

LA PRATICA DELLA FILOSOFIA NELLA SCUOLA PRIMARIA

**Oscar Brenifier
Isabelle Millon**

Traduzione italiana a cura di Valentina Ventrice

CAPITOLO 1

Filosofare a scuola

1. Filosofare nella scuola primaria

Cosa viene a fare la filosofia nella scuola primaria? Che sia con sguardo favorevole o critico, la maggior parte di coloro che sentono parlare di una tale iniziativa restano perplessi e si pongono la suddetta domanda. In cosa può consistere questa attività con dei bambini dai tre agli undici anni, quando i ragazzi di diciotto anni, che in questo ambito hanno risultati non particolarmente buoni all'esame di stato, hanno spesso delle difficoltà con questa strana materia dalla reputazione più che dubbiosa? Oppure poniamoci la domanda in modo diverso: a diciotto anni non è quasi troppo tardi per filosofare, o in ogni caso troppo tardi per cominciare a farlo? Quale professore non constata periodicamente la sua impotenza, quando tenta per un anno intero di indurre per mezzo di altre attitudini una sorta di spirito critico nei suoi studenti, senza avere comunque molto successo? Se alcuni studenti sembrano avere una certa disinvoltura nel muoversi nel percorso filosofico, per ragioni legate generalmente a un ambiente familiare favorevole a questo tipo di pratica, questo non è il caso della grande maggioranza, per la quale il pensiero critico e lo sviluppo della parola come strumento di riflessione restano delle pratiche estranee e inusitate.

L'iniziazione a questo pensiero critico non produrrebbe necessariamente dei miracoli e non risolverebbe tutti i problemi pedagogici, ma se pensiamo che essa sia in qualche modo necessaria, potremmo forse evitare un po' quell'aspetto di rivestimento artificiale, tardivo e precipitoso della faccenda – quello di un solo e

unico anno¹ che si pone come una pretesa di «coronamento» –scegliendo piuttosto di abituare progressivamente i bambini a uno stato d'animo di questo tipo, man mano che si compie il loro sviluppo cognitivo ed emotivo? Evidentemente, e senza dubbio è qui che sta il nodo della questione, bisognerebbe sicuramente estrarre la filosofia dal suo involucro principalmente culturale e erudito, per concepirla come un mettersi alla prova del singolo essere, come il costituirsi di un'individualità che si forma a partire dall'età più tenera attraverso la costruzione del pensiero. È sicuramente in questa rivoluzione copernicana che si trova la vera difficoltà: essa esige di far vacillare un certo numero di concetti educativi.

Come lo vediamo noi, si tratta qui di un fare filosofia che si definisce come una pratica pedagogica e non come un ambito a parte, una materia specifica. Tentiamo prima di tutto di individuare in che cosa, per esempio, una discussione con i bambini sarebbe filosofica. Perché la forma dell'esercizio rileva spesso una discussione, in particolare quando la capacità di scrittura non è ancora comprovata, quando si tratta di confrontare le prospettive o quando bisogna lavorare a fondo e mettere in risalto gli errori del pensiero.

«Non si tratterebbe allora soltanto di una propedeutica al filosofare?» ci verrà forse chiesto. Ma in fin dei conti, in una certa tradizione socratica, il filosofare non è in essenza una propedeutica, non consiste forse in una preparazione mai conclusa? La sua materia viva non è un domandare incessante? Ogni idea particolare non è forse una semplice ipotesi, momento effimero del processo del pensiero?

Di conseguenza, si fa meno filosofia in una bozza di filosofare che durante una teorizzazione consistente e complessa? L'erudito fa più filosofia di quella che fa un bimbo della scuola dell'infanzia? Non c'è nulla di meno certo; peggio ancora, la

1 In Francia, lo studio della filosofia è previsto soltanto durante l'ultimo anno di liceo (n.d.T.)

questione è priva di senso. Perché se il filosofare è un mettersi alla prova del singolo essere, non è affatto certo che il risveglio dello spirito critico non rappresenti uno sconvolgimento personale più fondamentale delle analisi saccenti del nostro esperto del pensiero. È in questo senso che questa pratica deve stabilirsi molto presto nel bambino, altrimenti c'è da temere che la vita del pensiero venga concepita ulteriormente come un'operazione periferica, esterna all'esistenza, fenomeno che si osserva molto spesso, nell'istituzione filosofica e nell'insegnamento in generale.

Tuttavia, ammettiamo che cercando di instaurare una pratica filosofica a partire dall'inizio della scolarizzazione, correremmo il rischio di toccare i limiti della filosofia. Non siamo semplicemente passati al semplice apprendimento del linguaggio, nella sua totale generalità? O a qualche arte minimale della discussione? L'ingrediente filosofico non è qui tanto diluito da rendere un mero farsi contenti per l'utilizzo di una tale parola per definire questa pratica pedagogica? Prendiamo anche questa volta il problema da un'altra angolazione. Chiediamoci se al contrario il fatto di imbattersi in situazioni limite, mettendo alla prova l'idea stessa del filosofare e la sua possibilità, non ci costringa a restringere al massimo la definizione di questa attività, di articolare sotto una forma minimale e quindi essenziale la sua unità costitutiva e limitativa. Detto altrimenti, l'emergenza del filosofare non sarebbe per caso la sostanza stessa del filosofare? Questa domanda è quella verso cui sembra puntare il dito Socrate, colui che in continuazione, fenomeno incomprensibile a molti eruditi moderni, fa filosofare il primo arrivato, compresi i sedicenti nemici della filosofia cioè i colti sofisti, al fine di sfidarci, mostrandoci quello che può essere compiuto. Questa banalizzazione estrema della filosofia non diventa allora il rivelatore per eccellenza, drammatizzazione di questa attività misteriosa che, così come il sentimento amoroso, fugge a colui che pensa di detenere l'oggetto amato?

2. I tre registri del filosofare

Come punto di partenza della nostra pratica, determiniamo tre registri dell'esigenza filosofica, tre aspetti che serviranno a comporne la pratica. Queste tre sfaccettature dell'attività sembrano definire un'esigenza supplementare rispetto al semplice esercizio della parola o all'uso della lettura e dello scritto, già praticati da qualsiasi insegnante elementare. Si tratta delle dimensioni intellettuali, esistenziali e sociali, termini che ognuno rinominerà come gli conviene. L'insieme dei tre campi si riassume nell'idea di pensare per se stessi, essere se stessi, poi essere e pensare nel gruppo.

Intellettuale (pensare autonomamente)

- proporre concetti e ipotesi
- strutturare, articolare e chiarificare idee
- capire le proprie idee e quelle degli altri
- analizzare
- riformulare o modificare un'idea
- lavorare sul rapporto tra esempio e idea
- argomentare
- pratica dell'interrogazione e dell'obiezione
- iniziazione alla logica: legami tra concetti, coerenza e legittimità delle idee
- elaborazione del giudizio
- utilizzo e creazione di strumenti concettuali: errore, bugia, verità, «sciocchezza», contrario, uguale, categorie, ecc.
- verificare la comprensione e il senso di un'idea

Esistenziale (essere se stessi)

- particolare e universalizzazione del pensiero
- esprimere e assumere la propria identità attraverso le proprie scelte e i propri giudizi
- prendere coscienza di sé: delle proprie idee e del proprio comportamento
- gestire le proprie reazioni
- lavorare il proprio modo d'essere e il proprio pensiero
- interrogarsi, scoprire e riconoscere l'errore e l'incoerenza in se stessi
- vedere, accettare, esprimersi e lavorare sui propri limiti
- distacco tra il proprio modo di essere, le proprie idee e se stessi

Sociale (essere e pensare nel gruppo)

- ascoltare l'altro, fargli spazio, rispettarlo e comprenderlo
- interessarsi al pensiero dell'altro: decentrarsi con la riformulazione, il domandare e il dialogo
- correre il rischio e integrarsi nel gruppo, mettersi alla prova con l'altro
- capire, accettare e applicare le regole di funzionamento
- responsabilizzarsi: modifica dello statuto di allievo di fronte all'insegnante e al gruppo
- pensare insieme anziché farsi concorrenza: apprendimento al confronto delle idee e dell'emulazione.

2.1 Pensare autonomamente

Una delle sintesi possibili dell'attività che qui descriviamo è il principio del «pensare da sé», idea cara alla tradizione filosofica che Platone, Cartesio o Kant articolano come ingiunzione prima e fondamentale. Certo, ad alcuni scapperà un sorriso all'idea del «pensare da sé» a partire dalla scuola dell'infanzia. Abborderemo più tardi queste reticenze; per ora ci basti affermare che, se seguiamo fino in fondo questa linea di sospetto, durante gli ultimi anni delle scuole superiori – se non all'università visto che accade spesso – gli studenti non hanno nulla di interessante da dire. Niente di stupefacente visto che l'ignoranza e l'indifferenza, nei confronti di sé e degli altri, sfavillano in maniera più o meno cosciente e esplicita.

Pensare autonomamente significa innanzitutto capire che il pensiero e la conoscenza non cadono dal cielo già pronte, ma che sono prodotti da individui, aventi il solo merito di essersi soffermati su alcune idee, di averle espresse, di averle esaminate e di averle rielaborate. Il pensiero è quindi una pratica, non una rivelazione. Ora se il bambino si abitua a pensare sin da piccolo che il pensiero e la conoscenza si riassumono nell'apprendimento e nella ripetizione delle idee degli adulti, idee belle e pronte, sarà soltanto un caso se imparerà a pensare autonomamente. In generale, nel suo normale comportamento verrà incoraggiata l'eteronomia invece dell'autonomia. Resta una difficoltà: come può colui che si pone come maestro, l'insegnante, incitare o incoraggiare il bambino a pensare da sé?

Si tratta in primo luogo di credere che il pensiero si definisca malgrado tutto come un atto naturale, di cui ogni essere umano è dotato in misura diversa dalla sua infanzia. Deve tuttavia compiersi un lavoro importante da parte di genitori e insegnanti. In classe, ogni esercizio in questa direzione consisterà prima di tutto nel domandare all'allievo di articolare i pensieri più o meno coscienti che sorgono e fluttuano nel suo spirito. La loro articolazione costituisce la prima e cruciale

componente della pratica del «pensare da sé». Da un lato perché la verbalizzazione permette una coscienza più ampia di queste idee e del pensiero che le genera. Dall'altro perché le difficoltà nell'elaborazione di queste idee rinviano piuttosto direttamente alla difficoltà del pensiero stesso: imprecisioni, paralogismi, incoerenze ecc. Non si tratta quindi di fare semplicemente parlare il bambino, di farlo esprimere, ma di invitarlo a una maggiore padronanza del suo pensiero e della sua parola. Diciamo tra l'altro che, anche se la comprensione, l'apprendimento e la ricapitolazione di una lezione aiutano a acquisire questa capacità, questa modalità tradizionale di insegnamento, fine a se stesso, incoraggia allo psittacismo, al formalismo, alla parola eterea e soprattutto al doppio linguaggio: una rottura radicale tra l'esprimere ciò che si pensa e tenere il discorso che l'autorità si aspetta di sentire. Rottura che ha le conseguenze più catastrofiche in assoluto, sia sul piano intellettuale che sociale e esistenziale.

Riassumendo, il «pensare autonomamente» è composto da molti elementi costitutivi. In primo luogo, si tratta di un esprimere quello che si pensa su un soggetto piuttosto che un altro, cosa che già esige il chiederselo, e il precisarlo al fine di essere capiti. Secondariamente, questo significa diventare coscienti di ciò che si pensa, presa di coscienza che in parte ci rimanda già alle implicazioni e alle conseguenze di questi pensieri, da cui essa emerge, costretta dal ragionamento. In terzo luogo, questo significa lavorare su questo pensiero e questa parola, per soddisfare delle esigenze di chiarezza e di coerenza. In quarto luogo, questo significa arrischiarsi all'altro, questo altro che ci interroga, ci contraddice, e di cui noi dobbiamo accettare il pensiero e la parola rivedendo e articolando nuovamente il nostro pensiero. Ebbene nessuna lezione formale potrà mai rimpiazzare questa pratica, non più di quanto il discorso sul nuoto rimpiazzerà mai il salto nella piscina e i movimenti nell'acqua.

2.2. Essere se stessi

Nonostante questa affermazione possa essere scioccante per alcune persone, andare a scuola è un'attività alienante per il soggetto esistente e pensante che è il bambino. Detto ciò, per rassicurare un poco il lettore aggiungiamo che ogni attività educativa e istituita è in un certo modo alienante, poiché pretende di strappare il bambino dal suo stato di natura per iniziarlo alla comunità degli umani. Ma si tratta soltanto di prendere coscienza delle pretese paradossali di una tale impresa. Tanto più che l'insegnamento alla francese, piuttosto tradizionale, è uno di quelli che, in Occidente, insistono molto su questa dimensione di brusco distacco implicata dal processo educativo, in particolare durante gli ultimi decenni, a dispetto di alcune inflessioni dell'insegnamento nella primaria. Il problema sta nel sapere in che misura si può decidere tra una visione naturalistica dove il bambino è abbandonato a se stesso, dove bisogna lasciargli esprimere le sue tendenze «naturali», e una visione «classica» che poggia principalmente sulla trasmissione dei valori, delle conoscenze, delle verità e altro. Non ci sono affatto delle ricette già pronte e perfette, in grado di garantire il successo di questa impresa, ma si tratta semplicemente di essere coscienti della tensione attraverso cui opera ogni azione educativa, perché questa è l'unica protezione tra Scilla e Cariddi.

Per essere concreti, descriviamo due tipi di resistenza all'attività filosofica in classe, sia alla scuola primaria che secondaria. Per prima, la sindrome del bravo alunno: questi non si metterà mai in gioco a meno di essere certo di avere le risposte giuste. Lui sa che se gli viene fatta una domanda, è perché la risposta esatta, o i mezzi per trovare la risposta esatta gli sono già stati forniti. Se si pone una domanda senza che lui possa indovinare la risposta attesa, è turbato e resta zitto: non corre il rischio. Solitamente è molto perspicace nell'indovinare le aspettative dell'adulto, e

ricalcare tali aspettative non gli causa alcun problema, perché si fida dell'adulto più di quanto si fida di se stesso. Di solito si tratta di un alunno piuttosto gradevole e si vorrebbe che ve ne fossero di più come lui perché è qualcosa di molto gratificante per l'insegnante. È quindi molto scolastico e ammira decisamente l'ordine costituito, cosa che gli impedisce un po' di essere creativo: non valorizza affatto il sé, in particolare se questo comporta una stonatura rispetto all'autorità di turno. In questo senso, non si autorizza ad essere se stesso, per la buona ragione che tutta la sua identità è fondata sulla sanzione dell'istituzione: non prende alcuna distanza di fronte alla pressione esteriore.

Immagine specchio del «bravo alunno», lo «scaldabanco», che come ogni inversione conserva l'essenziale di ciò a cui si oppone. Il secondo è la versione «scaltra» del primo: anche lui è cosciente dei meccanismi istituzionali presenti nella scuola, ma è nettamente più cinico, non perché non si sente in grado di giocare il gioco, né perché non ne ha voglia. Ma lo sa «giocare» alla sua maniera, imbrogliando con piena cognizione di causa: deve stare in classe e preferirebbe di certo essere da un'altra parte, ma sa come non stare in classe pur standoci. Conosce molto bene i limiti che non devono essere oltrepassati, e anche quando li oltrepassa sa bene che lo sta facendo. Sa quello che bisogna fare ed è per questo che non lo fa: non ha alcuna fiducia nell'adulto, o molto poca, ma sa ottenere quello che vuole, nonostante i suoi «desideri» siano a volte distruttivi.

Perché ci soffermiamo su queste «caricature» di alunni? Per mostrare in negativo quello che ci aspettiamo dallo «essere se stessi» nell'esercizio filosofico: correre il rischio di dare giudizi senza alcuna certezza o rassicurazione riguardo la risposta giusta, mettersi in gioco nel confronto con l'altro senza sapere mai chi ha ragione, accettare che l'altro – il proprio simile – forse ha qualcosa da insegnarci senza che alcuna istituzione gli abbia concesso una qualsiasi autorità. La gerarchia

tra insegnante e alunno si dissolve un po' qui, cosa che dà problemi perché per alcuni non si sa più a chi bisogna obbedire, per altri non si sa più contro che cosa bisogna opporre resistenza. Non resta che impegnarsi e avventurarsi, rischiare di sbagliare e di mostrare le proprie lacune, non resta che essere se stessi e prendere coscienza dei limiti e dei difetti del nostro essere. Evitando tanto la compiacenza della propria glorificazione, tanto il compiacersi del proprio disprezzo di sé.

2.3 Essere e pensare insieme

Una buona parte dell'esercizio della discussione filosofica si riassume nel mettere in relazione l'alunno con il mondo che agli abita, cosa che potremmo chiamare un processo di socializzazione. Anche qui potremmo dichiarare che questo processo specifico non si distingue in modo particolare, perché ogni attività scolastica di gruppo implica una qualche dimensione di socializzazione. D'altra parte, ci si può interrogare sul rapporto tra questa socializzazione e la filosofia. Proponiamo l'idea che la drammatizzazione del rapporto con l'altro, rapporto che è centrale per il funzionamento del nostro esercizio, permette di creare una situazione in cui questo rapporto diventa un oggetto di per se stesso. Possiamo spiegare questo secondo diverse prospettive. Innanzitutto, le regole del gioco enunciate esigono da ognuno di distinguersi dagli altri. Secondariamente, esse implicano di conoscere l'altro: sapere che cosa dice. In terzo luogo, esse implicano di entrare in un dialogo, e perfino di rischiare il confronto con l'altro. In quarto luogo, esse implicano di poter cambiare l'altro e di poter essere cambiati da lui. In quinto luogo, esse implicano di verbalizzare queste relazioni, di erigere a soggetto della discussione ciò che abitualmente resta nell'oscurità del non detto o caso mai accantonato alla semplice alternanza tra il rimprovero e la ricompensa. Rendere il problema o la difficoltà un oggetto da trattare di per sé, una materia di riflessione: questa è senza dubbio una

delle caratteristiche specifiche dell'attività filosofica, che a volte viene detta problematizzazione. Ciò può implicare che il pensiero venga preso là dove esso è, prenderlo come esso è, e di lavorare a partire da questa realtà, anziché a partire da una realtà teorica definita a priori.

Si potrebbe paragonare la nostra attività a quello dello sport di squadra, fattore di socializzazione importante nel bambino, che ugualmente implica di conoscere l'altro, di sapere ciò che fa, di agire su di lui e di confrontarsi con lui. Questo tipo di attività si distingue dall'attività intellettuale classica, che generalmente si effettua da soli, anche quando ci si trova in gruppo. Si tratta di una tendenza intellettuale individualista che la scuola incoraggia in modo naturale, spesso senza che gli insegnanti ne siano pienamente coscienti, tendenza che tende ad esacerbarsi nel corso degli anni, con i numerosi problemi che ciò pone e porrà, amplificando il lato «vincente e perdente» della faccenda.

La pratica che noi descriviamo, al contrario, incoraggia la dimensione del «pensare insieme». Essa cerca di introdurre l'idea che noi pensiamo non contro l'altro o per difenderci dall'altro, perché ci spaventa o perché siamo in concorrenza con lui, bensì grazie all'altro, attraverso l'altro. Da un lato perché la riflessione generale si evolve a seconda dei contributi degli alunni alla discussione. Del resto l'insegnante dovrà ricapitolare periodicamente i vari contributi importanti che costituiscono e dirigono la discussione. D'altro lato perché si impara a giovare dell'altro, discutendo con lui, cambiando opinione, facendogli cambiare opinione, anziché aggrappandosi freddolosamente, se non rabbiosamente, al proprio piccolo riserbo. Inoltre, il fatto che le difficoltà dovute al farsi carico dei problemi posti da un compagno o dall'insegnante facciano parte della discussione, aiuta a sdrammatizzare il moto di impazienza individuale e aiuta a ragionare anziché ad aver ragione. Diciamo di sfuggita che questo genere di paura, se non viene corretto, genera

difficoltà ulteriori, sempre più visibili nel corso degli anni scolastici, senza parlare delle ripercussioni nell'adulto. Se a partire dai primi anni il bambino si abitua a pensare con altri, impara anche a rendersi conto di avere un pensiero singolare, impara a esprimerlo, a metterlo alla prova con quello degli altri, a trarre giovamento dal pensiero degli altri e a far sì che anche gli altri possano trarre giovamento dal proprio. La dimensione filosofica consiste quindi nell'assicurarsi che il bambino prenda coscienza dei processi di pensiero individuali e collettivi, degli ostacoli epistemologici che costringono il pensiero e la sua espressione, verbalizzando questi freni e questi ostacoli, istituendoli come soggetto di discussione.

Un ultimo argomento a favore di questo processo esteso di socializzazione del pensiero è che l'ineguaglianza delle opportunità tra i bambini si palesa molto presto, a partire dalla scuola dell'infanzia, dove è visibile che alcuni bambini non sono affatto abituati alla discussione. Indipendentemente dalla relativa facilità o difficoltà individuale nel discutere, l'insegnante si accorge che ci sono bambini che non sono fondamentalmente stupiti del fatto che si vuole discutere con loro, mentre ve ne sono altri che non sembrano proprio capire che cosa ci si aspetti da loro dal momento che sono invitato a parlare, comportamenti che rimandano senza dubbio al contesto familiare. Per questi motivi la parola, che dovrebbe essere fonte di integrazione e di socializzazione, diventa fonte di segregazione ed esclusione.

3. Tipi di discussione

Al fine di stabilire in modo appropriato ciò che intendiamo per discussione filosofica, cerchiamo di tracciare brevemente una sorta di tipologia della discussione. Definiamo alcune grandi categorie di discussione, in modo da precisare la natura di quella che cerchiamo di suscitare. Non perché altri tipi di discussione non siano in

alcun modo di interesse, ma piuttosto perché ognuna di questi copre un altro ruolo, ha una funzione altra rispetto a quella del filosofare. Ogni esercizio contiene delle esigenze specifiche, ogni esercizio permette di realizzare dei compiti specifici. Bisogna essere chiari su queste esigenze e questi compiti, perché è in questi limiti che si trova la sua verità propria. Questa delimitazione gli permette di realizzare quello che può realizzare, e allo stesso tempo gli impedisce di voler realizzare ciò che non può realizzare. Orbene, nella misura in cui il momento di discussione fa parte delle direttive che guidano il lavoro dell'insegnante della primaria, è preferibile sapere di che cosa si tratta prima ancora che la discussione abbia inizio e le regole siano proposte.

3.1 Cosa c'è di nuovo?

Questo esercizio, ben noto agli insegnanti, consiste nel far parlare a turno gli alunni, in modo che riferiscano quello che gli è successo o ciò che li preoccupa, con la sola costrizione di parlare ognuno al suo turno esprimendosi in modo chiaro, in modo da poter essere compresi dai compagni. La posta in gioco di questa modalità è, da un lato, esistenziale: permette agli alunni di rendere partecipi gli altri della propria esistenza, degli eventi con cui si sono confrontati, delle preoccupazioni che abitano in loro. Sapendo che per alcuni bambini questo momento di discussione in classe è l'unica occasione in cui in tutta tranquillità potranno condividere le loro gioie, i loro fastidi e potranno socializzare la loro propria esistenza. D'altro canto, la posta in gioco riguarda l'espressione verbale: trovare le parole e articolare delle frasi per esprimere ciò che ci sta a cuore, per raccontare, senza preoccuparsi di ciò che è necessariamente giusto, buono o vero, soltanto per essere ascoltati dagli altri.

3.2 Consiglio di classe

Questa discussione ha come prima finalità quella di mettere in luce le difficoltà, risolvere i problemi, in particolare quelli che concernono il funzionamento sociale della classe. È indirizzato principalmente ai problemi pratici ed etici, per i quali sarebbe preferibile trovare una soluzione, anche se questo non è sempre possibile. Vengono prese democraticamente delle decisioni che devono riguardare tutta la classe, il che presuppone che il gruppo giunga a una sorta di accordo dove la maggioranza ha la meglio sulla minoranza, poiché poi si deve chiudere la discussione. Discussione in cui l'insegnante modellerà più o meno il contenuto, a seconda delle situazioni. Questo tipo di scambio può servire come iniziazione all'esercizio della cittadinanza, perché pone l'alunno in una situazione di attore responsabile. Esso porta anche in modo naturale a lavorare sull'espressione orale e a rendere conto di problemi generali posti da situazioni particolari, e quindi a lavorare sul rapporto tra esempio e idea, nonostante si tenda a sottolineare il lato pratico delle cose.

3.3 Dibattito di opinioni

Questo schema relativamente libero assomiglia al «cosa c'è di nuovo?», tolto il fatto che qui si richiede di trattare un soggetto particolare, esigenza supplementare ma non insignificante. Tutto dipende poi dal grado di vigilanza e di intervento dell'insegnante, o degli alunni, al fine di ricentrare la discussione e di non impantanarsi in vie traverse. Altro parametro determinante: in che misura l'insegnante interviene per rettificare il tiro di ciò che rimanda contenuto, o anche per chiedere dei chiarimenti o delle giustificazioni? Secondo noi, se prende il rischio di fare questo, o qualsiasi altro tentativo di formalizzazione del pensiero, la discussione diventa di un'altra natura. Tanto meno l'alunno impara ad aspettare

pazientemente il suo turno per parlare, ad articolare il suo pensiero per esprimersi e a tentare di farsi comprendere dagli altri. Tanto più che questo tipo di discussione è molto propizio al «sì, ma...» o al «non sono d'accordo» che segnano l'opposizione e una preoccupazione di singolarizzazione del locutore, su cui egli si appoggia in modo più o meno cosciente. La sincerità, la convinzione e la passione, diciamo il sentimento in generale, gioca qui un ruolo molto marcato per via della spontaneità degli interventi, accompagnata da una assenza di esigenze formali che favorisce il flusso delle idee invece del rigore. Per questo motivo la discussione può facilmente arenarsi in partite di ping-pong tra due o più individui che si aggrappano alle loro tesi senza necessariamente capirsi a vicenda, anche se magari si vuole considerare questa una parte integrante dell'esercizio, sperando che le poste in gioco verranno mano a mano chiarite. Bisogna aggiungere che i dibattiti di opinione si fondano spesso su dei presupposti egualitari e relativisti.

3.4 Fermentazione di idee

Discussione che sembra assomigliare al modello americano del «brainstorming». È praticata in modo molto naturale nell'insegnamento, in particolare nella sua forma direttiva o teleologica: quella della finalità attesa. Questa modalità di discussione è piuttosto fusionale: la classe viene concepita come una totalità, si cerca poco di singolarizzare la parola, e il fatto che due o più alunni parlino contemporaneamente non dà necessariamente fastidio. Si tratta innanzitutto di far emergere delle idee, o pezzetti di idee, perfino delle semplici parole. Lo schema può essere aperto: le idee vengono prese così come arrivano, vengono scritte sulla lavagna oppure no, oppure può essere chiuso: le idee che vengono scritte sono quelle approvate, o che addirittura erano attese, dall'insegnante che le seleziona man mano che compaiono. Generalmente sarà l'insegnante a valorizzare le idee,

subito o in un secondo momento. A meno che un altro tipo di discussione o un successivo lavoro scritto permetta agli alunni di produrre in seguito questa analisi. Questo schema ha come qualità primarie il suo dinamismo e la sua vivacità, e come primo difetto il fatto che non si tratta di un articolare delle idee o di argomentare, ma di sparare a caso delle intuizioni o degli elementi di conoscenza. Qui si tratta sia di enunciare una lista di idee, sia di trovare la o le buone risposte, sia semplicemente di far «partecipare» la classe all'insegnamento.

3.5 Esercizi orali

Queste discussioni sono destinate a mettere in pratica degli elementi della lezione: esercizi di vocabolario, di grammatica, di scienza o altro. Esse hanno come scopo quello di mettere in pratica delle lezioni specifiche, in particolare per far riflettere l'alunno sulla tal lezione e verificare il grado di appropriazione del suo contenuto. Questi esercizi si effettueranno generalmente in piccoli gruppi, e talvolta avranno come fine la produzione di uno scritto, sotto forma di riassunto o di analisi. Se la forma della discussione, non determinata, resta da essere definita dagli alunni stessi, in modo più o meno aleatorio, il suo risultato deve tuttavia corrispondere alle precise aspettative dell'insegnante, che saranno valutate secondo il grado di comprensione della lezione iniziale. L'esigenza formale non è tuttavia priva di importanza, poiché richiede di saper articolare e giustificare delle idee, di effettuare delle sintesi, ecc.

3.6 Dibattito argomentativo

Questo modello è più tradizionalmente utilizzato nei Paesi anglosassoni, anche se la sua influenza comincia a farsi sentire in Francia. Esso corrisponde anche all'antica forma della retorica, arte della discussione che un tempo era considerata come un preambolo essenziale al filosofare. Si tratta prima di tutto di imparare ad

argomentare a favore di una tesi particolare, per difenderla contro un'altra tesi. Per questo è talvolta necessario imparare preliminarmente le diverse forme dell'argomentazione, forme di cui poi bisogna mostrare l'utilizzo, e perfino identificare. Ma questo può essere fatto anche in modo molto intuitivo e informale. È richiesto un certo decentramento, poiché non si tratta sempre di difendere una tesi che ci aggrada a priori. Questo genere di esercizio, tipico delle scuole medie, più difficilmente utilizzato alla scuola primaria, sarebbe piuttosto indirizzabile ai bambini delle elementari.

3.7 Discussione formalizzata

La discussione formalizzata, categoria a cui appartiene la discussione filosofica così come la intendiamo in questo lavoro, è caratterizzata prima di tutto dalla sua lentezza. Essa opera generalmente nello spostamento, poiché le forme, imposte come regole del gioco, hanno come scopo principale quello di installare dei meccanismi formali che si ritiene permettano l'articolazione di una metariflessione che a noi pare essenziale al filosofare. Essa invita i partecipanti non soltanto a parlare e ad agire, ma a guardarsi parlare ed agire, a decentrarsi e distanziarsi da se stessi, per prendere coscienza e analizzare i loro propositi e il proprio comportamento, così come quello dei loro vicini. Questo è possibile anche in altri tipi di discussione naturalmente, ma, in questa cornice, questo aspetto è un pochino «forzato». Si tratta quindi di proporre delle regole, o piuttosto di imporre delle regole, che possono essere discusse inizialmente, di metterle in pratica, il che in sé è un esercizio a volte molto esigente, poiché di fatto viene introdotto un certo ascetismo, contrariamente per esempio allo spontaneismo o al naturalismo del dibattito di opinioni. Se l'insegnante in un primo tempo generalmente avanza delle regole, anche gli alunni possono animare il dibattito e enunciare le loro proprie

regole, sapendo che esse dovranno essere rispettate da tutti affinché il gioco funzioni. Queste regole possono essere molto diverse fra loro, ed orienteranno la natura della metadiscussione su delle analisi di contenuti, sulla produzione di sintesi, sull'emergenza di problematiche, su una deliberazione, sulla concettualizzazione, etc. Se queste regole, con la loro complessità e il loro peso, possono stabilire in qualche modo la discussione – esigenza formale e mai di contenuto – e invitare ad un funzionamento più astratto, esse possono aver il difetto tendenziale di privilegiare in un primo momento la parola dei più abili a maneggiare l'astrazione, a meno che certi altri vengano a compensare la tendenza elitaria dei primi. Tuttavia, a volte gli studenti più timidi, con i propri momenti riservati o protetti, potranno ritrovarsi più facilmente in questi spazi molto quadrati di parole.

Ogni esercizio di discussione, necessariamente specifico, tenderà ovviamente a privilegiare alcuni funzionamenti e alcune categorie di alunni, anziché altre. Ognuno di questi tipi di discussione non può dunque pretendere una sorta di egemonia o di onnipotenza, ognuno di essi rappresenta una modalità utilizzabile, alternabile con altre, a seconda del fine da perseguire. D'altronde utilizzare diversi funzionamenti può essere produttivo, per permettere agli alunni, che impareranno a distinguerli, i diversi statuti della parola e dello scambio verbale. Queste diverse modalità potranno talvolta mescolarsi senza che questo diventi un problema reale. I riassunti o definizioni che abbiamo stabilito qui sopra non hanno alcuna vocazione all'esclusività né all'eshaustività. Essi hanno come unico scopo quello di stabilire degli elementi di paragone, per afferrare meglio le poste in gioco e precisare le motivazioni e le regole, esigenza che l'insegnante dovrebbe schivare il meno possibile.

CAPITOLO 2

Filosofare

1. Natura del filosofare

Di qualsiasi esercizio si tratti, non è sempre facile distinguere le esigenze di fondo dalle esigenze formali, rilegare le regole formali alle competenze di lavoro. Tuttavia, cercheremo di descrivere i nostri esercizi distinguendo nel modo migliore possibile le caratteristiche delle une e delle altre. Lo faremo al fine di percepire ciò che emerge dallo spirito e ciò che emerge dalla lettera. Ci sembra a questo punto chiarificatorio avanzare prima di tutto una tesi che riguarda la natura del filosofare, perché le regole di funzionamento non sono altro che la messa in opera più o meno riuscita di un progetto teorico. Nonostante questo, non possiamo nemmeno negare il fatto che la teoria subisca a sua volta un'inflexione per via della messa in opera, delle sue riuscite e dei suoi fallimenti. Se così non fosse, giustificheremmo l'idea corrente che consiste nel pensare che la filosofia è la riserva di caccia della teorizzazione, e che qualsiasi forma di pratica non può essere che una pallida rappresentazione di questa teoria, una sorta di ripiego, una filosofia per «handicappati», quando non si tratta dell'idea che la pratica filosofica costituirebbe una totale contraddizione di termini. Per distinguere il nostro approccio, diciamo brevemente che la rappresentazione attuale della filosofia è una rappresentazione di erudizione e speculazione su questa erudizione, mentre la nostra è una rappresentazione di riflessione sul discorso e sull'essere di un soggetto qualsiasi esso sia, alunno della scuola dell'infanzia o studente universitario. In questa prospettiva tentiamo di riassumere quello che per noi costituisce l'essenziale del filosofare, o di

una pratica filosofica, sollecitando un po' di pazienza del nostro lettore per questo passaggio astratto e teorico, relativamente succinto.

1.1 Pratica e materialità

Una pratica può essere definita come un'attività che confronta una teoria data alla materialità, ovvero un'alterità. La materia, essendo ciò che offre una resistenza alle nostre volontà e alle nostre azioni, è ciò che è altro, ciò su cui noi pretendiamo di agire. Allora, che cos'è che per il nostro pensiero è altro? Primo, la materialità più evidente del filosofare è la totalità del mondo, inclusa l'esistenza umana, attraverso le multiple rappresentazioni che ne abbiamo. Un mondo che noi conosciamo sotto forma di mito (*mythos*), narrazione di eventi quotidiani, o sotto forma di informazioni culturali, scientifiche e tecniche sparse che compongono un discorso (*logos*). Secondo, la materialità è per ciascuno di noi «l'altro», la nostra immagine, il nostro simile, con cui possiamo entrare in dialogo e in confronto. Terzo, la materialità è la coerenza, l'unità presupposta del nostro discorso, i cui difetti e la cui incompletezza ci obbligano a confrontarci con ordini più elevati e più completi di architettura mentale.

Con questi principi in testa, iniziando ispirati da Platone, diventa possibile concepire una pratica che consiste in alcuni esercizi che mettono in pratica il pensiero individuale, in situazioni di gruppo o singolari, siano esse all'interno o all'esterno della scuola. Il funzionamento di base, attraverso il dialogo, consiste prima di tutto nell'identificare i presupposti a partire dai quali funziona il nostro stesso pensiero, per poi effettuarne un'analisi critica e fare emergere i problemi, poi formulare dei concetti e creare dei termini capaci, nominandoli, di rendere conto delle contraddizioni, e perfino di risolverle. In questo processo, ognuno cerca di diventare cosciente della propria apprensione nei confronti del mondo e di se stesso, di deliberare sulle possibilità di altri schemi di pensiero, e di impegnarsi su una strada anagogica dove supererà la sua propria opinione, trasgressione che è il cuore

del filosofare. In questa pratica, la conoscenza degli autori classici o di elementi culturali è molto utile, ma non costituisce un prerequisito assoluto. Quali che siano gli strumenti utilizzati, la sfida principale resta l'attività costitutiva dello spirito individuale.

L'attività pratica filosofica implica il confronto tra la teoria e l'alterità, tra una visione e un'altra visione, tra una visione e la realtà che la supera, tra una visione e se stessa. Essa implica quindi il pensiero sotto la modalità dello sdoppiamento, sotto la modalità del dialogo con sé, con l'altro, col mondo, con la verità. Abbiamo qui definito tre modalità di questo confronto: le rappresentazioni che abbiamo del mondo, sotto forma narrativa o concettuale, «l'altro» come colui con il quale posso impegnarmi nel dialogo, e l'unità di pensiero, come logica, dialettica o coerenza del discorso.

1.2. Operazioni del filosofare

Detto altrimenti, al di là del contenuto culturale e specifico che ne è l'apparenza, generosa e a volte ingannatrice – tanto che possiamo fare economia di questa apparenza – cosa resta da filosofare? A mo' di risposta, proporremo una formulazione, definita in maniera piuttosto lapidaria, che potrà sembrare una parafrasi triste e impoverita di Hegel, con lo scopo di concentrarsi unicamente sull'operatività della filosofia come produttrice di problemi e di concetti, anziché sulla complessità e l'estensione del suo corpus. Definiremo l'attività filosofica come un'attività costitutiva del sé, determinata da tre operazioni: l'identificazione, la critica e la concettualizzazione. Se accettiamo questi tre termini, almeno temporaneamente, giusto il tempo di comprovarne la solidità, vediamo ciò che questo processo filosofico significa, e come esso implica e necessita l'alterità, per costituirsi come pratica.

1.3. Identificare o approfondire

Come può l'io che io sono definirsi e diventare cosciente di se stesso? Io e l'altro, mio e tuo, si definiscono vicendevolmente. Devo conoscere la pera per conoscere la mela, questa pera che si definisce non-mela, questa pera che quindi definisce la mela. Di qui l'utilità di nominare, al fine di distinguere. Nome proprio che singolarizza, nome comune che universalizza. Per identificare bisogna postulare e conoscere la differenza, postulare e distinguere la comunanza. Classificare singolarità, genere e specie come raccomanda Aristotele. Si tratta di stabilire delle proposizioni che si distinguono da altre proposizioni pur condividendo degli elementi, senza i quali la comparazione sarebbe priva di senso. Dialettica dell'uguale e dell'altro: tutto è uguale e diverso da altro. Niente si pensa né esiste senza un rapporto con l'altro. Così il primo momento della pratica filosofica consiste nel tentare di identificare la natura del soggetto, sia il soggetto di cui si parla che il soggetto che parla. Che cosa dice? Che cosa dice di se stesso mentre dice qualcosa a proposito di qualcosa? Quali sono le implicazioni e le conseguenze delle idee che avanza? Quali sono le idee che costituiscono la pietra angolare del suo pensiero? Che cosa bisogna chiarificare? Che cosa bisogna precisare? In che cosa questo pensiero si distingue da quello di un altro? Perché esso afferma ciò che afferma? Quali sono i suoi argomenti e le sue giustificazioni?

Per approfondire o identificare utilizziamo principalmente i seguenti strumenti:

- Analizzare: scomporre un termine o una proposizione, determinarne il contenuto, che sia inizialmente esplicito o implicito, al fine di chiarificarne la portata.
- Sintetizzare: ridurre un discorso o una proposizione in termini più concisi o più comuni che rendono più espliciti il contenuto e l'intenzione di ciò che è stato detto, o per riassumere ciò che si vuole dire.
- Argomentare: provare o giustificare una tesi con l'aiuto di nuove proposizioni che puntellino l'affermazione iniziale, o con una successione di proposizioni che fungano da dimostrazione. L'argomentazione filosofica non ha la stessa finalità

dell'argomentazione retorica: essa permette, più che di darle ragione, di approfondire una tesi.

- Spiegare: rendere esplicita una proposizione utilizzando dei termini differenti rispetto alla proposizione iniziale in modo da precisarne il senso o la ragion d'essere.
- Esemplificare: dare degli esempi e analizzarli: produrre uno o più casi concreti che permettano di illustrare una proposizione, di darle senso o di approfondirla dandole una giustificazione. Si tratta poi di chiarificare il contenuto di questo esempio e di articolare il rapporto che sussiste tra esso e la proposizione iniziale.
- Cercare i presupposti: identificare le proposizioni soggiacenti o postulati non espressi che una proposizione iniziale prende per assunti.

1.4 Criticare o problematizzare

Ogni oggetto di pensiero, necessariamente infagottato in scelte e partiti presi, è di diritto assoggettato a una attività critica. Che sia sotto forma di sospetto, di negazione, di interrogazione o di paragone, e altrettante forme di opposizione suscettibili di generare una problematica. Ma per sottomettere la mia idea a una tale attività, e anche per accettare semplicemente in buona fede che l'altro giochi questo ruolo, devo diventare momentaneamente altro da me stesso. Questa alienazione o contorsione del soggetto pensante, talvolta ardua e faticosa, esprime la difficoltà iniziale della critica, che in un secondo tempo, attraverso la pratica, può d'altronde diventare una nuova natura. Per identificare, io penso l'altro per potermi distinguere da lui; per criticare, devo pensare attraverso l'altro, devo pensare come l'altro, per lo meno temporaneamente; che questo altro sia il vicino, il mondo o l'unità del mio discorso. Non è più soltanto l'oggetto ciò che cambia, ma il soggetto. Lo sdoppiamento è più radicale, diventa riflessivo. Il che non implica il «cadere» nell'altro. È necessario mantenere la tensione di questa dualità, proprio attraverso la formulazione di una problematica. Platone ci dice che pensare consiste nell'intraprendere un dialogo con se stessi. Per questo diventa necessario opporsi a

se stessi.

E pur tentando di pensare l'impensabile, questo pensiero sconosciuto che non riesco a pensare, devo tenere a mente la mia incapacità fondamentale di scappare veramente da me stesso, che resta la problematica di fondo: il presupposto basilare che ogni ipotesi particolare è limitata e fallibile, e che soltanto a partire da un'esteriorità non sempre identificabile essa scopre i suoi limiti e la sua propria verità. Ipotesi fondamentale che Platone nomina anipotetica: una ipotesi di cui io ho assolutamente bisogno ma che non posso formulare, poiché l'esteriorità ci sfugge per definizione. Si intravede qui l'interesse per «l'altro», questo interlocutore che molto naturalmente incarna questa esteriorità, la possibilità di un lavoro di negatività.

In questa prospettiva, le nozioni di critica o di problema sono rivalutate come costitutive del pensiero, come una messa in valore benefica e necessaria dell'idea. Riassumendo, sul piano filosofico ogni proposizione è problematizzata a priori.

Il lavoro di problematizzazione può effettuarsi producendo le differenti interpretazioni di una stessa proposizione o concetto, o le diverse risposte che si possono apportare ad una stessa domanda. Questi due strumenti principali sono la domanda e l'obiezione.

1.5 Concettualizzare

Identificarsi significa pensare l'altro a partire da me stesso, criticarsi significa pensare me stesso a partire dall'altro, concettualizzare significa pensare nella simultaneità di me e dell'altro, poiché essa permette di unificare o risolvere il dilemma, unificare una pluralità. Tuttavia questa prospettiva eminentemente dialettica deve diffidare di se stessa, perché così come si pretende onnipotente, essa è ugualmente e necessariamente assimilata ad alcune premesse specifiche e definizioni particolari. Ogni concetto esige dei presupposti. Un concetto deve dunque contenere in se stesso almeno la formulazione di una problematica,

problematica di cui diventa contemporaneamente lo strumento e la manifestazione. Tratta il problema dato sotto un'angolatura nuova che permette di individuarlo. In questo senso, è ciò che permette d'interrogare, di criticare e di distinguere, ciò che permette di chiarificare e di costruire il pensiero. E se il concetto appare qui come la tappa finale del processo di problematizzazione, affermiamo comunque che esso inaugura il discorso tanto quanto lo termina. Così il concetto di «coscienza» risponde alla domanda: «un sapere può sapere se stesso?», e a partire da questa «citazione», esso diventa la possibilità dell'emergere di un nuovo discorso. Un concetto non è che una parola chiave in fin dei conti, chiave di volta o pietra angolare di un pensiero, che deve diventare visibile a se stesso per giocare davvero il suo ruolo di concetto.

Concettualizzare è identificare la parola chiave di una proposizione o di una tesi, o meglio produrre questo termine onnipresente anche se non enunciato. Il termine può essere una semplice parola o un'espressione. Serve principalmente a chiarificare un problema o a risolverlo.

2. Pratica del filosofare

2.1 Elaborare l'opinione

Partiamo dall'ipotesi che filosofare significa strappare l'opinione a se stessa problematizzandola, mettendola alla prova. Detto altrimenti, l'esercizio filosofico si riassume nell'elaborare l'idea, nel plasmarla come la creta, nell'estrarla dal suo statuto di evidenza pietrificata, nello scuotere un momento i suoi fondamenti. In generale, da questo semplice fatto un'idea si trasformerà. O non si trasformerà, ma non sarà più esattamente identica a se stessa, perché avrà vissuto; si sarà comunque modificata nella misura in cui è stata elaborata, nella misura in cui avrà sentito ciò che ignorava, nella misura in cui sarà stata confrontata a ciò che essa non è. Perché filosofare costituisce prima di tutto un'esigenza, un lavoro, una trasformazione e non un semplice discorso; quest'ultimo non rappresenta a rigore che il prodotto finito,

affetto a volte da una rigidità illusoria. Far uscire l'idea dalla sua ganga protettrice, quella dell'intuizione non formulata, o della formulazione bella e pronta, di cui si intravedono purtroppo le letture multiple e le conseguenze implicite, i presupposti non ammessi, ecco ciò che caratterizza l'essenza del filosofare, ciò che distingue l'attività del filosofo da quella dello storico della filosofia.

In questo senso, instaurare una discussione dove ognuno parla a turno rappresenta già una conquista sul piano del filosofare. Sentire un discorso diverso dal nostro su un soggetto dato, confrontarci con esso mediante l'ascolto e la parola, compreso anche il sentimento di aggressione che questa parola straniera rischia di infliggerci. Il semplice fatto di non interrompere il discorso dell'altro significa già una forma importante di accettazione, ascesi non sempre facile da imporre a se stessi. Non c'è che da osservare con che indole bambini e adulti si interrompano istintivamente e incessantemente a vicenda, con quale disinvoltura alcuni monopolizzano abusivamente la parola. Detto questo, è comunque possibile utilizzare l'altro per filosofare, filosofare attraverso il dialogo, compreso nel corso di una conversazione spezzata dove cozzano rumorosamente e confusamente le idee, idee intrecciate di convinzione e di passione. Ma c'è da temere, a meno di avere una rara e grande padronanza di sé, che il filosofare si effettuerà soltanto dopo la discussione, una volta spento il fuoco dell'azione, nella calma della meditazione solitaria, rivedendo e ripensando ciò che è stato detto qui o lì, o ciò che avrebbe potuto essere detto. È un peccato, e un po' tardivo filosofare a cose fatte, una volta che il tumulto è sfumato, anziché filosofare durante la discussione, al momento presente, là dove si dovrebbe essere più in grado di farlo. Tanto più che non è facile far tacere gli slanci passionali legati agli ancoraggi e alle diverse implicazioni dell'ego una volta che questi sono stati violentemente sollecitati, se non hanno completamente tappato ogni prospettiva di riflessione.

Per queste ragioni, nella misura in cui il filosofare per funzionare necessita di un certo quadro, artificiale e formale, si tratta prima di tutto di proporre delle regole e di nominare uno o più responsabili o arbitri, che garantiranno il buon funzionamento di queste regole. Visto che l'abbiamo evocata, la regola che ci sembra la più indispensabile di tutte è quella del «ognuno al suo turno», determinata sia da una iscrizione cronologica, sia per decisione dell'arbitro, o ancora per un'altra procedura. Essa permette di evitare la ressa e protegge da una tensione legata all'essere precipitosi. Permette soprattutto un respiro, atto necessario al pensiero, che per filosofare deve avere il tempo di astrarsi dalle parole e liberarsi dal bisogno e dal desiderio immediato di reagire e parlare. Una certa teatralizzazione deve dunque effettuarsi, una drammatizzazione del verbo che permetterà di singolarizzare ogni presa di parola. Una regola che si dimostra piuttosto efficace è quella che propone che una parola sia pronunciata per tutti o per nessuno. Essa protegge il gruppo da questi numerosi appartati che instaurano una sorta di vocio, rumore di fondo che limita l'ascolto e deconcentra. Essa impedisce anche all'energia verbale di diffondersi e di esaurirsi in tante piccole interiezioni e osservazioni annesse, che molto spesso servono più allo sfogo nervoso che a un vero pensiero.

La teatralizzazione permette l'oggettivazione, la capacità di diventare uno spettatore distante, accessibile all'analisi e capace di tenere un metadiscorso. La sacralizzazione della parola così effettuata permette di uscire da una visione consumistica, dove la parola può essere completamente banalizzata, svenduta tanto più facilmente dal momento che è gratuita e che tutto il mondo può produrne senza alcuno sforzo. Si viene quindi a pesare le parole, a scegliere in maniera più circospetta le idee che si vogliono esprimere e i termini che si vogliono utilizzare. Una coscienza di sé si instaura, preoccupata dei suoi propri propositi, desiderosa di porsi in posizione critica di fronte a se stessa, capace di cogliere le poste in gioco, implicazioni e conseguenze del discorso che essa porta avanti. In seguito, grazie alle prospettive che non sono le nostre, per il principio del contropiede, si produce un

effetto a specchio che può renderci coscienti dei nostri propri presupposti, dei nostri non-detti e delle nostre contraddizioni.

