

Marina Santi
Andrea Dal Bianco
Università degli studi di Padova, Italia

Sintesi:

Quando pensiamo ad attività rivolte ai bambini siamo inevitabilmente portati a prendere in considerazione il gioco. Il gioco è infatti una delle attività più spontanee per un bambino, ciò che più gli è familiare. Tuttavia esso non è solo un passatempo o un modo come un altro per divertirsi. Il giocare è soprattutto una delle sue principali forme di apprendimento. In sostanza possiamo dire che il gioco diventa lo strumento privilegiato di cui dispone il bambino per esplorare il mondo. Cosa accade allora quando ci proponiamo di fare filosofia con i bambini? Quale ruolo assume la dimensione ludica? Possiamo fare filosofia giocando? Prendendo in analisi il caso specifico della Philosophy for Children, Lipman non ha teorizzato e messo a tema il ruolo del gioco all'interno del suo curriculum, ma lo si può evincere chiaramente da una lettura attenta e mirata dei materiali scritti dal nostro autore. Lo stesso vale per la letteratura secondaria: sembra che l'elemento "gioco" sia presente in maniera implicita, assumendone le dimensioni fondamentali, ma che non sia mai stato tematizzato. Questo lavoro è proprio un tentativo di rendere esplicita la valenza dell'attività ludica nella Philosophy for Children.

Keywords: gioco, filosofare, filosofia per bambini

Practice Philosophy and play. The ludic dimension in and of Philosophy for Children

Abstract:

When we think about activities for children we inevitably take playing into account. Playing is in fact one of the most spontaneous and familiar activities of childhood. But play for children is not just a pastime, or a way simply to "have fun." Playing is, above all, one of the main forms of children's learning – in fact the major instrument available to the child for exploring the world. If this is so, what happens when we do philosophy with children? What does philosophy have to do with play? What is the role of the ludic dimension in philosophizing? Can we "play philosophy"? This paper addresses these issues, taking as a case in point an analysis of the Philosophy for Children program. P4C founder Matthew Lipman did not theorize or directly question the role of play within the curriculum he developed, but a careful reading of the program's novels and manuals shows it to be saturated by a playful approach to philosophizing. The same applies to the secondary literature on P4C, where the element of play is almost universally implicitly understood as a basic dimension of doing philosophy together. This paper is an attempt to make the importance of playing in the program explicit, and to show how playful children's philosophizing can be, if it starts from an expression of wonder, shared in a community of inquiry.

Key-words: play, philosophizing, philosophy for children

Filosofar e brincar. A dimensão lúdica de e na Filosofia para Crianças (FpC)

Resumo:

Quando pensamos em atividades para crianças precisamos inevitavelmente levar em conta que elas brincam. O jogo é, de fato, uma das atividades mais espontâneas para uma criança, à qual as crianças estão mais familiarizadas. No entanto, não é só um passatempo ou uma maneira como qualquer outra para se divertir. O jogo é, acima de tudo, uma das principais formas de

aprendizagem das crianças. Basicamente, podemos dizer que o jogo se converte no principal instrumento à disposição da criança para explorar o mundo. Se é assim, o que acontece então quando queremos fazer filosofia com as crianças? O que a filosofia tem a ver com o jogo? Qual é o papel da dimensão lúdica do filosofar? Podemos brincar de filosofar? Vamos tratar de responder a essas perguntas, levando em conta o caso concreto da Filosofia para Crianças. Lipmann não teorizou nem considerou diretamente a questão do papel do jogo dentro de seu currículo, mas pode-se ver claramente a partir de uma leitura cuidadosa de seus materiais, que as novelas e manuais dirigidos às crianças apontavam a aprendizagem e a diversão. O mesmo se aplica à leitura literária secundária sobre P4C: parece que o elemento “jogo” está presente de maneira implícita, tomando suas dimensões básicas, apesar de não ser um tema explícito de estudo. Este trabalho é uma tentativa de fazer explícita a importância do brincar na Filosofia para Crianças e de mostrar quão divertido é o filosofar se ele se fizer a partir das crianças compartilhando sua admiração na comunidade de investigação.

Palavras-chave: jogo, filosofar, filosofia para crianças.

Filosofar y jugar. La dimension lúdica de y en Filosofía para Niños (FpN)

Resumen

Cuando pensamos en actividades para niños necesitamos inevitablemente tener en cuenta que juegan. El juego es, de hecho, una de las actividades más espontáneas para un niño, lo que los niños están más familiarizados. Sin embargo, no es sólo un pasatiempo o una manera como cualquier otra para divertirse. El juego es, por encima de todo, una de las principales formas de aprendizaje de los niños. Básicamente, podemos decir que el juego se convierte en el principal instrumento a disposición del niño para explorar el mundo. Si es así, ¿qué sucede entonces cuando queremos hacer filosofía con niños? ¿Qué tiene la filosofía que ver con el juego? ¿Cuál es el papel de la dimensión lúdica del filosofar? ¿Podemos jugar a filosofar? Vamos a tratar de responder a estas preguntas, teniendo en cuenta el caso concreto de Filosofía para Niños. Lipman no teorizó ni consideró directamente la cuestión del papel del juego dentro de su currículo, pero se puede ver claramente a partir de una lectura cuidadosa de sus materiales, que las novelas y manuales dirigidos a los niños, apuntaban al aprendizaje y la diversión. Lo mismo se aplica a la literatura secundaria sobre P4C: parece que el elemento "juego" está presente de manera implícita, tomando sus dimensiones básicas, a pesar de ser un tema explícito de estudio. Este trabajo es un intento de hacer explícita la importancia del jugar en Filosofía para Niños y de mostrar cuan divertido es el filosofar si se hace a partir de los niños compartidos su admiración en la comunidad de investigación

Palabras clave: juego, filosofar, filosofía para niños.



FILOSOFARE E GIOCARE. LA DIMENSIONE LUDICA NELLA E DELLA PHILOSOPHY FOR CHILDREN

Quando pensiamo ad attività rivolte ai bambini siamo inevitabilmente portati a prendere in considerazione il gioco. Il gioco è infatti una delle attività più spontanee per un bambino, ciò che più gli è familiare. Tuttavia esso non è solo un passatempo o un modo come un altro per divertirsi. Il giocare è soprattutto una delle sue principali forme di apprendimento. In sostanza possiamo dire che il gioco diventa lo strumento privilegiato di cui dispone il bambino per esplorare il mondo. Cosa accade allora quando ci proponiamo di fare filosofia con i bambini? Quale ruolo assume la dimensione ludica? Possiamo fare filosofia giocando?

Prendendo in analisi il caso specifico della Philosophy for Children, Lipman non ha teorizzato e messo a tema il ruolo del gioco all'interno del suo curriculum, ma lo si può evincere chiaramente da una lettura attenta e mirata dei materiali scritti dal nostro autore. Lo stesso vale per la letteratura secondaria: sembra che l'elemento "gioco" sia presente in maniera implicita, assumendone le dimensioni fondamentali, ma che non sia mai stato tematizzato. Questo lavoro è proprio un tentativo di rendere esplicita la valenza dell'attività ludica nella Philosophy for Children.

Rintracciare riferimenti più o meno evidenti al gioco nella Philosophy for Children non è difficile: è sufficiente sfogliare le storie e i manuali che le accompagnano per accorgersi che il bambino è continuamente stimolato a giocare. A giocare con i personaggi dei racconti immedesimandosi in essi; a giocare con le situazioni narrate e nei dialoghi dei protagonisti. Ma non è tutto. Il bambino è portato a giocare per rispondere a tutte le provocazioni, le domande e le attività proposte nei manuali. Persino lo stesso Lipman dà l'impressione di aver giocato nella stesura dei racconti: ha giocato con se stesso, con le storie che scriveva, con le parole, con i personaggi, con i lettori.

