

Education & Learning Styles

Rivista di psicopedagogia e organizzazione scolastica

Rivista quadrimestrale

N. 3 – 2021



Scuola
Adleriana di
Psicoterapia del
CRIFU



Riflessioni a margine di un percorso di filosofia nell'infanzia di *Lucia Ziglioli**

ABSTRACT (ITA)

Si presenta qui l'esperienza di un percorso di pratica filosofica nell'infanzia svolta con bambini di quattro e cinque anni. Le strategie operative adottate e gli esiti prodotti verranno mostrati a partire dalla lettura e analisi di alcuni scambi tratti dai dialoghi dei bambini. Le strategie cognitive, dialogiche e attitudinali promosse dalla pratica verranno qui individuate nel loro concreto emergere all'interno del dialogo in classe. In questo contributo, pertanto, il personale educativo interessato alla pratica della filosofia con i bambini può trovare un esempio di lettura e analisi del dialogo filosofico – una competenza fondamentale, questa, per chi vuole introdurre in classe questa pratica e monitorarne gli esiti. Per tutti gli altri lettori, si offre un piccolissimo spaccato delle sorprendenti potenzialità speculative dei bambini sin dalla scuola dell'infanzia.

Parole chiave: filosofia, infanzia, P4C, dialogo filosofico, didattica

Considerations on philosophical practices in the childhood by *Lucia Ziglioli*

ABSTRACT (ENG)

In the following article, a practice in philosophy with kindergarten children (4- and 5-years-old) is discussed. The operational strategies adopted, and the results produced will be presented in the reading and analysis of children's dialogues. The cognitive, dialogic, and attitudinal strategies promoted by the practice are identified by their concrete emergence in classroom dialogue. Through this contribution, therefore, educational staff interested in the practice of philosophy with children can find an example of the analysis of philosophical dialogue – a fundamental competence for the teacher who wants to introduce this practice in the classroom and monitor its results. For all other readers, a small glimpse of the surprising speculative potential of children from the time they are in kindergarten is given.

Keywords: philosophy, childhood, P4C, philosophical dialogue, education

* Université Clermont Auvergne

1. Introduzione

I seguenti appunti nascono come considerazioni a margine di dialoghi tra bambini di 4 o 5 anni, e sono l'esito di un percorso di filosofia per l'infanzia iniziato nel 2020 con alcune docenti della scuola dell'Infanzia e Primaria. Il percorso ha preso avvio con un corso di formazione docenti a mia cura, intitolato *Filosofiamo! Fare filosofia nell'infanzia*, svolto nella primavera 2020, al seguito del quale le insegnanti hanno introdotto la pratica del dialogo filosofico in classe. Nei mesi successivi, durante l'anno scolastico 2020/2021, ho avuto modo di ascoltare le registrazioni dei dialoghi di alcune insegnanti della scuola dell'infanzia con i loro bambini. Ho potuto, così, seguire passo dopo passo i progressi che questi bambini e le loro insegnanti hanno raggiunto nel proseguo dell'esperienza, e apprezzarne la crescita, come singoli e come gruppo.

Quando si introduce la pratica filosofica con bambini (P4C) a chi ancora non la conosce, ci si sofferma nel chiarire i presupposti (filosofici e pedagogici) sui quali essa poggia, gli obiettivi formativi che ci si prefigge e, naturalmente, le strategie operative adatte a raggiungerli. Oltre a tutto ciò, una parte importante della formazione e dell'auto-formazione dei docenti a questa pratica consiste nell'imparare a "leggere" i dialoghi dei bambini, apprendendo a scorgere in quegli scambi l'esercizio del pensiero in tutte le sue varie forme.

Saper leggere i dialoghi tra bambini, e saper riconoscere in essi i molti processi mentali e cognitivi in atto, è fondamentale per chi modera la sessione: consente al moderatore di non lasciar cadere intuizioni espresse, rintracciare assunzioni implicite, tratteggiare connessioni e distinzioni, ma anche problematizzare tesi e far apprezzare ai bambini la complessità di un tema in esame. Consente, soprattutto, all'insegnante di monitorare i progressi dei suoi bambini, di riconoscere la messa in pratica di strategie cognitive complesse (ad esempio: sintesi, analisi, critica, l'elaborazione di analogie o astrazioni, la ricerca di esempi e controesempi, la formulazione di ipotesi, ecc.), e atteggiamenti etici maturati (l'ascolto attento e attivo del compagno, la gestione del conflitto, la ricerca di soluzioni conciliative, ecc.). Riuscire a scorgere tutti questi ed altri elementi nel rapido scambio di un dialogo è sicuramente un lavoro complesso, sempre perfezionabile, ma che migliora con l'esperienza, la pratica e il confronto con altri.

L'intento di questo contributo è quello di riflettere su cosa ricercare nei dialoghi dei bambini, ma anche di considerare cosa è possibile attendersi dall'esperienza, in termini sia di difficoltà, sia di gratificazione. Si vuole mostrare almeno parte del possibile lavoro che si può fare in un laboratorio di filosofia, già a partire dalla scuola dell'infanzia. La struttura di un laboratorio filosofico (definizione *setting* e regole, stimolo e problematizzazione, dialogo, metacognizione) e le potenzialità formative del fare filosofia con i bambini (analisi concettuale, astrazione, gestione della complessità, ecc.) verranno qui presentati non da un punto di vista teorico (la letteratura al

riguardo è sterminata),¹ ma nel loro concreto realizzarsi e prendere forma negli scambi. Si fornirà, così, ai docenti che si impegnano nella pratica del dialogo filosofico con i bambini un esempio di analisi del loro dialogare; per tutti gli altri, quanto segue offre un piccolissimo spaccato delle sorprendenti potenzialità speculative dei bambini della scuola dell'infanzia.²

2. Perché un laboratorio di filosofia nell'infanzia

Ricordiamo in primo luogo, seppur rapidamente, che cosa ci si ripropone di fare quando si introduce la pratica del dialogo filosofico con i bambini. Portare la filosofia nella Scuola dell'Infanzia mira, in poche parole, a instaurare con i bambini l'abitudine al dialogo e alla ricerca: un dialogo in stile socratico, guidato dal domandare e dalla ricerca insieme di risposte – seppur temporanee o parziali. È un lavoro dal molteplice risvolto formativo: logico-cognitivo, argomentativo ed etico-politico.

