



## Bollettino della Società Filosofica Italiana

Rivista Quadrimestrale  
Nuova Serie n. 205 – gennaio/aprile 2012

### INDICE

S. Poggi, *Ricordo di Paolo Rossi* p. 3

#### Studi e interventi

F. Crispini, *Vita, politica, storia. La “sfida” della filosofia italiana* p. 7

R. Baldini, *Democrazia e informazione virale* p. 15

D. Carpisassi, *Panorama degli studi sull’umorismo/ironia “femminile”  
e femminista: questioni, prospettive e genealogie* p. 33

R. Cavalieri, *La natura linguistica del gustare* p. 49

#### Didattica della filosofia

L. Rossetti, *Quale filosofia con i bambini e i ragazzi?* p. 65

Convegni e informazioni p. 81

Recensioni p. 89

S.F.I.  
Società Filosofica Italiana

*Sede Sociale:* c/o ILIESI/CNR  
“Villa Mirafiori” - Via Nomentana, 118 - 00161 Roma  
Tel. Segr. tel. e Fax: ++39.06.8604360  
e-mail: [sfi@sfi.it](mailto:sfi@sfi.it) - web site: [www.sfi.it](http://www.sfi.it)

### CONSIGLIO DIRETTIVO

Stefano Poggi (Presidente)  
Francesco Coniglione e Carlo Tatasciore (Vice-Presidenti)  
Enrico Berti, Francesca Brezzi, Clementina Cantillo, Giuseppe Cosentino,  
Ennio De Bellis, Giuseppe Giordano, Elio Matassi, Ugo Perone,  
Renato Pettoello, Riccardo Pozzo, Bianca Maria Ventura  
Segretario-Tesoriere: Carla Guetti

Bollettino della Società Filosofica Italiana  
Rivista quadrimestrale della S.F.I.  
*Direttore:* Stefano Poggi  
*Redazione:* Giuseppe Giordano ed Emidio Spinelli (Coordinatori)  
Paola Cataldi, Francesco Verde  
*Sede, Amministrazione, Redazione:* c/o ILESII/CNR  
“Villa Mirafiori” - Via Carlo Fea, 2 - 00161 Roma

I contributi destinati alla pubblicazione vengono preventivamente sottoposti a procedura di *peer review*. La redazione può in ogni caso decidere di non sottoporre ad alcun *referee* l'articolo, perché giudicato non pertinente o non rigoroso né rispondente a standard scientifici adeguati. I contributi non pubblicati non saranno restituiti.

**Direttore Responsabile Francesca Brezzi**  
Autorizzazione del Tribunale di Milano n. 395 dell'8 settembre 1984  
ISSN 1129-5643

Quota associativa: **€ 25,00**  
C.C.P. 43445006 intestato a Società Filosofica Italiana  
c/o Villa Mirafiori - Via Nomentana, 118 - 00161 Roma

GRUPPO EDITORIALE s.r.l. ACIREALE – ROMA  
[www.bonannoeditore.com](http://www.bonannoeditore.com) – [gruppoeditorialesrl@tiscali.it](mailto:gruppoeditorialesrl@tiscali.it)

# DIDATTICA DELLA FILOSOFIA

## QUALE FILOSOFIA CON I BAMBINI E I RAGAZZI?

di *Livio Rossetti*

### **Abstract**

Some new ways of doing philosophy, esp. philosophy outside universities, in the primary and secondary schools (and also in pubs), and philosophy for beginners where every specialized learning is being put aside, at least for a moment, are becoming common practice in various countries, Italy included. This way, a pretty new story is being written. It is therefore advisable to identify the direction in which these experiences are (if not their very 'essence') and what they may mean in the long run.

**Keywords:** Philosophy, Children, Socrates, Dialogue, Listening.

*A Mario Lodi con ammirazione e gratitudine  
in occasione dei suoi splendidi novant'anni*

### *1. Qualcosa è già cambiato*

A Matthew Lipman viene comunemente riconosciuto il merito di essere riuscito a conferire alla filosofia con i bambini e i ragazzi una fisionomia definita e una identità riconoscibile, a farne una modalità del filosofare nota, credibile, praticata su larga scala e anche studiata. Così, tra il 1970 e il 1995 circa la *Philosophy for Children* di Lipman si è 'infilata' nella nostra vita e si è ben presto ritagliata uno spazio importante, mentre altre esperienze comparabili si guadagnavano una più limitata diffusione e notorietà negli Stati Uniti così come in Europa.

Intanto negli anni Novanta un'altra pratica filosofica innovativa, il caffè filosofico, è decollata a Parigi per merito di Marc Sautet, per poi conoscere una considerevole fortuna, da noi come altrove. Poi a segui-

re è stata la volta di qualche esperienza di filosofia in carcere e della consulenza filosofica. In particolare nel campo della filosofia con i minori, le esperienze si sono rapidamente moltiplicate e diversificate.