In tutte queste situazioni ci si riferisce chiaramente al *giocare* come inteso da Montaigne, ovvero come ad «una delle azioni più serie» dei bambini. E non è un caso che proprio a Montaigne Lipman si riferisce cercando sostenitori al suo progetto di portare la filosofia a scuola in uno dei primi volumi; *Philosophy goes to School* (...), per l'appunto. A questa "serietà" esistenziale dell'attività ludica, si aggiunge una concezione del gioco come un'attività appassionante, eversiva, liberatoria e soprattutto spinta dalla curiosità e dalla meraviglia. Il filosofare che emerge nel curriculum di Lipman è inteso proprio come *gioco che produce filosofia*, che è cioè fonte di conoscenza e al contempo di stupore. Il gioco è inoltre usato - nel senso nobile che a tale "uso" attribuiscono i filosofi analitici tanto familiari al nostro Lipman - ovvero reso produttivo come metodo didattico che permette di imparare a pensare. Ma *gioco* è anche il dialogo e l'interdipendenza reciproca che si viene a creare nel confronto all'interno della comunità di ricerca: ognuno dei componenti del gruppo *gioca un ruolo* particolare per se stesso ma anche e soprattutto per tutta la comunità, in essa *si mette in gioco* e accetta di *stare al gioco*, mentre insieme emergono, si stabiliscono e si condividono *le regole del gioco*.

Quanto affermato fin qui sicuramente non necessita di corroborazione empirica per chi pratica la Philosophy for Children. Partecipare ad una comunità di ricerca filosofica con i bambini costringe a riconoscere e valorizzare la dimensione ludica del filosofare come spazio dell'immaginazione, dell'ironia, del rischio e della sfida del pensare. Ma quello che vorremmo fare in questo breve saggio è tentare di individuare tracce del gioco e del giocare proprio nei materiali creati da Lipman e dai suoi collaboratori nel curriculum. Tracce nei racconti e nei manuali visti come "campo di gioco" e "manuali di allenamento"

pieni di tecniche, strategie, spunti, esercizi per giocare divertendosi. Sì, perché, si sa, che per divertirsi in ogni gioco servono, oltre che fantasia e prontezza, anche familiarità con il contesto, abilità esecutive e resistenza psico-fisica: insomma, servono allenamento e capacità di adattamento, specie quando non si gioca “in casa”. Tutte queste componenti che alimentano l’attività ludica garantendo continuità e piacevolezza al gioco, sono presenti nella Philosophy for Children e devono essere preservate nell’attività filosofica. Cercheremo allora di rintracciare evidenze tangibili entro il curricolo della gravidanza e ineludibilità del gioco come forma di apprendimento propria dell’infanzia e come dimensione costitutiva della filosofia. Lo faremo esplicitando quanto affermato qui sopra attraverso l’analisi di alcuni stralci e dettagli narrativi e manualistici tratti dai materiali del curricolo, ed esaminando emblematicamente alcuni episodi delle storie di Lipman con le attività proposte nei manuali che le accompagnano. Lo scopo di fondo è tutto sommato provocatorio e suggestivo: l’idea che ci guida è la convinzione che sia necessario riaccendere la spinta esplorativa e immaginativa che danno origine alla ricerca filosofica. Da qui la necessità di ricondurre il filosofare al gioco come attività originaria, per recuperarne quegli elementi motivazionali e ricreativi, in senso nobile, che la filosofia accademica sembra sottovalutare nella sua veste dottrinale. Proveremo dunque a delineare attraverso quali forme il gioco attraversi il curricolo della Philosophy for Children intersecando alcune categorie che rimandano al filosofare come pratica ludica. Le dimensioni emerse mediando un approccio *top-down* – a partire dagli assunti teorici su infanzia, gioco e filosofia sopra richiamati – e un approccio *bottom-up* – enucleando in alcune coppie di costrutti significativi e correlati i “segni” del gioco sparsi nel curricolo. Essi sono: decentramento/empatia, autoreferenzialità/autogratificazione, libertà/possibilità, continuità/tradizione, esemplificazione/ostensione, accrescimento/expertise.

1. Il gioco è decentrante ed empatico

Ho in mente di raccontare come faccio finta di essere Roger – il gatto di Kio – e come faccio credere di essere una lucciola, o una talpa, o un pipistrello. Io non riesco mica a non meravigliarmi quando penso a che effetto deve fare essere Leviatano o essere il nonno di Kio. Mi domando anche se c’è qualcuno che non si meraviglia pensando a che effetto farebbe se si capisse tutto, ma proprio tutto quanto. Io so che non mi piacerebbe. E dopo, di che cosa ci si meraviglierebbe più¹

Un modo di procedere *facendo finta di* o *mettendosi nei panni di* come quello sapientemente propostoci da Lipman attraverso la figura della piccola Gus, potrebbe – in termini didattici – afferire alla pratica dell’imitazione. Imitare qualcosa, qualcuno, un movimento o un ruolo fa parte dei comportamenti spontanei che vengono adottati per iniziare e poi alimentare un gioco. L’imitazione è una pratica osservativa fondamentale per partecipare ai giochi collettivi e dividerne il senso. In verità, imitare un modello è una attività connaturata ad ogni processo educativo e strategia da sempre efficace ed efficiente di apprendimento; tuttavia non sembra di primo acchito una caratteristica intrinseca della modalità di pensare propria della pratica filosofica. La consuetudine che ci induce a considerare la filosofia come “prodotto finito”, finisce per farci tralasciare la sua dimensione procedurale e generativa e le modalità per appropriarsene come stile di pensiero. L’elemento imitativo che si è disposti a riconoscere è inteso nel senso di

¹ M. LIPMAN (1999), *Kio & Gus*, adattamento a cura di Marina Santi, Napoli: Liguori Editore, pp. 11-12.



imparare a pensare come fa un altro per poi successivamente poterlo confermare o per criticarlo. Ciò in fondo accomuna il pensiero filosofico a molte altre forme di pensiero che si acquisiscono per "apprendistato cognitivo" e risulta quindi forzato asserire che una caratteristica ontologica esclusiva del filosofare sia quella di essere una pratica imitativa. In verità il gioco come attività imitativa ha una dimensione funzionale alla dinamica dialogica propria del filosofare in un senso costitutivo, poiché non si esplica solo in termini di appropriazione di forme di pensiero, ma di internalizzazione dell'alterità su cui si costruisce nuova conoscenza. In questo senso allora possiamo definire l'imitazione come una *sub categoria* del filosofare, intesa come dispositivo dialettico di riconoscimento e distanziamento dell'altro.

Il filosofare qui rappresenta più che una disciplina per la formalizzazione di saperi, piuttosto un'attività intrinsecamente decentrante e insieme identitaria. Per questo in una pratica come quella filosofica, intimamente dialettica, che presuppone la capacità di generare – laddove non ci appare – la prospettiva "altra", non possiamo non individuare nella dimensione imitativa un presupposto importante.

A questo punto potrebbe già essere avanzata un'obiezione alla valenza educativa e formativa del filosofare. Se si tratta di un'attività che ci porta a qualcos'altro, diverso da noi stessi, distanziandoci dalla nostra identità, tendenzialmente ci induce a considerarla come un atto "negativo", che ci spingerà cioè a vedere noi stessi dal di fuori, per poter più facilmente criticarci con un rischio forte di alienazione e annichilimento. Non è questo invece il messaggio che viene dato nel curriculum di Lipman. Il decentramento ci porta piuttosto a meravigliarci di altro, a considerare alternative e questo *altro* decentrante ci apre nuove possibilità. Detto in altre parole, la finalità non è quella di farci capire dove sbagliamo o in cosa siamo sbagliati e nemmeno viceversa a darci modo di rintracciare i limiti dell'altro, ma, al contrario, l'aspirazione è quella di portarci a riflettere sul fatto che da noi stessi possiamo trovare ciò che ci porta ad altro. *L'altro* della meraviglia e dello stupore che alimenta la ricerca e l'immaginazione.

L'imitazione non è dunque solo meccanica ripetizione, ma premessa della creazione. Nella perseverante "copiatura" del modello emerge la cifra del nostro agire e si mostra la natura profonda dell'irripetibilità e del nuovo². Irripetibile e nuovo come ogni gioco ogni qualvolta si ripete.

Per capire quanto sia fondamentale la meraviglia come motore dell'immaginazione è sufficiente rintracciare i passi in cui i pensieri di Gus sono immersi nella storia del nonno e della sua balena Leviatano. Immaginare storie è immaginare mondi possibili e impossibili in cui giocare; e in questa presenza e inattualità sta tutta l'essenza del gioco.