Per i bambini significa, anzitutto, sperimentare un pensiero post-egocentrico, che tenga conto dell'altro e dei diversi punti di vista. La pratica forma la capacità dei bambini di ascoltare e ascoltarsi, li abitua a dire la propria, a rispettare e sopportare il dissenso, a ragionare insieme per trovare soluzioni comuni. Gratificando l'uso della parola e incentivando l'ascolto attivo dell'altro, si va ad incidere anche sul modo in cui i bambini formano una comunità e si prendono reciprocamente in considerazione.

Significa, anche, più nel dettaglio, esercitare alcune competenze cognitive specifiche: durante l'attività si invitano i bambini a formulare ipotesi, a individuare connessioni e distinzioni, li si abitua a dare ragione di quel che dicono. I bambini apprendono man mano a scorgere somiglianze e differenze, a tracciare connessioni, a passare per gradi dal particolare al generale. È un lavoro sui concetti, a partire da quelli di uso comune (ad esempio: regola, bellezza, verità, amicizia, ecc.), che si pensa di possedere ma che ad un esame più attento sfuggono. Sollecitati dall'insegnante, i bambini imparano a interrogare le proprie convinzioni e quelle offerte dai compagni, a misurare quello che sanno o che ancora non sanno, e giungono ad acquisire una nuova comprensione della questione in esame. Una comprensione che è per loro significativa,

¹ Non è possibile riassumere qui in poche righe il vasto panorama della pratica filosofica con i bambini, panorama in continua evoluzione. Mi limito pertanto a fornire solo alcuni spunti, tra proposte operative in parte diverse, per chi volesse iniziare a conoscere questo mondo: Lipman, 2005; Cosentino, 2002; Ekkehard, 2007; Kohan, 2006; Mori, 2009; Santi, 2006; Waksman & Kohan, 2013.

² Quelle qui riportate sono stralci di conversazione tra bambini di 4 o 5 anni della Scuola dell'Infanzia Villetta, di Cremona, che con le loro maestre hanno intrapreso un percorso di filosofia. Ogni settimana, si sono incontrati e hanno ragionato insieme a partire da alcune “provocazioni” loro proposte. Un ringraziamento particolare va alle maestre Giovanna Ardemagni, Patrizia Biddau e Paola Zerbini per il loro prezioso lavoro e per aver condiviso con me le registrazioni delle sessioni con i bambini.

perché frutto del lavoro di indagine condotto insieme, e non semplicemente fornita loro dall'adulto.

Dal punto di vista strettamente argomentativo, infine, i bambini imparano a dialogare. Non è un semplice esercizio di scambio di opinioni o racconto di sé quello che si propone, ma la ricerca di un nuovo sapere rispetto al tema in esame da raggiungersi nel confronto con l'altro. Nel corso delle settimane si assiste a un dialogare che progressivamente prende forma, acquisisce struttura e sicurezza, e aumenta di profondità filosofica: a partire dai brevi interventi delle prime sessioni, per lo più rivolti all'insegnante, i bambini imparano a mano a mano a parlare tra loro, a interrogarsi a vicenda e ad esprimere l'accordo o il disaccordo, ma anche a formulare ipotesi per risolvere i problemi sollevati.

Chi ha il privilegio di accompagnare i bambini in un'esperienza formativa di questo tipo nota che nel susseguirsi degli incontri migliora notevolmente il loro stare insieme, nonché l'ascolto e il rispetto reciproci. L'insegnante riesce a farsi lentamente ma progressivamente da parte, lasciando spazio al ragionare dei bambini e alla loro autonoma ricerca di senso. Sono cambiamenti sottili, inizialmente, ma che modificano via via il gruppo-classe, influenzando su tutte le attività quotidiane. Stupisce, per l'adulto che li ascolta, che bambini così piccoli possano stare per quasi un'ora seduti e concentrati a ragionare tra loro su piccole, grandi questioni, e come siano entusiasti ogni volta di iniziare questo momento: il loro "angolino della felicità", lo hanno voluto significativamente chiamare alcuni di loro. Segno, questo, del fatto che ritagliarsi un momento esclusivamente dedicato a "pensare insieme" risponde anzitutto a un bisogno dei bambini, Hegel lo avrebbe definito il "bisogno della filosofia" insito in tutti gli esseri umani.

3. Prima di partire: diamoci delle regole

Quando si introduce questa attività con i bambini è bene coinvolgerli nella definizione del *setting*, ossia lo spazio fisico e temporale in cui si svolgerà il laboratorio, nonché nella stipulazione delle regole utili all'attività. Le insegnanti hanno scelto di dedicare un primo incontro a ragionare insieme su quali regole fosse necessario adottare per garantire un buon dialogo. A questo stadio preliminare i bambini non possono sapere quali caratteristiche dovrà avere il loro dialogare per essere "filosofico", qui l'insegnante chiede semplicemente quali regole possono darsi per poter instaurare un dialogo in senso lato. Generalmente i bambini, anche quelli molto piccoli, non hanno difficoltà a individuare le regole utili a questo proposito:

Ins: Quali sono le regole che ci possiamo dare?

+ *non correre*

+ *non dare i pugni / le sberle*

+ *non gridare*

Ins: Come posso io ascoltare e sentire bene?

+ *si sta in silenzio*

+ *si ascolta*

Ins: Se uno di voi vuole dire qualcosa cosa deve fare?

+ *alzare la mano*

Le regole elencate, o almeno una selezione significativa tra di esse, verranno quindi raffigurate e potranno venir esposte nell'angolo della sezione dedicato all'attività. Negli incontri successivi basterà all'insegnante richiamarle rapidamente alla memoria o indicarle con un gesto al momento del bisogno.

Interessante, però, è la discussione che già in questo incontro preliminare si può fare sul concetto di "regola". Le insegnanti lo hanno problematizzato con i bambini, facendo fare loro così sin da subito un esercizio filosofico. Da questo breve scambio, ad esempio, avvenuto al termine di un confronto sulle regole da adottare, si vede come i bambini abbiano perfettamente colto la funzione delle regole e il loro scopo:

Ins: Perché sono buone queste regole?

