

Annalisa Caputo

Philosophia ludens per bambini. Lo scenario teoretico e la proposta operativa

The aim of this paper is twofold. The first one is theoretical. As we know, Philosophy for Children, however understood, forces us to rethink the subject-philosophy. Is there really a chance to safeguard both the specificity (conceptuality, argumentation, maturity) of 'Philosophy' and the philosophizing with children, linked to their questioning skills, their astonishment, their practice of thinking? Thinking that this is possible and necessary, the second objective is to present 'Philosophia ludens (PhL) with Children', which it is a new proposal in which the activities are placed in a highly hermeneutic frame ('between' historical tradition and questions of meaning), connecting accurately key concepts – philosophical texts – symbols – recreational and playful experiential dynamics. It is a proposal which differs from all others in particular for the centrality of the 'game', that for us is not only as creative dimension, but 'agon', also a real 'competition' among children, which are divided into teams, guided by the teachers of the PhL group. The essay at the end presents the results of the experimentations of PhL with children.

L'obiettivo del saggio è duplice. Da un lato di tipo teoretico. È evidente che la 'Filosofia per i bambini', comunque intesa, costringe a ripensare l'oggetto-filosofia. Esiste realmente la possibilità di salvaguardare insieme sia la specificità (concettuale, argomentativa, 'adulta') della Filosofia sia quel filosofare con i bambini, che si lega alla loro capacità interrogativa, di stupore, di pratica del pensare? Nella convinzione che questo sia possibile e necessario, il secondo obiettivo è presentare 'Philosophia ludens (PhL) per bambini': una nuova proposta operativa in cui le attività si collocano in una cornice fortemente ermeneutica: 'tra' tradizione storica e questioni di senso, con collegamenti precisi tra nuclei concettuali – testi filosofici di riferimento – simboli proposti – dinamiche ludico-esperienziali. Una proposta che si differenzia da tutte le altre in particolare per il suo mettere al centro in maniera forte il gioco, inteso non solo come dimensione creativa, ma anche come una vera e propria 'gara' tra i bambini, divisi in squadre (tra 'agon' e 'cooperative learning'), guidate dagli insegnanti del gruppo PhL. Conclude il testo la presentazione dei risultati delle sperimentazioni di finora svolte con PhL per bambini.

Keywords: *Philosophy with Children, Play, Philosophia ludens, Hermeneutics, Educational Games*

Parole chiave: *Filosofia con i bambini, gioco, Philosophia ludens, ermeneutica, attività ludico-formativa*

Poiché la filosofia è quella che ci insegna a vivere, e poiché, come tutte le altre età, anche la fanciullezza trova in essa di che imparare, perché non le viene insegnata? [Michel de Montaigne]

1) Filosofia per bambini? La problematicità dell'oggetto-filosofia

È possibile fare filosofia con i bambini? La domanda è più che legittima, per 'colpa' dell'oggetto/filosofia. Certo, in maniera simile ci si potrebbe chiedere se è possibile fare letteratura o musica o arte con i bambini. Ma non ce lo chiediamo: non solo perché una lunga tradizione di letteratura per l'infanzia, di bambini-prodigio che suonano o di laboratori di piccoli artisti in erba (o percorsi museali per bambini) infondo ha già risposto. Non ce lo chiediamo soprattutto perché il senso comune è giunto oggi (giustamente) alla convinzione che, trovando il 'metodo' corretto e facendo letteratura, arte, musica 'a misura' di bambino, questo sia possibile.

Per la filosofia è diverso, perché è diversa la filosofia. Perché tradizionalmente la filosofia è lavoro del concetto (*logos*) e il bambino non ha ancora sviluppato la sua intelligenza concettuale/astrattiva¹. E perché la filosofia tradizionalmente è un sapere 'alto'

¹ Su questo rimandiamo al nostro Editoriale di questo numero (*Quando i bambini danno a pensare*), senza riprendere le argomentazioni ivi svolte.

e quindi non adatto ai piccoli. Già Aristotele lo diceva con chiarezza: chi è troppo giovane non è adatto per la filosofia; per i minori è poi del tutto inutile, perché la sua forma di saggezza non sarebbe per loro raggiungibile².

Certo, poi potremmo ribattere: dipende da quale forma di saggezza; oppure: dipende da quale filosofia, da cosa intendiamo per filosofia. Le cose allora si complicano.

E, sì, accade sempre così quando c'è la filosofia di mezzo: che i termini, gli ambiti, le proposte che ad essa si accostano diventano problematici. Ma, viceversa, che ogni accostamento – a boomerang – ritorna sulla filosofia stessa, e la costringe sempre di nuovo ad autodefinirsi, a chiarire il proprio ambito di movimento, le sue finalità. Diciamolo con un termine solo: la sua legittimità.

La filosofia per/con i bambini³ è uno di quegli ambiti, come è stato ben puntualizzato da Luca Illetterati, che costringe la filosofia a tornare su se stessa.

Si tratta di chiedersi se lo svilupparsi di diverse tipologie di itinerari e discorsi che chiamano in causa la filosofia non dica qualcosa alla filosofia, (...) non costituisca un'occasione per la filosofia per ripensare se stessa e il proprio rapporto con quelli che (...) Hegel avrebbe chiamato 'i bisogni più subordinati degli uomini', ovvero quell'insieme di istanze dal quale solamente nasce l'esigenza di qualcosa come la filosofia.

In senso stretto, al di là del valore che può avere in se stessa, un'esperienza come quella della *Philosophy for Children*, è in realtà anche un'occasione per la filosofia per pensare ancora una volta a se stessa, per non dare per scontato ciò che essa non può strutturalmente dare per scontato, per metterci ancora e sempre nuovamente in questione, per chiedersi ciò che all'interno dei saperi *disciplinati* non ci si chiede e non c'è necessità di chiedersi⁴

E, quindi, ammesso pure che si possa e voglia parlare di filosofia per bambini, diventa necessario capire 'quale' filosofia, e perché.

La questione è 'teoretica', innanzitutto (e solo per questo può essere anche 'poi' didattica)⁵. Perché, di certo, tutti quelli che in vario modo fanno filosofia per/con i bambini, non fanno storia della filosofia. E cosa fanno, allora? Con quali presupposti, finalità, autorevolezza?

2) La P4C: legittimità e finalità (dimensione logica, pragmatica, democratica)

La *Philosophy for Children* (P4C) ha trovato una sua risposta e dunque un suo statuto scientifico/disciplinare, che la legittima e garantisce.

La sua 'matrice' è dichiaratamente deweyana. E questa è già, da un certo punto di vista, una garanzia, essendo John Dewey sia filosofo che pedagogista. E in questa cornice fondamentalmente 'pragmatista', la dimensione della P4C promossa da Matthew Lipman è quella 'logica'. Sappiamo, infatti, che egli insegnava appunto *Logica* nel Montclair State College.

² Cfr. per esempio *Etica Nicomachea*, I, A, 3, 1095 a

³ A seconda che si voglia sottolineare di più la dimensione di 'traduzione' della *Philosophy for Children* di matrice lipmaniana, o che si voglia sottolineare di più (sia in essa che oltre di essa) la dimensione del filosofare con i bambini.

⁴ L. Illetterati, *La doppia natura del filosofo*, in *Philosophy for Children: un curriculum per imparare a pensare*, a cura di M. Santi, Liguori, Napoli, 2005, p. 198.

⁵ «Ritengo che qualsiasi problema di didattica della filosofia sia un problema di filosofia, in quanto presuppone opzioni teoriche che vanno esaminate e non date per scontate. Insegnare filosofia ai bambini pone il difficile problema di definire in cosa propriamente questo insegnamento debba consistere e differenziarsi in rapporto ai suoi destinatari. Senza fare chiarezza su questo punto, senza una chiara scelta di ordine teoretico, questo insegnamento rischia di divenire un'educazione logica, un'acquisizione di tecniche argomentative o una sorta di educazione civica e catechismo laico»: C. Chiapperini, *Filosofia e infanzia*, in Livio Rossetti e Chiara Chiapperini (a cura di), *Filosofare con i bambini e ragazzi. Atti delle giornate di studio di Villa Montesca (Città di Castello, 31 marzo - 3 aprile 2005)*, Perugia, Morlacchi, 2006, p. 165.

Perché la filosofia? E come la filosofia? In questo contesto, risposta è intuitiva: per ‘chiarire’ il mondo dell’esperienza e sviluppare il più possibile le capacità logico-cognitive dei ragazzi⁶. Non è un caso se la prima esperienza di P4C è fatta da Lipman con ragazzi di 11 anni⁷, perché egli sa bene con Piaget che, prima di quell’età, non sono sviluppate un certo tipo di abilità. Poi, Lipman è andato ‘a ritroso’, verso le fasce d’età più piccole: perché la P4C può preparare il terreno a questo sviluppo⁸. Ma la finalità non è cambiata: una sorta di avvicinamento e avviamento al pensiero logico⁹.

E, d’altra parte, anche la dimensione ‘logica’ non resta fine a se stessa, non ‘deve’ rimanere fine a se stessa nella P4C. Infatti, come già Dewey aveva mostrato, il ‘fine’ ultimo è favorire quell’atteggiamento dialogico-partecipativo che è alla base della dimensione democratica. La comunità di ricerca filosofica è preludio e modello della comunità sociale e

⁶ «Lipman usa il termine «filosofia» riferendosi ad almeno cinque cose distinte: a) una disciplina scolastica; b) un modo di vita, una *praxis*; c) un modello di ricerca; d) un pensare di ordine superiore (critico, creativo ed empatico); e) una forma di sapere istituzionalizzata in venticinque secoli di storia»: W. O. Kohan, *Il bambino e la filosofia nella comunità di ricerca. Da presupposto a domanda*, in “Educazione democratica”, III, 6, 2013, pp. 70-88.

⁷ Il racconto di riferimento è *Harry Stottlemeier’s Discovery*, che in italiano è stato tradotto con il titolo *Il Prisma dei perché* (adattamento e cura di A. Cosentino), Liguori, Napoli, 2004; A. M. Sharp, F. S. Oscanyan, Lipman M., *Il prisma dei perché. L’indagine filosofica. Manuale*, (tr. e adattamento a cura di A. Cosentino), Liguori, Napoli, 2004 (per le Scuole secondarie inferiori).

Così ne parla lo stesso Lipman nell’Intervista rilasciata a Félix García Moriyon nel 2002 e tradotta in italiano da L. Prola con il titolo: *Matthew Lipman. Una biografia intellettuale*, in “CRIF Bollettino on-line”: «Il contenuto concettuale della (...) storia, che più tardi si chiamerà *Harry Stottlmeyer’s Discovery*, parte dalla mia esperienza di professore di logica nei corsi serali del *City College* a New York e nell’ambito delle tesi di laurea dell’università della Columbia. Mentre insegnavo logica arrivai alla conclusione che il passo logico chiamato ‘conversione’ era il nucleo fondamentale della logica aristotelica. Io non ero un grande esperto di logica; non avevo mai studiato né la logica aristotelica né quella non aristotelica: l’ho imparata mentre la insegnavo. Sembra ovvio che avessi bisogno della logica aristotelica perché mi sembrava rilevante in due contesti importanti: il linguaggio e il mondo, e non mi sembrava che gli studenti ne fossero molto attratti, se non per queste due rilevanti esigenze. Diedi più o meno per assodato che la scoperta della conversione potesse essere un obiettivo accessibile ad un bambino e, dopo aver cercato molti nomi che giocavano con la parola Aristotele, scelsi *Harry Stottlmeyer*. Ho dato anche per scontato che, come autore, avevo accesso alla mente di Harry e probabilmente anche a quella di due o tre membri della classe, ma non di più. Così arrivai ad essere un autore con ‘la visione dell’occhio di Dio’ e le due prime frasi del libro lo mostrano chiaramente. La notte prima di incominciare a scrivere il racconto che più tardi si chiamò *Harry Stottlmeyer’s Discovery* non smettevo di girarmi nel letto mentre pensavo alle idee per la trama. Risolta questa parte, la scrittura effettiva del racconto è stata abbastanza rapida. Si trattava fondamentalmente del paradigma di Peirce e Dewey sull’indagine, come è spiegato nell’esercizio n. 1 del Manuale. L’ipotesi di Harry è cruciale, però lo è anche il controesempio di Lisa. Quando terminai il mio piccolo racconto pensavo che non fosse necessario altro, ma pochi giorni dopo arrivai alla conclusione che gli alunni sarebbero stati incapaci di praticare la conversione, di tradurre il linguaggio quotidiano in quello più semplificato della logica. Mi ci vollero poche settimane per scrivere i tre capitoli addizionali dove spiegavo le regole della suddetta traduzione (la normalizzazione)» (ivi, pp. 9-10).

⁸ Il curriculum si è infatti arricchito e composto di diversi testi, riadattati e tradotti anche in italiano. Per la scuola dell’infanzia: *L’ospedale delle bambole*, (adattamento e cura di M. Striano), Napoli, 1999, Liguori. Per la Prima e Seconda classe della Scuola Primaria: *Elfie*, (adattamento e cura di M. Striano), Liguori, Napoli, 1999; *Elfie. Manuale. Mettiamo insieme i pensieri*, (adattamento cura e tr. di M. Striano), Liguori, Napoli, 2000. Per la Terza e la Quarta: *Kio e Gus*, (adattamento e cura di M. Santi, tr. di P. Pizzi), Liguori, Napoli, 1999. Per la Quarta e la Quinta: *Pixie*, (adattamento, cura e tr. di A. Cosentino), Liguori, Napoli, 1999; *Pixie. Manuale. Alla ricerca dei significati*, (adattamento, cura e tr. di A. Cosentino), Liguori, Napoli, 2000. E seguono anche altri testi per il biennio scuola secondaria superiore e il triennio.

⁹ In realtà ovviamente il discorso è molto più ampio rispetto a quello a cui lo stiamo ‘riducendo’ per ragioni di sinteticità. L’obiettivo è più l’attenzione ad un pensiero complesso che un pensiero meramente e astrattamente logico. Come è noto, il pensiero per Lipman ha una componente critica, una creativa e una emozionale-valoriale. Cfr. Cfr. M. Lipman, *Educare al pensiero*, Vita e Pensiero, Milano, 2005. Su questo rimandiamo a M. Santi, *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*, Liguori, Napoli, 2006; Id., *Philosophy for Children: un curriculum, un movimento, un percorso educativo possibile*, in Id. (a cura di) *Philosophy for Children: un curriculum per imparare a pensare*, cit., pp. 7-28.

politica che siamo chiamati a co-costruire¹⁰. E lo scenario americano di quegli anni risuona potentemente anche in questo¹¹.

Come sappiamo, questo tipo di precomprensione e il rigore delle sperimentazioni ha creato nel tempo un modello-tipo di lezione P4C, che, per quanto oggi ovviamente variamente modificato, ampliato, ricreato, ha nella sua 'originarietà' un senso ben preciso: quello di essere appunto un modello, anzi un 'curriculum' legato a quel tipo di idea di filosofia.