Ma la meraviglia dei bambini non si ferma alle cose strane che vedono o che si sentono raccontare. Essi si meravigliano anche della loro capacità di pensare. Si meravigliano perché non pensano di avere così tante idee. È una delle osservazioni che i bambini riportano spesso nei loro diari di pratica della Philosophy for Children. Scrivono frasi del tipo "Ho scoperto di avere tante idee" oppure "Ho scoperto tante cose che non pensavo di essere in grado di dire". Possiamo affermare allora che questo atto di decentramento come atto imitativo dell'alterità, diventa atto di scoperta autentica e personalissima della possibilità. E non solo delle proprie possibilità, ma anche delle possibilità dell'altro: "Non avrei mai pensato che il mio compagno avesse tutti questi pensieri!" ecco un'altra delle espressioni che potremmo ritrovare nei diari. In questo senso il diverso – che spesso rischia di essere considerato inferiore o "impossibilitato", ovvero senza accesso al

² Sul rapporto tra dialogo, alterità, imitazione si veda anche di M. Santi (2011), Dialogare, in Granata Anna (ed.), *Intercultura. Report sul futuro*, Roma, Città Nuova, pp.151-164.

possibile o privo di capacità di pensiero – viene fortemente rivalutato. Molto spesso, dunque, i bambini si stupiscono degli amici e l'alterità diviene anche motivo di meraviglia.

Riprendendo la storia di Kio e Gus notiamo lo stupore di Kio in riferimento a quello che può pensare Gus. Ancora è da sottolineare la meraviglia provata nei confronti del nonno, questa figura anziana che ha però così tanto da dire: un uomo sempre chiuso in se stesso che dopo la morte della figlia non ha più parlato con nessuno e che è stato addirittura salvato da una balena... Mettersi nei panni del nonno, immaginare il dolore, attribuire intenzionalità etica ad un animale: giochi imitativi, giochi emotivi, giochi di ruolo...

Ecco alcuni esempi di gioco che potremmo far rientrare nella categoria delle attività decentranti proposti dal curriculum della Philosophy for Children.

ESERCIZIO: CHE COSA SUCCEDEREBBE SE LE COSE FOSSERO DIVERSE?³

Leggi il brano seguente tra Tommaso e il suo insegnante. Che cosa aggiungerei al pensiero di Tommaso sull'effetto che farebbe avere un po' di corpi "in più"?

Insegnante: "Stai attento a come giochi sull'altalena. Se non ti tieni, potresti essere scaraventato a via."

Tommaso: "Ma va là!"

Insegnante: "Va bene, ma ricordati che è l'unico corpo che hai."

Tommaso: "Questo è vero, ma ragazzi, non sarebbe bello averne uno in più? Cavoli! Potrei metterli sugli attaccapanni, nell'armadio come i vestiti. Per i giorni di scuola ne ho uno, e per la settimana ne ho un altro. E potrei perfino sostituirli quando sono sul campo di gioco e usarne uno super-resistente".

È interessante notare come il bambino si trovi impegnato in un esercizio di decentramento non solo nei confronti di se stesso ma addirittura nell'immedesimazione in un altro ragazzino. Questo abitua il bambino a pensare a situazioni *altre* riferite anche ad *altri da sé*. Inoltre il decentramento è stimolato da una situazione di gioco a lui familiare come il gioco sull'altalena. In questo modo al bambino risulta naturale mettersi nei panni di Tommaso il quale, è un ulteriore aspetto da sottolineare, si rivolge proprio al lettore e non alla maestra nella provocazione di poter avere più di un corpo. I personaggi che si rivolgono direttamente al lettore e lo "mettono in gioco" è una costante che si ritrova in tutti i libri della Philosophy for Children.

Con un approccio diverso, nell'attività che segue, il bambino è portato non solo ad immaginarsi in un'attività di *far finta di* ma addirittura a riflettere su questa attività di imitazione. Ci troviamo in un livello *meta-* dove il bambino riflette sul suo *di far finta di*.

PIANO DI DISCUSSIONE: Far finta di essere qualcun altro.⁴

1. Immagina di essere in una recita di classe. Tu hai il ruolo di un leone. In questo caso tu:

- a. fingi di essere un leone e lo fai credere agli spettatori?
- b. ti convinci di essere un leone e ti comporti come se lo fossi?
- c. sei davvero un leone?
- d. nessuna di queste cose?

³ M. LIPMAN (2000), *Stupirsi di fronte al mondo. Ragionare sulla natura. Manuale di "Kio & Gus"* traduzione, riduzione e adattamento di Marina Santi, Napoli: Liguori Editore p. 24

⁴ *Ivi*, p. 36



2. Un bambino e una bambina della tua classe ad un tratto cominciano a fare risatine ad ogni cosa che viene detta. In questo caso loro:
 - a. si stanno comportando da sciocchi?
 - b. sono proprio sciocchi?
 - c. fanno finta di essere sciocchi?
 - d. nessuna di queste cose?

3. Un gatto ha intrappolato un topo, ma non lo ha ancora colpito. Il topo è disteso perfettamente immobile. Tu pensi che il topo:
 - a. finga di essere addormentato?
 - b. faccia finta di essere morto?
 - c. reciti la parte di un topo morto?
 - d. nessuna di queste cose?

4. Durante la notte un componente della tua famiglia accende la luce nella tua camera. Tu sei sveglio, ma non apri gli occhi. In questo caso tu:
 - a. imiti un'altra persona?
 - b. fai credere che stai dormendo?
 - c. fai credere che sei morto?
 - d. nessuna di queste cose?

Nota: più di una di queste risposte può essere data.

In conclusione, come afferma lo stesso Lipman, «un bambino non deve andare a scuola di recitazione per riuscire ad identificarsi con qualcun altro o con qualcos'altro. I bambini giocano a diventare un leone o un robot, diventando queste cose, "da dentro", in contrasto con una semplice imitazione, che guarda l'oggetto "dal di fuori". Un'abile personificazione non è quindi un mero atto meccanico; esso implica una certa sensibilità ed empatia. Queste sono le vere qualità che Gus evidentemente è capace di sviluppare nelle sue relazioni con gli animali e, a volte, con le altre persone»⁵

2. Il gioco è autoreferenziale e autograticificante

«"Kio - mi dice Gus - Roger dov'è?"

Roger è il mio gatto.

"Non lo so - dico. - Probabilmente si è nascosto da qualche parte."

"E come mai si sta nascondendo? Ha fatto qualcosa di male?"

"No - rispondo io - Lo fa solo per giocare. Lui gioca da solo così."»⁶

Strettamente collegata alla categoria del decentramento troviamo, nella pratica della filosofia e della Philosophy for Children, l'autoreferenzialità e l'autograticificazione che proprio questo decentramento comporta.

Per autoreferenzialità intendiamo quella caratteristica che porta a trovare la giustificazione di un'attività in se stessa e non all'esterno. Se ci pensiamo la filosofia lo è perché è l'unica disciplina che riflettendo su di sé non esce da se stessa mentre tutte le

⁵ *Ibidem*

⁶ M. LIPMAN (1999), *Kio & Gus*, op. cit., p. 13

altre escono necessariamente: basti pensare alla matematica che, nel momento in cui riflette su se stessa – come nella riflessione su che cos'è un numero o che cosa significhi enumerare – si pone delle domande filosofiche e diventa quindi filosofia della matematica. In questo senso l'autoreferenzialità della filosofia è un'autoreferenzialità positiva dal momento in cui il gioco trova le regole giocando o, detto diversamente, fa parte del gioco trovare la regola.

L'autoreferenzialità diventa poi autogratificazione. Il gioco non ha bisogno di essere ripagato da altro se non dal fatto di giocare. Non trova al di fuori la sua gratificazione. A questo punto è interessante ipotizzare che questa autogratificazione del filosofare sia poi trasmissibile anche ad altre forme di conoscenza perché dal momento in cui io apprendo l'atto del conoscere per conoscere – tipico proprio della pratica filosofica – probabilmente questa presa di coscienza produrrà a cascata effetti positivi sull'approccio alle altre discipline dove avremo lo stesso desiderio di conoscere per conoscere. Il bambino potrà quindi essere incentivato nell'approfondire le sue conoscenze perché inizierà ad amare lo studio per lo studio senza necessitare di ulteriori fini o gratificazioni esterne. In questo senso si verrebbe a innescare un meccanismo virtuoso che coinvolgerebbe tutta la vita dell'individuo.