2.2 Rispondere all'altro

Pensare significa entrare in dialogo con se stessi, il che implica sapere che cosa si dice. Allo stesso modo, quando il dialogo si effettua con un altro che non siamo noi, si tratta di sapere che cosa egli dice. Una prima esigenza si impone: ascoltare e sentire ciò che emerge dall'estraneo, dagli estranei. Da un lato per non ripetere ciò che dicono, dall'altro per confrontare le loro risposte alle nostre, e in seguito per rispondergli nella misura in cui emerge un disaccordo o un problema. Periodicamente, per attirare l'attenzione di tutti, l'animatore di una discussione chiederà se ognuno è d'accordo con ciò che ha detto Tizio o Caio, soprattutto se la proposizione ha un contenuto originale o provocatore. Oppure, per facilitare questo confronto, lancerà o rilancerà la discussione domandando chi ha apprezzato e chi non ha apprezzato questo o quello. Questa domanda permette di instaurare una pluralità di prospettive, una presa di coscienza delle opposizioni, permettendo a ciascuno di situarsi rispetto ai suoi pari, obbligandolo di fatto a distinguersi dal gruppo o da una qualche autorità, quella del maestro, quella del gruppo o quella dei vicini. Si installerà molto naturalmente un nuovo riflesso, mentre la parola del singolo acquisisce poco a poco un peso effettivo, permettendo all'alunno di emergere dalla dimensione anodina del dibattito di opinioni, dove le risposte prorompono senza prendere il tempo di pensare.

L'articolazione e il lavoro su questi disaccordi, disaccordi tanto sulla ricapitolazione dei fatti che sugli apprezzamenti e giudizi, incitano e allenano colui che discute ad argomentare e a giustificare la sua stessa parola anziché restare al «Sì! No! Sì! No!». Questa messa in scena della parola deve generare una situazione di riflessione e di rilassamento, che offre la possibilità di utilizzare l'altro per rivedere il proprio pensiero e le proprie affermazioni. Allo stesso tempo viene svolto un lavoro

sulla memoria e sulla concentrazione, perché ognuno è tenuto a ricordarsi quello che gli uni e gli altri hanno detto, cosa che verrà chiesta e verificata periodicamente dall'animatore, soprattutto quando egli troverà una posta un gioco, come quella dell'opposizione o della ripetizione.

2.3. Interrogazione reciproca

Come abbiamo già visto, il semplice atto di instaurare una procedura formale di ascolto induce già al filosofare, ma non bisogna comunque illudersi: l'opinione è tenace e le abitudini del discorso che riflette non si acquisiscono in modo miracoloso e istantaneo. Per questo motivo, per l'introduzione del pensiero filosofico nella discussione si avverano utili dispositivi supplementari. Tra queste diverse procedure, ve ne è una che ci pare particolarmente efficace: la pratica dell'interrogazione reciproca. Il principio è semplice: una volta che una parola su un qualsiasi soggetto viene espressa, prima di passare all'espressione di un'altra prospettiva, prima di lasciare spazio a un'altra reazione, si riserva in maniera esclusiva un tempo per le domande. In questa parte del gioco, ogni partecipante deve concepirsi come il «Socrate» della persona che si è appena espressa, come l'ostetrica di un discorso considerato a priori come appena abbozzato. Ogni idea o ipotesi verrà così studiata e approfondita prima che si passi a un'altra.

Per la grande sorpresa di tutti, una volta che si riesce a distinguere correttamente una domanda da un'affermazione, cosa non scontata, ci si accorge che è più difficile interrogare che affermare. Questa è la constatazione che si imporrà rapidamente ai partecipanti in questo tipo di esercizio. Perché una domanda deve essere una vera domanda: un'interrogazione. Bisogna escludere le affermazioni più o meno mascherate che sicuramente verranno espresse. Nel nostro gioco, intendiamo per domanda un'interrogazione che sostiene ciò che Hegel chiama una critica interna, ovvero una messa alla prova della coerenza di un discorso e una richiesta di chiarimento delle sue ipotesi di partenza.

Questa pratica si ispira anche al principio della risalita anagogica, descritta da Platone come metodo socratico: si tratta di identificare l'unità o l'origine del discorso. Si vedrà l'interrogato prendere poco a poco coscienza dei limiti e delle contraddizioni implicite alle proprie affermazioni, confronto che lo porterà a rivedere la propria posizione nella misura in cui egli intravede le poste in gioco soggiacenti, rimaste invisibili fino ad allora. Il disvelamento di queste poste in gioco è generalmente indotto dalla scoperta di un'unità paradossale, sostanziale e primaria, precedentemente oscurata dalla molteplicità sparpagliata del discorso.

Perciò, per conoscere un'efficacia massimale, la domanda deve riprendere il più possibile i termini stessi del discorso che essa auspica interrogare, cercando di aderire il più possibile all'articolazione della sua struttura e dei suoi elementi. L'esempio stesso di una «cattiva domanda» è la forma del «lo penso che, tu cosa ne pensi?». Uno dei criteri per definire una «buona» domanda è che l'uditore deve ignorare al massimo l'opinione di colui che lo interroga, la cui posizione deve isolarsi in una prospettiva principalmente critica, anche se nell'assoluto una posizione così spoglia di soggettività non è totalmente concepibile. Ma il semplice fatto di rischiare una tale ascesa è importante. Essa è innanzitutto un esercizio di ascolto e di comprensione, poiché essa obbliga a sentire e capire con rigore colui che pretendiamo interrogare. Essa ci insegna poi a sbarazzarci momentaneamente del «bagaglio»: la massa di opinioni e di convinzioni che ci abita. Essa ci insegna in seguito a «dimenticarci» di noi: a spostarci e decentrarci da noi stessi per il fatto di ricentrarsi su un'altra persona, un altro discorso, altre premesse, un'altra logica.

2.4. Interrogare per imparare a leggere

Questi diversi elementi in principio sono essenziali per una discussione o per la lettura di un testo. Perché molto spesso, ciò che impedisce la lettura o l'ascolto non è tanto l'incomprensione rispetto a ciò che è detto, quanto il rifiuto di accettare i concetti avanzati dall'autore, al punto tale che il testo ci appare privo di senso.

L'esercizio proposto, che rimanda al pensare l'impensabile, costituisce dunque una sorta di inabissamento del lettore o dell'interrogatore. Confrontandosi con la difficoltà dell'interrogazione, colui che interroga si accorgerà della rigidità del proprio pensiero. Così, si lancerà spesso in un discorso affermativo prima di porre una domanda, e vi si perderà, per poi non riuscire più a concludere e a porre la sua domanda. Nel momento in cui finirà per rendersene conto, realizzerà che sta sviluppando le proprie idee, avendo completamente dimenticato il pensiero della persona che doveva interrogare. Un altro modo di ottenere questa presa di coscienza consiste nel chiedere a colui che interroga cosa gli pare essenziale nel discorso del suo interlocutore, o di riformulare il suo discorso, e ci si accorge così che la difficoltà di interrogare deriva in gran parte dalla mancanza di attenzione e di ascolto.

Un processo identico opera presso colui che è interrogato. Col pretesto di rispondere, egli si lancerà a più riprese in uno sviluppo molto lontano dal discorso, o si perderà in un meandro confuso che non riguarda affatto la domanda posta. Per accorgersene, basterà chiedergli a quale domanda sta rispondendo: o non se la ricorderà più, o ne darà una lettura vaga o distorta. Questa verifica è una procedura da utilizzare stabilmente, in modo da assicurare un massimo di concentrazione e di precisione nel dialogo. Quando qualcuno ha sviluppato un'idea, soprattutto se la spiegazione è stata un po' lunga, l'animatore potrà esigere una sintesi di tre o quattro frasi, o addirittura di un'unica frase capace di rendere la problematica chiara e distinta. Oppure, una volta che la domanda è stata posta, chiederà al suo destinatario se la domanda gli sembra esplicita, al fine di far sì che quest'ultimo verifichi la propria comprensione proponendo una riformulazione. Una simile procedura si applicherà anche alle risposte proposte: in un primo momento si chiederà a colui che interroga se la risposta ottenuta gli pare chiara, e in un secondo tempo se essa corrisponde veramente alla domanda o se la schiva e vi passa a fianco. Una riformulazione potrà in ogni momento essere sollecitata come strumento di

verifica.

Si porranno qui due tipi di difficoltà. Da un lato la difficoltà di ascoltare, di comprendere e di assumere un giudizio di conseguenza, perché a volte ci costa caro dichiarare al nostro interlocutore che non ha capito il nostro discorso o che non ha risposto alla nostra domanda. D'altra parte la paura di non essere stati compresi e il sentimento permanente di essere stati «traditi» dall'altro, che faranno sì che alcuni esprimeranno costantemente la propria insoddisfazione, al punto di rendere impossibile qualsiasi discussione. I primi funzioneranno secondo uno schema troppo conciliatorio, i secondi secondo una prospettiva troppo personale e conflittuale. Questi due casi si porranno in maniera sempre più frequente negli adolescenti, più nervosi nel rapporto che intrattengono rispetto al proprio discorso.

2.5. La dimensione del gioco

Questa alienazione, la perdita temporanea del sé nell'altro che si esige nell'esercizio, con le sue numerose prove, mette in luce sia le difficoltà del dialogo, sia la confusione del nostro pensiero e la rigidità intellettuale legata a questa confusione. La difficoltà nel filosofare si manifesterà molto spesso attraverso questi tre sintomi, in diverse proporzioni. Per l'animatore è dunque importante percepire al meglio fino a che punto può esigere rigore con una persona piuttosto che un'altra. Certi dovranno essere spinti a confrontarsi più in là col problema, altri dovranno essere aiutati e incoraggiati di più, cancellando un poco le imperfezioni di funzionamento. L'esercizio ha un aspetto duro; per questo è importante instaurare una dimensione ludica e se possibile utilizzare l'umorismo, elementi che serviranno come «epidurale» al parto. Senza l'aspetto del gioco, la pressione intellettuale e psicologica posta sull'ascolto e sulla parola può diventare troppo difficile da vivere. La paura del giudizio, quella dello sguardo esterno e della critica, sarà attenuata dalla sdrammatizzazione delle poste in gioco. Spiegando prima di tutto che, contrariamente alle discussioni abituali, non si tratta né di avere ragione, né di avere

l'ultima parola, bensì di praticare questa ginnastica come in un qualsiasi sport, o un gioco di società.

L'altro modo di presentare l'esercizio utilizza l'analogia del gruppo scientifico che si costituisce come una comunità di riflessione. Per questo motivo, ogni ipotesi deve essere messa alla prova dai compagni, lentamente, coscienziosamente e pazientemente. Uno dopo l'altro, ogni concetto deve essere studiato e lavorato grazie alle domande del gruppo, in modo da testarne il funzionamento e la validità, in modo da verificarne la soglia di tolleranza. Da questo punto di vista, accettando e incoraggiando questa interrogazione ci si rende utili agli altri e a se stessi, senza paura di non essere gentili o di perdere la faccia. La differenza non si trova più tra coloro che durante il discorso si contraddicono e coloro che non si contraddicono, ma tra coloro che si contraddicono e non lo sanno, e coloro che si contraddicono e lo sanno. La posta in gioco allora sta tutta nel far apparire le incoerenze e le mancanze grazie alle domande, al fine di costruire il pensiero. È quindi importante fare passare l'idea che il discorso perfetto non esiste, nel maestro così come nell'alunno, per quanto frustranti siano queste premesse.

2.6. Il ruolo dell'insegnante

Nella funzione che descriviamo, può sembrare che l'insegnante perda la sua funzionale tradizionale: in generale colui che conosce le risposte alle domande. O dà delle risposte, o verifica in quale misura gli alunni le sanno dare. In una tale prospettiva, soltanto il tema resta un lavoro – solitario – dove uno spazio relativo, secondo i criteri dei correttori, è accordato all'apporto personale dell'alunno. L'insegnante qui sembra più un arbitro, o un animatore. Il suo ruolo è anzitutto quello di assicurare che i pensieri siano chiari e compresi, cosa che verificherà non soltanto mediante la propria comprensione, ma anche grazie alle parole di coloro che reagiscono a un discorso o a una domanda data. Deve utilizzare al massimo le relazioni tra i partecipanti anziché emettere lui stesso un giudizio. Così facendo,

permette a ogni alunno di misurare la chiarezza delle proprie parole e dei propri concetti, cosa che in tanti casi rappresenta già molto. Egli sarà poi presente per sottolineare le poste in gioco sollevate dallo scambio. Dovrà saper riconoscere le «grandi» problematiche nel momento in cui esse emergono, senza che coloro che le articolano ne siano necessariamente coscienti. Potrà dunque riformulare in modo adeguato e stabilire così dei nessi con le problematiche dell'autore. Indurre questa presa di coscienza aiuterà sia a concettualizzare il discorso, sia a valorizzare colui che lo pronuncia. Per l'insegnante si porrà qui una sfida: dovrà manifestare una grande flessibilità intellettuale al fine di decelerare una problematica classica espressa in una forma trasposta, poco chiara, o molto schematica. Si tratta infatti di insegnare a ciascuno ad ascoltarsi, al fine di approfittare al massimo delle proprie intuizioni – come in un tema – così come ad ascoltare gli altri e approfittare delle loro intuizioni.

Il ruolo specifico dell'insegnante resta nel frattempo quello di iniziare i partecipanti alla pratica filosofica introducendo nel dibattito un certo numero di principi costitutivi del pensiero, quali la logica, la dialettica o il principio di ragion sufficiente, anche se questi strumenti non sono affatto assoluti. O ancora, fare accettare l'idea che, a differenza di giustificare un argomento di fronte a una contraddizione, bisogna abbandonarlo anche solo temporaneamente, condizione indispensabile per la riflessione rigorosa. Ma questo avrà luogo nel corso del dibattito, e non tanto in una teorizzazione a priori, permettendo così a ogni partecipante di cogliere da sé la legittimità di questi strumenti. L'insegnante mostra anche come evitare la trappola di un relativismo a guazzabuglio, dei «dipende» che in se stessi non vogliono dire nulla, o la molteplicità infinita che pretende di essere evidente senza fornire un argomento reale. Egli mostra come costruire un meta discorso anziché cadere nel «sì-no-sì-no», a pesare la scelta dei termini utilizzati. Tutti elementi indispensabili per la costruzione di un tema. Questa osservazione permette di rispondere all'insegnante reticente a lanciarsi in questo genere di progetto, per la preoccupazione rispetto al programma e la paura di perdere tempo.

È chiaro che l'insegnante non è molto formato a questo genere di pratica. Tuttavia, questo non è un problema nella misura in cui egli non teme l'errore e il procedere per tentativi. Perché se vi è una difficoltà principale, identica negli alunni e negli insegnanti, questa è la paura legata all'incertezza del correre un rischio, in un'attività in cui non ci si sente necessariamente a proprio agio. Ma ecco forse un'eccellente occasione per effettuare un avvicinamento tra il maestro e gli alunni, che faranno insieme esperienza di preziosi momenti filosofici, inquietanti, formativi e memorabili. Perché filosofare, non è prima di tutto instaurare uno stato d'animo?

3. Sapere ciò che si dice

«La verità è sì nelle loro opinioni, ma non nel punto in cui se la figurano» (Pascal).

Pensare che filosofare rimandi all'esprimersi, a comunicare o difendere una tesi, è un ostacolo ricorrente che impedisce di comprendere la natura e le poste in gioco dell'esercizio filosofico, quando esso prende la forma di una discussione. Se è possibile condurre uno scambio filosofico sotto diverse forme, compresa quella che abbiamo appena menzionato, vogliamo qui lavorare sull'idea di un discorso filosofico come un discorso che si coglie da sé, che si vede da sé, che si elabora in maniera cosciente e determinata. Partiamo dal principio che filosofare non consiste unicamente nel pensare, poiché pone un'ingiunzione più specifica: il filosofare intima di pensare il pensiero, di pensare il proprio pensiero. Si tratta dunque di convocare delle idee, essendo ben cosciente o cercando di prendere coscienza della natura, della fragilità, delle implicazioni e delle conseguenze delle idee che esprimiamo. Le nostre, e quelle dei nostri interlocutori, beninteso. È allora che la parola si fa interpellanza dell'essere.

Il principio a cui facciamo appello qui non pretende di diminuire il ruolo

dell'intuizione, della parola spontanea, o addirittura della comprensione approssimativa che presiede molte discussioni; vorremmo semplicemente fermare per un istante lo sguardo del lettore sui limiti visibili di certi tipi di scambio, che per compiacenza o per ignoranza restano lontano da loro stessi. In generale, diciamo che il problema è quello che possiamo chiamare problema del pensiero associativo. Esso funziona sullo schema generale del «questo mi fa pensare a qualcosa», sul modello di «impulsivamente voglio replicare» (così comune nei dibattiti televisivi), o ancora su quello del «vorrei completare» o del «vorrei aggiungere una sfumatura». Molte espressioni che in fondo non significano granché, dicono spesso ciò che non dicono, o vogliono dire qualcosa che non evocano affatto.

In classe questo si manifesta tramite una netta tendenza dell'insegnante a lasciare primeggiare l'espressione di idee, per quanto vaghe esse siano, su qualsiasi altra considerazione: l'alunno si è espresso, va bene! Questa preoccupazione è cresciuta a tal punto che il suddetto insegnante è pronto a terminare le frasi del suo alunno, a mettergli delle parole in bocca col pretesto di riformulare, soltanto per poter dire: ha detto qualcosa, ha parlato. Ora, se una tal premura o un tale comportamento possono essere compresi in alcuni tipi di esercizi di linguaggio, per il lavoro filosofico possono porre problemi. Per sostenere la nostra ipotesi, descriveremo qualche competenza particolare legata alla discussione, che ci pare essenziale per il lavoro filosofico.

3.1. Parlare al momento opportuno

Alcuni ci obietteranno *d'emblée* che l'esigenza di «parlare al momento opportuno» non è che una preoccupazione superficiale, priva di sostanza reale. Questo per due ragioni possibili. Sia perché questa regola è vista come un semplice atto di educazione (ad esempio, non interrompere l'interlocutore), sia perché essa è animata da un semplice scopo pratico: parlare mentre qualcuno sta parlando impedisce di ascoltare e di capire. Ma simili prospettive dimenticano l'interesse

primario del filosofare: il rapporto con la propria parola. Soltanto il semplice fatto di poter sollecitare o mobilitare in modo deliberato il proprio pensiero e la propria parola, non per via di una concatenazione fortuita e incontrollata, bensì di un atto voluto, cosciente di sé, modifica profondamente il rapporto tra se stessi e il proprio pensiero. In seguito, se l'idea in questione non diventa l'oggetto di un dialogo con se stessi, c'è da temere che questa idea, dal momento che sorge inopinata, non sarà veramente compresa, e neanche sentita dal suo autore. Per verificare questo, non serve che chiedere a un bambino o un adulto la cui parola è sorta troppo spontaneamente, di ripetere ciò che ha appena detto, per rendersi conto del problema: molto spesso non riuscirà a farlo.

C'è una ragione importante sotto questa dimenticanza: l'aspetto sinistro e maldestro del comportamento rinvia a una svalorizzazione di sé. «Le mie idee non hanno proprio alcuna importanza, perché dovrei esprimerle? Perché dovrei curarne la forma e l'apparenza? Perché dovrei parlare per farmi sentire? D'altra parte, come posso scegliere il momento appropriato per pronunciarle? La parola fuoriesce mio malgrado, se non a mio dispetto: essa non mi appartiene». Quando chiediamo dunque a questo individuo di parlare «al momento giusto», esigiamo da lui uno sforzo importante, ma è uno sforzo necessario al massimo. Implica un lavoro in profondità del sé e su di sé che, pur non essendo sempre facile, è assolutamente vitale.

Il problema è identico quando si impone di alzare la mano per parlare, anche se ciò appare arduo, soprattutto con i bambini più piccoli. Perché non fare invece di questa esigenza un esercizio in sé? Se non fosse che è un po' frustrante per l'insegnante che vuole mostrare agli altri e a se stesso che i «suoi» bambini hanno delle idee. Eppure, magari ripetono soltanto ciò che hanno sentito a casa o a scuola, ma questo è così piacevole da sentire... Mentre il fatto di pronunciare una parola al momento opportuno mostra al contrario che il bambino sa fare ciò che deve fare, e che è stato intrapreso un dibattito interiore non accidentale. E a poche sfumature da

qui, lo stesso vale per l'adulto: distanziarsi da sé, separando la propria parola e il proprio essere, come atto costitutivo dell'essere.

3.2. Finire la propria idea

Come abbiamo anticipato, la tentazione di finire le frasi del proprio interlocutore è forte, adulto o bambino che sia! Ma se riflettiamo bene, cosa ci anima se non una sorta di impazienza travestita con la decorazione artificiosa di un'empatia superficiale e compiacente. Se il bambino cade, occorre necessariamente precipitarsi per rialzarlo, o è meglio lasciargli l'opportunità di riprendersi, anche se piange, e dargli l'occasione di imparare a rialzarsi da solo? Senza contare che le parole o i pezzi di frase che vengono obbligatoriamente forniti dall'insegnante o dal vicino forse sono molto lontani o al di là di ciò che eravamo sul punto di articolare. Ma come colui che annega si precipita sull'oggetto che gli si lancia, senza nemmeno riflettere, anche se l'oggetto lanciato non gli può essere di alcuna utilità, colui che cerca le sue parole si impadronisce spesso istintivamente di ciò che gli viene detto senza nemmeno analizzarne il contenuto, senza prendere il tempo e la pena di verificarne l'efficacia o la giustezza.

Immancabilmente, con la pretesa di aiutare l'altro, cerchiamo soprattutto di farci piacere, cediamo senza vergogna ai nostri impulsi. Mentre chi si dà pena per finire il proprio lavoro effettua comunque un lavoro importante su se stesso e sul proprio pensiero. Ciò non significa che debba penare senza alcuna assistenza, ma la prima assistenza che gli è dovuta è quella che consiste nel lasciargli del tempo, nel permettergli di ritrovarsi egli stesso senza subire la pressione del gruppo o dell'autorità vigente, che gli mette fretta col pretesto di soccorrerlo. Solo così correrà il rischio di installare procedure che gli permetteranno di uscire dal vicolo cieco, se c'è un vicolo cieco. Per esempio, imparando a dire «non ci riesco», «sono bloccato», oppure domandando «qualcun altro può aiutarmi?». Perché è a partire da questo momento che il problema viene articolato, segnalato, e in questo senso il soggetto

resta libero e autonomo, poiché è cosciente del problema e riesce ad articolarlo con delle parole.

3.3. Il ruolo dell'idea

Leibniz avanza la temeraria ipotesi che la sostanza viva non si trova nella cosa in sé, bensì nel nesso. Approfittando di questa intuizione, avizzeremo il principio che ciò che distingue il pensiero filosofico dal pensiero in generale è precisamente il nesso, ovvero il rapporto articolato tra le idee. Un'idea in sé non è che un'idea, una parola niente altro che una parola, ma nell'articolazione grammaticale, sintattica e logica, la parola accede allo statuto di concetto, poiché diventa operativa e l'idea partecipa all'elaborazione del pensiero, poiché associandosi a delle altre idee permette di architettare e costruire.

Per quanto siano astute e brillanti, non sono tanto le idee che cerchiamo, perché la discussione così somiglierebbe a una vaga lista della spesa, a un volgare dibattito di opinioni, producendo un pensiero globale incoativo e disordinato. Si tratta di nessi e rapporti che implicano la padronanza di connettivi generalmente tanto incompresi e mal utilizzati, cominciando dal «ma», che procede dal «sì ma..», e la comprensione estesa delle relazioni e correlazioni tra le proposizioni. Quanti dialoghi scambiano propositi conflittuali senza rilevarne minimamente la natura contraddittoria, senza valutarne il potenziale problematico! Quante proposizioni affermano un disaccordo senza precisare o percepire il carattere specifico di questo disaccordo, quando le frasi in questione non si riferiscono allo stesso oggetto, oppure affermano la stessa idea cambiando semplicemente le parole!

Allora, anziché precipitarsi su altre idee - o piuttosto altre intuizioni - prima di accatastare più parole, perché non prendersi il tempo di determinare e valutare il rapporto tra i concetti e le idee, al fine di prendere coscienza della natura e della portata delle nostre intenzioni. Ma anche qui, l'impazienza regna: questo lavoro è faticoso, apparentemente meno glorioso e più frustrante, eppure non è più coerente?

Esercizio molto semplice: chiediamo a chi sta per parlare di annunciare in primo luogo lo scopo della sua parola, di articolare il nesso tra la sua intenzione ciò che è già stato detto, di qualificare il suo discorso. Se non ci riesce, deve riconoscerlo e deve tentare di compiere questo lavoro dopo aver parlato. Se non ci riesce ancora, allora può chiedere agli altri se vogliono e possono aiutarlo. Ma perché ciò avvenga, occorre che ci si interessi di ciò che è già stato detto, e non soltanto pensare a ciò che si vorrebbe dire, anche se l'erba del vicino è sempre più verde. Si tratta di fissare uno scopo, di attenersi a esso e concentrarvisi, senza farsi sopraffare dai bollenti spiriti, quando le idee si accalcano come a un'uscita del metrò all'ora di punta. «Schwarmerei», direbbe Hegel, ronzio di uno sciame di vespe dove nulla si distingue più.

Il punto non è dire, ma determinare deliberatamente ciò che si vuole dire, dire effettivamente ciò che si vuole dire, sapendo ciò che si dice. Senza di ciò, la discussione può rivelarsi effettivamente simpatica e conviviale, ma sarebbe filosofica? Non è la sincerità, né la profondità delle parole pronunciate che qualificano un proposito filosofico. Entrambe cadono nella trappola dell'evidenza, perché è possibile esprimere un'idea o ripetere ciò che abbiamo sentito senza tuttavia sapere ciò che abbiamo detto, senza quindi coglierne il contenuto, le implicazioni e le conseguenze. Quali sono le parole chiave dei nostri propositi, quelli che potremmo indicare come concetti? Qual è la proposizione principale, che sottende alle altre? Come sintetizzare i nostri propositi? Qual è l'idea forte che non è espressa ma che è comunque presente? Cosa ci autorizza ad affermare ciò che affermiamo? Quali sono le proposizioni e come si articolano? Qual è il potenziale contraddittorio del nostro discorso? E su quale ignoranza riposa?

Il filosofare, in quanto attitudine, si erige senza dubbio su un fondamentale atto di fede: ogni discorso è limitato, artificioso, contraddittorio, incompleto o falso in rapporto a esigenze diverse, quali la verità, la realtà, l'efficacia, la trasparenza, l'intenzione ecc. L'opposizione non si situa quindi tra coloro che detengono una

parola perfetta e coloro che soffrono di diverse imperfezioni, bensì tra chi è cosciente delle proprie mancanze e chi preferisce ignorarle.

CAPITOLO 3

Funzionamento pratico

Saranno qui brevemente esposti diversi ancoraggi di lavoro, e in seguito verranno presentati degli schemi di discussione più precisi. Queste descrizioni faranno appello a diverse competenze, a livelli differenti, in particolare con ciò che riguarda l'astrazione. A seconda dell'età e delle capacità degli alunni, l'insegnante adatterà, semplificherà il funzionamento o diminuirà le esigenze, senza esitare di tanto in tanto ad arrischiarsi in domande difficili, anche soltanto perché gli alunni considerino momentaneamente la difficoltà posta. Il semplice fatto di percepire un problema è utile in sé e, all'occasione, l'insegnante potrà essere sorpreso dalle capacità dei suoi alunni. Sorpresa che tutti potranno condividere, a gradi differenti.

Qui si impone un'importante messa in guardia: sebbene siano molti gli schemi descritti, essi offrono per lo più alcuni strumenti per l'insegnante, e non delle ricette belle e pronte da applicarsi così come sono presentate. Tanto più che alcuni descrittivi, presi nel dettaglio, sono piuttosto complessi. È altresì consigliato scegliere qua e là degli strumenti che sembrano convenire alla classe e a se stessi e architettare dei processi in cui ci si sente a proprio agio, prendendosi il rischio di modificarli e svilupparli mano a mano che si porta avanti la pratica. Senza di ciò, l'esercizio cadrebbe in un formalismo afasico e senza vita.

1. Ancoraggi di discussione

Possono essere utilizzate diverse formule che, pur utilizzando supporti differenti, funzionano all'incirca allo stesso modo. La differenza principale riguarda il

tipo di ancoraggio della discussione. Atelier su una domanda o un tema generale, atelier su un testo, atelier su un film, atelier su una situazione, atelier su un oggetto. Tante possibilità che, in assoluto, possono essere declinate all'infinito, anche se si tende sempre a ricadere su queste scelte. Nei suddetti casi di figura, il funzionamento posa sempre sul fatto che l'insegnante opera a vuoto e non a pieno, ovvero lavora piuttosto come un animatore che come un insegnante. Il suo ruolo è innanzitutto quello di interrogare i bambini, di permettere e assicurare che i bambini si interrogino, di invitarli ad articolare in maniera precisa e concisa i loro pensieri, le loro scelte e di giustificarli, di valorizzare gli interventi e le poste in gioco, di confrontare le differenti prese di posizione, di suscitare dei momenti filosofici, di regolare, drammatizzare e sdrammatizzare il dibattito.

1.1. Atelier su tema

Il tema può essere imposto dall'insegnante per diverse ragioni: problemi esistenziali, sociali, o più direttamente scolastici che gli sembrano doverosi da trattare. Alcuni esempi: «Bisogna essere gentili con il proprio amico?», «Bisogna sempre obbedire?», «Perché andiamo a scuola?», «Preferiamo stare in classe o fare l'intervallo?». Oppure, il tema può essere scelto dall'insieme della classe, e scelta e voto diventano allora parte integrante dell'esercizio, se non l'esercizio in sé, poiché potrebbe prevedere innanzitutto di elaborare delle domande, di giustificarle o di metterle a confronto. A ogni modo, gli alunni saranno preferibilmente invitati non soltanto a proporre individualmente delle domande, per poi sceglierne una collettivamente, ma anche ad argomentare sulla propria scelta e su quella degli altri. Nel caso la formulazione venga posta dagli alunni, a seconda del livello il tema potrà essere una frase, o si ridurrà a una sola parola: i genitori, la televisione, un animale, Babbo Natale, le automobili, ecc. Tuttavia, una domanda è in generale preferibile a una singola parola, o meglio ancora una proposizione affermativa, nella misura in cui, essendo più efficace, permette di inquadrare meglio una discussione ed evita la

parola che si disperde in ogni direzione. Si potrebbero anche produrre degli esempi concreti che illustrano il tema, che permettano di trattarlo in maniera meno astratta, senza escludere comunque la concettualizzazione.

1.2. Atelier su testo

Generalmente si tratta di una storia, di un racconto che verrà narrato preliminarmente ai bambini, preferibilmente due o tre volte, in modo che ricordino il meglio possibile gli elementi narrativi, oppure viene fornito il testo scritto. Al momento dell'atelier, la trama di base della discussione verterà in generale su domande del tipo: «La storia vi è piaciuta? E perché?», «Qual è il vostro personaggio preferito? E perché?», o in maniera direttamente più discorsiva e analitica: «Qual è la morale di questa storia?», «Cosa vuole mostrare l'autore?», «Qual è l'idea principale del testo?». Un'altra richiesta possibile è di identificare le diverse domande poste dal testo. Gli alunni dovranno al tempo stesso articolare le proprie scelte, argomentarle e metterle a confronto con quelle dei compagni. I testi potranno essere anche di natura più informativa, per esempio degli articoli di giornale, nella misura in cui offrono alcune prospettive di analisi multiple o di diversità di interpretazione.

1.3. Atelier su film

Il principio è identico a quello dell'atelier su testo, anche se il film, per ragioni pratiche, viene generalmente visionato una sola volta. Si tratterà di articolare e comparare differenti elementi narrativi, differenti rigetti o preferenze di personaggi, e diverse valutazioni o interpretazioni del film. Questo esercizio riveste un'importanza particolare nella misura in cui gli alunni passano un numero di ore davanti alla televisione talvolta considerevole.

1.4. Atelier su situazione

In generale, queste situazioni rimanderanno tendenzialmente a domande morali e sociali, utili tra le altre per trattare i problemi della vita di classe o dei fatti della società. Si tratterà di formulare delle domande o dei giudizi e, come sempre, di giustificarli collegandoli alla situazione vissuta o descritta. Se la situazione è vissuta o è stata vissuta dai partecipanti, la prima parte dell'esercizio potrebbe d'altra parte consistere nel produrre una descrizione individuale della situazione, mostrando che le analisi divergono già nella percezione dei fatti e nella scelta delle parole. Lo stesso vale se si tratta di riportare gli elementi cruciali di un evento esterno noto a tutti. Sarebbe auspicabile definire le poste in gioco che emergono in seno a questa diversità di interpretazione.

1.5. Atelier su oggetto

Questo tipo di esercizio è particolarmente utile con le classi piccole, alla scuola dell'infanzia. Partendo da oggetti concreti, quali una foglia d'albero, una persona o un oggetto usuale della classe, si potrà verificare il rapporto tra le cose e ciò che si dice di esse, tra il discorso e la percezione dei sensi. Si può anche trattare del confronto tra oggetti diversi, al fine di far emergere un certo numero di qualificativi e di comparativi, esercitando l'articolazione del giudizio, l'argomentazione, il rapportare tra loro le parole.

2. Esercizio della «Interrogazione reciproca»

L'interrogazione reciproca è una procedura dalle molteplici varianti, il cui scopo è quello di allenare gli alunni a interrogarsi e a sviluppare in seguito delle idee. Nel suo funzionamento intellettuale abituale, la tendenza «naturale» dell'alunno è quella di restare sull'espressione appena abbozzata di un'idea, di rispondere a una domanda in maniera molto laconica, o addirittura con un semplice sì o no se la

domanda si presta. Il principio dell'interrogazione reciproca è quello di lavorare specificamente sull'interrogazione, come motore dell'elaborazione di idee. Questo schema utilizza il modello di base sul quale posano la maggior parte degli altri esercizi. Occorre innanzitutto non «reagire» a ciò che viene detto, ma contemplare e pensare la propria parola e quella dell'altro, per determinarne la natura e il senso.

Per una maggiore leggibilità, è consigliabile all'insegnante, sia per se stesso che per la classe, di utilizzare la lavagna come «testimone», per strutturare la discussione servendosi delle idee principali.

2.1. Svolgimento iniziale

A partire da un soggetto dato, preferibilmente una domanda di riflessione sufficientemente aperta o identica a quelle che vengono poste al momento di un esame, volgendo su domande molto differenti, di ordine cognitivo, morale, estetico, esistenziale o altro, gli alunni sono invitati a presentare un'idea iniziale, più o meno sostenuta, a seconda dell'esigenza formale richiesta dall'insegnante. Il soggetto può essere determinato in anticipo, in modo tale che ognuno rifletta e si prepari prima dell'atelier, oppure il giorno stesso, in modo improvvisato. Uno scritto un minimo elaborato o breve, anche soltanto qualche riga, può essere comunque richiesto.

Ciò ha il vantaggio di invitare l'alunno a fornire di primo acchito uno sforzo personale e a mettersi in moto a partire da un'idea relativamente elaborata. Questa preparazione è ulteriormente utile nel momento in cui degli alunni hanno difficoltà di espressione: possono preparare le proprie frasi sia al momento della partenza, sia nel corso della discussione, interrompendo momentaneamente l'orale per passare allo scritto.

2.2. Formulare un'ipotesi

All'inizio della sessione un alunno, designato o offertosi volontario, presenta per primo ciò che verrà definita un'ipotesi, o un'idea. Questo termine è importante,

come minimo per il suo stato d'animo: egli instaura una certa distanza con le idee, soprattutto con le proprie, che diventano allora uno strumento di lavoro, modificabile nel corso della riflessione. Prima ancora di studiarne la validità, il primo criterio di giudizio resta la chiarezza del senso. Per questo, se c'è mancanza di chiarezza, l'animatore interrogherà colui che sta intervenendo, o aspetterà che gli altri partecipanti pongano delle domande, incoraggiandoli in tal senso. Se il discorso è confuso, la lavagna potrà essere utilizzata come strumento di messa alla prova, in modo da annotarvi in poche parole l'idea in questione, o riassumervi in una sola frase o due al massimo una sintesi essenziale prodotta dall'autore stesso dell'ipotesi. Questo esercizio «della frase», che richiede all'alunno di riassumere succintamente il proprio discorso o di sceglierne l'idea principale, incarna in sé un'esigenza di pensiero e di parola, esercizio di breviloquenza che rinvia il partecipante alle proprie difficoltà di precisione concettuale. Se un alunno fatica ad articolare la propria ipotesi, l'insegnante solleciterà i partecipanti desiderosi di aiutarlo nella riformulazione, anziché riformulare lui stesso, in modo da non falsare l'esercizio. D'altra parte, molto spesso sarebbe imbarazzato nel riassumere lui stesso ciò che l'alunno ha voluto esprimere, anche solo per mancanza di chiarezza del discorso, e si risparmierà un impegno che non è il suo. Se scrive un'ipotesi alla lavagna, l'alunno deve dettargli le parole una ad una, seguendo per esempio la consegna di limitare la sua formulazione a una sola riga di lavagna.

Una volta che l'ipotesi è articolata, sarà richiesto all'autore e poi all'insieme della classe di verificare se essa risponde effettivamente alla domanda. In caso di dubbio, dopo che gli uni e gli altri hanno argomentato, la classe determinerà se l'ipotesi è accettabile o meno attraverso il voto.

2.3. Interrogare l'ipotesi

Una volta che si ha l'ipotesi espressa e valida, tutti sono invitati a interrogare il suo autore. Le domande devono essere delle domande, e non delle affermazioni

mascherate. Per le classi piccole, e a volte anche per le grandi, il semplice fatto di distinguere una domanda da una risposta è un apprendimento importante. Per elaborare questa distinzione, potranno essere inventati parallelamente dei piccoli esercizi, cercando per esempio di identificare ciò che rende tale una domanda, non fosse altro che l'inizio dell'enunciato. Non si tratta semplicemente di un problema di forma, ma di prendere coscienza dell'attitudine mentale implicata dal fatto di interrogare e rispondere. Se, in particolare nell'ambito filosofico, l'interrogazione è un'arte, non si può fare economia nell'iniziarsi ai suoi strumenti base.

Le domande poste avranno come primo scopo quello di permettere di esplicitare dei punti oscuri dell'ipotesi iniziale, di sviluppare questo o quell'altro aspetto in caso di mancata completezza, sollevando delle contraddizioni di principio o di fatto. L'archetipo stesso della falsa domanda è del genere: «Io penso che, cosa ne pensi?». Deve trattarsi di una critica interna, secondo il concetto di Hegel, che esige di penetrare una tesi particolare per sviscerarla dall'interno e non per criticarla in rapporto a premesse diverse. Questo abitua l'alunno a decentrarsi da se stesso, a lasciare da parte le proprie opinioni al fine di approfondire uno schema che non è il suo. Si accorgerà con sorpresa della sfida che l'interrogazione presenta, in ciò che la distingue dall'affermazione.

Non è sempre facile distinguere una «domanda vera» da una «domanda falsa», o una «domanda utile» da una «domanda inutile», se non altro a causa dell'ambiguità o della sottigliezza di una tale discriminazione. Ma non dimentichiamoci che non è tanto la decisione che prevale, quanto l'articolazione del processo della decisione: l'alunno è chiaro su ciò che implica la sua domanda? Occorre dapprima che la domanda nel suo enunciato sia chiara per la persona interrogata. In caso di divergenza sulla chiarezza tra l'autore della domanda e il suo interlocutore, la classe potrà essere chiamata come rinforzo per esplicitare la domanda o per tagliare corto in merito alla sua accettabilità.

Possono essere concepiti e utilizzati altri criteri di valutazione, ma cinque tra questi ci sembrano dotati di una certa efficacia.

-In primo luogo: si sa, o si riesce a intuire ciò che afferma colui che interroga? Ci lascia trasparire un'ipotesi attraverso la sua domanda? In tal caso, si tratta di un'affermazione mascherata.

-Secondariamente: ci propone un concetto bello e pronto? Se, nell'articolazione della sua risposta, l'autore dell'ipotesi iniziale riprende semplicemente i termini della domanda, senza produrre lui stesso un qualsiasi concetto, la domanda non è una domanda, poiché essa propone già un concetto. L'idea è che le domande costringono le persone interrogate a partorire dei concetti, e non semplicemente a accettarli o respingerli.

-In terzo luogo: bisogna evitare di appellarsi alle definizioni, perché ciò può diventare sistematico per coloro che interrogano, che potrebbero per esempio chiedere di definire tutti i termini dell'ipotesi iniziale senza porre problemi reali all'ipotesi stessa.

-In quarto luogo: evitare la domanda a cui l'ipotesi ha già risposto. Questo permette per esempio di non ripetere le domande già poste. Oppure di non interrogare realmente l'ipotesi iniziale.

-In quinto luogo: evitare la domanda fuori tema, che non ha legame esplicito con l'ipotesi espressa. Ciò permette a ognuno di riflettere perlomeno in maniera intuitiva sul nesso logico o sulla coerenza tra le idee.

2.4. Obiettare all'ipotesi

In caso di difficoltà con l'interrogazione, o da considerarsi come procedura alternativa, si può chiedere di fornire delle obiezioni anziché delle domande, dato che anche l'obiezione serve a far avanzare la riflessione. In effetti, per rispondere, l'autore dell'ipotesi iniziale dovrà mobilitare dei nuovi concetti nella sua argomentazione, o rivedere la sua ipotesi di partenza. Talvolta queste obiezioni porteranno alla luce delle imperfezioni di forma, permettendo così di correggerle,

cosa non inutile. Questo scambio consiste nell'elaborare l'idea iniziale, e non unicamente nel passare senza transizione da un'idea all'altra.

Si tratterà tuttavia di identificare se il discorso fornito è un'obiezione o una domanda. Per esempio, se possibile, l'alunno prima di parlare dovrà determinare se sta per porre una domanda o un'obiezione. Il suo intervento sarà ritenuto accettabile se la classe determina che egli ha ben tenuto il discorso. Per questo, prima di rispondere, verrà sistematicamente chiesto se l'identificazione è giudicata come corretta. In caso di divergenze, verranno forniti degli argomenti e poi la classe deciderà. Così come per le domande, ci si chiederà se l'obiezione sia stata esaminata o meno dall'autore dell'ipotesi iniziale.

2.5. Rispondere alla domanda

Una volta che la domanda viene posta, l'autore dell'ipotesi determinerà se la domanda gli pare chiara e se essa riguarda la sua idea. Se pensa di no, avrà diritto di respingerla, o addirittura dovrà respingerla. La sua decisione è suprema, dato che non si sente di rispondere. È anche possibile far testimoniare la classe come giuria per poi procedere al ballottaggio tra i protagonisti, nel caso in cui l'autore della domanda non fosse d'accordo con questo giudizio. Tuttavia, è importante non lanciarsi in un dibattito interminabile. L'impossibilità di capirsi fa essa stessa parte del processo di apprendimento del pensiero. Ciò crea una certa tensione che obbliga i partecipanti a pesare i loro discorsi, a chiarire il loro pensiero e a misurare le conseguenze delle loro parole rispetto a un interlocutore.

Se l'autore dell'ipotesi accetta la domanda, vi risponde, giustificando in certo qual modo la sua risposta: dovrà rispondervi avanzando un'idea, un concetto all'interno dell'argomento, cosa che permetterà di sviluppare o approfondire un po' l'ipotesi iniziale. In seguito, l'animatore si informerà in modo simile presso colui che interroga, al fine di vedere da un lato se la risposta è chiara, dall'altro se si è risposto

alla sua domanda. Sarà qui attento a una difficoltà corrente: molto spesso, colui che interroga tenderà a confondere il fatto di «essere in disaccordo con la risposta» e decretare che «la risposta non risponde alla domanda». Per compiere questa distinzione occorrerà ancora mettere da parte le proprie opinioni, verificando semplicemente se l'autore dell'ipotesi affronta la domanda o la evita, senza sperare in una risposta precisa e attesa. In effetti due strade diverse possono condurre a uno stesso luogo, tutto sta nel sapere se sia l'una che l'altra vi conducono davvero.

Bisognerà parallelamente distinguere una risposta da cui ci si aspetta più precisione da una non-risposta. Se la risposta pare insufficiente a colui che interroga, chiediamogli se essa è malgrado tutto una risposta. Nondimeno, chi pone la domanda avrà la priorità rispetto ai suoi compagni di interrogare nuovamente l'autore dell'ipotesi. D'altra parte, il principio è quello di lasciar porre diverse domande affiliate in modo da ottenere un risultato concreto, a meno che l'animatore decida che è tempo di passare a qualcun altro. Lo scopo dell'interrogazione è certamente quello di permettere lo svilupparsi di un'idea, ma anche di mostrare i limiti di tale idea, puntando verso le sue mancanze e le sue contraddizioni. L'autore di un'idea sarà d'altronde spesso sorpreso dalle conseguenze delle proprie idee, in particolare dai problemi imprevisi che esse pongono.

Un test interessante dopo l'articolazione di una risposta, soprattutto se essa sembra sfasata rispetto alla domanda, consiste nel chiedere all'autore se si ricorda della domanda posta e di riformularla. Spesso egli non ne avrà che un ricordo troncato o decisamente falso. Ciò permette agli alunni di prendere maggiormente coscienza di un problema tipico nel momento del lavoro quotidiano e degli esami: la domanda viene letta male. In modo simile, il verificare se si è ascoltati dal proprio interlocutore permette di essere più coscienti della difficoltà di essere compresi: non basta dire le cose pensando di essere chiari per essere comprensibili.

2.6. Assemblare le ipotesi

Dopo essersi soffermati per un certo tempo su una prima ipotesi, tempo che l'animatore determinerà in funzione dell'interesse e delle circostanze, un altro alunno presenterà la propria ipotesi. Nondimeno, prima di rispondere alle domande che gli verranno poste, dovrà tentare di sottolineare le poste in gioco tra la propria ipotesi e quella precedente. Oppure, tentare di determinare il rapporto tra la propria idea e quella precedente. Questo perché è importante non abbandonare il filo della discussione a un susseguirsi disparato di idee. Tale legame concettuale, o problematizzazione, potrà essere svolto o meno, ma, in ogni caso, il fatto di porre in modo permanente il postulato di questo nesso inciterà l'alunno a non restare prigioniero di una formulazione data, ma piuttosto di tentare di cercarne i presupposti, mettendo a confronto le idee tra loro. Ciò potrà talvolta porgli un problema, perché si tratta allora di spingersi oltre l'astrazione.

Per esempio, una volta che la nuova ipotesi sia stata espressa, riassunta e scritta sulla lavagna nei suoi punti essenziali, verrà chiesto al suo autore di verificare se essa si distingue realmente dalla (o dalle) precedente(i), per determinare se la sua analisi è originale o meno. Regularmente, una volta che il vizio si attenua, l'intervenuto si renderà conto che non ha espresso alcunché di fondamentalmente nuovo, che ha semplicemente parafrasato il suo compagno, e in tal caso – se non riesce a distinguere il proprio discorso dal precedente – la sua ipotesi verrà cancellata dalla lavagna per assenza di novità, poiché essa si vede riducibile a un'ipotesi già scritta. Si tratta qui di imparare a distinguere la differenza di idee dalla semplice differenza fra parole. Un distacco reale dovrà manifestarsi o con un'opposizione a un punto preciso e importante, o con una differenza sostanziale di senso. A volte la sostanzialità della differenza sarà tenue, o addirittura insufficiente o inesistente, caso in cui un partecipante potrà opporsi a questo statuto di «novità», obiezione su cui ognuno potrà esprimersi; suggeriamo che sia un voto dell'assemblea a decidere finalmente della legittimità della nuova ipotesi. Su questo

punto, l'animatore non esiterà a sollevare periodicamente il problema - senza però tentare di provare qualcosa - al fine di condurre i partecipanti a porsi la domanda e a deliberare. Questo lavoro sull' «uguale e non uguale», sin dalle prime classi, è uno strumento di riflessione interessante.

2.7. Proseguire il lavoro

Il fatto di scrivere le idee sulla lavagna è utile per mostrare visivamente e schematicamente l'insieme delle idee e degli argomenti evocati, in modo da costruire un pensiero. Ma può anche essere richiesto agli alunni di redigere un lavoro più compiuto e conciso a partire da ciò che è emerso durante l'atelier. A meno che l'insegnante decida di produrlo lui stesso. In tal senso, la pratica non deve essere in contrasto con la lezione.

A seconda delle sessioni, il prodotto finito sarà più o meno incoativo, più o meno denso, più o meno ricco. In assoluto, poco importa se si tratta anzitutto di far lavorare gli alunni e di verificare a che punto siano sul tal soggetto. Ciò può allo stesso modo servire come preparazione a una lezione ulteriore, in cui l'insegnante tornerà su degli elementi evocati, precisandoli, arricchendoli, utilizzando gli elementi forniti e mostrando le insufficienze. Lo stabilire un rapporto tra il loro lavoro, le loro idee e gli apporti dell'erudizione è produttivo e formativo per gli alunni. Così, si confrontano con le lezioni e le referenze libresche in maniera più reale, ciò demistifica inoltre la materia insegnata, dimostrando che la conoscenza non esce dai libri o dalla testa del maestro, ma da ognuno.

Esempi

Queste diverse frasi, provenienti dagli insegnanti e dagli alunni, sono state utilizzate in classe e sono destinate a illustrare i nostri discorsi e a riflettere la realtà dell'esercizio, senza avere alcuna pretesa di idealità.

Esempi di domande

1. Bisogna essere gentili con il proprio amico?
2. Perché si fanno i mestieri?
3. Perché ci sono le regole?
4. Qual è la differenza tra una ragazza e un ragazzo?
5. A cosa serve conoscersi?

Esempi di ipotesi

1. A cosa servono i dibattiti in classe?

- a. Servono a riempirsi di idee.
- b. Ci permettono di difenderci con le parole.
- c. Servono a condividere e a mescolare le nostre idee.
- d. Servono a imparare ciò che non sappiamo.
- e. Servono a parlarsi meglio.

2. Perché si fanno i mestieri?

- a. Per guadagnare soldi.
- b. Per rendere servizio alle persone.
- c. Per non dover sapere e saper fare tutto da soli.
- d. Per sentirsi bene perché si ha un lavoro.
- e. Per mantenere la propria famiglia.

