

**PHILOSOPHY FOR CHILDREN COME PRATICA COMUNITARIA VERSO LA LIBERTÀ DI PENSIERO E DI CUORE****M. Antonietta Monaco**

“penombra toccata di allegria...”

[Maria Zambrano]

Vorrei soffermarmi su alcuni spunti riflessivi che la P4C mi ha suggerito soprattutto nelle sessioni con alunni liceali. Infatti è innegabile che la Philosophy for children rappresenti per i bambini della scuola materna ed elementare un'attività proficua, i cui effetti positivi, se condotta con la dovuta preparazione da parte del facilitatore, non tardano a mostrarsi come appaganti e positivi, soprattutto in termini di abitudine al confronto reciproco, di ricerca comune ad attribuire un senso al mondo, ma anche di “assenso” ad un'attività che viene percepita non solo come piacevole (non come gioco, però), ma quasi di per sé necessaria. E' come se i piccoli avessero la sensazione di trovare uno spazio legittimo per le domande che in loro nascono, spontanee o sollecitate dagli adulti.

Piuttosto diversa la situazione per gli adolescenti liceali, tanto più se essi hanno già iniziato il percorso curriculare della Filosofia come disciplina. Emerge di solito, ad un primo approccio, un atteggiamento di sufficienza che potrebbe disarmare, ma che in realtà, a mio parere, se letto con maggiore attenzione, è sintomo di disagio rispetto all'offerta di una modalità operativa divergente da quelle prevalenti nell'istituzione scolastica.

Ciò che in alcuni casi viene percepito come quasi banale, in realtà va a evidenziare un aspetto che, proclamato a parole nella maggior parte dei POF dei nostri istituti, stenta a realizzarsi pienamente: offrire occasioni per sviluppare autonomia di giudizio e di rielaborazione, capacità di confronto in una dimensione democratica.

Non è la mia una caparbieta che sarebbe fuori luogo nel difendere la P4C sempre e comunque, ma una consapevolezza delle risorse che essa è in grado di attivare, se inserita in una vera revisione

degli obiettivi e delle modalità operative dell'azione didattica.

Per farlo mi richiamerò alle prerogative generali della P4C per poi individuarne alcuni aspetti che ritengo particolarmente rilevanti e condivisibili da ottiche di riflessione filosofiche che appaiono ad un primo approccio distanti tra loro.

**Comunità di Ricerca: superamento di schematismi**

Come ha sottolineato A. M. Sharp<sup>1</sup> la P4C ha prerogative di favorire:

- il pensiero critico
- le attività dialogiche
- le abilità di ragionamento e ricerca
- la coscienza globale
- la comprensione interculturale
- la formulazione di giudizi migliori
- l'educazione delle emozioni

Tali finalità, come è noto, vengono perseguite all'interno di un *setting* specifico, quello della “comunità di ricerca”. Questo termine, coniato da Peirce<sup>2</sup>, presuppone la possibilità di creare un giudizio che non abbia valore in quanto strettamente individuale, ma coinvolga l'intera comunità impegnata in un'attività di pensiero riflessivo. Ciò può essere condiviso solo se si attribuisce alla comunità un'attività di interpretazione che nasce nell'atto stesso di agire al suo interno nella costante interrogazione. Comunità di ricerca è quindi innanzitutto “luogo” dove il soggetto è in dialogo comunitario, in una riflessione che assume dimensioni sociali, che può sfociare in un logos comune che tende a generalizzazioni, ma non è astratto rispetto all'esperienza di vita. L'esistenza della comunità di ricerca rivendica il carattere di “pratica filosofica” che nell'inter-

pretazione che ne dà Carlo Sini, va a coincidere con “l’abitare la domanda”, senza volerla immediatamente scavalcare nella risposta, godendo di questa condizione di “incanto” e spaesamento. A questo riguardo può essere utile il riferimento di Rovatti al “lasciar essere” le cose<sup>3</sup>, liberandoci di quella zavorra di conoscenze e strumenti, non ascoltando “più il canto di quelle sirene che ripetono, fino alla stordimento, che conoscer=potere, sempre”<sup>4</sup>. Il segreto coinciderebbe, come in Bateson, nel saper esitare, nel trattenersi dal chiudere in una definizione la scoperta di una verità, preferendo i sillogismi della metafora, del “come se”, che permettono di allargare in un ambito più complesso le relazioni.