Così, altre idee sono sorte e, a distanza di appena qualche lustro, già si intravedono sia un chiarimento di tipo concettuale sulla natura e ‘vocazione’ di queste forme di filosofia ‘dolce’, sia spinte idonee a cambiare non poche carte in tavola a causa del cospicuo potenziale sistemico di cui esse sembrano dotate. Probabilmente ne risente perfino l’idea di filosofia, data la tendenza, così diffusa, a concepirla come un sapere e una competenza che si può (solo) insegnare ed eventualmente accertare per mezzo di prove, esami, concorsi e graduatorie. Ma sta entrando in crisi, come vedremo, la stessa idea di dialogo socratico. Inoltre cambia – o sembra destinato a cambiare – il panorama degli attori della filosofia, cambia perfino l’idea che ci facciamo dei bambini e viene meno l’idea che, in un modo o nell’altro, alla filosofia si debba essere pur sempre iniziati. Nell’insieme, poco meno che un terremoto che non possiamo non associare al processo di autodefinizione che si accompagna all’entrata in scena della filosofia ‘dolce’, in particolare della filosofia ‘fatta’ da bambini e ragazzi.

Mi sembra di uscire già un poco dal vago se ricordo che in alcuni licei dell’Umbria, se non anche altrove, è accaduto o sta per accadere un evento singolare. A qualche professore che, nell’iniziare il suo corso liceale di filosofia, presume di rivolgersi a giovani ignari, è capitato (o potrebbe capitare) di imbattersi in alunni che prontamente alzano la mano per dichiarare: “veramente alcuni di noi hanno fatto filosofia fin dalla terza elementare, quindi cosa si intende per filosofia, almeno questo, lo sappiamo da diversi anni”, con possibilità di sfoderare un libro e aggiungere: “non ci crede, prof? Guardi qua!” Nel caso, esibirebbero *La filosofia è una cosa penserosa*, libro del 2005 in cui gli alunni di due classi della primaria sono presenti con 30-40 dichiarazioni ‘filosofiche’ ciascuno, cosicché per una volta non abbiamo pensieri sparsi e liberamente assemblati dall’autore del libro, ma le voci di due classi III e IV, travasate a caldo dai loro rispettivi insegnanti<sup>1</sup>. Del resto, quei ragazzi

<sup>1</sup> Ciascun alunno ha ricevuto in dono la sua copia del libro, curato da A. R. Nutarelli e W. Pilini, grazie alla munificenza del Comune di Corciano.

hanno anche l'ulteriore privilegio di poter ritornare a volontà sui loro pensieri infantili, riconoscersi in essi e, perché no, annotare a matita nuove formulazioni dei loro micro-testi. Ma ciò che per ora è consentito solo a quei fortunati ex-allievi (eventualmente a pochi altri gruppuscoli analoghi) d'ora in avanti potrà verificarsi centinaia di volte un po' in tutto il mondo grazie alla diffusione, varietà e credibilità di queste avventure precoci della mente. In effetti credo che ci siano le condizioni per affermare che una rivoluzione silenziosa sia in corso.

Al di là della cronaca, il fatto nuovo che sembra emergere, è l'affermarsi di un'idea forte e, a suo modo, impensata, l'idea che il sapere dei filosofi e dei professori di filosofia può e deve aspettare che venga il suo turno, perché prima viene il libero filosofare dei 'laici', dei 'profani', di coloro che non sono stati ancora iniziati. È pur vero che ai bambini viene tuttora proposto, in molti casi, un filosofare appesantito da stilizzazioni e ritualizzazioni in cui oso ravvisare un inutile ingombro, ma so per certo che si vengono moltiplicando i casi in cui l'insegnante rivendica (o riguadagna) la sua libertà di limitarsi ad offrire ai propri allievi un ascolto non banale. È pur vero che questo tipo di pratiche filosofiche deve ancora mettere radici nelle scuole medie superiori, ma suppongo che sia solo questione di tempo, perché il 'contagio' è avvenuto e potrebbe benissimo rivelarsi irreversibile. È pur vero che parliamo di esperienze difficilmente oggettivabili, ma si ha motivo di presumere che gli effetti siano, per l'appunto, piuttosto spettacolari in termini di qualità della vita di classe. È pur vero che la 'ricaduta' di tali esperienze sulla filosofia dei filosofi avrà bisogno di qualche buon decennio per riuscire a manifestarsi e che le esperienze di filosofia estemporanea con gli adulti (caffè filosofico, filosofia in contesti di terza età, filosofia in carcere...) sono destinate a lasciare una traccia ancora più labile, ma questi non si possono propriamente considerare inconvenienti.

Siamo dunque in presenza di una bella rete di fatti nuovi sui quali riflettere. Ciò che ora mi propongo di fare è concentrare l'attenzione sulla linea di tendenza e sui possibili effetti di questa 'rivoluzione' che, per sua natura, tende a prediligere la discrezione e la sordina.

## 2. *Anche i bambini pensano*

Decisiva, probabilmente, è stata la svolta nel modo di rapportarsi ai più piccoli. Molti sanno quanto sia ancora ingombrante, in sede teorica, l'ambizione di offrire un sapere sul conto del pensiero infantile, con ubertoso corteo di teorie psicologiche e pedagogiche. Non che non ci siano state contropunte nel sostenere che «il bambino è competente»<sup>2</sup>, comunque un formidabile processo di decantazione è in atto proprio grazie alla pratica quotidiana del fare filosofia con i più piccoli, perché chi vi si dedica non teorizza, ma constata – ripeto: constata – che i bambini sono già quotidianamente impegnati nella costruzione e assestamento del loro mondo mentale e in un instancabile processo di riorganizzazione delle rappresentazioni, attività che è manifestamente dotata di potenziale filosofico.