E dunque: (1) costruzione del *setting* (con le sedie in cerchio), (2) stimolo-guida (generalmente una lettura condivisa di uno dei racconti tratti dai testi stessi di Lipman; ma eventualmente anche altro materiale: immagini, filmati, ecc.); (3) redazione dell'Agenda

¹⁰ Cfr. M. Lipman, in M. Striano, *La filosofia come educazione del pensiero. Un conversazione pedagogica con Matthew Lipman*, Pubbl. in "Scuola e città", n. 1/2000: «I cittadini di una democrazia dovrebbero impegnarsi nel pensiero. Dovrebbero essere riflessivi, responsabili, ragionevoli, collaborativi, cooperativi. Alcune di queste abilità potrebbero essere rinforzate mentre i futuri cittadini sono ancora a scuola. Se solo riconosciamo che dobbiamo rinforzare le capacità riflessive di questi studenti, invece di aumentare a dismisura i contenuti di conoscenza da trasmettere loro o invece di credere di aver risolto ogni problema attraverso l'alfabetizzazione informatica. Ecco, che l'*educazione al pensare*, la promozione di un 'pensiero di alto livello' dovrebbero essere un obiettivo primario per l'educazione nel ventunesimo secolo».

Per una sottolineatura di questo aspetto della P4C ed una proposta specifica, attuale, nel contesto del lavoro sul senso di cittadinanza europea (e non necessariamente americana), cfr. P. F. Mancini, *Filosofia per bambini. Educazione e cittadinanza democratica: una prospettiva europea*, Progedit, Bari, 2015; su un altro versante, ma altrettanto interessante il lavoro raccolto e curato da A. Volpone (a cura di), *FilosoFare, politica e società*, Liguori, Napoli, 2008.

¹¹ Cfr. W. O. Kohan, *Il bambino e la filosofia nella comunità di ricerca. Da presupposto a domanda*, in "Educazione democratica", III, 6, 2013, pp. 70-88: «(...) è chiaro che, in ultima istanza, il criterio per giudicare una ricerca filosofica è, secondo Lipman, capire in che misura contribuisce ad una società migliore. La filosofia è, secondo Lipman, una maniera di pensare sul pensare. (...) Sulla base di alcuni lavori di Foucault ho problematizzato la relazione stabilita da Lipman tra le idee della disciplina e l'istituzione scolastica, e a partire dalla critica di G. Deleuze all'immagine dogmatica della filosofia ho suggerito di trasformare la filosofia che sta alla base della filosofia per bambini. Questa nuova creazione potrebbe seguire molti altri percorsi e, in quanto impresa filosofica, si tratta in verità di un compito infinito. Si tratterebbe di qualcosa che ciascun maestro o maestra fa da solo nell'abitare lo spazio di filosofia e infanzia. (...) Credo che il pensare non sia una abilità quanto un evento; non sia uno strumento quanto una esperienza, non sia una competenza quanto una potenza. Come abilità, strumento o competenza, il pensare si meccanizza, si ripete, si rende tecnico, ripetizione specchiata di se stesso. Quando si concepisce il pensare come un'abilità o come un insieme di abilità cognitive, come un gruppo di strumenti di pensiero, come una competenza per essere meglio equipaggiati nelle società contemporanee, come si sostiene nella filosofia per bambini, lungi dal potenziare l'apprendimento del pensare, si potrebbe proprio rendere impossibile l'apprendimento del pensiero, nella misura in cui si prefigurano cammini che dovrebbero essere il compito proprio del pensiero, che non potrebbero essere già pensati e masticati quando quello di cui si tratta, è, giustamente, di pensare. (...) Quando si moralizza il pensare, quando si concepisce il pensare in termini di buono o cattivo pensare, quando la logica o la democrazia sono il fondamento o il senso dei valori assegnati al pensiero, quando il senso del pensare viene già 'pensato', già non è più tanto facile pensare, perché il pensare comincia giustamente quando si problematizza il senso del pensare, quando quello di cui si tratta è porre in questione i sensi e significati usualmente conferiti alla domanda 'perché fare filosofia?' o 'perché pensare insieme?', che sarebbero quasi la stessa domanda. La logica, la democrazia, sono per il pensare problemi, non fondamenti. Quando questioni come la logica e la democrazia si postulano come presupposti o significati, come quelli che orientano l'inizio e la fine del pensiero, invece di facilitare il pensare, possono renderlo impossibile nella sua forma più positiva e interessante».

Ancora più chiaro, nella critica all'impostazione pregiudizialmente tendente ad un 'certo' tipo di democrazia politica, è Kohan in Lipman *y la Filosofia. Notas para pensar un concepto*, in Felix G. Moriyon (ed.), *Matthew Lipman. Educación y Filosofía*, Ediciones de la Torre, Madrid, 2002, pp. 49-69; cfr. però anche Id., *È possibile che un bambino pratichi la filosofia nella scuola? Su un punto di vista infantile riguardo al senso del filosofare*, in Livio Rossetti e Chiara Chiapperini (a cura di), *Filosofare con i bambini e ragazzi. Atti delle giornate di studio di Villa Montesca (Città di Castello, 31 marzo - 3 aprile 2005)*, Perugia, Morlacchi, 2006, pp. 41-52, dove appunto Kohan critica l'idea che si debba proporre una forma di relazione specifica tra educazione, politica e filosofia, quasi la filosofia a servizio della formazione politica di bambini e ragazzi, perché in realtà che cosa c'è dietro? Il fatto che «abbiamo la nostra polis ideale in testa e lì vogliamo portare i ragazzi» (cit. p. 45).

(cioè elaborazione e raccolta delle domande che emergono dal testo-stimolo); (4) analisi dell'Agenda stessa (momento di lavoro critico sulle stesse domande: ricerca di elementi comuni tra loro, estrapolazione di parole chiave...); (5) redazione del piano di discussione (scelta dell'argomento o degli argomenti su cui poi si svolgerà il dialogo, a partire dalle domande stesse); (6) dialogo (e quindi ricerca e condivisione di possibili risposte comuni); (7) autovalutazione (momento di feedback rispetto all'attività svolta: livello di interesse, ascolto, partecipazione, significatività degli argomenti, ecc.).

Dall'esperienza, al concetto (insieme cercato e discusso), per un ritorno all'esperienza. Dalle parole/questioni, alla loro delucidazione critica. Lo scenario della filosofia analitica (nella sua accentuazione pragmatista) è evidente. E il guadagno nella costituzione di un soggetto razionale, democraticamente centrato, capace di argomentazione logica, non ha bisogno nemmeno di essere ulteriormente sottolineato e motivato.

Ora, rispetto a tutto questo, è chiaro che qualsiasi altra proposta rischia di mostrarsi risibile. E, di fatto, tante lo sono. Perciò diventa importante riprendere la questione di base. È possibile un modello di *Filosofia per bambini* diverso? Magari più legato alla filosofia continentale che a quella americana? Con una diversa metodologia e finalità?¹² Non esiste una risposta pre-data. È necessario cercarla in una duplice direzione: in direzione teorica (di legittimità) e in direzione sperimentale (di verifica della proposta stessa).

3) Uno scenario ermeneutico-esistenziale e una prima questione teoretica: 'filosofia per bambini' o 'filosofare dei bambini'?

Non tutte le filosofie probabilmente sono adatte ad un'applicazione (pratica) come quella del lavoro con i bambini. E in ogni caso la domanda fondamentale da cui ripartire, se non intendiamo la filosofia (solo) come chiarificazione di concetti e sviluppo di abilità logico-cognitive, è: *che cosa intendiamo per filosofia? E cosa resta ancora della filosofia, quando viene 'ridotta' a livello dei bambini? E, ancora, in ogni caso, che cosa potrebbe 'questa' dare ai bambini?*

Andiamo con ordine. La cornice teorica in cui si inserisce la nostra proposta (*Philosophia ludens per bambini*) è quella di una filosofia ermeneutica. Per essere più precisi (visto che anche l'ermeneutica è da tempo una cornice-koinè all'interno della quale si può intendere tutto e niente), ci riferiamo allo spazio

- (1) aperto dall'attenzione *nietzscheana* alla dimensione metaforica del linguaggio e della vita,
- (2) radicato da *Heidegger* nell'ermeneutica dell'Esserci (e nella centralità della comprensione/interpretazione come esistenziale fondamentale); spazio sviluppato
- (3) da un lato da *Gadamer* nella direzione della ricerca di forme di verità extrametodiche (a partire dalla cornice di un'ontologia del gioco e dalla centralità del dialogo) e
- (4) dall'altro lato da Ricoeur, nella proposta di un lavoro interpretativo a due poli: comprensione (esistenziale) e spiegazione (scientifica e logica).

Non è questo certo il luogo di approfondire questo 'quadrilatero'. Rimando, chi volesse farlo, ai miei scritti più 'specialistici'¹³. D'altra parte mi assumo inevitabilmente la

¹² Cfr. in particolare su questo versante W. O. Kohan – V. Waksman, a cura di M. Santi, tr. it. di S. Monica, *Fare filosofia con i bambini: Strumenti critici e operativi per il lavoro in classe con e oltre il curricolo 'Philosophy for Children'*, Liguori, Napoli, 2013.

¹³ *Nietzsche e la favola*, in "Paradigmi", XII, n.36, 1994, pp.485-509; *I rintocchi del dolore e il sigillo del canto. Appunti sulla poetica nietzscheana*, in A. Caputo e M. Bracco (a cura di), *Nietzsche e la poesia*, Stilo, Bari, 2012, pp. 23-73; *Pensiero e affettività. Heidegger e le Stimmungen (1889-1929)*, Franco Angeli ("Collana di filosofia"), Milano, 2001; *Heidegger e le tonalità emotive fondamentali (1929-1946)*, Franco Angeli, Milano, 2005; *Possibili risvolti didattici della teoria gadameriana del gioco. Per un'introduzione*

responsabilità di questa proposta teoretica, che, in fine, in fondo, è mia. Siamo nani sulle spalle di giganti. Ma la sintesi finale non può che essere personale.

E, dunque, per dirla con il mio primo maestro, Giuseppe Semerari, ritengo che il punto di partenza sia la considerazione che «filosofare è essenzialmente interpretare la situazione esistenziale umana»¹⁴.

C'è una differenza originaria tra *filosofia* (filosofie) e *filosofare*¹⁵. Il verbo rimanda alla dinamica stessa dell'esistenza umana: nella sua possibilità/capacità di interrogarsi su se stessa, di comprendere il proprio essere, le proprie potenzialità e i propri limiti, nella sua dischiusura originaria (al Sé, agli altri, al mondo), nella sua stessa struttura di apertura e interrogazione. Il 'primo' Heidegger la chiamerebbe struttura originariamente meta-fisica. «L'Esserci filosofa in quanto trascende»¹⁶. «Il filosofare come trascendere appartiene all'essenza dell'Esserci umano»¹⁷. C'è quindi cooriginarietà tra filosofare ed esistere¹⁸. «Filosofare è un modo d'essere dell'Esserci, (...) uno stato d'animo fondamentale» dell'uomo¹⁹.

C'è una distinzione, però, da fare: che, se non è sempre ben chiara in Heidegger, lo diventa in quelli che si rifanno alla sua intuizione. È la distinzione appunto tra filosofare e filosofia (o filosofie), tra la scaturigine esistenziale del domandare (del mettere in questione il dato, del comprendere/interpretare) e il 'mestiere' del filosofo: in cui diventa certo necessario l'armamentario concettuale e storico, la capacità di rigore argomentativo, l'utilizzo della dimensione logica accanto a quella intuitiva, emotiva, creativa²⁰. Insomma: la distinzione tra il generico 'filosofare' pre-filosofico e preconettuale, e la filosofia in quanto tale²¹.

Per cui è vero, per certi versi, che ogni uomo è filosofo; ma solo in senso pre-filosofico. Una filosofia per bambini propriamente detta, dunque, non esiste. E non può esistere.

Per dirla con Piaget:

è superfluo dire che il bambino in realtà non fa filosofia, propriamente parlando, in quanto egli non mira mai a codificare le sue riflessioni in qualcosa che assomigli ad un sistema. (...) Non si può parlare che metaforicamente di filosofia del bambino. Per quanto le osservazioni spontanee dei bambini sui fenomeni della natura, della mente e sull'origine delle cose appaiano sconnesse e incoerenti, siamo in grado di

alle 'Schede di gioco sulla filosofia antica', in "Comunicazione filosofica", giugno 2007, n. 18; *Io e tu: una dialettica fragile e spezzata. Percorsi con P. Ricoeur*, Stilo ed., Bari, 2009.

¹⁴ G. Semerari, *Presentazione a Pensiero e narrazioni. Modelli di storiografia filosofica* (a cura di G. Semerari), Dedalo, Bari, 1995, p. 7.

¹⁵ Cfr. Id., *Filosofia. Lezioni preliminari*, Guerini, Milano, 1991, p. 18: «L'indice di valore di una filosofia è dato dal suo grado di consapevolezza della problematicità processuale dell'esistenza. (...) Ed è questo il motivo per il quale riteniamo più opportuno usare il verbo *filosofare* per indicare l'esercizio filosofico, piuttosto che il sostantivo filosofia. Il verbo è indicativo del processo, del movimento, di qualcosa che non si è ancora stabilizzato».

¹⁶ M. Heidegger, *Einleitung in die Philosophie* (1928-'29), ed. a cura di O. Saame e I. Saame-Speidel, *Gesamtausgabe* (GA, Klostermann, Frankfurt a. M., 1975 sgg.), Bd. 27 (1996), p. 215.

¹⁷ Ibid. Cfr. anche Id., *Concetti fondamentali della metafisica. Mondo – Finitezza- solitudine* (1929-'30), tr. it. di P. Coriando, Il Melangolo, Genova, 1992, pp. 9 sgg.

¹⁸ E ancora: «filosofare è un esistere a partire dal fondamento essenziale dell'esserci (GA, 27, p. 218); cfr. anche i primi corsi friburghesi, in cui la filosofia è indicata come «l'esperienza della vita in quanto tale» (*faktische Lebenserfahrung*), e come «esperienza fondamentale» (*Grunderfahrung*); mi permetto su questo di rimandare al mio (già citato): *Pensiero e affettività. Heidegger e le 'Stimmungen'*.

¹⁹ M. Heidegger, *Concetti fondamentali della metafisica*, cit., pp. 10-11.

²⁰ Perché invece il filosofo propriamente detto, poi, per dirla con M. Merleau-Ponty, è l'uomo che si risveglia e parla (*Elogio della filosofia*, Paravia, Torino, 1957, p. 80).

