

BAMBINI FILOSOFI

Antonio Cosentino

[Pubblicato in “Infanzia”, N. 1/2017]

I bambini, come è noto, non si stancano di fare domande e, anche, di quelle che possono imbarazzare l'adulto. Ma, non per questo il bambino è un filosofo nato. Se la *Philosophy for children* (P4C) ha titoli di legittimità, essi sono altri. In ogni caso, il suo obiettivo primario, con bambini di 5-6 anni, è quello di trasformare un gruppo in una “comunità di ricerca” mediante l'interiorizzazione della logica e dell'etica del dialogo.

Children, as it is well known, never get tired of asking questions, also the ones that may disconcert the adult. But, by no means the child is a philosopher by nature. If “Philosophy for Children” (P4C) has legitimacy, this is for other reasons. In any case, its primary aim, with children 5-6 years old, is to turn a group into a "community of inquiry" through the internalization of the logic and the ethics of dialogue.

1. Le infinite domande dei bambini.

Il bambino è il mistero (miracolo) dell'emergenza del sociale-culturale dall' organico-biologico; di come una “femmina” umana diventi “donna” e una “maschio” diventi “uomo”. Sono la socialità e il linguaggio che, con la loro magia e attraverso i giochi più disparati, penetrano nel dato biologico modellandolo in infinite forme e lo aprono a impensabili prospettive di continuo cambiamento. Ogni bambino è una storia irripetibile di questa avventura che trasforma un “piccolo mostro frignante”, per usare la colorita espressione di Castoriadis (2001, p. 44), in un essere umano.

Il primo accesso alla sfera umano-sociale i bambini lo fanno attraverso il gioco. Questa attività, così essenziale per il normale sviluppo di un bambino, sembra essere, tra le altre cose, un terreno di intermediazione tra uno stato di indifferenziazione iniziale e l'approdo al mondo degli adulti. Nella magica sfera del gioco le cose sono e non sono, si trasformano liberamente, saltano nel tempo e nello spazio come in una danza senza regole eppure armoniosa. Un bambino che gioca ha la potenza di dare ad un pezzetto di legno le sembianze di un cavallo impazzito, che per lui è vero anche se, fuori dal gioco, sa perfettamente la differenza tra un pezzo di legno ed un cavallo (Fink, 2008).

Il campo di gioco è, allora, il luogo dove l'indeterminato incomincia a determinarsi, a regolamentarsi, ad acquistare senso. Dove i bambini si esercitano liberamente a punteggiare la

loro esperienza col prima e dopo, col dentro e fuori, con l'io, noi, loro e, infine, a riconosce e a costruire cornici (sfondi). Il processo che porta dalla primissima infanzia all'età adulta costituisce il transito dal "tutto è possibile" al "solo questo è possibile". È, in altre parole, un percorso, di potatura progressiva che termina con un adattamento rassicurante al mondo in cui il bambino è nato e cresciuto. C'è un'età in cui i bambini imparano che le foglie non possono volare verso l'alto quando si staccano dall'albero e, perciò, smettono di considerare questa possibilità. Man mano che procedono nella loro educazione, insieme alle cose incluse nel sapere imparano anche tutte quelle che ne sono escluse, quelle su cui non ha senso fare domande. Imparano, cioè, a distinguere tra domande *legittime* e domande *illegittime*.

"Mamma, come fa il dentino nuovo a sapere quando deve crescere?", "Mamma, perché abbiamo due piedi?", "Mamma, dove va a finire la luce la sera quando fa buio?". Generalmente all'adulto queste domande provocano disagio e imbarazzo, non perché non avrebbe una risposta, ma perché è completamente destabilizzato dalla radicalità della domanda. Si tratta di un tipo di domanda che mette allo scoperto aree della conoscenza che per gli adulti sono ormai archiviate nella scontatezza, nell'ovvio, nella zona delle domande illegittime, là dove ogni dubbio è insensato e fuori posto (Wittgenstein, 1999). E allora, le loro risposte, per lo più, vanno in direzione del disciplinamento e della normalizzazione e sono una comunicazione sulla comunicazione ("Ma che domande ti vengono in mente..."). Fanno in modo che il bambino capisca l'illegittimità della domanda e non la riproponga mai più. Ora, questo che ho descritto è un normalissimo processo di crescita e di educazione che guida l'individuo a vincolarsi progressivamente ad un mondo condiviso, socialmente riconosciuto. Fa parte della vittoria del principio di realtà sul principio di piacere.