Portare esempi di come le attività proposte nei manuali della Philosophy for Children siano autogratificanti e autoreferenziali non è difficile: ogni dialogo è fine a se stesso; non ci sono vincitori né vinti, come in ogni gioco autentico, in cui l'esito del confronto non inficia mai il valore e il senso intrinseco del giocare. Tutta la classe – la “comunità di ricerca” – partecipa attivamente all'indagine per il gusto di farlo e perché ne vengono coinvolti; tutti gli alunni prendono parte al gioco senza aspettarsi di vincere alcun premio, sebbene la gratificazione di arrivare ad offrire una buona soluzione ad un problema o, meglio ancora, di essere artefici di buone domande rappresenti un compenso significativo allo sforzo del pensare. L'attività che segue evidenzia come i bambini possano essere messi in competizione senza però portarli a giocare per vincere.

ESERCIZIO: Animale, uccello, pesce, vegetale, minerale.⁷

I ragazzi che partecipano al gioco sono seduti in circolo, con un giocatore al centro. Quello che sta al centro si gira all'improvviso verso uno dei componenti seduti, lo indica con dito e dice “Animale, uno, due, tre, quattro, cinque, sei, sette, otto, nove, dieci”. Il compagno prescelto deve dire il nome di un animale prima di arrivare a dieci. Se non riesce, scambia il posto col compagno che sta al centro.

La richiesta successiva ha per oggetto un uccello, poi un pesce, e così via. Chi sta al centro deve rivolgere la domanda a sorpresa e molto velocemente, in modo da obbligare il compagno che risponde a farlo altrettanto rapidamente.

Ma c'è di più. Alcune attività ci portano riflettere proprio sul *giocare per vincere*. Scrive Lipman che «*per molti bambini giocare ha poco o nulla a che fare con “giocare per vincere” o “vincere”. Il gioco dei bambini molto piccoli spesso non è né competitivo né collaborativo. Ciò che consideriamo “giocare insieme” spesso è nulla più che giocare indipendentemente ma nella stessa*

⁷ M. LIPMAN (2000), *Pixie. Manuale. Alla ricerca dei significati*, adattamento, cura e traduzione di A. Cosentino, Napoli: Liguori Editore



stanza. Eppure, non giocheranno senza l'obiettivo di vincere ancora per molto, perché questa nozione sarà presto introdotta dagli adulti e dai giochi degli altri bambini»⁸

ESERCIZIO: attività di gioco con e senza vincitori⁹

Quante attività di gioco che implicano vincere e perdere potete indicare?

Quante attività di gioco non implicano vincere o perdere?

ESERCIZIO: Vincere¹⁰

1. Preferiresti fare un gioco stupido e vincere o fare un gioco interessante ed eccitante e perdere?
2. Preferiresti giocare e perdere o non giocare affatto?
3. Preferiresti giocare con bambini della tua età e perdere o giocare con bambini più piccoli e vincere?
4. Quando giochi per vincere, significa che ci deve essere un premio per il vincitore?
5. Preferiresti vincere un gioco che tutti pensano avresti vinto o vincere un gioco che nessuno pensava avresti vinto?

3. Il gioco è espressione di libertà e accettazione del possibile

«Sono nella vasca da bagno. È una di quelle vasche grandi di tipo vecchio, che stanno su quattro gambe. Solo che le gambe non hanno le ginocchia. Così suppongo che in realtà siano solo dei piedi.

[...]

Mi chiudo il naso e vado sotto acqua. [...] Sono un sottomarino. Mi sto muovendo sotto il Polo Sud. Lentamente.

Con prudenza. Attenzione, iceberg a dritta! Per poco non ci andavamo addosso! Solo che adesso siamo intrappolati nel ghiaccio! Dovremo trovare una via d'uscita. Piano adesso, gente, piano – un po' più a sinistra. Ecco...! È fatta, possiamo risalire in superficie adesso. Grazie capitano.

Galleggio sulla schiena. Sono un'isola nell'oceano. Attorno a me c'è solo acqua. L'acqua è fatta d'acqua. Ogni cosa allora è fatta d'acqua!

Sono un pesce. Mia sorella è un pesce. Mio padre è un pesce. Mia madre era-è un pesce.

Affondo nell'oceano, mi areno nella sabbia. Rotolo nella sabbia. Io sono un pesce nella sabbia. Granelli si sabbia. Granelli d'oro. Io sono un pesce nella sabbia dorata.

Tutto è bagnato. In tutto il mondo, nel mondo tutto intero, non c'è che acqua – nient'altro che acqua.

Mi insapono. Sono una foca scivolosa. Cerco di tenere in equilibrio il pezzo di sapone sul mio naso. Ma continua a scivolare via.»¹¹

Traspare molto chiaramente da questo passo l'illimitata libertà che ritroviamo nel gioco. Assumiamo qui la libertà come sinonimo di immaginatività considerata a sua volta come un giocare con i concetti. L'elemento immaginativo è tuttavia difficilmente pensabile come

⁸ M. LIPMAN M. - A. GAZZARD (2000), *Elfie. Manuale. Mettiamo assieme i pensieri*, adattamento, cura e traduzione di M. Striano, Napoli: Liguori Editore p. 224

⁹ *Ibidem*

¹⁰ *Ibidem*

¹¹ M. LIPMAN (1999), *Kio & Gus*, op. cit., pp. 17-18

proprio solo della pratica filosofica perché sono numerose le discipline dove esso è importante. Da questo punto di vista la matematica è vicino alla filosofia molto più di quanto ci si possa aspettare. L'elemento immaginativo non viene infatti applicato quando ci troviamo – nel senso letterale del termine – a *fare i conti* con la realtà. Lo ritroviamo invece ad esempio nel caso del chimico che prova ad immaginare il “possibile” per poter proseguire in un secondo momento con la costruzione di un *framework* che possa spiegare quello che c'è. In questo caso troviamo un chiaro elemento immaginativo che si accompagna anche a quello della gratuità.

L'adulto, invece, ha spesso paura di abbandonarsi all'immaginazione e arrivare a sapere cosa si nasconde dietro alle situazioni positive. La libertà del gioco della filosofia, infatti, porta con sé numerosi rischi che l'adulto non vuole affrontare. Per usare una metafora il bambino è colui che “va a svegliare il cane che dorme”. Che va addirittura a tirargli la coda, potremmo dire. Non si pone il problema che questi possa mordersi, ma è curioso di vedere se possa invece stupirlo diventandogli amico; è piuttosto disposto anche a un rischio pur di soddisfare la sua sete di curiosità derivata dalla meraviglia e dal suo innato bisogno di conoscenza. Esso è spinto dal desiderio di vedere *cosa succede se*, un desiderio di vedere una cosa che non riesce ad immaginare o che si è immaginato ma che rimane ancora apparentemente impossibile. Gli adulti hanno spesso timore di consentire attività “rischiose” ai bambini e presto insegnano piuttosto loro a sottrarsi dall'imprevisto. Invece è proprio non veicolare attività di questo tipo ad essere molto rischioso. Il rischio è che, una volta adulti, si divenga incapaci di gestire il rischio e convivereci ragionevolmente, sfuggendo alle sfide oppure mantenendo la convinzione di poter sempre agire per vedere *se è vero che* o per capire che cosa succede. Si tratta invece di educare a capire cosa si può fare e sperimentare, cosa si può prevenire e anticipare e cosa è invece lecito e opportuno soltanto immaginare. E questo è reso possibile solo grazie ad un allenamento proprio dell'immaginazione, del pensare il possibile. Se fin dall'infanzia ho lavorato in questa dimensione, se da bambino sono stato educato a immaginare, a valutare le conseguenze delle mie azioni dei miei gesti e dei miei atti cogliendoli da un lato dall'esperienza che io stesso mi trovo a costruire e allenandomi dall'altro con questi tipi di giochi, probabilmente sarò diventato una persona “filosofica” intesa nel senso di un individuo in grado in qualche modo di anticipare e costruire le possibilità.