+ *perché se i bambini stanno dormendo e uno grida li sveglia, se invece non grida non li sveglia*

+ *perché se la mamma sta cucinando e il bambino continua a dire "mamma vieni" si brucia la pasta*

Le risposte di questi due bambini possono inizialmente spiazzare chi ascolta. In realtà stanno dando una risposta pertinente alla domanda della maestra: i bambini stanno dicendo che le regole sono buone quando servono a ottenere buoni fini, come non svegliare chi dorme o non distrarre qualcuno che cucina. Non sono ancora in grado di dare una spiegazione in termini astratti e pertanto ricorrono a esempi particolari, ma il senso di questi è palese. L'insegnante che lavora con bambini così piccoli, di 4 o 5 anni, si fa interprete di questi esempi e racconti, ne fa emergere il ragionamento e aiuta i bambini ad esplicitarlo.

4. L'angolino della felicità

Dopo aver fatto una prima esperienza dell'attività, ai bambini si può chiedere di scegliere un nome per questo momento speciale. È un modo per rendere loro questo spazio e caratterizzarlo. "L'angolino della felicità" ha suggerito qualcuno, "il momento della fantasia" altri, o anche "il

posticino dei pensieri dove si pensano cose belle e magiche”. Sono tutti nomi evocativi di un luogo in cui si sta bene, che piace ai bambini, ma anche aperto all’esplorazione. D’ora in avanti l’angolino del pensiero/felicità/fantasia sarà il luogo – fisico e mentale – in cui i bambini della scuola dell’infanzia si ritrovano, generalmente a cadenza settimanale, a dialogare fra loro e con le loro maestre. Si può anche scegliere un oggetto o un indumento, un simbolo che segni l’inizio dell’attività. I bambini di una classe, ad esempio, hanno deciso di farsi una maglietta speciale da indossare solo durante il laboratorio di filosofia. Sopra vi hanno voluto disegnare un cervello, “perché questo è l’angolo del pensiero”.

Questo spazio di dialogo e confronto diventa per i bambini un momento di libertà e ricerca, in cui esplorare nuovi possibili orizzonti di possibilità. Un’insegnante ha chiesto alla bambina che l’aveva proposto cosa significasse il termine “fantasia”, e lei risponde “è una cosa mai sentita”. È significativa questa risposta, ci dice che in questo spazio la bambina ha trovato un luogo in cui si fa qualcosa di diverso dal solito: si pensa, e si discute di ciò di cui si pensa. È un’attività “fantastica” perché apre all’inesplorato, per questo è “bella” e “magica” allo stesso tempo.

Quando si presenta la pratica a nuovi insegnanti, si spiega che il dialogo filosofico dovrebbe essere un momento di ricerca comune, in cui i bambini si pongono problemi e provano a sondare soluzioni, accettano il punto di vista altrui e lo usano per auto-correggersi, rivedono le proprie posizioni nel confronto con gli altri, in altre parole, cercano insieme di comprendere una data questione. Sembrano richieste molto ambiziose per bambini così piccoli, eppure, per quanto difficile, è una richiesta che mostrano di riconoscere e apprezzare.

Esemplificativo al riguardo è questo passaggio. L’insegnante aveva chiesto ai bambini di aiutarla a spiegare l’attività di filosofia a un compagno che era assente. Ecco come alcuni di loro hanno risposto:

+ i bambini si devono ascoltare

+ e si alza la mano

+ si parla insieme, ma non è che parla sempre la maestra, parlano i bambini

Sono significative le parole scelte per descrivere l’attività: non parla la maestra, parliamo noi. Parliamo noi e per farlo ci dobbiamo ascoltare (la cosa forse preoccupante per noi adulti che osserviamo è il fatto che ad attività che dovrebbero essere scontate, come il parlare e l’ascoltare, i bambini attribuiscono invece un elemento di novità rispetto alla loro routine quotidiana).

Già dopo poche sessioni, i bambini si affeziono all’angolo della filosofia. Lo testimonia il racconto di un’insegnante che aveva da poco intrapreso la pratica filosofica con i suoi bambini. Un giorno, ha chiesto ad uno dei suoi alunni se ci fosse qualcosa che non andasse perché

sembrava triste. Il bambino le ha risposto che glielo avrebbe confidato, ma solo nell'angolo del pensiero. Questo ci dice che per quel bambino lo spazio del dialogo filosofico rappresentasse anzitutto un luogo di fiducia, in cui potersi aprire liberamente senza sentirsi giudicato. Per lui era importante spostarsi fisicamente in quell'angolo della sezione, così da poter reinstaurare con la maestra la dinamica dialogica tipica del laboratorio di filosofia.

5. Abbiamo un problema!

Il dialogo prende avvio da una domanda, da un problema. Sono domande che nascono dalla condivisione da parte dell'insegnante di stimoli o provocazioni filosofiche, solitamente testi, ma non solo: possono essere quadri, brevi video, o anche situazioni reali o drammatizzate.³ La funzione dello stimolo è proprio quella di provocare il domandare e la ricerca insieme di possibili risposte a quelle domande.

Poiché quello che stiamo sollecitando è la ricerca e il confronto, le domande dovranno avere alcune caratteristiche precise: dovranno essere domande aperte (del tipo “che cos'è una sedia?” e non “quante sedie ci sono in questa stanza?”) e controverse (del tipo: “cosa ci fa paura?”, e non “cosa fa $2 + 2$?”). Inizialmente sarà l'insegnante a sollecitare domande di questo tipo, o ad aprire domande chiuse (ad esempio un bambino chiede a un compagno se fosse vero che era andato al parco il giorno prima, la maestra interviene rilanciando a tutti la domanda “lui ha chiesto se fosse vero questo racconto, ma io vi chiedo: cosa vuol dire che una cosa è vera?”). Qualsiasi affermazione o ipotesi può essere problematizzata e aperta al confronto. Di seguito, riporto alcuni esempi di scambi in cui i bambini provano a risolvere dei problemi emersi.

