

La filosofia per e con i bambini, tra il dire e il fare

di *Cinzia Rosati**

Abstract

The article illustrates a philosophical activity carried out with the first-year students of a primary school. The theoretical context is the wide debate of the last decades on the opportunity to precociously lead young generations to have a guided philosophical experience. More concretely, the context for the experience described is the cooperative education project *Grow in Cooperation*, which has been carried out in the Marche region since 2006 and is currently in its twelfth edition.

Keywords: childhood, philosophy, wonder, question, dialogue.

1. Filosofia e infanzia: così lontane, così vicine

A proposito del rapporto tra infanzia e filosofia, Vittorio Hösle osserva: «infanzia e filosofia non sono quanto di più lontano l'una dall'altra si possa immaginare?» (Hösle, 1999, p. 187). La domanda prelude alle ragioni della lontananza tra l'agire del filosofo e quello del bambino. Il primo riflette, astrae e concettualizza; il secondo si misura con la concretezza anche quando gioca o fantastica. Il primo lavora in profondità; al secondo appartiene, invece, la levità. Malgrado ciò – continua Hösle – tra i due esiste un legame profondo perché «è comune ad entrambe la meraviglia di fronte al mondo. Per il bambino il mondo non è ancora ovvio; esso risveglia piuttosto la sua curiosità. Le domande continue, spontanee e precoci dei bambini sono un segno della determinazione dello spirito umano a trovare un ordine nel mondo, a scoprire i nessi, a risolvere enigmi. Proprio la domanda *perché?* mostra la relazione tra filosofia e infanzia» (*ibid.*).

* Scuola primaria *Giansanti*, Istituto Comprensivo *Gaudiano*, Pesaro; cinziarosati966@libero.it.

Accanto a quelle della lontananza, dunque, Hösle esprime anche le ragioni della vicinanza, quali il comune desiderio di scoprire e conoscere; la comune esigenza di fondamento, di valore e di senso. Si tratta di un bisogno che l'infanzia esprime nella forma spontanea della meraviglia.

Ciò spiega perché proprio sulla centralità della domanda si siano fondate – e tuttora si fondino – le numerose esperienze di alfabetizzazione filosofica realizzate nel tempo, non escluse quelle non propriamente filosofiche – come, ad esempio, la *Philosophy For Children* – le quali comunque muovono dal convincimento che «filosofare è un'esigenza fondamentale del bambino, che dovrebbe essere soddisfatta esattamente come quella sportiva o musicale» (ivi, p. 197).

Ai bambini l'esperienza filosofica non sembra così lontana dalle loro esperienze di vita: «della filosofia abbiamo capito prima di tutto che non si tratta di una cosa strana [...] poi ci siamo accorti che in filosofia le domande sono come ciliegie: una tira l'altra. Anche le risposte richiamano delle domande [...]. Infine abbiamo capito quanti legami ci sono tra la filosofia e i diritti dei bambini [...] in particolare con quello che dice che bisogna essere liberi di pensare e ragionare con il nostro cervello» (Iacono, Viti, 2000, p. 15).

Dal punto di vista didattico, però, la centralità della domanda pone subito un problema: come gestirne la ricchezza? Hösle dà al proposito alcune indicazioni di metodo (Hösle, 1999, p. 196):

- accogliere con molta serietà le domande dei bambini, evitando problemi troppo astratti che richiedano processi logici non ancora maturi nell'infanzia;
- prestare attenzione a che i problemi impliciti nelle domande dei bambini siano radicati nella concretezza del quotidiano;
- poiché, infine, del quotidiano infantile fa parte anche la fantasia, utilizzare questa prerogativa tipicamente infantile per promuovere la tensione alla verità propria della filosofia.