Anche attraverso i giochi proposti nei manuali della Philosophy for Children il bambino si allena ad immaginare *cosa succede se*, ad anticipare le conseguenze delle sue azioni, a sperimentare attraverso un esercizio puramente speculativo. Vediamo tre esempi.

Nel primo gli alunni devono immaginare le conseguenze derivanti dall'infrazione di una regola mentre nel secondo devono decidere i casi in cui vale la pena testare le proprie idee e nell'ultimo con quali modalità si possono mettere alla prova.

PIANO DI DISCUSSIONE: Cosa succede se infrangi una regola?¹²

1. Cosa succederebbe se non ti mettessi la cintura di sicurezza quando vai in macchina?
2. Cosa succederebbe se andassi in bicicletta sulle aiuole dei giardini pubblici?
3. Cosa succederebbe se attraversassi la strada con il semaforo rosso?
4. Cosa succederebbe se andassi a nuotare dopo aver mangiato tanto?
5. Cosa succederebbe se prendessi la bambola di una tua amica senza chiederle il permesso?

¹² A. M. SHARP (2000), *Dare senso al mio mondo. Manuale. L'ospedale delle bambole*, adattamento, cura e traduzione di M. Striano, Napoli: Liguori Editore p. 36



6. Cosa succederebbe se non ti lavassi le mani prima di mangiare?
7. Cosa succederebbe se non ti mettessi l'impermeabile quando piove?
8. Cosa succederebbe se non dessi ascolto a nessuno a scuola?
9. Cosa succederebbe se non si seguono dei turni quando si gioca con gli amici?
10. Cosa succederebbe se prendessi un pallone e lo lanciassi attraverso la finestra?

ESERCIZIO: Quando è una buona idea testare le nostre idee?¹³

	Dovrebbe testare	Non dovrebbe testare	?
1. Margherita ha detto: "Scommetto che se premo ogni bottone qui nell'ascensore mi fermerò ad ogni piano".	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Carlo ha detto: "Penso che sia meglio aprire questa scatola di Cipster dal fondo invece che dalla parte superiore, così vediamo se ho ragione".	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Daniele ha detto: "È così buio qui in cantina che non riesco a vedere quello che è scritto su questo barile eccetto la scritta POLVERE DA SPARO. Forse se accendo un fiammifero..."	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Tina ha detto: "Voglio sembrare grande quando vado a scuola. Perché non indossare i vestiti di mia madre?"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Giovanna ha detto: "Penso sarebbe una buona idea gridare AL FUOCO! nel caso ci fosse un incendio nell'edificio. Perché non provare la mia idea?"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Sergio ha detto: "Non prendo mai buoni voti nei compiti. Forse non dovrei guardare la televisione mentre li faccio".	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ESERCIZIO: Scoprire facendo una prova.¹⁴

Come metteresti alla prova queste idee per vedere se sono vere o no?

1. I palloni non galleggiano.
2. La corda non si rompe.
3. Le tue mani sono forti.
4. Ai tuoi genitori piacciono le sorprese.
5. A nessuno piace la scuola.

4. Il gioco di parole

«Suki ha 16 anni. Mio padre si chiama Lee e mia madre Speranza. Solo che io non ho la mamma»¹⁵.

«“Oltre a vedere mamma, c'è qualcos'altro che non posso fare?”¹⁶.

¹³ M. LIPMAN M. - A. GAZZARD (2000), *op. cit.*, p. 200

¹⁴ *Ibidem*

¹⁵ M. LIPMAN (1999), *Kio & Gus*, *op. cit.*, p. 17

«Sono seduto a tavola con Gus. Le leggo dei fumetti. Roger salta sulla tavola e si allunga sul giornale proprio davanti a me.
"Roger! – gli urlo. – Non vedi che sto cercando di leggere?"
Gus dice: "Miaoo, che cosa vuol dire leggere?"
"Ci sono delle parole stampate sulla pagina, Roger, e io le osservo e cerco di capire che cosa significano. Questo vuol dire leggere."
"Parole? – chiede Gus – Miaoo, che cosa sono le parole?"
"Sono dei piccoli puntini neri sulla carta."
"E come fai a leggerli?"
"Con gli occhi. Le fisso con gli occhi."
"E allora io ci metto le zampe sopra!" Dice Gus.
"Roger – strillo – vuoi per favore toglierti dal mio fumetto!"
"Sto leggendo – dice Gus tranquillamente – non disturbarmi per favore."»¹⁷.

I passi riportati ci mostrano alcuni esempi di giochi di parole. Ci piace pensare che sia lo stesso Lipman ad essersi divertito attraverso i suoi personaggi a giocare con le parole per giocare con il lettore e far giocare tutti col pensiero.

Nel primo esempio ci troviamo di fronte ad un'asserzione inconsistente, o che perlomeno rischia di esserlo. Kio prima afferma che il nome di sua madre è Speranza e subito dopo aggiunge che lui è senza mamma. Da un altro punto di vista però potremmo pensare che è vero che la mamma di Kio sia morta, ma che è altrettanto vero che sua mamma si chiama Speranza considerando il fatto che una persona, anche se non più in vita, mantiene ancora il suo nome.

Questo gioco di parole lascia una libera interpretazione ai piccoli lettori e permette di affrontare il problema dell'inconsistenza logica.

Nel secondo esempio Gus usa un linguaggio ambiguo che si apre anche in questo caso ad una libera interpretazione. Qualcuno potrebbe pensare che lei ci vede e chiede se c'è qualcosa di diverso che non è in grado di fare. Se avesse detto "Mamma, oltre a non vedere c'è qualcos'altro che non posso fare?" la frase sarebbe stata più chiara anche se la sua cecità non sarebbe stata dichiarata in modo esplicito e si sarebbe incorsi nel problema logico della doppia negazione¹⁸.

Nel terzo caso, forse quello più decisivo per il nostro discorso, Gus - fingendosi il gatto Roger - gioca a fare domande sulle parole. Fare filosofia con le parole¹⁹ significa in fondo giocare con le parole per generare concetti. Giocare con le parole significa quindi giocare con i significati.

Da questo punto di vista la pratica filosofica è fortemente infantile proprio perché avviene ai margini del dicibile e sui limiti del mondo del linguaggio. Quando gioco a fare filosofia gioco *con* e *sul* confine del linguaggio. È una concezione che ritroviamo ad esempio in Wittgenstein²⁰. Per fare riferimento ad un altro grande pensatore potremmo

¹⁶ *Ivi*, p. 21

¹⁷ *Ivi*, pp. 33-34

¹⁸ Cfr. M. LIPMAN (2000), *Stupirsi di fronte al mondo. Ragionare sulla natura. Manuale di "Kio & Gus"*, op. cit., p. 65

¹⁹ Un approccio interessante che propone un approccio alla concettualizzazione filosofica attraverso le parole si può trovare in A. Gaiani (2011), *Insegnare concetti*, Carrocci, Roma.

²⁰ Cfr. L. WITTGENSTEIN, *Tractatus logico-philosophicus e Quaderni 1914-1916*, a cura di A. G. Conte, Torino: Einaudi 2009



riportare l'uso che fa Nietzsche della metafora con le immagini del cammello, del leone e del fanciullo²¹. La metafora diventa l'avanguardia della conoscenza. Potremmo dire che laddove le scienze stanno sul campo di battaglia, la filosofia sta in trincea giocando con le metafore. Lavorare con le metafore è dunque un lavorare sul confine, sui bordi del linguaggio, per tornare a Wittgenstein, e la metafora è di casa nel linguaggio figurativo infantile.

I bambini giocano con i significati delle parole perché hanno la fortuna di non averli ancora utilizzati in tanti contesti ed è quindi in questo senso che provano a usarle. Anche nei casi in cui risultino essere offensivi o inopportuni in realtà il loro è un saggiare il limite entro cui una parola può essere utilizzata e per comprenderne le derive. Un'altra fortuna dei bambini è inoltre quella di avere la possibilità di mettere in discussione un significato per noi sedimentato senza troppo sforzo e senza troppo smarrimento.