In questo dialogo due bambini esprimono un disaccordo a proposito di quale tipo di coccinelle porti più fortuna, quelle gialle o quelle rosse. L'insegnante chiede aiuto ai compagni per risolvere il disaccordo:

+ *le coccinelle portano fortuna, quelle gialle portano più fortuna*

+ *per me sono quelle rosse che portano più fortuna*

³ L'universo della *Philosophy for Children* offre una notevole varietà di proposte stimolo da utilizzare nella pratica. Ai testi appositamente scritti da Lipman e Sharp per il loro curriculum, si aggiungono oggi molte altre proposte (Sátiro, 2004; Nardone, 2011). Come è noto Lipman e Scharp avevano privilegiato la lettura insieme di un testo appositamente pensato per provocare un pensiero filosofico. Negli anni però si sono fatte numerose esperienze di filosofia con i bambini a partire anche da altro tipo di stimolo: l'esperimento mentale (Worley, 2019) o il gioco (I ludosofici, 2014; Mori, 2018). Il tipo di stimolo scelto, naturalmente, non è neutrale rispetto all'attività che ne segue, ma potrà sollecitare un domandare di un certo tipo piuttosto di un altro. Personalmente condivido l'idea che il pretesto o l'invito a pensare insieme possa provenire da diversi tipi di stimoli, se non anche dall'esperienza vissuta dal gruppo classe. L'insegnante, opportunamente preparato a riconoscere le diverse caratteristiche di un esperimento mentale, di una storia, o di un gioco di ruolo, può costruire l'attività su misura dei propri bambini e dei loro bisogni.

Ins: E come facciamo a sapere chi ha ragione?

+ quelle rosse portano più fortuna perché sono più belle

+ per me quelle più belle portano più fortuna

Le due risposte all'insegnante aggiungono qualcosa di significativo: un criterio per stabilire chi dei due contendenti abbia ragione. In questo caso il criterio individuato è la bellezza: le coccinelle rosse portano più fortuna perché più belle (da notare che l'ultimo intervento non si limita a ripetere quello precedente, ma sale di astrazione: più si è belli più si porta fortuna).

L'insegnante allora decide di esaminare il criterio proposto, l'assunto legame bellezza-fortuna, e chiede:

Ins: Secondo voi allora le cose belle portano più fortuna di quelle brutte?

+ io non sono d'accordo perché dice che solo le coccinelle belle fanno del bene

+ per me quelle gialle non portano fortuna perché sono amiche degli insetti cattivi

I bambini, sollecitati dall'insegnante, rivedono il rapporto bellezza-fortuna. Qualcuno si dichiara non d'accordo con questo legame; qualcun altro suggerisce un'ipotesi diversa: le coccinelle gialle non portano fortuna, non perché siano meno belle, ma perché amiche di insetti "cattivi". Può sembrare una tesi bizzarra, ma il bambino o la bambina in questione sta suggerendo un criterio alternativo: non la bellezza, ma qualche indicatore morale ci può far prediligere tra un tipo di coccinella rispetto ad un altro.

A chiudere questo dialogo il seguente intervento:

+ io penso che tutte e due sono intelligenti

+ anch'io / anch'io

I bambini sembrano trovare infine un accordo sul superamento di qualsiasi distinzione tra coccinelle rosse e gialle, entrambe le tipologie di coccinelle sono "intelligenti", suggerisce qualcuno, e tutti sembrano ora convergere su questa nuova posizione.

In un'altra sessione, i bambini e la loro maestra stanno ragionando di cambiamenti e trasformazioni.

Ins.: Vi faccio una domanda: se loro due avessero i capelli di un altro colore sarebbero sempre loro o due bambini diversi?

+ diversi, perché avrebbero i capelli diversi

+ *altri due bambini, perché hanno cambiato capelli*

+ *se io avessi i capelli arancioni allora mi chiamano con un altro nome*

Ins.: Ma quindi se io cambiassi il colore dei miei capelli non sarei più la stessa maestra? Io domani torno a scuola ma con i capelli biondi, sarei un'altra maestra?

+ *sì / sì saresti un'altra maestra*

+ *no / saresti la stessa*

+ *la stessa maestra ma irriconoscibile!*

In questo dialogo, il gruppo di bambini progressivamente cambia idea: si è partiti dalla tesi che modificando il colore dei capelli cambi anche la persona. La maestra prova a sondare questa tesi facendo un esempio concreto: e se lei il giorno seguente venisse a scuola con un nuovo colore di capelli, resterebbe la stessa maestra? Questo porta alcuni bambini a rivedere la propria risposta – forse sono più abituati al fatto che un adulto possa cambiare colore di capelli, o lo trovano meno implausibile di un cambiamento su loro stessi – fatto sta che l'esempio porta alcuni bambini a modificare l'opinione pregressa, li pone in crisi.

Uno di loro trova infine una soluzione al problema: l'insegnante è la stessa, ma è irriconoscibile! È una risposta perspicace, che riconosce una complessità maggiore della precedente (falsa) dicotomia tra il rimanere gli stessi e il diventare totalmente altri. Questo bambino ha aggiunto un elemento che sembra rispondere meglio al problema: cambiando parti di sé non si rimane gli stessi, né si cambia totalmente, ma ci si mostra diversi e quindi non più riconoscibili agli altri. Nel proseguo del dialogo, qui omesso, dopo aver chiarito a tutti i compagni il significato di 'irriconoscibile', il gruppo si dichiara concorde con questa tesi e giunge ad un nuovo sapere: se cambiamo una caratteristica di noi stessi (il colore dei capelli, o l'altezza) restiamo sempre noi, ma possiamo diventare più o meno irriconoscibili agli altri.

6. Analisi concettuale

Quando si fa filosofia con i bambini, gran parte dell'attività è dedicata a quella che possiamo definire "analisi concettuale". È un lavoro sulle parole e sul loro significato e, di conseguenza, è anche necessariamente un lavoro sul pensiero: cosa intendiamo quando parliamo di "verità", "bellezza", "tristezza", ecc.? Sono parole di uso comune, anche per bambini della scuola dell'infanzia, eppure sono termini molto difficili da definire, perché sottendono un significato complesso, stratificato, spesso carico di teorie e tradizione. In un laboratorio filosofico non si danno per scontate le parole, ma ci si interroga sul loro significato e si prova a chiarirlo, facendone emergere la complessità, le diverse sfumature implicate. È un lavoro di scavo e di

scoperta allo stesso tempo, una scoperta fatta insieme, l'uno con l'aiuto dell'altro. È anche il momento in cui si prende socraticamente consapevolezza di non sapere quanto si riteneva sapere, si comprende che le parole che usiamo quotidianamente sfuggono ad una nostra definizione. Nei seguenti dialoghi, due esempi di questa attività di analisi concettuale con i bambini.