Percorsi analoghi si ritrovano nelle numerose esperienze di alfabetizzazione filosofica svolte dagli alunni delle scuole primarie e secondarie di primo grado negli ultimi decenni (Ventura 2002; 2006; Ventura, Bertini, 2006). La narrazione attuata dai protagonisti (alunni, docenti, formatori) non minimizza il rischio al quale è esposto il filosofare con i bambini e tuttavia ribadisce che accogliere la domanda di senso dell'infanzia sia «un dovere pedagogico ineludibile, il cui adempimento acquista ora – in un tempo caratterizzato da uno scoramento profondo, [...] – i caratteri dell'urgenza» (Ventura, 2006, p. 15).

Non si tratta di domandarci come integrare meglio le nuove generazioni entro la monocultura del tempo presente ma, al contrario, di chiederci come sostenerle contro la tentazione del pensiero unico e la conseguente fragilità

ideativa. «L'alternativa a questa fragilità è [...] un confronto costante con ciò che è diverso. Ma il diverso non lo troveremo là fuori [...] alla fine del viaggio, ci troveremo di fronte lo stesso supermercato, gli stessi programmi televisivi, lo stesso MacDonald's e probabilmente (a lungo andare) anche la stessa lingua. [...] Il diverso sarà la filosofia a darcelo: non *solo* la filosofia, intendiamoci, [...] ma certo anche la filosofia. Mai come adesso questa valvola di sicurezza ci è stata necessaria» (Bencivenga, 1999, p. 32).

2. Alla base della progettazione

Nel contesto delle considerazioni fin qui esposte si colloca l'esperienza condotta con i bambini della classe prima della scuola primaria nell'ambito del progetto marchigiano *Crescere nella cooperazione*¹ che ha, come obiettivo educativo primario, quello dell'educazione alla cittadinanza attiva attraverso la conoscenza e valorizzazione del sé, la conoscenza e la valorizzazione dell'altro. All'interno dell'ampia articolazione del progetto, c'è un segmento – trasversale a tutti i segmenti scolastici – denominato *Pensare la cooperazione*: si tratta di un'esperienza cooperativa di alfabetizzazione filosofica. La progettazione degli specifici moduli didattici si è svolta a seguito di una formazione dedicata in cui i docenti hanno condiviso le idee guida per la costruzione dell'esperienza filosofica di cui si sono individuati i seguenti imprescindibili²:

- valorizzazione della domanda in cui è custodita la *meraviglia* dell'inizio e a seguito della quale acquistano significato i sistemi filosofici e la molteplicità delle loro risposte;
- valorizzazione del *dialogo* e del *confronto*, come luogo privilegiato della *riflessione critica*;
- attenzione *al pensiero dell'Altro* come stimolo al *pensare in proprio*;
- valorizzazione della molteplicità dei “punti di vista” di fronte a una medesima questione;
- valorizzazione dei criteri di individuazione degli *argomenti forti* e degli *argomenti deboli* di fronte a una questione data.

Hanno altresì condiviso le azioni educative caratterizzanti l'esperienza filosofica con i bambini³:

- educazione alla *meraviglia*, come atteggiamento e come presupposto per la costruzione delle conoscenze;

¹ Cfr. <http://www.crescerenellacooperazione.it/>.

² <http://www.crescerenellacooperazione.it/download/formazione2018/modulo-3-pensare-lacooperazione.pdf> (B. M. Ventura, *Formazione docenti 2017-2018*).

³ <http://www.crescerenellacooperazione.it/download/formazione2018/modulo-3-pensare-la-cooperazione.pdf>.

- individuazione e valorizzazione dei *precedenti intuitivi* della filosofia presenti in ciascuno;
- utilizzo della *ragione logopatica* (intreccio dell'intendere e del sentire) nelle attività finalizzate agli apprendimenti;
- centralità del *pensiero che lavora* in tutte le attività d'aula sulla base della domanda-stimolo: che cosa accade *fuori di me* e *dentro di me*?

E infine hanno condiviso le finalità educative⁴ delle azioni didattiche:

- risveglio e rinforzo della naturale propensione alla ricerca di senso;
- consapevolezza di sé come soggetto che pensa, che sa che cosa pensa e perché pensa così;
- capacità di riconoscere il valore del pensiero altrui;
- capacità di riconoscere il legame tra i problemi della scuola e i problemi della vita;
- capacità di mantenere il legame tra pensare e dire (o scrivere).