Cosa c'entra tutto questo con la filosofia? La risposta più immediata che mi viene in mente ha a che fare con Socrate, il padre fondatore della nostra filosofia post-naturalistica. Egli sembra avere alcuni tratti di comportamento che lo fanno somigliare molto a un bambino. Anche Socrate, infatti, va in giro a fare domande ai suoi concittadini e le domande che formula sono quasi sempre di quelle che abbiamo classificato come illegittime; tanto illegittime che per questo egli verrà condannato a morte. Anche Socrate, come i bambini, sa di non sapere. Per fare domande è necessario essere consapevoli che non si conosce tutto quello che si vorrebbe.

Se c'è la possibilità di proporre ai bambini attività classificabili come "filosofiche", qui abbiamo qualche legittimazione. Dopo la morte di Socrate (Siamo nel 399 a. C.) i suoi discepoli interpretarono in vari modi il suo esempio, ma la direzione fondamentale che la filosofia assunse con Platone, Aristotele e tutti gli altri, fu orientata più a fornire risposte che a formulare domande.

Si può, pertanto, porre la questione se l'attività filosofica consista nel saper fare un certo tipo di domande o se consista, piuttosto, nel saper trovare risposte.

La *Philosophy for children* (P4C) di matrice lipmaniana è orientata verso la prima opzione. In considerazione della condizione infantile come uno stato di “meraviglia” di fronte al mondo da scoprire, la P4C avanza il proposito di aiutare i bambini a rimanere sintonizzati il più a lungo possibile sul canale del domandare. A mantenere, perciò, aperto e attivo il piacere di pensare ciò che, al confronto col mondo ordinario, appare come impensabile; a giocare a costruire mondi possibili e oggetti controfattuali. Si dirà: “Ma questo non è niente di particolarmente nuovo! Niente di speciale! Sappiamo bene il valore dell'immaginazione infantile e il suo peso per lo sviluppo. Tutta la letteratura per l'infanzia è fatta di costruzioni fantastiche”.

Nel curriculum della P4C non è la libera fantasia che è in questione, ma il pensiero: questa è la differenza di fondo. Babbo Natale può avere sempre successo coi bambini perché incontra il loro fantasticare e la loro dipendenza dagli adulti per quanto riguarda le cose a cui credere. Se un bambino non sa spiegarsi da dove entra in casa Babbo Natale e chiede spiegazioni, il papà può rispondere che arriva attraverso il termosifone. Il bambino prende per buona la spiegazione e la chiude lì. A confronto con la fantasia, la creatività del pensiero ha un diverso andamento. Innanzitutto perché pensare vuol dire operare con relazioni giustificabili e, anche, creare nuove relazioni. La fantasia crea oggetti e relazioni “fantastiche”, il pensiero crea connessioni logiche. Nel regno della fantasia, tra Babbo Natale e il termosifone non c'è alcuna relazione giustificabile; c'è un salto logico. Il concetto di giustificazione è molto importante per distinguere il pensiero dalla fantasia. Esso, inoltre, rinvia ad una ulteriore qualità del pensiero che occupa un posto particolarmente rilevante nel progetto della P4C.

Giustificare una credenza (anche quella che riguarda Babbo Natale) significa poter dire su cosa quella credenza è basata; indicare le ragioni che la rendono plausibile. Ma, si può fare tutto questo senza comunicare con qualcuno? Evidentemente no. L'attività di pensiero, allora, appare tanto più differenziata dalla fantasia quanto più è socializzata, quanto più è situata in un contesto comunicativo a più voci. Anche oggetti fantastici possono essere condivisi, ma, nel caso del pensiero è il processo di costruzione e ricostruzione, di ampliamento e ristrutturazione che può essere condiviso e distribuito, rivisto e corretto insieme ad altri. In questo senso il pensiero dà luogo ad un dialogo costruttivo basato su domande, tentativi di risposte, nuove domande, nuovi tentativi di risposte e così via, all'infinito. A meno che non arrivi l'adulto di turno a chiudere il processo con una risposta che non ammette ulteriori domande.