Ins.: Prima A. ha usato una parolina, ha detto che ha visto una persona “nella verità”. Ma cosa vuol dire ‘verità’?

+ vuol dire nel soggiorno dove siamo noi

+ dove viviamo noi e vediamo i nostri amici e siamo veri

+ noi vediamo una cosa e poi capisci che è una cosa vera

+ io ho incontrato N. nel parco ed era una cosa vera

+ che non è finta

+ le cose finte sono una bugia o una cosa finta che non esiste

+ e la verità è dove siamo noi e dove tutti vivono

+ e sono veri

+ tipo nelle case ci si può incontrare e ognuno va a casa dell'amico

+ mia cugina dice che mia sorella dice sempre le bugie e lei è la bocca della bugia e io sono la bocca della verità

Ins.: qualcuno di voi parla di “verità” come di cose che esistono, ad esempio nelle case, qualcun altro ha parlato di “verità” come qualcosa che si dice, contrapposta a “bugia”.

In questo scambio, i bambini dialogano tra loro, l'uno aggiungendo qualcosa all'altro o precisando il discorso iniziato dal compagno o dalla compagna. È un esempio di dialogo filosofico, non tanto per l'oggetto in questione (la verità), ma perché tutti insieme vanno alla ricerca di una possibile risposta alla difficile domanda dell'insegnante: che cos'è la verità?

Quando una bambina introduce un significato differente di verità, l'insegnante coglie l'occasione per farlo notare al gruppo: stanno usando in modi diversi lo stesso termine, qualcuno lo usa per indicare la realtà, l'esistenza di cose (“l'ho incontrato nella verità”), altri usano “vero” come contrapposto a “falso” o a “bugia”, ed è riferito ai discorsi, a ciò che si dice. Il filosofo riconosce nella prima accezione una dimensione metafisica, nella seconda una dimensione epistemologica del concetto di verità.

L'indagine quindi prosegue:

Ins: Ma cos'è falso?

+ è quando una cosa tipo se sei a scuola e fai un compito sbagliato le maestre ti dicono che è sbagliato ed è falso.

Ins: Siete d'accordo?

+ noooooooooo [in coro]

+ *non c'entra perché non è falso... la cosa falsa è che non si può allagare la casa, se lasci il rubinetto aperto non si può allagare, perché ci sono i buchi delle porte e finestre.*

In questo scambio successivo, una bambina prova a spiegare il significato di “falso” apportando come esempio il fare qualcosa di sbagliato: falso diventa quindi sinonimo di “errore”. Per quanto la bambina possa aver ragione di introdurre questo ampliamento semantico (usiamo a volte indicare l'errore come un “passo falso”), i compagni non sembrano d'accordo. Preferiscono definire “falso” come qualcosa che non accade nella realtà o non può accadere (come nell'esempio della casa che non può riempirsi d'acqua perché questa fuoriuscirebbe da porte e finestre, proposto da un bambino).

Conseguenza diretta dell'analisi concettuale è il rilevare le diverse dimensioni in gioco in una certa questione (estetica, metafisica, morale, politica, ecc.), le tante assunzioni e implicazioni, che spesso rimangono nascoste anche a chi nel proprio argomentare le sta suggerendo. Compito del filosofo è quello di individuarle e mostrarle agli interlocutori, al duplice scopo di evitare facili fraintendimenti fra i dialoganti e di acquisire progressivamente consapevolezza della complessità della questione in esame.

È interessante, ad esempio, che in due sessioni diverse, dedicate al tema della bellezza, entrambi i gruppi di bambini abbiano associato il termine “bello” ad azioni buone, suggerendo così una dimensione morale, affettiva, del concetto di bellezza, non riducibile alla sola dimensione estetica. In questi due esempi di dialoghi sono poi state le insegnanti che, riconosciute le diverse sfumature di significato suggerite dai bambini, le hanno opportunamente sottolineate.

Ins.: Quando mi avete dette cose belle mi avete detto tutti cose diverse, siete d'accordo? C'è una cosa che può essere bella per tutti?

+ *quando il mio fratellino....*

+ *mia sorella [è bella per tutti] perché dà gli abbracci*

+ *i coniglietti*

+ *io proteggo la mia mamma*

Ins. Quindi ci sono cose belle come i coniglietti, ma anche cose belle come i gesti che vengono dal nostro cuore?

+ *sì...*

+ *È tipo abbracci, baci*

+ *la mamma*

+ *se ti manca il tuo papà lo hai nel cuore*

O in questo altro esempio:

Ins.: Avete parlato di essere belli o carini, ma quindi che cos'è la bellezza?

+ io ho preparato la cena e ho messo un po' di rosette per fare abbellire un po' la tavola

+ se c'è Natale un signore vede un regalo per un bambino che gli piace molto, lo prende e glielo dà.

Ins.: questo signore è stato molto buono. Ma quindi se una cosa è bella è anche buona?

+ sì

Ins.: E se una cosa è brutta è anche cattiva?

+ sì

[...]

Ins.: Cosa vuol dire essere belli dentro?

+ significa che è molto carina

+ bella

+ vuol dire avere una persona che ha il cuore

+ vuol dire avere tanto amore

Ins.: Ma tanto amore lo può avere una persona bella o anche una persona brutta?

+ anche una persona brutta

Ins.: interessante. Invece prima avevate detto di no

Nell'ultimo esempio, l'insegnante, dopo aver sottolineato il legame bellezza-bontà suggerito da una bambina, lo mette in discussione. Inizialmente il gruppo sembra aderire in modo compatto all'assunto "bello è buono" e "brutto è cattivo" – si badi che è un assunto implicito in tutti noi, noto come bias della bellezza o "effetto alone".⁴ Ragionando sulla questione, tuttavia, i bambini distinguono una bellezza esteriore da una interiore e giungono a mettere in crisi l'assunto iniziale che univa dimensione estetica a quella morale. Ne risulta una nuova comprensione, in grado di riconoscere e distinguere alcune differenti dimensioni in gioco nella nostra idea di 'bello' e capace di restituire al concetto di bellezza una maggiore complessità.