È risaputo che, con o senza scolarizzazione, ai bambini accade di essere quotidianamente impegnati (a) nella ricerca di una sempre maggiore dimestichezza con la lingua e le sue complicazioni<sup>3</sup> mentre imparano a conoscere tante persone che non sempre sono come sembrano; (b) nel costruire e (ri)modulare la loro identità così come il loro equilibrio emozionale e la loro immagine del mondo; (c) nell'elaborare dei criteri per la decodifica di immagini, racconti, canzoni, cartoni animati, fantasie etc., nonché allestire un loro apparato di filtri e convenzioni (quale modulazione della voce, quali parole, smorfie, altri

<sup>2</sup> Così si intitola un noto libro di J. Juul (Schönberg, Copenhagen 1995; Feltrinelli, Milano 2001).

<sup>3</sup> Ricordo che, specialmente nel corso del terzo anno di vita, lo 'studio' della lingua da parte di tutti i bambini normodotati diviene oltremodo manifesto, con quotidiani progressi non solo nella nomenclatura, nella modulazione delle forme flesse, nella gestione di eccezioni, varianti e sinonimi (dunque nella progressiva, tacita scoperta di regole e di specifiche deroghe alle regole) ma, almeno quando si trovano a vivere con adulti che hanno un parlare elaborato, perfino nella più o meno avventurosa costruzione di frasi sofisticate. E che pensare dei bambini che hanno la ventura di vivere in famiglie bilingui e imparano a passare da un registro all'altro con stupefacente rapidità, affrettandosi a tentare le prime traduzioni? Significativamente, non è molto diversa la condizione dell'adulto cui accade di trovarsi alle prese con una lingua straniera a lui del tutto ignota, specialmente se gli accade di non poter contare nemmeno su segni grafici agevolati dall'adozione del medesimo sistema di scrittura.

segni, abilità ed altre forme di eccellenza...). Si dice che bambini e ragazzi “fanno progressi”, ma sarebbe meglio dire, io credo, che immancabilmente essi vengono migliorando competenza linguistica, ‘pratica’ delle persone, immagine di sé, standard emozionali, immagine del mondo, criteri di decodifica ed altro ancora, mentre vivono la loro vita di tutti i giorni e hanno innumerevoli occasioni per venir a sapere, così come per accorgersi che su tante cose non possono non ricredersi. Ora tutti questi ‘percorsi’, oltre ad essere filosoficamente rilevanti di per sé, sono – si ammetterà – pane quotidiano anche degli adulti: sono ‘cose’ che si fanno da bambini così come da adulti.

L’analogia in questione tende però a sfuggire (più ai genitori che non agli insegnanti, si spera). L’idea di distanza del mondo infantile, la cultura psicopedagogica che, sulla scia di Piaget, ha preteso di insegnarci come ragionano – o non ragionano – i bambini (è una cultura fondata sul tentativo di identificare non i processi, come si dovrebbe, ma gli equilibri che si delineano di volta in volta mentre bambini e ragazzi crescono e fanno nuove esperienze), e così pure lo status di genitori e insegnanti che “si prendono cura di”, concorrono ad oscurare i fattori di continuità, e del resto non voglio certo negare che delle differenze sussistano. Nondimeno, anche bambini e ragazzi pensano, hanno idee, ragionano e sanno trovare le parole per esprimersi non troppo male. Pensano al meglio delle loro capacità, esattamente come fanno gli adulti, che si presume abbiano delle capacità in più, e i filosofi di professione, che si presume dispongano di un background molto più specifico e articolato. Certo, si può incontrare il bambino più superficiale e sprovveduto e il bambino più accorto e penetrante, o più complicato<sup>4</sup>, e non a caso incontriamo differenze analoghe anche tra gli adulti.

Orbene, l’*explicandum* con cui questi piccoli finiscono per misurarsi quando si ritrovano a *philosophieren* è l’inabbracciabile, il tutto, il senso, con apertura alla possibilità di decondizionarsi almeno un poco da ciò che sentono dire a casa o in altri contesti, e nelle loro affermazioni

<sup>4</sup> Nel caso del già ricordato *La filosofia è una cosa pensierosa*, una lettura attenta permette di individuare gli autori di molti degli interventi più caratterizzati, infatti alcune personalità si delineano con sorprendente precisione. Me lo fece notare Giuseppe Ferraro, autore di una fine recensione apparsa sul *Bollettino della S.F.I.* (n. 187, 2006).

trova posto quanto di meglio essi riescono a tirar fuori (sono la risultante di una tacita selezione di ciò che *avrebbero potuto* dire). In effetti, simili situazioni sanno liberare potenzialità insospettite e hanno un'evidente attitudine a far 'fermentare' le idee proprio perché il potenziale filosofico viene in tal modo 'coltivato', e 'coltivato' in maniera prolungata.