3. L'uomo è un animale?

- a. No, perché gli animali non si vestono.
- b. No, perché non abbiamo piume o peli.
- c. Sì, perché molto tempo fa gli uomini erano delle scimmie.
- d. Sì, perché anche noi mangiamo altri animali.
- e. Sì, perché gli animali hanno una testa, delle braccia, delle gambe come noi.
- f. Sì, perché gli animali hanno un cuore e sono vivi.

Esempi di domande accettabili e non accettabili

Ipotesi: Si impara un mestiere per guadagnare dei soldi

Domande:

1. Perché si impara un mestiere?

Inutile: questa domanda ha già avuto la sua risposta.

2. Non è per rendere servizio alle persone che si impara un mestiere?

Falsa: affermazione mascherata, si sa ciò che pensa colui che pone la domanda. Si tratta di un'idea nuova.

3. Ci sono delle persone che non hanno un lavoro?

Inutile: fuori tema, perché non ha rapporto esplicito con l'ipotesi espressa.

4. Che cos'è un mestiere?

Appello a una definizione: meglio evitarlo o non abusarne, troppo facile perché chi pone la domanda non si mette in gioco, e di questo passo si potrebbe interrogare ogni termine dell'ipotesi.

5. Un mestiere serve a restare con la propria famiglia?

Domanda oscura: l'autore deve rifare la sua domanda o chiedere aiuto, vedere se qualcuno lo capisce e può aiutarlo a riformulare.

6. Perché bisogna guadagnare dei soldi?

Domanda portante: incita a pensare oltre in merito al desiderio di guadagnare dei soldi.

7. I soldi ci rendono felici?

Domanda portante: obbliga a problematizzare la risposta pensando ai limiti dell'ipotesi.

Poste in gioco

A partire dalle ipotesi emesse in «Esempi di ipotesi, 2», si potrebbero veder emergere le seguenti poste in gioco:

1. Perché si fa un mestiere?

- a. Per guadagnare dei soldi.
- b. Per rendere servizio alle persone.
- c. Per non dover sapere e saper fare tutto da soli.
- d. Per sentirsi bene perché si ha un lavoro.
- e. Per mantenere la propria famiglia.

L'**ipotesi a.** può opporsi alle **ipotesi b.** e **e.**, perché nella **a.** si pensa più a sé che agli altri

L'**ipotesi b.** si oppone all'**ipotesi e.** perché si pensa a più persone nella **b.** che nella **e.**

L'**ipotesi b.** si oppone all'**ipotesi d.** perché nella **b.** si vuole fare qualcosa, mentre nella **d.** si vuole soltanto sentirsi bene.

L'**ipotesi c.** si oppone all'**ipotesi b.** perché nella **b.** si pensa a ciò che si può fare per gli altri, mentre nella **c.** si pensa a ciò che gli altri possono fare per noi.

Riassunto

La «interrogazione reciproca» è un esercizio collettivo che consiste nello sviscerare collettivamente una domanda data proponendo delle risposte sotto forma di ipotesi, sviluppandole o modificandole grazie a interrogazioni pertinenti e comparando le diverse risposte per estrarne le poste in gioco fondamentali.

Il lavoro da svolgere si basa sui seguenti punti: approfondire una domanda, produrre delle idee, articolare precisamente e chiaramente, produrre delle domande sussidiarie e rispondervi, ascoltare l'altro, assicurarsi della presenza di un nesso logico o concettuale tra le idee, sintetizzare o analizzare l'insieme del lavoro.

Piste supplementari

Possono essere proposti preliminarmente due brevi esercizi.

Primo, ogni alunno deve redigere per la domanda iniziale tre risposte diverse.

Secondo, per un'ipotesi data, ogni alunno deve redigere tre domande diverse. Queste frasi diverse possono essere in seguito messe a confronto e discusse oralmente. Per le classi in cui gli alunni non sappiano ancora scrivere, si possono reclutare come segretari della sessione alcuni alunni di altro livello.

Un esercizio per iscritto, più completo, può essere proposto come un'iniziazione o come complemento di questo tipo di atelier. Alla domanda posta dall'insegnante, ogni alunno deve rispondere brevemente su un foglio volante. Ognuno passa in seguito il foglio al proprio vicino, che deve interrogare la risposta fornita. L'alunno riprende il suo foglio e poi risponde alla domanda. Un altro vicino pone una nuova domanda sulla risposta iniziale. L'alunno risponde nuovamente. La procedura si ripete una terza volta. Ogni alunno è invitato ad analizzare il risultato di questi scambi sulla propria risposta iniziale: ha cambiato idea? L'idea è stata precisata? Qual è la natura del cambiamento? Le risposte e le domande concordano? Il soggetto è stato trattato? Avrà luogo in seguito una discussione plenaria, al fine di discutere alcune copie scritte dagli alunni, oppure l'insegnante ne produrrà egli stesso alcune analisi.

Altro esercizio, scritto o orale: ogni alunno produce una risposta scritta alla domanda iniziale. Viene effettuato un giro di banchi, in cui ogni alunno legge la propria risposta. Ognuno deve scrivere una domanda a un compagno a scelta. Il lavoro sulle domande e sulle risposte verrà in seguito svolto oralmente, da un alunno alla volta. Oppure, ognuno è invitato a scegliere due risposte alla domanda iniziale che sembrano opporsi, con lo scopo di analizzarne le poste in gioco. In questi differenti casi, l'insegnante può scegliere di concentrarsi su un aspetto specifico del lavoro. Il ricorso allo scritto ha un vantaggio: ognuno deve buttarsi immediatamente e l'insegnante non deve aspettare che una mano «coraggiosa» si alzi.

3. Lavoro su testo

L'esercizio del lavoro su testo assomiglia certamente a ciò che alcuni insegnanti praticano già con i propri alunni, in modo più o meno formalizzato. È un esercizio di lettura che si fonda sull'idea che uno dei fondamenti di qualsiasi insegnamento è quello di insegnare a leggere, che si tratti di un libro, del mondo o dell'esistenza. Il nostro lavoro qui consiste nell'effettuare una lettura «ravvicinata» del testo, nel produrre delle analisi e metterne a confronto le poste in gioco.

3.1. Svolgimento iniziale

Un testo breve (una pagina o due) viene distribuito precedentemente ai partecipanti. Un testo d'autore (racconto, fiaba, articolo giornalistico o altro), un testo dell'insegnante o un testo di un alunno: a seconda della natura del testo, le poste in gioco e il lavoro si modificheranno forse un poco. Gli alunni lo leggono e ci riflettono su, senza necessariamente conoscere il nome dell'autore, l'origine o la natura del testo, sebbene questa non sia una regola fissa. Certo è che il testo deve contenersi sufficientemente in se stesso per non dover riferirsi continuamente a un'autorità o a referenze esterne. Deve manifestare adeguatamente la propria verità, il proprio contenuto.

3.2. Interpretazioni

La sessione comincia con una lettura a voce alta, dove si cercherà di esigere dal lettore un rimando intelligente delle articolazioni, in modo un po' teatralizzato, al fine di dar vita al testo e di avvicinarvisi. Questa lettura verrà svolta da un solo alunno, oppure condivisa da tutta la classe, facendo leggere a ognuno una frase. Non si tratta di una lettura indispensabile, può anche diventare una scocciatura se il testo è un po' lungo, ma permette di offrire una buona base di partenza. Se si ha a che

fare con classi dei piccoli, non ancora lettori, l'insegnante leggerà il testo a più riprese, in modo che gli alunni si impregnino a sufficienza del contenuto.

Segue un giro di banchi, sistematico o meno, dove si ascolterà un certo numero di interpretazioni possibili – e impossibili – del testo. Durante questo esercizio, l'insegnante tratterrà «coraggiosamente» la propria voglia di ribattere non appena noterà degli «errori» di lettura o dei controsensi grossolani. È essenziale che l'errore si esprima senza paura di rappresaglia, alla maniera di un'opinione che altrimenti non sarebbe mai elaborata. Non dimentichiamoci la messa in guardia di Hegel: «La paura dell'errore è il primo errore». Diversamente, la paura del giudizio esteriore impedirà agli alunni più timidi di esprimersi, incitando i più furbetti a parafrasare ciò che percepiranno come l'articolazione della verità del momento, quella del potere vigente, anziché porsi delle domande vere e proprie. Tutto ciò non esclude affatto la presa in esame dell'errore, anzi: ciò avverrà con più facilità.

3.3. Il ruolo dell'insegnante

L'insegnante, come accade in ogni dibattito formalizzato, deve diventare un animatore, anche se questa parola ha connotazione negativa e lo irrita un po'; una guida, se preferisce. Il suo ruolo è quello di mettere in evidenza sia i discorsi dei singoli, sia quelli dell'insieme del gruppo. Questo avrà luogo mediante i seguenti interventi. L'insegnante solleciterà più precisione se una lettura particolare non gli pare totalmente chiara, o se un dato aspetto merita di essere sviluppato di più. Reclamerà delle spiegazioni se identifica delle contraddizioni intrinseche in una specifica lettura, senza preoccuparsi di ciò che considera come la giustezza o la veracità del discorso. Di tanto in tanto riformulerà o sintetizzerà il discorso espresso, in modo da farne emergere l'essenziale, verificando sempre presso la persona interessata se ha ripetuto effettivamente ciò che voleva dire. In questi momenti, l'animatore deve distinguere tra il parlare al posto del partecipante e aiutarlo a precisare la sua intenzione. Per evitare la trappola del «parlare per l'alunno»,

preferirà incitare l'alunno a finire da solo il proprio discorso, a renderlo più conciso oppure a sollecitare l'aiuto dei compagni. L'insegnante chiederà di giustificare questa o quell'altra interpretazione attraverso citazioni precise del testo, sulle quali potrà instaurarsi un dibattito. È necessaria una messa in guardia contro l'idea che un'ipotesi di lettura sia giustificata dalla totalità del testo, senza che venga citato un passaggio particolare: si tratta del classico argomento dell'alunno che, consapevolmente o meno, tenta di evitare di confrontarsi realmente con il testo richiamandosi a una «globalità» del testo. Poi l'insegnante, man mano o alla fine del giro tra i banchi, giustapporrà le letture che presentano tra loro le discordanze più stridenti, sottolineandole per far emergere gli aspetti più contraddittori del processo in corso. Presentata come un gioco, questa situazione dovrebbe solleticare un po' i partecipanti.

Nel corso della pratica, l'insegnante inciterà i partecipanti a prendere parte a questo processo autorizzandoli o incoraggiandoli a praticare queste diverse interrogazioni. Tanto più che con la reiterazione degli atelier, gli uni e gli altri cominceranno a imparare questo gioco dell'interrogazione, di cui si faranno carico poco a poco. Praticandolo con i propri compagni, cominceranno ad applicarlo su di sé, ovvero si abitueranno a interrogare le proprie articolazioni di pensiero. Se un partecipante esprime una difficoltà reale con il testo al punto di non osare dire nulla, l'insegnante gli proporrà di provare a spiegare questa difficoltà, oppure di prendere una o due frasi a caso – quelle che lo colpiscono di più o che gli sembrano le più ermetiche – che l'alunno commenterà nella misura delle proprie possibilità. Altri alunni potranno aiutarlo in questo processo.

Segnaliamo che le parole espresse con più esitazione non sono tuttavia le meno pertinenti. Tutto sta nell'imparare a porre domande aperte, per liberare l'alunno dalla paura dell'autorità esterna, sia essa quella del maestro, o quella dei suoi pari. È importante notare che l'insegnante deve imporre al gruppo lo stesso rispetto della parola del singolo che impone a se stesso, cosa che è particolarmente

importante – e a volte difficile – con dei bambini piccoli, talvolta poco abituati o refrattari a questo tipo di «self-control».

3.4. Confrontare le prospettive

Dopo la fine del giro fra i banchi, o dopo il momento consacrato a questa parte dell'esercizio, comincerà il secondo momento, che possiamo chiamare confronto di prospettive. Anche se solo a un certo grado, questo aspetto del lavoro è indubbiamente già cominciato, perché alcuni partecipanti avranno certamente approfittato della loro presa di parola iniziale per prendere in contropiede o criticare le idee espresse prima delle proprie. Questa parte servirà a condensare le problematiche: l'insegnante costringerà al massimo gli intervenuti a restringere i loro diversi propositi per poter farsi carico delle principali poste in gioco della discussione, che in generale saranno contenute nel testo, senza comunque impedire l'insorgenza di nuove problematiche, nella misura in cui esse manterranno un rapporto piuttosto stretto con il soggetto. L'insegnante potrà allo stesso modo tentare di aprire alcune piste arricchenti che saranno state sollevate, e sulle quali ci si era soffermati troppo poco. Deve essere attento a cogliere ogni abbozzo di pensiero, ogni intuizione non sfruttata. Sottolineerà per esempio una frase articolata senza alcuno sviluppo, sollecitando delle reazioni. Sia nel caso gli sembri una prospettiva che tocca l'essenziale, sia su di un'altra che al contrario gli pare cadere nello sbaglio o nell'inesattezza, sperando così di provocare delle reazioni.

Una modalità specifica di questo esercizio è la produzione, da parte dell'alunno, di una frase unica, destinata a riassumere l'essenziale del testo. Oppure, più facile, si può anche chiedere di determinare la frase più importante o più significativa del testo. Queste richieste invitano l'alunno a discriminare le idee e a gerarchizzare il proprio pensiero, a separare il primordiale dall'accessorio. Queste diverse frasi, accompagnate da una citazione o da una breve argomentazione che le sostenga, saranno scritte alla lavagna, messe tra loro a confronto e dibattute, per

cingere le varie poste in gioco relative all'interpretazione, come nella «Interrogazione reciproca».

Altro esercizio importante da proporre: l'insegnante chiederà a ciascun partecipante se pensa di essere d'accordo o meno con ciò che il testo afferma, in modo che concepisca la propria posizione e la giustifichi. In caso di disaccordo, il partecipante dovrà immaginare ciò che l'autore avrebbe risposto alla sua obiezione. Questa spola tra l'autore e il suo lettore estrae il testo dal suo involucro oggettivo e intoccabile, permettendo sia un'appropriazione personale delle poste in gioco, sia una presa di distanza da sé.

Si badi al fatto che questo tipo di metodo susciterà talvolta una certa angoscia nell'alunno, abituato a risposte già pronte e a delle spiegazioni dei testi «ufficiali», sprovvisti di ambiguità o di contraddizioni. Occorrerà comunque mantenere la tensione che si genera, restando tuttavia incoraggianti, per fare affidamento sulle capacità intellettuali individuali. In certo qual modo, questa situazione risponde alla realtà meglio di un corso magistrale, sia quella dell'esame, sia quella della vita, poiché nulla è mai dato in anticipo.

3.5. La «verità» del testo

L'insegnante sarà sorpreso – se ne avrà la pazienza – di vedere come molte delle false piste si rettificano da sé, attraverso il lavoro di gruppo; rettifiche molto più gratificanti di quelle che avrebbe effettuato lui stesso, utilizzando la propria maestria e la propria autorità. Senza contare che i rischi e varie deviazioni della discussione saranno per lui senza alcun dubbio più stimolanti intellettualmente rispetto a un suo chiudersi per sviluppare direttamente le proprie idee sulla domanda. Vedrà il testo studiato prendere una sorta di nuova vita, perché ogni sessione di lettura delle stesse parole si dimostrerà unica e vivificante: il più brillante dei monologhi non rimpiazzerà mai il lato ricco e produttivo della molteplicità e dello scambio. Per lo stesso motivo, per attuare una tale pratica dovrà sollecitare la

propria creatività e interrogare la vastità della propria apprensione per il testo. Ciò potrà generare anche in lui un leggero sentimento di angoscia, ma procurerà ugualmente delle grandi gioie se si accetta sufficientemente l'insicurezza del correre il rischio.

In ogni caso, non abbandonerà il proprio ruolo di insegnante nel senso tradizionale del termine, perché in occasione della conclusione, o preferibilmente in un altro momento in classe, troverà l'occasione per rettificare un certo numero di punti che gli sembreranno indispensabili per una buona comprensione del testo studiato. Se necessario, in questa occasione produrrà una sorta di breve analisi sui momenti importanti del lavoro svolto, mettendo in luce delle poste in gioco metodologiche e tematiche, sviluppo che, per gli ascoltatori, si svolgerà in un'atmosfera molto più propizia all'ascolto e all'appropriazione. Da un lato, l'insegnante avrà colto con più precisione la natura delle difficoltà che il testo studiato presenta per i lettori a cui verrà proposto. Dall'altro, gli ascoltatori saranno più inclini ad accogliere i suoi discorsi nella misura in cui avranno stabilito un legame più personale e sostanziale con il testo, e si sentiranno parte di un dibattito in corso. Quanto al contesto, quello dell'autore, all'epoca, al tipo di testo, può darsi che se ne sia parlato, forse l'insegnante avrà accennato qualcosa durante la discussione, forse alcuni partecipanti più preparati di altri ne avranno parlato, ma in ogni caso l'insegnante potrà decidere di introdurre un certo numero di informazioni alla fine della sessione, che rimetteranno le cose in prospettiva e serviranno come conclusione a questa lettura-riflessione.

Lavoro su Cenerentola

Morale della storia: ipotesi

1. Per essere felici, bisogna trovare qualcuno che ci ami.

Cenerentola è diventata felice quando ha trovato il suo principe azzurro.

2. Quando si è soli non si sa come risolvere i problemi.

Cenerentola è sconsolata finché la sua madrina viene ad aiutarla.

3. Se siamo pazienti, i problemi verranno risolti.

Cenerentola alla fine è felice, mentre all'inizio non lo era.

Poste in gioco

Come si diventa felici? Perché qualcuno ci ama, perché qualcuno ci aiuta, perché siamo pazienti. Nei primi due casi dipende dagli altri; nel terzo dipende da noi. Nel primo caso, siamo legati all'altro con dei sentimenti, nel secondo caso dall'utilità.

Riassunto

Il «lavoro su testo» è un esercizio collettivo, che consiste nello sviscerare insieme un testo dato proponendo delle ipotesi di lettura, giustificandole, sviluppandole o modificandole grazie a delle interrogazioni pertinenti, e comparando queste diverse risposte per estrarne le poste in gioco più fondamentali.

Il lavoro si porta sui seguenti punti: approfondire la comprensione di un testo, produrre delle idee, articularle in modo chiaro e preciso, produrre delle domande sussidiarie e rispondervi, ascoltare l'altro, assicurare la presenza di un nesso logico o concettuale tra le idee, sintetizzare o analizzare l'insieme del lavoro.

Piste

Preliminarmente possono essere proposti due brevi esercizi.

-Dopo la lettura del testo, ogni alunno deve redigere per iscritto una frase che ne cattura l'idea generale e altre due frasi che rendono conto di due idee annesse, giustificando queste scelte.

-Per un'ipotesi di lettura data, ogni alunno deve produrre per iscritto tre domande o obiezioni differenti. Queste diverse proposizioni vengono in seguito confrontate e discusse oralmente.

Un esercizio scritto, più completo, può essere proposto come iniziazione o complemento di questo tipo di atelier. Dopo la lettura, ogni alunno deve rispondere brevemente su un foglio volante alla domanda: «Qual è l'idea principale del testo?» e citare un passaggio specifico come prova. Ognuno passa in seguito il proprio foglio al vicino, che interroga la domanda proposta o gli offre un'obiezione. L'alunno riprende il proprio foglio e poi risponde alla risposta o all'obiezione. Un altro vicino pone una nuova domanda sulla risposta iniziale, o propone una nuova obiezione. L'alunno risponde nuovamente. La procedura si ripete una terza volta. Ogni alunno è invitato ad analizzare il risultato di questi scambi sulla sua risposta iniziale: ha cambiato idea? La sua idea è stata precisata? Qual è la natura del cambiamento? Risposte e domande, risposte e obiezioni concordano? Il testo è analizzato correttamente? Una discussione plenaria si instaura in seguito al fine di discutere qualche copia scritta, oppure lo stesso insegnante ne produrrà alcune analisi.

Altro esercizio, scritto o orale: ogni alunno produce per iscritto un'ipotesi di lettura, con citazione a supporto. Si fa un giro di qualche lettura fra i banchi, oppure ogni alunno legge la propria risposta. Ognuno pone per iscritto una domanda o un'obiezione a un compagno a scelta. Il lavoro sulle domande o obiezioni e risposte si effettua poi oralmente, un alunno per volta. Oppure, ognuno è invitato a scegliere due tesi che sembrano essere distinte o opposte, al fine di analizzarne le poste in gioco.

In questi differenti casi, l'insegnante può scegliere di concentrarsi su un aspetto specifico del lavoro. Il ricorso allo scritto ha un vantaggio: ognuno deve mettersi veramente in gioco, e l'insegnante non deve aspettare che una mano «coraggiosa» si alzi.

4. L'esercizio della narrazione

Nel lavoro scolastico, nella riflessione, l'esempio ha molte volte uno statuto incerto. Spesso assente, sottostimato o utilizzato male, non si sa in fin dei conti se è superfluo, se basta a se stesso, se serve come decorazione o riempimento, se spiega o se prova, se pone un problema o lo illustra. Potremo sempre cercare di decorticare e comparare questi diversi valori dell'esempio, commentare la loro rispettiva rilevanza, ma nell'esercizio che proponiamo si tratta piuttosto di invitare il partecipante a mettere le mani in pasta elaborando l'esempio mediante una procedura specifica di discussione e di analisi che lo farà riflettere sul suo enunciato, la sua scelta, il suo utilizzo e il suo senso.

4.1. Svolgimento iniziale

Come per una discussione più classica, si tratta innanzitutto di scegliere e di articolare un soggetto, sotto forma di una domanda, di un'affermazione o di un semplice tema, scelta che a seconda delle necessità verrà effettuata dall'animatore o dai partecipanti – mediante una lista di frasi e una votazione – prima o durante l'atelier. Ciò implica anche di determinare se i partecipanti possono o devono preparare il proprio intervento prima di venire alla sessione o se ci si accontenta di improvvisare. Una parte del tempo può essere utilmente consacrata unicamente alla redazione di tale esempio. Sottolineiamo che questo esercizio rischia di richiedere un tempo di realizzazione piuttosto consistente, che potrà quindi estendersi su più di una sessione. È comunque possibile consacrarsi soltanto a certi aspetti del lavoro.

Una volta che si è scelto il soggetto, tutti i partecipanti saranno invitati a produrre una narrazione che abbia come fine quello di illustrare il soggetto. Grossomodo, una narrazione deve riportare un evento particolare. Per motivi differenti, l'esempio si presenterà sempre sotto forma di un caso specifico. Il

vantaggio principale di questa regola diverrà più evidente in seguito, ma diciamo che essa permette in particolare di interrogare la coerenza e la legittimità del caso nel suo quadro cronachistico e concettuale. Un modo semplice di presentare questa esigenza consiste nel dire che la narrazione deve poter cominciare con le parole consacrate «C'era una volta...» o ancora «In un bel pomeriggio d'estate...».

Nella sua frase iniziale, la narrazione non deve essere accompagnata da commenti o spiegazioni. Ogni trasgressione di questa regola sarà inizialmente rilevata dall'animatore e, in seguito, nella misura del possibile e del preferibile, dai partecipanti. Sin dall'inizio del gioco, l'assemblea dei partecipanti è d'altra parte chiamata a formare una sorta di giuria i cui membri garantiranno il giusto rispetto delle regole di funzionamento. Ogni partecipante può dunque obiettare a questa o quella parola che non gli sembra corrispondere all'esigenza del momento. Tanto più che questo esercizio comprende delle fasi ben specifiche dove le esigenze che riguardano la natura del discorso evolvono. Qualsiasi obiezione dovrà essere giustificata, verranno formulati altri commenti, confermantici o invalidanti l'obiezione; qualsiasi contestazione si concluderà con un voto, dove la maggioranza semplice prenderà una decisione tra “accolta” o “respinta”.

La narrazione porterà, per esempio, su un evento vissuto dal narratore o da una terza persona conosciuta direttamente o indirettamente, su una fiction estratta da uno scritto o da un film, o addirittura da circostanze completamente inventate dal loro autore. D'altra parte il narratore non dovrà enunciare l'origine o la natura della propria storia, che può essere un mix di realtà e finzione. Egli ne assumerà pienamente i termini e nulla potrà obiettarci dei fatti esterni o un'altra versione della storia nella misura in cui quest'ultima è già nota. Allo stesso modo, specifichiamo che in questa parte dell'esercizio non può essere avanzata alcuna obiezione prima della fine, che si tratti di dichiarare un fuori tema, un accordo o un disaccordo, o anche un'incoerenza. Le due sole obiezioni legittime, che si effettuano generalmente in questo momento, riguardano lo statuto narrativo di ciò che è

raccontato, così come la presenza di commenti. Queste due obiezioni frequenti mostrano due difficoltà sulle quali occorre lavorare: in primo luogo, quella di pensare la singolarità anziché la generalità,; in secondo luogo, quella di riportare bene o male l'evento separatamente dalla sua spiegazione e dalla sua conclusione. Queste esigenze, decisamente arbitrarie, permettono nondimeno ai partecipanti di prendere coscienza della natura dei loro discorsi e di determinare volontariamente il corso della loro parola.

Una paura espressa di frequente rispetto a questo esercizio consiste nel dubitare della capacità del gruppo di generare diversi esempi narrativi. Questo dubbio emana sia dall'animatore, sia dagli stessi partecipanti. Empiricamente diciamo che, su un soggetto di interesse generale, qualsiasi gruppo dato riuscirà inevitabilmente a produrre un certo numero di narrazioni. Ovviamente, come sempre in questo genere di esercizi, occorre essere pazienti, sdrammatizzare l'affare, credere nella capacità creatrice dell'essere umano e non aspettarsi per forza qualcosa di incredibile e di meraviglioso. Si potrà essere stupiti dal lavoro svolto con una semplice storia di quattro o cinque frasi.

4.2. Scelta della narrazione

Verrà stabilita una lista da cinque a dieci storie, ognuna dotata di un titolo scritto alla lavagna, o addirittura accompagnata da un breve riassunto. La classe dovrà scegliere quella fra tutte che meglio corrisponde al soggetto in questione, che lo illumina nel modo più interessante. Si instaurerà una discussione dove ognuno – o qualcuno, a seconda del numero dei partecipanti e del tempo impartito – esprimerà la propria preferenza e le ragioni che la motivano. Verranno scelte due o tre narrazioni se queste ultime sembrano calzanti, oppure verranno criticate le narrazioni che non sembrano convenire. È importante specificare che i criteri primi di giudizio non sono né l'originalità della storia, né la sua qualità narrativa, né la sua conclusione implicita, né il suo fascino, né la sua dimensione di verità, ma

principalmente il suo rapporto al contenuto. Gli argomenti per la scelta e l'esclusione verteranno per lo più sulla capacità della narrazione in questione di illuminare il soggetto studiato, sul senso che essa produce, e non a partire da criteri più estetici. A meno che, anche qui, non si decida di orientare l'atelier in un'altra direzione.

I partecipanti saranno tentati di scegliere la storia che gli sembra carina, quella il cui spirito gli si addice o quella che li riguarda più da vicino. La difficoltà sarà quella di far passare l'alunno allo stadio metanarrativo, cosa che porrà diversi problemi, un po' variabili a seconda dell'età; problemi che andranno identificati e trattati prendendo il tempo necessario nel corso degli esercizi. L'esigenza qui è di emergere dalla sensibilità immediata per entrare nell'intelletto e nella concettualizzazione. Al fine di elaborare meglio una scelta collettiva, gli argomenti principali che difendono o criticano ogni narrazione saranno scritti alla lavagna. Una volta terminato questo giro di banchi, si voterà per determinare la storia che più si ritiene appropriata al soggetto studiato. Questa parte dell'esercizio avrà permesso di lavorare sul rapporto tra l'esempio e il soggetto trattato, mostrando la difficoltà di pensare le poste in gioco concettuali di una narrazione, la meta narrazione.

4.3. Studio della narrazione

Una volta che si è selezionata una narrazione, il suo autore dovrà nuovamente raccontarla affinché tutti si ricordino gli elementi che la compongono. Dopo di che i partecipanti saranno invitati a interrogare il narratore, esclusivamente sui dettagli fattuali. La «giuria» gioca un ruolo importante in questo momento, che consiste nel sorvegliare in modo permanente la natura delle domande e delle risposte. Ogni possibile trasgressione dovrà essere segnalata, e il rifiuto di una proposta dovrà essere argomentato e sottoposto all'approvazione del gruppo. Qui si tratta principalmente di distinguere ciò che deriva dal fattuale da ciò che fa leva sull'opinione o sul giudizio, distinguere ciò che è una precisazione legittima da ciò che implica un cambiamento importante dei dati, distinguere ciò che rappresenta

una risposta da ciò che elude la domanda, distinguere l'accontentarsi di rispondere precisamente alla domanda dall'approfittarsene per abordare o introdurre altri elementi. Anche in questo caso, ogni controversia, dopo un dibattito minimale, sarà risolta con un voto per la maggioranza. La difficoltà principale risiede nel fatto che l'autore è responsabile della propria storia, che ne sceglie arbitrariamente i termini e quindi che diventa talvolta difficile discernere il fattuale dall'interpretativo. A questo proposito, dopo aver argomentato, bisognerà ammettere il potere momentaneo del gruppo in ciò che concerne l'accettazione o il rifiuto di un discorso. Non perché il gruppo in quanto tale detenga una qualsiasi verità infallibile, ma perché la posta in gioco di una discussione consiste nel tentare di restringere l'arbitrario, senza comunque pretendere di eliminarlo.

Una volta che la discussione sugli elementi fattuali è compiuta, per esaurimento delle domande o per interruzione dell'animatore, si instaurerà la parte analitica. La parola appartiene inizialmente all'autore della storia, che ne analizzerà le poste in gioco, la conclusione e il rapporto al soggetto studiato: cosa ci dice questa storia a proposito della domanda trattata? Una volta che la sua analisi è terminata, saranno invitati altri partecipanti a prendere la parola. Saranno allora possibili tre tipi di intervento: in primo luogo una domanda indirizzata all'autore di un'analisi o di un'ipotesi di lettura, in secondo luogo una nuova ipotesi di lettura, in terzo luogo la formulazione delle poste in gioco tra diverse ipotesi di lettura, un confronto tra due o più idee.

Prima di esprimersi, ogni alunno che voglia intervenire dovrà preferibilmente, se possibile, enunciare la natura del proprio intervento: domanda, ipotesi (idea) o posta in gioco (confronto). L'esigenza del previo annuncio obbliga colui che interviene a essere cosciente del discorso che sta per tenere, cosa che non è sempre evidente. Questo impegno evita tra le altre cose un pensiero che si esprime senza necessariamente determinare il proprio scopo, senza pensare il proprio ruolo e soprattutto senza pensarsi nel rapporto di ciò che è già stato detto. Il monologo,

flusso di coscienza o pensiero associativo, qui deve essere escluso poiché l'esercizio implica di pensare insieme, mediante la costruzione di un dialogo. In questo contesto, l'altro deve sempre essere presente nel pensiero e nel discorso; il discorso comune, malgrado la sua molteplicità e il suo relativo esplodere, si trova al centro della riflessione, cosa che obbliga a mantenere una sorta di filo conduttore, un'esigenza permanente di ricentrimento e concentrazione.

Spesso, il partecipante che chiede di intervenire ignora la ragion d'essere del proprio discorso. Gli è venuta un'idea che vorrebbe esprimere, ma non sa ancora che cosa vuole farne. O dimentica le regole del gioco e comincia a parlare senza precisare la natura del proprio discorso, nel cui caso, se possibile, l'animatore lo interromperà per esigere il previo annuncio, oppure inizierà a parlare annunciando una categoria che modificherà mentre sta parlando, o ancora una volta finito di parlare, realizzando che non ha mantenuto il suo proposito, ricategorizza il proprio discorso. L'assemblea dei partecipanti, chiaramente, deve giocare qui il proprio ruolo di giuria, in modo da obiettare, se necessario, se l'annuncio è stato trasgredito. La difficoltà principale per colui che interviene è quella di pensare simultaneamente su due piani: quello del discorso e quello del metadiscorso, cioè pensare il proprio discorso e allo stesso tempo pensare alla natura e alla ragion d'essere del discorso, o ancora pensarne la natura e la ragion d'essere prima di articolare il discorso. Le difficoltà riscontrate lo condurranno a comprendere meglio il proprio funzionamento intellettuale.

4.4. Le poste in gioco

Le distinzioni tra i tipi di discorso non sono puramente formali, incarnano differenze sostanziali per quanto riguarda il loro contenuto e la loro funzione. Ci siamo già soffermati sulle ipotesi e sulle domande, ora esaminiamo un istante la natura e l'emergere di ciò che chiamiamo le poste in gioco.

Cingere le poste in gioco tra due o più ipotesi rappresenta il tipo di intervento

più difficile, poiché è il più astratto, il più complesso: richiede di pensare almeno a due idee per volta. Esso rappresenta il metadiscorso per eccellenza, perché si tratta di determinare la natura precisa dell'opposizione o del rapporto tra due ipotesi, in ciò che di più fondamentale esse detengono sul piano della loro sostanza. Si tratterà per esempio di segnalare con dei termini adatti l'opposizione tra i presupposti oggettivi e soggettivi, egocentrici o altruisti, materialisti o idealisti, metafisici o politici, tra diverse visioni dell'uomo o della società, che rimandano molto spesso alle grandi antinomie della filosofia. Tentare di identificare questi presupposti abituerà i partecipanti a discernere la parola implicita, il non detto di un'analisi, intravedendo come questi o quei discorsi derivino naturalmente da questi o quei presupposti, presupposti spesso ignorati da coloro che li veicolano.

Il primo a tentare quest'analisi delle poste in gioco è colui che ha appena espresso una nuova ipotesi, necessariamente nuova e diversa: se ciò non è ancora stato fatto, egli sarà invitato a discernere la differenza supposta tra il suo discorso e i precedenti. La maggior parte delle volte non ci riuscirà immediatamente, e in tal caso l'animatore passerà a un altro intervento. Più spesso saranno gli altri, gli osservatori, coloro che riusciranno a svolgere meglio questo esercizio, per il semplice motivo che colui che esprime la propria differenza è troppo preso dall'immediatezza del suo discorso, dalla convinzione e dal sentimento di evidenza che lo animano, e per il fatto che egli non è abituato a identificare i propri presupposti intellettuali. Il livello di pensiero e di espressione qui richiesto può anche chiamarsi per ragioni pedagogiche «il primo piano» in opposizione al «piano terra» dell'opinione e dell'analisi abituale. Si tratta in effetti di andare a monte della matrice intellettuale, di entrare in un processo anagogico che permetta di identificare gli schemi strutturali, per intravedere una sorta di «spazio delle fasi » dello spirito individuale.

Messa da parte l'ultima tappa (le poste in gioco), la difficoltà principale a cui l'animatore dovrà prestare attenzione sarà la capacità dei partecipanti di seguire le

diverse parti di questo esercizio. In effetti, si tratta di passare continuamente dal discorso narrativo al discorso analitico, dalla domanda all'affermazione, dall'analisi alla meta-analisi, dall'esempio concreto al soggetto astratto, dal proprio discorso a quello di un altro e viceversa, questo per due ore, esigenza di coerenza al gioco e di concentrazione che certi possono avere difficoltà a soddisfare. L'animatore non dovrà nemmeno esitare nel ricordare periodicamente a che punto è la partita. Deve tenere a mente che è precisamente questa flessibilità del pensiero, la coscienza e la padronanza di quest'ultimo che i partecipanti devono esercitare e apprendere.

Esempi di narrazione, analisi e poste in gioco

Domanda:

Bisogna essere gentili con gli amici?

Narrazioni:

a. Quando ero piccola, avevo un'amica che amavo molto. Ma un giorno sono stata punita per un errore che aveva fatto lei, e lei non ha detto nulla. Non sono più stata sua amica.

Analisi 1: bisogna imparare a scegliere delle amiche che siano corrette.

Analisi 2: Bisogna dire la verità, anche se ciò non piace agli amici.

b. Avevo un'amica, ma un giorno mi parlava, un altro giorno mi diceva: non ti parlo più. Ne avevo abbastanza, così le ho detto che non le avrei più parlato per una settimana. Da allora, lei è molto più gentile con me.

Analisi 1: Non bisogna essere troppo gentili con gli amici.

Analisi 2: Bisogna fare alle amiche ciò che loro fanno a noi.

c. Ho un amico che vuole sempre che lo aiuti in classe, anche quando ciò non è permesso. Ma quando mi chiede di aiutarlo, non riesco a dirgli che non bisogna fare così. Così adesso lui è sempre mio amico, ma non mi siedo più vicino a lui.

Analisi 1: Bisogna essere gentili con il proprio amico, ma non sempre.

Analisi 2: Un vero amico non dovrebbe chiedere sempre qualcosa: non è gentile.

Posta in gioco: Se si vuole essere disponibili, bisogna essere totalmente disponibili? Con gli amici, bisogna fare come fanno loro? Bisogna saper scegliere gli amici prima di essere gentili con loro?

Riassunto

L' «Esercizio della narrazione» è un esercizio collettivo che consiste nello sviscerare insieme una domanda data citando degli esempi specifici, che vengono analizzati al fine di produrre delle risposte sotto forma di ipotesi, sviluppando o modificando queste ipotesi mediante interrogazioni pertinenti, e comparando queste diverse risposte per estrarne le poste in gioco fondamentali della risposta iniziale.

Il lavoro da effettuare si basa sui seguenti punti: approfondire una domanda citando degli esempi, analizzare questi esempi, produrre delle idee, articularle precisamente e chiaramente, produrre delle domande sussidiarie e rispondervi, ascoltare l'altro, assicurare la presenza di un nesso logico o concettuale tra le idee, sintetizzare o analizzare l'insieme del lavoro.

Piste

Preliminarmente, possono essere proposti due brevi esercizi.

-In seguito a una domanda iniziale, ogni alunno deve redigere un esempio e fornire due analisi possibili di questo esempio.

-Per un esempio dato, ogni alunno deve produrre per iscritto due analisi differenti e possibili. Queste diverse proposizioni possono in seguito essere messe a confronto e discusse oralmente. Un esercizio per iscritto, più completo, può essere proposto come introduzione o come complemento di questo atelier. Per elaborare la domanda posta dall'insegnante, ogni alunno deve redigere, brevemente e su un foglio volante, un esempio specifico accompagnato dall'analisi che ne ha fatto, al fine di mostrare come questo esempio permetta di rispondere alla domanda iniziale. Ognuno passa in seguito il proprio foglio a quello del vicino, che interroga allora l'esempio o l'analisi proposta, formula un'obiezione oppure suggerisce una nuova analisi.

L'alunno riprende il proprio foglio e poi risponde alla domanda o all'obiezione. Un altro vicino di banco pone una nuova domanda o obiezione sull'esempio e sull'analisi di partenza. L'alunno risponde nuovamente.

La procedura si ripete una terza volta. Ogni alunno è invitato ad analizzare il risultato di questi scambi sulla propria risposta iniziale: il suo esempio è appropriato? La sua analisi è cambiata? O è stata precisata? Qual è la natura del cambiamento? Risposte, domande e obiezioni concordano? Il soggetto è stato trattato? Avrà luogo in seguito una discussione plenaria al fine di discutere alcuni risultati, oppure l'insegnante ne produrrà lui stesso alcune analisi.

Altro esercizio, scritto o orale: ogni alunno produce per iscritto un esempio per illustrare la domanda iniziale. Può trattarsi di un esempio reale o fittizio. Viene svolto un giro tra i banchi, in cui ogni alunno legge la propria redazione. Ognuno deve porre per iscritto una domanda a un compagno a scelta. Il lavoro sulle domande e sulle risposte si effettua in seguito oralmente, un alunno per volta. Oppure, ognuno viene invitato a scegliere due tra gli esempi proposti che sembrano opposti, al fine di analizzare le loro poste in gioco.

In questi casi differenti, l'insegnante può decidere di concentrarsi su un aspetto specifico del lavoro. Il ricorso allo scritto ha un vantaggio: ognuno di fatto deve mettersi in gioco, l'alunno ha il tempo di prepararsi e non resta che leggere ciò che si è scritto.

5. Varianti

5.1. Esercizio sui personaggi

Per i più piccoli (prima e seconda elementare) che hanno ancora difficoltà nel concettualizzare l'insieme del testo, è possibile cominciare con un esercizio di concettualizzazione dei personaggi. Si comincia col racconto di una storia o la proiezione di un film, per poi chiedergli di scegliere un personaggio, o perché è il loro preferito, o perché non gli è piaciuto. Questa consegna esige che gli alunni esercitino il proprio giudizio e si mettano in gioco esistenzialmente. In una seconda tappa, o sullo slancio del momento, giustificheranno la propria scelta. Questa giustificazione potrà prendere diverse forme. La più immediata per i bambini consisterà nel voler riportare degli elementi narrativi che li hanno colpiti. Avranno perciò una tendenza al «e poi, e poi, e poi...» che bisognerà limitare, chiedendo loro di scegliere un elemento specifico o di articolare un pensiero sintetico. Così, anziché raccontare tutto ciò che ha fatto l'eroe, diranno o che ha battuto il drago, evento specifico che implica di fare una scelta di una parte del testo, o che ha salvato la vita della principessa, sintesi che riassume l'avventura.

A questo punto, certi bambini avranno forse già emesso un giudizio qualificante su uno dei personaggi: preferiranno la principessa perché è bella, il principe perché è coraggioso, il clown perché fa ridere, o non ameranno la strega perché è cattiva. Se dicono per esempio che la strega non gli piace perché fa paura, bisognerà invitarli a determinare perché gli fa paura, in modo da non fermarsi a una semplice impressione suscitata dal personaggio. Bisognerà assicurarsi che i bambini qualificino il personaggio, che lo pensino e lo concettualizzino. Sarà tuttavia utile, una volta effettuata la qualificazione, citare un passaggio della narrazione o un riassunto sintetico che giustifica il qualificativo: il principe è coraggioso perché ha combattuto contro il drago, la strega è cattiva perché vuole uccidere la principessa che non le ha fatto niente. Quelli che sanno leggere potranno anche mostrare nel

testo il passaggio che hanno utilizzato. Per quanto riguarda i bambini che si limitano a citare un passaggio, dovranno tentare di produrre un qualificativo appropriato per il personaggio in questione, corrispondente all'elemento narrativo che avranno evocato. Può darsi che facciano fatica a produrre un termine di questo tipo. Nel caso in cui ciò si verificasse, così come negli altri esercizi, chiederanno aiuto dopo aver tentato invano di formulare la propria idea. Tuttavia, per non fermarsi a questa domanda di aiuto, piuttosto passiva sebbene molto importante, l'alunno in questione ascolterà le diverse proposizioni dei suoi compagni e dovrà scegliere quella che gli sembra più adeguata.

In questi diversi casi, ogni termine qualificante scelto verrà sottoposto a dibattito. L'insegnante potrà per esempio chiedere se ci sia una qualche opposizione al termine proposto. Qualsiasi alunno potrà allora tentare di spiegare che cosa non va nel termine scelto, o proporre un altro. Potrà essere sollecitato un voto di classe, al fine di verificare a che punto sono gli alunni e di confrontare l'autore del concetto con i compagni.

Questo voto può avere un ruolo di sanzione o di semplice consulenza, a seconda della modalità di funzionamento che l'insegnante giudicherà preferibile. Il ruolo semplicemente consultivo ci sembra preferibile, in modo che l'alunno impari ad assumere il proprio pensiero, compreso il caso dell'uno contro tutti. A ogni modo, se c'è «errore», il pensiero tenderà generalmente a regolarsi di per sé, se non istantaneamente, man mano che l'esercizio procede. Se ci fosse un qualsiasi dissenso, bisognerà prima di tutto tenere un dibattito che permetterà di approfondire la comprensione generale della storia e delle sue poste in gioco. Compreso il fatto, talvolta, di rendersi conto che sono possibili diverse letture, cosa che permetterà di iniziarsi alla problematizzazione. Così, l'eroe che giocherà un tiro mancino per ottenere i propri scopi potrà via via essere accusato di essere bugiardo e scaltro. Questo apparente paradosso, con le sue visioni simultaneamente negative e positive di uno stesso personaggio, meriterà un tempo di riflessione che senza

dubbio permetterà di sollevare degli scambi arricchenti. Perciò l'insegnante dovrà insistere sull'aspetto provocatorio di questa constatazione, in modo che ognuno possa approfittarne e lavori sul problema.

Così, mediante il lavoro sui personaggi, riassumendo il loro ruolo e qualificandoli, ogni bambino apporterà il proprio contributo alla comprensione della storia. Potrà essere tracciato uno schema alla lavagna, che riassumerà l'insieme dei commenti. Se alcuni personaggi saranno stati lasciati da parte, in particolare se sono importanti, l'insegnante chiederà alla classe di realizzare su questi ultimi un lavoro analogo a quello già svolto.

5.2. Lista di parole (classe difficile)

Come abbiamo detto, una delle difficoltà poste dall'esercizio riposa sul fatto che la parola è controllata e che non si tratta semplicemente di interporre ciò che passa per la testa, perché si tratta di costruire, approfondire, argomentare, ecc. Se alcuni alunni mostrano difficoltà nel controllare la propria parola, ciò può essere regolato abbastanza facilmente, nella misura in cui i loro compagni serviranno da regolatori e verranno in loro soccorso, trascinando i primi nel cammino filosofico. Ma se è una classe intera o la maggior parte di una classe ad avere difficoltà con questa esigenza – difficoltà che si manifesta con una certa turbolenza, un po' scoraggiante per l'insegnante – esiste una tecnica particolare, di natura progressiva, che può rivelarsi efficace. Invece di partire da subito con un'esigenza formale che richiede di produrre delle idee compiute e limita l'espressione, l'insegnante chiederà di produrre delle semplici parole sul soggetto, di cui redigerà la lista alla lavagna, senza ulteriori commenti. L'insegnante avrà tuttavia la possibilità di interrogare un alunno in merito alla pertinenza della sua parola rispetto al soggetto. O ancora, un altro alunno potrà sollevare un'obiezione o una domanda di comprensione, senza insistere necessariamente e pesantemente sulla dimensione analitica. Questa prima fase consisterà in un momento di «scarico» dove ciascuno avrà la possibilità di

partecipare e contribuire al dibattito esprimendo ciò che gli passa per la testa, poiché si tratterà di mobilitare delle semplici parole che non rubano affatto tempo nell'essere pronunciate e scritte e non presentano difficoltà maggiori da formulare.

Dopo questo primo tempo, che può prendere fino a metà del periodo destinato all'esercizio, verrà svolto il lavoro sulle parole, con l'aiuto della lista scritta alla lavagna che costituisce la traccia visibile di ciò che è stato prodotto. Si tratterà allora di scoprire o delle coppie di parole aventi un potenziale contraddittorio, o delle parole che sono ridondanti perché dicono la stessa cosa, o ancora delle parole che sembrano fuori tema. Questa tappa di analisi consisterà per ciascuno nel ripensare alle parole fornite, nel loro rapporto al soggetto così come nei rapporti tra di esse. Ciò implica che i termini vengano ripensati, al fine di concettualizzarli e problematizzarli, perché saranno presentati per uno stesso tema parole diverse e addirittura contraddittorie.

Ogni volta che un alunno solleva un problema, seguirà un breve dibattito, il cui scopo sarà per esempio quello di sviscerare e articolare una problematica non estesa. Potrà talvolta chiudersi con un voto, affinché la classe prenda una decisione nel momento in cui si tratti di determinare una soluzione unica, come il fuori tema.

Man mano che l'esercizio procede, eliminando le ridondanze e i fuori tema la lista delle parole si ridurrà, e verranno identificate coppie o gruppi di parole che permetteranno di strutturare l'insieme dei commenti sul testo.

5.3. Citazioni di testi (classe difficile)

Talvolta è difficile per un alunno produrre una frase che riassume l'idea di un testo o ne renda la morale. C'è un'altra maniera di procedere per facilitare il compito degli alunni, che consiste nello scegliere nel testo dato una frase, secondo la seguente consegna: «Qual è la frase che bisognerebbe scegliere per rendere l'idea più importante di questo testo?». L'alunno deve in seguito ricopiare questa frase o cerchiarla sulla fotocopia, tentando (oppure no) di redigere una giustificazione della

propria scelta: qualche parola o una semplice frase giustificheranno la sua scelta, a seconda del grado di esigenza atteso dall'insegnante. Per quest'ultimo è consigliabile passare tra i banchi per verificare che ognuno scriva, in modo che, quando inizia la parte successiva dell'esercizio, ognuno avrà ben rispettato la consegna iniziale.

Per scegliere le frasi da studiare, verranno in seguito utilizzati diversi criteri di scelta, perché in una sola sessione non si potrà lavorare su tutte le proposizioni, a causa del tempo. Se si accetta di far riferimento all'arbitrario, si metteranno le frasi o i nomi degli alunni in una scatola e si tirerà a sorte. La frase scelta verrà scritta alla lavagna. Se è stata redatta una giustificazione, verrà anch'essa scritta. Altrimenti, l'alunno che ha scelto la frase verrà invitato a produrne una, o a chiedere aiuto se sembra aver difficoltà nel trovarla da solo. L'alunno dovrà tuttavia avere la possibilità di accettare o rifiutare ciò che verrà proposto dai suoi compagni.

Una volta che la frase e la giustificazione sono scritte, si instaurerà una prima discussione di tempo indeterminato, che riguarda la scelta della frase e la motivazione. Nel frattempo, per fare in modo che la discussione non prenda direzioni indeterminate, l'alunno dovrà sempre precisare la natura del proprio intervento: deve dire se vuole sostenere o criticare questa scelta, o se vuole sostenere o criticare la giustificazione. Qualsiasi altra considerazione che non porti sul problema immediato verrà respinta, a meno di trovare un modo per legarla ad esso. Non dimentichiamoci che qui non si tratta semplicemente di avere delle buone idee, ma di costruire il pensiero. Come conclusione di questo determinato momento, l'alunno di cui si è studiata la proposizione potrà dire se vuole modificare o meno qualsiasi cosa in ciò che ha scritto. Si può anche chiedere alla classe di votare, per accettare o meno la validità della proposizione finale.