L'adulto che interviene nella pratica della P4C non è previsto che si comporti così. L'adulto, in questo caso, veste l'abito del “facilitatore”, un/a insegnante capace di spostare il *focus* della sua

professionalità dal piano delle risposte a quello delle domande, dall'aspettativa frettolosa di prodotti alla pazienza rispettosa per i processi, da una prospettiva centrata sulla psicologia individuale ad una prospettiva allargata all'orizzonte dell'intersoggettività e delle relazioni comunicative.

2. Il bambino filosofo.

Ho letto recentemente un libro intitolato *Il bambino filosofo* (Gopnik, 2009), la cui autrice è un'apprezzata psicologa americana. Ora, che ad occuparsi di bambini sia più la psicologia che la filosofia non è una novità, ma il titolo del libro chiama così potentemente e direttamente in causa la filosofia da attirare inevitabilmente l'attenzione di chi si occupa di filosofia coi bambini. L'Autrice, a conti fatti, illustra, da un punto di vista di matrice cognitivista, una serie di potenzialità che rendono i bambini molto diversi dagli adulti, ma non per questo meno complessi e meno efficaci. Una capacità è quella di costruire mondi alternativi e di creare amici immaginari. Una seconda capacità è quella di usare statistiche e di fare esperimenti per capire il funzionamento del mondo. I bambini, inoltre, hanno una coscienza interna e non sono quegli esseri amorali che una volta si credeva: essi mostrano di avere grandi capacità di empatia e di altruismo.

Ebbene, devo confessare che l'impressione che ho tratto da questo libro è piuttosto deludente per il fatto che la Gopnik non riesce, secondo me, a costruire un ponte tra psicologia e filosofia. In altre parole, rimane sulla sponda psicologica, nonostante le sue buone intenzioni. Per la sua ridefinizione dell'infanzia fa appello a psicologi e neuroscienziati e solo sbrigativamente riconosce che “qualche filosofo – a onor del vero ben pochi – di tanto in tanto prende posto tra i banchetti e le seggioline dell'asilo, per condurre esperienze sul campo” (Gopnik, 2009, Introduzione).

Se la psicologia dimostra che i bambini, anche di 3-4 anni, posseggono le potenzialità mentali che si suppone siano implicate nell'attività filosofica, questo significa che i bambini sono naturalmente “filosofi”? Io direi di no. Innanzitutto, perché quelle abilità mentali riconosciute ai bambini possono essere i prerequisiti per entrare in tutti i campi di sapere, dalla scienza, all'arte, alla storia, e così via. La pretesa “meraviglia” del bambino di fronte al mondo non è la fonte della sola attività filosofica, ma di tutte le forme di conoscenza. Quel che serve per andare avanti nel nostro discorso è cercare di capire meglio in cosa consista più esattamente il pensiero di stile filosofico, e questo non è la psicologia che ce lo può dire.

Quando si cerca la risposta alla domanda «Cos'è la filosofia?», allora si è già nella filosofia e l'eventuale risposta non può che essere filosofica. È esattamente così che è iniziata la nostra tradizione filosofica, quando, cioè, Platone, avendo in mente l'esperienza del suo maestro Socrate,

si chiede «Chi è il filosofo?». È solo confrontandoci con l'immagine che la tradizione ci ha consegnato che possiamo arrivare a capo di qualcosa di sensato. Ciò non vuol dire che dobbiamo confermare quell'identikit, ma, semplicemente, che è da lì che dobbiamo partire. Assumere che il bambino sia il prototipo di filosofo e che, in questo, egli possa essere addirittura maestro per gli adulti, è un fraintendimento pericoloso. Mi viene in mente, a questo proposito, la seguente affermazione attribuita a Picasso: «A quattro anni dipingevo come Raffaello, però ci ho messo tutta una vita per imparare a dipingere come un bambino». Se è legittimo fare un paragone con la filosofia, dobbiamo chiederci cosa è racchiuso in quel “come”. Dipingere “come” un bambino non è uguale al dipingere del bambino, e Picasso non può, in alcun modo, essere confuso con un bambino che dipinge. Allo stesso modo, può essere vero, in qualche misura, che il filosofo conservi (o riacquisti) un qualche atteggiamento infantile, ma questo non vuol dire che il bambino è filosofo, né che il filosofo è un bambino.