Il recupero della metafora (intesa come confrontare due cose senza articolare il confronto) credo che possa rappresentare una risorsa, una volta liberato il campo dai preconcetti sul suo valore specificamente estetico e sviante rispetto al processo riflessivo, della quale rendere consapevoli i giovani. Non immagino tanto il potenziamento di attività parallele, filosofia e poesia, pure utili in alcuni contesti, come prospettato da Valentino<sup>5</sup>, quanto la legittimazione del linguaggio metaforico come opportunità di potenziamento per il pensiero speculativo attraverso un arricchito dinamismo semantico. Ritengo tale prerogativa particolarmente rilevante nel momento in cui con la P4C sollecitiamo ad elaborare la ricerca in modo autonomo e originale, senza riferimenti nozionistici, piuttosto con l'autenticità dell'esperienza.

A questo proposito, Maria Zambrano ci illumina, a mio parere, efficacemente: “Punto dolente della cultura moderna: la sua mancanza di trasformazione della conoscenza pura in conoscenza attiva che possa alimentare la vita”<sup>6</sup>. Accade cioè che si sia perso il senso della filosofia come momento in cui ci si prende cura della vita, per lasciare spazio a una abilità dialettica che in un atteggiamento di autoreferenzialità rinunci a cogliere il “segreto”, “la penombra toccata dall'allegria”<sup>7</sup>, il contatto trasformatore con l'essere delle cose.

Dunque filosofia come trasformazione, auspica la filosofa spagnola, in cui non compare l'ansia dimostrativa, il desiderio di chiudere la scoperta in una completezza argomentativa: le scritture di trasformazione nulla lasciano in pace, “tagliano le certezze come spade”<sup>8</sup>.

Maria Zambrano critica l'uso attuale dell'intelligenza, che separa dall'interiorità, dal corpo, l'esercizio dell'ascolto, spostandolo altrove e separandolo dalla parola stessa: queste riflessioni possono costituire per noi uno stimolo ad uscire da schematismi rigidi e fondamentalmente sterili e ripetitivi, ad avere il coraggio di considerare positivi quegli approcci creativi, legati ad esperienze personali, che potenziano, nel passaggio dai casi particolari ai generali, la riflessione filosofica.

### **Rapporto con l'alterità e con le “cornici”**

Il filosofare, in quanto pratica di interrogazione radicale si articola nella relazionalità, poiché dalla “alterità” prende spunti per intraprendere nuove strade, nuove forme di conoscenza sia del mondo che di sé. L'Altro, come sostiene Maura Striano<sup>9</sup>, è una realtà scomoda poiché chiede impegno nel riconoscimento di un'altra realtà, di un altro soggetto che sta lì, ci provoca, sollecita le nostre risposte e ci ricorda la necessità di aprirci al mondo e alle relazioni per poter conoscere, pensare, vivere svuotandoci di ciò che eravamo o credevamo di essere e recuperando sempre nuovi e possibili spazi e risorse. In questo senso l'alterità rimanda alla tensione, alla ricerca. “Il pensiero in comunità diventa responsabilità di tutti e di ciascuno e l'orizzonte dell'intervento educativo si apre ad una pluralità di percorsi possibili: l'educazione non si fa sostegno solo dell'esistente ma si propone traguardi non esplorati e, in quanto tali, non ancora accreditati.”<sup>10</sup> A questo i nostri giovani studenti, soprattutto quelli che vengono considerati “più bravi” non aderiscono con facilità: l'essere “senza rete”, il poter tentare con la propria capacità riflessiva e la propria sensibilità una nuova strada li disorienta, li blocca, si sentono ridicoli. Non sostengono con facilità il senso di incertezza, l'ambiguità ad affrontare situazioni inattese sospendendo il giudizio, facendo proprio un atteggiamento esplorativo. Non ne hanno certo colpa, se nella maggior parte dei casi la didattica nelle nostre scuole si presenta come presentazione di contenuti monodisciplinari (identificati con il “sapere”) rispetto ai quali risultano irrilevanti gli aspetti psicologici e sociali dell'esperienza formativa umana! Di questo gli alunni prendono consapevolezza e, adeguandosi alle

consegne loro date, tendono a sviluppare in modo veramente marginale le potenzialità riflessive, e quindi anche la loro autonoma capacità di confronto e di giudizio.