²¹ «Questa comprensione dell'essere che si esprime nella filosofia (...) ha origine da ciò che l'uomo era già prima di tutte le filosofie esplicite, poiché in questa esistenza pre-filosofica dell'uomo deve già esserci una comprensione dell'essere – altrimenti non potrebbe in generale rapportarsi all'ente»: M. Heidegger, *Vom Wesen der menschlichen Freiheit. Einleitung in die Philosophie* (1930), GA Bd. 31, p. 44.

riconoscere in esse alcune tendenze costanti, che ricompaiono con ogni nuovo sforzo di riflessione. Sono queste tendenze che chiamiamo ‘filosofie infantili’²².

Molto interessante. Lo stesso Piaget, che è stato pioniere nel sottolineare l’incapacità di sintesi, le mancanze logiche, le contraddizioni del ‘pensiero’ infantile, l’impossibilità da parte del bambino di cogliere legami obiettivi, il suo lavorare per schemi globali e soggettivi²³, lo stesso Piaget che con chiarezza e inevitabilmente ci dice che propriamente parlando, il bambino non può fare filosofia, sembra poi difendere la possibilità di una sorta di ‘metaforica’ *filosofia infantile*: spontanea, sconnessa, incoerente.

Forse possiamo provare ad essere ancora più precisi e chiari.

‘Propriamente’ non dovremmo utilizzare affatto la parola ‘filosofia’ per il pensare e domandare ‘ingenuo’, prefilosofico. E quindi *non dovremmo utilizzare la parola ‘filosofia’ per la ‘filosofia per bambini’*. Dal punto di vista ermeneutico-esistenziale sarebbe più corretto parlare di *un filosofare pre-filosofico dei bambini*. Che è il germe del filosofare pre-filosofico di ogni essere umano²⁴.

«Tutti gli uomini sono filosofi, perché in un modo o nell’altro assumono un atteggiamento nei confronti della vita e della morte» (K. Popper), ma solo un ‘filosofo’ potrà aiutarci a interpretare il nostro atteggiamento nei confronti della vita e della morte, a mutarlo, ad arricchirlo concettualmente.

«La filosofia è una disposizione naturale dell’essere umano. Ogni bambino, dopo i sei anni, si chiede che cos’è la morte» (H. G. Gadamer); e si chiede anche prima tante altre cose²⁵. Ma evidentemente solo un filosofo potrà costruire un sistema o una proposta di lettura del mondo che parta dal tema della finitezza umana.

È evidente, quindi, che parlare di filosofia extra-filosofica, filosofia come esistenziale umano, e a maggior ragione di filosofia dei/coi/per i bambini è solo un modo di parlare metaforico (per riprendere quanto detto da Piaget). È un voler cogliere la radice del *philosophen*, senza dimenticare la sua differenza dalla *philosophia* in quanto tale.

La filosofia per bambini è una meta-fora. Porta il termine filosofia al-di-là del dato, della lettera. E, anzi, non lo porta al di là, ma al di qua: lo riconduce alla sua scaturigine, esistenziale fondamentale. Alla sua verbalizzazione originaria.

Solo in termini latini, traslati e metaforici, dunque, si può parlare di ‘filosofia’ con/per i bambini. Mentre in termini propri si può parlare di un ‘filosofare’ originario dei bambini (come di ogni essere umano), che la ‘filosofia’ può aiutare a cogliere e sviluppare.

Chiarito questo passaggio, fondamentale per evitare di sminuire contemporaneamente il lavoro ‘serio’ del ‘concetto’ del ‘filosofo’ e il lavoro altrettanto impegnativo (interrogativo e

²² J. Piaget, *Children’s Philosophies*, in C. Murchison (a cura di), *A Handbook of Child Psychology*, Univ. Press, Worcester Mass., 1931, pp. 377-391. Traiamo la citazione da C. Calliero-A. Galvagno, *Abitare la domanda: Riflessioni per un’educazione filosofica nella scuola di base*, Morlacchi Editore, Perugia, 2010, p. 12.

²³ Cfr. J. Piaget, *Giudizio e ragionamento nel bambino*, La Nuova Italia, Firenze, 1958, pp. 231 sgg.

²⁴ Cfr., su questo, già dal titolo, il prezioso volume che raccoglie gli Atti delle giornate di studio di Villa Montesca, già citato: *Filosofare con i bambini e i ragazzi*. In particolare possiamo richiamare il saggio di F. Cambi (Un processo in corso: dalla filosofia insegnata alle ‘pratiche filosofiche’ vissute), che alle pp. 9-10 scrive: «Questo rilancia l’anthropos al centro del filosofari (...) e un’idea del philosophari antropologica in vista della formazione»; e ancora, in ivi: A. Cosentino, *Il filosofare come pratica sociale. Il modello della ‘Philosophy for Children’*, pp. 15 sgg.: «La proposta è rendere più esplicitamente oggetto di cura didattica il filosofare e di invertire lo schema: partiamo da ‘filosofare’ e arriviamo alla disciplina, andiamo ‘verso’ la disciplina (...). La proposta è: partire dal filosofare, perché se la filosofia è uno standard selettivo, il filosofare non lo è. Con ogni probabilità il ‘filosofare’ è accessibile a tutti e, quindi, anche ai bambini». Cfr. anche ivi, pp. 19 sgg: *Il domandare come pratica specifica del filosofare*.

²⁵ Anche per Bloch «tutti i bambini sono filosofi perché pongono questioni e si meravigliano del mondo» – sebbene «non si è ancora riusciti a percepire nello stupore non solo la domanda ma anche il linguaggio di una risposta (...) resta lo stupore (...) la cui eco persiste nei sistemi metafisici»: E. Bloch, *Tracce*, Coliseum ed., Milano, 1989, pp. 233-34.

interpretativo) del bambino (e di ogni uomo), e chiarito che noi ‘metaforicamente’ useremo indistintamente il termine filosofia e filosofare a proposito dei bambini, possiamo passare alla seconda questione.

4) Seconda questione teoretica: perché e come un filosofare ermeneutico con i bambini?

Una delle attestazioni più impressionanti che l'uomo è sempre personalmente impegnato nella filosofia è costituita dalle domande dei fanciulli. Non è raro il caso di trovare sulle labbra di un ragazzo ciò che va dritto nelle profondità della filosofia. (...) Chi lo volesse potrebbe raccogliere un ricca filosofia infantile, (...) ricca di pensieri originari, (...) una genialità che va poi perduta col crescere. È come se, col passare degli anni, si cadesse prigionieri di convenzioni e opinioni, dando luogo a obnubilamenti e superficialità, in cui va del tutto perduta l'immediatezza infantile²⁶.

Anche non volendo seguire Jaspers nei suoi sviluppi ‘retorici’ e teorici, l'osservazione ci sembra interessante come punto di partenza. C'è una dimensione ‘originaria’ dell'umano che è la domanda (*Frage* e non *Problem*²⁷).

Persino Locke, che pur riteneva la ‘saggezza’ al di là della portata dei bambini, notava che

le domande naturali e spontanee dei bambini indagatori spesso riguardano argomenti che inducono a riflettere anche un uomo serio. Anzi io sono persuaso che molte volte ci sia più da imparare dalle domande inaspettate di un bambino, che dai discorsi di un uomo il qualche chiacchieri secondo le cognizioni che ha prese a prestito e secondo i pregiudizi della sua educazione²⁸.

La scuola, però, (e potremmo aggiungere la famiglia e le altre diverse agenzie educative) innanzitutto e per lo più, non coltiva l'atteggiamento interrogativo dei bambini, ma al contrario lo addomestica²⁹.

In questo la P4C ha fatto un lavoro pionieristico, insuperabile. E non possiamo che ripartire da lì. Una filosofia per bambini che non aiutasse i bambini a coltivare e articolare le domande, non sarebbe sensata.

Ma è sufficiente sollevare qualsiasi domanda perché si faccia filosofia? Certo, se l'obiettivo è la definizione e la chiarificazione concettuale, forse sì. Ma nemmeno Lipman aveva solo quell'obiettivo. A lui era ben chiaro lo sfondo in fondo contenutistico dei percorsi. E basta vedere i ‘temi’ proposti nei suoi libri per averne conferma. Uno sfondo contenutistico e latamente etico, come già detto³⁰.

²⁶ K. Jaspers, *Introduzione alla filosofia*, tr. it. Longanesi, Milano, 1959, p. 27.

²⁷ Il rimando è ancora alla distinzione heideggeriana. In ogni caso sul tema della ‘domanda’ in relazione alla filosofia per bambini, cfr. C. Calliero-A. Galvagno, *Abitare la domanda: Riflessioni per un'educazione filosofica nella scuola di base*, cit. Notevole in particolare il cap 2, che è una sorta di ‘storia’ dell'approccio ‘filosofico’ ai bambini, dal ‘700 ai nostri giorni, che segue prodromi e radici nel mondo della filosofia popolare e accademica, nella letteratura, nella pedagogia e psicologia, fino alla P4C di Lipman e agli sviluppi successivi al fondatore. Sullo stesso tema, con vasta sintesi e acute proposte, cfr. anche G. Massara, *La domanda filosofica nell'infanzia. Quadri teorici ed esperienze didattiche*, Ibis, Como-Pavia, 2009.

²⁸ J. Locke, *Pensieri sull'educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1974, p. 185.

²⁹ Sorprendentemente attuale, come spesso accade, questo ‘pensiero’ di Pascal: «si addossa agli uomini fin dall'infanzia la cura del (...) loro benessere, (...) li si sovraccarica di incombenze, dell'apprendimento delle lingue e di altri vari esercizi e si insegna loro che non potranno essere felici se la loro salute, il loro onore e la loro fortuna non saranno in buono stato. (...) E così si affidano a loro incarichi e incombenze che li tengono in moto fin dall'alba. Ecco, direte voi, una strana maniera di renderli felici! Cosa si potrebbe fare di più per renderli infelici? Come! Cosa si potrebbe fare? Sarebbe sufficiente liberarli da tutte queste cose; allora essi vedrebbero se stessi, penserebbero a quello che sono, donde vengono e dove vanno»: B. Pascal, *Pensieri*, tr. it. Rusconi, Milano, 1993, p. 133.

³⁰ Cfr. M. Santi e A. Dal Bianco in *Filosofare e giocare. la dimensione ludica nella e della Philosophy for Children*, in “Childhood & Philosophy”, Rio De Janeiro, v.9, n. 17, jan-jun. 2013, pp. 107-127: «lo stesso Lipman ha più volte sostenuto l'impossibilità di un'educazione al pensiero ‘content free’. Ecco perché è

L'alternativa qual è? Un domandare fine a se stesso? Ammesso e non concesso che possa essere questo il fine di una filosofia (nemmeno quella più relativistica, a nostro avviso, in fondo, coltiva un puro domandare chiuso in se stesso), indubbiamente non può essere il fine di un percorso fatto con dei bambini, in una fase così delicata della crescita. Come è stato fatto ovviamente notare, non avrebbe senso mettere in crisi il sano senso comune e le sane certezze di un bambino³¹.

E, d'altra parte, riteniamo che non sia possibile un filosofare senza contenuti filosofici (ancor più di quanto questo sia presupposto nel percorso della P4C).

La filosofia non è solo un metodo. Alla stessa maniera in cui una domanda non è mai solo una domanda. Anche questo ce lo ha insegnato Heidegger in maniera chiara. Ogni domandare mira già in sé ad un domandato, ogni cercare ad un cercato. Ogni domanda è già ricerca di una risposta, e la ricerca è orientata dalla stessa domanda³².

Alla stessa maniera, potremmo parafrasare, ogni filosofia (filosofare) ha un suo filosofato, ha un suo contenuto filosofico: inscindibile dal suo metodo interrogativo.

Per questo in qualche maniera aveva ragione Hegel quando diceva che non si può insegnare a filosofare senza filosofia, senza insegnare filosofia.

Viceversa... lo facciamo lo stesso, ma in malafede³³. Tutto questo per dire che *non crediamo che si possa fare una filosofia per bambini senza contenuti filosofici*. Soprattutto se si vuole seguire un'impostazione continentale/ermeneutica e non una analitica.

Questo, riteniamo, possa essere un vantaggio e un punto di forza. Come dicevamo nell'Editoriale, riteniamo che uno dei guadagni della storia della didattica della filosofia italiana sia proprio questo: il legame tra l'aspetto storico e l'aspetto teoretico della filosofia (e del suo insegnamento). Siamo chiamati 'insieme' ad insegnare la filosofia e insegnare a filosofare. La quasi totalità dei Manuali di (Storia) della Filosofia per Licei va ormai in questa direzione: contenuti 'e' problemi; percorso storico 'e' percorso tematico.

Ecco: pensiamo che, in maniera evidentemente diversa, questa acquisizione possa essere spostata nel campo della filosofia con i bambini.

E questo crediamo sia un primo elemento di distanza e differenza tra la nostra proposta e quella della P4C.

La P4C è dichiaratamente (come d'altra parte, per lo più, in generale, la filosofia analitica) decontestualizzata rispetto alla dimensione storica; astrae volutamente dal rimando alla storia della filosofia³⁴.

importante affrontare problemi dai contenuti filosofici anche con i bambini: perché il filosofare si sostanzia dei significati che tratta e che a sua volta riproduce. (...) Non esiste un filosofare vuoto, indifferente ai contenuti e al loro uso, indifferente cioè ad una indifferente cioè ad una concettualizzazione filosofica. Sarebbe come pensare ad un viaggio che sia indifferente al paesaggio e alla destinazione. C'è quindi una meta che è la concettualizzazione filosofica e un paesaggio fatto di punti di riferimento e percorsi alternativi per avvicinarsi. Non sappiamo qual è il concetto che emergerà però abbiamo una direzionalità e siamo a conoscenza che i contenuti hanno un peso e un valore».

³¹ Cfr. su questo C. Calliero- A. Galvagno, *Abitare la domanda*, cit., pp. 33 sgg.

³² Non è quindi indifferente chiedersi, per esempio, che cos'è un cucchiaino? [cfr. C. M. Cirino, *Che cos'è un cucchiaino?* Safarà ed., 2014] o *che cos'è la verità?*

³³ Questo lo vediamo nell'insegnamento 'classico' della filosofia, sia a livello di scuola superiore che universitario. Il nostro insegnamento non è mai 'puro', privo di pregiudizi. È evidente che nell'insegnare, anche quando solleviamo una domanda invece che un'altra, scegliamo una direzione dell'interrogare e del ricercare invece che un'altra, stiamo pre-giudicando il cammino. Un bravo insegnante è chi non chiede allo studente di seguire il proprio sentiero, ma chi mostra più sentieri, senza rinunciare a giustificare il proprio, ed essendo sempre pronto a rivederlo e ridiscuterlo.