### 3. *Oltre Socrate*

Spostiamoci ora su un altro versante. A sorpresa, dicevo, tra coloro che fanno le spese di cotante novità c'è anche Socrate. Dobbiamo a un allievo di Lipman, il Kohan, un'osservazione chiarificante: il Socrate che noi conosciamo non dimostra un vero interesse per le opinioni di Eutifrone o di Critone, pensa piuttosto a come incrinarle, così da chiudere l'altro in una crisi profonda. Anche nel caso di Carmide l'ascolto non è molto più di una manovra (il Socrate del *Carmide* non esita a dichiarare che punta ad "esaminare" Carmide "spogliando la sua anima": 154e). Non che Socrate non agisca per il bene di Eutifrone e di Carmide, il problema è che *non li sa ascoltare*<sup>5</sup>, e per noi questo è senza dubbio grave.

Per effetto della recente scoperta di Kohan, il dialogare socratico sta ricevendo un *vulnus* di notevole portata, perché non può funzionare più come modello dell'insegnante che pratica l'ascolto e la valorizzazione delle opinioni dei suoi allievi, se è vero che Socrate «hace oídos sordos». Non che il suo sia un dialogare 'cattivo', ma appunto non può più fungere da modello perché un docente non può nemmeno immaginare di giocare la carta di una pesante aggressività mimetizzata.

<sup>5</sup> W.O. Kohan, *Sócrates: el enigma de enseñar*, Editorial Biblos, Buenos Aires 2009. V ad es. p. 95: «De hecho, Sócrates sólo parece querer escuchar una única cosa y, si no escucha lo que quiere escuchar, hace oídos sordos y no da descanso al otro». L'argomento è stato discusso in maniera più approfondita nel mio *Un Socrate che non ascolta: il caso dell'Eutifrone*, «Peitho», 2 (2012), pp. 25-38 (<http://peitho.amu.edu.pl/volume2/rossetti.pdf>). Avverto che in questa sede non provo nemmeno a misurarmi con la complessa questione sollevata da Kohan.

Osservo però che siamo noi moderni ad avere una solida dimestichezza con la conversazione e il dialogo intesi come ascolto. Per quanto io posso giudicare, questa è un'invenzione novecentesca a fronte dell'uso millenario di rappresentare solo conversazioni in cui ogni parlante ha un'aspirazione, un timore, una curiosità, una 'febbre' o più semplicemente un interesse a dire, negare, domandare, per cui il suo dire, essendo interessato, è strutturalmente inautentico e inaffidabile (e, di conseguenza, in quanto lettori o spettatori, noi siamo abitualmente impegnati a risalire ai veri intendimenti del parlante, assumendo che questi non sia poi tanto sincero). Ora anche Socrate seppe solo essere creativamente aggressivo: è stato quello il suo modo di smuovere le acque e 'costringere' l'altro a pensare. Invece la pratica dell'ascolto non funzionale all'*elenchos* lui non l'ha conosciuta. Ci è andato vicino, certo, ma non l'ha conosciuta. Constatiamo perciò con piacere che il tempo non è passato esattamente invano e che qualcosa di buono è nostro e solo nostro!

Si può replicare che Socrate ha almeno ideato e praticato delle forme di *slow thinking*, se è vero che al suo interlocutore egli accordava pur sempre l'agio di rimuginare e ritornare sulle affermazioni fatte in precedenza. Si può del pari osservare che Platone ci ha donato esempi nobili di *slow thinking* in cui ad avere risalto è proprio la non-fretta di arrivare a delle conclusioni. Ma ciò non intacca la sostanza dell'osservazione di Kohan: per Socrate, portare l'altro a ragionare come non avrebbe mai ragionato è cruciale, per cui non gli accade di disporsi a pensare che sia il caso di valorizzare le idee dell'altro, egli bada piuttosto a scardinarle. Ammettiamo dunque che il grande Socrate non ebbe anche il dono dell'ascolto, mentre proprio l'ascolto viene ormai percepito come elemento qualificante e irrinunciabile del nostro ideale di relazione educativa.

#### 4. *A cosa serve la filosofia 'dolce'*

Vorrei ora richiamare la differenza che intercorre tra una discussione su temi filosofici e una discussione su temi di letteratura o di chimica, di storia o di botanica. Per parlare di queste cose bisogna sempre partire

da un sapere condiviso, mentre ciò non si richiede per parlare di (in)giustizia/e o di contraddizioni, di padreterno o di libertà, di (s)fortuna o di infinito, del perché giochiamo o perché a volte quasi non ci riconosciamo. Nasce da qui la speciale potenzialità (e la relativamente facile identificabilità) delle tematiche orientate verso la filosofia, che difficilmente non hanno senso per qualcuno e che, non presupponendo specifici blocchi di conoscenza, si prestano a nutrire la riflessione di chiunque, bambini compresi. Solo che, fino a ieri, ai bambini questa opportunità è stata negata nel presupposto che non ne fossero capaci.