Compito dell'insegnante è saper individuare queste diverse sfumature semantiche proposte dai bambini e, se necessario, ripeterle al gruppo, affinché tutti le comprendano. Nel momento di sintesi del dialogo, sarà utile anche riproporre i vari significati emersi, le loro differenze e i punti di contatto, così da aiutare i bambini a comprendere i termini usati e i concetti implicati.

⁴ Il termine fu coniato nel 1920 dallo psicologo Edward L. Thorndike, che notò come alcune caratteristiche di una persona possano influenzare il nostro giudizio rispetto alle sue altre caratteristiche. È un meccanismo inconscio, del quale non siamo consapevoli, ma che agisce a seconda delle circostanze in tutti noi, influenzando il nostro giudizio.

7. Facciamo ipotesi

Il dialogo può essere provocato non solo dalla lettura di testi, ma anche con altre tipologie di stimolo, ad esempio artistico, come un quadro. In questa sessione l'insegnante propone ai bambini una sollecitazione a partire dall'osservazione del celebre dipinto di Magritte, *La condizione umana* (1933). Il quadro ritrae una tela appoggiata su un cavalletto posta di fronte a una finestra aperta. Sulla tela è dipinto lo stesso paesaggio che si vede dalla finestra, creando l'illusione che il paesaggio sulla tela e quello sullo sfondo si fondano senza soluzione di continuità.

Ai bambini viene chiesto di osservare l'opera di Magritte e di svolgere delle ipotesi su quanto vedono.

Ins: voi avete detto che c'è un cavalletto dove si appoggia il quadro, ma dov'è il quadro?

+ non c'è

+ deve ancora disegnare

+ perché secondo me ha finito di disegnare quindi ha pulito tutto e se ne è andato e l'ha portato a far vedere a un suo amico

+ ho capito! Questo qui è il quadro!

+ si è mimetizzato!

Ins: Ma che parola difficile, cosa vuol dire?

+ che è uguale e il bambino signore ha pitturato bene e si è mimetizzato

+ mimetizzato vuol dire che sono le parti uguali

O ancora, si veda il seguente scambio:

+ o forse ha messo il cartone come fosse una tv, ha preso un po' di colla e l'ha incollato e ha messo le tempere

+ è impossibile che disegni così, perché dovrebbe essere un pochino storto, la disegnatrice dovrebbe essere più scura, è impossibile disegnare in quel modo

Ins: Si capirebbe la differenza tra il paesaggio e il cartone per te?

+ sarebbe più scuro

+ forse è un cartoncino

+ è una tele

+ forse se non c'era la riga non si capiva che c'era la tv e si vedeva solo la finestra

Ins.: Interessante!

I bambini si divertono a cercare di interpretare il quadro proposto, a capirne il significato, e, insieme, avanzano possibili proposte per spiegarlo. Si tratta di un vero e proprio esercizio di pensiero ipotetico. Il dialogo scorre fluido, i bambini stanno ragionando tra loro, ognuno aggiunge qualcosa alla proposta di chi l'ha preceduto: è una ricerca "condotta insieme". L'insegnante interviene per chiedere di chiarire termini usati o per spingere i bambini a spiegare meglio le loro intuizioni.

Nel proseguo del ragionamento i bambini cambiano idea: qualcuno aveva proposto che la tela fosse una tv, uno schermo, poi insieme il gruppo rivede questa ipotesi e ne formula un'altra: al centro dell'opera c'è un quadro, "un cartoncino".

+ *perché è una tele ma non si vede...*

+ *della tele però non c'è il pezzetto nero, perché ci ha ingannato che non c'era la tele ma è un cartone*

[...]

+ *ma lo avete visto tutti o solo io perché c'è un pezzetto che va sopra la tenda?*

+ *è il cartone*

[...]

+ *io forse prima a dire tv ho sbagliato*

Attraverso un'osservazione attenta, i bambini scorgono gli elementi rivelatori del quadro nel quadro, che inizialmente avevano ipotizzato fosse uno schermo. Alla fine, qualcuno ammette di essersi inizialmente sbagliato.

Ad un certo punto i bambini colgono la provocazione di Magritte: l'artista ci vuole imbrogliare!

Ins.: Quindi questo signore che ha fatto questo disegno ci voleva imbrogliare secondo voi?

+ *sì! / sì!*

+ *forse il signore voleva farci pensare che la finestra era sporca o il paesaggio era spaccato*

Ins.: Perché? Cosa non voleva farci vedere?

+ *forse c'era un'altra parte di mondo e poi ha detto "ho sbagliato"*

+ *secondo me ha disegnato tutto questo, poi ha disegnato questo pezzettino e l'ha incollato*

[...]

Ins.: Ma allora se tutto questo disegno fosse uno scherzo, un gioco sia per farci pensare?

+ *sì è uno scherzo*

+ *è stato simpatico*

+ *ci ha fatto uno scherzo*

+ *ci ha ingannati*

I bambini hanno svelato l'inganno dell'artista, ci sono giunti ragionando insieme, facendo ipotesi e poi rivedendole. Soprattutto, tutti si sono divertiti nel fare un complesso esercizio di osservazione, analisi, e ragionamento ipotetico.

8. Dall'io al noi: esercizi di astrazione

Quando si lavora con bambini così piccoli, di 4 o 5 anni, la prospettiva generalmente assunta è quella egocentrica: il bambino è quasi del tutto calato nella propria esperienza personale, racconta di sé e del proprio vissuto, fatica a mettersi nei panni dell'altro. Da un punto di vista logico-cognitivo, i bambini in questa fase difficilmente producono generalizzazioni, si esprimono principalmente tramite esempi particolari e casi concreti (Daniel & Gagnon, 2011). L'insegnante proporrà connessioni dal particolare al generale, fino all'universale, progressivamente aiutandoli a formare la complessa abilità di produrre generalizzazioni.

In una sessione i bambini discutono con la loro insegnante di bellezza. Alla domanda della maestra "che cosa è per voi una cosa bella?", i bambini rispondono apportando diversi esempi (una farfalla, un coniglietto, un palloncino, ecc.), non forniscono ancora indicazioni di tipo generale (ad esempio: qualcosa di colorato, o di tenero). A questo punto l'insegnante prova a lavorare con loro nella ricerca di una possibile definizione di bellezza, di qualche criterio che possa aiutarci a individuare l'essenza della bellezza, il suo concetto. Si veda il seguente scambio:

Ins.: Come fate a dire che una farfalla è bella?