Verrà poi scelta una seconda proposizione, che sarà prima analizzata e in seguito messa a confronto con la proposizione precedente. Avrà di nuovo luogo una discussione, per scavare nel contenuto della frase, della giustificazione, del rapporto al testo, ecc. Verrà chiesto più specificamente agli alunni di confrontare la rispettiva

validità delle due frasi con l'insieme del testo, e potrà essere richiesta o meno una scelta tra le due. La scelta ha talvolta la sola utilità di suscitare delle poste in gioco ludiche, ma a volte può opporsi al lavoro di problematizzazione. Come sempre, la diplomazia dell'insegnante si mostrerà qui indispensabile.

Alla fine di una sessione saranno state analizzate tre o quattro proposizioni che avranno sufficientemente permesso di sviscerare il testo e di far emergere le sue poste in gioco. Nulla impedisce, se se ne sente il bisogno, di proseguire il lavoro durante un'altra sessione. Ma non bisogna dimenticare che non è tanto il testo a essere centrale, quanto la capacità degli alunni di formulare, analizzare, problematizzare, ecc. Potrà essere d'altra parte richiesto agli alunni di terminare l'esercizio con un'analisi critica individuale del testo.

5.4. Opere d'arte

Per diverse ragioni, un insegnante potrà decidere di lavorare con l'aiuto di altri supporti rispetto al testo o alla narrazione in generale: perché è preoccupato di differenziare, per sensibilità personale, per un progetto di classe artistica, ecc. L'opera d'arte, o addirittura un semplice oggetto, potrà allora servire come punto di partenza per la riflessione. Tuttavia, è raccomandabile usarne almeno due, perché il confronto generalmente facilita l'analisi, senza tuttavia fare di questo consiglio una regola assoluta. Come sempre, è d'altro canto raccomandabile provare diverse procedure e modificare periodicamente le regole e il funzionamento.

Per aiutare il lavoro e favorire l'impegno dell'alunno, gli verrà chiesto di scegliere quale tra le due opere preferisce, e di giustificare questa preferenza. La tendenza iniziale sarà quella di dire «perché mi piace di più», «perché è più bella» e altri commenti generali e poco sostanziali. Ma rapidamente, vedendo la ripetizione di questo tipo di frasi e notando che certi compagni avranno emesso dei commenti più logici, la maggioranza degli alunni affronterà il rischio di prolungare e precisare il proprio pensiero. Tenteranno allora di sviluppare delle valutazioni di ordine estetico

sulle forme, i colori, l'armonia ecc., sulla descrizione del contenuto, poi sul senso dell'opera, la sua natura e la sua intenzione. Non bisognerà tuttavia stupirsi se certe opere restano un po' ermetiche per gli alunni, e l'insegnante imparerà empiricamente a prevedere ciò che è più significativo per gli alunni e ciò che lo è meno; principio che non è meno valido per i testi. Potrà a tal proposito tentare di analizzare egli stesso le opere prima di portarle in classe. Allo stesso modo, se si presenta l'occasione, l'insegnante potrà dare qualche esempio di analisi che sia farina del proprio sacco, in modo da iniziare gli alunni a questo tipo di esercizio, soprattutto se non hanno cultura in questo ambito. Tuttavia, egli dovrà distinguere questi momenti di spiegazione dai momenti di discussione, anche se nulla gli impedisce di analizzare in un secondo momento le opere su cui gli alunni avranno lavorato.

Come per il lavoro su testo o per una domanda generale, sarà importante prendere le diverse analisi una a una, affinché ognuno si prenda tempo per comprenderle, analizzarle, criticarle. A seconda del contesto, gli alunni redigeranno o meno la propria scelta con relativa giustificazione. Una prima scelta giustificata potrà in seguito essere scritta alla lavagna, seguita da un dibattito. L'autore della scelta potrà, in maniera conclusiva, modificare o meno la propria analisi. Si passerà in seguito a un'altra disamina, commentata dalla classe. Potranno essere messe a confronto diverse analisi.

Un altro lavoro consisterà nell'analisi dei criteri utilizzati, al fine di metterli in luce e concettualizzarli. L'insegnante potrebbe chiedere in fin dei conti ciò che l'autore ha voluto esprimere attraverso la propria opera, in modo da sintetizzare l'insieme del lavoro. Molte proposizioni verranno scritte alla lavagna e discusse, e addirittura scelte mediante un voto di classe. Potranno essere formulate delle critiche alla realizzazione dell'opera e al suo essere adeguata alle intenzioni attribuite all'artista.

5.5. Animazione degli alunni (autonomia e alunni che non parlano)

Dopo un certo periodo di pratica, per esempio qualche mese, è utile e interessante proporre un'animazione degli alunni a partire dalle classi dei piccoli. Questa attività può essere condotta con la classe intera oppure in piccoli gruppi. Per le classi dei piccoli è altresì possibile invitare degli alunni più grandi ad animare le discussioni, esperienza produttiva per gli uni e per gli altri.

L'interesse di questa modalità è multiplo. Da un lato permette di valutare l'assimilazione da parte degli alunni degli strumenti e delle procedure. In secondo luogo favorisce lo sviluppo dell'autonomia. In terzo luogo, facilita la parola, in particolare per quegli alunni che si fanno intimidire dall'autorità e dalla competenza professorale. In quarto luogo, il fatto che gli alunni si ritrovino improvvisamente in piccoli gruppi facilita il compito nelle classi difficili, dove il lavoro con l'intera classe si trasforma troppo facilmente in una Babele, in particolare perché richiede troppa pazienza da parte degli alunni. Tuttavia, questi precisi scopi devono essere tenuti a mente, perché la prima reazione dell'insegnante davanti ai balbettamenti, alla goffaggine e alle esitazioni degli alunni designati responsabili, sarà di intervenire per rettificare, precisare, indurre a modificare. Cosa che in partenza non deve essere vietata, ma bisognerà comunque assicurarsi di dare agli alunni un tempo minimo per tastare e strutturare il loro funzionamento. Per questo motivo, nella misura del possibile a volte è meglio astenersi da qualsiasi intervento. È chiaro che il rigore e l'esigenza formale non saranno dello stesso livello degli atelier con l'insegnante, ma l'esercizio non sarà per altri motivi meno difficile ed esigente per gli alunni.

Per le classi dei grandi si potrà organizzare una divisione del lavoro, per esempio tra un animatore, un segretario, un responsabile dell'interrogazione o altre funzioni, sia classi intere o in piccoli gruppi. Per evitare lo sparpagliarsi dei discorsi ci pare sempre utile l'utilizzo della lavagna, dove saranno articolate le proposizioni principali che strutturano la discussione. Ma il ruolo della lavagna, lavorando in piccoli gruppi, potrà essere rimpiazzato da un segretario di sessione che prenderà

appunti su un foglio, preferibilmente visibile da tutti. Altrimenti, in maniera più informale, è anche possibile lavorare soltanto oralmente, perlomeno in un primo tempo.

Può darsi che sia necessario definire delle procedure minimali, in modo che gli animatori si ritrovino nel proprio compito. Ma la difficoltà verterà sicuramente sull'accettazione da parte di tutti del ruolo di responsabilità tenuto da uno dei loro pari. La tentazione di trasgredire le consegne sarà grande, e sarà auspicabile spiegare il patto di fiducia che impegna ognuno di loro affinché il gruppo possa funzionare. Bisognerà anche scegliere a turno gli animatori uno a uno, anche se alcuni si sbroglieranno nettamente meglio di altri. Ciò eviterà il sentimento di arbitrarietà e di ingiustizia, sempre presente in un gruppo. Questa bussola è altrettanto cruciale nel gruppo classe, dove la pressione sull'animatore, per via del numero, è più grande ancora, ed è facile che quest'ultimo si senta perso. Non bisognerà esitare nel far animare gli alunni a turno, anche soltanto per dieci minuti a testa. L'esperienza di farsi carico di un gruppo è importante, porta l'alunno a non isolarsi con le proprie idee.

5.6. La disputa

Questo esercizio, più accademico e classico, è un adattamento della disputa tradizionale, che conobbe il suo sviluppo nel Medioevo. A partire da una domanda data, più alunni preparano un piccolo testo come risposta. Può darsi che abbiano avuto la possibilità, se sono più grandi, di effettuare certe ricerche in una documentazione che gli è stata fornita o che è loro accessibile. Può essere che abbiano ricevuto come consegna quella di difendere due tesi opposte, gli uni affermativamente, gli altri negativamente. Una volta che la presentazione viene letta davanti alla classe, ognuno è invitato a porre delle domande, alle quali i «conferenzieri» dovranno rispondere. Una giuria di tre alunni può essere costituita per determinare di volta in volta se si è risposto o meno alle domande, oppure la

classe può votare, imparando soprattutto a non confondere questa esigenza con il fatto di essere «d'accordo» con la risposta. Questa sequenza può essere relativamente corta, una decina di minuti, durata che sarà determinata dall'insegnante secondo la sua valutazione della sessione. Altri alunni che abbiano preparato una risposta possono allora prendere il posto dei primi.

Possono anche essere introdotte diverse conclusioni. Si possono anche richiedere delle sintesi o delle analisi dei dibattiti, o addirittura un semplice commento valutativo, o può essere scelto un oratore per la qualità del suo lavoro, giustificando tale scelta.

5.7. Annunciare ciò che si sta per dire

Spesso mentre l'alunno parla – nota valida anche per l'adulto – non necessariamente sa dove va, né che cosa sta facendo: ignora la natura e la funzione della propria parola. Sia mentre lo sta dicendo, sia addirittura dopo averlo detto. L'appello alla coscienza, sapere ciò che si dice, sapere ciò che si fa, fa parte dunque dell'ingiunzione filosofica. Se è possibile chiedere una giustificazione del discorso a posteriori – lavoro di argomentazione – o considerare delle prospettive alternative – lavoro di problematizzazione – o ancora definire i termini – lavoro di concettualizzazione – ci sono allora altri modi per approfondire il discorso. Ciò a cui vorremmo qui fare appello, sapere ciò che si dice, può essere definito come un lavoro sulla coscienza, o metadiscussione.

La regola è semplice: viene lanciato un tema, ogni alunno può dire ciò che vuole, ma prima di dirlo deve definire ciò che sta per dire, il ruolo del proprio intervento, il rapporto con ciò che è stato già detto. I casi più semplici e ricorrenti che possiamo mostrare sono i seguenti: «Sto per rispondere alla domanda», «Sto per fare una domanda», «Sto per fare un esempio», «Sto per fare un'obiezione», «Voglio mostrare una contraddizione», ecc. Tuttavia, sebbene queste frasi siano semplici da pronunciare, esse sono, forse sorprendentemente, difficili da convocare,

perché può essere difficile dire qualcosa sapendo qual è il ruolo di ciò che si sta per dire. Spesso le idee ci vengono «da sole», senza che ne determiniamo volontariamente la comparsa; è ciò che oggi chiamiamo correntemente: reagire d'istinto. Anche nel nostro esercizio, per elaborare il pensiero bisogna annunciare ciò che si sta per dire, e perfino identificare in seguito la natura del proprio discorso, con l'aiuto degli altri se da sé non si è in grado.

Come per i nostri altri esercizi, una volta che si è ottenuto il discorso sarà richiesta una verifica di ciò che è stato annunciato: «Era proprio una domanda?», «era proprio un esempio dell'idea annunciata?», ecc. Potranno essere richieste delle precisazioni, sia dall'insegnante che dalla classe, per sapere per esempio su che cosa riposa esattamente l'obiezione tra due proposizioni, in modo particolare quando ciò non sembra preciso, o addirittura quando la proposizione non sembra corrispondervi. Avverrà lo stesso quando qualcuno tenterà di spiegare un'altra idea: l'ha spiegata? Si tratta di un'interpretazione molto particolare, se non un controsenso? Potranno essere espressi dei commenti, avrà luogo un dibattito che potrà essere concluso da un voto della classe, o un'altra procedura.

Uno degli aspetti importanti di questo esercizio, dal punto di vista della costruzione del pensiero, è che ogni nuova idea deve essere connessa a ciò che già esiste. Non si potrà dire: «Questa idea non ha nulla a che vedere con il resto». O l'idea ha già un rapporto con ciò che è stato detto, nesso che dovrà essere stabilito prima o dopo l'enunciato, oppure non potrà essere enunciata, o sarà annullata dopo la sua enunciazione. Ma molto spesso, a meno di essere rozzamente fuori soggetto, bisognerà soprattutto scoprire e articolare il nesso, generalmente presente. Un'altra tentazione forte per evitare l'esigenza dell'esercizio è il riferimento a una categoria di pensiero «misteriosa»: altro. Ma in generale, fatta eccezione per qualche occasionale sorpresa, si ricadrà per lo più sulle stesse categorie: esempio, domanda, obiezione, risposta, spiegazione, ecc.

6. Utilizzare lo scritto

Per diverse ragioni di ordine pratico, pedagogico o altro, l'orale resta in generale la modalità primaria dell'atelier filosofico, ma ciò non deve essere necessariamente una regola. Ci sono anche molte ragioni per le quali la forma scritta può essere utilizzata, e tenteremo qui di evocarne alcune. Considereremo man mano lo scritto come una preparazione all'orale, come un proseguimento dell'orale, come la traccia scritta che porta con sé una continuità, o come un lavoro in sé. Ma, in ogni caso, lo spirito della discussione così come lo abbiamo lungamente descritto – come l'elaborazione e il confronto di un pensiero – presiede sempre nello stesso modo alle procedure che descriveremo. Questa precisazione ci pare tanto più importante perché troppo spesso esiste una sorta di iato tra un orale percepito come libero e poco esigente, e uno scritto percepito come costretto e formale, così il primo ne risulta un po' svalutato rispetto al secondo. Elaborare lo scritto nel contesto che descriviamo permette dunque di sdrammatizzare lo scritto e di mettere in gioco l'alunno perché prenda sul serio il proprio pensiero.

6.1. Preparazione all'orale

Può essere auspicabile preparare il lavoro orale con uno scritto. La ragione più frequente è la difficoltà talvolta insuperabile per certi alunni di esprimersi in modo improvviso, perché fanno fatica a trovare le idee e le parole nel corso del proprio discorso. Una volta che la domanda o le consegne siano state poste, può essere allora utile accordare un po' di tempo perché ciascuno prepari al proprio ritmo, su un foglio, le proprie idee, domande o risposte, dovesse anche trattarsi di un'unica frase. Ciò permette anche all'insegnante di passare da banco a banco per spiegare meglio il compito a chi non l'avesse capito, per aiutare ad articolare un pensiero che si sta cercando, per chiedere una nuova formulazione o un complemento per le idee in brutta o incompiute. Ciò potrebbe certamente essere svolto anche nel corso della

discussione, ma qui il vantaggio dello scritto è che ciascuno può farlo per se stesso, simultaneamente all'insieme della classe. Così, quando arriva il momento di enunciare un'idea sul soggetto vigente, nessuno è preso alla sprovvista: ogni alunno ha un'idea già pronta.

Ciò è valido sia all'inizio dell'esercizio sia in corso di discussione. Supponiamo che un alunno sollevi un problema reale, mediante una domanda o un'obiezione, e che l'insegnante auspichi che ciascuno corra il rischio di trattare questo problema. Quest'ultimo potrebbe interrompere il lavoro orale per qualche minuto in modo che ciascuno mediti sulla faccenda e tenti di fare chiarezza in merito scrivendo due o tre righe. Poi, per rilanciare la discussione, chiederà a qualche alunno di leggere il proprio commento ad alta voce, scegliendo per esempio quelli che parlano meno, gli alunni in difficoltà, i più timidi o quelli che quel giorno hanno parlato poco, al fine di impegnarli nel processo. Oppure, nel momento in cui si tratta di proporre nuove ipotesi per rispondere alla domanda generale, egli può anche imporre questo momento di scrittura.

Questa irruzione dello scritto ha il vantaggio di rimettere in gioco tutti coloro che non partecipano veramente alla discussione, perché deconcentrati, perché non riuscivano a seguire o per semplice disinteresse. Come già detto, non è facile per tutti gli alunni ritrovarsi in una discussione in cui una trentina di ragazzini si esprimono teoricamente. In più, nelle classi in cui questa difficoltà di concentrazione è un problema ricorrente, visti i problemi di disciplina che ne derivano quasi obbligatoriamente, lo scritto può diventare un elemento indispensabile al lavoro. Perché talvolta è più facile mantenere una certa calma nella classe durante un lavoro scritto che durante una discussione, anche se, beninteso, questa calma può essere fittizia e ingannatrice.

C'è un'altra modalità del lavoro scritto: la preparazione di piccoli testi, esposizioni in miniatura, che serviranno a lanciare la discussione, se quest'ultima è concepita come tale. Un'intera sessione di lavoro potrà da allora essere consacrata a

questa redazione. Qualunque sia la modalità secondo cui verrà svolto in seguito il lavoro, può essere interessante chiedere a tutti o a certi alunni, o formando piccoli gruppi, di offrire alla classe il frutto di una breve riflessione scritta. Sia per confrontare una di queste riflessioni, sia per metterla in relazione a un'altra o a molte altre, come abbiamo descritto nelle diverse pratiche orali. (Vedi confronto delle tesi).

6.2. Controllo delle discussioni

In questa prospettiva, il lavoro orale è di natura propedeutica, permette di aprire delle piste, di elaborare delle ipotesi e di iniziare un lavoro di analisi, che si concluderà con un lavoro scritto utile come esito della riflessione. Le consegne di redazione possono essere diverse. Una prima consiste nel chiedere agli alunni di riassumere l'insieme della discussione, per valutare in quale misura ne hanno colto il gioco. Ciò li costringe a ripensare l'insieme della discussione, di concettualizzarne i termini, di precisarne le problematiche. Essi devono rispondere per esempio alla domanda iniziale utilizzando il lavoro svolto. In maniera più generale, ciò li obbliga anche a ripensare la procedura e la costruzione della riflessione, cosa che tornerà loro utile nelle sessioni successive.

È altresì possibile prolungare questa sorta di sintesi chiedendo loro di aggiungere un'ipotesi che sia farina del proprio sacco, e di confrontarla con quelle che sono state sviluppate oralmente. Oppure, di analizzare il lavoro orale sul piano del contenuto e della forma. L'articolazione delle consegne si rivelerà delicata, perché si tratta di invitare gli alunni a una metariflessione, cosa che non sempre è evidente. L'insegnante dovrà provare più approcci, e determinare empiricamente quello che funziona, adattandosi alle capacità dei suoi alunni. Per facilitare questo lavoro, la cosa più semplice è chiedere agli alunni se la discussione gli è piaciuta o meno, o di menzionare ciò che hanno tenuto a mente, ciò che gli è piaciuto e perché. Potrebbe d'altra parte trattarsi di un'idea particolare piuttosto che un'altra, ma

l'alunno non dovrà accontentarsi di ripetere ciò che è già stato espresso: dovrà fornire una spiegazione che sia farina del suo sacco, perché sarà forte la tendenza sia di ripetere, sia di enunciare delle generalità del genere: «perché è giusto». Non bisogna stupirsi di questo tipo di discorso, né delle difficoltà per uscirne, ma il semplice fatto di porre questa domanda all'alunno in modo che rifletta sulla propria valutazione dell'atelier è un lavoro in sé. In certi casi, come esercizio basterà chiedere agli alunni, una volta che la lavagna è stata cancellata, se c'è un'idea specifica che si ricordano e che gli è piaciuta, o un momento del dibattito che li ha colpiti. Rispetto ad altro, questo permette di ripensare la discussione e di valorizzare i discorsi degli alunni che verranno citati, cosa che è sempre motivante e arricchente per la classe.

6.3. Quaderno di filosofia

Il principio del quaderno di filosofia è di servire da filo conduttore per tutto il corso dell'anno, come funziona per altre materie. Serve all'alunno per avere una traccia, al maestro per seguire il lavoro individuale, e anche ai genitori interessati al lavoro del proprio figlio. Potrà essere concepito come un quaderno di classe o come un quaderno individuale.

I contenuti varieranno a seconda del progetto. Se è un quaderno di classe, conterrà principalmente dei resoconti di discussione, stabiliti dal maestro o dagli alunni. Nulla impedisce tuttavia di aprirlo a coloro che vorrebbero aggiungere dei commenti sul dibattito del giorno. Il maestro potrà prendere nota degli elementi di contenuto, ma anche degli strumenti che sono stati utilizzati. Supponiamo per esempio che le nozioni di «contrario» o di «esempio» siano apparse; egli potrà rilevarle o tornarci in seguito come referente, sotto una forma di lavoro piuttosto che un'altra. Su questo punto, il fatto che siano stati gli alunni a produrre questi concetti, rende questi ultimi più concreti e facilmente appropriabili.

Se si tratta di un quaderno individuale, le possibilità sono multiple. O gli alunni

verranno tutti invitati a riprendere gli elementi importanti della discussione del giorno, oppure vi scriveranno le proprie idee, in particolare quelle che devono redigere nei piccoli momenti di scrittura. O ancora, scriveranno la propria valutazione dell'atelier, le idee che gli saranno parse interessanti, osservazioni particolari su un momento forte della discussione o anche idee importanti che dal loro punto di vista sono state omesse. Nella misura in cui le discussioni soffrono talvolta di un certo sparpagliamento e non è facile seguire la progressione degli alunni, questo quaderno apporterà una certa coerenza al lavoro, rendendolo più visibile e sostanziale, poiché le diverse sessioni potranno essere ricollegate e confrontate le une con le altre.

6.4. L'atelier per iscritto

La maggior parte degli atelier che abbiamo descritto possono essere anche realizzati per iscritto, chiaramente con le modifiche appropriate. E ci sono diverse ragioni per cui un insegnante preferirà lavorare così, regolarmente o di tanto in tanto, come abbiamo già detto. Da un lato perché lo scritto è una modalità importante dell'espressione. Poi perché permette di restare su un pensiero, di lavorare sull'articolazione, cosa che peraltro riesce meglio ad alcuni bambini. In terzo luogo, per certe classi piuttosto caotiche, lo scritto è un mezzo col quale la concentrazione potrà aver luogo più agevolmente. In quarto luogo, permette la valutazione delle competenze dell'alunno per quanto riguarda l'esercizio filosofico. Ma c'è anche un'altra ragione, non priva di importanza: l'insegnante stesso. Perché non tutti gli insegnanti si sentono a proprio agio nell'animazione di una discussione, che esige diverse competenze verso cui non sono necessariamente fiduciosi.

Ora, se lo scritto non rimpiazzerà mai l'orale, il lavoro di costruzione del pensiero potrà nondimeno effettuarsi per iscritto. Al contempo, come osserveremo empiricamente, ci saranno certi problemi più difficili da trattare per iscritto, semplicemente perché l'insegnante non potrà essere con tutti nello stesso momento.

Come esempio di trasposizione, descriveremo un possibile adattamento per lo scritto della «Interrogazione reciproca».

Prendiamo una domanda generale, dello stesso tipo di quelle che servono al lavoro orale. Chiediamo a ogni alunno di redigere una risposta scritta, succinta, di una frase o due. Può abbozzare un primo getto su un quaderno di brutta, ma la sua risposta sarà condotta in modo leggibile in bella, su un semplice foglio, con il suo nome scritto in cima alla pagina. In seguito, l'alunno scambia il proprio foglio con un vicino, legge la frase di quest'ultimo e gli pone per iscritto una domanda, mentre il suo vicino fa esattamente la stessa cosa. Poi ognuno riprende il proprio foglio e risponde alla domanda che gli è stata posta. Di nuovo, gli alunni si scambiano le copie, ma con un altro vicino, che pone una domanda a cui bisogna rispondere. (Si potrebbe ricominciare lo scambio con il vicino iniziale per proseguire e approfondire la prima coppia di domanda e risposta, e persino per commentare lo scambio). Un ultimo scambio si effettua con un terzo vicino. A questo punto, ogni alunno avrà sul proprio foglio tre domande che gli sono state poste, accompagnate da tre risposte che avrà fornito. Durante tutto questo tempo, l'insegnante sarà passato tra i banchi per osservare ciò che scrivono gli uni e gli altri, dando piccoli consigli o raccomandazioni per quanto riguarda la forma e la chiarezza della redazione. Un criterio che proponiamo consiste nel chiedere agli alunni di alzare la mano quando hanno finito, in modo da darvi un'occhiata. Ma a un certo punto non sarà più possibile guardare tutti, e se in generale hanno quasi tutti finito, si può considerare che è tempo di passare alla tappa successiva. Nondimeno, se questa prima parte del lavoro pone sufficientemente in sé una sfida, è possibile fermarsi qui, soprattutto a inizio anno scolastico, quando i bambini non sono affatto abituati a questo genere di pratica. L'ultima parte del lavoro è più delicata, più ardua, perché occorre provare diversi tipi di consegna perché sia efficace. L'idea consiste grossomodo nell'analizzare ciò che è successo sul foglio, processo che avrà già facilmente

richiesto una mezzora o tre quarti d'ora. Una prima modalità è quella di chiedere a ogni alunno di riflettere sulle modifiche che si potrebbero apportare alle sue idee originarie, o un complemento, una precisazione che segue alle domande che sono state fornite. Si può anche chiedere loro di commentare le utilità delle domande che gli sono state poste, o di analizzare le loro proprie difficoltà nel rispondervi. Tuttavia i bambini – come gli adulti – amano dire che non hanno per nulla cambiato idea, forse perché questa attitudine è quella più naturale. Può anche rivelarsi più produttivo chiedere a un vicino che non abbia partecipato alla discussione di commentare o analizzare, su un foglio, ciò che è avvenuto. Detto in altro modo, di concludere su un foglio che non è il suo. Ma durante le prime sessioni, l'insegnante avrà interesse nel raccogliere due o tre copie scritte, che leggerà ad alta voce, al fine di sollecitare dei commenti da parte di tutta la classe. O addirittura, se si presenta l'occasione, li commenterà lui stesso, evitando al contempo di pronunciarsi sul contenuto.

Una variante di questo lavoro verrà richiesta a ogni alunno dopo il primo scambio di domanda-risposta: ognuno dovrà produrre due nuove ipotesi sostanzialmente diverse dalle precedenti come risposta alla domanda principale, ricevendo poi per ognuna di esse una domanda alla quale dovrà rispondere. Questa variante porta a effettuare più direttamente un lavoro di problematizzazione.

Alla fine, l'alunno dovrà analizzare l'insieme delle proprie risposte diverse, se non sceglierne una che giustificherà. Altra possibilità: al posto delle domande, il vicino potrà essere invitato a produrre su ogni copia tre risposte alla domanda iniziale, provenienti da tre alunni diversi. Ovviamente, ogni alunno che risponda dopo un altro deve fornire una risposta che non sia identica alla precedente. Se dice di essere d'accordo con ciò che è scritto, gli verrà chiesto di inventare comunque una nuova risposta, che si immaginerà. Per il resto, il processo di domande e risposte può essere identico. Alla fine, un altro alunno potrà analizzare il lavoro, o scegliere una di queste ipotesi, giustificando la propria scelta.

CAPITOLO 4

Filosofare alla scuola dell'infanzia

Mettendo da parte i problemi specifici posti in generale dalla scuola dell'infanzia, già noti all'insegnante, per ciò che concerne il nostro esercizio di filosofare consideriamo che la suddetta scuola raggruppa tre fasce di età i cui funzionamenti differiscono in maniera importante. In modo più incisivo rispetto alle lezioni dei cinque anni seguenti nella scuola primaria, è chiaro che tra le tre sezioni che si susseguono non ci troviamo negli stessi casi: si producono grandi differenze di livello da un anno all'altro. È per questo motivo che in questa parte differenzieremo un po' la nostra analisi.

1. Sezione dei piccoli

Nella nostra esperienza con i piccoli, si è rivelato spesso difficile instaurare delle discussioni con una classe intera, o a volte anche con una mezza classe. Gli alunni non si sentono direttamente chiamati in causa, non osano rispondere, o dicono la prima cosa che gli passa per la testa, che i vicini spesso si affrettano a ripetere in coro. Tuttavia, un esercizio di discussione più spinto sarà realizzabile e troverà il suo senso in piccoli gruppi di pochi alunni, certamente con le dovute restrizioni pratiche che il lavoro impone. Una discussione relativamente argomentata, dove gli alunni si ascoltano e si rispondono, può allora avere luogo. Nondimeno, è possibile che soltanto una minoranza possa intraprendere di punto in bianco questo genere di attività; al perseguimento dello studio di questa considerazione non abbiamo comunque dedicato un tempo sufficiente. Al

contempo, se si vogliono portare a buon fine degli esercizi in gruppi più numerosi, ce n'è uno che funziona quasi nello stesso modo, che consiste principalmente nello scegliere attraverso il gruppo il soggetto su cui dibattere: una parola, il personaggio di un film o quello di una storia, ecc. Di che cosa volete parlare? I bambini stessi fanno delle frasi, più o meno argomentano e il tutto si conclude con un voto.

Scegliere un soggetto, determinare che si vuole parlare di qualcosa, essere cosciente di questa scelta e della direzione impressa a una discussione, restare sul soggetto e non ripetere ciò che gli altri dicono al fine di contribuire alla discussione, ecco a grandi linee ciò intorno a cui ruota l'esigenza con i piccoli. Esigenza già sufficientemente conforme, sfida talvolta difficile da accettare, ma che tocca il cuore del filosofare: contemplare un'idea, concentrarsi su di essa, parlarne senza lasciare vagabondare lo spirito, riconoscere intuitivamente il nesso o l'assenza di nesso tra alcune idee, compiere un giudizio... Il lavoro sulla problematica dello «uguale e diverso» è qui l'ancoraggio cruciale.

L'esercizio dura poco tempo: all'inizio, dieci minuti o un quarto d'ora, poi, una mezzora. Poco importa se non tutti partecipano, soprattutto in un primo tempo: l'esigenza viene posta, la domanda viene espressa, ciascuno andrà al proprio ritmo per rispondervi. Questo principio vale inizialmente per l'esercizio filosofico a ogni età. «Di che cosa vogliamo parlare?» chiede il maestro. Un primo alunno propone un'idea. Poi un secondo, o alzando la mano, o seguendo il principio di parlare sistematicamente uno per volta. La seconda idea è nuova rispetto alla prima, o si tratta di un'altra idea? Se essa è identica, non verrà tenuta in conto. Per verificare, si può chiedere di identificare l'autore della prima risposta, a maggior ragione perché ciò abitua i bambini a singolarizzare la parola e ad ascoltare ciò che ognuno dice. «Se qualcuno ha già detto questa parola, chi è stato? La persona che viene quindi nominata è d'accordo? Gli altri sono d'accordo? Chi è d'accordo? Chi non è d'accordo?».

Talvolta vengono posti dei problemi interessanti. Esempio: un primo alunno

propone «animale», il secondo propone «leone». «Si tratta di una nuova idea?». In assoluto, le risposte contano poco, poiché in certo qual modo sono entrambe vere. Se i bambini fossero più grandi, l'argomento farebbe la differenza, ma non ne è ancora il caso, a quest'età. L'importante qui è percepire il problema, che il maestro reitererà a più riprese, se possibile sotto differenti forme affinché la maggioranza degli alunni ne siano colpiti. «Il leone è un animale?», «il leone è qualcosa di nuovo, rispetto a animale?», «Il leone è qualcosa di diverso da un animale?». Poi bisognerà decidere, votando. La classe deve decidere con l'alzata di mano, voto che è di nuovo un esercizio in sé. Perché gli alunni si guarderanno gli uni gli altri per votare, essendo poco sicuri di sé, inquieti di essere soli e di non fare come gli altri, ancora captivi di una tendenza fusionale e rassicurante. Alcuni saranno tentati di votare due volte, per il sì e per il no. All'inizio occorrerà sicuramente ripetere più volte l'esercizio, fino a che una maggioranza degli alunni alzerà la mano una sola volta. Bisognerà abbandonare dopo ripetuti tentativi infruttuosi: i bambini capiranno un'altra volta.

Se l'esercizio può continuare, verrà stabilita una lista di più soggetti. Per ogni nuova proposizione, il maestro riferirà il punto della situazione rispetto alla lista, in modo che ognuno ce l'abbia bene in mente. Si tratterà poi di votare per uno dei soggetti scelti. Qui la difficoltà accrescerà con il voto, perché verrà chiesto di scegliere un elemento tra quattro o cinque, e non soltanto tra sì e no. Una volta che il tema è determinato, se resta ancora tempo, si chiederà chi voglia dire qualcosa su quel soggetto. Questa volta ci si chiederà per ogni proposizione se essa ha un legame col soggetto oppure no. L'esercizio consiste qui nel lavorare sullo scoglio del «mio papà è partito in viaggio»: la frase che il bambino ha in testa che non ha nulla a che vedere con il tema da trattare. Dopo ogni proposizione, si chiederà ai bambini, singolarmente, poi collettivamente mediante il voto che verrà utilizzato come modalità di sanzione, se la parola che hanno sentito è in rapporto col soggetto da trattare, soggetto che verrà periodicamente ripetuto, come una sorta di leitmotiv, dal maestro, oppure chiedendo agli alunni di identificare il tema della discussione.

Ciò che è importante in questo tipo di esercizio non è tanto il fatto di realizzare tutte le tappe, cosa che si rivelerà spesso impossibile, in particolare all'inizio, quanto il far lavorare bene ogni tappa, in modo che gli alunni imparino ad ascoltare, a concentrarsi e a emettere un giudizio.

2. Sezione media

Nella sezione media, il problema del funzionamento di gruppo già si pone meno, anche se il mezzo gruppo (una dozzina di alunni) rimarrà preferibile, in modo che tutti possano partecipare. L'esercizio dura circa trenta minuti. Le regole di base funzionano meglio: chiedere la parola alzando la mano e aspettare il proprio turno, riprendere le domande in modo appropriato, emettere delle ipotesi e dei giudizi, ricordarsi il discorso degli altri e rispondervi, ecc. Anche se resta ancora da fare un grande lavoro perché i bambini si concentrino sull'esercizio, piuttosto che sul vicino più prossimo, o che si chiudano in se stessi. Per di più, certe sequenze restano assai improduttive perché non c'è l'umore, per passività o dissipazione, situazioni dove può sembrare molto difficile rimettersi sulla strada giusta: non vi è altra soluzione che pazientare, reiterando periodicamente l'esercizio. Già solo il fatto di porre l'esigenza e di abituarvi gli alunni è un lavoro in sé. D'altra parte, una proporzione considerevole di alunni magari si rifiuta ancora di parlare o non prova ancora a rispondere alle domande. Forse bisognerebbe prenderli da parte all'occorrenza, in piccoli gruppi, separati da coloro che si esprimono già abbastanza naturalmente. Non dimentichiamoci tuttavia che si tratta di un esercizio di riflessione e non unicamente di espressione orale, e che certi alunni, che per timidezza o altri motivi non si esprimono, non ne approfittano in misura minore.

Possono essere utilizzati gli schemi per la sezione dei piccoli descritti nella parte precedente, in particolare il processo di memoria, di verifica e di giudizio collettivo. Tuttavia, differenza notevole, è possibile introdurre la nozione di

domanda, tappa fondamentale nel processo di apprendimento. Una domanda è più precisa di un semplice tema rappresentato da un oggetto. Passare dal discutere la parola «mangiare» al chiedere «Perché mangiamo?» costituisce un avanzamento importante per la riflessione. La domanda è più precisa, più diretta rispetto alla sola parola, che procede dalla semplice associazione di idee. Così come è stato prima per la parola, la domanda dovrà essere ripetuta periodicamente, in modo che tutti l'abbiano a mente senza interruzione. Il maestro la ripeterà, o chiederà agli alunni se se la ricordano. Allo stesso modo, se un alunno avrà proposto una risposta alla domanda, il maestro gli chiederà di ripetere la domanda, permettendo un avvicinamento verso ciò che ha suscitato la risposta, perché ci si interroghi senza sosta per sapere se la risposta risponde effettivamente alla domanda e l'insieme della classe si pronunci sulla legittimità di questo rapporto.

Ora lo scopo dell'esercizio è di partire da una domanda, formulata dall'insegnante, o dagli alunni nel quadro di un altro esercizio, a meno di combinare entrambe, cosa non impossibile sebbene laboriosa. Poi, si tratta di produrre due o più risposte possibili – quattro o cinque al massimo – a questa domanda, in modo da problematizzarne un po' il contenuto, secondo le procedure che assicurano che ciascuno segua al meglio il processo di riflessione. In seguito, come conclusione, sarà importante verificare che la maggior parte degli alunni abbia a mente sia la domanda, sia le risposte fornite, per familiarizzare con questa esigenza filosofica che è la problematizzazione, appropriandosi del lavoro svolto durante la sessione.

Per esempio, l'insegnante potrà rivolgersi a diversi alunni, a turno, in particolare a coloro che non si sono espressi molto, se non addirittura per niente, per chiedergli di ricapitolare tutto d'un fiato questi diversi elementi di conclusione. Per esempio: alla domanda «Perché mangiamo?», si sarà risposto «Perché ho fame», «Per diventare grande», «Per non ammalarmi», «Per fare piacere alla mamma». Da notare il fatto che a volte l'utilizzo del pronome plurale o dell'indefinito nella

formulazione della domanda può presentare una certa difficoltà al bambino, ma se ciò che bloccava viene personalizzato, riformulato al singolare, sotto la forma di «Perché tu mangi?» per esempio, o addirittura reinserendo la domanda in un contesto: «La sera, a cena, cosa dice la tua mamma se non mangi?», si riuscirà finalmente a produrre una risposta. Ciononostante, occorrerà iniziare questi alunni alla generalità riuscendo a porre domande per tutti e non per ciascuno.

Ultimo punto sul quale ci pare utile insistere nella sezione media, rispetto alla sezione dei piccoli: la richiesta della parola mediante alzata di mano. Questa regola formale verrà applicata nondimeno con una certa flessibilità, a seconda delle capacità del gruppo e degli individui. Ciò incita i bambini ad ascoltare, a temporizzare le proprie reazioni, a prendere coscienza di se stessi e del proprio processo di pensiero, a non reagire semplicemente al discorso che sentono senza coglierne il senso e la portata. Per non essere ridondanti, rinviando qui ai principi generali della discussione filosofica, precedentemente sviluppati. Ma l'insegnante dovrà effettuare un giudizio permanente, in particolare con bambini di questa età, tra il privilegiare la formalizzazione o il contenuto, perché certe idee arricchenti emergeranno talvolta in modo inappropriato, e potrà essere utile utilizzarle comunque, in particolare quando la produzione di idee si rivela piuttosto laboriosa.

3. Sezione dei grandi

Con la sezione dei grandi, pare adeguato affermare che ogni alunno dovrebbe poter partecipare alla discussione nel gruppo classe, anche se la classe divisa a metà sembra ancora preferibile. Ma non lo sarebbe forse a ogni età? Nondimeno, certi alunni cominciano a farsi notare molto nettamente per la qualità dei propri interventi. L'idea del «perché» e il principio dell'argomentazione, indispensabili per l'esercizio, sono globalmente ben integrati. Grossomodo gli alunni comprendono i

loro reciproci argomenti e si ricordano abbastanza ciò che viene detto. È piuttosto entusiasmante osservare il funzionamento di un gruppo di questa età che per quarantacinque minuti dibatte su un soggetto dato, si ascoltano e si rispondono accettando comunque di ammettere che l'altro può avere ragione. Molti adulti potrebbero trarre giovamento da un tale spettacolo.

Il lavoro principale durante la sessione si organizzerà intorno al «Perché?». Se si tratta di inculcare un principio fondamentale, base dell'argomentazione e soprattutto dell'approfondimento, questo è il rimando del «Perché?», perché questo elemento fondatore del pensiero e del discorso procura al pensiero e al discorso la loro sostanza. Se la nozione del «perché» è ancora difficile per la sessione dei piccoli, essa comincia a essere assimilata nella sezione media, e dovrebbe esserlo più largamente con i grandi. Il «perché» incontra spesso come sola risposta il «perché sì», risposta isolata, privata del contenuto, che è tanto un accenno quanto un ostacolo alla risposta. Qui l'animatore della discussione può occasionalmente chiedere dalle quinte se «perché sì» sia sufficiente come risposta, affinché tutti si abituino ad andare al di là di questa parola, ritornello che gli alunni grandi riconosceranno in fretta. La giustificazione di una scelta o di una preferenza deve diventare un'abitudine, un rituale, un automatismo. Se un bambino ha difficoltà a esprimere il «perché» della propria risposta, l'animatore potrà in un primo momento proporgli una ragione assurda, al fine di provocare una risposta più appropriata. Per esempio, se il bambino ha apprezzato un film divertente senza riuscire a dire il perché, gli si chiederà: «È perché era triste e hai pianto?». Questa piccola provocazione assiste il bambino, gli fornisce un quadro facilitante del pensiero, perché questa risposta assurda provoca e sdrammatizza, permettendogli comunque, allo stesso tempo, di articolare la propria risposta con parole proprie. In caso di grande difficoltà, l'insegnante proporrà una serie di risposte possibili, tra le quali il bambino ne sceglierà una, ma questo principio del questionario a scelta multipla

verrà utilizzato come ultima spiaggia, soltanto come boa che rappresenta, però, un fallimento a ripetizione, perché falsifica un po' la partita.

Altra trappola, più sottile, in cui si trova immerso il perché: «Perché mi piace», o altre proposizioni del medesimo stampo. Anche qui sarà opportuno chiedere alla classe se questa risposta è sufficiente, e, a partire dalla sezione media, si troverà sempre un certo numero di bambini che sapranno riconoscere l'insufficienza della risposta, cosa che condurrà l'alunno in questione a cercare di esprimere perché gli piace, perché va bene. Per esempio, se l'insegnante sceglie di partire da un film o da una storia piuttosto che da un tema generale, chiederà a ogni alunno quale personaggio preferisce. Verrà allora scelto questo o quest'altro personaggio perché è gentile, perché uccide gli altri, perché aiuta gli altri, ecc. La storia potrà piacere o meno perché è triste, perché è divertente, perché fa paura, perché è carina, ecc. Tutte risposte che verranno in seguito comparate e confrontate.

Esempio di lavoro con un bambino che ha difficoltà con il «perché», durante una discussione che riguarda un dessert. Ha difficoltà perché deve immaginare e teorizzare una situazione nella quale non si trova nell'immediato. Si tratta dunque di condurlo a compiere questo passo mediante delle domande, slegando il pensiero attraverso alcune piccole interrogazioni. Notiamo nel passaggio che l'interrogazione deve abituare l'alunno alla modalità ipotetica qui utilizzata, o alla forma negativa, elementi cruciali della costruzione e della flessibilità intellettuali.

«Perché vuoi un dessert?»

-Non lo so

-Lo vuoi per giocare?

-Sì.

-Giochi con un dessert?

-No.

-Allora vuoi un dessert per giocare?

-No.

-Perché vuoi un dessert?

-Non lo so.

-Perché hai sete?

-Sì.

-Se ti do dell'acqua, hai un dessert?

-No.

-Vuoi un dessert perché hai sete?

-No.

-Perché vuoi un dessert?

-Perché ho fame».

L'interrogazione ha «forzato» il bambino a rispondere a ciò che è stato chiesto, oltrepassando il paralizzante «non lo so». Il tipo di scambio descritto qui sopra provocherà certe reticenze presso alcuni insegnanti, che lo troveranno artificiale, teleguidato, forzato o altro. Preferiranno privilegiare una parola cosiddetta «naturale», che si pretende essere più originale e vicina al bambino. Questa è una scelta pedagogica, che ci rimanda alla categorizzazione dei tipi di discussione in classe. L'esercizio così come lo concepiamo, non è per noi un esercizio di espressione, ma di pensiero o di riflessione, dove l'insegnante non deve sparire, ma far scoprire al bambino i suoi processi mentali, mettendoli alla prova. Ora, certi problemi ricorrenti devono essere messi in luce. Preferibilmente, i bambini agiranno direttamente gli uni sugli altri, ma siccome si tratta innanzitutto di iniziarli all'arte dell'interrogazione, l'insegnante assumerà spesso il ruolo di mediatore. Per questi motivi, sembriamo talvolta privilegiare la forma sul contenuto, cosa che non è interamente falsa. Ma quanto vale una parola di un alunno che altro non è se non la ripetizione di ciò che ha sentito a casa, di ciò che ha sentito in classe, cosa che

inizialmente è sempre piacevole per il maestro, che sente l'eco del proprio discorso. E dobbiamo aspettarci che questo non ci faccia troppo piacere. Allora come assicurarsi che il contenuto di un discorso sia pienamente assunto, nel suo contenuto, nelle sue implicazioni e conseguenze, se non con l'interrogazione? Come mostrare i limiti di un'idea se non mettendola alla prova? In questo senso, il filosofare non ha nulla di naturale: è un processo artificiale, anche se la relativa facilità con cui i bambini vi si prestano mostra bene che ciò fa da eco a una realtà del loro spirito. Se ognuno filosofasse senza costrizione, lo si saprebbe già! Ma tutto dipende ancora dal senso che diamo a questo termine.

Così, è grande la tentazione di prendere delle idee come vengono, al momento in cui sono pronunciate, privilegiando l'emergenza dell'idea, colta al volo dall'insegnante, rispetto all'ascolto, all'interrogazione, alla concentrazione, alla presa di coscienza, al lavoro sull'idea più che sull'idea stessa. Dove si trova il limite tra il contenuto e la forma? La forma non contiene spesso più contenuto di quanto sembri? Anche prendendo soltanto in considerazione il pensiero critico, quello che per esempio denuncia un'incoerenza. In generale dobbiamo navigare a vista su queste domande. Ma perché vi sia appropriazione, ci deve essere comunque qualche esigenza supplementare, al di là dell'articolazione approssimativa di un'idea. Quando affermiamo che l'essenza del lavoro filosofico si articola intorno al concetto di nesso, come è implicato dalla problematizzazione, dalla coerenza o dalla logica, alcuni membri di certe scuole pedagogiche ci obietteranno che queste aspettative non convengono affatto a queste età, e noi ci permetteremo allora di non essere d'accordo, come cerchiamo di mostrare nel nostro lavoro.

4. Momenti filosofici

Nel corso della discussione nasceranno delle situazioni privilegiate, momenti di inversione, momenti di presa di coscienza, momenti di conversione, che

costituiscono il cuore della pratica e che nominiamo «momenti filosofici». È in questi momenti che la parola o il pensiero non sono più soltanto delle parole e dei pensieri, perché rappresentano la messa alla prova dell'essere, momenti a volte concettuali, liberatori e costitutivi del sé singolare. Sono generati da due tipi di situazione. O quando il bambino incontra un'idea contraria alla propria, idea preferibilmente argomentata che lo farà esitare o che accetterà di fare propria dopo un'esitazione o una resistenza più o meno lunga o intensa. Oppure quando il bambino esita a rispondere in seguito a una domanda che lo imbarazza, perché prende coscienza del problema posto da questa domanda. Poco importa allora se risponde o meno alla domanda, dal momento che considera un minimo le poste in gioco e le conseguenze sul proprio discorso, in particolare quando questo solleva un problema di contraddizione interna nei suoi propositi. Di fronte all'imbarazzo del bambino, l'insegnante gli chiederà «Abbiamo un problema?» o «Vedi un problema?». Si tratta di imparare a riconoscere un problema, a oggettivarlo, a non vederlo necessariamente come un momento negativo, cosa che rappresenta in sé un varco e buona parte della risoluzione. Non è allora necessario dire qualcosa solo per rispondere o salvarsi la faccia, producendo delle «parole a caso». La nozione di «cavolata», parola che diverte molto i bambini per il suo semplice suono, molto eloquente, si rivela qui portante. Essa qualifica una risposta priva di senso, un'incoerenza, qualsiasi parola la cui legittimità è messa in questione. La minaccia permanente di «cavolata» invita il bambino a emettere un giudizio sui propri discorsi e su quelli degli altri, alleggerendo talvolta la portata di questo giudizio, perché questo tema divertente sdrammatizza ricordando che tutto questo non è che un gioco a dispetto di una certa tensione latente.

Questi momenti così definiti sono qualificati come filosofici perché sono quelli dove l'alunno prende coscienza di una nozione del vero e del falso che non è determinata o spiegata esteriormente o arbitrariamente, ma in maniera indipendente e autonoma. In questo momento, egli è libero di accettare o di

rifiutare l'argomento, per nulla imposto, ed è libero di riconoscere il problema o la contraddizione posta. Può riconoscerli o non riconoscerli; può anche non volerli riconoscere, benché la malafede agisca meno nel bambino che nell'adolescente e nell'adulto: i bambini sanno ancora giocare e hanno molto meno da perdere sul piano esistenziale. Sanno che devono imparare, si fidano, non pretendono di sapere, o lo pretendono con nettamente meno rigidità e insistenza.

Il riconoscimento di questi momenti particolari, componente cruciale del filosofare, prende forme multiple, che l'insegnante tenterà di cogliere al meglio. Il bambino può per esempio assumere un sorriso birichino perché vede il problema e non vuole ammetterlo, o ripetere ciò che ha già detto in modo divertente e poco convinto. Può anche mettersi visibilmente a dondolarsi sulla propria sedia, manifestando così perplessità e imbarazzo. Può essere che tutto il gruppo scoppi a ridere di fronte alla contraddizione. Il bambino può anche diventare molto scontento, mettersi a fare il muso, accennare un gesto di collera o intestardirsi sul proprio discorso iniziale in una maniera che esprime una visibile malafede. A ogni modo, bisogna considerare che c'è una forma di riconoscimento, apertamente ammessa oppure no, riconoscimento che bisogna sottolineare in modo che ognuno ne tragga giovamento. Si può sollecitare una conferma del bambino chiedendogli: «Abbiamo un problema qui, non è vero?». L'insegnante può alleggerire la situazione sottolineandone l'aspetto comico: «Non è divertente?», o facilitarne il riconoscimento chiedendo al bambino se apprezza ciò che è stato detto, oppure se questo genere di domanda gli piace. Ma resta permanente un problema, al quale l'insegnante deve stare molto attento: il bambino non vuole o non può, per motivi diversi, effettuare il cambio di direzione che gli è stato domandato? Il margine distintivo tra le due funzioni, «volere» e «potere», rimane talvolta molto tenue.