In realtà il problema è molto complesso e non vive soltanto della dimensione scolastica, ma in quella della interrelazione, e, tema straordinariamente attuale, nella dinamica dei rapporti interculturali : verrebbe in mente Gregory Bateson<sup>11</sup> “L'unico modo per risalire al sistema di premesse implicite in base a cui l'organismo opera è metterlo in condizione di sbagliare e osservare come corregge le proprie azioni e i propri sistemi di autocorrezione”. A questo proposito Marianella Sclavi<sup>12</sup> sottolinea come per Bateson “un esploratore di mondi possibili è uno che possiede un *savoir faire* della complessità”, che sa come connettersi a valutare quelle che sembrano le “stesse cose” con modalità che prima gli erano precluse perché non previste dalle “cornici” date per scontate. La proposta operativa suggerita dalla Sclavi è di adottare una modalità di rapportarsi a se stessi e agli altri attraverso la quale si sia aperti e disponibili anche a vedere le cose in modo totalmente diverso, grazie ad una sorta di “imbarazzo preventivo”<sup>13</sup>: non è dunque possibile accogliere un'altra prospettiva se non allentiamo la certezza che il nostro modo di inquadrare gli eventi sia l'unico possibile o il migliore, se non riusciamo a prenderci meno sul serio.

Mi sono soffermata su questo atteggiamento epistemologico perchè ritengo indispensabile prenderne consapevolezza ed aiutare i nostri alunni ad apprenderlo. Insegnare nell'attività della P4C ad interagire con l'alterità, grazie ad un allenamento ad essere smentiti e non rassicurati nelle proprie certezze, può essere infatti veramente funzionale ad “accettare” prospettive divergenti rispetto alle nostre e a far sì che l'azione di ricerca diventi prolifica. Nella comunità di ricerca non vi è unità di pensiero, non tutti la pensano allo stesso modo, né questo è l'ideale di questa pratica : piuttosto la direzionalità è data da una trama condivisa che diventa autentica allorché ognuno mettendosi in gioco interagisce nel processo . Il pensiero che emerge non esclude quindi la dissonanza e la diversità, ma la considera come risorsa ed energia vitale : si è infatti instaurata la “relazione di dialogo” come esperienza creativa di ricerca di

senso dell'esistenza a partire da sé, ma in un cammino reciprocamente intessuto, condiviso.

Proprio il percorso che caratterizza la pratica della P4C nella sua dimensione socializzante evidenzia a mio parere in modo specifico la valenza emotiva, quelle abilità emozionali (*emotional skills*) assai poco valorizzate all'interno dell'istituzione scolastica, soprattutto della scuola secondaria superiore, sulla scorta di una scissione cartesiana oggi oltremodo discutibile.

Il ripensamento sull'educazione riflessiva non può, invece, a mio parere, esimersi dal considerare il ruolo delle emozioni nell'educazione, considerate spesso nella tradizione filosofica come elementi di oscuramento e di inganno per il perseguimento della “verità”, e recuperate solo in un'ottica più recente a significanza positiva. Concordiamo con Bateson<sup>14</sup>: “E' il tentativo di separare l'intelletto dall'emozione che è mostruoso..” individuando le emozioni, non come pericolose per la conoscenza, ma come le modalità indispensabili con le quali costruiamo i contesti di cui siamo parte, per un livello di conoscenza superiore, costituenti quella modalità di classificazione che Marianella Sclavi definisce “analogica”: riguarda le caratteristiche formali di situazioni contingenti e concrete, le relazioni piuttosto che l'identificazione analitica dei loro termini.

Anche Lipman<sup>15</sup> sostiene con fermezza la necessità del superamento dell'approccio dualistico che vede la sfera cognitiva e quella affettiva come due funzioni distinte e autonome, attestata dall'influenza esercitata dalle emozioni sull'attenzione, ma anche sulle nostre esigenze di coerenza o precisione.

Ma, in modo ancora più marcato, egli avvalorava l'importanza del pensiero *caring* che accanto al pensiero critico e a quello creativo contribuisce al miglioramento della ragionevolezza, considerata essenziale per la realizzazione del singolo e della comunità in un contesto democratico. Senza il “caring” il pensiero mancherebbe della componente valutativa : si tratterebbe di affrontare la discussione con un atteggiamento apatico, indifferente. Sarebbe ricerca, verrebbe da chiedersi ? E non è un aspetto del pensiero *caring* il prendere una decisione, fare una scelta nell'esercizio del giudizio? Talmente chiara questa valenza, eppure a volte offuscata dalla diffidenza verso una di-

mensione considerata istintiva tale, da poter far perdere valore alla ricerca riflessiva. Diffidenza da superare, direi, alla luce fondamentalmente di due tipi di considerazione. La prima si collega agli studi di Gardner<sup>16</sup> sull' intelligenza "multipla": al modello monolitico di un unico tipo di intelligenza (a cui corrispondevano i test per la misura del Qi) egli sostituisce una pluralità di diverse intelligenze che offre una visuale molto più poliedrica delle capacità dei soggetti. Ad esempio a proposito dell'intelligenza interpersonale, Gardner le attribuisce le "capacità di distinguere e di rispondere appropriatamente agli stati d'animo, al temperamento, alle motivazioni altrui"<sup>17</sup>. La teoria delle intelligenze multiple si è poi evoluta in modo da concentrarsi soprattutto sulla metacognizione, ossia sulla consapevolezza dei propri processi mentali: se Gardner sottolinea, dunque, come le capacità emozionali e di relazione, le intelligenze "sociali", siano fondamentali e di vitale importanza per la vita personale e di relazione, Goleman<sup>18</sup> sostiene l'importanza di mettere le emozioni al servizio dell'educazione, in modo che facilitino invece di ostacolare il pensiero razionale.