Che poi si offra, anche per gli adulti, l'opportunità di far posto a periodici momenti di riflessione condivisa, a un filosofare non da strada, e non per ammazzare la noia né giusto per fare nuove conoscenze, ma per agitare idee, per prendersi il tempo di soppesare, ascoltare, rimettersi un poco in discussione – dunque per riattivare le potenzialità filosofiche della nostra mente – è un'opportunità preziosa: le generazioni passate questa opportunità non l'hanno avuta e non seppero di averla, ma noi sì!<sup>6</sup>

Osservo inoltre che il modo informale di filosofare in età evolutiva può ben dirsi *deputato* alla prevenzione di alcune forme di 'inceppamento' della mente. Mi riferisco alla differenza tra sviluppo e atrofizzazione della capacità di raccordare le tante cose che pensiamo, di affrontare le contraddizioni che in tal modo puntualmente affiorano, di soffrirne magari un poco, ma anche di sbloccare la situazione. Ci sono persone, anche adulte, che vivono con una incredibile confusione mentale, ed è verosimile che ciò accada perché non dispongono di efficienti criteri con cui mettere un po' più di ordine nella loro soggettività. In effetti, il flusso di modelli e proposte di (ri)organizzazione della mente che arrivano a bambini o adulti può presentare differenze anche grandi, e l'investimento nel tentativo di decidere se e come accogliere queste proposte può anche rimanere molto basso. In quest'ultimo caso, molte contraddizioni sistemiche vengono risolte solo super-

<sup>6</sup> Dopotutto, la stessa crescente frequenza con cui accade di incontrare pagine di filosofia su quotidiani e settimanali contribuisce a riattivare il potenziale filosofico di tutti noi che vorremmo provare a *philosophein* anche in proprio, anche senza seguire dei corsi e anche senza adottare un articolo recente come apripista.

ficialmente, ed è possibile che ne derivino forme anche drammatiche di inceppamento della mente. Orbene, di fronte a simili derive è lecito ravvisare nella filosofia ‘dolce’ non una terapia, ma almeno una efficace forma di prevenzione.

Il tempo della filosofia introdotto nella vita di una classe ha una sicura ricaduta sulle dinamiche relazionali in quanto, laddove si fa filosofia informale, il sistema dei rapporti tra alunni e con gli insegnanti (e, perché no, con i genitori) e il senso stesso dell’andare a scuola tendono a modificarsi in profondità: se c’è chi offre ascolto e spazio per una riflessione condivisa, i ruoli puntualmente si fanno più frastagliati e duttili. In particolare i compagni di classe tendono a diventare delle persone identificate non solo e non tanto da statura, orecchini, abiti firmati, piccole follie, abilità particolari (e simili), ma anche da qualche idea che l’uno o l’altro ha saputo elaborare o da qualche problema di cui hanno accettato di parlare. Non di rado, lo sappiamo, il sistema scuola appiattisce queste relazioni e lo studente rischia di diventare solo uno di quelli che devono imparare o che non studiano, non sanno, non si sanno esprimere, non si interessano alla ‘materia’, sono rimasti indietro etc., mentre il docente insegna la sua materia, fa le sue verifiche e se ne va. Orbene, immettere delle occasioni per fare filosofia in simili situazioni sa essere, spesso, risolutivo per il fatto di scongelare il sistema delle relazioni in maniera efficace e durevole. Proprio per questo, più l’età è precoce e più l’esperienza della riflessione e del tentativo di dire cose sensate contano molto più dell’obiettiva qualità di ciò che si riesce a dire, contano l’esperienza di un’impensata divergenza di vedute, la molteplicità delle voci con annesso allertamento di sempre nuovi sensori, la ricchezza degli stimoli (per il cui riordino evidentemente c’è tempo).

Quando poi si entra nella fase adolescenziale, a scattare con prepotenza è il bisogno di riordinare e di mettere a punto la mappa concettuale, organizzando e riorganizzando la propria enciclopedia personale, per cui non ci può essere dono più grande che di creare occasioni in cui, parlando, questi ragazzi abbiano l’agio di provare a montare – e smontare – strutture relativamente complesse, sentendosi davvero liberi di provare loro stessi ad elaborare, non solo di confrontarsi con questo o quel ‘prodotto finito’. E siccome a scuola si ripropone incessantemente, invece, il momento dell’apprendere, del seguire il docen-

te, del farsi controllare e valutare, ai teenagers non si può fare onore più grande, io credo, che adoperarsi per istituire anche occasioni in cui l'atteggiamento del docente (più in generale dell'adulto) cambia radicalmente e si connota come un prestare ascolto e una propensione ad apprezzare quel che i ragazzi riescono ad elaborare *in proprio*<sup>7</sup>. Dopo accade perfino che essi studino più volentieri, precisamente in quanto sono stati onorati in ciò che è venuto da loro e solo da loro.

Se poi si considera che la dialettica domanda-risposta vive di un costante squilibrio dovuto all'endemica inadeguatezza e precarietà di molte risposte<sup>8</sup> (per cui molte domande sono implacabili nel sopravvivere alle risposte), diventa evidente che il docente dovrebbe addirittura temere di apparire come il mero portatore di una marea di risposte già date e già disponibili, desiderare di cambiare passo di tanto in tanto e, come si diceva, dedicare del tempo proprio alle idee che frulano per il capo dentro una classe. Si ammetterà che per queste vie si delineano situazioni genuinamente filosofiche, ed è facile che i minori si cimentino in un filosofare di fatto che li sappia rendere lieti pensosi ed avvertiti. Di nuovo, senza alcuna impazienza di arrivare a conclusioni condivise (*slow thinking*).

Giovani filosofi crescono, dunque. Giovani filosofi hanno appena cominciato a crescere e, poco importa se, da grandi, solo pochi di loro si specializzeranno proprio in filosofia, perché quelle menti saranno state, se non altro, aiutate a non atrofizzarsi. Il tutto mentre un numero crescente di adulti trova altri modi per impegnarsi in scambi di idee non banali e in incontri inter-generazionali sempre fecondi. Ha dunque preso forma una doppia opportunità, una innovazione significativa e caratteristica del nostro tempo che, d'altronde, è in grado di avere riflessi tutt'altro che trascurabili anche sul versante dei filosofi di professione.