³⁴ Certo non vogliamo misconoscere quanto il dialogo con la filosofia continentale sia comunque presente nella P4C. Rimandiamo di nuovo a M. Santi e A. Dal Bianco in *Filosofare e giocare. la dimensione ludica nella e della Philosophy for Children*, cit.: «il filosofare si sostanzia dei significati che tratta e che a sua volta riproduce. Questo non significa che dobbiamo fare storia della filosofia 'in nuce', ma che i pensatori susseguitisi lungo la storia del pensiero filosofico e i temi da loro affrontati non possono restare indifferenti

La nostra proposta, invece, come abbiamo già detto nell'Editoriale, avendo fatto proprio lo scenario ermeneutico, non può che proporre un metodo legato a dei contenuti, un interrogare che parta da alcune precomprensioni, un'articolazione del domandare che si muova in direzione di alcune risposte, da vagliare, e con cui confrontarsi.

Si può non condividere lo scenario ermeneutico e quindi non si condividerà la nostra proposta. Viceversa chi inizia un percorso con PhL sa già in qualche maniera quali sono i temi e i contenuti con cui dovrà confrontarsi; che sono quelli fundamentalmente comuni agli Autori su indicati (e in generale allo scenario ermeneutico): il valore del dialogo, dell'alterità, della singolarità/unicità; una dimensione utopico-critica rispetto al presente; l'importanza di linguaggi 'altri' rispetto a quello filosofico (arte, musica, letteratura).

Su questi temi (e altri simili) abbiamo costruito il percorso PhL per bambini.

Come già detto nell'Editoriale, nel nostro percorso con i bambini è stato, infatti, continuamente verbalizzato il riferimento ai 'filosofi' da cui abbiamo imparato e con cui continuiamo a confrontarci ('*questo lo dice il filosofo tal dei tali*'; '*questo lo abbiamo imparato dal filosofo tal dei tali*').

Crediamo che questo sia un primo vantaggio di fare 'così' filosofia con i bambini: in una società come la nostra in cui dobbiamo subito, già da piccoli, essere originali e geniali per forza, perché se non siamo primi e unici non siamo nessuno, mostrare invece come nulla nasca a partire da niente. Il valore di una tradizione. Di ciò che altri hanno scoperto prima di noi. Che ci siano dei 'Maestri' a partire dai quali si diventa maestri.

Abbiamo, dunque, pensato un percorso a partire da alcuni temi/parole, a noi consegnati dalla tradizione filosofica (segnatamente ermeneutica). In particolare:

- domanda/risposta; identità/differenza; attuale/inattuale; dunque:
- la dimensione interrogativa; la relazione sé-altro; il rapporto con il mondo e il tempo.

Altri temi si potrebbero trattare, e sicuramente lo faremo già a partire dal prossimo anno. Ma prima di arrivare ai contenuti cerchiamo di comprendere 'concretamente' la proposta. Come si articola un laboratorio di PhL per bambini? In che cosa si differenzia rispetto alle altre proposte (della P4C ma non solo)?

5) Excursus: la specificità della proposta *Philosophia ludens* (PhL)

Per comprendere a pieno la proposta PhL per bambini, è necessario rimandare, sia pur brevemente, alla proposta PhL in sé.

ad una pratica che ha raffinato i suoi stili proprio attraverso il sedimentarsi di modi alternativi di porre problemi e tentare risposte. Questi modi alternativi si possono riconoscere nelle stesse domande dei bambini, in cui emergono stili diversi di approccio ai problemi e preferenze per temi e questioni differenti. Il domandare dell'infanzia è dunque insieme un atto generativo e un atto di riconoscimento: emerge una domanda originaria e al contempo la riconosco come possibilità già contenuta nel linguaggio e nella cultura come contenuto filosofico. Riconsiderando l'interrogativo con la spontaneità del mio stupore lo potenziò, attribuendogli un nuovo valore, ma insieme lo confermo in continuità con il passato. La filosofia in fondo è tradizione e tradimento. È inoltre necessario sottolineare come la filosofia, nel senso anche proposto dal curriculum di Lipman, sia un sapere, oltre che una pratica, con una forte tradizione occidentale; ciò la rende un'attività che ha valore proporre in modo particolare qui, nel nostro paese, perché serve a comprendere e ad appropriarsi di modi e forme della concettualizzazione sedimentati nel contesto culturale in cui sono immersi i bambini che qui vivono. (...) È importante perciò giocare anche con gli stili di pensiero e con gli oggetti filosofici che si sono incontrati nella nostra storia. In questi passi è evidente il riferimento alla tradizione del pensiero filosofico occidentale». E gli autori fanno seguire una serie di esempi tratti dai testi di Lipman in cui è possibile trovare un richiamo ad alcuni temi fondamentali della filosofia occidentale. Ora, lungi da noi negare questo, ma è altrettanto evidente che questo scenario resta assolutamente sullo sfondo della P4C e che 'di fatto' la sua impostazione è molto più logico-analitica che storico-tradizionale.

PhL nasce come intuizione una quindicina di anni fa (quando insegnavo alle Scuole Medie Superiori), come applicazione alla filosofia del lavoro pionieristico fatto sulla didattica della storia da Antonio Brusa e *Historia Ludens* (<http://www.historialudens.it/>).

Come progetto sistematico PhL nasce invece nel 2004 (quando sono diventata Ricercatrice universitaria)³⁵. E non nasce come un metodo o un curriculum per i bambini. Anzi, con tutta sincerità, devo dire che per lungo tempo ho dovuto ‘difendere’ la proposta da questo fraintendimento³⁶.

Philosophia ludens nasce per far giocare gli studenti ‘grandi’, delle Scuole Secondarie di Secondo grado, con la storia della filosofia. E i giochi inventati sono per lo più ‘inapplicabili’ ai bambini.

PhL non l’ho ‘creata’ da sola. Nasce come un laboratorio di didattica della filosofia di carattere teorico/empirico, nel tentativo di far incontrare quelle che, spesso, sono parallele senza possibilità di incontro: la ricerca universitaria e l’insegnamento scolastico. Il gruppo (costituitosi anche in Associazione) ha prodotto, oltre ad una serie di saggi, due testi:

- A. Caputo, *Philosophia ludens: 240 attività per giocare in classe con la storia della filosofia*, Meridiana, Molfetta, 2011;
- F. De Natale, A. Caputo, A. Mercante, R. Baldassarra, *Un pensiero in gioco. Storie, teorie ed esperienze di didattica ludica in filosofia*, Stilo, Bari, 2011.

Il lavoro è stato ‘esportato’ anche all’estero, in Spagna e Germania³⁷. E la rivista “Logoi” continua a pubblicare contributi di sperimentazioni in questa direzione.

Le proposte di PhL sono pensate come supporto per i docenti che vogliano sperimentare ‘autonomamente’ una didattica di tipo ludico-creativo, con strumenti da usare insieme (e non in alternativa) a quelli tradizionali (lezione frontale, interrogazione, studio del manuale, lettura di classici, ecc.).

I giochi sono presentati come gare (tra gli studenti di una classe, divisi in squadre), pensate per vivere in maniera divertente (ma anche rigorosa) il dialogo con i pensatori del passato, con le loro proposte e letture della vita, con i loro scritti. I gruppi giocano gareggiando tra loro: questo consente di unire le dinamiche proprie dello stile collaborativo (dentro la squadra) con le dinamiche proprie della competizione (tra le squadre). Nell’unione tra spirito di collaborazione e spirito di competizione consiste non solo la novità della metodologia d’apprendimento, ma anche la miscela vincente della proposta, come le verifiche del progetto stesso hanno mostrato.

In questi 15 anni abbiamo inventato circa 300 giochi, articolati e articolabili in alcune ‘tipologie’ principali [*giocare (a) con i problemi; b) con le astrazioni; c) con il linguaggio; d) per visualizzare i concetti; e) per immedesimarsi negli Autori; f) per riflettere sul presente; g) con i testi; h) giocare con i giochi*], che rimandano ultimamente a dinamiche proprie della filosofia stessa³⁸.

³⁵ Cfr. A. Brusa, *Historia e philosophia ludens. Intervista a cura di Annalisa Caputo*, in “Logoi”, I, 3, 2015, pp. 177-179. Cfr. anche i nostri: *Un pensiero in gioco è...*, in F. De Natale – A. Caputo – A. Mercante - R. Baldassarra, *Un pensiero in gioco*, Stilo, Bari, 2011, pp. 9-24; *Gioco e didattica della filosofia: appunti per una storia ancora tutta da scrivere*, in Ivi, pp. 47-92.

³⁶ Se in particolare gli anni ‘90 hanno segnato lo sviluppo delle sperimentazioni di didattica ludica in Italia (che hanno ‘messo in gioco’ storia, italiano, inglese, matematica, ecc.), Cenerentola, in questo, è rimasta la didattica della filosofia: erede, forse, più della storia del divorzio tra la seria *sophia* e il fanciullo *iocus*, che della storia delle nozze tra filosofia e *ludus*. In quest’ottica si spiegano i ritardi e le perplessità rispetto ad una didattica ludica in filosofia.

³⁷ A. Caputo, *Philosophia ludens: Spielerische Laboratorien für höhere Schulen*, “Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik”, 2015, 4, pp. 88-96; Id., *Philosophia ludens*, in AA. VV., *Diotima o de la dificultad de enseñar filosofía*, Akroasis, Madrid, 2016.

³⁸ a) *Giocare con i problemi* (giochi di problem-solving, di ricerca, di brainstorming). Sono dinamiche legate al *decision making*, alla ricerca di soluzioni creative. D’altra parte, che cos’è la filosofia se non un giocare con i problemi, un giocare a chiedersi perché? *Qual è l’archè? Che cos’è un’idea? Che cos’è il bene?* Ogni domanda della filosofia e ogni autore può essere introdotto da un gioco di *problem-solving*: basterà recuperare la

Già la proposta per le Scuole Superiori, dunque, pur desiderando presentarsi come innovativa, ha inteso sin dall'inizio innestarsi sul solco della 'tradizione' (della filosofia, della didattica, della storia del gioco) e ripensare i modelli classici dall'interno³⁹.

'domanda' e chiedere alle squadre... di risolvere il problema, di cercare la risposta. Non sarà quella di Talete o di Platone, sarà quella del gruppo: ma poi il gruppo sarà chiamato a confrontarsi con le risposte dei filosofi... ed entrerà nel loro pensiero con la curiosità di chi vuole cercare una risposta alternativa a quella trovata nella squadra. In questo caso il gioco 'precede' la spiegazione degli Autori.

b) *Giocare con le astrazioni* (giochi con le mappe concettuali, le procedure logiche, giochi enigmistici, o legati alla teoria dei giochi). Anche in questo caso si tratta di lavori radicati nella tradizione filosofica: basterebbe pensare alla *diairesis* platonica o ai sillogismi aristotelici, o al rapporto tra individuo, genere e specie. Queste 'costruzioni' concettuali sono già in sé ludiche: sarà sufficiente mettere in gara le squadre tra loro e vedere chi riesce a costruire con maggiore precisione una mappa concettuale o una serie di sillogismi, o... un 'quadrato' sulle teorie degli universali

c) *Giocare con il linguaggio*. Dai tempi di Parmenide, linguaggio e pensiero sono stati messi in correlazione. E, allora, per es., è possibile giocare con la 'variazione di stile' (trasformando, per es., un sistema filosofico in aforismi e viceversa; trasformando un concetto in calligramma, o in articolo di giornale, ecc.). Appartengono a questa tipologia anche i *giochi con le storie* (in cui si aggiungono, o sottraggono o sostituiscono i personaggi all'interno di alcuni testi: per es. nei dialoghi platonici), i giochi di narrazione fantastica (per es. una monade che racconta la propria giornata...; Dio che dimostra la propria esistenza), ecc.

d) *Giocare per visualizzare i concetti*. Anche questi legati alla didattica laboratoriale, ma prima ancora all'uso particolare che, all'interno della tradizione filosofica, riveste l'uso delle immagini. Sono giochi con le metafore, o che chiedono ai ragazzi di produrre una creazione artistica sul tema.

e) *Giocare per immedesimarsi negli Autori*. Sono un riadattamento alla filosofia dei giochi di ruolo o di simulazione, la cui efficacia nell'apprendimento è ormai dimostrata. Sono i giochi più coinvolgenti per i ragazzi. Ogni squadra rappresenta un filosofo e deve difendere la sua posizione contro le altre. Si tratta di giochi di disputa, o di 'tribunale', o di drammatizzazione: liberi o guidati.

f) *Giocare per riflettere sul presente*. Ma sempre a partire dalla conoscenza dell'Autore e del suo contesto storico: perché il passato parla al presente se è riconosciuto nella sua alterità e non banalmente attualizzato. Dunque: giochi di matrice socio-politica, giochi con i mass-media, ecc.

g) *Giocare con i testi*. Perché il pensiero della tradizione ci viene consegnato innanzitutto negli scritti dei filosofi e, se vogliamo dialogare con loro, dobbiamo innanzitutto conoscere il loro pensiero. E, allora, ecco giochi per i quali gli studenti devono aver letto in maniera previa, a casa, parti di testi filosofici; o, al contrario, giochi che guidano i ragazzi nell'analisi di testi filosofici.

h) *Giocare con i giochi*. Con una sorta di ironica meta-teoria, si propone un'applicazione alla filosofia dei modelli classici (e meno classici) di giochi: una caccia al tesoro (...i bigliettini relativi alle prove sono stati nascosti in classe preventivamente dall'insegnante, come in ogni 'classica' caccia, ma gli indizi sono costruiti a partire dalla filosofia dell'Autore di riferimento, per es. Aristotele), il domino (...sulle tessere, invece dei numeri, ci sono i termini, per es., della filosofia ellenistica, che le squadre devono collegare tra loro in maniera corretta), giochi da tavola, giochi con le carte, giochi a quiz, ecc.

³⁹ Il riferimento di base resta l'esperienza dei cosiddetti *Programmi Brocca* (del 1992), che ha segnato un punto di non ritorno per la didattica della filosofia in Italia. Ci piace ricordare, in questo contesto, il saggio di G. Semerari (*La filosofia e il suo insegnamento*, "Paradigmi", 1991) e l'intervento di F. Bianco (*Insegnamento della filosofia: metodo 'storico' o metodo 'zetetico'?*, "Paradigmi", 1990), che propongono la distinzione tra metodo storico di insegnamento (legato alla successione cronologica degli Autori) e metodo 'zetetico', portato avanti intorno a questioni, temi: un metodo che potremmo chiamare anche 'teoretico', o, meglio, 'ermeneutico'. Non è un caso se questa seconda possibilità sia stata ripresa e sviluppata, a Bari, da F. De Natale (e M. De Pasquale), in uno spazio di lavoro che è riuscito a mettere insieme ricerca empirica e teorica e dunque a schiudere nuove prospettive didattiche [ricordiamo per lo meno F. De Natale (a cura di), *L'insegnamento della filosofia oggi*, Stilo, Bari, 2007; e M. De Pasquale (a cura di), *Filosofia per tutti*, Franco Angeli, Milano, 1998]. Numerosi altri potrebbero essere i nomi da fare. Basterebbe, per il mondo Accademico, ricordare E. Berti e L. Illetterati e, per il mondo della scuola, E. Ruffaldi, M. Trombino, F. C. Manara. Si tratta di autori che hanno promosso e verificato sul campo la ricchezza delle indicazioni dei *Programmi Brocca*, mostrando che un'alternativa alla triade lezione/studio individuale /interrogazione è veramente possibile: 'osando' una svolta non solo nei contenuti o nelle tecniche didattiche, ma soprattutto nei modelli di riferimento (il con-filosofare in classe, il laboratorio filosofico con gli studenti, la classe come comunità educante).