L'altra considerazione si richiama alla condizione di "ben-essere" psicologico dei nostri alunni : negli ultimi anni sono stati attivati in molti istituti corsi di educazione all'affettività, ma il percorso scolastico nel suo insieme è, a mio parere, ancora poco sensibile alle problematiche della maturazione emozionale e della progressiva consapevolezza dei processi emotivi. La pratica della P4C propone un setting che, per la sua configurazione specifica, promuove e facilita un percorso socializzante e di facilitazione nei confronti delle relazioni all'interno del gruppo classe, spesso molto difficili. Inoltre viene individuato un progressivo clima empatico che, sollecitando il dialogo filosofico, genera una spinta alla condivisione dell'attività nell'accettazione delle diverse reazioni individuali. In questo processo si evidenziano e possono essere apprezzate anche modalità emozionali percepibili attraverso il linguaggio non verbale. Risulta un'occasione privilegiata, dunque, nella quale non ci sono voti, né valutazioni, e forse, proprio per questo motivo, tale pratica permette ai ragazzi più introversi o in difficoltà di esprimersi liberamente, di poter sbagliare senza

essere giudicati raggiungendo risultati apprezzabili sul piano riflessivo.

### Conclusioni

E' un dato di fatto che i ragazzi escano dalle sessioni di P4C più rilassati di quando vi siano entrati e con un senso di appagamento nei confronti di una ricerca condivisa : un risultato per niente disprezzabile, se pensiamo alle situazioni di stress vissute troppo spesso dai nostri alunni nelle aule scolastiche.

La scuola, comunque e sempre dovrebbe raggiungere questi obiettivi, lo sappiamo, ma in mancanza di evidenze che ancora largamente mancano, la pratica della *Philosophy for children* rappresenta un momento importante, di rilievo didattico trasversale, che merita di essere sostenuto ed esteso soprattutto a quei contesti dove la filosofia, disciplina ancora d'élite, non compare in nessuna veste, a dispetto del suo ruolo essenziale di risorsa nel processo formativo.

Queste considerazioni assumono un valore significativo se attribuiamo all'istituzione scolastica il ruolo di educare alla difficile "arte di vivere" e se riteniamo che imparare a pensare sia tappa imprescindibile e prioritaria per diventare responsabili di una costruzione di significati, senza rinunciare alla costante domanda di "senso": ai molti docenti che condividono tali premesse spero che le mie riflessioni possano risultare utili.

1 A. Sharp, *Intervista* in "Iride", n°51/2007, p. 268

2 C. S. Peirce, *The fixation of belief*, in J. Buchler, *Philosophical writing of Peirce*, New York 1955.

3 P. A. Rovatti, *Abitare la distanza*, Cortina, Milano 2007, pp. 7-8

4 *Ivi*, p. 14

5 F. Valentino, *Poesia e philosophy for children*, nel vol. A. Cosentino (a cura di), *Filosofia e formazione*, Liguori, Napoli 2002, p. 236.

6 Maria Zambrano, *Verso un sapere dell'anima*, Raffaello Cortina, Milano 1996, p. 56

7 *Ivi*, p. 4.

8 A. Buttarelli, *Una filosofa innamorata*, Bruno Mondadori, Milano, 2004, p. 9.

9 M. Striano, *Quando il pensiero si racconta*, Meltemi, Roma 1999, p.51.

10 *Ivi*, p. 51.

- 
- 11 G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi 2007, p. 120.  
12 M. Sclavi, *Arte di ascoltare e mondi possibili*, Bruno Mondadori, Milano 2003, p. 199.  
13 *Ivi*, p. 207.  
14 G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, cit., p. 505.  
15 M. Lipman, *Educare al pensiero*, V&P, Milano 2005, p.147.  
16 H. Gardner, *L'educazione delle intelligenze multiple. Dalla teoria alla prassi pedagogica*, Anabasi, Milano 1993, p. 9.  
17 H. Gardner, nel vol. D. Goleman, *Intelligenza Emotiva*, BUR, Milano 2007, p. 148.  
18 *Ivi*, p. 123.