<sup>7</sup> Va detto, però, che nel caso dei teenager può essere desiderabile uscire anche fisicamente dall'edificio scolastico per ritrovarsi a *philosophiein* con una cerchia più variegata di interlocutori e in un contesto che sia anche formalmente diverso dalla scuola.

<sup>8</sup> Come è noto (del resto vi accennava già Platone nell'*Eutifrone*, 7b-d), sono tante le domande per le quali è già disponibile una risposta non controversa, e certamente non solo nell'ambito delle cosiddette scienze esatte, ma ne rimangono pur sempre moltissime altre – dalle narrazioni alle motivazioni – su cui ha senso ritornare infinite volte.

## 5. *Quale filosofia con i bambini e i ragazzi?*

Come concepire, dunque, questo filosofare ‘imberbe’? Ho già speso molte parole per parlare dell’ascolto<sup>9</sup>, e da ciò mi sembra di poter dedurre che il passo decisivo è dare la parola ai minori, senza fretta di incanalarla, men che meno di dirigerla, men che meno di infilarvi degli insegnamenti in maniera surrettizia o di associare il loro pensare ad alta voce a qualche prestazione scolastica o parascolastica, men che meno di appoggiarsi a un qualche libro di testo a carattere presuntamente filosofico. Con ciò posso forse dare l’impressione di fare affermazioni inutilmente radicali, ma si ammetterà che ad essere radicale è la nozione stessa di ascolto<sup>10</sup>. Infatti se l’insegnante non sospende periodicamente la sua funzione di insegnare, se non ‘dimentica’ di tanto in tanto le urgenze del programma da portare avanti o l’esigenza di valutare, non c’è vero ascolto, c’è un surrogato più o meno povero dell’ascolto.

Per il docente c’è ugualmente un compito: anzitutto aiutare i ragazzi ad acuire l’attenzione per un punto problematico e aspettare che essi ne parlino. Più che commentare, il docente domanderà ad altri di intervenire e cercherà di creare un clima di ascolto. Amerà forse segnalare che due interventi sono visibilmente contrastanti, farà notare che un certo intervento sta producendo un cambio di argomento (“stavamo parlando di A, mentre Lucia ora si è messa a parlare di B. Che facciamo, passiamo a parlare di B?”), proverà a far avanzare la riflessione con qualche “e allora?” o “ma allora?”, ma cercherà di non spingersi oltre, ben sapendo che è buon segno, se interventi così sobri si rivelano sufficienti.

<sup>9</sup> Desidero aggiungere – ma è un’ovvietà – che l’ascolto rispettoso e attento malgrado tutto costituisce un fondamentale punto di partenza anche nel tentativo di riannodare i fili nel caso delle situazioni di più grave smarrimento e disagio. Pagine memorabili a questo riguardo figurano in C. Melazzini, *Insegnare al principe di Danimarca*, Sellerio, Palermo 2011.

<sup>10</sup> Ricordo inoltre che stiamo parlando di una realtà così singolare che, per essa, la tradizione millenaria della filosofia non ha davvero nulla di specifico da offrire. Sembra infatti che non sia mai accaduto, ai filosofi del passato, di dare la parola ad adolescenti, preadolescenti o addirittura bambini, attendendosi qualcosa di buono proprio da loro.

Si obietterà che il mondo mentale dei piccoli non può non essere segnato da fattori quanto mai contingenti: le abitudini, i valori e le forme di ‘sordità’ che vengono assorbite in famiglia, nel quartiere o nel paesino di provenienza, il clima che si respira a scuola, la personalità di un docente etc., per cui il mero ascolto finirebbe per risultare povero e, perciò, tale da produrre effetti indesiderati (es. lasciarli ‘prigionieri’ del loro mondo). Rispondo osservando che, anche se delle contingenze bisogna sapersi liberare, prima o poi, per la semplice ragione che il mondo è più vasto dei piccoli problemi di casa nostra, è pur sempre prioritario valorizzare le situazioni problematiche in cui sappiamo che i nostri alunni (magari non tutti) sono immersi. Infatti è liberante poter scoprire che una canzone o una lacrimuccia, un timore o una qualunque altra emozione, una parola singolare o due righe scritte dai bambini in altro contesto sono materia su cui non è vano avviare uno scavo importante e da lì partire. È così che la filosofia evita di proporsi sin dall’inizio come sovrastrutturale.