3. L'esperienza in aula

Sostenuta da quanto appreso e condiviso nel corso della formazione, decido di misurarmi con l'entusiasmante ma non facile vita d'aula. Muovere e veder muovere il pensiero nei bambini è un'esperienza altamente formativa per chi, come me, insegna. Scorgere il guizzo di luce creativa negli occhi di chi accenna i primi passi nel regno dell'argomentare, è entusiasmante e sconvolgente allo stesso tempo. Soffermarsi a osservare gli accadimenti di pensiero dei più piccoli, aiuta noi adulti a indagare la realtà oltre la superficie e ci riporta a quel momento originario del domandare che abbiamo barattato con le nostre troppe risposte certe.

È proprio la meraviglia di fronte alla genuinità bambina che mi ha stimolato a intraprendere un'esperienza filosofica con le alunne e gli alunni di una classe prima di Scuola Primaria⁵. Ho deciso di partire dalle normali attività di didattica quotidiana, ad esempio da testi di narrativa da trasformare in pretesti per indagare. L'intenzione è stata quella di svolgere un lavoro filosofico su testi *non* filosofici e di riportare alla concreta esperienza dei bambini il tema della relazione, che è per l'appunto uno dei grandi temi filosofici.

Una mattina, in classe, leggevamo di lettere dell'alfabeto che da sole non riescono a restare aggrappate all'Albero Alfabeto a causa di un vento forte che le porta via (cfr. Lionni, 2013).

Ad un tratto arriva un buffo insetto a strisce nere e rosse che dice loro: «Io sono l'insetto delle parole, posso insegnarvi a fare le parole. Se vi

⁴ *Ibid.*

⁵ Scuola primaria *Giansanti*, Istituto Comprensivo Statale *Gaudiano*, Pesaro.

metterete insieme a gruppi di tre o quattro, o anche più, nessun vento sarà così forte da spazzarvi via» (ivi, p. 14).

Dopo aver analizzato con le bambine e con bambini il testo, pongo loro una domanda-stimolo: *è meglio quando si è da soli o quando si è in gruppo?* Prendono vita due correnti di pensiero all'interno della classe; la maggioranza ritiene che sia meglio operare in gruppo; una minoranza, guidata dalla risoluta determinazione dell'alunno G., ritiene che sia meglio agire da soli. Invito i bambini a spiegare il perché delle loro tesi. Si avvia il dibattito e, contestualmente, i bambini fanno una cosa interessante: rivoluzionano in modo spontaneo la disposizione di banchi e sedie nell'aula per potersi guardare negli occhi mentre discutono. Con l'aiuto di un collega in compresenza, prendo nota in tempo reale dei ragionamenti degli alunni, poi schematizzati come segue:

GRUPPO TESI 1: È MEGLIO DA SOLI PERCHÉ...	GRUPPO TESI 2: È MEGLIO IN GRUPPO PERCHÉ...
Da soli si decide sempre	Insieme si può creare
Anche da soli si crea	In gruppo si crea più velocemente
Può essere vero che in gruppo si crea più velocemente	In gruppo si sta in amicizia, ci si diverte
È vero che in gruppo ci si diverte	In gruppo si può decidere insieme
In gruppo non si può decidere insieme, perché se uno vuole una cosa e uno un'altra diversa, non si decide	Se ci sono due idee diverse, in gruppo si pensa a una terza idea che vada bene a tutti e ci si mette d'accordo
Non è semplice accordarsi quando ci sono due idee opposte, non è semplice trovare una terza idea che metta d'accordo tutti	Da soli si può aver paura. Insieme si sconfigge la paura
Non c'è niente di cui aver paura quando si è da soli. Se uno è coraggioso non ha bisogno degli altri	Se sono coraggioso posso dare il mio coraggio agli altri, a quelli del gruppo che non sono coraggiosi

Il legame tra dimensione cognitiva ed emotiva è subito evidente, rintraccio nella conversazione numerose parole chiave che evidenziano la centralità delle emozioni, alcune delle quali sono esplicite, altre si possono estrapolare per inferenza e dall'osservazione della situazione concreta: tono della voce, enfasi, gestualità e mimica. Le parole chiave sono: *amicizia, divertimento, senso di solitudine, conflitto* e poi *gioia* al pensiero di mettersi d'accordo, fino ad arrivare all'emozione più forte, la *paura* che apre un nuovo scenario al termine della prima fase del confronto.

