per gli approcci: Martens ad esempio distingue le possibili implicazioni di una *philosophy for children* (pensata da adulti per essere calata dall'alto al basso, in piccole o percorsi *ad hoc per bambini*) da quelle di una *philosophy with children*, in cui è cruciale la differenza tra le preposizioni 'per' e 'con'. Ivi, p. 25: «La definizione, che qui viene preferita, di 'filosofare con i bambini' sottolinea il carattere della filosofia come attività condivisa nel senso di una «didattica dialogico-pragmatica della filosofia» (Martens 1979), così come proposta anche nei *Dialogues with Children* di Gareth Matthews (1984). Al contrario, l'espressione utilizzata da Matthew Lipman 'filosofia per bambini' racchiude un possibile fraintendimento, che peraltro egli stesso non auspica, come se la filosofia dovesse essere ridotta a misura di bambino calandola al loro livello dalla superiore prospettiva degli adulti e della filosofia specialistica. Cfr. E. Martens, *Dialogisch-pragmatische Philosophiedidaktik*, cit. e G. Matthews, *Dialogues with Children* (1984), Harvard University Press, Cambridge (Mass.), 1992.

²⁸ Cfr. Walter Benjamin, *Burattini, streghe e briganti. Illuminismo per ragazzi*, tr. it di G. Schiavoni, a cura di R. Tiedemann e H. Schweppenhäuser, Il Melangolo, Genova, 1989 (ora in edizione Rizzoli, Milano 2014). Benjamin paragona se stesso allo speziale e al farmacista, che preparano e dosano minuziosamente gli elementi da combinare per presentare ed analizzare un tema nel giro di mezz'ora. Si affrontano eventi della storia moderna, catastrofi di tempi e paesi lontano, rompicapo e problemi di varia natura, ma la riflessione poteva iniziare anche da luoghi familiari a parte degli ascoltatori, come potevano esserli quelli della città di Berlino.

argomentativo oppure rendendo l'aspetto argomentativo fine a se stesso; c'è una conversazione pseudofilosofica, che va verso quella che Kant chiamava «fantasticheria (*Schwärmerei*)», come quando un tema, anche filosofico, viene indagato escludendo un'appropriata indagine razionale²⁹. Non sempre sono chiare le linee di demarcazione chiare tra i punti elencati. Quanto a Martens, egli sottolinea l'esistenza di due polarità da evitare: da un lato, una certa visione romantica della filosofia con i bambini che sfocia nel gusto del «delirio fantastico», con il vagheggiamento per presunte visioni ingenuie o innocenti del mondo; dall'altro lato, la tentazione di muoversi ad una specie di addestramento del pensiero, nei termini di un razionalismo analitico e rigido³⁰.

Tra le vie distinte da Martens e sopra richiamate, il metodo incentrato su esperimenti mentali, enigmi e paradossi ispirati alla storia della filosofia si presenta come una combinazione tra la seconda e la terza. Si parte infatti – come ad esempio in Matthews – da una situazione di perplessità e sorpresa (*puzzlement*), ricordando la *figura-rebus* (*puzzle-picture*) di Ludwig Wittgenstein, in cui inizialmente non si coglie un significato preciso. In Matthews il punto di partenza possono essere domande insolite o storie, come il quesito che viene in mente a Tim, a sei anni: «Papà, come posso essere sicuro che tutto non sia un sogno?»; oppure una rivistazione del paradosso della nave di Teseo, aggiornato tenendo conto della storia del galeone svedese Vasa³¹. Nel nostro caso, come abbiamo visto, si parte da alcune categorie di problemi tratti dalla storia della filosofia, per poi correlare quanto emerge sul piano della conversazione all'analisi di altri campi del sapere o di esperienze, arrivando quando necessario all'analisi di singoli concetti (ad esempio 'giustizia', 'felicità' e 'soglia critica', parlando di utopia) o del modo in cui ragioniamo³².

L'attenzione al carattere problematico del punto di partenza – al fine di incoraggiare la ricerca – è caratteristica anche dell'approccio di Lipman e della sua esigenza di distinguere il paradigma riflessivo da quello standard dell'insegnamento³³. Nel modello illustrato in questo articolo, tuttavia, si preferisce attingere al vasto repertorio di enigmi, paradossi ed esperimenti mentali che attraversano la storia della filosofia, anziché ad una collana di storie inventate *ad hoc* per la conversazione con i bambini e corredate di manuali dettagliati, che scansionano e suggeriscono temi e domande puntuali, pensati anche per insegnanti senza una lunga e approfondita formazione filosofica. Lo stupore che le prime domande generano non hanno una meta precisa e definita in anticipo³⁴, perché esse stabiliscono piuttosto la condivisione di una cornice, il contorno iniziale di un campo da gioco e l'inizio di un viaggio, durante il quale tutti – compreso il filosofo – avranno qualche

²⁹ M. Lipman, *On Childrens Philosophical Style*, in "Metaphilosophy", XV, 34, 1984, pp. 318-30.

³⁰ E. Martens, *Filosofare con i bambini*, cit., pp. 23-24.

³¹ G. Matthews, *Philosophy and the young child*, Harvard University Press, Cambridge (Mass.) and London, 1980; Id., *The Philosophy of childhood*, Harvard University Press, Cambridge (Mass.), 1994.

³² Interessanti in questa prospettiva i contributi di B. Heesen, *Wittgensteins Spätphilosophie und Philosophieren mit Kindern*, in "Zeitschrift für Didaktik der Philosophie", 2, 1989, pp. 92-98 e Id., *Ein möglichst ungewöhnlicher Stuhl. Praxisbeispiel*, in "Zeitschrift für Didaktik der Philosophie", 2, 1989, pp. 98-101, dove il tema delle 'somiglianze di famiglia' viene affrontato chiedendo di disegnare la sedia più strana possibile, in modo tale che l'oggetto disegnato sia però ancora riconoscibile come sedia.

³³ M. Lipman, *Educare al pensiero*, tr. it. di A. Leghi, V&P, Milano 2005, p. 173: «[u]n libro della P4C è un ambiente che incoraggia a ricercare, perché è problematico, contiene molti concetti poco definiti e fondamentalmente pieni di contrasti, e mostra l'uso di molti strumenti intellettuali come gli atti mentali, le abilità di ragionamento, gli atteggiamenti proposizionali, le domande iniziali e di *follow-up*, e i giudizi. (...) Il processo continua poi attraverso i corroboranti dialoghi della comunità di ricerca, dove i concetti e le abilità vengono sperimentati e acquisiti». Vari racconti (*Elfie*, *Kio & Gus*, *Mark*, *Pixie* e *Il prisma dei perché*) pubblicati in Italia da Liguori. Su Lipman, cfr. M. Lipman, *Pixie*, tr. it. e adattamento a cura di A. Cosentino, Liguori, Napoli, 1999.

³⁴ C'è invece la volontà di coltivare nel giovane adolescente un'attitudine metafisico-esistenziale e un certo senso del rigore stoico nella proposta di Herman Nohl, *Die Philosophie in der Schule* (1922), in Id., *Pädagogik aus dreißig Jahren*, Schulte-Bulmke, Frankfurt am Main, 1949, che riteneva capaci di stupore metafisico i bambini di quattro anni. Cfr. E. Martens, *Filosofare con i bambini*, cit., pp. 18-19.

chance di fare scoperte non preventivate e di elaborare dubbi e conflitti tra punti di vista, espandendo così, grazie al gruppo, le proprie capacità di dire, di pensare e di correlare quanto era già stato concepito e quanto ancora non lo era, lungo le soglie del ‘pensabile’.