In quest'ottica si è posto anche il cosiddetto *Documento dei saggi* (della fine degli anni '90). E, forse, non è un caso se in questa proposta, ad un certo punto, emerga anche il gioco didattico: «e non solo a livello elementare. Il vero gioco è vivace, lieve, ma anche appassionato, e quindi serio: (...) un invito a proporre,

Il riferimento ‘teorico’ fondamentale è H. G. Gadamer⁴⁰ e la sua idea del gioco come forma di ‘mediazione’ e ‘arricchimento’. Esistono delle «esperienze extrametodiche di verità» (che non si connettono necessariamente alla dimensione metodico-scientifica della ricerca), esperienze che – nei loro risvolti didattici – possiamo chiamare *strumenti alternativi di esperienza filosofica*. Il gioco (il giocare in classe) e l’arte (fare esperienze di percorsi al confine tra filosofia e pittura, musica, cinema, ecc.) sono tra queste esperienze e dunque si mostrano possibilità di *arricchimento* del cammino formativo: sia dei discenti che dei docenti.

Se è vero che il *theorein* non è mera contemplazione disinteressata, ma coinvolgimento partecipativo in ciò che si vede e sperimenta, allora, quanto più l’avvicinamento alla filosofia sarà ‘pativo’, coinvolgente, tanto più la classe farà un percorso nel ‘filosofare’. Nella consapevolezza che ogni filosofo ha qualcosa da mostrare, e nessuno ha e può avere la pretesa di esaurire la visione del tutto.

Per questo, i nostri giochi di filosofia, hanno innanzitutto l’obiettivo di aiutare gli studenti ad entrare nel mondo del filosofo preso in esame, e di ‘trasformarsi’ nella sua forma (per dirla con Gadamer): *un gioco delle parti*, in cui la ‘trasmutazione’ nel pensiero di un altro (il ‘filosofo’) diventa partecipazione al suo pensiero: una prospettiva in più, a partire dalla quale vedere la realtà⁴¹.

Trattandosi di una sperimentazione, il metodo con cui il gruppo si è mosso e si sta muovendo è quello di una ricerca scientifica. Dunque: ricerca di base – ipotesi – sperimentazione – verifica – nuova proposta.

Schematicamente i passi fatti sono stati i seguenti:

- 2006-2008: Avvio non strutturato della ricerca; messa a punto di alcuni strumenti-base per la successiva sperimentazione
- 2008-2011: Progetto d’Ateneo (Uniba), guidato dal Prof. F. De Natale
- 2008-2010: sperimentazione sistematica in due Scuole superiori e nel *Laboratorio di didattica della filosofia* della SSIS-PUGLIA
- 2010-2011:
 - o Prima elaborazione della proposta e stesura dei due testi citati (*Philosophia ludens* e *Un pensiero in gioco*): il primo con le schede di gioco, il secondo, invece, un testo di carattere maggiormente teorico/narrativo, composto da una parte relativa al rapporto tra filosofia, gioco e didattica; e una parte che contiene il resoconto della sperimentazione fatta in classe da R. Baldassarre e A. Mercante (insegnanti di Liceo, già dott. di ricerca in filosofia): un resoconto arricchito da testi scritti dagli studenti stessi: *Diari di bordo* in cui raccontano la loro avventura.

tutte le volte che ciò sia possibile, contesti didattici all’interno dei quali apprendere sia esperienza piacevole e gratificante».

Nel 2010 Il Ministero dell’istruzione, dell’università e della ricerca ha fornito delle *Indicazioni nazionali* che si pongono, a nostro avviso, come tentativo sintetico di fragile equilibrio: tra richiesta di competenze e di conoscenze, tra l’insegnare la storia della filosofia e l’insegnare a filosofare, tra la lettura dei classici e lo studio del manuale, tra la specificità disciplinare e l’«individuare nessi tra la filosofia e le altre discipline». Rimandiamo a: A. Gaiani, *Il pensiero e la storia: l’insegnamento della filosofia in Italia*, Cleup, Padova, 2014.

Ecco: in queste indicazioni riteniamo che gli insegnanti possano inserirsi, con serietà e passione, anche sfruttando le possibilità di una didattica ludica. Eccoci dunque alla nostra proposta.

⁴⁰ Cfr. per approfondire il nostro già cit.: *Possibili risvolti didattici della teoria gadameriana del gioco. Per un’introduzione alle ‘Schede di gioco sulla filosofia antica’*, in “Comunicazione filosofica”, giugno 2007, n. 18.

⁴¹ Concretamente, l’applicazione del metodo PhL nelle Scuole superiori prevede un materiale di base, che è quello che nasce dalla spiegazione (dell’Autore o del periodo storico) fatta dall’insegnante. La classe viene divisa in squadre. Fondamentale è il *debriefing* finale, come momento di passaggio dall’esperienza al concetto. Per un approfondimento, rimandiamo ai nostri lavori già citati

- Proseguo della sperimentazione (allargata a diverse scuole della provincia di Bari)
- Organizzazione di un Sito (www.ilgiocodelpensiero.it), in cui far confluire i risultati delle ricerche e delle sperimentazione
- Costruzione di un sistema di verifica (a partire dalle schede di auto-valutazione consegnate ai ragazzi alla fine di ogni gioco o percorso ludico sperimentato), con l'aiuto di un'agenzia di marketing ed elaborazione dati⁴².
- 2011-2013: Avvio di un nuovo progetto, relativo alla possibilità di mettere in gioco il linguaggio della filosofia insieme ad altri linguaggi extra-metodici (musica, arte, letteratura, ecc.)
- 2011-2013: sperimentazione di giochi interdisciplinari tra filosofia e musica classica
- 2013-2014: sperimentazione di giochi interdisciplinari tra filosofia e altri linguaggi (arti figurative, cinema, poesia, letteratura, psicanalisi)
- 2014-2016: esportazione internazionale del progetto, con
 - la partecipazione ad alcuni convegni internazionali di didattica della filosofia;
 - la pubblicazione di saggi in riviste di didattica della filosofia straniere;
 - l'avvio della rivista internazionale "Logoi.ph", con una sezione specifica su *Philosophia ludens* per ogni numero.

Ora, la proposta per i bambini si radica 'in' tutto questo. Chiaramente differenziandosene, ma anche traendo tutta l'esperienza e la forza del progetto stesso.

Nel precedente numero di Logoi abbiamo già pubblicato il progetto 'tecnico' di [Philosophia ludens con i bambini 2016-2017](#) (simile a quello dello scorso anno), con gli obiettivi, le finalità, i riferimenti alle Indicazioni nazionali, ecc. Rimandiamo a quelle pagine il lettore che voglia farsi un'idea della progettualità scientifica e didattica.

Qui – dando per scontato tutto quello che si è progettato e fatto – vogliamo proseguire invece una riflessione di secondo grado: riprendendo il filo del discorso dove l'abbiamo interrotto, alla fine del paragrafo scorso (prima di fare questo *Excursus* su com'è nata PhL e la sua proposta per le Scuole Superiori), e quindi riprendendolo dalle domande che abbiamo lasciato in sospeso: *in che cosa un laboratorio di PhL per bambini si differenzia rispetto alle altre proposte (della P4C ma non solo)?*

6) La specificità di PhL per bambini rispetto alle altre proposte

Alcuni elementi di specificità sono evidentemente già emersi: (a) la dimensione fortemente ermeneutica; (b) l'uso centrale di linguaggi 'altri' rispetto a quello concettuale; (c) la dimensione critico/utopica, e lo scenario inattuale della proposta.

Il primo elemento è indubbiamente più 'originale'.

Il secondo è per lo più centrale in quasi tutte le proposte di filosofia con i bambini⁴³.

⁴² Cfr. il nostro *Il gioco del pensiero: un modello ermeneutico di teoria e didattica*, in "Comunicazione filosofica", dic. 2011, n. 27, pp. 17-24.

⁴³ Oltre le interessanti esperienze 'raccolte' anche in questo numero di "Logoi" (e quindi in particolare il lavoro svolto intorno ad "Amica Sophia" e quello di "Insieme di pratiche filosoficamente autonome", tra quelle scientificamente più rilevanti,

1) quella di A. M. Iacono e S. Viti (cfr. *Le domande sono ciliegie. Filosofia alle elementari*, Manifestolibri, Roma, 2000; Id., *Per mari aperti. Viaggi tra filosofia e poesia nelle scuole elementari*, Manifestolibri, Roma 2004; per un ripensamento critico di questa esperienza cfr. anche A. M. Iacono, *Portare la filosofia nella primaria*, in *Filosofare con i bambini e con i ragazzi*, cit., pp. 35-40).

2) Più in generale la *Fondazione Collegio San Carlo*, che organizza iniziative legate alla filosofia con i bambini dal 2010 (<http://filosofiaconibambini.fondazioneancarlo.it/fondazione/Viewer?cmd=default>): corsi di formazione per insegnanti ed educatori, conferenze, seminari, pubblicazioni, laboratori, ecc. Tra i volumi pubblicati, *Piccole ragioni. Filosofia con i bambini*, ed. F. Cosimo Panini, Modena, 2012, con saggi più teorici, che introducono agli obiettivi e alle finalità del progetto e poi la documentazione delle esperienze,

Il terzo ci vede molto vicini alla proposta di Luca Mori⁴⁴.

A questi vogliamo, però, aggiungere due elementi realmente specifici, che – in tutta onestà – riteniamo di essere i punti di forza e insieme di debolezza della proposta. In ogni caso gli elementi di differenza rispetto alle altre proposte:

- 1) la dimensione ludica;
- 2) il lavoro di squadra.

6.1) La dimensione ludica di PhL per bambini

Come hanno mostrato efficacemente Marina Santi e Andrea Dal Bianco (in *Filosofare e giocare: la dimensione ludica nella e della Philosophy for Children*⁴⁵) – che tra l'altro ringraziamo per aver voluto citare anche il nostro *Philosophia ludens*⁴⁶ – esiste certo una dimensione ludica anche all'interno della P4C. Sebbene Lipman non abbia teorizzato la centralità del gioco nella sua impostazione, resta il fatto che il gioco è una forma di apprendimento e di esplorazione del mondo. E facendo una lettura di secondo grado della proposta della P4C (come fanno appunto i due Autori) emergono chiaramente alcuni elementi 'ludico'-formativi presenti in essa: l'essere decentrante ed empatica; autoreferenziale e autograticificante; espressione di libertà e accettazione del possibile; il giocare con le parole; la continuità e il legame con la tradizione; l'essere ostensiva e esemplificativa.

Evidentemente molti di questi elementi rientrano anche nei nostri 'giochi' di filosofia, ma quello che *non* emerge – per scelta – nella *Philosophy for Children* (e nemmeno nella

svolte attraverso narrazioni e dinamiche ludiche; *FilosoFare*, Ed. Artebambini, Bologna, 2015, sempre con parte teorica e descrizione pratica (svolto intorno a 5 temi base: l'alterità, l'io, la natura, la paura e il tempo). Strumenti adoperati sono quelli grafico-pittorici, il dialogo, la narrazione, l'intervista, la rappresentazione teatrale, ecc

3) I *Ludosofici* (Ilaria Rodella e Francesco Mapelli), che intrecciano in maniera 'forte' e programmatica gli strumenti della filosofia con quelli dell'arte (vedi: <http://www.ludosofici.com/>). La matrice è dichiaratamente quella di Deleuze e Guattari, come leggiamo nel sito: «la specificità della filosofia sta nella creazione di concetti. Tuttavia questi concetti non nascono dal nulla, in quanto ogni filosofia definisce sé stessa in relazione ad un fuori, ad un altro da sé che la obbliga a pensare e a ragionare. Da queste riflessioni sono nati nel 2010 i laboratori di filosofia rivolti ai bambini. (...). I nostri strumenti per pensare e ragionare saranno, a seconda del concetto e dell'idea con cui vogliamo confrontarci, colori, foglie, materiali che si solito vengono buttati, scatole, gomme, strani meccanismi, colate di cemento... La filosofia ha sempre avuto una dimensione fortemente pragmatica: è dal fare, dal vedere, dal toccare, dal sentire che nascono le suggestioni e le riflessioni che si strutturano poi in quello che viene solitamente definito 'pensiero filosofico'». Cfr. in particolare il testo: *Tu chi sei? Manuale di filosofia, domande ed esercizi per bambini e adulti curiosi* (a cura di Socrate e i Ludosofici), Corradini ed., Mantova, 2014.

4) Di particolare interesse, poi il progetto *Favole filosofiche*, anche nella sua possibile applicazione 'teatrale'. Cfr. in particolare su questo, oltre il sito (<http://www.favolefilosofiche.com/>), anche il saggio di A. Ioli: *Infanzia e filosofia. Un approfondimento sulla Philosophy for Children di Matthew Lipman* (<http://www.roots-routes.org/?p=780>). Il progetto 'favole filosofiche' da cui anche noi abbiamo tratto degli spunti (cfr. scheda n. 3), nasce da un'idea di Alessandro Pisci e Pasquale Buonarota nel 2006 a Torino. Ha il suo punto di forza nella dimensione narrativo/teatrale e nel fatto di confluire in uno spettacolo finale 'pensato' con e da i bambini.

⁴⁴ Rimandiamo il lettore sia al saggio contenuto in questo numero di "Logoi", sia al sito <http://www.giocodelle10outopie.it/> Cfr. anche L. Mori, *Cosa rende filosofica una conversazione*, in AA.VV. (a cura della Fondazione S. Carlo di Modena), *Filosofare. Filosofia con i bambini*, Editore Artebambini, Bazzano (BO) 2015, pp. 40-47; Id., *Apprendimento e relazione educativa attraverso l'esercizio della mente simulativa*, in AA.VV. (a cura della Fondazione S. Carlo di Modena), *Piccole ragioni. Filosofia con i bambini*, Franco Cosimo Panini Editore, Modena 2012, pp. 55-61; Id., *Filosofia con i bambini attraverso gli esperimenti mentali*, in "Childhood and Philosophy", vol. 8, n. 16, 2012, pp. 265-290.