D'altronde valorizzare il vissuto non significa precludersi ogni opportunità per fuoriuscirne. Basti pensare che si può agevolmente *giocare la carta dell'universale*. La nozione, la parola, l'uso linguistico – insomma il concetto – è come un cassetto della scrivania che, in teoria, dovrebbe contenere solo un tipo particolare di oggetti. Ma se il cassetto finisce per cadere e si rovescia, esso mette in luce, con immancabile sorpresa, la presenza di una quantità di articoli diversi che non ci aspettavamo di trovare lì, ma per i quali non avevamo trovato collocazione migliore. Così l'esplorazione di ciò che il concetto (o un determinato nome) abbraccia, immancabilmente fa affiorare una inattesa varietà di elementi piuttosto disparati e la conseguente difficoltà di ricondurre questo agglomerato ad unità. Sappiamo che il Socrate di molti dialoghi platonici ha coltivato quest'arte, che è eminentemente filosofica perché invita sia a ricordare sia a capire sia a discernere, invita cioè a raccapezzarsi nella confusione, a trovare uno o più criteri, a sperimentare forme specifiche di complessità e a cercarne una spiegazione. Pertanto nulla è più facile che suscitare un quesito del genere, e non c'è nessun bisogno di diventare, sol per questo, invasivi, monopolizzare l'attenzione alla maniera di Socrate o mettersi addirittura a ‘pontificare’.

Ma se i ragazzi accettano di misurarsi con il campo semantico, spesso piuttosto disordinato, delle nozioni, lo spettro dei ‘pezzi’ di realtà che

appaiono interconnessi tenderà per forza ad allargarsi. L'avventura dell'universale può così cominciare quale tentativo di passare dalle contingenze quotidiane alle nozioni che usiamo, alle piccole smagliature che immancabilmente si osservano e ai casi limite che si rivelano refrattari a rientrare nello schema di carattere generale<sup>11</sup>, alle sfumature, agli schemi che prendiamo per buoni e mettiamo in circolo senza nemmeno pensarci. Superfluo aggiungere che simili 'operazioni' chiamano in causa i principi di organizzazione della nostra mente e l'idea che ci veniamo facendo riguardo al mondo, alla vita associata, alle operazioni mentali etc. e possono spingersi anche molto lontano.

*Siano loro a suggerire il tema.* Il passo successivo dovrebbe consistere nel lasciare che siano i minori a suggerire argomenti per le ore di filosofia a seguire. Se non sono piccolissimi, forse ameranno ragionarne tra loro col supporto di Facebook. In ogni caso è abbastanza normale che siano loro a proporre (motivo in più per guardarsi da un testo tutoriale).

*La risorsa costituita dai paradossi.* Specialmente con i più grandi (es. a 13-15 anni) è facile che si avverta il bisogno di allungare ulteriormente il passo e di mettere in circolo un po' di... peperoncino. In tal caso il docente potrebbe forse attingere all'immenso patrimonio degli enigmi, dei paradossi e degli enunciati paradossali dei filosofi (es. il dubbio cartesiano sulla realtà del mondo, ossia sulla possibilità di discernere il sogno dalla veglia: come faccio a dimostrare che sto toccando per davvero la mano della mia amica e non sto semplicemente sognando di toccarla?). Si noti che il docente che introduce il paradosso non è nemmeno tenuto a conoscere la soluzione (anzi, forse è perfino meglio se non la conosce, perché così partecipa più pienamente all'indagine, si arrovella e si perde al pari dei suoi alunni). Infatti la soddisfazione di venirne a capo, quando ciò accade, è impagabile. Inoltre l'enigma, al pari della barzelletta, si presta ad essere riproposto e rilanciato (per esempio a casa). D'altronde può ben essere un valore anche l'aver modo di scoprire che non sempre ciò che conta è la risposta, perché

<sup>11</sup> In materia di casi limite è pensabile di andare a frugare in uno stupefacente capitolo dei *Memorabili* di Senofonte, il cap. II del libro IV (su cui v. *Il Socrate dei dialoghi*, a cura di G. Mazzara, Levante Edizioni, Bari 2007, cap. IV).

riuscire a porsi la domanda, così da soppesare ed eventualmente scartare un certo numero di risposte, è già un risultato.

*Uscire dalla scuola.* Una volta varcata la soglia delle medie, può essere desiderabile rendere ancora più flessibili gli appuntamenti filosofici, e lo si può fare per esempio uscendo da scuola. Una modalità proponibile è riunire due classi che non si conoscono troppo bene per discutere su un tema concordato in precedenza, meglio se con un adulto che possa proporsi come terzo<sup>12</sup>. Di nuovo, l'attenzione suscitata dall'altra classe si combina con l'impensato di ciò che gli intervenuti potranno prospettare.

Qualche proposta, dunque, qualche idea su come intervenire per 'allungare il passo', senza alcuna pretesa di indicare una incongrua tabella di marcia o di chiudere preventivamente la porta ad altre possibili 'formule'.

## 6. *Quale spazio per i professionisti della filosofia?*

Concludo queste note provando a misurarmi con un problema latente e non infimo: la non intuitiva relazione che si instaura tra le esperienze di filosofia 'dolce' (e *slo*) e la filosofia dei professori.

Come è noto, nei licei e nelle università la filosofia la si continua ad insegnare trattandola, non senza motivo, come un sapere già disponibile ed esigente, e anche come una professione di cui non è consentito un esercizio abusivo (si richiedono una laurea, un'abilitazione, un concorso etc.). Nondimeno, se sono in gioco dei bambini (e se si fa della filosofia 'dolce'), tutto questo apparato di certificazioni non può non apparire incongruo: non solo non avrebbe senso evocare Aristotele e Kant, ma bisogna francamente ammettere che *lì non c'è niente da insegnare*, e se non c'è niente da insegnare, non c'è nemmeno bisogno dell'esperto, né del titolo di studio specifico.