Proprio sull'onda di questa *paura*, emersa in coda al ragionamento e diventata subito parola da prendere in carico e gestire, decido di lavorare

sulle emozioni. Improvviso una scenetta in cui rappresento teatralmente una situazione di pericolo per me, dovuta al ritrovarmi da sola in mare senza essere capace di nuotare.

La reazione immediata dei bambini che sostengono la tesi «è meglio in gruppo» è un intervento d'aiuto *cooperativo* di tipo non verbale. Fedeli al gioco teatrale, i bambini simulano le seguenti azioni: mi abbracciano per non farmi sentire sola, mi insegnano le azioni da fare per restare a galla, mi forniscono di immaginari braccioli, salvagente e supporti a cui aggrapparmi. Gli "attori" concludono con questa affermazione la loro azione di ipotetico salvataggio: «Insieme è meglio. Se uno non è da solo, può chiedere aiuto al gruppo: chiedo se ho bisogno e chiedo se non ho capito».

L'alunno G., sostenitore convinto della tesi «è meglio da soli», dopo aver assistito all'intera pantomima, suggella il tutto con questa frase: «Mi avete abbastanza convinto»; dopodiché cala nella classe un profondo silenzio di riflessione.

Procedo con la narrazione. Un altro brano del libro fa sorgere nuove domande: «Poi un mattino d'estate, uno strano bruco apparve tra le foglie [...] *Perché non vi mettete insieme?* – disse, quando vide le parole sparpagliate tra le foglie – *Perché non vi mettete insieme, fate delle frasi e dite qualcosa* [...]. Così le parole dissero delle cose a proposito del vento, delle foglie, degli insetti. *Bene* – esclamò il bruco soddisfatto – *Però non è ancora abbastanza* [...] *dovete dire qualcosa di importante*. Le lettere provarono a pensare a qualcosa di importante, davvero importante. E finalmente trovarono qualcosa da dire [...]» (Lionni, 2013, pp. 22-7).

Il senso della nuova domanda – che questa volta sono proprio i bambini a porre – scatenata dalle parole del testo, è il seguente: è sufficiente stare insieme per fare buone cose? È sufficiente fare o bisogna fare cose importanti? E che cosa rende importante una cosa?

Il testo orienta la riflessione su questo fare specifico: «dire parole e frasi importanti». I bambini e le bambine, che hanno sei anni e sono alle prese con l'apprendimento della letto-scrittura, interpretano questo stimolo esprimendo il desiderio di organizzarsi in gruppi per cercare parole importanti con cui costruire frasi importanti. È l'idea di "fare" a cui approdano spontaneamente, trasformando un normale esercizio di scuola in un'occasione per pensare insieme. Il gioco fa presa anche su tutti i sostenitori della tesi iniziale «è meglio da soli» e si conclude con delle produzioni cooperative di brevi pensieri, immortalati su strisce di carta colorata.

Interessante è lo sviluppo dell'azione d'aula sopra descritta, verificatosi a distanza di qualche giorno dalla prima esperienza. Dopo aver ripercorso insieme agli alunni quanto accaduto e aver ripreso il tema «meglio da soli – meglio in gruppo», decido di aggiungere la domanda «chi ha ragione?», per stimolare ancora la capacità di fornire motivazioni precise

e non vaghe ai propri pensieri. La classe si divide in tre gruppi; ai due della volta precedente si aggiunge il gruppo del «chi ha ragione» con il compito di «giuria» che riflette ad alta voce sugli argomenti «forti» e «deboli» della discussione.