⁴⁵ *Filosofare e giocare. la dimensione ludica nella e della Philosophy for Children*, in "Childhood & Philosophy", Rio De Janeiro, v.9, n. 17, jan-jun. 2013.

⁴⁶ Ivi, p. 126.

*Post Philosophy for Children*⁴⁷) è l'aspetto 'agonico' del gioco⁴⁸. Che è invece al centro dei laboratori PhL.

Come anticipato, siamo consapevoli (negli anni sempre più) di come questo sia un aspetto di forza del progetto; e come tutti gli elementi di forza, se esasperato e non gestito nella giusta maniera, diventa inevitabilmente un punto di debolezza del progetto stesso.

Quali i vantaggi? Come in parte anticipato, il fatto di declinare i giochi fondamentalmente (sebbene non solo) come giochi a squadra, consente di tenere insieme i vantaggi del metodo competitivo con quelli del metodo cooperativo⁴⁹.

a) *All'interno delle squadre, i vantaggi del 'Cooperative learning':*

- «un metodo di insegnamento/apprendimento in cui la variabile significativa è la cooperazione tra studenti»⁵⁰; e dunque
- alto livello di interdipendenza positiva; leadership condivisa; promozione di un clima relazionale positivo; incoraggiamento reciproco; interazione faccia a faccia; uso di abilità interpersonali⁵¹;
- sviluppo della capacità di «imparare per mezzo di altri, dagli altri, con gli altri»⁵²;
- acquisizione di abilità linguistiche, nella necessità di verbalizzare ai compagni le proprie idee e dunque chiarirle a sé stessi⁵³;
- capacità di mettersi in discussione e arricchire il proprio punto di vista, attraverso l'ascolto delle proposte degli altri del gruppo;
- socializzazione e assunzione di ruoli; sviluppo delle capacità di dialogo;

⁴⁷ Il riferimento è all'espressione adoperata da S. Bevilacqua e P. Casarin in *Philosophy for children in gioco, esperienze di filosofia a scuola: le bambine e i bambini ci pensano* (a cura di), Mimesis, Udine – Milano, 2016 (una sintesi della proposta è anche nel saggio, a cura degli stessi Autori, contenuto in questo numero di "Logoi").

⁴⁸ Altre forme di filosofia con i bambini ludiche, ma molto diverse dalle nostre sono per esempio quella che è stata chiamata '*Ludosophy for Children*'. «Con la *ludosophy for children* si vuole partire da quei giochi che – 'repetita iuvant' – richiedono pensieri filosofici durante lo svolgimento del gioco e che risultano un ottimo viatico per far filosofare i bambini, per stimolare e sviluppare un'attitudine critica e autocritica alle cose di tutti i giorni, per affrontare con filosofia il mondo contemporaneo. Un animatore filosofico deve quindi conoscere i giochi che attivano pensieri relativi ai macro-concetti della vita, deve saper proporre 'con filosofia' un gioco, deve saper condurre ludicamente un dibattito filosofico. Ovviamente, deve conoscere almeno i fondamenti della storia della filosofia» (p. 4). Come esempi vengono portati il gioco di carte 'Dubito', il gioco con i dadi Tokyo, il gioco con la palla 'Re, regina, valletti, contabile': A. Di Pietro, *Verso una ludosophy for children*, in "Rivista di psicologia, pedagogia ed epistemologia delle scienze umane": Scienze del pensiero e del comportamento (www.avios.it/spc.html). Crediamo che già da queste poche battute risulti la grande differenza con il metodo '*Philosophia ludens*'.

Così come diversa è la proposta (per la scuola dell'infanzia) di I. de Puig e A. Sàtiro, *Giocare a pensare. Filosofia per bambini*, ed. Junior, Bergamo, 2006, che coniuga la P4C con elementi proposte legate alle fiabe, all'arte e ad alcune attività ludiche; ma non a squadre.

Un discorso a parte andrebbe fatto per i testi di E. Di Marco e in particolare per il suo *Attivamente. 101 giochi per piccoli filosofi*, La nuova frontiera Junior, Bergamo, 2014 (che contiene giochi di logica e rompicapi e altre strumenti, come un gioco dell'oca) che però comunque non è pensato strutturalmente come un testo/metodo da utilizzare in classe con giochi a squadre. Lo stesso dicasi per altri preziosi, divertenti e intelligenti strumenti, come i testi di Anna Vivarelli (cfr. per esempio *Pensa che ti ripensa*, Piemme, Milano, 2014).

⁴⁹ Per un'analisi più approfondita e una lunga sezione bibliografica sia sul tema del gioco in filosofia sia nello specifico sul *Cooperative learning* rimandiamo al nostro già citato *Un pensiero in gioco*. In questo contesto, rimandiamo per lo meno a D. W. Johnson, R. T. Johnson, E. J. Holubec E.J., *Apprendimento cooperativo in classe*, Erickson, Trento, 1996; S. C. Negri, *Il lavoro di gruppo nella didattica*, Carocci, Roma, 2005.

⁵⁰ M. Comoglio, M. A. Cardoso, *Insegnare e apprendere in gruppo*, LAS, Roma, 1998, p. 21. Per una storia del Cooperative Learning (CL), cfr. *ivi*, pp. 22 sgg.

⁵¹ *Ivi*, pp. 25 sgg.; S. C. Negri, *Il lavoro di gruppo nella didattica*, cit., pp. 85 sgg.

⁵² Cfr. R. G. Romano R.G., *Il gioco come tecnica pedagogica di animazione*, Pensa Multimedia, Lecce, 2000, pp. 140 sgg.

⁵³ Cfr. E. G. Cohen, *Organizzare i gruppi cooperativi: ruoli, funzioni, attività*, Erickson, Trento, 1999: questo e i punti seguenti.

- costruzione di ‘ambienti di apprendimento’ altamente significativi, proprio perché capaci di stimolare non solo la dimensione cognitiva, ma anche quella emotiva degli studenti⁵⁴.
- possibilità di raccolta di ‘risorse e competenze’, in cui tutti hanno bisogno di tutti⁵⁵;
- di fare non solo ‘lavori in gruppo’, ma realmente ‘di gruppo; e dunque lavori in cui «un insieme di individui condividono uno scopo comune», attraverso ‘rapporti’ e ‘movimenti’ di ‘interdipendenza’⁵⁶;

b) *Tra le squadre, i vantaggi del metodo competitivo:*

- che sviluppa confronto ‘agonico’,
- tensione al meglio,
- l’entusiasmo proprio della gara.

Per dirla con S. Loos, «la competizione in sé non fa male; (...) è come il sale nella minestra». Ecco il punto di debolezza e il rischio della proposta, quindi. «Quando [di sale] ce n’è troppo, la minestra è guastata. (...) Senza la conoscenza della cooperazione si perde la capacità di valutare quando la competizione è appropriata o no»⁵⁷.

La competizione, dunque, non deve essere il fine e in fondo nemmeno il mezzo principale (o l’unico mezzo). È solo il sale nella minestra. Che va dosato con cura.

Come? Avendo due attenzioni importanti: *innanzitutto* facendo capire da subito che vincere non è il fine della gara. E questo, se riusciamo a farlo cogliere, diventa già altamente formativo, soprattutto per i bambini. *In secondo luogo*, lavorando molto (e molto bene) soprattutto sulla dimensione cooperativa.

Si potrebbe, allora, dire: perché utilizzare la gara? Non c’è il rischio che sia più fraintesa che intesa? In una società come la nostra dove veramente l’agonicità è spinta all’estremo e se si arriva quarti all’Olimpiade si è dei perdenti, non è poco ‘inattuale’, poco ‘critica’ questa dimensione agonica? Non rischia di essere paradossalmente poco formativa e far scivolare via gli altri guadagni?

Qui la risposta può essere solo esperienziale. No. Non solo perché questa è la realtà del gioco del bambino; il bambino – che giochi o no con la filosofia – comunque è abituato a fare giochi in cui vince o perde, da solo o con altri. E quindi paradossalmente è bene che in questa ‘normalità’ si possa innescare la dimensione ‘critica’ della filosofia. Di fatto, la nostra esperienza ci dice che è molto più ‘pericoloso’ (e quindi da gestire bene, con attenzione) l’elemento-gara quando si usa nelle Scuole secondarie di secondo grado, che non quando si usa con i bambini. Infatti con gli adolescenti scattano immediatamente forme alle volte potenti di rifiuto della sconfitta, senso di frustrazione, ribellione al giudizio: l’elemento competitivo è già molto introiettato in loro ed è alle volte difficile ricondurlo alla gioiosa, originaria ludicità dell’*agon*. Invece con i bambini l’elemento competitivo dell’agonicità è molto più stemperato; se non viene ‘marcato’ dall’insegnante, generalmente non viene enfatizzato dai piccoli. È molto più emergente la gioia per la scoperta, per la creatività, per l’attenzione data e ricevuta.

⁵⁴ A. Calvani, *Elementi di didattica*, Carocci, Roma, 2000; I. Salzberg-Wittenberg, Henry-Polacco G., Osborne E., *L’esperienza emotiva nei processi di insegnamento e di apprendimento*, Liguori, Napoli, 1987; P. Mottana, *Formazione e affetti*, Armando, Roma, 1993.

⁵⁵ M. Polito, *Attivare le risorse del gruppo-classe*, Erickson, Trento, 2000.

⁵⁶ E. G. Cohen, *Organizzare i gruppi cooperativi*, cit.; L. Dozza, *Il lavoro di gruppo tra relazione e conoscenza*, La Nuova Italia, Firenze, 1993; P. Meirieu, *Lavoro di gruppo e apprendimenti individuali*, La Nuova Italia, Firenze, 1987.

⁵⁷ S. Loos, *Novantanove giochi cooperativi*, Ed. Gruppo Abele, Torino, 1989, pp. 17-18: non a caso autori di numerosi testi sui giochi cooperativi. Sull’importanza del gioco per creare cooperazione cfr. anche E. G. Cohen, Cohen, *Organizzare i gruppi cooperativi*, cit., pp. 61 sgg. e l’Appendice (Esercizi di formazione alla cooperazione).

Certo, poi, l'insegnante potrà usare dei piccoli 'trucchi' fino a che non è sicuro che l'enfasi agonale non rovini il clima di apprendimento ludico.

Nei nostri laboratori, per esempio, non c'è quasi mai una sola gara: per cui si può vincere ad un gioco e perdere a quello successivo. Così come è possibile molte volte far arrivare le squadre in parità, sottolineando come un gruppo sia risultato migliore nella quantità di risposte date (o elementi trovati); uno in creatività; un terzo in precisione o espressività, ecc.

Un altro strumento può essere quello di dare un piccolo 'premio' (regalo) alla fine del laboratorio, a tutti: a prescindere da chi ha vinto o no. Ma soprattutto è indispensabile chiarire le finalità del gioco dall'inizio. Per questo, nel nostro percorso, la prima ora di laboratorio è dedicata 'esclusivamente' al 'senso' del giocare. Non si può cominciare un percorso di PhL *dalla filosofia*, ma è necessario iniziarlo *dal gioco*.

Infatti, come potrete vedere leggendo la prima scheda PhL (pubblicata subito dopo questo saggio), la filosofia viene introdotta come una grande gioco (un gioco composto da diversi giochi). Per cui la prima attività è una dinamica introduttiva agli elementi fondamentali del giocare e alle regole del gioco stesso.

A questa prima fondamentale ora di attività, l'insegnante si riferirà continuamente, per evitare che si perda il senso e lo spirito con cui ... *giochiamo insieme* alla filosofia.

Nel primo laboratorio di PhL è essenziale scoprire e capire che esistono delle regole da condividere (per giocare in generale e poi per giocare alla filosofia). E, tra queste, la regola primaria è ovviamente: *si gioca per divertirsi e imparare, e non per vincere*.

Potrete vedere, poi, leggendo il resoconto dell'attività del primo laboratorio (resoconto steso da Eleonora Palmentura e pubblicato qui di seguito su "Logoi"), quanto in realtà i bambini abbiano preso sul serio tutto questo, tanto da arrivare a spiegare (loro a noi!) il senso del gioco e il valore delle regole con una 'intelligenza' alle volte sorprendente.

E così abbiamo in realtà già introdotto il secondo elemento di novità della nostra proposta.

6.2) Il lavoro di squadra.

Con questo intendiamo innanzitutto il lavoro cooperativo svolto *all'interno* dei sottogruppi dei bambini.

Un laboratorio a cui partecipano tanti studenti (e le classi di Primaria ormai sono numerose...) non consente sempre a tutti i bambini di esprimersi; i più timidi rischiano di rimanere nell'ombra; si rischia disattenzione e calo di interesse. Lavorare invece in piccoli gruppi/squadra (di massimo 7-8 persone) rende l'attività qualitativamente molto intensa, consente una reale partecipazione di tutti (perché la parola è data a tutti i bambini, all'interno della squadra, facendoli parlare a turno) e aiuta ad includere anche i più timidi (e persino i DSA, i BES e casi più gravi⁵⁸).

C'è un prezzo per tutto questo, sì. È appunto un altro punto di forza e di debolezza della proposta. *Philosophia ludens* nelle Scuole primarie (e comunque per lo meno con i bambini più piccoli) non può essere fatta da un solo insegnante. Sono necessari tanti insegnanti quanti sono i piccoli gruppi/squadra.

È certo un punto di debolezza, perché significa 'una quantità' ingente di forze e investimento. Ma a nostro avviso è anche un grande punto di forza, non solo, come già detto, per il lavoro più capillare che può essere svolto, ma soprattutto per l'arricchimento degli insegnanti stessi.

⁵⁸ Questo lo abbiamo fatto esplicitamente nella sperimentazione svolta nella I L della Scuola secondaria di primo grado 'E. De Amicis – Dizonno' (Triggiano – BA). Rimandiamo alla schede e al resoconto pubblicato sempre in questo numero di "Logoi": A. Caputo, *Philosophia ludens per ragazzi di Scuola secondaria di primo grado. Un percorso interdisciplinare*, in cui mostriamo anche le modalità di inclusione.

Gli insegnanti PhL sono loro innanzitutto un gruppo, una squadra. Non c'è 'un' leader-facilitatore. C'è un gruppo di 'professori' di filosofia, che si mette in gioco con i bambini. Gli insegnanti *a turno* introducono le dinamiche e giochi. E i bambini imparano a conoscerli e rispettarli 'insieme'.

Vi assicuriamo che questo è molto bello, prima che istruttivo. Tra l'altro consente un aiuto costante tra gli insegnanti (dove non arriva l'uno, arriva l'altro; l'abilità di uno si intreccia con quella dell'altro). E alla fine di ogni laboratorio è molto più facile la verifica, che inevitabilmente non sarà mai autoreferenziale.

Anche questo ci sembra un bel messaggio, se l'obiettivo è realmente creare 'comunità' di ricerca: mostrare da subito ai bambini che i professori che fanno con loro filosofia sono una comunità, lavorano insieme e insegnano insieme.