Esempi

In una discussione sulla realtà di un film alla televisione, un primo bambino afferma che un pony è vero perché è nella televisione e lui lo ha visto. Un altro gli ribatte allora che se il pony fosse vero, avrebbe anche rotto la televisione perché è più grande di quest'ultima. Il primo bambino è sconcertato dall'argomento, e l'insegnante gli chiede che cosa ne pensa: il bambino conclude con un sorriso. L'insegnante gli chiede di nuovo se il pony della televisione è un vero pony, e il bambino risponde di no.

In una discussione a proposito di un film, un'alunna dice che gli è piaciuto perché trova divertente che la sorella maggiore picchi la sorella minore. L'insegnante la interroga:

«Hai una sorella maggiore?»

-Sì.

-Quando ti picchia, lo trovi divertente?»

Silenzio. Grande sorriso dell'alunna.

Tutta la classe scoppia a ridere.

Se è possibile sia generare dei momenti filosofici, sia permettere alla maggioranza del gruppo classe di apprezzarli, è proprio perché un certo formalismo si è instaurato nella discussione. Questo formalismo da una parte rallenta la discussione, dall'altra costringe uno per uno a esaminare attentamente le proprie parole e quelle degli altri. Senza questo, la maggior parte degli alunni, come succede con gli adulti, sarà concentrata sul proprio discorso, sulla sincerità delle proprie parole o sulla voglia di esprimerle, senza valutare in modo critico a forma e il contenuto di questi diversi discorsi. Non ci si ascolta più, né se stessi né gli altri. Ma in un primo tempo un buon numero di insegnanti sarà sorpreso o scioccato

dall'imposizione di un tale formalismo sin dalla scuola dell'infanzia. Nondimeno, coloro che lo hanno già provato sono stati sorpresi sia dalle capacità degli alunni di adattarvisi, sia dai risultati tangibili sul funzionamento generale della classe e soprattutto dal piacere visibile provato da un buon numero di alunni all'idea di giocare a un gioco dalle regole un po' severe, sin dalle prime sessioni. Beninteso, non si tratta di funzionare così per tutta la giornata: questo esercizio non è che un esercizio tra gli altri. Tuttavia, le attitudini e le competenze acquisite al momento della pratica avranno un effetto sicuro sullo svolgimento delle altre attività, se non altro per il fatto che i bambini avranno assaggiato il piacere di un certo rigore e avranno fatto l'esperienza marcante di vivere la propria capacità di pensiero.

CAPITOLO 5

Strumenti e competenze

In generale, e più specificamente per gli insegnanti desiderosi di condurre una pratica filosofica con dei bambini, si pone il problema delle competenze alle quali si fa appello, e degli strumenti utili o necessari per questo insegnamento. Certe pratiche, per così dire, non si preoccupano affatto – o molto poco – di questo aspetto delle cose. Esse fanno appello principalmente a ciò che potremmo chiamare delle semplici regole di convenienza. Parlare ognuno al proprio turno, rispettare l'altro, parlare del soggetto in questione, ecc. Esse incitano soprattutto al dialogo, come lo abbiamo descritto nella nostra tipologia della discussione, senza preoccuparsi troppo di altre poste in gioco oltre a quelle dello scambio e della convivialità. Questo tipo di esercizio ha senza dubbio il proprio interesse, che consiste nel creare un luogo di scambio dove la parola viene liberata, cosa che è per molti bambini un'esperienza nuova e arricchente. Tuttavia, come abbiamo già detto a più riprese, nella nostra prospettiva ciò non basta a generare un pensiero filosofico. Per questo deve essere provocato un lavoro sul discorso, in particolare dall'insegnante, che non riuscirà comunque a sparire dalla scena, come suggeriscono diverse pratiche. Certo, alcuni dispositivi di discussione facilitano la riflessione, obbligando la parola a porsi, facilitando il decentramento da sé, invitando alla riformulazione e alla sintesi, ma c'è un'altra tappa che ci sembra utile raggiungere, che potremmo chiamare cultura filosofica. Non che essa resti radicalmente estranea ad altri aspetti dell'insegnamento, quello dell'italiano per esempio, ma perché la filosofia vi presta un'attenzione particolare, dandogli un senso o un'importanza

maggiore. Questo legame è ancora più importante dato che la filosofia alla scuola primaria non costituisce una disciplina in sé, ma si innesta sull'acquisizione delle competenze principalmente legate alla pratica del linguaggio e dell'argomentazione. Anche gli strumenti e le competenze a cui facciamo appello, che stabiliscono le basi di una cultura filosofica che non potrebbe essere rinnegata, si iscriveranno naturalmente in un'educazione di base, così come è prescritta dai testi noti in questo ambito. Il lavoro sulla lingua, sulla grammatica, sull'esposizione orale, ritaglia molti degli strumenti e delle competenze a cui ci riferiamo. La nostra preoccupazione è rivolta allo stesso modo all'uso di certi strumenti di tipo «meta», legati principalmente alla concettualizzazione, che ritroviamo oggi in buona parte delle opere di pedagogia.

Precisiamo nondimeno che nello schema del pensiero e del funzionamento che descriviamo, l'insegnante, se è colui che deve «fare filosofare», non saprebbe lui stesso fare economia di questo filosofare. Punto estremamente delicato questo, perché una certa tendenza alla facilità, motivata talvolta dalla paura, tenderebbe a far credere che è possibile insegnare una pratica senza compromettervisi in prima persona. Una tale petizione di principio ci sembra tanto illusoria quanto malsana. Come se il professore di ginnastica si astenesse da qualsiasi esercizio. Partiamo dunque dal principio che ci sono degli strumenti filosofici e delle competenze filosofiche di cui non possiamo fare a meno, soprattutto se pensiamo che per i nostri alunni filosofare è utile. Così come non gli sarebbe possibile ricreare una cultura matematica, non gli è possibile reinventare totalmente una cultura filosofica, anche se il filosofare lascia senza dubbio più spazio al discorso singolo rispetto alle matematiche. Perché il filosofare dovrebbe compiere l'*impasse* sulla filosofia? Tra il filosofare concepito come erudizione e il filosofare concepito come semplice discussione, resta una strada da tracciare, una sfida da accettare. Quella di un filosofare che, fondandosi su una ragione naturale, non saprebbe ignorare l'esigenza di questa ragione, e perciò non avrebbe alcun motivo per non utilizzare gli strumenti

che la ragione storica collettiva mette a disposizione per questo. Sta a ognuno, poi, ritrovare gli oggetti costitutivi di questa ragione e dargli senso.

1. Strumenti e competenze intellettuali

In questa parte del nostro lavoro cercheremo di evidenziare diversi elementi di base, ovvero oggetti filosofici, descrivendo sia lo strumento che le competenze che ne derivano. L'ordine in cui sono presentati cerca di seguire un grado di astrazione o di complessità crescente, sebbene ogni strumento evocato comprenda in sé diversi gradi di astrazione o di complessità. I termini utilizzati in classe non saranno necessariamente quelli che indichiamo, e le spiegazioni fornite agli alunni verranno adattate dall'insegnante, o addirittura introdotte in modi diversi, al fine di corrispondere al livello degli alunni e di trattare le loro specifiche difficoltà.

1.1. Posare il pensiero

Per molti alunni, e addirittura per alcuni insegnanti, questa azione – o non azione – è la più difficile, eppure la più cruciale da mettere in atto. Far tacere il brusio esteriore, e soprattutto il brusio interiore, quello dello spirito, abituato a saltare in modo permanente di palo in frasca, attraverso un percorso sfrenato che impedisce allo spirito di controllarsi, e che lo rende opaco a se stesso. Il nostro lavoro in questo momento consiste innanzitutto nell'imparare a fissarsi su di un'idea, una sola, a contemplarla, a meditarvi. Quando una domanda viene posta alla lavagna, non bisogna alzare la mano immediatamente per esprimere una risposta, reale o fittizia, ma cominciare col guardare bene la domanda, rimanervi faccia a faccia, senza il bisogno immediato di reagire. È anche possibile dare come consegna quella di alzare la mano unicamente quando si hanno cinque risposte differenti in testa, o anche due, al fine di uscire dall'automatismo «domanda comporta risposta», che esclude sovente la riflessione e il tempo di latenza che gli è necessario.

Alzare la mano per chiedere di parlare e aspettare il proprio turno, far parlare a ruota ogni bambino, passare un bastone della parola, riposare la mano mentre qualcuno sta parlando: tutte queste tecniche permettono di imparare a posare il pensiero, temporizzando il gesto, graduando il passaggio dal pensiero all'atto, installando un processo che instaura il rapporto a sé a sé e permette il dialogo con se stessi. Un lavoro su di sé che rappresenta un'enorme sfida per certi alunni, tappa di messa in atto su cui occorrerà ritornare continuamente, senza occultarla, a dispetto del suo aspetto formale e ingrato. A che cosa serve parlare, a cosa serve ascoltare delle parole se il pensiero non è presente, se l'ascolto è assente? Certo, verranno dette delle cose, ma invano: non è sufficiente muoversi per praticare uno sport, per fare ginnastica. Perché esigere meno dallo spirito che dal corpo? È sempre altrettanto importante essere relativamente rigidi sul rispetto delle consegne, in modo da ridare alle parole e alle idee il vigore legittimo di cui il brusio le priva.

In questa prospettiva, occorrerà soprattutto instaurare delle regole, imparare a rispettarle sempre, pur sapendo che non è soltanto un problema di rispetto dell'autorità, ma un apprendimento altrettanto logico e reale di quello della produzione di idee. Installare un'attitudine propizia al pensiero, mettere in atto una postura adeguata, non unicamente per una questione di volontà e di accettazione, ma per un'educazione della soggettività che non saprebbe ignorare le proprie difficoltà.

1.2. Ignoranza e semplicità

Un'esigenza importante del filosofare può rapportarsi al «more geometrico», o modalità geometrica, così come la chiama Spinoza. Ciò significa che ciò che ci interessa è la forma del pensiero, la sua struttura. Per questo, non è tanto la massa di informazioni e di contenuto che ci preoccupa, ma ciò che potremmo chiamare «guazzabuglio di pensiero», anche se comunque siamo sedotti in quanto adulti da qualche «perla» pronunciata dal bambino. Questo guazzabuglio è troppo spesso ciò

che si esprime quando parliamo, questa confusione che parla ancor prima che il pensiero si metta in moto. Si tratta allora di non riversare più tutto ciò che ci passa per la testa, ma di porre prioritariamente l'architettura, di tracciare linee spesse, di andare all'essenziale, di stabilire le idee forti. Al contempo, questa semplicità non può compiersi senza ignoranza, senza dimenticare tutti quei dettagli privi di importanza che ci invadono lo spirito e spingono allo «sportello». Si tratta allora di sfrondare, di scostare le foglie per poter vedere i rami, di scostare i rami per poter vedere il tronco. Per questo motivo sarà importante chiedere periodicamente all'alunno di produrre una sola frase per rispondere, se non addirittura una sola parola a volte. Esercizio difficile, che costringerà a una grande selezione, a un lavoro del pensiero su se stesso. Allo stesso modo, quando l'alunno si confronterà con un pensiero con cui non si trova affatto d'accordo, si tratterà di dimenticare ciò che egli crede per esaminare la frase proposta, per esaminare il suo contenuto in totale serenità, di valutarne il senso indipendentemente dai propri sentimenti. Così sarà anche per il maestro che dovrà dare l'esempio. Anche qui si richiede di far tacere molte opinioni che si scontrano in noi per far emergere questa ragione comune che, secondo Cartesio, è tanto ben distribuita. Quella che ci permette di pensare, di partire da un punto d'appoggio diverso dal nostro vissuto. Questo processo ci permette di allontanarci da noi stessi al fine di impegnarci sulla via del pensiero.

1.3. Idea e esempio

Proprio come Platone ci propone, questa distinzione è una delle prime da fare per permettere al pensiero di operare: cogliere gli oggetti nella loro singolarità esclusiva è un processo che rileva dell'indeterminazione. Per comprendere meglio il mondo, occorre far passare il pensiero dal concreto all'astratto, dal particolare al generale, o addirittura all'universale. Non c'è che da guardare come il bambino – o l'adulto – tenta spesso di rispondere a una domanda generale cominciando con «è come quando» o «per esempio». Formulare un'astrazione significa invocare o

inventare una categoria utilizzabile per un insieme di casi particolari, categoria di cui si potrà studiare la validità verificandola in altri casi. Tuttavia, il pensiero può anche perdersi nell'astratto, quindi sarà anche utile produrre degli esempi per esaminare l'idea e darle corpo. Non ci sono intuizioni senza concetti, né concetti senza intuizioni, ci ingiunge Kant. L'esempio può non soltanto servire a illustrare l'idea, ma anche a giustificarla, in quanto prova della sua validità.

La distinzione tra universale e singolare comincia molto presto nella nostra pratica: il semplice fatto di rispondere a una domanda con un'idea e non unicamente con un esempio ne costituisce il primo passo. Non è che si debba «oltrepassare» lo statuto del singolare, ma piuttosto accedere a un singolare reale, cosa che esige di figurarsi la portata universale di questo singolare. Come vedremo più avanti, il passaggio all'astrazione e il suo ritorno al concreto implicano un buon numero di conseguenze: la presa di distanza, la messa alla prova delle idee, l'iniziazione a una procedura scientifica, ecc.

In più, in questo contesto, l'idea è il prodotto di un giudizio. Essa non è un'unica parola, essa è una composizione, con sostantivi, attributi, connettori e soprattutto un verbo. D'altro canto è importante, nel momento in cui l'alunno lancia un'unica parola, abituarlo a strutturare il proprio pensiero esigendo l'uso di un verbo, forma la cui convocazione aiuta a raffinare e snodare il pensiero.

Nondimeno, nel corso di una discussione o di un lavoro specifico, può essere chiesto agli alunni di produrre sistematicamente sia un'idea che un esempio, per farli lavorare sul senso di queste due forme specifiche e sulle loro corrispondenze. Perché, se per qualche alunno, questa distinzione va da sé, ciò non vale per tutti. Oppure, per la tale idea data, gli può essere chiesto di fabbricare un esempio, e viceversa.

1.4. Ipotesi

Se la parola può inizialmente apparire astratta, in una prima fase possiamo

accontentarci del termine «idea». L'importanza dell'ipotesi è quella di porre subito la discussione filosofica come qualcosa che non è un confronto di opinioni, di convinzioni o di certezze, ma favorendo principalmente la produzione e l'analisi di idee. Essa induce a una certa presa di distanza che permette di approfondire il pensiero evitando di fossilizzarla in proposizioni rigide. Il semplice fatto che si possano articolare simultaneamente delle proposizioni conflittuali e si possa accordare loro egual valore, per lo meno in un primo tempo permette di oggettivare un poco le idee emesse. Cosa è possibile dire?

Sospensione del giudizio, ci dice Cartesio, che permette in un secondo tempo di studiare in maniera deliberata il valore di ciascuna delle idee pronunciate. Anche qui, ciò va incontro a una tendenza naturale, accentuata dalla scuola, di decretare di primo acchito che questo è vero o falso, senza prendere il tempo di esaminare le implicazioni e le conseguenze di un'ipotesi data. Pensare l'impensabile diventa una delle funzioni dell'esercizio, dimensione ludica del pensiero che agisce per se stessa, da cui il bambino si abituerà a trarre piacere. Educazione delle emozioni, che passeranno dalla convinzione immediata a una certa estetica del pensiero. Prima di chiedere se si è d'accordo o meno, chiediamoci se si tratta o no di una «bella idea», a costo di rifiutarla comunque, ma dopo averle accordato un minimo di attenzione e di riconoscimento. Allo stesso tempo, ciò insegna a evitare la trappola del «io non la penso così», del «sì, ma...» o del «non è vero», riflessi che accantonano lo spirito individuale alle proprie formulazioni, in maniera esclusiva. Per lo stesso processo, all'altro viene accordato un effettivo statuto, più sostanziale del semplice rispetto formale, che consisterebbe unicamente nel lasciare all'interlocutore un tempo di parola, senza poi pendere in considerazione il contenuto di ciò che egli avanza.

La riformulazione è perciò un esercizio interessante e arricchente che, rallentando la discussione, permette comunque di ripensare un'idea estranea, prendendo il tempo di verificarne un poco l'ascolto, di eviscerarne la comprensione e di riflettere più avanti su ciò che gli si potrebbe ribattere, se ce n'è bisogno. Ogni

ipotesi emessa merita una riformulazione, per il semplice fatto che essa è stata pronunciata e che essa è in gioco.

Altro esercizio interessante per fare comprendere lo statuto di ipotesi: chiedere di produrre due o tre risposte diverse a una stessa domanda. Emettere più possibilità significa opporre la problematica all'asserzione, che si accontenta di affermare in maniera esclusiva, ci spiega Kant. Ciò permette di uscire dalla chiusura della domanda unica invitando l'alunno a problematizzare il proprio pensiero. Per produrre queste diverse risposte, dovrà fare appello a una visione più estesa, più creativa, della propria ragione.

1.5. Domanda e risposta

Queste due forme della frase, affermativa e interrogativa, costituiscono un duo che sta al cuore della discussione filosofica. Questa distinzione è talvolta difficile da evidenziare, soprattutto nelle classi dei piccoli. Essa può essere chiarita dalla distinzione tra «dire» e «chiedere». Al di là di un problema di morfologia del linguaggio, esse rinvia a due atteggiamenti di spirito fondamentali. Se la domanda interroga, ogni affermazione è di fatto una risposta a una domanda piuttosto che a un'altra, o addirittura a più domande. Dilemma del re-filosofo in Platone, quello di ogni spirito singolare, che deve sia risolvere che problematizzare, alternandosi in modo permanente tra queste due modalità. È la dialettica per eccellenza, poiché essa è allo stesso tempo accettazione e rifiuto della dialettica: la risposta dice ciò che dice, è centrata su se stessa, senza preoccuparsi delle proprie cecità o imperfezioni, mentre la domanda interpella ciò che essa non è, si decentra e postula la preminenza di un'alterità.

Naturalmente, in eco dei propri bisogni, lo spirito afferma i propri desideri, le proprie abitudini. Preferisce le risposte, perché le domande gli causano un certo dolore: quello della mancanza. Anche qui, si tratta di un'educazione delle emozioni: apprezzare una domanda in quanto domanda, per l'apertura a cui essa contribuisce,

per il dubbio e l'incertezza che essa genera. Un sottile e amaro piacere che bisogna imparare ad amare. Ma la mancanza di abitudine alla domanda è frequente, perché nella vita di tutti i giorni l'interrogazione è accantonata a un ruolo puramente utilitaristico, motivato principalmente dall'incertezza e dai bisogni materiali.

In classe può essere svolto un certo lavoro, degli esercizi precisi – se non già previsti – che consisterebbero nell'imparare a riconoscere una domanda, per esempio mediante i termini che la introducono: perché, come, chi, cosa, quando, ecc. Oppure, indovinando la domanda a cui risponde tale o tal'altra affermazione. Poi, sullo studio del rapporto tra la domanda e la risposta, potremo chiederci quale risposta risponde a una certa domanda, oppure se quella risposta risponde sì o no a una tale domanda.

1.6. Affermazione e obiezione

Un'altra coppia irrinunciabile della discussione e della riflessione, senza dubbio più classica, la ritroviamo nel sempiterno «d'accordo-non d'accordo». L'obiezione sopravviene molto più naturalmente della domanda, l'esercizio dell'interrogazione è più difficile. Perché se la domanda richiede di accettare e di lasciarsi scivolare all'interno della proposizione che essa interroga, l'obiezione può facilmente ignorarla. In effetti, quante obiezioni non sono vere obiezioni, e vogliono semplicemente dire qualche altra cosa, o dirlo con parole proprie. A ben vedere, queste due idee convergono, o semplicemente non parlano della stessa cosa. Allo stesso tempo, se c'è un'obiezione reale, colui che la riceve è indotto a pensare la negatività della propria affermazione, momento cruciale del processo dialettico, come ce lo indica Hegel. Ciò significa pensare a ciò che la nostra affermazione non dice, ciò che essa dimentica, ciò che essa nega, ciò che essa non sa dire, ciò che dice a bruciapelo. Accettare l'obiezione, sentirla, comprenderla, è prendere in considerazione i limiti del nostro pensiero, la loro determinatezza. L'obiezione, se percepita, permette di lavorare nuovamente sulla nostra affermazione iniziale,

concepita come semplice ipotesi, temporanea e sempre inadeguata, nel senso in cui Spinoza ci spiega che ogni idea particolare è sempre manchevole. Pensare simultaneamente l'affermazione e l'obiezione è pensare in stereoscopia, è impegnarsi in una prospettiva doppia o multipla, è problematizzare il pensiero. Per fare ciò, occorre saper precisare in che cosa consiste l'obiezione, determinare ciò su cui essa posa. Si tratta di un lavoro sui contrari, queste dualità che strutturano l'essere, come ci suggerisce Eraclito; la produzione di antinomie forti e costitutive del pensiero permette spesso di chiarificare la natura dell'obiezione: bisogna renderla visibile riducendola al massimo, ponendo due termini o espressioni opposti che ne catturino l'essenza.

Come esercizio, l'insegnante può chiedere agli alunni di produrre una o più obiezioni ad alcune affermazioni, per esempio in seguito a una serie di domande. Più semplicemente ancora, di fronte a due serie di proposizioni, può chiedere di legare, due a due, proposizioni e obiezioni; oppure, di fronte a una serie di coppie di opposti, chiedere per ciascuna di esse se l'obiezione supposta è effettivamente un'obiezione oppure no. In una seconda tappa, più ardua, il lavoro che resterà da compiere una volta pronunciata l'obiezione sarà quello di verificare in che misura si tratta veramente di un'obiezione, definendo ciò a cui essa conduce, identificando e precisando il luogo e la forma della contraddizione. Per i più piccoli, è possibile esercitarsi sulle antinomie, in modo da cogliere meglio il potenziale contraddittorio delle parole, in particolare verbi e aggettivi, che spesso hanno un contrario.

1.7. Argomento

L'argomento è ciò che viene a sostegno di una proposizione data, ciò che fornisce una prova che va a sostenere o giustificare una affermazione. Argomentare torna a chiarire le ragioni che ci hanno portato o ci permetteranno di arrivare a una conclusione piuttosto che un'altra. Porsi la domanda dell'argomento, esigere un argomento, porta consequenzialmente a fare emergere un'idea dalla propria

apparente evidenza, mettendo in luce i suoi basamenti, passando dall'implicito all'esplicito. Teoricamente, l'argomentazione permette di approfondire una tesi, di spiegarla e di verificarne la legittimità, sebbene la tentazione retorica possa portarci a difendere le nostre idee costi quel che costi, a utilizzare l'argomento in maniera riduttiva: tutto ciò per avere ragione, come sospetta fortemente Schopenhauer. Per questo motivo, se l'argomento è in sé la condizione del filosofare, esso è anche un limite di cui bisogna diffidare. Nondimeno, il fatto di argomentare, di cercare, di fornire e di concatenare gli argomenti, porta a legare fra loro le idee, a lavorare sul principio di causalità, a capire le nostre idee, a elaborare il nostro pensiero. Da ciò possiamo concludere che ogni idea emessa dovrebbe essere necessariamente accompagnata da un minimo argomento. Se ogni domanda iniziale è un «Perché?», allora ogni proposizione dovrebbe contenere un «perché» motivato, e questo automatismo dovrebbe essere messo in atto non appena possibile.

Ovviamente non tutti gli argomenti si equivalgono. Innanzitutto perché non basta pronunciare la parola magica «perché» seguita da una qualche motivazione affinché ciò costituisca un argomento. Vi sono degli pseudo-argomenti che non fanno che reiterare, in maniera più o meno sottile, la proposizione iniziale, a cominciare dal famoso «È così perché è così», o ancora il tendenzioso «perché mi piace». Tuttavia in questi casi, come in tutti i casi, e soprattutto in caso di dubbio, è il seguito dell'argomentazione che accorda il valore all'argomento particolare, che acquisirà senso all'interno di una successione. È l'assenza di questa concatenazione, o l'assenza di approfondimento, che indicherà l'inesistenza o la povertà dell'argomento. La successione può essere di natura causale, o dimostrativa, ma può anche vedersi rimpiazzata da un fascio di prove singole, piuttosto che da una dimostrazione logica. In ogni caso, il giudizio emesso per qualsiasi proposizione chiederà di essere rivalutato nel susseguirsi di argomenti e contro-argomenti.

Come pratica, una volta messa da parte l'esigenza di giustificare ogni proposizione con un argomento nel corso della discussione e di interrogarsi sulla loro

validità e utilità, potranno essere proposti degli esercizi, che chiederanno di fornire uno o più argomenti validanti alcune proposizioni fornite, così come uno o più contro-argomenti suscettibili di problematizzare la proposizione in questione. Si possono anche fornire delle proposizioni e degli argomenti chiedendo se si corrispondono o meno, se si ignorano o si contraddicono. Più difficile ancora, la richiesta di analizzare e spiegare tali corrispondenze.

1.8. Retorica

La retorica è l'arte del ben parlare. Da un lato, essa si iscrive nell'apprendimento di una tecnica, e cioè quella dell'argomentazione, degli strumenti e del procedimento persuasivo. D'altro canto, come ogni arte, essa emana da un senso estetico, qui legato al piacere della creazione e a quello dell'udito. Se il primo aspetto si iscrive ancora in un processo utilitaristico, il secondo rileva un puro piacere dello spirito. La filosofia è spesso sospettosa di fronte alla retorica, alla preoccupazione di parlare bene, di fare dei bei discorsi, per questi due motivi: il pericolo dell'argomentazione in quanto desiderio di avere l'ultima parola, col rischio dello specioso, e il fascino per l'estetica della parola, dissociata da un vero contenuto. Gli interlocutori di Socrate lo accusano d'altra parte di ridurre a brandelli i loro discorsi, al punto di renderli irriconoscibili. Tuttavia, questa retorica è anche una porta di entrata nella filosofia, perché essa incita a costruire il pensiero attraverso l'argomentazione, poiché invita ad amare la parola di per sé, «radura dell'essere», come dice Heidegger. Il bambino che emette briciole di parole, incapace di fare delle frasi, è cosciente delle proprie mancanze, e per questo ricorrerà facilmente all'invettiva, o reagirà in modo immediato alle parole degli altri: non vorrà né ripetere ciò che ha detto, né spiegarsi, perché in fondo, anche se manifesta così la propria presenza, non desidera veramente essere sentito. Riconciliarsi con la propria parola, amare ascoltarsi parlare, lavorare le proprie frasi, rendere sonorità al discorso ; quanti alunni sono inudibili in classe quando si esprimono, che sanno tuttavia

parlare forte durante l'intervallo! Certamente esiste anche l'inverso narcisista, quello del discorso che si ascolta infischiandosi della ragione, dell'intelligibilità o degli altri: sarà dunque tempo di invitare l'alunno alla breviloquenza, l'arte della frase unica, sintetica o aforistica.

Per gli alunni timidi o con difficoltà di linguaggio, i momenti periodici di pausa nella discussione, dove si accorda un tempo di elaborazione per iscritto, saranno molto produttivi. Allo stesso modo, lavorare sulla lettura o l'enunciazione delle proprie idee, o addirittura su un testo da studiare, incoraggiando una certa teatralizzazione, prendendo il tempo di lavorare la lettura ad alta voce, contribuisce alla riconciliazione con la parola.

1.9. Uguale e diverso

«*Uguale e diverso*» è un'antinomia che in Platone consiste nell'oggetto di una dialettica specifica. Essa è importante nella misura in cui invita a confrontare tutto ciò che rileva dell'essere, che deve avere necessariamente qualcosa in comune con ciò che è, e necessariamente qualcosa che lo distingue da tutto ciò che è. Così, per evitare che la discussione sia ridotta a uno scambio di opinioni, disparate e sprovviste di legame, l'«uguale e diverso» costringe a confrontare le idee fra loro. Un'idea non fa che ripetere ciò che un'altra ha detto? Allora essa è sprovvista di interesse e non doveva essere pronunciata. Un'idea converge sullo stesso argomento di un'altra, o siamo saltati di palo in frasca? Un'idea che si dichiara obiezione, lo è veramente, o parla di altro? In rapporto a una domanda data, due risposte dicono a grandi linee la stessa cosa? Al di là delle parole, non è facile determinare se un'idea rileva qualcosa di nuovo o se, ridondante, essa non offre nulla di più e parafrasa la precedente. Questo è un giudizio talvolta complesso e sottile da avanzare, poiché lo spirito deve andare al di là delle parole, all'essenziale, pensando più profondamente a un contenuto e al suo rapporto al contesto, discussione o altro che sia. Questo esame dovrebbe essere il primo a essere effettuato dal momento che un'idea è

presentata: occorre chiedersi se essa è nuova, se essa si avvicina a un'altra idea, cosa che facilita il pensiero. È una procedura che libera dal sentimento di quantità e indeterminatezza che ingombra: tutte queste idee sono forse riconducibili ad alcune, se non a una sola. Tutti questi esempi ci dicono forse la stessa cosa. Si tratta allora di chiarificare e classificare i contenuti, di determinare le poste in gioco, in modo da strutturare il pensiero.

Nel corso di una discussione, soprattutto nelle classi dei piccoli dove si tende spesso a ripetere ciò che gli altri dicono, ogni nuova idea dovrà passare al setaccio dell' «uguale e diverso». Ciò permetterà di lavorare la sinonimia, che non è sempre facile da svelare, e il suo inverso, la polisemia, poiché il contesto accorderà diversi significati a uno stesso termine. In modo più generale, ciò significa imparare a percepire le idee dietro le parole, grazie alle parole e a loro malgrado. Anche qui, l'insegnante potrà inventare qualche esercizio per mostrare più concretamente il funzionamento di questi rapporti. Tuttavia, uno scoglio ricorrente per questa pratica dell' «uguale e diverso» sarà la tentazione di rispondere «tutti e due». Nell'assoluto questa risposta non è falsa ma, se è possibile chiedere in che cosa due entità sono «uguali» e «diverse», potremo anche chiedere se esse sono piuttosto «uguali» o piuttosto «diverse», cosa che costringerà l'alunno a emettere un giudizio argomentato, prevenendo la schivata.

1.10. Problema

Sin da subito nel processo di riflessione diventa importante proporre il concetto di problema. Già come rovesciamento del pensiero, al fine di promuovere la vita dello spirito per se stessa, il suo aspetto ludico, la sua realtà. Trovare dei problemi, come in un gioco, dove si tratta di mostrare ciò non «va». Riconoscere o inventare dei problemi dunque, fondandosi sul postulato che ogni pensiero è necessariamente imperfetto. Problemi di logica, problemi di parzialità, problemi di sintassi, problemi di senso, tutto è valido per problematizzare. È ciò che ci invita a

fare Socrate, dal momento in cui qualcuno apre bocca: scovare il problema.

Poco a poco, gli «altri» problemi, quelli che chiamiamo «veri» problemi, vengono così sdrammatizzati. Quei problemi che preferiamo non ammettere, o che neghiamo: l'incomprensione, così come i sentimenti di solitudine e di impotenza che essa genera. Tutta la differenza risiede tra il subire un problema, senza nemmeno saperlo, e esprimere un problema, perché è riconoscibile e riconosciuto. Negli scambi, non è più il dibattito di opinioni che preme, convinzione contro convinzione, parole di forma spontanea e di natura reattiva, ma la discussione riflessa, dove si prende il tempo per analizzare, approfondire, formulare, argomentare: gioco di scacchi, non ping pong. Processo di valorizzazione del problema che implica un certo distanziamento, che pone il pensiero, perché questo pensiero si trasforma in oggetto per se stesso: esso non è più la misteriosa e inafferrabile interiorità di un soggetto, ma una trama visibile che si articola attraverso delle parole. Per queste ragioni, il termine «problema» è importante in quanto parola, perché pone al cuore del dibattito l'idea di una mancanza costante, una mancanza che deve ancora essere identificata, esigenza che ci obbliga a restare sempre in agguato. Ciò non esclude affatto di tentare di risolvere il problema, ma prima di ciò è necessario articolarlo pienamente, di stabilirne le poste in gioco, esercizio che è valido in sé, oltre che essere la condizione della risoluzione.

Nel corso della discussione, il concetto di problema deve rimpiazzare quello del «d'accordo – non d'accordo». «Essere d'accordo» è in sé inutile, è un gesto che manifesta unicamente un'approvazione, a meno di produrre in più un argomento che andrebbe ad arricchire l'idea iniziale. Lo stesso vale per «non essere d'accordo», che spesso non è che l'espressione di un'altra soggettività, di un'altra prospettiva. Chiedere se c'è un «problema» anziché se c'è «accordo» o «disaccordo», rimanda al porsi in quanto osservatore allo spirito critico, anziché accantonarsi a un'altra opinione. Colui che mostra che c'è un problema logico non ha lo stesso statuto di pensiero di colui che semplicemente dà un'altra idea, anche se l'uno non esclude

l'altro. Ovviamente queste due posizioni non sono sempre facili da districare, ma è qui che si situa il lavoro. Così, anche se nelle discussioni l'insegnante deve cercare di fare in modo che questa distinzione si generi, egli può comunque produrre degli esercizi artificiali, o utilizzare degli esercizi esistenti in manuali, per affrontare nello specifico dei problemi di forma: logica, coerenza sintassi, senso, ecc.

1.11. Riformulare

La riformulazione ha diverse funzioni. Innanzitutto, essa assicura che sta avendo luogo una vera e propria discussione e non un susseguirsi di monologhi. In effetti, col fatto di dover ripetere ciò che un altro ha detto precedentemente, l'alunno deve ripensare i discorsi tenuti, verificarne un poco il suo ricordo e la sua comprensione in merito. Sul piano cognitivo o intellettuale, ciò permette di far lavorare la propria intelligenza su ciò che è stato sentito o letto, che sia ciò che viene detto da un testo, dall'insegnante o da un altro alunno. Sul piano psicologico, portando una piena e intera attenzione all'altro, questo gesto implica un decentramento, un distanziamento da sé e dalle proprie opinioni, processo indispensabile per la vita del pensiero, condizione dell'analisi e della problematizzazione. Sul piano sociale, questo produce un legame, poiché viene accordata una effettiva riconoscenza al vicino: non è più colui che si ignora totalmente, la cui parola è spazzata via come un rovescio di manica, colui al quale si risponde con un semplice «sì, ma...» o con una parola che non ha nulla a che vedere con la sua, senza preoccuparsi di stabilire alcun rapporto. Questa riformulazione implica anche un'esigenza per colui che vede riformulate le proprie parole: deve chiedersi se è stato compreso o meno. Perché anche se a volte l'altro individua parola per parola ciò che è stato detto, cosa che inizialmente non implica necessariamente una comprensione, la maggior parte delle volte ne viene compiuta una certa «traduzione» o «interpretazione», quando non è il resoconto ad essere mutilato, o vengono sopraggiunti elementi esogeni. L'autore iniziale, a cui viene

chiesto l'accordo o il disaccordo in merito alla riformulazione, deve evitare due trappole: quello del «va bene così», che mira soprattutto a evitarsi complicazioni, e quello del «parola per parola», per cui la memoria è la sola in grado di dare soddisfazione. L'autore deve rispondere alla domanda: «A grandi linee, sei stato compreso?». Si tratterà dunque di rispondere «sì» o «no», senza altri commenti, senza aggiungere nulla, in modo da imparare a decidere solidamente. La sola domanda reale è: «L'essenziale è presente?», abbandonando ogni tentazione di tentennamento. Deve essere formulato un giudizio, che saprà perciò andare al di là delle parole per cogliere un pensiero mediante ciò che esprime, anche se questo giudizio non è sempre facile da porre.

La sola pratica sulla riformulazione che possiamo raccomandare è quella di installare, almeno durante certe sequenze, una domanda ricorrente, come un quasi-automatismo: per rispondere all'altro o interpellarlo, bisogna innanzitutto mostrare che si sa ciò che egli ha detto, che si voglia avanzare un'ipotesi, una domanda, un'obiezione o qualsiasi commento. È anche possibile tuttavia, in qualsiasi istante di un momento di classe, chiedere ciò che è stato appena detto, o ancora, correndo talvolta il rischio di complicare la faccenda, di riassumere ciò di cui si è parlato negli ultimi momenti, sia nel caso in cui abbia parlato l'insegnante, sia un alunno. Questo mantiene ognuno ben sveglio e permette all'insegnante di verificare in quale misura gli uni e gli altri seguono ciò che succede in classe.

1.12. Giudizio

Il giudizio, per diventare uno strumento pedagogico, ha bisogno di superare il luogo comune dell'epoca: non bisogna giudicare. Associato al pregiudizio, al diktat assiologico, se non all'aggressione intellettuale e psicologica, il giudizio si vede assegnata la propria residenza, e la sua assenza è considerata come una condizione del pensiero. Ma se Cartesio ci invita a una sospensione, almeno temporanea, del giudizio, Kant ci invita al contrario a lavorare e utilizzare questa facoltà cruciale,

poiché essa è produttrice di conoscenza: se il fatto è oggetto di conoscenza, anche il giudizio lo è, ed è la facoltà che ci permette di riflettere sulle finalità del pensiero e sui suoi oggetti. Per di più, il giudizio ci invita a metterci in gioco su una traiettoria di pensiero. Impegno che non deve essere sprovvisto di riflessione preliminare, così come non deve essere irrevocabile, nonostante tra queste diverse nature del giudizio risieda una certa tensione: ogni impegno preso, soprattutto se preso in seguito a riflessione, tende a mantenersi e a voler resistere a ciò che sarebbe contrario al suo contenuto. Nondimeno, l'attitudine che vantiamo nella discussione non consiste tanto nel rifiutare l'impegno per evitare il rischio di chiusura che esso implica, quanto di assumere questo rischio, pur lavorando sempre per minimizzarlo. Simultaneamente, occorre giudicare e accettare la fallibilità di questo giudizio, poiché il giudizio interviene generalmente per difetto di un certo sapere.

Dobbiamo anche argomentare, comprendere e ascoltare i contro-argomenti, valutare il tenore e la validità di queste idee diverse, deliberare in completa serenità, correndo il rischio di rivedere le nostre posizioni se la ragione ci invita in questa direzione. Di qui, l'importanza di lavorare a partire da problemi, di comprendere il loro interesse, anziché partire da un accordo o disaccordo che bisogna giustificare ad ogni costo. D'altra parte, pretendere di non giudicare sarebbe pretendere una extraterritorialità fittizia, o addirittura una constatazione di pretese oggettive e incontestabili. Giudicare è essere sia dentro che fuori. Per l'alunno che non si sente coinvolto in un problema dato – in cui forse non ha proprio avuto accesso – il fatto di chiedergli di cominciare con l'esprimere un giudizio corrisponde a invitarlo a divenire parte integrante del processo, impegno senza cui il pensiero non può pretendere lo statuto di riflessione, sebbene questo impegno possa in seguito essere superato come semplice momento dialettico.

Raccomandiamo a tal proposito il ricorso ai modelli binari: rispondere in un primo tempo con sì o con no, uguale e non uguale, con un'accettazione o un rifiuto.

Alcuni obietteranno che un tale schema è riduzionista, ma l'imposizione di queste alternative e l'utilizzo del terzo escluso obbligano a mettere in luce la realtà del proprio pensiero. Il ricorso alla sfumatura, alla complementarità, spesso non serve che a portare il pensiero al cortocircuito: la dialettica non può fare economia dei contrari, e tutto ciò non rappresenta che un semplice esercizio.

È in questo senso che le domande alle quali possiamo rispondere con sì o con no sono portanti, poiché esse incitano all'impegno, e perché dopo occorre giustificare questa decisione mediante la produzione di un argomento, oppure costringere a un contro-argomento, condizione necessaria per qualsiasi giudizio degno di questo nome. In linea più generale, al fine di coinvolgere tutti gli alunni, compresi quelli che non saprebbero produrre argomenti, la classe verrà costituita come giuria permanente, che dovrà in ultima istanza votare sulla ricevibilità o meno di un giudizio, in particolare quando vi è dissenso. La decisione collettiva ha un valore soltanto relativo, ma permette di instaurare una certa drammatizzazione dell'esercizio.

1.13. Qualificare

Platone ci mostra come la qualificazione, ovvero l'attribuzione di qualità, è l'intermediario tra il nome e la definizione, e quest'ultima è ciò che cerca di cogliere l'essenza del proprio oggetto. Se qualificare una cosa non basta necessariamente a definire precisamente ciò che essa è, ma solo ad accordargli degli attributi, essa permette già di ascrivere il discorso al suo soggetto, in un processo di categorizzazione utile per cogliere il suo essere, non isolandosi più in un'evocazione o in una narrazione che rinvii unicamente alla descrizione di una entità singolare. Dire che il blu è un colore, o che il principe che ha combattuto contro il drago è coraggioso, è emettere un giudizio produttore di concetti. O ancora, coincide con il mobilitare una categoria generale entro cui è incluso il nostro caso particolare. Ritroviamo sia il passaggio dall'esempio all'idea astratta, sia quello del giudizio. Altro

grado di qualificazione, quando confrontiamo le due ipotesi: «Il principe ha ucciso il drago per sposare la principessa» e «il principe ha ucciso il drago per salvare i giovani», distingueremo per esempio un atto d'amore o un atto di coraggio. Attraverso queste due qualità, metteremo in luce la posta in gioco tra le due spiegazioni di uno stesso atto, distinguendo la natura di questo atto. Nella misura del possibile, l'insegnante inviterà anche l'alunno ad approfondire un pensiero qualificando ciò che esso esprime, cosa che inciterà gli alunni a fare lo stesso in seguito, spontaneamente.

Un esercizio piuttosto facile e produttivo in questo senso consiste nel chiedere, in seguito alla lettura di una storia, di scegliere un personaggio che è stato apprezzato, o che non lo è stato, qualificandolo per motivare tale apprezzamento con un qualificativo, che può essere accompagnato da un passaggio del testo che lo giustifichi.

1.14. Trascendentali e categorie

Attraverso la storia della filosofia, che è anche quella dell'elaborazione del nostro pensiero collettivo, della nostra cultura e del nostro linguaggio, è emerso un certo numero di concetti cruciali e categorie che in qualche modo costituiscono sia gli arcani che i limiti del nostro pensiero, e che per questo sono chiamati trascendentali. Alcuni sono, per diversi gradi e in maniera più o meno esplicita, assimilati all'espressione corrente e divenuti così di uso quotidiano, mentre altri sono riservati al vocabolario scolastico o più saccente. Una parte del lavoro filosofico consiste nel sollecitare l'uso di questi termini, di dar loro senso, di chiarificarli e di lavorare su di essi, a maggior ragione perché rendendo il loro utilizzo familiare all'alunno, essi gli permetteranno di comprendere altri concetti, che saranno allora più facili da trattare. La nostra attuale preoccupazione non è quella di fornire qui una lista esaustiva dei termini e delle definizioni precise per ciascuno di questi concetti, ma di evocare i più importanti – in aggiunta a quelli che sono già stati menzionati in

quanto strumenti – e soprattutto di invitare gli insegnanti a prendere coscienza di questi concetti, in modo che ne favoriscano l'utilizzo. Questi concetti dovrebbero significare qualcosa per loro almeno intuitivamente, e il fatto di utilizzarli impegna a riflettere di più sul loro contenuto. Si tratta di fare l'esperienza del concetto prima di citarlo, affinché la sua citazione abbia senso.

Essenza e apparenza. Per prendere coscienza del fatto che ogni cosa è sia una sia molteplice, che ogni cosa è ciò che è ma anche ciò che di essa si percepisce, della sua azione su ciò che è altro da essa, e che spiega le differenze di prospettiva.

Bene, bello e vero. Classico di Platone, manifestazioni prime dell'essere, concetti talmente importanti da essere divenuti di uso molto comune. Permettono di definire le assiologie di base, le differenti gerarchie di valore che animano in modo più o meno cosciente ciascuno di noi.

Oggettivo e soggettivo. Ciò che possiamo dire è parziale e parcellare, o possiamo pretendere sia oggettivo e certo? Qui si oppongono anche l'assoluto e il relativo, il tutto e la parte.

Io e altro. Che rapporto manteniamo con l'altro? L'altro ci impedisce di essere liberi? L'individuo è determinato dalla società o viceversa?

Materia e spirito. Uno è più importante dell'altro? Il concreto è più reale dell'astratto? Per l'uomo, tra natura e cultura, cosa deve primeggiare?

Ragione e sentimento. Tensione permanente che anima l'uomo, il suo pensiero e i suoi atti: il suo sentire e la sua riflessione.

Psicologico, morale, giuridico. Cosa determina principalmente l'agire umano? La nostra soggettività, i nostri valori morali personali o sociali, o le regole della società, la legge?

Essere, fare e pensare. Come definire l'essere umano? Attraverso ciò che è, ciò che fa o ciò che pensa?

L'importante è da un lato riconoscere che i concetti fondamentali non

costituiscono un numero illimitato, d'altra lato occorre realizzare che essi sorgono molto naturalmente dal momento che ci prendiamo il tempo di interrogarci. Il punto sta nel non lasciarci spaventare dal vocabolario filosofico che gli specialisti tendono a demoltiplicare all'infinito.

1.15. Narrazione e analisi

Passare dal narrativo al metanarrativo è una tappa cruciale nell'apprendimento intellettuale, tappa che sarà toccata in età molto disparate, a seconda dei bambini. Raccontare una storia è una modalità di pensiero; spiegare il suo senso, estrarne il significato è un'altra. Per i bambini, potremmo annunciarla come il passaggio da ciò che «la storia dice» a ciò che «la storia vuole dire». Le favole di La Fontaine ne sono un buon esempio, perché condensano in qualche verso alla fine della storia la morale che bisogna ricavarne. Analizzare è fare emergere ciò che è importante, ciò che bisogna ricavarne; determinare il significato consiste nel passare dal fattuale al simbolico, dal particolare all'universale. Analizzare è anche lavorare sull'appropriazione, per esempio chiedere all'alunno che cosa significhi per lui e la sua vita la storia in questione. Si tratta anche di passare dall'apparente unità del fattuale alla molteplicità delle interpretazioni.

Il semplice fatto di interrogarsi su questa dimensione esplicativa della storia ha un valore in sé, anche nel caso in cui l'alunno non riuscisse a estrarne immediatamente il senso nascosto. Schelling, introducendo l'idea di «filosofia seconda» ovvero quella della narrazione, si oppone a Hegel, per il quale solo in concetto è filosofico. In effetti, il racconto, il mito, non incarnano forse, già sul piano storico, l'accesso al filosofare? Una storia veicola sempre delle idee, per quanto queste ultime possano essere indicibili. Questo postulato trasforma radicalmente la visione di ogni storia sentita, e da qui la vita diventa una narrazione, una sequenza di eventi, e il bambino imparerà a interrogarsi sul senso di questi eventi, anziché riceverlo come semplice aneddoto, più o meno piacevole o interessante.

Che cosa ci dice questa storia? Che cosa ci insegna? Qual è la sua morale? Cosa c'è di buono e di non buono in ciò che ci racconta? E ogni volta l'alunno non dovrà dimenticarsi di giustificare, con un passaggio preciso della storia, ciò che lo autorizza a emettere quel giudizio, in riferimento alla storia e non a se stesso. Correndo il rischio, in un secondo momento, di esprimere la propria critica a una tale assiologia. L'esercizio che consiste nello scegliere, giustificando la propria scelta, un personaggio – che si ama o che si critica – è per questa competenza specifica un intermediario portante da proporre ai più giovani o a coloro che hanno difficoltà a obbedire alla prima consegna.

1.16. Essenziale e accidentale

Questa antinomia, molto astratta a priori, emanata da Platone ma formalizzata da Aristotele, non deve evidentemente essere utilizzata come tale. La trasposizione più immediata che ne possiamo fare è l'opposizione tra importante e non importante, tra interessante e non interessante, tra sempre e a volte. Questo tipo di distinzione invita il soggetto a selezionare in anticipo le proprie idee, a gerarchizzarle, a ripensare e valutare quelle che emette, per emergere dal disordine nel quale il pensiero può facilmente tuffarsi. L'essenziale in Aristotele è ciò che permane, ciò che appartiene sempre a una cosa; l'accidentale è ciò che può appartenergli oppure no, distinzione che può anche esprimersi come quella tra essere e apparire. Ma la filosofia più tardiva, introdotta da Kant e la fenomenologia, ci mostra che queste distinzioni non sono sempre così nette, che esiste una sorta di continuità tra essere e apparire, che l'essenza non si può cogliere, o addirittura non esiste. Chiedendo all'alunno di riflettere sul grado di importanza, di interesse o di permanenza della sua idea, gli si chiede di approfondire il proprio pensiero operando una cernita mediante un confronto tra le proprie idee, così come tra le proprie e quelle degli altri. Perché se su un certo essere, una certa cosa o persona, si possono emettere una pluralità di commenti, è altresì possibile e auspicabile chiedersi quali

sono i commenti che ci sembrano più appropriati, più pertinenti o più arricchenti. Si tratterà ovviamente, come sempre, di giustificare le proprie scelte producendo degli argomenti perché, al di là della risposta, è la natura dei criteri invocati che costituisce la sostanza della questione.

1.17. Definire

Definire è un esercizio difficile, che non può essere proposto di primo acchito, anche se costantemente presente in filigrana. Definire è cercare di raggiungere l'essenza delle cose e degli esseri con le parole. Ma definire è anche rinchiudere il senso dentro una gabbia troppo ristretta e rigida, come può indurre il dizionario o l'uso del dizionario. Per questo motivo, raramente partiremo da una domanda del tipo «Che cos'è questo?», perché facendo appello a una definizione si fa appello a qualcosa di molto astratto che non impegna immediatamente l'alunno in un rapporto emozionale con la discussione, impegno che ci pare sempre necessario. È preferibile cominciare con delle domande che pongono direttamente un problema, dove appariranno delle poste in gioco direttamente opposte, che in ogni caso si rifletteranno sul processo di definizione e sfoceranno in definizioni. Ma queste definizioni verranno problematizzate in anticipo, poiché esse risulteranno a partire da uno o più problemi, e non da una definizione unica. D'altra parte le domande di definizione compaiono molto naturalmente tra gli alunni, perché quando si tratta di fare domande, a eccezione del «Perché dici questo?» che è la domanda-rifugio per eccellenza, il «Che cos'è?» è la domanda che può essere posta su ogni parola di una proposizione senza nemmeno avere bisogno di riflettervi. Tuttavia, senza esagerare, la definizione che utilizza sia la natura degli oggetti e delle parole, il loro genere e le loro specificità, le qualità, sia le circostanze, le funzioni, l'utilità e altri grandi categorie che servono a cogliere l'essenza degli esseri e delle cose, non è da escludere: sono tutti elementi che permettono di accedere alla concettualizzazione e di evitare la confusione.