In che cosa consiste la differenza? Qualche indicazione possiamo ricavarla utilizzando il concetto di “cornice”. Con questo termine intendo, per esempio, le regole del gioco, oppure il contesto di un'aula scolastica o di qualsiasi altro ambiente ben caratterizzato (chiesa, ospedale, palestra, cinema, ecc.). “Cornice” è anche il senso che differenzia e chiarisce i significati in una comunicazione: ironia, metafora, scherzo, umorismo. Sia i bambini che i filosofi hanno molto a che fare con le cornici, e sia gli uni che gli altri hanno con esse vincoli piuttosto deboli e fluidi. A monte di questa apparente affinità, però, c'è una differenza sostanziale. I bambini devono ancora imparare a riconoscerle le cornici, mentre i filosofi cercano intenzionalmente di abatterle o, comunque, di scovarle e sottoporle al vaglio critico.

Per cominciare a filosofare – sostiene Platone – è necessario, prima di ogni cosa, prendere coscienza della caverna in cui sei incatenato con i tuoi simili. Devi prendere coscienza che quello che tu credi sia il mondo, l'unico e il più scontato, è soltanto una caverna-cornice dalla quale è possibile uscire. In altre parole, mentre per il filosofo un esercizio qualificante è quello di riconoscere le cornici, anche quelle più invisibili, e sospenderle intenzionalmente per trattarle in modo riflessivo, per il bambino le cornici ancora non ci sono.

Facciamo un esempio. Jordan è un bambino di 5 anni che, andando a letto alle 8 di sera, fa questa domanda: «Se vado a letto alle 8 e mi sveglio alle 7 di domani mattina, come faccio a sapere che la lancetta della sveglia ha fatto un solo giro? Devo stare sveglio tutta la notte per controllare?» (Matthews, 1994, p. 63). È chiaro, in questo caso, che il bambino non ha ancora consolidato lo schema induttivo della regolarità, oppure non ha ancora imparato a fidarsi del mondo, visto anche che in classe qualche suo compagno fa le boccacce all'insegnante quando è voltato di spalle e ridiventa serio appena si gira. Non è che la sveglia si comporta allo stesso modo? La fiducia può

essere applicata allo stesso modo ad un essere umano come a una macchina? Inoltre, la domanda «Come faccio a sapere?» sembra rinviare ad una questione squisitamente epistemologica, ma, formulata da un bambino di 5 anni, non ha lo stesso senso che ha se formulata da Karl Popper.

3. *Pensare insieme*

Come abbiamo visto nell'esempio di Jordan, un bambino di 5 anni si pone delle domande che hanno una coloritura filosofica; ha già sviluppato, inoltre, le capacità di linguaggio e di pensiero sufficienti per fare le prime esperienze di P4C. Quello che serve, ancora, è un'ambientazione opportuna ed un'adeguata organizzazione della comunicazione. Perché le potenzialità individuali diventino competenze operative è necessario un contesto sociale con cui interagire in modo costruttivo (Cosentino, 2008). Se ha ragione Herbert Mead quando afferma che «il bambino non diventa sociale grazie all'apprendimento. Egli deve essere socializzato per poter apprendere» (Mead, 1910, p. 688), allora il primo ed essenziale obiettivo a cui tendere è l'interiorizzazione di uno schema comunicativo di tipo dialogico. Senza un'ambientazione sociale funzionale allo sviluppo del dialogo non c'è esperienza possibile di P4C. L'ambientazione peculiare è quella racchiusa nell'espressione “comunità di ricerca”. Le prime prove di P4C, pertanto, ruotano intorno a questo impegno: trasformare un “gruppo” in una “comunità” e farlo grazie all'esercizio della ricerca. Negli stadi iniziali dell'esperienza di P4C i contenuti trattati sono piuttosto strumentali e servono come materiali da supporto per la costruzione della comunità. Solo quando il senso di comunità è sufficientemente consolidato, la ricerca e i suoi contenuti acquistano una posizione di primo piano. Coltivare una “comunità di ricerca” significa avere presente che essa ha una precisa struttura secondo la quale la ricerca deve avere una meta; è un processo che deve avere una direzione (che è quella che la stessa ricerca prende strada facendo), che la comunicazione non deve essere una statica conversazione o una discussione litigiosa, ma un dialogo (Lipman, 1991).