Per noi è stata un'esperienza forte e arricchente, anche per questo.

Certo, poi, se la classe è affiatata, se i bambini si conoscono bene (e conoscono gli insegnanti), se sono più grandi (dai 9 anni in su) è anche possibile che l'insegnante sia uno solo, e che i gruppi/squadra siano autogestiti.

Lo abbiamo fatto in alcune sperimentazioni nelle ultime classi di Scuola primaria e nella prima classe della Secondaria di Primo grado.

In ogni caso, il progetto ha avuto nascita, sviluppo e verifica 'comunitaria'. È stato facile per noi, perché di fatto il gruppo PhL coincide quasi perfettamente con la Redazione di "Logoi" e dunque si muove da tempo 'insieme' seguendo l'unità di un percorso condiviso sia sul versante della 'ricerca', sia su quello della sua finalità 'pratica'. Rimandiamo su questo al nostro [Manifesto](#).

E, dunque, possiamo arrivare al progetto dello scorso anno e di quest'anno.

7) Il progetto PhL 2015-2016: *Pensare inattuale*

Il progetto generale di PhL per bambini si inserisce sistematicamente e programmaticamente all'interno del lavoro di "Logoi".

In che senso?

7.1) *Lo scenario 'globale' del progetto annuale di ricerca: L'inattuale*

La Redazione sceglie i 'temi' monografici della Rivista; uno in particolare diventa 'catalizzatore' di un percorso di ricerca annuale o biennale. Intorno a quel tema si sviluppano

- seminari aperti al territorio, al confine tra la filosofia e gli altri saperi;
- progetti nelle scuole, con il metodo *Philosophia ludens* (anche in collaborazione della sezione barese della *Società filosofica italiana*)

L'anno scorso è stato avviato un biennio programmatico sul tema: *pensare insieme in maniera inattuale*

Sono stati diversificati i luoghi della sperimentazione (e quindi non solo le Scuole Secondarie di secondo grado, come in passato, ma anche la Primaria e Secondaria di primo grado) e i luoghi della discussione seminariale (non solo svolta in Ateneo, ma anche dislocata in Musei e altri ambienti del territorio barese). Si sono dunque tenuti diversi seminari interdisciplinari su: *L'inattuale e il cinema*, *L'inattuale e la fotografia*, *L'inattuale e le arti contemporanee* (con esperti di questi linguaggi: il regista Francesco Dongiovanni, la fotografa Maria Palmieri, la docente di Storia della fotografia Maria Pansini, il professor Massimo Carboni, docente di Estetica all'Accademia delle Belle Arti a Roma). Si è infine deciso di far convergere l'intero percorso 2015-2016 in un evento finale, sul tema dell'Inattuale, che si è svolto presso l'Università degli Studi di Bari dal 16 al 18 maggio 2016.

Come è evidente, la proposta ha inteso mettere in rete diverse risorse (universitarie, culturali, scolastiche, cittadine e non), per riflettere a tutti i livelli sulla necessità di un pensiero ‘inattuale’ (controcorrente, e dunque più che mai «attuale e necessario» – direbbe Nietzsche).

Pur conservando questo scenario e questa vasta ‘tematica’ comune, il progetto, chiaramente, a seconda degli ambienti di sperimentazione, si è mosso con proposte e obiettivi diversificati, nell’intento di raggiungere il più possibile i *singoli* là dove sono: nei loro luoghi educativi e culturali abituali, nei loro propri e diversi *linguaggi*. Nella consapevolezza che è per *tutti* attuale e necessario trovare spazi e tempi per *pensare*, ed in particolare per pensare in maniera critica il nostro presente; ma le strade per vivere questa esperienza di pensiero non sono uguali per tutti.

Il bambino ha il suo modo di *pensare*; che non è quello dell’adolescente o dell’universitario o dell’adulto. L’amante dell’arte ha il suo modo di pensare (maggiormente visivo o musicale), che non è quello della filosofia concettuale. Una proposta *singolare-plurale*, dunque. Nella convinzione che è necessario riflettere *insieme* e il contributo di ciascuno è valore per tutti.

Il percorso, come anticipato, si è concluso con un ‘evento’ finale: un convegno internazionale sul tema: *L’inattuale. Da Nietzsche a noi (Bari, maggio 16-18 2016)*, di cui speriamo di poter pubblicare a breve i contributi⁵⁹; un evento con circa trenta relatori provenienti da diverse parti d’Italia e d’Europa, che ha visto nei tre giorni la partecipazione totale di più di cinquecento persone.

Con forza abbiamo voluto che la conclusione di questo convegno, la mattinata finale, fosse affidata agli studenti delle Scuole (*Per una scuola inattuale: studenti in cattedra*). Lo abbiamo voluto, perché, appunto, siamo convinti che i bambini (e i giovani) hanno molto da dare e insegnare alla filosofia.

È stato di fatto un momento molto forte. Con grande emozione e serietà, nel Salone degli affreschi, in cattedra sono saliti bambini di 8 anni, ragazzi 11, giovani di 17-18 anni, di nove scuole di diverso ordine e grado, di Bari e provincia. E non sappiamo se è stato più bello e istruttivo ascoltare queste voci o vedere grandi maestri (come Giuliano Campioni, e non solo) seduti in prima file ad ascoltare le considerazioni ‘inattuali’ di questi piccoli e di questi giovani.

Nel numero (in programmazione) di “Logoi” dedicato all’*Inattuale*, contiamo di pubblicare anche tutto il materiale degli studenti di Scuola Media Superiore, che è stato veramente di notevole livello.

Intanto, in questo numero, potete già leggere il resoconto di Michela Casolaro, che racconta quanto detto dai bambini sul tema dell’*Inattuale*; e quanto disegnato da loro. E il resoconto dello stesso lavoro svolto in una Scuola Secondaria di primo grado.

Torniamo a quanto detto nell’editoriale. Come insegnanti di filosofia abbiamo ‘dato’ qualcosa a questi bambini e ragazzi. Ma, circolarmente, essi, di ritorno, hanno fatto un dono al nostro pensiero.

E questa in fondo è già una conferma della validità del metodo e delle sue possibilità.

7.2) Le schede e gli incontri PhL per bambini 2015-2016

Abbiamo, quindi, voluto ripensare quanto fatto e riproporlo in questo numero di “Logoi”, perché siamo convinti che ogni proposta scientifica misuri la propria validità solo in una comunità scientifica, in cui i risultati vengono condivisi, e le proposte rese ‘duplicabili’.

⁵⁹ Per un primo resoconto rimandiamo alla nostra ‘Lettera’ finale: <http://logoi.ph/edizioni/numero-ii-4-2016/suggestions-approfondimenti-numero-ii-4-2016/pensare-e-ringraziare-lettera-aperta-a-margine-del-convegno-linattuale-da-nietzsche-a-noi.html>

Leggerete, dunque, di seguito, le ‘Schede’ PhL per bambini. Abbiamo rielaborato⁶⁰ i laboratori svolti nella II B e II C della Scuola Primaria ‘D. Cirillo’ di Bari e nella I L della Scuola Secondaria di primo grado ‘E. De Amicis – Dizonno’ (Triggiano, Bari).

Abbiamo cercato di rendere le schede il più possibile neutre, asettiche. Pensando ad un insegnante che voglia leggerle e provare a duplicarle⁶¹. Ma abbiamo fatto seguire un commento, resoconto, narrazione di quanto fatto, non solo per esporre i risultati ottenuti, ma anche per aiutare il lettore a rendersi conto di quanto arricchente sia stato il lavoro, per tutti (si tratta appunto dei saggi scritti da Eleonora Palmentura, Fabio Lusito e Michela Casolaro).

Abbiamo chiesto, infine, agli insegnanti curricolari che sono stati in classe con noi, di scrivere il loro punto di vista: che ci è sembrato almeno altrettanto importante di quello nostro e dei ragazzi (Noemi Labrosciano, Flora Colavito, Rossella Calò; anche i loro commenti sono pubblicati di seguito, in questo numero di “Logoi”).

Nel [progetto già pubblicato nello scorso numero di “Logoi”](#) potrete trovare in maniera dettagliata:

- Finalità (riprese dalle *Indicazioni nazionali* per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione) del progetto stesso
- Obiettivi specifici (e competenze che si intendevano sviluppare
- Metodologie adoperate

Nelle *Schede* (pubblicate qui di seguito) troverete:

- Occorrente per i giochi
- Destinatari e prerequisiti necessari
- Tempi
- Descrizione dello svolgimento del percorso, nelle sue diverse fasi, che prevedono
 - Momenti in semicerchio (l’idea di fondo è ripresa dal setting della P4C ma l’apertura del cerchio in semicerchio consente agli insegnanti di stare in piedi, muoversi liberamente, scrivere su cartelloni, maneggiare oggetti, ecc.)
 - Momenti di gioco a squadra, in cui i bambini, divisi in sotto-gruppi, si siedono formando un piccolo cerchio, guidati da un insegnante PhL
 - Indicazioni per il debriefing finale e la conclusione

Nei *Resoconti* delle attività (a cura di E. Palmentura, F. Lusito, M. Casolaro) troverete:

- La narrazione di quanto detto e fatto dai bambini
- Materiale fotografico e risultati dei laboratori
- Ripensamento critico delle attività

7.3) Come abbiamo ‘pensato’ le schede?

Come nasce una scheda (e dunque un percorso) PhL per bambini? Dovrebbe essere già chiaro da quanto detto fin qui (e da quanto anticipato nell’Editoriale): nasce da quei temi/chiave, quei contenuti/chiave che si vogliono mettere in gioco.

Nel caso di questo biennio, lo sfondo e il punto d’arrivo è il tema dell’Inattuale. Il punto di partenza non poteva che essere un’introduzione generale alla filosofia e al metodo.

⁶⁰ Seguendo lo schema già adoperato per le schede di gioco *Philosophia ludens* per le Scuole scondarie di secondo grado, pubblicate nel già citato testo dal titolo *Philosophia ludens*.

⁶¹ Si tratta di 7 schede in cui abbiamo ripensato il percorso fatto. In realtà con i bambini abbiamo fatto tre incontri, che nelle schede vengono proposti come tre percorsi/laboratori: ogni percorso è poi composto di più schede. Avendo a disposizione due ore ad incontro, siamo riusciti a fare tutte le schede proposte per ogni percorso in un incontro solo, ma siamo convinti che la proposta possa essere diversamente adattata e ‘spezzettata’ anche in 7 incontri di un’ora l’uno.

Nel caso della Scuola secondaria di primo grado, il percorso si è declinato in maniera interdisciplinare (filosofia/scienze), essendo stato svolto durante le ore dell'insegnante di Matematica e scienze. Per cui le coppie concettuali su cui abbiamo lavorato sono state domanda/problema, filosofia/scienza, attuale/inattuale⁶².

Nel caso della Scuola Primaria, invece, abbiamo lavorato su: domanda/risposta, uguali/diversi, attuale/inattuale.

Una volta individuate le parole chiave, intorno ad esse si scelgono

- alcuni nuclei tematici da sviluppare;
- alcuni Autori della Storia della filosofia (che servono soprattutto a noi ideatori, per creare il percorso);
- alcuni percorsi esperienziali e/o ludici che possono essere connessi ai nuclei tematici
- alcuni simboli di riferimento.

Per rendere chiaro tutto questo, prendiamo il caso specifico del progetto di quest'anno e, a mo' di esempio, esplicitiamo che cosa c'è dietro. Iniziamo dal *Primo percorso* (e in particolare la *Prima scheda*).

Abbiamo detto che il primo percorso è sostanzialmente una *Introduzione alla filosofia*.

Sono partita, dunque, dalla 'lezione zero' che faccio ormai da diversi anni all'Università⁶³. Ho preso i nuclei concettuali:

- Filosofia e *thaumazein*
- La filosofia come domandare originario
- L'articolazione delle domande filosofiche
- La filosofia come molteplicità di punti di vista
- Il filosofare come 'proprio' dell'uomo
- La filosofia e gli altri saperi
- Il rapporto tra linguaggio concettuale e altri linguaggi

A questi passaggi ho premesso un nucleo di base relativo al rapporto tra filosofia e gioco. Da qui sono nate le 'fasi' che vedrete proposte nelle Schede.

Ad ogni fase ho collegato un nucleo tematico e un autore (o più autori) della storia della filosofia. Per aiutare i bambini a lavorare a livello pre-concettuale, poi, ad ogni nucleo ho associato un simbolo.

E chiaro qui lo sfondo ricoeuriano. Il simbolo '*donne à penser*': preconconcettualmente. E quindi può diventare fondamentale per il lavoro con i bambini⁶⁴.

Non c'è bisogno con i bambini di 'spiegare' il simbolo: e infatti non l'abbiamo fatto quasi mai. Il simbolo dà a pensare... da sé, soprattutto se si lavora a livello esperienziale.

Dal nucleo tematico e dai simboli connessi sono nate poi le concrete dinamiche laboratoriali: di tipo ludico/esperienziale.

L'introduzione di ogni nucleo e la conclusione di ogni passaggio è segnata da un dialogo con il gruppo classe, guidato dall'insegnante.

⁶² Sugli interrogativi che apre il lavoro in quelle che un tempo si chiamavano 'Scuole medie', cfr. L. Rossetti, *Filosofia anche alle Medie?* in *Filosofare con i bambini e con i ragazzi*, cit., pp. 105-118.

⁶³ Il Corso di Laurea in Filosofia dell'Università di Bari prevede un 'Corso zero' per le matricole, in cui i diversi docenti fanno una sorta di 'lezione zero' presentando la propria disciplina.

⁶⁴ Rimandiamo all'Editoriale di questo numero di "Logoi". Cfr. anche il già citato M. Iacono, *Portare la filosofia nella primaria*, in *Filosofare con i bambini e con i ragazzi*, cit., pp. 38-39: «Fu Nietzsche a distruggere il mito di un pensiero che aspira a raggiungere la purezza e che tende a una autonomia senza relazione né dipendenza dai sensi e dalle metafore. (...) E se immaginassimo che le espressioni, i codici, i linguaggi filosofici sono molteplici, non collocati in una scala gerarchica, traducibili ma irriducibili gli uni agli altri? Forse potremmo pensare che, a seconda del linguaggio usato, si raggiunge una certa, data profondità di pensiero che non è più o meno profonda di un pensiero espresso con un altro linguaggio, ma solo diversa. (...) Ecco perché all'idea di fare filosofia con i bambini ho risposto: perché no?».

Il dialogo iniziale è fatto con domande-stimolo, che servono a sollecitare e incanalare l'interesse dei bambini rispetto al tema. Il dialogo finale, invece, serve per interpretare insieme l'esperienza vissuta e discuterla. Dall'esperienza ingenua iniziale... all'esperienza finale arricchita: attraverso la domanda, il simbolo, il gioco.