La circostanza può sconcertare, e non è mancato, come sappiamo, chi ha cercato (e cerca!) di 'montare' una professionalità para-filosofica

<sup>12</sup> Significative esperienze in tal senso si sono fatte a Todi con l'etichetta di "caffè filosofico del mattino" (v. [www.sfiperugia.it](http://www.sfiperugia.it)).

mirata per l'ufficio di animatore di questo tipo di incontri, diffidando le scuole dal rivolgersi a degli improvvisatori. Ma alla competenza, alle conoscenze avanzate, alla professionalità dello specialista non si può non chiedere di aspettare e di cercare altri contesti per dispiegarsi. La soggettività ha bisogno dei suoi tempi, e non si tratta – come pure si è provato a fare<sup>13</sup> – di sminuzzare il sapere filosofico impartendolo magari in piccolissime dosi, ma sempre mantenendo la distanza tra chi insegna e chi apprende (quando il punto su cui ha senso intervenire è un altro: è la distanza!).

Un'altra idea ben radicata è che il dialogo filosofico abbia pur sempre bisogno di un input iniziale da parte di qualche addetto ai lavori, col compito di 'dare le carte', lanciare idee e proporre temi all'attenzione dei profani. Il successo di molte sessioni a carattere seminariale, si osserva, è dato dal fatto che l'ascolto si pratica e molto seriamente, solo che il punto di partenza suole essere un'autorevole esposizione introduttiva. Inoltre è normale che nei caffè filosofici per adulti ci sia ogni volta chi introduce l'argomento, ed è logico che sia così. A questa stessa logica sembrano rifarsi anche note modalità di impostare la filosofia con i minori che prevedono l'abituale ricorso a un testo narrativo di riferimento e una inequivocabile ritualizzazione dell'incontro. Ma osservo che, quando ciò accade, gli alunni non possono non trovarsi a giocare una partita che è stata pensata, impostata, progettata altrove e con largo anticipo. Per l'appunto anche chi osava confrontarsi con Socrate si trovava a giocare una partita *pensata per* ottenere che gli sfuggisse di mano, e non si può dire che Socrate abbia coltivato più di tanto la pariteticità dei rapporti. Ripeterò dunque che, al professionista della filosofia, la logica della situazione di cui stiamo qui parlando chiede unicamente di non aver fretta di sfoderare il suo sapere, di saper aspettare, di lasciare il tempo di rimuginare, salvo a sollevare poi ulteriori quesiti, anche se la sua presenza può ben svolgere funzioni importanti.

È in ogni caso importante che il momento del confronto con le teorie dei filosofi celebri arrivi, se arriva, solo dopo significative espe-

<sup>13</sup> Mi basti qui rinviare all'articolo di M. Villani, *Non solo al liceo: la sperimentazione della filosofia nei bienni*, in L. Rossetti-Ch. Chiapperini (a cura di), *Filosofare con i bambini e i ragazzi*, Morlacchi, Perugia 2006, pp. 151-161.

rienze del tipo indicato, perché altrimenti si correrebbe il rischio dell'imparaticcio: chi non sa che pensare, foss'anche senza riuscire a spingersi poi tanto in là, concorre pur sempre a rendere la mente terreno fertile per altre idee?

Osservo infine che, per un filosofo di professione, l'attiva partecipazione alle esperienze di filosofia con bambini e/o ragazzi (nonché con nostri comunissimi concittadini nella cornice del caffè filosofico) costituisce una opportunità oltremodo benefica in termini di igiene mentale, specialmente se accade che l'addetto ai lavori si trovi ad operare in un ambiente fin troppo protetto, ad es. per il fatto di misurarsi con allievi poco preparati (e trovarsi quindi esposto/a alla tentazione di appoggiarsi sulle risposte di cui dispone già e di... pontificare). Per un filosofo di professione, l'incontro con occasioni estemporanee per pensare è insomma, io credo, aria pulita: è accettare di giocare senza rete, è avere l'occasione per prestare attenzione a ciò che gli/le stava sfuggendo, è sentirsi libero/a, per una volta, di lasciare scoperto il proprio tallone d'Achille<sup>14</sup>.

## 7. *Conclusioni*

Per le ragioni indicate, riterrei di poter parlare di rivoluzione silenziosa, con prospettive di grande portata, ma a partire da conversazioni che sono alla portata di tutti, basta volerle porre in essere. Che queste esperienze così poco eclatanti possano innescare importanti reazioni a catena è quanto meno possibile (tutto dipenderà dall'ampiezza del fenomeno). Che la comunità filosofica possa figurare tra i maggiori beneficiari mi pare del tutto verosimile<sup>15</sup>.

<sup>14</sup> Mi sembra di poter dire che in questo scendere dalla cattedra ci sia la traccia dell'insegnamento di Paulo Freire.

<sup>15</sup> Questo articolo si avvale di una decennale esperienza nell'ambito di *Amica Sofia* ([www.amicasofia.it](http://www.amicasofia.it)) e di un assiduo confronto con molti suoi esponenti (tra i quali St. Bacchetta, Ch. Chiapperini, P. Montesarchio, A. Presentini, A. Roncallo e B. Schettini). Mi riservo, tuttavia, l'intera responsabilità delle 'eresie' che, alla fine, ho qui osato proclamare.