Riportiamo di seguito un'attività nella quale il bambino è invitato a lavorare con le metafore e ad inventarne di nuove. La metafora è a tutti gli effetti *borderline* dal momento in cui si trova sul confine tra realtà e finzione, tra verità e falsità. I bambini usano molto spesso espressioni di tipo figurato piuttosto che letterali: si esprimono con metafore ed i loro giochi sono in fondo dei comportamenti metaforici. È bene notare che pensare per metafore non consiste in un mero esercizio linguistico, né in un banale percorso dell'immaginazione. Esso implica invece uno sforzo intellettuale notevole per rompere gli schemi cognitivi esistenti ed aprire nuove relazioni concettuali attraverso una lettura alternativa della realtà allargando le reti di somiglianze tra le cose. «La metafora, per dirla attraverso se stessa, è la punta di un iceberg che segnala l'enorme mole di conoscenze sommerse, ma non inerti, che la generano»²².

ESERCIZIO: Metafore²³

Come classifichereesti queste espressioni?

	Metafore	Falsità	Né falsità né metafore	?	
1. Mia sorella è un pagliaccio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2. La vita è una strada a senso unico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
3. Le ragazze che conosco sono tutte belle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
4. Paolo era una spia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
5. Durante la malattia mia madre fu una roccia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
5. 6. La faccia era un peperone per la vergogna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	II
7. Il torrente è una lumaca	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Adesso inventa tu qualche metafora.

.....
.....

gioco è continuità e legame con la tradizione.

²¹ Cfr. F. NIETZSCHE (1978), *Così parlò Zarathustra*, tr. it. di M. Montinari, Milano: Adelphi

²² Cfr. M. LIPMAN (2000), *Stupirsi di fronte al mondo. Ragionare sulla natura. Manuale di "Kio & Gus"*, op. cit., p. 157

²³ *Ibidem*

Il gioco del filosofare nella Philosophy for Children è un giocare con alcuni dei problemi cruciali della filosofia, con alcune pietre miliari del pensiero filosofico. Non si gioca con il nulla come non si pensa se non su qualche cosa. L'enfasi sul processo non elimina il contenuto. Lo stesso Lipman ha più volte sostenuto l'impossibilità di un'educazione al pensiero "content free". Ecco perché è 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. 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 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. Non esiste un filosofare vuoto, indifferente ai contenuti e al loro uso, 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. 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.

«Vicino a dove eravamo seduti c'era un attaccapanni. Sopra c'era un cartello con scritto: "Fate attenzione al vostro cappotto e al vostro cappello". Naturalmente l'attaccapanni era vuoto, visto che siamo in estate. L'avviso mi colpì e allora domandai: "Nonno, perché c'è scritto 'Fate attenzione al vostro cappotto e al vostro cappello'?"

Il nonno rispose: "Perché potrebbero sparire."

Allora suppongo che ci siano al mondo delle cose che spariscono se non le guardi. Non è strano?

Suki mi chiama dalla cucina. Mi sgroviglio dal mio posto sulla finestra dove me ne stavo seduto a gambe incrociate e corro verso il salotto. Ma inciampo sul tappeto e butto giù una delle piante del nonno. Suki entra, vede il disastro che ho combinato e dice: "Vado a prendere la scopa!". Va nello sgabuzzino, ma la scopa non è là. "Non capisco - dice - è sempre stata là. Dove potrebbe essere? Non può mica scomparire!"

E se invece fosse così? E quei cappelli e cappotti? E se per le scope fosse la stessa cosa, stanno ferme in un posto fin tanto che le guardi? Dico a Suki quel che penso.



*“Ma va là! – fa lei – Non importa se una scopa viene guardata oppure no. Non può mica alzarsi e camminare. Sta dove la metti e basta.”
Ma Suki, come facciamo ad esserne sicuri? Per quel che ne sappiamo il mondo potrebbe anche scomparire se non ci fosse nessuno che lo guarda...”²⁴*

È evidente il riferimento al problema sollevato soprattutto dai filosofi empiristi britannici del XVII secolo secondo i quali la conoscenza umana derivava esclusivamente dai sensi o dall'esperienza.

«Ho paura perché la gente potrebbe scoprire che non so niente. Vedete, questo è il mio segreto. Anzi, uno dei miei segreti. Uno dei miei terribili, terribili segreti.

Sinceramente, non so nulla!

Ad eccezione del fatto, certamente, che questa è l'unica cosa che so. L'unica cosa.

Forse non sono così male. Certi bambini pensano di sapere un sacco di cose, e invece non sanno nulla, come Sergio»²⁵.

In questa confessione di Elfie ritroviamo la grandezza di Socrate, il filosofo ateniese considerato il più sapiente proprio perché era l'unico che sapeva di non sapere.

Poche righe sotto ritroviamo invece un chiaro riferimento alla certezza del *cogito* cartesiano:

«Oggi Sergio ha detto: Elfie non dice una parola. Forse non esiste veramente!»

Questo fa proprio vedere quanto si sbaglia!

Forse non parlo molto, ma penso tutto il tempo. Penso persino quando dormo. Non ho sogni fantastici. Quando dormo, continuo a pensare le stesse cose che penso quando sono sveglia.

La notte scorsa mi sono alzata nel mezzo della notte, e mi sono detta: “Elfie, stai dormendo?”. Mi sono toccata gli occhi, ed erano aperti, così ho detto: “No, non sto dormendo”. Ma potevo sbagliarmi. Forse un persona può dormire con gli occhi aperti.

Poi mi sono detta: “In questo momento, sto pensando? Vorrei proprio saperlo.”

E mi sono risposta: “Sciocca! Se puoi chiedertelo, devi per forza pensare! E se stai pensando, allora esisti, e sei vera, non importa cosa dica Sergio”»²⁶.

Questi sono solo alcuni esempi significativi. Sarebbe possibile citarne molti altri tratti ad esempio da “L'ospedale delle bambole” come il problema della definizione di persona²⁷ che troviamo nella moderna bioetica, il problema della definizione di bello²⁸ o ancora la questione del tutto e delle parti²⁹. Infine, in Pixie, c'è un chiaro riferimento al problema del rapporto anima-corpo³⁰

²⁴ M. LIPMAN (1999), *Kio & Gus*, op. cit., pp. 43-44

²⁵ M. LIPMAN (1999), *Elfie*, adattamento, cura e traduzione di M. Striano, Napoli: Liguori Editore p. 17

²⁶ *Ivi*, p. 18

²⁷ Cfr. A. M. SHARP (1999), *L'ospedale delle bambole*, adattamento, cura e trad. di M. Striano, Napoli: Liguori Editore pp. 20-21

²⁸ Cfr. *ivi*, cap. 4

²⁹ Cfr. *ivi*, cap. 5

³⁰ Cfr. M. LIPMAN (1999), *Pixie*, adattamento, cura e traduzione di A. Cosentino, Napoli: Liguori Editore p.15

Ecco invece un'attività che farà riflettere il bambino riguardo la Legge di Hume.³¹

ESERCIZIO: Dovrebbe Roger uscire?

Suki dice a Roger di uscire perché lo fa ogni sera. Proviamo a trovare qualche altro esempio di ragionamento di questo tipo.

Esamina i seguenti ragionamenti e di se si tratta di buone argomentazioni oppure no.

1. Raimondo dice: "Ogni giorno vado a scuola con il pulmino. Quindi anche domani dovrò andare a scuola con il pulmino."
2. Elena dice: "Ieri il sole è apparso nel cielo. Quindi dovrà apparire anche domani."
3. Leo dice: "Ogni giorno rubo qualcosa dalle tasche di qualche bambino. Allora anche domani dovrò rubare qualcosa dalla tasca di qualche bambino."
4. Domenico: "Ogni giorno arrivo a scuola in ritardo. Quindi anche domani dovrò arrivare in ritardo".
5. Rina: "Ogni giorno arrivo a scuola in orario. Quindi anche domani dovrò arrivare in orario."
6. Minerva: "Mia mamma mi lascia sempre andare alle feste dei compagni. Quindi anche domani dovrò lasciarmi andare alla festa."
7. Tom: "Finora nessuno è mai riuscito a leggere le cose scritte da me. Quindi ne deriva che nessuno dovrebbe tentare di leggere le cose scritte da me."