Come sempre, i bambini riportano immediatamente tutto su un piano di concretezza. Non riuscendo a sostenere un asciutto argomentare astratto, perché lo stadio evolutivo del loro pensiero non li rende ancora capaci di astrazione, si rifanno ancora una volta alle loro quotidiane esperienze di scuola e scelgono il tema della lettura. Inizia la riflessione e i bambini si domandano se il leggere sia più efficace se svolto individualmente o in gruppo. La conversazione si sviluppa con toni amabili, sereni e distesi e con notevole rispetto dei turni di parola. I bambini discutono con fare sapiente, in maniera ben circostanziata e sempre tenendo nella giusta considerazione il contesto. Alla tesi: «È meglio leggere da soli perché ci si concentra di più e per migliorare è meglio allenarsi per conto proprio», si oppone la tesi: «È meglio leggere insieme perché ci si diverte di più, si condividono le idee, ci si aiuta a capire ciò che si legge». La maggioranza valuta che la motivazione portata a sostegno di quest'ultima tesi sia un argomento «forte».

Constatato il procedere fluido e profondo della riflessione, provo a effettuare un ulteriore passo e propongo il gioco «vesti i panni dell'altro». Invito i bambini a trasferirsi da un gruppo all'altro con l'obiettivo di decentrare il proprio pensiero, provare a mettersi dal punto di vista di chi sostiene tesi opposte alle proprie e cercare di capire le ragioni dell'altro. Succede l'imprevisto. Tanto disteso era stato il dialogo fin qui, tanto, da questo momento in poi, i toni si alterano, fino a sfociare in conflitto. Nascono diverbi accesi per il fatto che quasi nessuno dei bambini è disposto a sperimentare una prospettiva di pensiero alternativa o diversa dalla propria. Diversi alunni si arroccano sulle personali posizioni di partenza e, senza più riflettere sugli argomenti «forti» e «deboli», ciascuno sostiene di avere ragione e basta. Lo spostamento del proprio punto di vista per cercare di abbracciare anche il pensiero dell'altro, provoca nei bambini un evidente turbamento emotivo, placato solo dal provvidenziale suono della campanella della ricreazione che mette fine a ogni discussione e riporta l'equilibrio solo perché l'attenzione degli alunni è orientata ad altro. Ma, poiché un contrasto irrisolto non va mai abbandonato a se stesso, in altro tempo ripropongo il vissuto in chiave metaforica. Utilizzo nuovamente un testo/pretesto: il capitolo *La guerra* tratto dal libro *Cipì* di Mario Lodi, dove nuvoloni galoppanti si scagliano gli uni contro gli altri provocando un furibondo temporale senza darsi mai una ragione del loro agire. I nuvoloni rimangono fermi nel proprio modo di fare senza preoccuparsi delle conseguenze sugli altri. Ritorna il tema della paura e la riflessione sul

modo di agire individualistico. La lettura risulta stimolante per i bambini, soprattutto perché il capitolo si conclude con delle domande di senso. Le domande di questo tipo hanno la forza di rilanciare ancora il dialogo e riaccendere la speranza, aprono prospettive e favoriscono la ricerca di soluzioni: «Chi ha vinto la lotta? – si domandavano. Nessuno. Anche le altre volte? Sempre. E perché la fanno? Chi lo sa? Chi lo sa il perché» (Lodi, 1995, p. 30).

Chi lo sa il perché si vuole la ragione a tutti i costi? E per quale motivo risulta così difficile vedere le cose da un'altra prospettiva?

4. Questioni aperte

Ci sono momenti in cui un insegnante esce dall'aula con la gioiosa sensazione di aver trovato la via giusta per aiutare i propri alunni nella fatica di crescere; ce ne sono altri, invece, in cui più forte è lo smarrimento di non sapere quale sia questa via giusta. A conclusione dell'esperienza qui brevemente narrata – della quale tuttavia il racconto non ricostruisce compiutamente la ricchezza cognitiva ed emotiva vissuta – non avevo né l'una né l'altra sensazione; piuttosto la certezza che, a seguito di quanto accaduto, il mio compito sarebbe stato quello di indagare ancora, di restare in qualche modo un “discepolo per sempre” impegnato nella ricerca del significato profondo delle cose. Dubbio e ricerca, dunque, sono ciò che l'esperienza in classe con i miei alunni mi ha dato come prospettiva professionale.