+ perché è di tutti i colori

+ anche arcobaleno

+ però possono essere anche marroni, grigie

Ins.: Ma quindi mi state dicendo che quelle marroni, grigie e nere non sono belle?

+ sì

+ anche se sono bianche non mi piacciono

+ perché bianco non possono essere fluo

+ le farfalle quelle colorate si fanno un po' di sfumature come l'arcobaleno

Ins.: Allora voi mi state dicendo che le cose colorate sono belle, mentre le cose scure sono brutte?

+ sì

+ il nero è brutto perché è scuro

Ins.: Allora io mi che vesto sempre di nero sono brutta?

+ no, ognuno ha i suoi colori preferiti

Qui i bambini sono riusciti, con l'aiuto della maestra, a individuare un possibile criterio di bellezza: l'essere colorati, con colori accesi e vari (come quelli dell'arcobaleno). Si noti, cosa affatto scontata, che forniscono anche delle ragioni a sostegno della loro tesi: il bianco non è bello perché non può essere fluo, il nero non è bello perché scuro. L'insegnante prova a problematizzare la tesi che ciò che è scuro sia necessariamente brutto e chiede se lei, vestita di nero, appaia loro brutta. A questo punto è lo stesso bambino che aveva suggerito che il nero fosse brutto a trovare una risposta diversa: ognuno ha i suoi gusti, l'associazione colore e bellezza è soggettiva.

Il bambino, di fronte al problema posto dall'esempio (se tutto ciò che è nero è brutto, allora dovrò concludere che la maestra, vestita di nero, sia brutta) ha rivisto la propria ipotesi iniziale. Questa nuova risposta al problema di partenza – che cosa rende qualcosa bello – è più funzionale e inclusiva, è anche una risposta più complessa e astratta: non si limita a giustificare un parere personale (“a me piace questo per questo motivo”), ma include una varietà di possibili prospettive e ragioni: ognuno ha i propri gusti, le proprie preferenze! Si è passati così, con la guida dell'insegnante, da una prospettiva particolare ad una universale.

9. La metacognizione

Uno degli esercizi più importanti in una formazione è quello metacognitivo. La metacognizione consente di acquisire consapevolezza sui nostri punti di forza e le nostre difficoltà e, quindi, di comprendere e infine guidare il nostro processo di apprendimento. La si esercita e promuove mediante la costante riflessione e analisi del proprio percorso formativo, dei suoi successi e insuccessi, e delle ragioni che li hanno determinati. Non è mai troppo presto per incentivare processi metacognitivi, sin dalla scuola dell'infanzia (Cornoldi, 1995; De Beni et al. 2001).

Per questo è importante anche nel laboratorio di filosofia ritagliare qualche minuto sul finale per ragionare insieme sull'attività svolta. Lo si può fare ponendo ai bambini semplici domande, a partire da cosa è piaciuto o non è piaciuto loro, ad eventuali difficoltà incontrate, e soprattutto chiedendo loro cosa ritengono di aver imparato dalla ricerca condotta insieme.

Di seguito riporto alcuni esempi di quanto emerso nel momento della metacognizione in diverse sessioni.

Ins.: Vi è piaciuta questa attività?

+ sì perché avevamo voglia di pensare e tu ci hai fatto pensare

+ perché è bella

+ perché la maestra è brava

+ *perché ci avete fatto lavorare*

+ *ci hai fatto pensare nuove cose*

+ *ho fatto tanto lavoro*

Ins.: Secondo voi serve questo momento del pensiero?

+ *sì, perché fa star bene il cervello.*

Ins.: Ma cosa facciamo noi in questo posticino?

+ *pensiamo*

+ *con il nostro cervello*

+ *stiamo pensando*

+ *questo è un posto stupendo perché pensare con il cervello è bellissimo e mi fa sentire bene*

+ *pensiamo*

+ *e raccontiamo*

Le risposte dei bambini alle semplici domande delle loro insegnanti sono molto significative: i bambini riconoscono che questo è uno spazio appositamente dedicato al pensare, precisamente al pensare insieme. Può forse stupire che, lungi dal trovarlo noioso, o poco stimolante, sia proprio questa attività tutta intellettuale ad essere apprezzata dai bambini: “fa star bene il cervello” dice qualcuno, “mi fa sentire bene” aggiunge qualcun altro. Questi commenti mostrano inoltre che i bambini percepiscono con grande serietà l’esperienza proposta, la chiamano “lavoro”, riconoscendo il fatto che pensare sia un’attività difficile, onerosa, un vero e proprio esercizio.

Il momento metacognitivo è utile anche per fare sintesi di quanto emerso nella ricerca condotta, per aiutare i bambini a riconoscere e apprezzare i risultati ottenuti insieme, e le insegnanti a verificare se tutti hanno compreso il senso del discorso. Si veda, ad esempio, questo passaggio al termine di un dialogo sulla bellezza e sul suo rapporto con la bontà:

Ins.: vi è piaciuto il dialogo di oggi? Cosa vi sembra di avere imparato?

+ *tante cose belle*

+ *delle cose belle e delle cose brutte, e che però una persona bella fuori può essere brutta*

+ *mi è piaciuto quando ho imparato che essere belli vuol dire che... anzi quando ho imparato che una persona bella può essere brutta dentro e una persona brutta può essere bella dentro.*

Ogni insegnante sa quanto sia difficile per uno studente, anche in età più grande, riuscire a riportare con parole proprie quanto detto da altri, riuscire a sintetizzarlo. Questi bambini lo hanno fatto: segno che erano attivamente partecipi al ragionamento, che hanno colto il senso del discorso, lo hanno compreso e fatto proprio.

La metacognizione può e deve essere, inoltre, il momento in cui esplicitare difficoltà e intoppi, cose che sono andate storte. Anziché nasconderle, è bene tematizzarle con i bambini, così da dare loro la possibilità di riconoscerle e possibilmente superarle la volta successiva. In questa sessione, l'elemento di disturbo è segnalato dagli stessi bambini che individuano un comportamento da parte di qualche compagno non funzionale al dialogo:

Ins.: Cosa non vi è piaciuto del dialogo di oggi?