Ora, quella del dialogo è una pratica impegnativa che poggia sulla premessa che ciascun interlocutore sappia avere in mente gli altri per come sono in quel momento e che, inoltre, sia intenzionato a stabilire con essi una relazione costruttiva (Buber, 1947). Tuttavia, difficilmente possiamo ritenere soddisfatti questi presupposti quando i potenziali dialoganti sono bambini di 5-6 anni. Piuttosto che presupposti dobbiamo considerarli obiettivi che si possono raggiungere con l'aiuto di una serie di pratiche funzionali a questo scopo. Tra queste, una molto efficace consiste nel far sedere i bambini in cerchio, un'altra è quella di proporre giochi le cui regole prevedono che sia ben distinto il ruolo di chi parla (o imita, o mima, o disegna) e chi ascolta o osserva,

un'altra ancora può essere quella di sfidare ciascun bambino a ripetere quello che ha detto un/a compagno/a.

Non si sottolinea mai abbastanza quanto sia determinante la consistenza e la coesione della comunità per il successo di tutta l'attività di P4C e, anche, quanto lunga e faticosa può risultare la formazione della comunità di ricerca. Si tratta di un processo che mette in gioco molte variabili, la maggior parte delle quali è di pertinenza della sfera relazionale ed emozionale, oltre che della pragmatica della comunicazione. Per trasformare una somma di individui in una sintesi comunitaria, bisogna modificare radicalmente la dinamica del gruppo. Sappiamo che i gruppi spontanei si organizzano intorno a un leader, che sono divisi in sotto-gruppi più o meno piccoli e più o meno chiusi, che non mancano gli isolati, e che, spesso, ci sono anche i bulli. Per la trasformazione è bene partire da un monitoraggio che fornisca una mappa attendibile della dinamica spontanea per, poi, pensare alle strategie mirate al cambiamento. Il risultato finale dovrebbe essere una mappa circolare in cui nessuno è al centro (nessuna leadership) e tutti sono posizionati lungo la circonferenza; dove ognuno è in relazione con tutti e dove il "noi" include tutti i membri della comunità.

La configurazione descritta ha un valore operativo e simbolico allo stesso tempo. Dal punto di vista operativo consente di distribuire attività e responsabilità, di bilanciare in modo dinamico il rapporto individuo-comunità e di mettere in gioco ogni partecipante in modo globale, dalla testa ai piedi per così dire, sia con la sua attività di pensiero che con la sua sfera emotiva, in una sostanziale unità di mente e corpo. Dal punto di vista simbolico rappresenta un quadro di relazioni il più possibile simmetriche, tendenti, cioè, a ridurre al massimo possibile la dipendenza e l'esercizio del potere come dominio. In questo senso rinvia a un'idea di democrazia basata sulla partecipazione attiva e intesa, deweyanamente, come stile di vita, la quale «è sempre la creazione di un'esperienza più libera e più umana condivisa da tutti e alla quale tutti contribuiscono» (Dewey, 1939, p. 226).

BIBLIOGRAFIA

- Buber M., 1947, *Between Man and Man*, Kegan Paul, London.
- Castoriadis C., 2001, *La rivoluzione democratica*, Elèuthera, Milano.
- Cosentino A., 2008, *Filosofia come pratica sociale*, Apogeo, Milano.
- Dewey J., 1939, *Creative democracy. The task before us*, The Later Works, 1925-1953, Vol. 14, Southern Illinois University, Carbondale 1976.
- Fink E., 2008, *Oasi del gioco*, Cortina, Milano.
- Gopnik A., 2009, *Il bambino filosofo*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Lipman M., 1991, *Thinking in education*, Cambridge University Press, Cambridge; trad. it., *Educare al pensiero*, Vita e Pensiero, Milano 2005.
- Matthews G., 1994, *Are children philosophical*, in: Lipman M.-Sharp A. M., *Growing up with philosophy*, IAPC, USA.
- Mead H., 1910, *The psychology of social consciousness implied in instruction*, Science, n. 31.
- Wittgenstein L., 1999, *Della certezza*, Torino, Einaudi.