Condurre una discussione a partire da un «Che cos'è questo?» è possibile, pur sapendo che potrebbe essere difficile produrre risposte appropriate. Ma attraverso gli spostamenti laterali e le invocazioni di esempi concreti, se l'insegnante ne pone costantemente l'esigenza, può darsi che la classe riuscirà a produrre una o più definizioni generali, e il processo di definizione costituirà così un interessante esercizio individuale o collettivo.

1.18. Concettualizzare

Concettualizzare equivale a identificare o produrre un termine, per poi chiarificarlo e approfondirne il senso, comparandolo ad altri di natura simile, conferendogli degli attributi, o addirittura definendolo. Concettualizzare un discorso consiste innanzitutto nel mettere in rilievo la o le «parole chiave», sinonimo più eloquente per gli alunni del termine «concetto». Perché il concetto non è unicamente una parola, un'espressione, ma ciò su cui si erge un'idea, ciò intorno a cui si articola una proposizione. Esso è chiave di volta, pietra angolare, ancoraggio, nocciolo del discorso.

La prima tappa della concettualizzazione consiste dunque nel trovare il termine in questione, nel sottolinearlo, nel liberarlo dall'amalgama di parole che compongono una frase. Occorre sciogliere il discorso, analizzare ciò che in un primo tempo è apparso come una proposizione compatta e indistinta. Scoprire intuitivamente una parola chiave della frase per poi nominarla, in primo luogo senza un argomento a seguito, risulta essere un esercizio che per molti alunni rappresenta una certa difficoltà, nella misura in cui la loro facoltà di analisi è poco sviluppata, difficoltà che va decisamente identificata e affrontata.

Inizialmente si può chiedere agli alunni di sottolineare semplicemente questa parola chiave, così come è presente nel testo. Dopo averla identificata, si può in un secondo tempo – mentre si continua ad analizzare la frase in questione – chiedere ciò che la frase, o il testo, ci dice su quel termine, ovvero il senso che gli viene

accordato a partire dal contenuto della frase stessa. Per esempio, se chiediamo a un bambino che cosa è importante, e lui risponde: «I miei genitori, perché mi danno da mangiare», secondo questa proposizione i genitori si definiscono come coloro che danno da mangiare ai propri figli. In un secondo tempo, sarà possibile chiedersi che cosa si sa su questo termine, sui «genitori», in modo da confrontarlo con ciò che ci dice la frase, ed esaminarne la coerenza, le lacune e le poste in gioco. I genitori possono anche essere «coloro che ci amano», o ancora «coloro che amiamo». Mano a mano, l'alunno impara a ponderare i propri termini, a prendere coscienza dell'uso che ne fa, a leggere e ascoltare più attentamente il discorso dell'altro, quella del testo scritto, del maestro o del compagno, e quindi la propria.

1.19. Nesso

Abbiamo già evocato il problema del nesso da diverse angolazioni: come rapporto tra esempio e idea, tra domanda e risposta, affermazione e obiezione, ipotesi e argomento, idea e riformulazione, cosa e qualità, cosa e definizione, come angolo generale del problema, che non è mai altro che un legame assente, un legame sbilenco o un legame di contraddizione. Diventa chiaro che l'esigenza del nesso costituisce ciò che distingue l'esercizio filosofico da altro. Certo, esprimersi implica già una tale esigenza, e in questo senso filosofare non si distingue affatto dai problemi generali del pensiero, oggetto di ogni lavoro scolastico: ma occorre sorpassare il semplice processo associativo del «e poi...», del «questo mi fa pensare a...», quello spostamento laterale sconsiderato che fa fuggire il pensiero. Diciamo che la filosofia insiste più particolarmente su questo principio del nesso, nesso tra le parole e le idee – un po' come le matematiche con i numeri e le forme geometriche – con la specificità di rendere cosciente ciò che altrimenti resterebbe intuitivo, di rendere esplicito ciò che resterebbe implicito. In altre parole, il nesso, o lo studio delle forme del linguaggio e del pensiero, è la sostanza del filosofare, come direbbe Leibniz. Una forma che, come in matematica, è una materia, una realtà in sé.

Bisogna dunque invitare gli alunni non solo a produrre delle proposizioni e delle domande, ma anche a produrre delle analisi aventi per oggetto i nessi tra le diverse proposizioni, i nessi in seno alle proposizioni. Il pensiero si elabora concatenando delle frasi, analizzando la loro concatenazione e verificandone la validità, in maniera più o meno intuitiva o formale, cosa che ci rinvia alla logica, il cui oggetto è lo studio delle condizioni di validità dei nessi. Ora, per diverse ragioni, alla scuola primaria non è il caso di lanciarsi in sviluppi teorici esaustivi in materia, ma è comunque necessario indurre una certa riflessione in merito, prendendo semplicemente il tempo di ripensare a ciò che è stato detto. Qui l'insegnante utilizzerà la propria cultura personale, tale quale è stata elaborata nel corso dei suoi studi e della sua esperienza professionale, per invitare i bambini a formalizzare un poco il loro pensiero. Sicuramente sarà un poco come andare a tentoni, ma questo tentare corrisponde comunque alla realtà di una tale riflessione. Soltanto una teoria astratta e già elaborata artificialmente vi sfugge. Ma qui si tratta di una pratica, di un esercizio, di un'arte, con tutta l'incertezza che questo comporta, che è una dimensione che bisogna accettare e apprezzare come spazio di interrogazione.

Per lavorare il nesso, nel corso della discussione la sola raccomandazione sarebbe quella di non accettare mai nuove proposizione senza prendere il tempo di esaminare il rapporto tra queste e le precedenti, affinché si possano spiegare questi rapporti e si possa valutarne la validità. Se certi tipi di rapporti sembrano porre effettive difficoltà, l'insegnante può proporre come esercizio alcuni problemi pensati a modo suo.

1.20. Trasversalità

L'insegnante che si lancia in questo tipo di pratica si accorge rapidamente delle conseguenze sul piano del funzionamento della classe. Gli alunni, vivamente sollecitati, invitati ad analizzare, a produrre, a giudicare, non ricevono più la materia insegnata in modo passivo. Il loro ascolto ravvivato corre costantemente il rischio di

esprimere note diverse, via via sempre più pertinenti. Questo funzionamento di classe, un poco rinnovato, diventa il filo conduttore quotidiano, per gli alunni ma anche per l'insegnante, che trova il tempo di stabilire dei rapporti tra gli apprendimenti multipli. La strutturazione del pensiero, la relazione all'altro, il modo in cui si approccia un ragionamento sono alcune fra le angolazioni per cui il lavoro filosofico influisce su ogni materia specifica.

In matematica, l'alunno è incoraggiato ad anticipare, a prendere coscienza del processo anziché a isolarsi in una tecnica particolare. La modalità geometrica, attraverso le prove e gli argomenti, il lavoro sull'architettura del pensiero, l'uso crescente di connettori logici, ha conseguenze molto immediate in matematica, in italiano, scienze, ecc. La coniugazione di un verbo non è più la stessa dal momento che si impara a chiedersi perché si dice una cosa piuttosto che un'altra, in un modo piuttosto che in un altro. Il ragionamento è una postura prima ancora di essere una tecnica. Il ricorso all'astrazione è un'abitudine che può essere acquisita coscientemente, e non tanto in maniera aleatoria, intuitiva. Il fatto che i processi di pensiero costituiscano l'oggetto di una discussione, di una riflessione, modifica le carte in gioco. La pratica di formulazione di ipotesi, di elaborazione di giudizi, l'apprendimento dell'interpretazione hanno conseguenze certe sulla capacità di lettura: gli alunni non prendono più il testo linearmente alla lettera, frase dopo frase, ma sviluppano una visione d'insieme, una potenza di confronto, di analisi e di sintesi: vanno più lontano nella lettura. Lavorare sulla struttura delle proposizioni, degli esempi, dei testi, confrontarsi con la polisemia aiuta a problematizzare una situazione scientifica. D'altra parte, certi bambini che parlano molto poco durante gli *atelier* di filosofia, manifestano in maniera talvolta sorprendente le competenze che vi hanno acquisito durante esercizi apparentemente diversi, che però presentano le stesse esigenze.

Il compito principale dell'insegnante in questo contesto è quello di essere attento, perché se la trasposizione è largamente facilitata, essa sarà anche spesso

imprevedibile. Talvolta sarà lui stesso a stabilire i nessi, che ciò avvenga partendo da una discussione data per introdurre una lezione, o per compierne una valutazione del grado di comprensione, ma in generale saranno gli alunni a snidare i meccanismi di trasposizione, identificando parallelismi, talvolta molto incongrui.

1.21. Logica

Come già accennato, uno dei nessi da prendere in considerazione è quello della logica. La difficoltà di questa modalità di analisi è che essa ci chiede di allontanarci dal contenuto per penetrare nell'universo della forma. Il principio generale è quello del «se x, allora y». Il problema non sta nel sapere se siamo d'accordo con «x» o in disaccordo con «y», ma nel determinare se l'affermazione di «x» porta davvero con sé l'affermazione di «y». Bisogna dapprima iniziarsi al problema della causa e dell'effetto, principio di procreazione delle idee che spesso viene trasgredito dagli alunni, in particolare per inversione, quando l'effetto è preso per una causa, l'antecedente è preso per il conseguente, o quando una semplice successione cronologica viene presa per una successione causale. Qui occorrerà identificare la contraddizione, il fuori tema, l'assenza di senso, l'utilizzo errato dei connettori sintattici – quella del «mai» per esempio, la cui dimensione contraddittoria è spesso occultata. L'argomento logico deve così distinguersi dall'argomento di opinione.

La difficoltà sta nel fatto che gli alunni non sempre riusciranno a identificare formalmente il problema che si pone, ma forse ci riusciranno intuitivamente, attraverso un'intuizione che dovrà poco a poco imparare a concretizzarsi e ad articolarsi. Durante questa fase, altri alunni, anche se progressivamente sempre meno, saranno ancora fermi al «d'accordo – non d'accordo», senza capire ciò che ci si aspetta da loro. È senza dubbio su questi problemi di distinzione tra contenuto e forma che saranno più visibili le differenze tra gli alunni, perciò sarà opportuno che coloro che scorgono problemi imparino a esprimere con parole proprie ciò che

percepiscono, verificando che chi ascolta li abbia capiti. L'argomentazione come mezzo per approfondire e cogliere le poste in gioco universali acquisisce qui tutto il suo significato.

Su questi problemi di logica, l'insegnante potrà fabbricare qualche piccolo esercizio preciso, sebbene esistano diversi testi in merito. Può prendere per esempio diversi esempi di coppie «causa e effetto» e chiedere quale dei due sia la causa, e quale l'effetto. Il vantaggio degli esercizi inventati dall'insegnante è che tali esercizi potranno concernere le difficoltà particolari emersi nel corso di una sessione, a cui si potrà dunque fare riferimento, facilitando l'appropriazione da parte dell'alunno.

1.22. Dialettica

Nella descrizione della nostra pratica, il lettore avrà forse individuato la tentazione di riprodurre in classe lo schema hegeliano classico, semplificato: tesi, antitesi e sintesi. Il principio per il quale invitiamo gli alunni a proporre una prima idea in risposta a una domanda generale, poi a formulare delle domande o delle obiezioni a queste risposte, costringe così gli autori delle risposte iniziali a prendere in considerazione i problemi che le loro ipotesi implicano, e li incita a produrre delle nuove idee capaci di farsi carico delle note che gli sono state avanzate. In effetti, per risolvere un problema, occorre ri-articolare il proprio pensiero producendo dei concetti nuovi. Tuttavia, abbasseremo il tono per quanto riguarda la prospettiva hegeliana, ricorrendo a Platone, per il quale il terzo momento della dialettica non è una necessità. Se in Hegel il pensiero deve attualizzarsi concretamente attraverso il discorso, per la via del concetto, poiché l'idea non può che restare al proprio statuto di potenzialità, così non è per Platone. Per quest'ultimo, lo schema scientifico, efficace e risolutivo, forma assoluta del discorso in Hegel, è un poco relativizzato, certamente a causa dell'eredità socratica. Effettivamente, la dimensione contemplativa, il mito fondatore, l'intuizione poetica, il delirio amoroso offrono un vero statuto al pensiero. La mancanza di pensiero, la sua insufficienza, è concepita

come inerente al suo desiderio, desiderio senza il quale non vi è più alcun pensiero possibile: essa ne costituisce la dinamica e la sostanza. Detto altrimenti, intravedere il problema in quanto problema, senza necessariamente intravedere una risoluzione, è un'attività in sé, un'attività di dimensione estetica. Abbiamo prodotto un problema? Si tratta di un bel problema? Ecco il tipo di domanda che incoraggiamo nel corso dell'esercizio, anziché precipitarsi su delle risposte, che comunque non bisogna escludere. L'importante è percepire ciò che è al di là di ogni discorso, di sentire la presa d'aria del pensiero, che ci conduce sempre più lontano, più avanti; di accettare la dimensione di vuoto di ogni proposizione particolare, di presentire e apprezzare il nulla della singola parola, la vacuità di ogni essere particolare, a cominciare da quello che ci è proprio.

Per lavorare su questo, dal momento che vi è contraddizione, dissenso, incomprensione, anziché passare oltre facendo finta di niente, volendo assolutamente risolvere il problema o chiudere la questione immediatamente e a caldo, l'insegnante insisterà affinché il problema venga chiarito, analizzato, amplificato, in modo che ognuno ne approfitti e si abitui ad amare il problema di per se stesso, come un effettivo momento di pensiero in sé piacevole e produttivo.

2. Strumenti e competenze psicologiche

2.1. Posare il pensiero

Abbiamo già accennato questo argomento nella parte iniziale di questo capitolo, ma ci sembra utile trattarlo nuovamente dall'angolazione esistenziale e psicologica. Infatti, una delle principali difficoltà - resa ben visibile da questo tipo di esercizio - dei nostri alunni, soprattutto in certe zone geografiche, è dovuta al fatto che un buon numero dei bambini vive in una sorta di zapping permanente. Che sia a casa, per strada, nel cortile durante la ricreazione, il ritmo è quello del clip video, agitazione che in buona parte perdura in classe. Ciò si nota attraverso la grande

difficoltà, se non impossibilità, di stare composti, di stare seduti, di non manipolare oggetti, di non disturbare o urtare il vicino, parlando senza riflettere, alzando la mano senza avere niente da dire. Per queste ragioni, una buona parte del lavoro, soprattutto nella fase iniziale e all'inizio di ogni seduta, verte sulla postura. Assicurarsi che gli alunni prendano coscienza di loro stessi, si sistemino, si calmino, si concentrino, tutti elementi di calma senza i quali l'esercizio diventerebbe impossibile, e le prese di parola non avrebbero senso. Con lo scrupolo di dare priorità alla parola, di far parlare e produrre idee, l'insegnante può talvolta tendere a portare in corto circuito questa messa in posa, un poco ingrata rispetto alle andature disciplinari e formali. Ma quest'ultima sarebbe un'illusione di partecipazione, che non lascerebbe spazio che a idee sfuggenti, di natura spesso associativa, solo accennate, affatto ascoltate. Chiaramente vi è il rischio di abusare di un formalismo e di un rigore impossibili da tenere, e in questo caso nulla rimpiazza il giudizio dell'insegnante, la conoscenza della classe circa il sapere fino a che punto si possa andare. Ma questo funzionamento, inconsciamente, alterna i momenti di permissività ai momenti di rabbia, mentre noi proponiamo di «posare il pensiero» come esercizio a sé, per niente considerato come una perdita di tempo, bensì come lavoro tanto legittimo e interessante quanto altri. Imparare a contenersi o a essere padroni di se stessi è un apprendimento in sé.

Uno degli strumenti cruciali per questo aspetto del lavoro è quello di rallentare la discussione per evitare le risposte mal date e i giochi di ping pong, ovvero una delle principali responsabilità dell'insegnante. Questo avviene già ponendo, tra ogni risposta o prima di ogni nuova tappa, dei silenzi che permettano di ripensare e valutare ciò che è stato compiuto, di calibrarne bene il seguito, di produrre un'idea che non sia una reazione. In seguito, ciò avviene chiedendo sistematicamente di ricapitolare ciò che è successo, ripetendo ciò che è appena stato fatto, riponendo la domanda iniziale prima di esprimere qualcosa di nuovo, non fosse che per inquadrare ciò che si sta per dire. Occorre anche assicurarsi che ogni alunno venga

sufficientemente sentito mentre parla, sia perché articoli il proprio pensiero e parli forte, sia perché gli altri lo ascoltino. A volte bisogna anche sottolineare o valorizzare ciò che è appena stato pronunciato, in modo che tale discorso non passi inosservato.

2.2. Distanziamento

Come già detto, una delle caratteristiche primarie del pensiero non posato è la sua immediatezza. La parola reattiva e istantanea, dove la convinzione e il sentimento primeggiano sulla ragione. Le regole del gioco che incitano ad ascoltare l'altro, a fornire degli argomenti, a valutare un'idea già espressa prima di esprimerne un'altra, a confrontare diverse proposizioni, hanno un certo numero di conseguenze sui partecipanti. Una delle principali è quella di installare una certa distanza tra colui che parla e ciò che dice, tra l'essere e la parola. Se il pensare è prima di tutto entrare in dialogo con se stessi, esso deve produrre una sorta di sdoppiamento. Non si tratta di un artificio che crepa l'essere, ma della presa di coscienza dei funzionamenti contraddittori del pensiero. Se, istintivamente, vogliamo per esempio difendere le nostre idee con le unghie e con i denti perché non vogliamo affatto demordere da ciò che abbiamo affermato, interviene comunque un'altra volizione, che contraddice la prima, perché ama la verità, la coerenza, e che auspica di seguire la ragione. Ma affinché questa ragione, portatrice di universalità, abbia voce in capitolo, è necessario che si effettuino alcune trasformazioni per quanto riguarda il funzionamento «abituale». Innanzitutto, ammettendo che un'idea non è mai altro che un'ipotesi da studiare, concedendo che non abbiamo alcuna ragione di affermare ciò che affermiamo, accettando che l'altro ha ragione perché la nostra idea non può reggere di fronte alla sua obiezione o domanda, cambiando opinione senza paura di fare brutta figura, prendendo le proprie idee in contropiede, ammettendo che ci si è sbagliati: tutte queste attitudini non si impongono da sé. Così come il fatto di apprezzare un problema per ciò che offre al nostro intelletto senza preoccuparci di preservare la nostra immagine. Questo superamento di sé

avvia un certa attitudine a lasciare la presa, che si impara man mano, che deve essere l'oggetto di un educazione che la scuola non sempre porta con sé. Il vero e il falso, il bene e il male sono generalmente predeterminati, le assiologie sono rigide, e ciò che si esprime diventa spesso oggetto di un giudizio senza ricorso. Non bisogna stupirsi d'altra parte dell'emergere del relativismo, mezzo di difesa privilegiato per coloro che non si sentono all'altezza del combattimento. A meno che si instaurino rabbia e risentimento.

La lentezza è la condizione primaria affinché si instauri il distanziamento, giacché essa dà il tempo di riflettere e di non cedere al primo riflesso che arriva. Porre e riproporre il problema, ripensarlo: ecco ciò che dà il tempo di compiere un lavoro su di sé. Anche le regole del gioco sono cruciali, in quanto favoriscono questo stato d'animo: bisogna sempre confrontare le idee le une con le altre, pensare simultaneamente proposizioni diverse, riformulandole, comparandole, analizzandole. Tutto ciò invita poco a poco il pensiero a basarsi su prospettive diverse: il pensiero prende coscienza dei propri mezzi, della propria ragione. Ciò che spesso ci incita a difenderci a tutti i costi contro idee estranee, percepite come una minaccia, è un sentimento di fragilità.

2.3. Decentramento

Questa competenza deriva direttamente dalle due precedenti. Dal momento che il pensiero si pone, esso può prendere distanza da se stesso, e da qui può ancorarsi su altro rispetto a se stesso, può annettersi a ciò che non gli appartiene, o addirittura al vuoto e all'ignoto. Con ciò ne va dunque della verità, della ragione, o semplicemente di chi è di fronte a noi. Poiché concentrarsi momentaneamente sull'altro è accettare di allontanarsi dalla familiarità, cosa che significa imparare a uscire dalle proprie abitudini intellettuali. Se filosofare concerne lo staccarsi dall'opinione, l'altro, interlocutore, specchio e eco delle nostre parole, è un eccellente mezzo per allenarsi in vista di questo distacco, anche se a priori non ci

fidiamo dell'altro, anche se le sue idee ci ispirano meno delle nostre, o appunto perché di solito privilegiamo nettamente le nostre idee, perché ci ritroviamo in esse, o meglio, crediamo di ritrovarci in esse. Decentrarsi è entrare in una lettura critica delle nostre idee, e per quelli che diranno che è impossibile uscire da sé, diciamo che si tratta di essere sia fuori che dentro. Difficile, certo, ma necessario. Altrimenti come potremmo deliberare? Come potremmo emettere un giudizio su noi stessi e sull'altro? Come potremmo veramente pensare? A partire da quale prospettiva potremmo riflettere, ovvero valutare le nostre stesse idee? Imparare a compiere il decentramento è liberarsi di se stessi, e perciò è accedere all'universalità, all'esigenza di verità e di ragione che, malgrado l'apparente coercizione, frustrazione e negatività iniziali – o grazie ad esse – rivalorizzano l'individuo facendolo accedere a una dimensione altra dell'essere.

Per praticare questo decentramento vi sono molti strumenti utili, che sono già stati evocati: riformulazione, confronto di idee, analisi, problematizzazione. Tutto ciò che chiede all'alunno di riflettere su ciò che non proviene da lui, di non rimanere al «sì, ma...», al «non sono d'accordo» o altre reazioni immediate, lo incoraggia in questo senso. Interrogare l'altro, senza dire o lasciare intendere che cosa si pensa personalmente, è un esercizio eccellente, per l'alunno così come per l'insegnante. Ma se questo è troppo difficile, per i più piccoli ma non solo, ci si può inizialmente limitare alla riformulazione, che esige un minimo di attenzione e di comprensione di fronte agli altri alunni. Per i bambini che hanno difficoltà a sentire criticate le proprie idee, una tecnica interessante consiste nel chiedere loro di trovare da soli obiezioni alle loro stesse idee, invitandoli all'uso del contropiede.

2.4. Elaborare la soggettività

Decentrarsi, come abbiamo già detto, allontanandoci da noi stessi, confrontandoci con noi stessi, ci permette di ancorare più profondamente i nostri pensieri e il nostro essere, e di forgiare la nostra identità. Se invitiamo l'alunno a

concettualizzare, infatti, l'intenzione del nostro esercizio non è quella di negare o ignorare la soggettività: è indispensabile metterla alla prova, educarla, elaborarla. Tutto a un tratto, chiediamo agli alunni di esprimersi su un soggetto piuttosto che su di un altro, esercizio che sollecita l'alunno a esprimere ciò che pensa immediatamente su una questione data. La materia prima non è quindi una qualche verità autorizzata o santificata, emanante da una qualche autorità, ma è ciò che plasma, inventa o elabora l'alunno. Non si tratta però di glorificare questa fabbricazione incompiuta, come se bastasse esprimersi, cioè che ognuno si esprima perché tutto si compia. Ebbene queste opinioni e questi pensieri, più o meno articolati o chiari, non rappresentano che il punto di inizio del lavoro, come abbiamo già spiegato. Lo stesso vale per l'identità dell'alunno, che in primo tempo può rimandare a una semplice soggettività, eco di un'incomprensione, di una possibilità, di un semplice sentire; difficoltà che si esprime con briciole di parole, con semplici ripetizioni di ciò che è già stato detto, per vaghi ricordi di parole del maestro o per discorsi sfalsati, se non incoerenti. Attraverso il lavoro sul pensiero e sulla parola, e il rapporto che si intrattiene con essi, si dispiegheranno e si amplificheranno una coscienza di sé, una accresciuta padronanza del proprio funzionamento intellettuale e psicologico, la costruzione della personalità. «I sentimenti sono dei pensieri confusi», scrive Leibniz. Il processo di chiarificazione del pensiero prepara dunque per la soggettività un ritorno su di sé, per la via della ragione e della coscienza.

Esercitarsi a pensare a lunga durata, riflettere attraverso l'altro, accettare le difficoltà, riconoscere i propri errori, tutto questo forma un apprendimento che allarga l'orizzonte spazio-temporale dell'alunno, gli fa fare un lavoro su se stesso, utile al suo processo di maturazione. Egli diventa allora portatore di un giudizio che non è più semplicemente basato su interessi particolari, ma che tende verso l'universalità.

Pur avendo stabilito delle poste in gioco intellettuali, è allora necessario sdrammatizzare la discussione, affinché l'alunno trovi spazio e libertà di pensiero in

totale fiducia. Che sia tramite umorismo, dolcezza, pazienza o altre virtù – e l'insegnante dovrà ricorrere ai talenti che più gli sono naturali – gli alunni vanno incoraggiati a correre dei rischi e a fidarsi.

2.5. Appropriazione della conoscenza

La materia prima della discussione proviene dagli alunni, le conoscenze utilizzate e prodotte emanano dalla classe. Messo da parte lo statuto dell'alunno, che da questo momento è trasformato poiché egli diventa autore e dunque autorità – ribaltamento che non è affatto insignificante – il rapporto al sapere è esso stesso compromesso. Se le idee, così come il processo di analisi e di trasformazione di queste idee provengono dagli alunni, la conoscenza gli appartiene, poiché è loro. Da un lato, questa esperienza demistifica sia il pensiero che la conoscenza, poiché gli alunni vi hanno un accesso diretto e autonomo, incoraggiato dall'esercizio filosofico. D'altro lato, siccome la validità delle conoscenze non è sanzionata dall'insegnante bensì dal gruppo, ciò obbliga a una presa di responsabilità da parte di ciascuno. All'inizio di questa pratica, questo sarà un problema per alcuni alunni. A volte, per i «bravi alunni», coloro che, in modo molto scolastico, ricercano l'approvazione permanente dell'adulto, poiché potranno perdersi davanti a tutte queste idee di cui devono fare essi stessi una cernita. Altre volte, per gli «scaldabanco», che si sono abituati all'autorità del maestro, rigettata in una sorta di realtà esteriore e artificiale. Questo confronto paritario, il fatto di dover produrre delle idee, di doverle argomentare e giustificare per far riflettere i propri compagni o addirittura per conquistare la loro adesione, l'esigenza permanente di un giudizio da emettere sulla validità dei pensieri emergenti, sconvolge le carte in gioco.

La totalità dell'esercizio, il compimento del momento ha come unico firmatario l'insieme degli alunni. Non come totalità disparata, ma come un insieme, perché anche se i singoli alunni non si riconoscono personalmente in certe idee, ognuno avrà potuto comunque mostrare l'incoerenza, approfondirla o chiarificarla

sotto un'altra luce. Se la conoscenza nasce da ciascuno, se essa può provenire dagli alunni e non soltanto dai libri o dal cervello di un maestro, allora essa diventa accessibile a tutti: essa non è più appannaggio di alcuni. Il bambino diventa lui stesso maestro. Questa presa di coscienza influenzerà necessariamente il funzionamento generale della classe e dell'insegnamento. La difficoltà a cui deve fare fronte l'insegnante è quella di trattenere la propria naturale tentazione di confermare o rifiutare ciò che gli alunni esprimono. Deve superare il «Non posso ignorarlo!». Deve allenarsi ad accettare la sfida della ragione collettiva, pronto a ritornare in un altro momento di classe su dei punti che vorrebbe correggere o chiarificare. Egli può tuttavia sottolineare innocentemente un passaggio particolare della discussione, magari per vedere se i suoi alunni colgono un punto controverso. Ma se è paziente, gli succederà di essere sorpreso, quando un alunno darà senso a qualcosa che inizialmente pareva insensato.

2.6. Autonomia

La necessità di introdurre un processo di singolarizzazione del pensiero è particolarmente visibile nelle classi della scuola dell'infanzia, o nelle prime classi della scuola elementare, dove regna una tendenza alla ripetizione molto forte: ripetere ciò che ha detto il maestro o ciò che dicono gli altri alunni. Per questo motivo, una delle prime regole da instaurare è quella del divieto di ripetizione, che esige che ogni idea espressa deve essere una nuova idea, a eccezione di quando si tratta esplicitamente di ripetere o riformulare ciò che è stato pronunciato. Questa uscita dalla tendenza alla fusione e all'individuazione è in sé un effettivo apprendimento: si impara a pensare autonomamente, formulare le proprie idee, esprimerle di fronte al gruppo. Se certi bambini hanno già un'esperienza familiare in questo ambito, non per tutti è così. Per chi non vi è abituato, ci vorrà un po' di tempo prima di capire ciò che gli viene chiesto. Perché se si sentono coinvolti in questioni pratiche, la vita dello spirito di per sé non gli dice ancora granché, motivo

per cui, per incomprensione, ripetono ciò che sentono, oppure dicono la prima cosa che gli passa per la testa. La prima tappa, il primo ostacolo per un pensiero autonomo è quello di abituarsi alla discussione. Si tratterà poi di non temere più la sanzione, l'errore o il ridicolo, prendendo coscienza di ciò che si ha da dire, osando dirlo. La scuola, forse inconsciamente, su questo punto incoraggia il discorso che piacerà al maestro, alla ricerca stabile di quella approvazione, esercizio in cui i bravi alunni eccellono. Di qui l'importanza, da parte dell'adulto, durante qualsiasi discussione in classe, di evitare i commenti, di trattenere le reazioni, di evitare di terminare le frasi degli alunni.

In seguito, un problema che potrebbe porsi dopo quello della fusione, è quello della reazione. Il «non sono d'accordo», immediato e automatico, così come le idee che seguono tale espressione, non contraddicono affatto ciò che è stato detto. È una sorta di «ci sono anch'io», inquietudine che bisogna oltrepassare, che rileva l'eteronomia, poiché questo gesto è essenzialmente di tipo reattivo. Un pensiero critico effettivamente tale non può essere di natura compulsiva. E, se togliere il peso di una assiologia esteriore e arbitraria è cruciale, è altrettanto importante imparare ad esaminare le idee in maniera posata, soprattutto quando ci si avvicina all'adolescenza, periodo in cui le tendenze reattive diventano piuttosto forti, in particolare quando ciò che è esteriore ci appare incomprensibile e minaccioso.

Ci sono alcune regole procedurali che facilitano questa emergenza dell'autonomia. Ma in un primo tempo occorre soprattutto incoraggiare l'alunno a osare sapere, come lo prescrive il «sapere Aude» di Kant, osare pensare lasciando a ciascuno il tempo di elaborare un pensiero, proteggendo il suo spazio di parola. Per gli alunni più grandi, in particolare per i più timidi, lo scritto facilita il compito: è possibile riservare dei momenti dove ciascuno prepari il proprio pensiero in un breve scritto. In ogni caso, per diventare autonomi bisogna lavorare l'autenticità: dire ciò che si ha da dire, senza tergiversare, scusarsi o perpetuarsi in spiegazioni o preamboli. Diventa allora necessario non avere più paura dello sguardo del maestro

o dei compagni, non lasciarsi più determinare dalla paura dell'altro.

2.7. Lutto del «voler dire»

Una delle difficoltà dei nostri esercizi, identificabile in particolare nel lavoro della riformulazione, è quello del «voler dire». «Quello che voglio dire», «quello che volevo dire», sono affermazioni che portano necessariamente con sé un «non mi hai capito», o addirittura un «non puoi capirmi» sistematico. La riformulazione opera come uno specchio: essa rinvia all'autore ciò che ha detto. Come con uno specchio, il distanziamento, o la distorsione, conducono a un'oggettivazione che rende più visibile il contenuto del nostro pensiero. Questo processo è intollerabile per alcuni, che vivono questa tecnica come una confisca del proprio pensiero, o come un'intrusione nella propria intimità, poiché la loro parola non è più propriamente loro. Rifiuteranno qualsiasi riformulazione, aiutandosi con le formule che abbiamo indicato. Il ricorso incessante al «voler dire» non è che l'espressione di un'insoddisfazione cronica, un'angoscia relativa all'imperfezione legata alla spada di Damocle dell'idea perfetta, l'idea giusta, la vera risposta, la risposta adeguata. Il «voler dire» diventa il rifugio del sentimento di onnipotenza della parola e del pensiero. Questo fenomeno è talmente acuto per certi alunni, che spesso esiteranno a esprimersi, perché avranno «così tante cose da dire». L'imbarazzo della scelta, il fatto di non trovare le parole, non sapere cosa dire, sono tutti sintomi di questo handicap su cui bisogna lavorare, come condizione prima per rendere possibile lo scambio. Mollare colpi, come si dice nel tennis, dire ciò che si ha da dire senza preoccuparsi troppo dello sguardo altrui, prendere coscienza di ciò che si dice senza preoccuparsi di ciò che si poteva aggiungere, ascoltarsi parlare, sono tutti apprendimenti che ci permettono di lavorare sull'autocensura che, su certi alunni, è un riflesso molto radicato.

È perciò importante sdrammatizzare continuamente la discussione, che ciò avvenga tramite umorismo, dolcezza, o momenti in cui si fa appello all'immaginazione, piuttosto che alla verità. Il punto è produrre un'idea, e non l'idea

vera, appropriata, assoluta, e tutti i canoni che pesano sullo spirito degli alunni, soprattutto dei «bravi alunni». Questo permette uno spostamento tra sé e le proprie idee, perché le idee possono sempre essere modificate in un secondo tempo. Pensare insieme, discutere, fa emergere un abbozzo, non la copia perfetta. Così si impara a correre dei rischi riformulando delle ipotesi. Per questo, un buon esercizio consiste nel chiedere di rispondere a una domanda con una breve frase, dando un tempo molto limitato: un minuto o due per esempio. Si chiede poi agli alunni che non hanno saputo conformarsi alla consegna di spiegare la natura delle proprie difficoltà, per chiedere in seguito ai compagni di dare la loro opinione in merito. In generale, questi problemi possono sparire piuttosto rapidamente.

2.8. L'estetica del problema

Il problema è un concetto che nel linguaggio comune veicola per definizione una connotazione negativa. Si definisce come una resistenza, un ostacolo che si rizza nel bel mezzo della nostra strada. Rappresenta una mancanza di trasparenza, non si lascia capire, eppure esige una soluzione. Un problema che non resiste non è un problema. Per via della sua natura contraddittoria che deriva dall'opposizione tra la sua opacità e la sua esigenza, il problema provoca un certo dolore. E, come in molte situazioni generatrici di dolore, la tendenza naturale è quella di occultare la realtà di questo problema, in particolare nel caso del bambino. Di qui si innesca un circolo vizioso: più il problema crea problemi, più viene occultato, e più viene occultato, più crea problemi. Vediamo così degli alunni per cui il problema è tale da renderne impossibile una considerazione della sua natura; emerge soltanto un dolore che molto spesso si esprime con un ripiego su di sé o con una dose più o meno controllata di aggressività verso l'insegnante o l'istituzione stessa, quando non è verso i compagni o lui stesso.

A fronte di tutto ciò, la nostra strategia è una «riabilitazione del problema». Dobbiamo restituire al problema il suo statuto di positività: ciò che fa sì che

l'insegnante proponga all'alunno dei problemi, dal momento che il problema viene concepito come strumento privilegiato dell'apprendimento, come per esempio in matematica. Così, se è il caso, viene accordata una grande attenzione al problema: esso merita tutto il nostro interesse e noi gli concediamo il tempo necessario. Non è questione di passare oltre, di andare avanti, ignorando le difficoltà poste o offrendo una soluzione già pronta, alla bell'e meglio. Un problema degno di questo nome merita un tempo di latenza, un periodo di maturazione che lo rende formativo, perché offre la possibilità di un effettivo lavoro su di sé a colui che se ne impadronisce.

Ora, se questo va da sé per quanto riguarda i problemi posti precedentemente, cioè quello che emana dal «libro», non è lo stesso per il problema «reale»: quello che è lì, ben presente nell'animo dell'alunno, quel problema che influenza la totalità del suo processo di apprendimento, quello che spesso l'alunno porta con sé da anni, ma che non è mai stato trattato, semplicemente perché non è mai stato valorizzato in quanto problema. Questo problema molto spesso viene allontanato, perché «impedisce di andare avanti», perché «rallenta» il processo pedagogico, invece di essere apprezzato nella giusta misura in quanto chiave e sostanza del processo pedagogico.

Per effettuare questa nuova virata, l'insegnante potrà ricorrere a diverse strategie, tra cui quella che chiamiamo «estetica del problema». Essa consiste in una ricerca permanente di «bei problemi», che classificheremo subito così non appena li incontreremo, proprio perché essi presenteranno una sfida per lo spirito, come un quadro che ci intriga o una narrazione che ci tiene col fiato sospeso. Qualsiasi resistenza, opposizione, ostacolo al pensiero, anziché essere percepita come una mancanza, un'insufficienza, o come manifestazione di una incompetenza, sarà considerata come il prodotto di uno spirito perspicace, semplicemente perché è stata percepita, identificata e articolata. Prima ancora di pensare il problema come una sfida da intraprendere, la sua semplice identificazione sarà valorizzata, per il

principio che in filosofia si chiama «problematizzare», il quale procura a un lavoro il suo valore e la sua materialità. Mettere in luce dei problemi è l'attività prima ed essenziale del pensiero: non è infatti rispetto a questo che riconosciamo i pensatori degni di questo nome? Questo presuppone ovviamente che il paradigma «trasmissivo», relativamente egemonico nella pedagogia tradizionale, si trovi un poco compromesso, o perlomeno messo tra parentesi per il tempo di una riflessione, il tempo di un respiro.

2.9. Emergere della coscienza

Il soggetto che non sa pensarsi come oggetto di riflessione, che non sa sdoppiarsi, per il quale il mondo consiste nei suoi sentimenti e bisogni immediati, non ha accesso al pensiero. L'azione di riflettere, come indica il termine stesso, passa per un'esteriorità, poiché si tratta di un pensiero che ritorna su se stesso. In questo senso, essa necessita di un interlocutore, un intermediario, una qualche entità che gli faccia eco. In un primo tempo, questo interlocutore corrisponde al prossimo, a individui concreti che reagendo ci inviano un'immagine di noi stessi, a molti incontri che ci fanno riflettere, che ci invitano a prendere in considerazione una realtà che fino a quel momento ci sfuggiva. Questo corrisponde a un emergere della coscienza, coscienza di sé e coscienza del mondo. Facoltà sia cognitiva che psicologica, perché se la coscienza ci fa conoscere, essa è anche fondatrice di un'attitudine, di un modo di essere, di uno sguardo sull'esteriore che si riflette su di sé. Ora, questa coscienza riguarda sia il sentimento così come il pensiero. Rousseau ci indica in questo senso che la coscienza morale, la presa in considerazione dell'altro nel nostro pensiero e nei nostri atti, è prima di tutto un sentimento. E questo sentimento, come ogni sentimento, è suscettibile di educazione. Perciò esso concerne l'apertura al mondo e all'altro. Perché se la coscienza inizialmente si riferisce a se stessa e al vicino immediato, poco a poco essa si inizia alla generalità: essa è la condizione per l'accesso all'astrazione e all'universalità. Platone descrive come inizialmente

conosciamo una cosa bella, poi tante cose belle, poi il bello in sé. Un giudizio cosciente e deliberato, che viene assunto pienamente, con le sue implicazioni e conseguenze, può allora essere forgiato. Si tratta di un giudizio che, mediante lo sviluppo della coscienza, può fondarsi principalmente su ciò che gli è estraneo, anziché sull'immediatezza della propria singolarità, strappata all'evidenza del suo essere. Ma questa evidenza esistenziale resiste, impone dei bisogni e dei desideri: lo sviluppo della coscienza costituisce in sé un vero lavoro.

Ascoltare l'altro, comprenderlo, verificando la sua comprensione, prendendo in considerazione altre ipotesi oltre alle nostre, prendersi il tempo di pensare, pensare l'impensabile, cogliere le poste in gioco tra diverse prospettive: tutte queste esigenze favoriscono l'emergere della coscienza. Così, tutto ciò che accade durante la sessione, per quanto possa essere banale o incongruo, è comunque costitutivo dell'esercizio, ivi comprese soprattutto le disfunzioni. Cominciamo sempre da problemi e difficoltà sollevate o manifestate dagli alunni, o addirittura dall'insegnante, dato che quest'ultimo è parte integrante di questo esercizio. Prendere coscienza è precisamente il non ignorare alcunché. Niente deve sopraffare questa urgenza, spesso lasciata nel dimenticatoio per via della sua inefficacia. Sicuramente a causa del suo lato indicibile, poco concreto e difficilmente valutabile.

3. Strumenti e competenze sociali

3.1. Statuto dell'altro

Molto spesso nella discussione ordinaria, l'altro non è che un far valere, un uditore, qualcuno che prende il nostro posto; a volte rappresenta addirittura una minaccia. Per ognuno, discutere è soprattutto dire, per se stessi, ciò che si ha da dire, sperando che l'altro finirà rapidamente perché arrivi il proprio turno, soprattutto se non si è d'accordo con lui. Chi non ha mai visto bambini con la mano sospesa in aria – posizione molto scomoda - a volte per molto tempo, mentre i loro compagni si

esprimono? In quella posizione possono davvero ascoltare? Verranno loro stessi ascoltati quando parleranno? Ascoltare, senza parlare nemmeno del problema della comprensione, è ancora più arduo. Allo stesso tempo, per ragioni pratiche e simboliche, pare necessario che tutti gli indicatori di attenzioni siano pretesi e visibili.

Al di là del problema cognitivo, ciò riflette e determina simultaneamente la natura dei rapporti sociali. In termini reali, in classe, ogni individuo è relativamente isolato, l'altro e il gruppo non rappresentano affatto un fattore di valorizzazione di sé. Accordare uno statuto all'altro è anche accordare uno statuto a se stessi, per un semplice meccanismo di riflessività. Per questo la riformulazione è uno strumento molto significativo. Quando si hanno alunni per i quali comporre una frase è un impegno importante e complesso, alunni che forse vengono ascoltati raramente nei dintorni, il fatto di sentire riformulato il proprio pensiero da un compagno, di avere la possibilità di giudicare se «si è stati compresi» oppure no, è un avvenimento in sé. Il rapporto con l'altro non è più lo stesso. L'alunno ansioso, a disagio, avrà tuttavia grandi difficoltà nel mantenere questo tipo di relazione, che necessita di decentrarsi e farsi carico del vicino. Ma su questo si lavora, con calma e pazienza, con dei risultati effettivi sul piano emozionale e cognitivo. Allo stesso modo, non bisogna essere precipitosi per affermare il proprio dissenso, ma soffermarsi un istante sulla proposizione del vicino per riformularla con parole proprie; bisogna accettare la riformulazione dei nostri discorsi, interrogare quelli degli altri dall'interno, senza che facciano parte delle nostre idee, o chiedere aiuto a qualcuno quando ci si sente incastrati per via di una domanda o un'obiezione: tutte queste procedure instaurano la fiducia nell'altro e in se stessi.

3.2. Rapporto con il gruppo

Molte parole in voga che sbucano qua e là, quali rispetto e tolleranza, non significano granché se non vanno di pari passo con misure che proteggono e

valorizzano l'individuo. La maggior parte delle volte sono dei cartelli di divieto, appesi qua e là nella scuola, e si presuppone servano a nascondere le carenze del funzionamento. Sono regole che gli alunni conoscono a memoria, a cominciare da quelli che non le applicano affatto. La discussione filosofica permette di lavorare direttamente sul rapporto con il gruppo, mettendo in atto delle regole collettive di funzionamento, come succede nella pratica di uno sport o di un gioco. Esse diventano le condizioni di un esercizio, anziché dei divieti con forte connotazione morale o giuridica. La portata utilitaristica e ludica prende il passo su quella etica, riducendone un po' la dimensione pesante e apparentemente arbitraria, cosa che offre un'altra via per trattare il problema del funzionamento della società.

Per molti alunni, il gruppo in quanto gruppo è un'entità astratta, sconosciuta, addirittura minacciosa, perfettamente corrispondente all'immagine del rapporto tra individuo e città. Già il fatto di imparare a esprimersi di fronte alla classe, non mostrando il proprio sapere o la propria comprensione della lezione, bensì riflettendo a partire dall'insieme delle proprie facoltà intellettuali con lo scopo di produrre delle idee, espressione che sarà seguita da risposte diverse dei suoi pari che dovrà prendere in considerazione, è un modo più forte di impegnare l'essere nel processo di conoscenza, così come nel rapporto con il gruppo. Di qui, l'individuo prende l'abitudine di agire sulla collettività in maniera cosciente, rispettosa, razionale e posata, per accorgersi che ciò induce a comportamenti simili presso gli altri. L'emulazione ha la meglio sulla minaccia, sulla paura, l'invettiva, l'ignoranza, la concorrenza o il conflitto. Ciò non avviene per miracolo, ma nel corso di una pratica regolare. Il gruppo è demistificato, la sua opacità è attenuata, ognuno diventa poco a poco fiducioso nei confronti del proprio ruolo potenziale, della propria capacità di azione sull'insieme degli alunni e sul maestro. Il gruppo non è più soltanto un'entità che si subisce, che attenta alla nostra individualità, ma un essere collettivo sul quale possiamo agire.

In vista del lavoro su questo aspetto, è importante creare delle procedure dove

la classe può esprimersi in quanto totalità. Il principio del voto ne è un buon mezzo, come nella città. Così, in un momento di dibattito, quando una data domanda dividerà la classe, sarà utile andare al voto. Non perché questo voto abbia un valore assoluto di verità o giustizia – sarà comunque importante ricordare periodicamente questo principio per non portare confusione in merito – ma per verificare in quale misura un certo pensiero, degli argomenti dati, hanno avuto significato. Questa sanzione può in un primo tempo essere vissuta male da alcuni alunni, affatto abituati a questa nuova realtà: conoscono soltanto la sanzione del maestro, più rassicurante. Ma dopo un po' di tempo il rapporto con il gruppo si banalizzerà: questo fa parte integrante delle regole del gioco. Non è più questione di parlare unicamente per esprimersi, bensì per rivolgersi agli altri, alla loro comprensione o incomprensione, correndo il rischio di analizzare i problemi che sorgono per poi mettere in discussione il proprio elaborato o il proprio funzionamento, subito o in un secondo momento.

3.3. Responsabilità

Come già accennato, ci sembra che non si può diventare responsabili di fronte al gruppo se il rapporto con gli altri si riduce a una visione limitata dell'altro, se non si prende affatto in considerazione la possibilità di un rapportarsi agli altri come costitutivo. All'interno del gruppo, in particolare se si tratta di un gruppo ristretto, come un classe, la responsabilità implica una riflessività: rispondere per l'altro implica rispondere per sé e viceversa, perché la prossimità è grande, dato che ognuno intrattiene delle relazioni strette con il vicino, il che è fattore di fusione esacerbato dal contatto permanente per tutto il corso dell'anno, se non una permanenza che dura più anni. La volatilità di una classe, che reagisce in maniera viva e quasi istantanea al minimo sollecito interiore o esteriore, alla minima modifica del contesto, è un'esperienza che ogni insegnante conosce, una delle più toccanti a questo proposito. Paradossalmente, forse, il fatto di diventare responsabili implica

già prendere coscienza della propria singolarità, di spostarsi dall'insieme e di assumere questa singolarizzazione, anche se fosse impopolare. La pressione collettiva talvolta si rivela terribile, a volte più ancora di quanto sospetti l'insegnante. La suddetta singolarizzazione deve in seguito percepire la propria capacità di azione e di determinazione del gruppo. Non si può essere responsabili se si è impotenti: non si farebbe altro che isolarsi.

Il processo di discussione filosofica implica dunque da un lato di individualizzare la parola, proteggendola mediante diverse regole di funzionamento, come per esempio quelle di non interrompere, di ascoltare, riformulare, e altrettante procedure che lasciano tutto lo spazio all'individuo specifico, chiedendo agli altri di decentrarsi momentaneamente. D'altra parte, si tratta di valorizzare questa parola individuale rilavorandola, analizzandola, ricordandola come un'idea importante, sempre suscettibile, in questi diversi casi, di modificare il corso della riflessione collettiva e di far avanzare la discussione. La semplice giustapposizione di opinioni, che annega ogni parola nell'ammasso delle parole di ciascuno, invece non lo permette. L'alunno diventa così un produttore di idee, non soltanto un bambino che si esprime: egli diventa un insegnante. Il suo statuto è trasformato, cosa che implica una responsabilità reale e sostanziale, non artificiale, nominale o arbitraria. Ognuno diventa responsabile del funzionamento della classe. A questo proposito, è possibile dare a diversi alunni funzioni diverse: colui che pone le domande, segretario, animatore, arbitro, ecc. Questo può avvenire sia con la classe intera, sia con piccoli gruppi. Le classi difficili possono d'altra parte trovarsi meglio in piccoli gruppi, dove è più facile trovare un posto per sé. La domanda di aiuto, quando il bambino si sente bloccato e riesce ad ammetterlo, è un apprendimento a sé e anche un buon strumento per responsabilizzare chiunque.