Faccio solo un esempio, relativo all'avvio del percorso. Il resto potrete leggerlo nelle schede.

Il primo nucleo (del primo percorso) è relativo al rapporto gioco/filosofia. Partendo dalla precomprensione fornitaci da una certa corrente 'ermeneutica' novecentesca (in particolare da Gadamer e dal Wittgenstein delle *Ricerche filosofiche*) abbiamo introdotto la filosofia come un grande gioco, il gioco dei giochi⁶⁵.

La dimensione 'visiva' è sempre importante per i bambini e dunque dall'inizio in classe abbiamo posto due cartelloni; su uno c'era scritto 'Gioco' e sull'altro 'Filosofia'. Non abbiamo 'spiegato' la presenza dei cartelloni: l'esperienza (in questo caso visiva) precede l'articolazione dei contenuti e la sollecita.

Il percorso viene presentato, quindi, simbolicamente, come l'ingresso nel regno magico della filosofia; e viene introdotta una grande scatola-magica, da cui di volta in volta gli insegnanti tirano fuori delle cose (saranno o dei libri di filosofia, o degli oggetti che serviranno concretamente per giocare).

È chiaro che questa scatola serve sia da catalizzatore dell'attenzione dei bambini (come già detto nell'Editoriale) sia come simbolo del *thaumazein* originario della filosofia, quello che nasce dalle 'cose' e dalle esperienze, prima che dai concetti.

Sottolineiamo per l'ultima volta: non abbiamo bisogno di 'spiegarlo' ai bambini. È il setting che si crea che è fondamentale in questo caso. E il fatto che il setting si crei – lasciando emergere stupore, attesa, ma anche paure – è evidente dalle loro reazioni (c'è chi vuole subito alzarsi e andare a vedere cosa c'è dentro la scatola; c'è chi ha timore che possa venir fuori... un coniglio [ed è allergico ai conigli!]; c'è chi vorrebbe iniziare a raccontare le sue esperienze con la magia...). Ma la prima cosa che viene fuori dalla scatola è... un microfono rotto (o comunque senza pile né filo).

Ancora una volta, solo un 'simbolo'. Lo abbiamo chiamato il *microfono-passa-parola*, facendo da subito capire ai ragazzi che è importante parlare solo se lo si ha in mano. Ed è importante ascoltare chi parla, aspettando il proprio turno, e chiedendo la parola. Ci è sembrato molto utile, soprattutto all'inizio, per abituare i bambini ad esprimersi con ordine.

Abbiamo poi scelto un simbolo per l'intero percorso di introduzione alla filosofia (schede 1-3), che è stato il punto interrogativo. Il simbolo l'abbiamo posto sui cartellini segnanome dei ragazzi; e non l'abbiamo 'spiegato' fino all'inizio della seconda tappa (seconda scheda), quando è diventato centrale il discorso sulla domanda.

L'ingresso al regno magico della filosofia è stato segnato dalla proiezione di una mappa dell'immaginario regno della filosofia. Le diapositive in ppt della mappa contenevano il nome dei diversi giochi che componevano il primo percorso.

La curiosità dei ragazzi viene dunque sollecitata, e tenuta in 'tensione' fino a che non vengono fatti 'tutti' i giochi annunciati.

Leggendo le schede e i resoconti, potrete farvi un'idea più precisa del tutto. Qui vogliamo esplicitare invece schematicamente la correlazione che abbiamo creato tra nuclei tematici, autori di riferimento⁶⁶, simboli e/o dinamiche utilizzate.

⁶⁵ Su questo cfr. anche E. Bencivenga, *Filosofia in gioco*, Laterza, Roma-Bari, 2013; e *La filosofia in 52 favole*, Mondadori, Milano, 2011; molte delle sue intuizioni sono alla base di queste nostre 'costruzioni'.

⁶⁶ Quando l'autore è servito solo a noi come riferimento, è indicato solo il nome; quando lo abbiamo citato ai ragazzi, tirando fuori il libro dalla scatola magica, abbiamo indicato il nome del testo.

Questo lo schema del primo percorso (le prime tre schede), di introduzione alla filosofia:

NUCLEO	AUTORE O LIBRO	SIMBOLO	DINAMICA LUDICO-ESPERIENZIALE
La filosofia come gioco	Wittgenstein Gadamer	Due cartelloni: gioco e filosofia	
Stupore filosofico	Aristotele	Scatola magica	
Silenzio/ascolto/ Parola	Gadamer	Microfono (non Funzionante)	
La filosofia come gioco dei giochi	Wittgenstein, <i>Ricerche filosofiche</i>	Mappa del regno dei giochi (ppt)	
- Gli elementi fondamentali di un gioco - L'importanza delle regole - Chi non gioca è un guastafeste	Wittgenstein Gadamer, <i>Verità e metodo</i>	- Palette per 'votare' le regole (con emoticon sorridente da un lato e corrucciato dall'altro) - Regole scritte su un cartellone	Gioco a squadre: <i>Regoliamoci!</i>
Una regola che non è accettata e assunta non serve	Kant, <i>Critica della ragion pratica</i>	Palette per votare	
La filosofia 'regina' di questo regno - dimensione metafisica -dall'interrogazione sulle cose prossime a quella sulle cose remote	Aristotele, <i>Metafisica</i>	Iconologia della <i>Filosofia</i> di Cesare Ripa	Gioco a squadre: <i>Occhio ai particolari</i>
L'importanza della domanda	Socrate[Platone], <i>Apologia di Socrate</i>	Storiella delle domande dell'extraterrestre adattata da J. Gaarder, <i>C'è nessuno?</i>	Drammatizzazione degli insegnanti
Le domande più profonde e difficili	Aristotele	-Parole-magiche per formulare le domande; - Fogli a forma di gradini; - Cartellone a forma di scala	Gioco a squadre: <i>La domanda che arriva al cielo</i>
- La filosofia come pensare 'altrimenti'	P. Ricoeur	Storiella dell'astronauta e del pianeta senza filosofia (rivisitazione della <i>Favola dei mille Re</i> , delle 'Favole filosofiche')	
L'apertura della domanda	Heidegger		Gioco a squadre: <i>Che cos'è?</i>
Il filosofare come proprio di ogni uomo	Jaspers	Uno scettro; un vestito a forma di scala; dei libri	Ci 'vestiamo' come la filosofia di Cesare Ripa

Come avrete intuito, è proprio l'uso della dimensione simbolica, visiva (iconologia della filosofia), esperienziale e narrativa che consente di 'mediare' i contenuti (senza ridurli) alla portata dei bambini.

E la loro risposta è stupefacente. Leggerete nel resoconto di Eleonora Palmentura le domande che sono riusciti a tirare fuori (come per esempio: perché nasce un bambino? Cos'è l'amore? Com'è la tua vita? Quando sono felice? Perché ci sono razze di uomini? ecc.). E anche le definizioni di filosofia che ci hanno fornito alla fine del primo laboratorio (come, per esempio: è un bel gioco divertente, per tutti, grandi e piccoli; un indovinello con le domande; uno strumento; un'attività; una fantastica lezione e anche una storia; porsi domande; pensare con il proprio cervello; la filosofia è per diventare grandi...).

Il secondo percorso, invece, come anticipato, è stato sul tema *Chi sono io? Chi sei tu? Per scoprire le uguaglianze e accogliere le differenze*: e dunque sul rapporto tra identità e

differenza, singolarità e alterità, sull'importanza dell'accoglienza delle differenze come ricchezza comune.

Questo lo schema (relativo alle Schede 4-5)

NUCLEO	AUTORE O LIBRO	SIMBOLO	DINAMICA LUDICO-ESPERIENZIALE
- Chi sono? Chi vorrei essere? - Come sono gli altri?		- Il mio animale preferito - L'animale preferito degli altri	Gioco: <i>Se fossi</i> Gioco: <i>Indovina chi è?</i> Gioco: <i>La sfilata degli animali</i>
Che cosa significa uguale e che cosa significa diverso?	Aristotele	Confrontiamo gli animali 'uguali'...	
Siamo tutti diversi e tutti uguali...	Nietzsche, <i>Su verità e menzogna...</i> Ricoeur		Gioco: <i>Siamo tutti uguali e diversi perché...</i>
La singolarità, il volto e la maschera	Nietzsche Levinas, <i>Totalità e infinito</i>	Maschere bianche tutte uguali	Indossiamo le maschere
Difficoltà e ricchezza nell'accoglienza delle diversità	Derrida Levinas Ricoeur	- Una maschera nera - Altri oggetti per 'rappresentare' un bambino con disabilità, un bambino siriano, un bambino senza giochi elettronici...	Piccoli giochi di ruolo guidati
L'unità delle differenze	Ricoeur	Un cartellone / puzzle	Gioco: <i>La bellezza dell'essere uguali e diversi</i> Composizione di un puzzle

Potrete leggere i risultati nel resoconto di Fabio Lusito e vedrete per esempio che bambini di 8 anni sono stati capaci di dire e insegnarci che le persone sono tutte uguali in ciò che possono 'avere' (sia dal punto di vista fisico che di beni materiali), ma sono tutte diverse per le loro specificità (corporee, caratteriali), per le diverse abilità, per le diverse relazioni sociali che hanno (amici diversi, case diverse, giochi diversi, famiglie diverse), nonché di genere e cultura. E per i diversi sogni e le diverse paure.

Il terzo percorso (su *attuale/inattuale*) era per noi il più importante: l'obiettivo dell'anno; quello che intendevamo poi portare all'Evento finale. Ed è stato di fatto il più difficile (sicuramente avrebbe meritato più tempo), ma anche il più sorprendente.

Questo lo schema della programmazione (schede 6-7).

NUCLEO	AUTORE O LIBRO	SIMBOLO	DINAMICA LUDICO-ESPERIENZIALE
- Che cosa significa 'attuale'? - Come sono la scuola e la città 'attuali'?	Nietzsche	- Foto di scuole e città - Palette per votare e schede di voto	Gioco a squadre: <i>Com'è? Cosa si fa? Ci piace?</i>
Le utopie dei filosofi	Platone, <i>Timeo</i> Campanella, <i>Città del sole</i> Tommaso Moro, <i>Utopia</i>	Immagini delle città ideali dei filosofi	
- Che cos'è l'inattuale? - Città e scuola inattuali	Nietzsche, <i>Considerazioni inattuali</i>	Colori, fogli colorati, colla, forbici, ecc.	Gioco: <i>Il mondo inattuale che vorrei</i>

Leggerete il resoconto di Michela Casolaro e vedrete come in maniera del tutto sorprendente i bambini abbiano da soli intuito e sostenuto che l'inattuale è 'una cosa che ancora non c'è', che 'può essere una cosa di ieri, ma anche di domani'; è qualcosa 'che devono ancora costruire'; 'è un mondo che possiamo cambiare'.

E vedrete le loro proposte di scuole e città inattuali, che mescolano

- *elementi propriamente fiabeschi e immaginifici*: castelli, re, regine, mostri; case di dolci, di Pandora e di Vulcano; cascate di cioccolato; pioggia di polpette giganti; fiori più alti delle persone; animali mai esistiti e spesso parlanti (e cose che cadono dal cielo per farli mangiare senza usare soldi); sirene e castelli marini;
- *aspetti di fantascienza tecnologica*: robot, macchine e biciclette volanti, scuole a forma di torta; case e negozi a forma di animali o a forma di pallone (in cui giocare a calcio senza rompere nulla); ma anche scuole antisismiche, che si spostano da sole se c'è il terremoto; cabine di vetro sugli zoo, per osservare senza paura gli animali feroci;
- *intuizioni estetico-ecologiche ed etico-politiche*: palazzi colorati, geometrici o romanticamente dipinti con cuori e fiori; giardini cittadini (tanti e puliti); sacchetti per i rifiuti (con su scritto: 'tossico schifoso'); bandiere della 'libertà'; parchi dell'amicizia; ospedali di riserva (se quelli principali sono pieni); cucine pubbliche con i silos pieni di cibo, dove ognuno può prendere gratuitamente quello che vuole e non si lavora (è evidente che i bambini sono rimasti colpiti dalle proposte dei filosofi, raccontate dagli insegnanti PhL); sindaci incorrotti e generosi; case con materiali che si 'auto-riciclano' (da una parte escono le scorie e dall'altra rientra il materiale riciclato); scuole piene di giochi, bagni puliti, piscine...

Ma anche *aspetti incredibilmente artistici e letterari*. Penso alle due squadre che hanno voluto disegnare 'la città delle cose strane' (molto alla Calvino); la prima ha commentato: *è la città più strana del mondo perché ha le case tutte uguali*; l'altra ha scritto: *se fosse così come l'abbiamo disegnata sarebbe strana! Viva la scuola dei bambini piccoli e grandi*. Oppure penso alla bambina che ha disegnato oggetti e cappelli volanti alla Magritte; o al bambino che ha immaginato uomini con la faccia a forma geometrica, alla Klee.

Insomma, se è vero, per dirla con Nietzsche, che «filosofo è chi costantemente vive, vede, sente, intuisce, spera, sogna cose straordinarie» (*Al di là del bene e del male*, af. 292), questo 'filosofare pre-filosofico' non può non stupire, e non dare da pensare.

8) Prospettive possibili

Sfumiamo su questo. In tanti ci stanno chiedendo di iniziare una formazione sistematica per futuri insegnanti *PhL per bambini*. Ma noi siamo convinti che le cose importanti richiedono tempo e pazienza: soprattutto se riguardano l'infanzia. Abbiamo l'entusiasmo che ci ha consegnato il percorso che abbiamo svolto e che stiamo svolgendo (e i risultati raggiunti e quelli che vorremmo raggiungere ancora). Per il 2017 stiamo ampliando lo spettro della sperimentazione su numerose scuole della provincia di Bari. Vogliamo formarci innanzitutto noi. E sappiamo che i nostri primi e migliori formatori sono i bambini stessi. Vogliamo continuare, con pazienza, ad ascoltarli, imparare da loro. E confrontarci (come stiamo facendo in questo numero di "Logoi" e come faremo con una serie di Seminari di studio a Bari) con chi – da più tempo di noi – impara dai bambini e si mette in gioco con loro.

Come sapete, "Logoi" è una rivista aperta, non solo in senso ideologico, ma proprio in senso tecnico; ogni settimana infatti pubblica degli 'aggiornamenti' e degli 'approfondimenti' sul tema. Saremo contenti di ospitare le vostre discussioni critiche rispetto alla nostra proposta. Ci faranno sicuramente riflettere e crescere. E saremo contenti se i Dirigenti scolastici di Bari e provincia continueranno ad invitarci a sperimentare nei loro Istituti e nelle loro classi.

Inevitabile, circolarmente, tornare alla 'dedica' di questo fascicolo (con cui si apre l'Editoriale). E ringraziare i bambini e i ragazzi con cui abbiamo 'giocato alla filosofia' nel 2016. A-rivederci a presto!