6. Il gioco è ostensivo e esemplificativo

«Kio, Suki e Bruno stanno giocando nell'acqua. Suki è un pesciolino e anche Bruno. Io invece preferisco scavare nella sabbia.

[...]

Cerco di contare i granelli di sabbia sulla punta delle dita: uno due tre... no, sono troppo piccoli e ce ne sono troppi! Quanto ci vorrebbe per contarli tutti, tutti quelli che ci sono su questa spiaggia?

Come sarebbe se tutto fosse fatto di granelli di sabbia? Potremmo contarli uno a uno, come nella clessidra che abbiamo a casa, uno a uno, un granello alla volta?

Un granello alla volta. Ogni granello occupa uno spazio. Ma se si prende un granello alla volta, è questo il tempo?

Vedete, ecco perché mi piace così tanto la sabbia; quando penso ad essa i miei pensieri vanno in tutte le direzioni!

Se nessuna cosa si muovesse non ci sarebbe il tempo. Il tempo c'è. Deve esserci, perché le cose si muovono.

Significa che il tempo è ciò che succede quando le cose si muovono?

O forse il tempo è ciò che usiamo per misurare quanto velocemente si muovono le cose? Cavoli! Mi sta fondendo la testa!»³².

³¹ Cfr. M. LIPMAN (2000), *Stupirsi di fronte al mondo. Ragionare sulla natura. Manuale di "Kio & Gus"*, op. cit., p. 188

³² M. LIPMAN (1999), *Kio & Gus*, op. cit., pp. 54



Questo brano ci mostra come un gioco possa esemplificare dei concetti e stimolarci a riflettere sulle categorie dello *spazio* e del *tempo*. Per capire allora questa caratteristica ostensiva del gioco e recuperarla all'interno dell'attività filosofica, proviamo a chiederci quando possiamo avere un esempio. La risposta è che c'è un esempio solo quando abbiamo un concetto. L'esemplificazione è quindi un passaggio che potremmo definire *top down*, che parte cioè dal concetto e che ci permette poi il riconoscimento di tale concetto. Nel caso dei bambini però l'esemplificazione ha una doppia portata perché è anche quel concreto che è necessario nella concettualizzazione. In altri termini è quella esperienza che riempie un'intuizione inizialmente vuota, che non è carica di contenuto e a cui ancora niente corrisponde. L'esempio potremmo definirlo anche come la realtà che mi fa capire che quella intuizione si aggancia ad un'esperienza. A quel punto quell'esperienza mi aiuta a creare una concettualizzazione che mi farà riconoscere che questo è un esempio concreto di quella cosa. Il gioco è allora uno strumento che aiuta il bambino in quella che potremmo definire *astrazione*. In realtà, infatti, non si tratta di una vera e propria astrazione, dal momento che dalla realtà non si astrae niente e da essa non esce niente di totalmente staccato dalla realtà stessa. Detto altrimenti la realtà non può produrre qualcosa di genuinamente e totalmente staccato, ma piuttosto produce il riconoscimento di qualcosa che è l'insieme di un'astrazione cioè di un'intuizione con uno specifico contenuto.

Queste attività proposte nel curriculum permettono di esemplificare riferendoci ad un concetto e permettendoci poi di riconoscere e trattare quel concetto stesso.

PIANO DI DISCUSSIONE: Spazio³³

1. Una grande stanza vuota ha tanto spazio?
2. Se una stanza è piena per metà di mobili, significa che ha meno spazio?
3. Se la stanza la riempio del tutto di mobili, vuol dire che non ha più spazio?
4. Se togliete tutti i mobili dalla stanza ritorna lo spazio?
5. Le cose portano via dello spazio?
6. Se le cose portano via spazio, cosa succede allo spazio? Se ne va da qualche altra parte?
7. Se tu trasporti uno scatolone pieno di roba da una stanza ad un'altra, significa che sposti dello spazio da un posto ad un altro?
8. Se togli l'aria da un vaso, vuol dire che dentro non c'è più spazio?
9. Le cose raccontate nel libro di Kio e Gus succedono nello spazio?
10. C'è qualcosa che non succede nello spazio?

PIANO DI DISCUSSIONE: Passato, presente e futuro³⁴

1. Se il passato è tutto quello che sta dietro al presente ed il futuro tutto ciò che avverrà da adesso in poi, allora il presente è solo un punto nel tempo?
2. Tu stai vivendo nel presente. È solo un momento o il tuo presente dura per un po'?
3. Quando il presente finisce va nel passato?
4. Prima che una cosa succeda è nel futuro?
5. Se vai in bicicletta da casa tua alla scuola, significa che ogni punto del percorso che va da casa a scuola diventa presente quando ci passi sopra?

Casa  Scuola

³³ Cfr. M. LIPMAN (2000), *Stupirsi di fronte al mondo. Ragionare sulla natura. Manuale di "Kio & Gus"*, op. cit., p. 158

³⁴ *Ivi*, p. 159

6. Significa anche che quando lasci la tua casa essa fa parte del passato e che la scuola è nel futuro?
7. Se la tua famiglia è ancora in casa, sono nel passato o nel presente?
8. È possibile che ciò che per te è passato possa essere presente o futuro per qualcun altro?

7. Il gioco è accrescimento e expertise

«Vedo il nonno e il papà di Gus che si guardano e poi guardano la nonna. Lei muove la testa su e giù, dicendo di sì. Decidono di proseguire. Saliamo sulla barca, Pete slega le corde che tengono la barca alla banchina e prendiamo il mare.

[...]

Ci sono delle grandi onde che alzano la barca e che poi la rimandano giù. Sapete dove mi sembra di stare? È come essere sulle montagne russe! Dopo un po' vediamo a malapena la costa. "Guardate! Le balene!" Urla il nonno.

[...]

Poi stiamo fermi in piedi a guardare fuori tra le onde del mare e intanto il nonno grida: "Avete ragione! C'è qualcosa laggiù! Non è una sola! Ce ne sono tante! Sono balene! Quelle sono balene!" [...]

La nonna accarezza i capelli di Gus e allo stesso tempo cerca di dirle quello che vede. "Ce ne sono molte - sento che dice - e pare che stiano in un grande cerchio. E adesso... Oh! Gus, non ho mai visto niente del genere in tutta la mia vita! Una di loro si è appena alzata in aria, come una locomotiva che sbuffa. È alta sopra l'acqua! Adesso si rituffa in acqua e se ne va! Mio Dio, Gus, quell'enorme testa e corpo che si levano nel cielo! Non lo dimenticherò mai!"»³⁵.

La ricerca continua di Leviatano è espressione del bisogno continuo del bambino di conoscere e quindi di come il gioco possa rappresentare un'autentica esperienza di apprendimento. L'apprendimento attraverso il gioco consente al bambino un accrescimento delle sue facoltà, intese come possibilità e opportunità di divenire capace di fare e decidere qualcosa. Questa capacità e decisionalità sono alla base di ogni expertise nei campi più diversi dell'esperienza e della cultura. Del resto questa dimensione accrescitiva, intesa come sviluppo dei potenziali di ogni bambino e bambina attraverso l'internalizzazione di pratiche significative e condivise, emerge molto chiaramente nella *Philosophy for Children*, un curriculum che risente evidentemente della matrice vygotskiana del pensiero del suo fondatore. Qui il gioco, proprio come per Vygotskij, è una forma di apprendimento e solo successivamente si procede ad una forma di pensiero superiore che utilizza il linguaggio, la concettualizzazione. Solo in un secondo momento dunque si passa ad una forma che potremmo definire più propriamente *culturale*. Inizialmente, invece, il bambino è immerso nella cultura attraverso il gioco e non ha altre modalità per sperimentare la cultura.

In questo senso è interessante sostenere che il gioco sia per così dire una forma primitiva di un apprendimento superiore perché significa affermare che il gioco ha in sé tutte le caratteristiche di quello stesso apprendimento più evoluto che avverrà dopo. Il gioco - come l'apprendimento superiore quindi - ha delle caratteristiche precise come ad

³⁵ M. LIPMAN (1999), *Kio & Gus*, op. cit., pp. 86-87



esempio l'essere portatore di concettualizzazione e di significati e, di conseguenza, l'essere un processo di ricerca, un luogo in cui si acquisiscono degli strumenti.