3.4. Apprendimento delle regole

Le regole in sé non sono mai popolari di primo acchito, il loro utilizzo non è

mai evidente e immediato, nonostante esse facciano comunque appello al senso comune. In particolare a scuola, dove le regole per l'alunno sembrano pullulare in modo indefinito e arbitrario. Qui regna l'impressione di essere sempre alla mercé di un potere discrezionale suscettibile di sanzionare e fare brutti scherzi, quando questo non ne è lo scopo esplicito. Anche i consigli di classe talvolta sembrano esistere solo per sancire e imporre attraverso gli alunni delle regole definite precedentemente dagli adulti. Il demone malintenzionato di Cartesio non è un'illusione. Se questo sentimento può prevalere molto naturalmente in classe, così come nella comunità cittadina, la discussione filosofica sembra qui offrire ancora altre prospettive per lavorare su questo problema. In effetti, come nella procedura filosofica, ogni cosa è un soggetto da problematizzare, ogni realtà risiede nella validità dell'argomento, tutto è oggetto di discussione, e lo stesso vale per il rapporto con le regole e la diversità di comportamenti. Questo aspetto incerto della procedura, l'impressione che tutto sia oggetto del discorso, che nessuna acquisizione è irrevocabile, che nulla è determinato: tutto ciò potrà infastidire l'insegnante che considererà il ritornare continuamente sui problemi di funzionamento una perdita di tempo, qualcosa che impedisce di «andare avanti». Le difficoltà che concernono l'apprendimento delle regole non sono pertanto meno importanti di quelle che riguardano tecniche matematiche o regole di grammatica. Il funzionamento deve diventare effettivamente oggetto di riflessione, sia per estirparlo dalla sua arbitrarietà, per restituirgli la sua dimensione di libero arbitrio, sia perché si possa lavorare su di esso in modalità sperimentale. Bisogna altresì evitare la tentazione dell'anomia anarchica così come quella dell'arbitrarietà rigida. Entrambe non incitano affatto alla riflessione.

Occorre perciò proporre delle regole, modificarle, provare a proporle di nuove, incoraggiando le proposte in questo senso, invitando gli alunni ad animare le discussioni per mettere alla prova la pluralità delle dinamiche, valutando le diverse animazioni delle discussioni, facendone emergere i difetti e le virtù. L'esercizio è

proficuo nella misura in cui invita a prendere coscienza di sé e del gruppo, ad analizzare, a porre giudizi e ad argomentare, a eccezione del dibattito permanente sul dibattito, che impedirebbe di condurre una discussione fino alla fine in modo conveniente. Così come è necessario prendere il tempo di esaminare un'ipotesi prima di passare a un'altra, è anche necessario prendere il tempo di condurre un gioco con regole date fino alla fine per poterne dare un giudizio. Se così non è, il tutto avviene nell'immediatezza e nella compulsione. La pluralità dei metodi di discussioni filosofiche e gli scambi di pratica possono qui essere utili.

3.5. Pensare l'impensabile

Se si può imparare a pensare autonomamente, lo stesso vale per il pensare insieme, che pone un certo numero di problemi specifici al pensiero. Il «cogito» (io penso) cartesiano, che ci fa esistere pensando individualmente, alla prima persona singolare, il «penso dunque sono» qui può essere un handicap, poiché si tratta di rendere collettivo il processo del pensiero. La tendenza naturale che si manifesta è piuttosto quella di pensare senza l'altro, pensare malgrado l'altro, pensare contro l'altro, ecc. Basta osservare l'abuso naturale, visibile in classe e altrove, dei «Sì, ma...» e dei «Non sono d'accordo», che sottintendono che l'uno piuttosto che l'altro abbia ragione. Il principio di comunità di ricerca del filosofo americano Matthew Lipman è per un concetto utile e piuttosto efficace per questo aspetto del lavoro, che consiste nel porre la classe come un gruppo di scienziati che collaboreranno per un certo periodo in virtù di un compito specifico. Far emergere delle verità collettive, servirsi dell'altro per pensare, mettendo da parte l'aspetto puramente intellettuale dell'esercizio che abbiamo trattato in precedenza, implica una trasformazione delle relazioni sociali. Questo è particolarmente notevole nelle classi dove i rapporti sono tesi e pesanti, tensioni legate in generale a problemi esistenziali e psicologici. Il primo postulato che permette di instaurare un pensiero in comune è quello di accettare la natura limitata di ogni pensiero singolare, il suo aspetto

necessariamente parziale, limitato e contraddittorio. A partire da questo momento, l'alunno non ha più un'immagine di riguardo da difendere, egli può ammettere la propria ignoranza, le proprie difficoltà, il fatto di essersi bloccato, la richiesta di aiuto, l'accettazione della messa alla prova delle proprie idee, ecc. Egli diventa pronto ad accettare le idee degli altri se essi gli sembrano operative, e allo stesso modo diviene capace di riconoscere delle verità collettive, come le regole che permettono di funzionare insieme, o delle ipotesi che sembrano catturare meglio l'essenziale di un problema dato, anche se tutto questo deriva da qualcun altro rispetto a lui. Il confronto con l'altro diventa una messa alla prova, come nelle arti marziali, e non più una minaccia: il vero e il giusto non implicano una concorrenza, bensì una collaborazione, fondata su un patto di fiducia, benché magari temporaneo.

Di nuovo, tutto ciò non si instaura in modo naturale: occorre soprattutto mettere in atto diverse procedure artificiali, in grado di sviluppare certi comportamenti; queste regole verranno assimilate e diventeranno naturali nel corso della pratica. La riformulazione, l'ammissione delle difficoltà, l'interrogazione reciproca, sono alcune tra quelle che abbiamo già descritto.

CAPITOLO 6

Obiezioni varie

Il dibattito regolato, come momento pedagogico, come modalità di apprendimento dell'espressione orale, dell'argomentazione e della costruzione del pensiero alla scuola primaria, in Francia fa parte delle istruzioni ufficiali dal 2002. In questo quadro può inserirsi la pratica della discussione filosofica. Tuttavia, questa innovazione è lungi dall'essere applicata per quanto riguarda la maggior parte degli insegnanti, e potremmo qui commentare dicendo che così ne va di tutte le innovazioni, e che una tale lentezza, per non dire resistenza, è nell'ordine delle cose. Tanto più che la maggior parte degli insegnanti coinvolti non possiedono formazione in questo tipo di pratiche, e che se certi, per motivi personali, si impegnano in modo molto naturale in pratiche di discussione in classe, questo non vale per tutti. Condurre un dibattito non va da sé, soprattutto nella cultura francese dove si discute molto, ma non si sa dialogare o dibattere. Ciò che d'altra parte crea il problema della coerenza delle innovazioni pedagogiche ufficiali, dove la formazione non è affatto – o non è a sufficienza – presa in considerazione, ma per ora questo non ci deve preoccupare. Esaminiamo piuttosto un certo numero di argomenti avanzati in modo ricorrente da coloro che come minimo non sembrano molto entusiasti rispetto a questo tipo di pratica.

1. Non filosofi

Le prime obiezioni degli insegnanti, le più formali, riguardano le qualifiche specifiche dell'animatore che tiene l'esercizio, che dichiarano essere diverse dalle

proprie: «Noi non siamo filosofi». Spiegano questa differenza di capacità attraverso un problema di formazione: «Non possediamo questo tipo di formazione». O attraverso una sfalsamento di competenze: «Il filosofo è abituato ad andare fino in fondo, a scavare più profondamente». «Non approfondirò: è il pericolo del nostro lavoro». «È la vostra seconda natura quella di rispondere a delle domande con delle domande. Questa ginnastica vi è propria. Non è così per tutti». «Trovate senso ovunque, non so se ci riuscirei». Altri preferiranno invocare argomenti che riguardano piuttosto dei fattori oggettivi (il tempo, le priorità) anziché dichiararsi incompetenti: questo evita più direttamente il doversi confrontare con se stessi. Perché colui che ammette: «Non so che cosa fare», annunciando la propria insufficienza, accetta implicitamente di riflettere e discutere l'affare. Se ci si limita a constatare l'impossibilità materiale dell'esercizio, nessuna discussione è possibile. Ma, come abbiamo già detto, è anche vero che il termine «filosofo» è carico di oneri e di connotazioni, e questa notorietà abusiva e glorificatrice della filosofia, consciamente o meno, in questi casi serve proprio come eccellente alibi per non filosofare.

2. Non c'è tempo

In seconda battuta, sopravviene evidentemente la questione del tempo. «Il programma è già denso e non abbiamo tempo di includere un'altra attività». «Abbiamo già tante attività da portare avanti». Quest'ultima frase sembra riassumere all'essenziale la difficoltà: il fatto che l'alunno prende il tempo di articolare ed esprimere il proprio pensiero è concepito come un'attività a sé, e non come una modalità pedagogica relativamente essenziale, come un altro tipo di rapporto al sapere. Questo significa che il principio dell'incoraggiare un ritorno orale della classe non è percepito come parte integrante della matrice del lavoro di insegnante, che sia per verificare il grado di comprensione, per rendere l'alunno più

partecipativo e responsabile, per facilitare l'insegnamento reciproco tra pari, invitare l'alunno a una più grande maturità, o riassorbire lo iato tra pensiero e conoscenza per facilitare l'appropriazione delle materie insegnate. Da una parte vi è la «vera» classe, quella in cui il maestro parla e spiega, e dall'altra una sorta di attività annessa e praticamente inesistente, dove la parola appartiene all'alunno. Quest'ultima è allora connotata negativamente, significa una perdita di tempo perché non è un momento di apprendimento, bensì un'interruzione all'interno del processo, una sospensione, se non un parassitismo della vera lezione, dell'apprendimento ufficiale. Questa visione posa senza dubbio su una tradizione molto francese, quella della «lezione», dove la conoscenza, anziché essere una pratica, è prima di tutto una faccenda teorica, una composizione magistrale e unidirezionale. E se la pedagogia, insieme ad altre discipline di dominio scientifico, si è evoluta su questo punto, l'insegnamento corrente rimane ancora troppo teorico. Si basa sul metodo breve, e non su quello lungo: dà risposte anziché invitare a cercare, secondo la distinzione platonica.

Esiste d'altra parte un tipo di insegnante per cui la discussione filosofica è un'attività relativamente impensabile, colui che chiameremo «l'iperattivo». Per lui, ogni ora è contata, inscritta in modo molto preciso in un calendario estremamente calcolato, dove nulla deve essere dimenticato, e nulla deve essere sottosopra: vuole essere efficace! È sempre in tensione perché, ovviamente, c'è sempre qualcosa che dovrebbe aggiungere per riempire coscienziosamente il proprio «capitolato d'oneri», e allora sfiora sempre l'ansia o il nervosismo, mica vale la pena di fare un bel respiro e perdere tempo prezioso che potrebbe essere impiegato a ragion veduta: per imparare qualcosa di «utile». Con tutte le buone intenzioni, questo insegnante satura lo spazio mentale della classe, globalmente ma anche in ogni incontro, perché bisogna fare tutto e sapere tutto. Le sue critiche verteranno così sulla lentezza dell'esercizio proposto. «Certe volte non procede, è troppo lento». Non intravede l'esercizio nella sua dimensione pratica; considera lo scambio dall'angolazione della

conoscenza formale: sapere o non sapere, anziché come attività di riflessione, con tutti i suoi balbettii, le sue cancellature e i suoi difetti.

3. Spontaneità

In modo paradossale, eppure coerente, l'insegnante che invoca l'argomento del tempo ricorre in seguito a quello della spontaneità. Vi dirà che ogni tanto in classe ha luogo, spontaneamente, una grande discussione, generalmente dopo un evento significativo per la classe o la società. E per questo, egli non vorrebbe avere a che fare con una discussione «placcata», che gli pare artificiale. Passa quindi da un argomento molto oggettivo a un argomento totalmente soggettivo ma in grado di mostrare chiaramente la rottura che si crea tra la conoscenza veicolata dal maestro, reale e sostanziale, e il pensiero dell'alunno, nettamente più aleatorio. In effetti, la matematica o la grammatica non potrebbero mai essere considerate «artificiali» o «placcate», perché necessarie; il pensiero dell'alunno, invece, può esserlo a tutti gli effetti. Come se l'alunno non potesse pensare la matematica o la grammatica e discuterne, come se il pensiero che riguarda il sé e il mondo non potesse essere trattato in maniera altrettanto rigorosa della matematica o della grammatica, come se l'espressione dell'alunno non avesse legittimità se non per esprimere la sua opinione durante la visita a un'esposizione d'arte o in seguito a un incidente drammatico o perturbante. Non stupiamoci se domina allora una visione esteriore e formale della conoscenza e del pensiero, con le conseguenze catastrofiche che ciò implica per certi alunni in difficoltà, che concepiscono la vita a scuola abbastanza simile a quella sul pianeta Marte.

Da un lato il formalismo accademico, dall'altro lo spontaneismo. Presso gli insegnanti «tradizionalisti» è effettivamente ricorrente concepire il dibattito come un'attività che deriva principalmente dalla soggettività, benché magari educata, e non come una costruzione del pensiero, e quest'ultimo è concepito nello spirito dei

ragazzi solo come singolare e arbitrario, oppure come «autorizzato» e «legittimo» a priori. Alla meglio, questi insegnanti concederanno qualche raro istante di scambio, momenti privilegiati di cui apprezzeranno, emozionati, la natura sincera e distraente, senza minimamente lavorarne la materia grezza che par loro intoccabile, per poi dare la propria chiara opinione, cosa che costituirà la buona parola conclusiva e definitiva. Come se la vita dello spirito non fosse prima di tutto la genesi del pensiero e il farsi carico delle proprie esigenze, come se il pensare non si apprendesse tramite una pratica. Bisogna d'altra parte notare come, durante la discussione, gran parte degli insegnanti che praticano questo schema «naturale» si affretterà a «rettificare» moltissime proposizioni degli alunni che gli sembrano false o inaccettabili, tutto ciò in totale buona fede.

4. Decentramento

Un argomento molto reale, ma utilizzato in modo strano, è quello che afferma che gli alunni fanno fatica ad ascoltarsi, che sono piuttosto egocentrici, cosa che nella maggior parte dei casi resta inizialmente un'osservazione abbastanza incontestabile, anche se non sembra affatto costituire un'obiezione valida. Ci sembra che da questo stato di cose emerga un problema che deve essere posto. Questa constatazione rinvia infatti alla stessa mancanza di concentrazione che impedisce al bambino di ascoltare il maestro, ma anche alla concezione che il bambino ha di se stesso: non è produttore di conoscenza, la sua parola non è «autorizzata», non è valida in quanto non è fonte di apprendimento. Noteremo d'altra parte questo stesso fenomeno in alcuni «bravi» alunni, per i quali nulla vale fuorché la parola del maestro, e di conseguenza il loro pensiero è svalutato. Ogni esercizio che lo inviti a correre il rischio di pensare comporterà infatti per lui una reale difficoltà. Allo stesso modo, non viene preso in considerazione il fatto di poter imparare dall'altro. Pensiamo che questa difficoltà meriti di essere analizzata, proprio perché essa

rimanda a conseguenze maggiori. Il confronto con un problema non deve essere evitato, a meno che si pensi che è accessorio, che non si hanno i mezzi per affrontarlo o che è essenzialmente impossibile da analizzare. Ora, la difficoltà di ascoltarsi degli alunni, in quanto doppio problema di concentrazione e di identità, sembra annidarsi al cuore del lavoro nella scuola primaria; un problema che si affronta attraverso una pratica, e non per miracolo e in modo naturale. Quanti alunni arrivati in quinta superiore non osano produrre un argomento e pensare autonomamente in classe, perché convinti dell'assenza della propria legittimità?

5. Cambiare divisa

Un altro tipo di argomento poggia sulla rottura, sulla contraddizione tra il lavoro abituale del maestro e questo tipo di esercizio, sul cambiamento all'interno dei rapporti tra insegnante e alunno. «Di solito devo mettere il mio cappello da gendarme e qui invece devo chiedergli cosa pensano di questo o di quello». «Mi sembra difficile fare ciò che fate, perché i ragazzi con voi non hanno lo stesso comportamento che hanno con me. Insistete, e con voi non osano lamentarsi». «L'insegnante deve costruire una disciplina, che esige un lavoro quotidiano». Ora, accettare che degli alunni esprimano liberamente ciò che pensano in merito a temi sensibili, è visto come un'offesa, almeno potenziale, a questa disciplina. Il laboratorio esige un rovesciamento che l'insegnante a volte crede pericoloso o inutile, o ancora qualcosa che non si sente pronto a mettere in atto. Dopo questi preamboli, quando a volte l'insegnante ammette di non sapere come condurre una tale discussione in classe, il discorso comincia a essere più reale: non siamo più nell'alibi, ma nella realtà.

Non è facile, in effetti, condurre un dibattito regolato, che non si riduca a un susseguirsi incoativo di opinioni a malapena ponderate. Come produrre un pensiero effettivo? Come introdurre un reale confronto tra idee? Come assicurare un vero

corpo a corpo con gli altri e con se stessi? Come concludere? Che cosa cerchiamo attraverso un tale dibattito? Emergono tante domande certamente legittime e poco agevoli, che non si possono mettere da parte. Un tale funzionamento implica un cambio della divisa, dove l'insegnante deve operare nel vuoto, e non nel pieno. Egli è lì per interrogare e non più per rispondere alle domande o predicare la buona parola. Deve appendersi al processo e non più ai soli risultati. Deve poter prendere in considerazione la molteplicità del pensiero, la sua ubiquità: deve imparare a problematizzare. Non deve avere paura di penetrare il pensiero dell'alunno, cosa che implica una dose importante di pazienza e di disponibilità. Diventa necessario ripensare le proprie conoscenze. Le esigenze rispetto al suo modo di essere e al suo pensiero sono numerose, esigenze di cui l'insegnante non è forse pronto a prendere atto.

6. Troppo piccoli

Tra i diversi argomenti che incontreremo, ve ne è un altro che ci pare rivelatore: gli alunni sono troppo giovani, «sono troppo piccoli». Ma questa attitudine è la stessa ahimè di quella che fa dire ai professori del liceo che i propri alunni non pensano e che non vale la pena di perdere tempo per dargli la parola. Questo stato d'animo porta con sé in modo più o meno cosciente una sorta di mito del pensiero o della ragione, una sorta di *deus absconditus*, trascendenza armata e con l'elmo in testa davanti alla quale non possiamo che inginocchiarci e abbassare la testa. Nel glorificare troppo il pensiero, o piuttosto la conoscenza, non si pensa più, e in ogni caso non si invita più a pensare. Il pensiero rimane in questa visione leggendaria e gloriosa come una qualche sostanza eterea, misteriosa e inafferrabile, di natura quasi religiosa: una sorta di grazia ricevuta, o non ricevuta, benedizione fortuita che ha del dono o del genio. Il fatto che sulla ragione, come sui muscoli del corpo, si possa lavorare con esercizi specifici, come una ginnastica costitutiva

dell'essere, è ignorato. Da una parte ci sono quelli che pensano, dall'altra quelli che non pensano, che hanno come solo diritto quello di ammirare a distanza gli «atleti» della materia grigia.

Per ogni età esiste un esercizio della ragione, molti esercizi della ragione, la cui pratica è utile e necessaria, adattando l'esercizio alla realtà del livello e del contesto. Per mettere in atto la suddetta ragione, per prendere coscienza di certi processi mentali fondamentali, che senza ciò non verrebbero mai esplicitati, a eccezione di una certa élite naturale presso cui il contesto familiare provvede naturalmente a questo tipo di carenze. È d'altro canto toccante vedere come in classe, durante questo tipo di esercizio, così come in altri tutto sommato, alcuni alunni si annoiano: non «vedono». Appaiono chiaramente importanti disparità sia per quanto riguarda la vita dello spirito, sia per le lacune caratteristiche di alcuni alunni o di una classe, cosa che può rendere l'esercizio terribilmente sgradevole se non si ovvia a queste difficoltà mediante qualche trucco pedagogico. D'altra parte, come abbiamo già menzionato, le difficoltà possono essere quelle dei «bravi alunni», abili nel restituire la parola del maestro, ma colpiti da paralisi quando si tratta di correre un rischio o di pensare in modo autonomo. Cosa che dovrebbe ricordarci che nelle materie scolastiche, dove bisogna «imparare», lo psittacismo piatto sembra soddisfare, o perlomeno ci rassicura, e forse è più facile aggiungere della «materia» in classe anziché imparare a far lavorare il pensiero. E in ogni caso, se vi sono difficoltà, l'esercizio vivente del pensiero permette di mettere in luce queste difficoltà, per quanto strutturali possano essere. Questa messa in luce dello stato mentale degli alunni dopo tutto ci sembra un'esigenza di primaria necessità.

7. Destabilizzazione

Questo ci conduce ad affrontare un'altra critica ricorrente: questo tipo di esercizio è pericoloso, destabilizza gli alunni sul piano cognitivo e dell'identità.

Quest'ultima è molto importante poiché rinvia a un problema di fondo, postulato più o meno cosciente che regge in particolar modo la società francese: «Viviamo felici, viviamo nascosti!», «Non facciamoci notare!». Prima di tutto, si tratta dunque di proteggersi, di assicurarsi, di rassicurarsi, preoccupazione che in fondo si ricollega a certe tesi pedagogiche che tendono a trattare maternamente l'alunno e a dargli la pappa, tendenza esacerbata soprattutto dall'accresciuta femminilizzazione del corpo insegnante. E se altre tesi tendono al contrario a difendere l'idea di correre il rischio, invitando l'alunno a confrontarsi con una situazione complessa e imprevedibile, la messa in atto di queste situazioni non è sufficientemente presa in considerazione durante la formazione dell'insegnante: non si tratta che di una petizione di principio. Nondimeno, che cosa è destabilizzante? Esprimersi davanti agli altri, esporsi davanti ai propri pari. Il gruppo costituisce una sorta di minaccia, l'alterità è fonte di costrizione e di inquietudine. Implicitamente, l'altro non ci interessa e noi non interessiamo a lui; il rapporto con il collettivo è necessariamente connotato come fonte di inquietudine, di tensione e di rigetto. Singolarizzarsi, correre il rischio di avanzare un pensiero personale è allora vissuto come una sofferenza, come un pericolo. Tuttavia, se la scuola è concepita come un luogo di apprendimento del collettivo, non è che il bambino deve imparare a riconciliarsi con il gruppo – la propria estraneità e pluralità – e non dovrebbe per questo imparare a interessarsi all'altro e di conseguenza a fidarsi di lui? Decentrarsi, relativizzare l'egemonia del rapporto unico che lega ogni alunno al maestro, instaurando dei rapporti trasversali. D'altra parte, non è alle scuole medie o superiori che questo tipo di rovesciamento potrà installarsi, perché l'adolescenza esacerba questo tipo di difficoltà, esacerbazione che si ritorcerà d'altronde contro l'insegnante, visto sempre più come autorità arbitraria: la paura suscita reazioni strane. Più tardi, alla fine del liceo – con l'esame di stato – gli alunni, entrati nella fase utilitaristica dell'esistenza, non avranno ancora imparato a esprimersi in pubblico, e anche all'università il problema sarà flagrante. Le poche parole che si sentiranno saranno riservate all'enunciare

lezioni ben assimilate o slanci di soggettività più o meno controllati.

L'educazione reciproca, un certo rovesciamento dell'identità dell'alunno, una accresciuta autonomia, legittima e legittimata di fronte all'autorità vigente, di fronte alla conoscenza stabilita; correre il rischio di pensare, anziché imparare e rigurgitare: ecco la sfida. Ma come effettuare un tale rovesciamento in classe, se lo stesso insegnante non ha mai vissuto una tale liberazione? Se primeggiano la paura dell'altro e la mancanza di fiducia in se stessi? Come potremmo anche solo comprendere un tale stravolgimento? L'insegnante sarà totalmente sincero nell'affermare che ciò è troppo penoso per l'alunno? Come può, colui che teme il gruppo, insegnare la fiducia nel gruppo? Anche se le parole ci sono, anche se si fanno degli sforzi, l'egocentrismo soggiacente del suo modo d'essere lo tradirà, in particolare attraverso il monopolio del discorso o la detenzione esclusiva del sapere.

8. Per loro è difficile

Un altro tipo di argomento riguarda la difficoltà che l'esercizio pone al bambino. «Ad alcuni bambini questo esercizio non piace. Appena lo si annuncia in classe, cominciano a mugugnare». Vi sono sempre certi bambini che rifiutano di partecipare alla discussione. In più, l'esercizio è talvolta laborioso quando un gruppo è più apatico, o più sparpagliato, e l'umore e la concentrazione restano molto aleatori, soprattutto alla scuola dell'infanzia. «La discussione non procede». La tentazione per l'insegnante è allora quella di ricorrere al metodo breve, la via diretta in cui spiega *ex cathedra* e dà lui stesso le risposte. Che sia perché ha l'impressione che i bambini conoscono la risposta ma non la dicono, o perché pensa che per loro è impossibile rispondere. L'imbarazzo dell'alunno infastidisce un poco l'insegnante, che di tanto in tanto non potrà esimersi dall'intervenire: «Era troppo penoso. Ho voluto aiutare il mio alunno». «Se toccasse a me, proverei a dare la soluzione». Entra qui in gioco un sospetto: quello del fattore traumatizzante dell'esercizio. Lo stesso

sospetto che porterà l'insegnante a evitare per esempio i racconti con una certa portata drammatica ed esistenziale, per favorire la «gentilezza», anche se questi conducono più naturalmente alla riflessione.

9. La trappola della conoscenza

Il binomio maestro-alunno che abbiamo appena descritto, che si fonda su tale apprensione e favorisce il discorso convenuto e i sentieri tracciati, inciterà così a non correre alcun rischio rispetto alla materia insegnata. Il testo scritto diventa re, la parola non è più che un mezzo per esprimersi, il colloquio è vietato, l'interpretazione è ridotta al minimo indispensabile, il dogma regna, non è possibile alcuna problematizzazione e la creatività si ritrova bandita, compreso il caso dei bravi alunni, che hanno imparato il sistema e sanno riprodurlo e perpetuarlo: in particolare, i futuri insegnanti, coloro che sanno adattarsi. Quando la conoscenza primeggia sul pensiero, lo stupore diventa improbabile. Lo spirito, divenuto indisponibile, si rinchiude in schemi determinati, nelle sue proprie angosce. È stupefacente osservare, d'altra parte, sin dalle classi dei piccoli, certi alunni che, di fronte alla discussione filosofica reagiscono esprimendo una paura molto «scolastica»: «non impariamo niente», «non lavoriamo», «perdiamo il nostro tempo», casi fortunatamente rari, che mostrano comunque a che punto il condizionamento inizi presto.

Questa critica, per quanto aspra sia, non deve essere presa per una sorta di condanna radicale dell'efficienza degli insegnanti. Prendiamo come prova quegli insegnanti dinamici, pieni di buone intenzioni, sempre pronti a buttarsi in progetti multipli, che in questo senso forniscono un grande lavoro, forse troppo grande, sollecitando i propri alunni attraverso numerose prospettive, ma che semplicemente non prevedono i limiti di questo attivismo pedagogico che satura la vita intellettuale della classe. Forse confondono «fare» e «agire». La natura della loro mancanza di

interesse per il filosofare in classe non è equivalente a quella dell'insegnante «abitudinario», che si accontenta di una sorta di minimalismo trasmissivo, per quanto efficace sia questa trasmissione del sapere, delle procedure e delle conoscenze.

L'angolazione del nostro lavoro è specifica, non pretende di ricoprire la totalità dello spazio pedagogico, ma ci pare comunque fondamentale accordare al pensiero in quanto tale un effettivo statuto all'interno della scuola, facendo assaggiare ai bambini il piacere di questo pensiero, senza altre aspettative oltre al pensiero stesso, così come lo sport gli fa gustare il piacere del corpo, con tutte le conseguenze psicologiche che l'esperienza di questa misteriosa facoltà può implicare per l'individuo. Se questo gusto non si sviluppa alla scuola primaria, quando sarà il momento? Alle medie, alle superiori o mai. Gli insegnanti della scuola secondaria sono spesso troppo occupati con il programma della propria disciplina per preoccuparsi di trasversalità o gratuità. Se pensare che questa facoltà si sviluppi «da sé», «fortuitamente» è forse la scelta di ripiego della realtà di classe, questa realtà non costituisce affatto un ideale regolatore.

10. Non in forma

Un'altra delle obiezioni che sentiamo consiste nel dire, in diverse espressioni, che questo esercizio è possibile quando i bambini sono «in forma». Altrimenti detto, l'esercizio è considerato difficile, più difficile di altri, poiché questo genere di argomento non verrebbe utilizzato per spiegare perché non si faccia lettura o matematica. Ma invece di aspettare una sorta di stato di grazia quasi utopico della classe, una sorta di «più in là» indeterminato, o di considerare la discussione regolata come un esercizio molto particolare, perché non intenderlo come una pratica che rende gli alunni «in forma», rinviandoli ai propri processi mentali? E se sorgono delle difficoltà, esse costituiscono la realtà dell'alunno: esse non devono

affatto preoccupare perché, al contrario, questo mostrarsi può essere apprezzato come un mezzo che permette un migliore rapporto con il problema, per quanto la sua percezione immediata possa essere poco gradevole. Forse bisogna imparare ad amare la presa di coscienza dei problemi, imparare ad articularli, anziché agire come se non esistessero, come se restassero dei tabù e dovessero aggiustarsi in modo misterioso. Ma anche l'insegnante stesso dovrebbe amare o imparare ad amare lo svelamento.

«Ho provato una o due volte a condurre questo tipo di esercizio, ma non ci sono riuscito», dirà ingenuamente l'insegnante, pieno di buona volontà ma scoraggiatosi rapidamente. Senza rendersi conto che ciò che ci interessa è proprio questa difficoltà. Perché si è impantanato nel dibattito di opinioni? Perché non è riuscito a rilanciare il dibattito? Perché sente una certa impressione di vuoto quando non porta avanti un determinato contenuto a priori, validato da opere o conoscenze acquisite? È riuscito a vedere che cosa stava succedendo? Quando ci si lancia in questa attività, invitare un testimone è raccomandabile; se possibile un collega, più in grado di vedere cosa succede e ciò che non succede, perché questo tipo di insegnamento, ammettiamolo, è un po' ansiogeno. Lo è così tanto che non sappiamo gioire del semplice esercizio del pensiero per se stesso. Tutte le angosce, abitualmente nascoste dietro la buona fede fornita dal programma, a questo punto emergono. Gli alunni che non seguono, gli alunni inquieti, gli alunni non motivati, gli alunni distratti, tutte queste realtà, sebbene quotidiane, puntano allora il dito accusatore verso questo momento di libertà. Il dubbio assale: chi sei tu, che pretendi di far pensare? Sai pensare, o quando si tratta di provarci ti impegni?

11. E la verità in tutto questo?

Un'altra obiezione è quella che riguarda il concetto di verità: che cosa ne facciamo del criterio di vero e falso? Questa obiezione concorda con la prima: quella

del cambio di divisa, perché l'insegnante può sentirsi fregato dal relativismo, almeno apparente, che si instaura in discussioni di questo tipo: cosa fare con le risposte false che perdurano nel corso della discussione per effetto di un mimetismo o di psittacismo, frequente tra i piccoli? L'immaginazione traboccante o il desiderio di fare il buffone può condurre facilmente alla memoria e alla preoccupazione di veracità. Così può accadere, nel corso della discussione a proposito di un film o di una storia, quando un bambino racconta un passaggio o introduce un personaggio che non ha nulla a che vedere con il tema trattato, e altri, divertiti, continuano sullo slancio. La posta in gioco dell'esercizio si trova precisamente qui, e non nell'ottenimento di una buona risposta. La presa di coscienza passa per l'articolazione dell'errore, un errore che non bisogna temere, perché porta con sé del senso. Da un lato, l'errore è produttivo, perché manifesta le difficoltà dell'alunno e mostra il suo funzionamento, cosa che permette all'insegnante di valutare meglio la situazione. D'altra parte, esso lascia un margine di manovra all'autonomia dell'alunno, considerazione troppo spesso dimenticata, con ulteriori conseguenze drammatiche. Basta osservare come un buon numero degli studenti del liceo non si ponga più la domanda riguardo al proprio rapporto con la materia insegnata, avendo cancellato la parte di soggettività nell'apprendimento. E poi, quando affrontiamo temi in cui la verità non può imporsi a priori, dove giacerà la garanzia di vero e di bene nell'accozzaglia di parole che emergono? L'individuo? Il gruppo? L'insegnante? *«Rien ne va plus»*, come annuncia il croupier mentre la pallina rotola. Chi sarà il giudice, e secondo quali criteri? Il pericolo del relativismo, l'angoscia dell'errore, tutti fantasmi che indicano la punta del loro naso. Errare con gli alunni, senza altro parapetto che l'accesso variabile alla ragione che ciascuno detiene, con più o meno sensibilità particolare che costituisce la fibra filosofica, compensata dalla garanzia importante che offre la combinazione di prospettive. E se ci sbagliassimo? Catastrofe! Il peso del «vero», morale della scuola, decisamente pesante, che si innesta come sovrappiù sul sentimento del far bene. Ma cosa abbiamo da perdere?

Innanzitutto non si tratta che di un esercizio tra molti altri, ma che comunque influenza necessariamente il funzionamento generale della classe. In più, perché non lanciare la sfida della ragione collettiva? Imponendo per questo delle regole che obbligano ad andare a fondo. A che cosa servirebbe insegnare senza questa sfida?

Prima di tutto, questo cambiamento di divisa è un'attitudine che, pur non traendo origine da esigenze, si rivela terribilmente liberatoria. È per questo motivo che un tale capovolgimento ci fa indietreggiare un pochino. Certamente destabilizza, ma educare non è forse questo: togliersi di dosso – sia maestri sia alunni – le pesantezze dell'opinione, dell'evidenza, di se stessi, della piattezza del mondo dove tutto è già dato?

Come scrive Leibniz, sapere preoccuparsi, tutto sta in questo. E riuscire a lanciare la sfida del pensiero è accettare di preoccuparsi: saper lasciare la presa sulle paure, le contrazioni e le ossessioni che, con la pretesa di rassicurarci, invadono ancora di più il nostro spirito, generando prima o poi amarezza, rimpianto e malafede. Abbiamo conosciuto tutti, si spera, quell'insegnante che ha segnato i nostri anni di scuola, quello che ci ha fatti vibrare. Che cosa aveva questi, di particolare? Non è colui che, un bel giorno, al di là delle mura della scuola, del libretto dei voti, dei registri di classe degli orari, ci ha fatto pensare? E questa sostanza viva che, quel giorno, mentre la scoprivamo, ci ha fatto emozionare, forse la possiamo chiamare verità.

12. Dilemma morale

Ultima obiezione, legata alla precedente: quella dei principi da inculcare, il dilemma della morale imposta. Cosa fare quando un giudizio o un'idea che ci sembra inammissibile porta chiaramente con sé il sostegno della maggioranza degli alunni? Il problema è cruciale anche perché i primi anni di scuola costituiscono proprio le prime basi dell'educazione e della vita in società. Cosa fare quando, a partire da un

dato tema, si instaura un'opinione contraria ai principi che l'insegnante cerca di inculcare?

Prendiamo come esempio il caso di una discussione sul riferire o meno le cattive azioni altrui. Dopo alcuni pareri contraddittori, i bambini sembrano riunirsi, almeno temporaneamente, intorno all'idea che non bisogna riferire. Commento dell'insegnante: «Avevo veramente voglia di rispondere istintivamente. Se non ci fosse stato lei, lo avrei fatto. Vi rendete conto delle conseguenze nel corso della scuola, con quello che succede!». Il problema qui consiste nel sapere se la morale si impone o se essa deve fondarsi sulla ragione, compreso il lato aleatorio di quest'ultima. Certo, alcuni principi o regolamenti possono essere considerati non negoziabili. Ma non bisogna occultare il pericolo del doppio discorso: il discorso della classe, destinato a fare piacere alle autorità, sovrapposto artificialmente a quello esteriore, più sincero, ma inconfessabile. Questo lato decisamente ricorrente pone numerosi problemi, sia sul piano sociale che su quello intellettuale. Soluzione di facilità che privilegia l'immediato a scapito dell'educazione a lungo termine. Per il semplice fatto che il rapporto con l'autorità si installa come un rapporto fittizio e menzognero. Si tratta dunque di lavorare in profondità su una parola «effettiva», quella dell'autenticità. Eppure questo tipo di *atelier* non esclude la parola del maestro. Da un lato perché lavora sull'interrogazione, e ciò non è privo di importanza. D'altro lato, nulla impedisce in un secondo tempo di ritornare sulla discussione e di trattare più a fondo e con più cognizione di causa gli argomenti addotti dagli alunni.

13. Resistenza

È difficile distinguere le difficoltà dell'esercizio dalle critiche all'esercizio, per ragioni – si spera – evidenti. Dopo numerosi interventi in classi della scuola primaria, puntuali o regolari, si impongono due constatazioni. Prima di tutto, un certo numero

di insegnanti incontrati non si interessa a questo genere di pratica, o in ogni caso non abbastanza da auspicare di osservarne o comprenderne almeno puntualmente il funzionamento. Questo per motivi diversi, che abbiamo evocato. In secondo luogo, un'altra proporzione non trascurabile degli insegnanti che hanno assistito a questi incontri non auspicano di cimentarsi direttamente nell'esercizio. Non perché non considerino utile, o addirittura costruttivo o necessario, questo tipo di pratica, ma semplicemente perché non si sentono in grado di condurla, cosa che molti ammettono, più o meno naturalmente. Tuttavia abbiamo potuto constatare che se solo un numero ristretto di insegnanti si lancia in questa avventura mediante un'attività regolare, altri acquisiscono a livelli diversi gli atteggiamenti richiesti per condurre queste pratiche, quali l'interrogazione, o il semplice fatto di non finire più le frasi degli alunni pretendendo di sapere che cosa vogliono dire.

Ma per coloro che integrano l'*atelier* di filosofia al proprio rito settimanale, anche se si trattasse di una sola sessione a settimana, le conseguenze nel funzionamento di classe dopo qualche mese divengono abbastanza visibili. Gli aspetti più significativi che ne derivano sono il rispetto della parola, quella degli alunni piuttosto che quella del maestro, che si tratti della cura e dello sforzo impiegato nell'articolazione del discorso o dello scritto, così come nell'ascolto delle consegne o nella capacità di riformulare le idee. Menzioniamo anche l'evoluzione delle relazioni degli alunni tra loro, innegabilmente legata alla trasformazione della concezione che hanno di loro stessi, al rovesciamento del ruolo che gli spetta nella classe e ai cambiamenti di paradigma del processo di apprendimento. Quanto alla difficoltà generale di adozione di un tale rovesciamento pedagogico, stupirsi sarebbe ingenuo, come per qualsiasi cambiamento profondo. E non è sicuro che un qualsiasi decreto dell'istituzione, per quanto possa essere considerevole o auspicabile, possa affrontare in modo reale i problemi di fondo che costituiscono la resistenza attiva o passiva all'emergere del filosofare alla scuola primaria. Alcuni paesi, quali la Norvegia, l'Australia o il Brasile, hanno lanciato ufficialmente questo tipo di

programma. Vedremo cosa succederà.

Per concludere...

1. La percezione degli alunni

Il grado di esigenza di questo tipo di esercizio conduce gli insegnanti a porre domande sul vissuto degli alunni. Anzitutto per gli amanti del «dialogo libero», perché la parola gli pare ingannata, poiché il bambino non può dire semplicemente ciò che ha voglia di dire. Il fatto che certi bambini si esprimeranno poco, le difficoltà iniziali di entrare nel processo, o ancora il rifiuto di un discorso dato, l'opinione sanzionata dal gruppo classe: secondo loro tutto questo riflette il carattere traumatizzante di una discussione così regolata. Per altri, l'obiezione riguarderà l'incertezza: poiché l'insegnante non convalida le diverse opinioni, questo tipo di scambi sembrerà loro generatore di turbamento e ansia.

La nostra prima risposta consisterà nell'affermare che l'insegnamento «classico» pone in ogni caso problemi simili, magari meno visibili, o non così immediatamente percepibili. Tanto più che l'abitudine e la tradizione tendono a legittimare delle pratiche sulle quali non ci si interroga più, o lo si fa molto meno. In effetti, quando il solo tipo di discussione di fatto autorizzato in una classe per l'insegnante consiste nel porre agli alunni delle domande le cui risposte sono attese e sanzionate da egli stesso, questo non incita così tanto la parola, e ancora meno, certamente, lo spirito critico. Qui non si tratta propriamente di articolare il proprio pensiero, ma di rigurgitare poco a poco dei contenuti stabiliti e delle procedure ripetute, tante ma tante volte. E se l'accettazione o il rifiuto da parte dell'insegnante ha la sua utilità, perché il punto secondo noi non è l'eliminare l'esigenza del «vero e falso», questo tipo di funzionamento resta molto riduttivo, incitando poco l'alunno a pensare autonomamente: esso incoraggia soprattutto a mendicare l'approvazione

dell'autorità presente, con conseguenze abbastanza pesanti sul piano della perdita di autonomia, sia quella del pensiero che quella dell'individuo. A questo proposito, diciamo d'altra parte che una categoria di alunni che incontrano una certa difficoltà con la discussione filosofica è quella dei «bravi alunni», turbati dall'assenza di sanzione «ufficiale». Questi «bravi alunni» che nella fattispecie hanno assimilato molto bene il quadro e vi si trovano a proprio agio, sono prevedibilmente coloro che soffriranno delle paure espresse dagli insegnanti. Anche se, forse paradossalmente, gli «scaldabanco», coloro che sono posti al fondo della classe, che si sono abituati a essere lasciati un po' per proprio conto, trovandoci una sorta di stabilità e identità, potrebbero anch'essi essere turbati da questo rovesciamento delle regole del gioco, che suscita in loro dei dubbi per i quali avevano impiegato molto tempo affinché si addormentassero.

La nostra seconda risposta riguarderà il vantaggio conseguente per i bambini, a fronte degli adulti, in questo tipo di esercizio: sanno ancora giocare, e hanno meno da perdere. Avendo avuto nel corso di molti anni numerose occasioni di animare degli *atelier* con adulti, così come con i bambini, la constatazione è sorprendente: sebbene abbiano ovviamente più difficoltà concettuali rispetto agli adulti, i bambini si adattano infinitamente più di buon grado allo spirito dell'*atelier* filosofico. Il fatto di non sapere e di ammetterlo, di correre il rischio di formulare delle ipotesi, di ammettere di essersi sbagliati, di abbandonare l'idea iniziale o modificarla: tutto ciò sembra porre molti meno problemi ai bambini, in particolare quando questi adulti sono degli insegnanti, per diverse ragioni. Una delle principali è senza dubbio lo statuto pesante legato all'errore, tipico dello spirito educativo tradizionale, come abbiamo già detto.

Certamente, all'inizio della pratica, gli alunni possono essere abbastanza sorpresi dello stato d'animo e delle regole di funzionamento che presiedono l'attività, ma c'è sempre un certo numero di essi che vi si ritrova piuttosto in fretta. E come per qualsiasi esercizio, gli altri vi si ritroveranno più lentamente. I più rapidi,

come già detto, sono coloro che non sono infastiditi dal fatto di correre il rischio di esprimere le proprie idee, senza preoccuparsi di riferirsi a conoscenze stabilite, ma che prenderanno confidenza e correranno diversi rischi nel corso del tempo. Tanto più che certi esercizi, di tipo scritto per esempio, a volte li costringeranno a esporsi e a volte gli faciliteranno il compito, dato che il *tête à tête* con il foglio può essere visto come un contesto meno pericoloso. Il secondo tipo di difficoltà, più problematico, riguarda gli alunni che fanno fatica a seguire una discussione, a costruire il proprio pensiero, e si accontentano principalmente di reagire in maniera impulsiva, o ancora coloro che si sono arresi e restano senza parole. Se i primi soffriranno nel vedersi regolarmente sanzionati dalla classe, i secondi, più passivi, tenderanno al massimo di farsi dimenticare, e aspetteranno che il tempo passi. Ma in che cosa ciò differisce dal funzionamento abituale della classe, dove tanto i più indiscreti quanto i passivi giocano il proprio ruolo in permanenza? Senonché questi ruoli catalogati sono forse più particolarmente messi in epigrafe dalla discussione. Resta da sapere se questa messa in luce sia salutare, se sia meglio non insistere o se al contrario la presa di coscienza sia utile e necessaria. È sicuramente in questa differenza che gli insegnanti possono trovare l'esercizio penoso per certi alunni. La questione è se bisogna far praticare sport ai bambini con difficoltà motorie, oppure evitare la difficoltà, ecco.

In generale, l'esercizio funziona bene con gli alunni. Reazioni tipo: «Mi sento meglio dopo la discussione», «mi piace quando riflettiamo così», o ancora «è bello perché ognuno può dare le proprie idee» sono piuttosto ricorrenti. I commenti negativi saranno piuttosto dello stile del «è troppo lungo», o «si parla sempre della stessa cosa» e provengono da bambini che hanno difficoltà ad entrare nell'esercizio. Quest'ultimo viene spesso presentato come un gioco, al fine di sdrammatizzare il ruolo del discorso e di ridurre al massimo l'investimento dell'ego nelle prese di parola, alcuni alunni diranno anche che lo preferiscono alla matematica o ad altre attività più classiche, «perché con la filosofia non abbiamo bisogno di lavorare».

Nondimeno, ciò che traspare di frequente, compresi i casi con alunni in difficoltà, è la percezione della dimensione valorizzante dell'attività, perché essa fa appello non semplicemente a delle conoscenze, ma direttamente a delle operazioni dell'intelletto, all'intelligenza stessa dell'alunno. E anche coloro che potrebbero sentirsi complessati a fronte di un tale compito, si sentono soprattutto valorizzati per il semplice fatto di essere considerati come un essere pensante, un individuo capace di produrre delle idee, e non semplicemente come un alunno in difficoltà che fa fatica a capire ciò che gli si chiede. Perché anche se, chiaramente, gli esercizi vengono adattati ai livelli e alle classi, una costante resta: si tratta di produrre delle idee e di confrontarle con quelle degli altri. Atto completamente naturale presso l'essere umano, se le circostanze vi si prestano e favoriscono questo tipo di esercizio.

2. I genitori

I genitori esprimono reazioni molto diverse a fronte di questo progetto. In generale, ciò non pone alcuna difficoltà, perché la grande maggioranza percepisce l'iniziativa in modo piuttosto positivo. Ma alcuni tra loro possono non apprezzare particolarmente l'idea, perché partono dal presupposto che il bambino è un bambino, e quindi che è troppo piccolo per essere coinvolto in questo genere di pratica. Altri sono nettamente malfidenti, in particolare quando lo sfondo del sospetto è di natura religiosa: semineranno il dubbio nello spirito del mio bambino? Un altro tipo di preoccupazione rinvia a un ambito più personale, legato alla paura di ciò che il bambino potrebbe dire, perché lo si farà parlare in merito a temi «intimi»: che cosa dirà della sua famiglia, dei suoi genitori? Altri genitori, più entusiasti, sono al contrario molto interessati a sapere del comportamento del loro figlio durante queste discussioni. Tanto più che certi vedono in questo esercizio una possibilità di valutazione del funzionamento dei loro bambini, quello di cui, per ragioni diverse e più o meno legittime, lamentano la mancanza.

Quanto agli effetti da loro riportati, questi ultimi sono piuttosto illuminanti. Certi bambini a casa hanno parlato dell'incontro, altri no. Ma, in ogni caso, sembrerebbe che l'instaurazione dell'interrogazione sistematica sia un'acquisizione importante. Molti genitori menzionano l'accentuazione molto netta dell'utilizzo del «*perché*» nel discorso del bambino, e il desiderio di discussione. «Ora, ogni volta che andiamo al cinema, ho il diritto di fare dei commenti quando usciamo». «A tavola, di tanto in tanto alza la mano e dice che tocca a lui parlare». «Ho detto alla maestra che da quando fa questo *atelier*, sembra voler ragionare su cose di ogni sorta». Diciamo comunque, al fine di temperare l'analisi, che queste osservazioni provengono da genitori il cui bambino partecipava attivamente all'attività. Per esser più rigorosi, bisognerebbe aver svolto un'analisi più coerente, cosa che finora non è stata affatto possibile per diverse ragioni, ma che sarebbe auspicabile.

In ogni caso, per ragioni pedagogiche relazionali e per ragioni filosofiche, sarebbe raccomandabile organizzare una riunione informativa specifica per i genitori interessati, sia per spiegargli la natura dell'esercizio, sia, meglio ancora, per mostrargli una registrazione video della classe in azione. È altresì possibile invitare i genitori ad assistere a una discussione in classe divisi in piccoli gruppi, cosa che però è più difficile da organizzare e può porre alcuni problemi. Da una parte, queste diverse iniziative permetteranno di demistificare la pratica e di rassicurare coloro che ne hanno bisogno, cosa che tutto sommato resta valida per buona parte dell'attività scolastica. D'altra parte, questo mostrerà in modo tangibile ai genitori le preoccupazioni e i bisogni intellettuali dei loro figli, spesso ignorati o sottovalutati. Quanti genitori esprimono il proprio stupore vedendo i propri rampolli discutere pacatamente e intelligentemente di profondi temi esistenziali, intellettuali, sociali, ecc. La parola, che fino a quel momento pareva il veicolo esclusivo dei rapporti utilitaristici, acquisisce allora un'ampiezza e una sostanza più importanti. Vedendo queste registrazioni, talvolta certi genitori esclameranno che «scoprono i loro figli».

Nel quadro di un progetto scolastico più esteso, è anche possibile, se le

circostanze lo permettono, invitare i genitori a partecipare a una sessione per adulti, un incontro di «genitori filosofi», organizzato appositamente per loro. Potrebbe prendere la forma di una cena, in cui ognuno porta qualcosa da mangiare, in modo tale da rendere l'iniziativa più conviviale e meno drammatica. Se la maggioranza dei genitori non assisterà a questo incontro, l'effetto sull'insieme dei genitori non tarderà a farsi sentire, se non altro a livello della fiducia accordata agli insegnanti, per il semplice fatto di questo invito.