+ a me non è piaciuto quando loro facevano gli sciocchi

+ è vero a me dava fastidio.

+ e poi quando la maestra dice una cosa devono ascoltarla non fare gli sciocchini

+ i maschi fanno sempre gli sciocchini

Infine, è anche l'occasione in cui l'insegnante, se lo ritiene, gratifica i bambini per il lavoro svolto e l'impegno profuso, fa notare loro i progressi fatti e le conquiste raggiunte:

Ins.: A me è piaciuto molto che oggi abbiamo fatto gli esploratori come ci eravamo detti all'inizio e che M. ha parlato molto di più oggi ed è intervenuta aiutando il gruppo.

10. Considerazioni conclusive

Vorrei, infine, fare alcune considerazioni di carattere generale sull'impatto che la pratica filosofica ha sui singoli e sul gruppo. Sono ricadute che non si mostrano in scambi specifici, ma che emergono nell'esame complessivo dell'esperienza e nell'osservazione dell'insegnante che conosce i suoi alunni.

Con questo tipo di attività, i bambini fanno l'esperienza di venir gratificati nell'uso della parola: quello che si dice è importante, per la maestra e per i compagni, si viene ascoltati e quanto detto viene preso seriamente in considerazione dagli altri. Si fa esperienza di poter contribuire con le proprie domande, ipotesi, e analisi, a una ricerca comune e ai suoi risultati.

Forse anche per queste ragioni, i bambini mostrano un grande attaccamento all'attività. Un bambino ha raccontato alla maestra di aver detto a sua mamma che avrebbe pianto se mercoledì non l'avesse portato a scuola, "perché il mercoledì è il giorno della filosofia". Altri bambini, alla consegna a fine anno della loro maglietta con i cervelli, hanno chiesto all'insegnante di fare un'ultima sessione di filosofia negli ultimi giorni di scuola, anche se fuori programma.

Bambini molto chiusi, restii alla parola, prendono progressivamente confidenza e si aprono al dialogo, acquisendo una nuova autostima. Accade anche che bambini più egocentrici, meno

abituati all'ascolto dell'altro o che tendono spesso a prendere la parola e a parlare di sé, imparino a lasciare spazio, a prestare attenzione e a governare l'impulso ad occupare il centro della scena. In una sessione, uno di questi bambini a un certo punto dice alla sua insegnante: "Maestra devo dirti una cosa, ho deciso che sto dieci minuti in silenzio e faccio parlare gli altri bambini, perché non posso parlare sempre io". Anche le famiglie riportano di aver notato dei cambiamenti nei loro bambini: quelli meno loquaci hanno iniziato a comunicare di più, e la maggior parte riporta a casa quanto discusso con i compagni nell'angolo della filosofia, spesso prolungando la sessione di dialogo con i genitori.

All'interno della classe si modifica, con il tempo, la dinamica di gruppo e il modo in cui i bambini interagiscono tra loro: nel corso di poche settimane di attività, l'abitudine a conversare e ragionare insieme per trovare soluzioni a possibili problemi si è trasferita nelle altre attività scolastiche, nei giochi in giardino, o nelle conversazioni durante i pasti. È un mutamento che viene colto anche dalle altre insegnanti della sezione non direttamente coinvolte nell'attività filosofica. Alcune hanno raccontato di essere state interpellate più volte dai bambini con domande del tipo: "E tu maestra cosa ne pensi di questa cosa?", oppure: "Questo è un problema che dovremmo discutere nell'angolo del pensiero".

Infine, il dialogo filosofico con i bambini produce un cambiamento anche nelle insegnanti, che modificano il loro sguardo sui bambini e l'interazione con loro. Le maestre e le educatrici riportano di essere maggiormente in grado di apprezzare i diversi stili cognitivi di ciascun bambino e riconoscere, per ognuno di essi, le piccole grandi conquiste fatte (verso un pensiero più astratto, o più attento all'altro, un ascolto più attivo, una gestione migliore del conflitto, ecc.). Alcune insegnanti ritengono di aver modificato il loro modo di rivolgersi ai bambini, trattenendosi, ad esempio, dal fornire immediatamente le risposte alle loro domande, ma lasciando che siano prima i bambini ad avanzare ipotesi o trovare soluzioni, oppure, anche abituandosi, come adulti, a dare ragione di ciò che si dice e si chiede ai bambini.

Non mi resta che fare i complimenti a questi bimbi e alle loro maestre per il bellissimo percorso che hanno fatto insieme. L'insegnante dell'infanzia, più di ogni altro insegnante, semina semi di cui solo altri vedranno i frutti: in questo caso, piccoli germogli sono già ben visibili.

Bibliografia

- Cornoldi, C. (1995). *Metacognizione e apprendimento*. Il mulino.
- Cosentino, A. (2002). *Filosofia e formazione. 10 anni di Philosophy for Children in Italia*. Liguori.
- Daniel, M.F. & Gagnon, M. (2011). Developmental process of dialogical critical thinking in groups of pupils aged 4 to 12 years. *Creative Education*, 2, 5, 418-428.
- De Beni, F. et al. (2001). *Psicologia cognitiva dell'apprendimento*. Erickson.
- Ekkehard, M. (2007). *Filosofare con i bambini. Un'introduzione alla filosofia*. Bollati Boringhieri.
- I ludosofici. (2014). *Tu chi sei*. Corraini.
- Kohan, W.O. (2006). *Infanzia e filosofia*. Morlacchi.
- Lipman, M. (2005). *Educazione al pensiero*. Vita & Pensiero.
- Mori, L. (2018). *Giochi filosofici. Sfide all'ultimo pensiero per bambini coraggiosi*. Erickson.
- Mori, L. (a cura di). (2009). *Filosofia con i bambini*. ETS.
- Nardone, S. (2011). *Il re della foresta*. Liguori.
- Santi, M. (a cura di). (2006). *Philosophy for children: un curriculum per imparare a pensare*. Liguori.
- Sátiro, A. (2004). *La coccinella Isabella*. Junior.
- Waksman, V. & Kohan, W.O. (2013). *Fare filosofia con i bambini. Strumenti critici e operativi per il lavoro in classe con e oltre il curriculum Philosophy for Children*. Liguori.
- Worley, P. (2019). *The If Machine. 30 Lesson Plans for Teaching Philosophy*. Bloomsbury.