Il gioco diviene allora strumentale in vista dell'apprendimento superiore – superiore cioè rispetto a quello degli animali perché l'uomo dispone di tecnologie la più forte delle quali è il linguaggio. Il bambino giocando sperimenta una forma più adatta al contesto in cui vive perché non è ancora in contatto con le scienze e i saperi codificati, ma vive in un contesto più ristretto dove la ricerca non è altro che la sua curiosità. Attraverso il gioco quindi le *potenzialità* dello sviluppo sono continuamente stimolate. Per Vygotskij, infine, l'apprendimento superiore avviene solo laddove io lavoro sui confini, in quel luogo cioè dove ancora "non so quello che posso". Da questo punto di vista il gioco è sempre inattuale proprio del giocare, che a sua volta rimanda all'inattualità che è propria del filosofare.

Ecco come un gioco, dove il bambino è invitato a fare delle descrizioni, possa diventare occasione di apprendimento di nuove situazioni, nuove emozioni, nuove sensazioni. L'elemento della novità, scoperta in situazioni ben conosciute, è l'elemento principale dell'apprendimento nel gioco.

ESERCIZIO: Descrivere ciò che percepisci³⁶

1. È l'ora di colazione. I tuoi genitori si stanno facendo il caffè. Descrivi che profumo ha.
2. È stato un giorno lungo e faticoso. Ti butti a letto e lasci cadere la testa sul cuscino. Descrivi come senti il tuo cuscino.
3. Tua sorella più piccola sta giocando fuori dopo un acquazzone. Sta facendo delle formine di fango e le vorresti fare con lei. Descrivi come è fare le formine di fango.
4. Tu e i tuoi compagni e compagne state parlando di un vostro amico. Tu dici qualcosa di poco simpatico di lui. In quel momento ti accorgi che il vostro amico ti ha sentito. Descrivi come ti senti.
5. Ti piace mangiare un'arancia a pranzo. È l'ora di pranzo ed ecco di fronte a te la tua arancia. La sbucci, la fai a spicchi e la metti in bocca. Descrivi che gusto sa.
6. Stai costruendo qualcosa con del legno. Quando finisci lo levighi bene con della carta vetrata. Descrivi com'è strisciare le dita sulla carta vetrata.
7. Stai scrivendo alla lavagna. Tutto ad un tratto il gesso striscia. Descrivi il suono che fa.
8. Al mattino presto senti un operatore ecologico che raccoglie le spazzature. Il camion fa un rumore particolare quando tira su il cassonetto e si rovescia dentro la spazzatura. Descrivi il rumore che fa.
9. Sei stato al lago e su un fiume, ma è la prima volta che vai al mare. Sei sorpreso delle onde e da come l'acqua è salata. Descrivi a cosa assomigliano.
10. Non sei mai stato in aereo prima di adesso, e questo è il tuo primo volo. In questo istante l'aereo sta accelerando sempre più sulla pista. Descrivi l'esperienza del decollo.

8. Un auspicio conclusivo: cominciamo a giocare!

In questo breve testo non si è voluto analizzare in profondità il valore, il ruolo, il significato del gioco nello sviluppo umano. Molta letteratura è stata scritta su questo, a

³⁶ Cfr. M. LIPMAN (2000), *Stupirsi di fronte al mondo. Ragionare sulla natura. Manuale di "Kio & Gus"*, op. cit., pp. 217-128

cominciare dal riconoscimento delle prerogative e peculiarità dell'*homo ludens* celebrato da Huizinga³⁷. Non si è nemmeno voluto mettere al centro del saggio una solida argomentazione sulla dimensione ludica della filosofia, tematica che ha trovato nel tempo molti adepti e che ha portato in questo ultimo scorcio di millennio a teorizzazioni esplicite sul rapporto tra filosofare e giocare³⁸. Lo scopo principale di questo scritto è stato quello di raccogliere proprio immergendoci nei materiali del curriculum della Philosophy for Children, tracce significative e rilevanti di un'attività che da sempre appartiene al mondo dell'infanzia e che rappresenta un diritto umano ineludibile e life-long. Rintracciare spazi e occasioni di gioco nel curriculum vuol dire avvallare l'idea che costruire "comunità di ricerca" non esclude, ma anzi invita i membri a mettersi in gioco e a giocare. Giocare con le idee, giocare con i percorsi, giocare con gli attrezzi, giocare con le regole, giocare con gli altri compagni, giocare con le possibilità, giocare con la fortuna e con la necessità, giocare con i risultati. In tutto ciò non vi è nulla di *ridicolo* e nulla di *serio*, nel senso esasperato quanto limitato che entrambi questi termini hanno assunto nel linguaggio ordinario e nel paradigma della razionalità forte che ha dominato il pensiero occidentale. O forse potremmo dire che c'è tutta l'ironia e la serietà di una ragione debole e insieme capace di costruire sui suoi limiti e sulla sua irriverenza verso i dogmi che spengono la ricerca e l'esplorazione. In fondo quello che abbiamo voluto proporre qui è stato l'esito di un nostro breve viaggio nel curriculum alla ricerca di quella leggerezza e libertà del giocare che tanto assomiglia alla meraviglia originaria del filosofare, sicuri di trovarlo dietro le intenzioni di chi ha voluto chiamare il suo progetto educativo Philosophy for Children. Ma altri percorsi e elementi del paesaggio costruito da Lipman possono essere rintracciati in altrettanti viaggi tra le pagine del curriculum che invitiamo i lettori e i facilitatori di "comunità di ricerca filosofica" a fare, soffermandosi a giocare con ciò che più li invita. Che aspettiamo dunque? Accendiamo il fuoco e dichiariamo aperti i giochi! Forse non è un caso che proprio la filosofia sia nata dove hanno inventato le Olimpiadi...

Enviado em: 11/06/2013
Aprovado em: 16/07/2013

³⁷ J. Huizinga (1938), *Homo Ludens*, Athenaeum Boekhandem Canon, Amsterdam.

³⁸ Si vedano ad esempio i saggi di E. Bencivenga (1990), *Giochiamo con la filosofia*, Mondadori, Milano; A. Caputo (2011), *Philosophia Ludens*, La Meridiana, Bari.



REFERENCES

- BENCIVENGA E. (1990), *Giochiamo con la filosofia*, Milano: Mondadori, Milano
- CAPUTO A. (2011), *Philosophia Ludens*, La Meridiana, Bari
- GAIANI A. (2011), *Insegnare concetti*, Carocci, Roma
- HUIZINGA J. (1938), *Homo Ludens*, Amsterdam: Athenaeum Boekhandem Canon
- LIPMAN M. (1999), *Kio & Gus*, adattamento a cura di Marina Santi, Napoli: Liguori Editore
- LIPMAN M. (2000), *Pixie. Manuale. Alla ricerca dei significati*, adattamento, cura e traduzione di A. Cosentino, Napoli: Liguori Editore
- LIPMAN M. (2000), *Stupirsi di fronte al mondo. Ragionare sulla natura. Manuale di "Kio & Gus"* traduzione, riduzione e adattamento di Marina Santi, Napoli: Liguori Editore
- LIPMAN M. , GAZZARD A. (2000), *Elfie. Manuale. Mettiamo assieme i pensieri*, adattamento, cura e traduzione di M. Striano, Napoli: Liguori Editore
- NIETZSCHE F. (1978), *Così parlò Zarathustra*, tr. it. di M. Montinari, Milano: Adelphi
- SANTI M. (2011), Dialogare, in Granata Anna (ed.), *Intercultura. Report sul futuro*, Roma, Città Nuova
- SHARP A.M. (1999), *L'ospedale delle bambole*, adattamento, cura e trad. di M. Striano, Napoli: Liguori Editore
- SHARP A.M. (2000), *Dare senso al mio mondo. Manuale. L'ospedale delle bambole*, adattamento, cura e traduzione di M. Striano, Napoli: Liguori Editore
- VYGOTSKIJ L. S. (1990), *Pensiero e Linguaggio*, tr. It di L. Mecacci, Bari: Laterza
- WITTGENSTEIN L. (2009), *Tractatus logico-philosophicus e Quaderni 1914-1916*, a cura di A. G. Conte, Torino: Einaudi