Provo allora a indicare quali questioni si aprono alla mia attenzione:

- *Come gestire didatticamente la compresenza di atteggiamenti competitivi e cooperativi.* Una delle ipotesi di ricerca del progetto *Crescere nella cooperazione* è per l'appunto questa: accanto alle spinte competitive è presente nell'essere umano una tensione alla cooperazione e alla solidarietà e, dunque, occorre intervenire precocemente nei processi di contenimento della competizione e di sviluppo e potenziamento delle competenze relazionali, attraverso l'agire e il pensare. La domanda a questo proposito è: la scuola ha la forza necessaria per contrastare le spinte individualistiche e gli esempi di prepotenza e prevaricazione che provengono dai molti, troppi, cattivi maestri?
- *Il peso dei metodi e dei contenuti nella progettazione dell'esperienza filosofica.* Gli orientamenti attuali⁶ in materia di insegnamento della filosofia sembrano privilegiare la questione dei metodi. Un aspetto fondamentale della filosofia *per* e *con* i bambini è quello di dare carattere filosofico a tut-

⁶ Cfr. *Orientamenti per l'apprendimento della filosofia nella società della conoscenza*, MIUR 2017, pp. 13-20.

te le attività didattiche, promuovendo la capacità di sostenere le proprie tesi con argomenti razionali e coerenti e la capacità di dialogo e di ascolto, tuttavia non meno importante è la *cura* dei contenuti specifici della filosofia. Se possiamo stabilire una vicinanza tra infanzia e filosofia, questo accade perché i bambini custodiscono dentro di sé, in modo spontaneo, i grandi problemi che sostanziano la storia del pensiero filosofico. La sfida didattica di una filosofia per e con i bambini, non è, dunque, quella di guidare gli studenti di ogni segmento di scuola nel percorso che va dalla filosofia implicita all'atteggiamento filosofico di fronte ai problemi della vita?

– *Complessità della sfida*. Come ho già detto nelle pagine precedenti, le attività di carattere filosofico che ho svolto in aula sono state precedute dalla formazione d'inizio e dalla formazione *in itinere*. Malgrado ciò, l'aula ha presentato – a me e ai miei colleghi impegnati nella stessa operazione – degli imprevisti che al momento si sono rivelati imbarazzanti e la cui natura di *opportunità educativa* è emersa solo a seguito di un'attenta riflessione in sede di formazione. La domanda allora è: coerentemente con l'idea di estendere l'esperienza filosofica all'infanzia, non si dovrebbe istituzionalizzare la specifica formazione degli insegnanti come costituente imprescindibile dell'esperienza stessa?

Nota bibliografica

- BENCIVENGA E. (1999), *Giochiamo con la filosofia*, Mondadori, Milano.
- HÖSLE V. (1999), *Infanzia e filosofia*, in N. e V. Hösle, *Aristotele e il dinosauro. La filosofia spiegata a una ragazzina*, Einaudi, Torino.
- IACONO A. M., VITI S. (2000), *Le domande sono come ciliegie. Filosofia alle elementari*, manifestolibri, Roma.
- LIONNI L. (2013), *L'Albero Alfabeto*, Babalibri, Milano.
- LODI M. (1995), *Cipì*, Einaudi Ragazzi, San Dorligo della Valle (Trieste).
- VENTURA B. M. (2002), *Esercitiemo il pensiero. Esperienze di apprendimento-insegnamento della filosofia nella scuola dell'obbligo*, Franco Angeli, Milano.
- EAD. (a cura di) (2006), *In cammino. Idee e strumenti per l'esperienza filosofica in classe*, Franco Angeli, Milano.
- VENTURA B. M., BERTINI M. A. (2006), *S'era addormentata nella mia mente. L'esperienza filosofica in classe*, Franco Angeli, Milano.