3. Troppo presto o troppo tardi

È chiaro che questo tipo di funzionamento pedagogico implica un'attitudine radicalmente anomala da parte dell'insegnante e dell'alunno. Prima ancora di sapere se questo tipo di esercizio sia utile o meno, è anche vero che possiamo chiederci se l'insegnante è in generale in grado di effettuare il rovesciamento in questione, sin dai gradi più bassi, alla scuola dell'infanzia. In generale, tradizionalmente, quando l'insegnante utilizza l'interrogazione come strumento di lavoro, per gli alunni è chiaro che si vuole arrivare alla «risposta giusta», con la conseguenza che ogni cattiva risposta sarà in un modo o nell'altro sanzionata. Come riuscire a instaurare improvvisamente una situazione aperta? È possibile? È auspicabile peraltro? Non rischiamo di cadere nella trappola del relativismo ambientale? E poi, questa funzione dell'animatore corrisponde al compito reale dell'insegnante? Questi ha una formazione adeguata in merito? Si può passare con naturalezza da un ruolo di pienezza a un ruolo di vuoto? Bisognerebbe fare sistematicamente appello a un intervenuto esterno? Le competenze pedagogiche richieste sono troppo specifiche? Si tratta di domande sulle quali, al di là delle nostre convinzioni personali, ognuno darà risposta a modo proprio.

Per quanto riguarda l'alunno, si può sempre chiedere a dei bambini di effettuare delle scelte, e soprattutto di renderne conto, esigendo delle ragioni, delle

spiegazioni, un linguaggio più preciso, insistendo pesantemente su certi termini utilizzati, entrando nel dettaglio delle sue risposte, analizzando il senso e la struttura di ciò che ognuno enuncia? Bisogna anche esigere da un bambino, sin dai tre o quattro anni, di parlare aspettando il proprio turno, con la frustrazione che ciò implica, col rischio che non si ricordi più che cosa volesse dire? Non si rischia forse, mediante queste esigenze formali, di inibire la parola di coloro che fanno già fatica a esprimersi? Non è un po' presto per «obbligare» dei bambini a elaborare la parola, anziché lasciarli semplicemente esprimere attraverso un discorso più intuitivo? Un lavoro sulla coscienza e sulla razionalità non è prematuro alla scuola primaria, e a fortiori alla scuola dell'infanzia? Per di più arriviamo al punto di chiedere ai bambini di farsi carico del discorso dei propri compagni, di comprenderlo, di darne un giudizio, di approvarne o sanzionarne il valore, almeno sul piano formale! Non è eccessivo? Ciò non si realizza a discapito di altri apprendimenti più fondamentali e cruciali? Vale la pena di avviare il dibattito.

Cosa risponderemmo a ciò? Sin dalla più tenera età, tra gli alunni sono osservabili grandi disparità sul piano della capacità di intraprendere la discussione, di esprimersi, di rispondere a delle domande, di immaginare delle ipotesi, di stabilire dei nessi di senso, ecc. Disparità ancor più sorprendenti alla scuola dell'infanzia che all'ultimo anno di scuola superiore per esempio, dove è già stata effettuata una parziale selezione degli alunni. Perché se ci sono bambini per cui discutere con un adulto, riflettere ed esprimere le proprie idee sono atti che sembra vadano da sé, ve ne sono altri per cui un tale scambio pone un problema effettivo. Che sia per ragioni di ordine psicologico, problemi di sicurezza o di identità, o per delle ragioni intellettuali, concettuali o immaginative, talvolta sembra impossibile intraprendere il dialogo. Certi bambini sembrano non intravedere affatto ciò che ci si aspetta da loro quando gli si parla senza uno scopo preciso di natura utilitaristica, con risposte attese. Il piacere delle parole, il piacere delle idee, il piacere di pensare, per loro è di fatto vietato. Perché dovrebbero allora imparare una qualsiasi cosa? Non sarebbe

meglio intervenire sin dai primi anni?

Da qualche anno in Francia i testi ufficiali sembrano prendere in considerazione questa realtà, che consiglia caldamente una discussione settimanale nelle classi primarie. Ma sembra anche che queste istruzioni causino qualche problema, tra cui senza dubbio lo iato abituale tra la teoria e la pratica. Per un certo numero di insegnanti, per esempio, discutere non è insegnare, e in questo non hanno totalmente torto. Il problema da un lato è che qualsiasi discussione non ha valore pedagogico, altrimenti l'intervallo rimpiazzerebbe facilmente il lavoro in classe, per la grande gioia di una buona parte degli alunni. La demagogia su questo piano ci aspetta al varco. Ma così come muoversi e correre non costituiscono un esercizio di ginnastica, perché vi sono esigenze specifiche da mettere in atto per educare il corpo, allo stesso modo non basta parlare per imparare a pensare, sebbene la dimensione libera e ludica non sia da escludere. Ma la nostra esperienza nel corso delle formazioni dei maestri ci ha insegnato che la pratica di un dibattito non è un'esperienza pedagogica, e forse essa rinvia a degli ostacoli culturali. Le discussioni tra gli insegnanti non sono spesso molto difficili, se non impossibili, a volte? Le poste in gioco della nostra faccenda condurrebbero molto più lontano di quanto potremmo pensare in un primo momento?

Eppure, i testi pedagogici ufficiali, senza affrontare il tema della filosofia alla scuola dell'infanzia o primaria, esaltano le situazioni aperte dove l'alunno deve essere portato a esprimersi. Tuttavia notiamo, non appena fuggiamo dall'Esagono, che il Belgio, l'Australia o il Brasile tendono a sistematizzare la filosofia alla scuola primaria. Ma cosa impedisce spesso che queste direttive vengano messe in atto? Niente altro che le nostre abitudini, senza dubbio, le nostre concezioni ancorate in un funzionamento tradizionale, in una data cultura pedagogica.

Non dobbiamo ignorare il fatto che l'interrogazione non è neutra, poiché

questa interrogazione è al cuore della nostra questione: essa è necessariamente fonte di conflitto. Platone riporta che Socrate, l'insaziabile interrogatore, fu giustiziato col pretesto che avesse pervertito la gioventù e introdotto nuove divinità. Ciò è comprensibile nella misura in cui qualsiasi società si fonda e si organizza su una buona parte di arbitrario, un arbitrario che provoca nell'individuo un rifiuto di ripensare se stesso: ha troppo da perdere. Interrogare è sfidare; interrogare è provocare. In verità, l'accusa contro Socrate è un'altra, che ritroviamo nel testo di Platone, anche se quella invocata al processo non è priva di senso. Socrate fa dire ai suoi interlocutori ciò che essi non vogliono dire: li spossa delle loro opinioni date, li costringe a dire ciò che dicono senza dichiararlo. Poi, riduce in briciole il loro discorso, per cogliere il senso profondo che abita le loro fini articolazioni: li spossa dei loro «bei discorsi», per estirparne la sostanza semplice. E per chiudere la faccenda, cosa dire a qualcuno che procede così, se non che deve necessariamente avercela con noi, per aver attentato in quel modo alla nostra parola, che è il dispiegarsi della nostra persona? Anche quando chiediamo a un insegnante di lanciarsi in una tale pratica, non speriamo forse in un impegno smisurato, un'ascesa eccessiva, se non inopportuna? Lui che ha tanto lavorato per costruirsi un discorso, competenza che lo rende degno di essere ascoltato dai suoi alunni, perché dovrebbe tacere improvvisamente, fare come se nulla fosse, e mostrare una finta ignoranza? Perché dovrebbe lasciare errare e andare a tentoni gli alunni, se è un fornitore ufficiale di risposte? Perché dovrebbe darsi la pena sempiterna di ripensare ciò che ha già pensato? E, soprattutto, se la parola è libera, non rischia di avventurarsi in un campo minato? Che cosa risponderà allora? Potrà accontentarsi di semplici domande, senza preoccuparsi di chiudere la discussione, o potrà ritenersi soddisfatto delle risposte azzardate avanzate dagli alunni?

Evidentemente, come abbiamo già ripetuto a più riprese nel corso di questo lavoro, la nostra sfida educativa rovescia un poco, se non radicalmente, il principio di una pedagogia della trasmissione. Il maestro così come ce lo prefiguriamo, maestro

ignorante, pretende di insegnare ciò che ignora, ciò che non sa fare, ciò di cui si inorgoglisce e a fortiori non procura alcuna vergogna. Insegnare ciò che si ignora è una bella avventura, piena di rischi e di rimbalzi. E per coloro che si pongono il problema dell'età, la posta in gioco di questa faccenda non è più filosofica di quanto non sia pedagogica. La domanda fondamentale è la seguente: quando, dove e quale età bisognerebbe cominciare a osare pensare autonomamente, a osare parlare per sé, a osare parlare agli altri? A quale età è troppo presto? A quale età è troppo tardi?

ALLEGATO 1

Memento pratico

1. Domande utili nel corso della discussione

1. *Che cosa significa?*

Domanda di chiarificazione di un'idea, di spiegazione di un'ipotesi. Quando sentiamo l'emergere di un concetto, questa domanda è un mezzo per sostenerla, per darle corpo, sostenendone il senso.

2. *C'è un problema? Dov'è il problema? Qual è il problema?*

Quando sentiamo l'emergenza di una problematica, questa domanda è un mezzo per farla apparire, per renderla visibile, per farne prendere coscienza ai bambini e per imparare ad apprezzare il problema di per se stesso. Ogni contraddizione, ogni paradosso, ogni dissenso, ogni distinzione importante dovrebbe beneficiare di una tale osservazione per attirare l'attenzione di tutti sul problema. Questa domanda può anche essere accompagnata da una richiesta di riformulazione: «Chi saprebbe spiegare il problema?», o da una riformulazione proposta dall'insegnante, in modo da drammatizzare le poste in gioco e assicurarsi che ognuno ne colga la portata.

3. *Dove lo hai sentito? Dove è scritto? Chi lo ha detto?*

Questa domanda ha ragion d'essere quando si presume che si prenda la parola in connessione a ciò che esiste già, a ciò che è già stato posto. Sia nel caso in cui l'alunno voglia fare eco a un'idea, sia nel caso in cui voglia contraddire una

proposizione, interpretare un testo, ecc. Deve identificare ciò che lo autorizza a «dichiarare» ciò che dice: il legame con il corpo del dialogo, l'appiglio alla realtà.

4. *Come lo sai? Da dove prendi quest'idea?*

Richiesta di prova, di giustificazione, che porta con sé un'oggettivazione del discorso. Enunciando la propria ragion d'essere e la propria origine, il pensiero acquisisce senso, cosa che permette di problematizzarlo, poiché esso esce dalla propria evidenza immediata, ponendo in luce i propri presupposti. Queste domande sono tanto più importanti quando da un discorso traspaiono dei presupposti logici ma non esplicitati.

5. *Abbiamo risolto il problema?*

Ciò permette di restituire, di concettualizzare, di sintetizzare la proposizione destinata a risolvere un problema dato, assicurando la comprensione da parte di tutti. Cosa che permette di chiudere una parte della discussione e di cominciarne un'altra.

6. *Cosa vuol dire questo? Chi potrebbe ripetere (riformulare) ciò che è stato detto?*

Questo tipo di domanda invita a scavare, a spiegare una domanda o un'idea, a meditare sul suo senso o sulla sua assurdità. Questo permette alla discussione di temporeggiare, evitando di precipitarsi sui «d'accordo» e «non d'accordo» che costituiscono una reazione anziché una riflessione. Questo insegna a esaminare un contenuto in maniera posata, ad analizzarlo per poi valutarlo.

7. *Chi ha un commento da esporre su ciò che è appena avvenuto? Chi potrebbe descrivere ciò che è avvenuto?*

Questa domanda invita gli alunni a passare al livello della meta-riflessione.

Essa permette un bilancio, orientando il pensiero sulle domande di metodo, sulla sintesi, sull'identificazione dei problemi, riassumendo ciò che è riuscito, ciò che resta in sospeso o ciò che non è ben riuscito.

8. *Chi non è d'accordo? È sempre vero? Chi vede un problema?*

Questa domanda invita gli alunni a posizionarsi in merito a una singola frase. Più efficace del «Chi è d'accordo?», che tenderebbe a restare su ciò che è già stato prodotto. Il disaccordo incita più direttamente a una giustificazione della posizione, poiché occorre assumere una nuova prospettiva, e soprattutto perché permette di problematizzare la discussione chiedendo se ci sono casi, situazioni e circostanze in cui la tesi in questione non è sostenibile.

9. *Chi non è d'accordo alzi la mano!*

Questa richiesta permette di sondare la classe, sollecitando il parere di tutti su un'ipotesi data. Essa permette anche di notare chi segue l'esercizio, di costringere qualcuno a schierarsi e a preparare la tappa successiva.

10. *Cosa ti ha insegnato? Che cosa hai imparato?*

Riassunto di un momento di discussione, che permette di convalidare l'intervento precedente, di soppesare collettivamente l'importanza di ciò che è appena stato detto, di sintetizzare un discorso specifico. Accessoriamente, questa interpellanza mobilita di nuovo l'attenzione dei bambini. Ciò può anche essere richiesto alla fine della sessione, per valutare l'appropriazione individuale dell'esercizio.

11. *Ti ha fatto una domanda? Hai risposto?*

Incita i bambini ad analizzare la natura di un discorso udito, definendone la forma e, da quest'ultima, la conformità a una aspettativa specifica: permette per

esempio di opporre una dichiarazione a una domanda, un'idea a un esempio. Ma, soprattutto, questo tipo di domanda invita a pensare a livello meta, identificando la natura di un discorso e l'articolazione dei nessi tra le diverse argomentazioni espresse?

12. *Dicci un'idea che ricordi*

Strumento destinato a effettuare un bilancio: permette all'interpellato di misurare la propria capacità di ascolto. Accessoriamente, permette di rimettere al proprio posto qualcuno che non ascolta, o un contestatore virulento.

13. *Cosa ti chiederò adesso? Cosa potremmo chiederti?*

Si propone al bambino di reperire ripetizioni, regolarità, principi di funzionamento, permettendogli così di anticipare il processo di riflessione.

14. *Che cosa vuoi fare? A che scopo vuoi prendere la parola?*

Costringe l'alunno a determinare la propria intenzione, a prendere coscienza del proprio obiettivo, a canalizzare il proprio pensiero, prima di prendere la parola. Questo è importante in particolare per gli alunni che alzano la mano in maniera intempestiva, che vogliono parlare senza seguire la discussione o che non lavorano abbastanza sul proprio pensiero.

15. *Qual è la parola importante? Qual è la parola chiave? Qual è il concetto?*

Questo tipo di domanda invita l'alunno a concettualizzare, identificando il termine importante all'interno di una frase o convocando egli stesso tale termine. Ciò permette sia di chiarificare il senso di una frase e di coglierne l'essenziale, sia di abituarsi a distinguere il ruolo dei differenti termini di una frase.

16. *Qual è la differenza tra queste due parole? Qual è la differenza tra queste due idee? Queste due parole – o idee – sono equivalenti?*

Questo tipo di domanda costringe l'alunno a valutare il rapporto tra due o più idee – o concetti – invitandolo a confrontare, a lavorare sulle relazioni anziché fermarsi all'acquisizione di un'idea – o concetto – isolata/o. Ciò invita a uno sforzo di trasposizione, poiché si tratta di esaminare se attraverso termini differenti due proposizioni diverse possono essere considerate come identiche. Si tratta allora di determinare se le modifiche sono accessorie o essenziali, cosa che esige l'articolazione di un giudizio talvolta difficile da porre.

17. *Ti è piaciuto? Era interessante?*

Questo tipo di domanda invita l'alunno a non subire passivamente l'attività, ma a diventare cosciente del proprio vissuto personale. Beninteso, bisogna spiegare ciò che era piacevole o spiacevole, interessante o non interessante, producendo un'analisi che interessi lui stesso, così come il resto della classe e l'insegnante. Ciò permette di esprimere la propria soggettività e di metterla alla prova.

2. Regole del gioco della discussione filosofica

- 1.** Alzare la mano per chiedere la parola, per imparare a differire il desiderio e il gesto, e prestare attenzione agli altri.
- 2.** Non essere precipitosi. Non è il primo alunno che alza la mano colui che ottiene la parola. Alzare la mano non serve a dimostrare che esistiamo.
- 3.** Non alzare la mano quando qualcuno parla, in modo da non essere concentrati su di sé, e ascoltare meglio.
- 4.** Tenere a mente la domanda, e essere capaci di enunciarla prima di rispondervi.
- 5.** Essere in grado di riformulare il discorso di un compagno, in particolare se si vuole esprimere un disaccordo in merito.
- 6.** Verificare che un'idea sia chiara prima di accettarla, altrimenti non è un'idea.

7. Verificare che un'idea sia nuova prima di accettarla, in modo da non ripetere inutilmente e non fare «Dupond e Dupont».
8. Verificare che una risposta risponda alla domanda prima di accettarla, altrimenti si va fuori tema.
9. Verificare che un'obiezione proposta contraddice effettivamente la proposizione iniziale e che essa non è semplicemente una «altra idea», altrimenti si va fuori tema.
10. Se si propone una nuova idea, è importante stabilire il rapporto tra questa nuova idea e le precedenti.
11. Ogni idea proposta dovrà essere argomentata.
12. Ogni idea proposta dovrà essere problematizzata.
13. Ogni differenza di prospettiva dovrà essere identificata e dibattuta. Dopo il dibattito, se sarà opportuno decidere definitivamente sulla validità di un'idea, o scegliere tra due o più idee, essa potrà essere messa ai voti.
14. Bisogna ascoltare ciò che viene detto, e non ciò che si vuole dire, si vorrebbe dire o si sarebbe potuto dire: contano soltanto le parole pronunciate.
15. Si aiuterà qualcuno soltanto se questi lo chiede o se accetta esplicitamente la proposta di assistenza.
16. Bisogna accettare un'ipotesi se non se ne hanno altre da proporre, a meno di mostrare che essa è priva di senso.

3. Raccomandazioni all'insegnante

1. È meglio non temere di perdere il proprio tempo, altrimenti l'insegnante avrà l'impressione di non concludere nulla.
2. È meglio non pretendere troppo dagli alunni, altrimenti l'insegnante sarà deluso.
3. È meglio non aspettarsi delle risposte specifiche, altrimenti l'insegnante non

saprò ascoltare.

4. È meglio amare l'imprevisto che il previsto, altrimenti l'insegnante non potrà insegnare.

5. È meglio fidarsi della ragione comune, altrimenti l'insegnante imporrà delle risposte già pronte.

6. È meglio non aver paura del vuoto: è là che il pensiero opera.

ALLEGATO 2

Accedere all'ignoranza

Una delle difficoltà principali del lavoro filosofico in classe è per l'insegnante – e per l'alunno – quello di accedere all'ignoranza. Al fine di assicurare il lettore inquieto, abituato a combattere questa ignoranza improvvisamente istituita in ambito pedagogico, distingueremo l'ignoranza «naturale» dall'ignoranza «acquisita». Questo atteggiamento filosofico e pedagogico trova le proprie radici tra gli altri in Platone, Nicola Cusano, Cartesio, Nietzsche così come in grembo a diverse correnti di pensiero orientali. Che si tratti di ristabilire l'ingenuità dello sguardo, di sospendere il proprio giudizio, di far tacere la propria «piccola» ragione, l'esigenza è quella che richiede di staccarsi dall'opinione stabilita, per quanto essa sia informata, per quanto essa sia vera, per accedere a una «dotta ignoranza». Vedremo qui un'esigenza molto specifica della pratica filosofica, un'ascesi dello spirito che resta spesso un principio estraneo, scioccante o inaccessibile. In particolare perché essa rimanda a un atteggiamento, una modalità dell'essere, così come a una conoscenza specifica. Ora, nei nostri schemi pedagogici correnti, se il modo d'essere non viene escluso dalle esigenze comuni, possiamo almeno dire che esso è concepito come una questione di disciplina, esteriore alla conoscenza, anziché il suo motore. La nostra modernità occidentale è riuscita a scindere due principi che tradizionalmente andavano di pari passo: la saggezza e la conoscenza, l'educazione e l'insegnamento.

Supponiamo come esercizio una domanda alla quale gli alunni dovranno

rispondere, la classe produrrà diverse ipotesi che verranno esaminate e confrontate, a partire dalle quali bisognerà costruire un pensiero. La tendenza del maestro – e dell'alunno – per ragioni culturali e tradizionali, sarà quella di giudicare la risposta per la natura del suo contenuto, per la sua intenzione, risposta che esaminerà alla luce della propria risposta, che giudicherà buona o cattiva a seconda del grado di conformità alle proprie aspettative. L'esigenza presente non deriva da un funzionamento di questo tipo, né da una simile valutazione. Occorre qui praticare principalmente una critica interna. In primo luogo, analizzando la proposizione in se stessa: «La risposta è chiara? È ben articolata? È coerente?». In secondo luogo, nel suo rapporto alla domanda: «Risponde alla domanda posta? È una risposta possibile? Il rapporto di senso è presente e manifesto?». In terzo luogo, nella sua giustificazione: «Essa comporta un argomento, una prova? La risposta è minimamente consolidata? Essa è analizzata, esplicitata? Essa considera delle condizioni, delle conseguenze? L'idea rende minimamente conto della propria genesi, della propria ragion d'essere?». Poi, in quarto luogo, quando più proposizioni verranno enumerate, bisognerà metterle a confronto: «Possiamo cogliere i presupposti che esse implicano? Sappiamo articolare le problematiche che ne emanano?».

Noteremo che attraverso il processo qui descritto, finora abbiamo fatto completa economia di una critica esterna, che consisterebbe nel rifiutare questa o quell'altra proposizione sulla base di un'altra proposizione, considerata come buona, giusta o vera: la risposta modello. Eppure, l'esigenza pedagogica non è meno grande, dalla parte dell'alunno, e del maestro, di quando si tratta di determinare se la risposta è conforme o meno alle aspettative specifiche del contenuto. Arriveremo a dire addirittura che quest'ultima è l'esigenza più grande, e che come minimo essa è coerente; ciò per rassicurare coloro che si potrebbero preoccupare del relativismo beato e privo di poste in gioco su cui potrebbe instaurarsi una pratica di questo genere.

Tuttavia, per chiarire la differenza metodologica, le sue difficoltà e le sue poste in gioco, evocheremo qui una distinzione concettuale cruciale, tra pensiero e conoscenza. Se il pensiero genera la conoscenza, se esso esprime un processo, la conoscenza è generalmente un'esperienza acquisita, molto spesso il prodotto di una trasmissione, un insieme di informazioni, di dati, di procedure, che si caratterizzano per la loro natura determinata e identificata. Per questo, valutare le conoscenze è più facile che valutare il pensiero, che giudicare la validità di una procedura. Nondimeno, tentiamo per ora di individuare con una minima descrizione i differenti tipi di difficoltà possibili da riscontrare.

La prima difficoltà riguarda l'atteggiamento: il problema della pazienza, o della disponibilità. Se aspettiamo un prodotto finito, verificarne le aspettative sarà più rapido. La mentalità del questionario a risposta multipla è in questo caso operativa e efficace, ma a breve termine, in ogni caso. Per valutare una procedura, bisogna invece essere pazienti, esaminare le diverse tappe, vivere le varie cancellazioni e i numerosi casi in cui si torna indietro, analizzare i meandri del pensiero dell'alunno, percepirne le inclinazioni; bisogna aspettare che lentamente i nodi si riassorbano e la confusione si chiarisca. Ora, il numero degli alunni, i limiti di tempo e la massa programmatica non incoraggiano affatto una tale postura naturalmente. L'insegnante che cade in questa trappola di preoccupazioni non farà che occuparsi dei problemi più urgenti, senza farsi carico delle conseguenze di una scelta tanto minimalista.

Se la prima difficoltà deriva dalla paura del nulla, la seconda difficoltà è la paura dell'errore. Possiamo lasciare errare dei bambini senza rettificare immediatamente il loro discorso, senza precipitarci per dar loro la parola giusta? Obbligazione morale che il maestro si dà, che tanto spaventa l'ispettore archetipico che da sempre lo abita, per non correre il rischio che si fonda sul patto della ragione collettiva, senza credere che magari l'alunno si correggerà da solo, o che lo farà qualcun altro se davvero ci sarà bisogno di rettifica, senza capire che è la pratica il

processo che qui ci interessa, e non tanto il risultato, benché l'uno non sia estraneo all'altro. Il terzo ostacolo, cioè la paura dell'incertezza, si colloca nella difficoltà di sospendere il giudizio, ostacolo cognitivo tanto dalla parte del maestro che dalla parte dell'alunno. Pensare diversamente, pensare l'impensabile, considerare la simultaneità della pluralità, quella dei concetti e dei presupposti, instaurare l'ubiquità del pensiero dialettico, accettare questa tensione feconda, produttrice di ipotesi nuove, senza tentare di sostenerla con posture fredde e dottrinali o con il comfort dei luoghi comuni. Problematizzare non significa costruire qualche domanda astratta e fittizia, bensì considerare la fragilità di ogni proposizione particolare e vivere al meglio l'incertezza del giudizio, l'inabissamento del pensiero e dell'essere.

L'ultimo punto che vorremmo evocare è la paura dell'infinito. In effetti, il desiderio di porre un termine al processo ci impedisce di apprezzare il pensiero per se stesso, l'arte per l'arte. Perché si tratta anche di risvegliare e nutrire il sentimento estetico negli alunni e nel maestro, godendo dei problemi in quanto problemi, della costruzione in quanto costruzione. Ma l'educazione di questo sentimento esige di fuggire l'utilitarismo delle circostanze, per lasciare spazio al giudizio estetico, così essenziale alla ragione. Che bell'argomento! Che sintesi raffinata! Che obiezione ingegnosa! Che bel problema! Contemplare senza fare zapping in modo nervoso, iniziare gli alunni alla vita dello spirito, al piacere delle idee, ma per questo occorre che il maestro si permetta un tale godimento, senza paura di girare a vuoto, di sbagliarsi, di perdere tempo o altri retro pensieri che impediscono di pensare liberamente e gratuitamente. Sbagliarsi allegramente, inciampare senza vergogna, immaginare il senso anziché definirlo a priori o credere che sia già fisso nell'eternità. Osservare i nessi e le lacune, lavorare le retinature della costruzione, cogliere la logica e le sue fratture, produrre un'architettura. Filosofare è un'arte che mette in risalto forme di pittura, di danza e di geometria costruttiva, e non una tiritera assertoria o un qualsiasi moralismo.

E, come per ogni arte, non si tratta tanto di imparare le regole, quanto di ricostruire la tecnica per prendersi gioco delle costrizioni. La ragione umana non chiede altro che esprimersi, ma se questa ragione deve imparare, essa deve anche imparare a staccarsi da se stessa e a saper dimenticare momentaneamente ciò che sa, per autorizzarsi a pensare.

ALLEGATO 3

L'importanza delle antinomie

1. Filosofare attraverso le antinomie

Cosa permette di qualificare una discussione come filosofica? Non sono forse le stesse caratteristiche che autorizzano a qualificare una dissertazione come di natura filosofica? E come ogni professore di filosofia sa, sebbene si tenda talvolta a dimenticarlo, non basta considerare che lo scritto o la discussione si tengono in un quadro di un corso di filosofia per considerarle come filosofiche, perché il contesto in sé non basta ad affermare o a invalidare un contenuto filosofico. Per garantire la sostanzialità o la qualità della produzione intellettuale degli alunni, non basterà la semplice presenza o il solo contatto del più brillante fra i professori. Così, qualunque sia il luogo di riferimento, una serie di opinioni poco approfondite, una lista di stereotipi, un insieme di dichiarazioni poco sostanziali, non sostenute, che saltano in modo incosciente di palo in frasca, non compongono affatto un insieme filosofico, scritto o orale che sia.

2. Un qualificativo sovraccaricato

Ciascuno utilizzerà dunque i propri particolari criteri per determinare il valore o il tenore filosofico di un discorso o di uno scambio. Queste determinazioni saranno di natura intuitiva o formalizzate, esplicite o implicite, arbitrarie o giustificate. Ma prima di avanzare una qualsiasi ipotesi in merito, si impone una prima messa in guardia. Il qualificativo «filosofico» ci sembra molto carico. Primo motivo: sembra

voler dire tutto e il contrario di tutto. Sicuramente perché il termine viene utilizzato in accezioni molto varie, che vanno dal discorso quotidiano, generale, senza contenuto reale, sugli affari del mondo e dell'uomo, all'elaborazione di dottrine sagge, lo sfoggio più o meno appropriato di un'erudizione, passando per la produzione di rare astrazioni. A fronte di una tale situazione, che più vaga non potrebbe essere, ognuno sarà tentato di rilanciare il valore della propria posizione, denunciando come vilipendio qualsiasi altra prospettiva particolare o generale, e i più temerari tra i zelatori filosofici non esiteranno a ricorrere all'invettiva e alla scomunica.

Detto ciò, nulla impedisce a chiunque di tentare comunque di stabilire ciò che definisce e costituisce il percorso filosofico o il contenuto filosofico. Ma prima, per evitare di sovraccaricare cognitivamente ed emozionalmente questo compito, ci sembra importante affermare e ricordare questo luogo comune: la filosofia non detiene il monopolio dell'interesse intellettuale e pedagogico. Detto altrimenti, una pratica, un insegnamento o una conoscenza, considerati anche come non filosofici, possono benissimo presentare un altro grande interesse. Questo per spiegare che qualificando un esercizio o un insegnamento come non filosofico, prima di strombazzare come di fronte a un inganno sulla mercanzia e di denunciare l'abuso di fiducia, dovremmo chiederci in che cosa questa attività presenta una qualche utilità. Anche se abbiamo il più grande amore e rispetto per la cosa filosofica, non possiamo credere che non esista una vita dello spirito lontano e al di là della filosofia. E se, per una prospettiva data, il termine può essere giudicato di utilizzo improprio, debole o indeterminato, non ci sentiremo per questo obbligati a pronunciare l'anatema. In più, accettando la problematizzazione e la pluralità concettuale, accorderemo una possibilità più grande all'esercizio filosofico che assumendo il ruolo di un freddo e rigido guardiano del tempio. Senza per questo vietare il rigore, al contrario, poiché si tratterà quindi di impegnarsi in un dialogo significativo e profondo, che ci costringerà a ripensare il fondamento della disciplina.

3. Filosofia e utilità

Per dare sostanza al nostro discorso e renderlo più palpabile, prendiamo un esempio che ci sta a cuore: la discussione, che si chiami dialogo, dibattito o altro. Che avvenga in un quadro scolastico, formalizzato o meno, la discussione può essere filosofica o meno. Basterà che tratti dei grandi temi della vita, quali l'amore, la morte o il pensiero, per qualificarla come filosofica? Nella particolare prospettiva del presente articolo, risponderemo negativamente. Tuttavia, come già detto, innanzitutto è poco importante, nell'assoluto, che questa discussione sia considerata filosofica o meno. Esclusione della filosofia per assenza di erudizione o per eccesso di erudizione, esclusione per assenza di democrazia o per eccesso di democrazia, esclusione per assenza di astrazione o per eccesso di astrazione, esclusione per accettazione di una dottrina o per il rifiuto di una dottrina. Rifiuteremo sia il romanticismo dell'insegnante che deve minimizzare il proprio ruolo, se non addirittura scomparire, che il clericalismo del professore indispensabile e così certo della propria scienza. In queste posizioni risiedono un poco di dogma e un poco di onore che non sembrano affatto calzare con la nostra faccenda: non abbiamo alcun copyright, bollo o fortezza da difendere.

Vediamo una qualche utilità in questo esercizio? Questa è la prima domanda da porre. Ora, è vero che nella nostra società, così come in ogni luogo sempre senza dubbio, colui che vorrebbe porsi delle grandi domande esistenziali prova una certa difficoltà a incontrare interlocutori attenti e onesti. In generale, l'essere umano preferisce evitare questo genere di domande, perché troppo occupato a badare a occupazioni «utili», poco preoccupato di perdere tempo nel contemplare certi problemi faccia a faccia. Così, il semplice fatto di porsi in modo calmo e discorrere nella stessa modalità, o ancora di confrontare duramente le visioni del mondo, ci sembra cosa buona e giusta, senza contare che a partire da questo tipo di scambio possono scaturire profonde intuizioni e argomenti validi. Ma rifare il mondo è

filosofare?

In un secondo momento, siccome possiamo notare periodicamente che coloro che si occupano di tali discussioni si accontentano facilmente di produrre delle banalità, senza preoccuparsi minimamente di rigore e approfondimento, rifiuteremo di accordare a primo acchito il qualificativo «filosofico» a un tale esercizio, per quanto simpatico possa essere. Giudizio dalle conseguenze limitate, che non costituisce per nulla una catastrofe. E se alcuni auspicano di utilizzare a tutti i costi questo termine per assicurare uno statuto ai propri bisogni, non serberemo rancore nei loro confronti: questo fa parte del gioco, la signora filosofia ne avrà viste ben altre, non ne morirà. La «morte della filosofia» è un concetto drammatico che qui è totalmente estraneo, se non per esprimere la xenofobia di coloro che pretendono di inquadrare la filosofia al punto tale da credersi gli unici – o quasi gli unici – promotori, difensori, eredi o possessori. E in ogni caso, a dispetto dei tentativi di delimitazione e di esclusione, e anche grazie a essi, avrà luogo un dibattito che tenterà ancora e ancora di porre nuovamente il problema, in modo da non smorzare mai la tensione benefica e necessaria al pieno esercizio del pensiero. D'altra parte, possiamo sempre chiederci se il fatto che un esercizio sia filosofico o meno costituisca immediatamente una domanda che presenta un qualche interesse.

4. Architettura del pensiero

Una volta pronunciata questa messa in guardia, possiamo tentare di proporre un quadro per il filosofare. Avremo minimizzato, si spera, il flusso di reazioni intempestive o epidermiche, da parte degli «aristocratici» come da parte dei «democratici». Ma alla fine, per filosofare, dobbiamo saper correre dei rischi! Proporremo dunque, non tanto come quadro definitivo e limitante quanto come struttura operativa e dinamica, il principio delle antinomie. In effetti, che si tratti della filosofia orientale, del cuore dei grandi miti provenienti da tutto il mondo, della

riflessione sulla vita quotidiana o della storia della filosofia occidentale classica a partire dal suo emergere in Grecia, le antinomie sembrano ritmare il pensiero. Cominciando con il bene e il male, il vero e il falso, il giusto e l'ingiusto. Queste antinomie articolano i punti di tensione attorno e a partire dai quali si enunciano i grandi principi, esse pongono opposizioni fondatrici, formulano i giudizi e le assiologie multiple, permettono di estrarre il pensiero dal semplice magma incoativo di opinioni e di idee. Bizzarramente, contrariamente a ciò che si potrebbe pensare, attraverso questi formalismi che caratterizzano e semplificano, il pensiero passa dall'opacità e dallo spessore dell'accozzaglia di idee a un'architettura che favorisce la trasparenza e la coscienza di sé. Come l'architettura gotica che, installando artificialmente dei contrafforti esterni in punti precisi, autorizzò delle prospettive più leggere e slanciate, più strutturate e meno massive del suo predecessore romano.

Il nostro postulato sostiene quindi che il pensiero non è un'accumulazione o un'accozzaglia di opinioni relativamente estranee le une alle altre, che si ignorano e si contraddicono a vicenda, bensì che esso è una geometria, con le proprie eco e le proprie coerenze, un'architettura con le proprie pietre angolari e chiavi di volta, una musica con le proprie armonie, farcita di incidenti. Anche se questo non presuppone sempre un essere cosciente – e meno male, perché avrebbe troppo da fare □ ogni funzionamento intellettuale singolare o collettivo produce un certo numero di concetti e di polarità concettuali che servono sia nel bene che nel male a organizzare la vita dello spirito, a dispetto dell'immensità e della pluralità delle sollecitazioni, percezioni, sensazioni, intuizioni o opinioni stabilite, raccolte qui e là. Piacere e dolore, io e altro, essere e apparire, rappresentano tante di queste polarità, di cui nessuno potrebbe fare a meno senza diventare pazzo. È solamente al prezzo di un immenso lavoro su di sé, psicologico e intellettuale, che qualche grande saggezza o schema rivoluzionario può pretendere, come ideale proposto o rivelazione divina, di disdegnare tali evidenze. Se il pensiero opera in maniera principalmente reattiva, producendo delle formulazioni in modo frammentario, meccanicamente, per

compiacersi o per compiacere il vicino, esso opera nondimeno nel crogiolo delle categorie, delle forme codificate e di assi specifici, anche inconsciamente.

5. Una lettura ingenua

Se alcune di queste antinomie, in particolare quelle che incontriamo nella vita, generalmente di natura pratica, empirica, percettibile e morale, ci colpiscono per la loro banalità, altre sembrano più oscure. Ma in entrambi i casi, se si tratta di mettere in luce e di chiarificare queste antinomie, vedremo che le più ricorrenti soffrono di pregiudizi che gli sono stati affibbiati, e le più rare, al contrario, agiscono come spaventapasseri che nessuno osa seriamene e liberamente prendere in considerazione. Nondimeno, a scopo di utilità, partiremo dall'ipotesi che ogni antinomia importante o fondante, tutto sommato come ogni concetto significativo, dovrà necessariamente rimandare a un'intuizione corrente, potendo così essere all'incirca colta dallo spirito comune. Detto altrimenti, correndo il rischio di scioccare gli animi sensibili, affermiamo che ogni antinomia, ogni concetto fondamentale è un poco banale e evidente, almeno nel momento in cui in generale viene colto. Perciò consigliamo al lettore a cui il lessico filosofico ufficiale non risulti familiare di non precipitarsi su un dizionario quando incontra uno di questi termini. Meglio lasciar parlare l'intuizione: essa saprà far parlare le parole di per se stesse, oppure mediante frasi che le racchiudono e le producono. Beninteso, i neologismi o altri barbarismi forgiati grossolanamente resisteranno per un lasso di tempo a qualsiasi apprensione, e a nostro avviso non è il caso di proibire la censura del dizionario filosofico, ma incoraggiamo il lettore a lanciarsi su queste opere unicamente quando avrà realmente tentato una prima lettura, preliminare e ingenua. Diffidiamo delle opere saccenti che, sin dai preamboli, note a piè di pagina e appendici diverse – che spesso riescono a costituire la maggior parte dell'opera – soffocano l'opera originale e, anziché facilitarla, ne inspessiscono la lettura. Errore classico in filosofia, che affetta

in particolare il «bravo alunno» dotato di qualche rudimento di cultura filosofica: impressionato dai propri maestri, che sicuramente si sono impegnati per impressionare l'alunno, pretende di fare «bene» le cose, si applica e si impiglia nei dettagli anziché leggere tranquillamente e liberamente ciò che gli viene offerto, senza preoccuparsi troppo di rischiare l'errore e di omettere le fini sfumature. Invitiamo il lettore a una lettura folta, tracciata a grandi linee, che dinanzi al rischio dell'errore temporaneo saprà prima o poi rendersi conto delle mancanze e dei controsensi che lo intralciano, senza cercare di verificare a ogni passo ciò che ognuno avrà preparato e commentato a proposito del tema. È la trappola dell'erudizione, che riesce unicamente alla fine di una lunga e paziente procedura a sbarazzarsi di se stessa e dei suoi pensatori, per scoprire che il semplicismo non è soltanto una tara, al contrario.

6. Essere e apparire

Prendiamo un caso particolare: essere e apparire. Più di uno specialista in materia auspicherà mostrarci con diverse sottigliezze come l'antinomia kantiana «noumeno e fenomeno» è molto più sofisticata, più sottile e più saggia che l'antinomia generale come l'abbiamo semplicemente formulata, ma ci sembra che, messo da parte colui che cerca di redigere una tesi di dottorato sulla questione, destinata a impressionare i suoi pari per ottenere un diploma, queste sofisticherie, sfumature e sottigliezze non presentano alcun interesse. A condizione che esse abbiano ancora una sostanza diversa da quella lessicale e occasionale. Avremmo potuto, in un caso piuttosto che un altro, osservare qualche astrattore di quintessenza all'opera, che in un primo tempo magari ci impressiona, per poi in fin dei conti colpirci per la vanità e il ridicolo del suo metodo. Quante tesi, per pretendere l'originalità e la novità, si lanciano in infime speculazioni che raggiungono l'inaudito unicamente per l'esatta sproporzione tra la loro assenza di

sostanza e il volume della loro redazione.

Ogni essere umano avrà necessariamente fatto esperienza del divario tra essere e apparire. Se non altro, perché sarà stato deluso dal prossimo, perché avrà preso lucciole per lanterne, perché la carpa sembrerà un coniglio o semplicemente perché la sua visione è indebolita. Quanti disaccordi avranno come unico fondamento questa semplice differenza, tra essere e apparenza, o tra diverse apparenze determinate da prospettive diverse. Ed è precisamente l'identificazione di queste prospettive o di questi rapporti particolari alla cosa in sé che riassume l'articolazione delle poste in gioco filosofiche. Principio anagogico di Platone, che ci chiede di riprendere a monte un'idea particolare, nella sua origine, nella visione del mondo che la genera, al fine di cogliere nella sua causa la realtà fondatrice di questa idea. È in questo senso che le antinomie che presentiamo ci sembrano catturare da vicino il metodo filosofico.

A questo punto, si obietterà che le discussioni filosofiche, siano esse con bambini, con adolescenti o con adulti non iniziati, cercheranno piuttosto di rispondere a domande sul senso della vita, sulla difficoltà dei rapporti umani o sull'obbligazione morale, cosa che, apparentemente, ci sposta ben lontano dalle antinomie che proponiamo. Ma a questo rispondiamo che il filosofare non si riassume nel semplice scambio di opinioni e di argomenti, perché esso esige in supplemento di realizzare un lavoro di analisi e di riflessione su ciò che in sé non costituisce che la materia prima del filosofare. L'esigenza filosofica consiste nel sondare e articolare le poste in gioco di queste diverse prospettive, differenze che, una volta portate avanti, produrranno molto naturalmente le antinomie classiche che abbiamo cercato di censire.

Il compito dell'insegnante, come quello degli alunni, consisterà quindi nel rimanere sulle diverse idee emesse, nel contemplarle prima di produrne delle altre all'infinito, al fine di estrarne il senso profondo e di chiarirne le divergenze. Non sarà più questione di sentirsi soddisfatti dai semplici «Non sono d'accordo» o «Ho

un'altra idea», perché si tratterà piuttosto di mettere in relazione queste diverse idee, che senza questo lavoro non saranno mai delle opinioni. Ovviamente la produzione di argomenti detiene come valore aggiunto il fatto di attribuire a un'opinione una ragione, allontanandoci già dalla sincerità come unica giustificazione, ma bisognerà ancora confrontare queste ragioni, in modo da chiarificarne il contenuto, metterle in luce, ovvero concettualizzare, e poi rendere conto della molteplicità di prospettive, ovvero problematizzare. Bisognerà emettere dei giudizi, qualificare i propri discorsi, per approfondire e prendere coscienza del proprio pensiero, e di quello dei propri interlocutori. Altrimenti l'esercizio avrebbe come interesse, non certo trascurabile, quello di offrire uno scambio di idee e un luogo di espressione, ma non è sicuro che, senza il confronto e la qualificazione delle diverse idee, esso possa pretendere di avere uno statuto di esercizio filosofico. Lo stesso vale per una dissertazione di filosofia in classe, con la sola differenza che, essendo inquadrata in un programma definito, con nozioni e autori, potremo aspettarci di veder apparire qui e là qualche riferimento o nozione codificata, cosa che non è necessaria in uno scritto o in una discussione filosofica fuori di un programma di filosofia stabilito o consacrato.

Come conclusione al nostro preambolo sulle antinomie, prendiamo un caso particolare. Supponiamo di visitare l'atelier di un pittore e di voler manifestare il nostro apprezzamento per la sua opera. Tra le altre, si presentano a noi due possibilità di espressione: «Il vostro dipinto è molto bello» oppure «Il vostro dipinto mi piace molto». Per una ragione piuttosto che un'altra, che deriva dalla sensibilità o da scelte personali più o meno consapevoli, ognuno opterà per l'una o per l'altra formulazione. Nondimeno, per il pittore, se non si occupa affatto di filosofia, e se per fini utili o di piacere gli interessa ricevere il vostro apprezzamento o ammirazione, poco importa allora la natura delle parole scelte. Lo stesso vale per l'autore di queste parole, se egli non cercava che di manifestare ciò che gli stava a cuore.

Ma ciò che filosoficamente ci interessa qui è stabilire le poste in gioco

implicate da una tale scelta. Poste in gioco che potranno articolarsi unicamente se prima consideriamo quale altra maniera di esprimerci avevamo a disposizione, e se ci prendiamo il tempo di deliberare su questa scelta. Per fare opera filosofica si tratta dunque di concettualizzare, di problematizzare e di approfondire. Così, nel primo caso, quando facciamo appello al bello, veicoliamo una visione del mondo più oggettiva e universale, dove la trascendenza può avere diritto di cittadinanza, mentre nel secondo caso, dove si tratta di piacere, siamo piuttosto nel soggettivo e nel particolare, e la realtà si fonda sul singolo. In questo modo, quella che potrebbe rappresentare soltanto una semplice frase di apprezzamento, per il filosofo significa l'articolazione di tutta una visione del mondo. Ma bisogna ancora sviluppare le proprie competenze, esercitare il proprio occhio e conoscere le poste in gioco per poterle riconoscere. È per questo che il fatto di annoverare tra i propri strumenti le antinomie classiche ci sembra un'impresa utile per facilitare la pratica filosofica.

7. Qualche antinomia

Termineremo questo testo citando a titolo indicativo tre esempi della nostra serie di antinomie, così come la lista globale di tutte quelle che ci sembrano importanti e ricorrenti.

7.1. Uno e multiplo

La problematica prima e fondatrice: ogni entità è sia una che multipla. Così l'individuo è uno, ha un'identità unica che lo distingue dagli altri individui, ma è anche molteplice: le diverse parti che lo compongono, poi la concezione di se stesso, il suo luogo, la sua storia, la sua composizione, le sue relazioni, la sua funzione, ecc. Lo stesso vale non soltanto per gli esseri viventi, ma anche per le cose e per le parole, la cui identità varia con le circostanze. Così la mela su un melo, nel fosso, sullo scaffale del venditore o nel piatto, non è la stessa mela. Così una parola, a seconda

della frase in cui si inserisce, può vedere il proprio senso modificarsi in modo considerevole. Così ogni corpo è composto da parti. Ma la molteplicità è una trappola, così come l'unità. In effetti, attraverso la molteplicità casuale, circostanziale o altro, attraverso l'insieme e la totalità, deve profilarsi una forma di unità piuttosto che un'altra, per quanto essa sia ipotetica, problematica e indefinibile, senza cui l'entità non è più un'entità ma una pura molteplicità; il termine non è più un termine poiché non rimanda ad alcun insieme, ad alcuna unità. Senza alcuna invarianza, senza comunità, senza una forma di unità una cosa non è più una, ma tante. Ma senza molteplicità, senza comunità, senza parti o attributi differenti una cosa non può esistere e non può essere colta. Per questo dobbiamo cercare di individuare l'unità attraverso la molteplicità, così come la molteplicità attraverso l'unità.

7.2. Essere e apparire

Questa problematica spesso si innesta sulla precedente. Perché l'essere, o essenza, può concepirsi molto facilmente come unità fondatrice di un'entità, interiorità di cui l'apparenza esteriore non sarebbe che la manifestazione parziale e di parte. In questa prospettiva, la realtà o verità delle cose e del mondo sarebbe più o meno accessibile, o addirittura inaccessibile. L'apparenza, in quanto intermediario tra due entità, tra un'entità e ciò che la circonda, può essere concepita come ciò che vela l'essenza, o anche, paradossalmente, come ciò che ne costituisce l'espressione, la traccia, l'impronta. L'apparenza può anche essere considerata come la realtà unica, affermando che soltanto essa agisce sull'esteriorità in modo efficace: essa è relazione e sostanza viva. L'idea di una realtà interiore senza espressione esteriore né alcuna portata sul mondo non avrebbe allora alcun interesse fittizio, spogliato di sostanza.

Tuttavia, l'esigenza posta dal concetto di essere è tra altre quella di un invariante, un enunciato che postula qualche caratteristica particolare e specifica suscettibile di essere eternamente attribuita all'entità in questione, alla cosa in sé, quali che siano

le sue metamorfosi e la diversità dei suoi rapporti. Questo invariante rappresenta allora un nesso tra i diversi stati possibili, al di là dei diversi incidenti prodotti dalla contingenza, un nesso che incarna la sostanza stessa di questa entità.

7.3. Natura e cultura

La natura si oppone alla cultura come l'innato si oppone all'acquisito. L'essere umano è ciò che è per definizione, a priori, o si instaura mediante delle scelte storiche, coscienti o incoscienti? La cultura, principalmente – se non essenzialmente – umana, è rottura con la natura, oppure non ne è che l'espressione più sofisticata? L'essere umano si iscrive nel quadro dell'evoluzione terrestre, o rappresenta una discontinuità, un incidente, o addirittura una catastrofe naturale? La ragione, la coscienza o lo spirito, emanano dalla vita o derivano piuttosto da una realtà altra, che trascende la realtà materiale o vivente?

La natura si oppone alla cultura come a un artificio. Essa rappresenta ogni realtà del mondo che non deve la propria esistenza all'invenzione e al lavoro umano. In un senso più ampio, essa incarna il mondo nella sua totalità, nella misura in cui vi scopriamo un determinismo, un ordine o almeno una coerenza, e essa si oppone alla libertà, perché la natura esprime ciò che per un essere qualsiasi fugge il suo libero arbitrio. La cultura rinvia al contrario a ciò che è generato dall'uomo nel suo quadro storico e sociale. Essa si costituisce attraverso un insieme di regole o di norme istituite collettivamente da una società, un popolo o l'umanità intera. In un senso ancor più singolare, essa è il processo di formazione intellettuale, responsabile del giudizio e del gusto che specifica l'individuo e la sua identità.

8. Lista di antinomie e tritici

Uno e molteplice – Essere e apparenza – Essenza e esistenza – Uguale e diverso – Io e altro – Continuo e discreto – Tutto e parte – Astratto e concreto – Corpo e spirito –

Natura e cultura – Ragione e passione – Temporale e eterno – Finito e infinito –
Oggettivo e soggettivo – Assoluto e relativo – Libertà e determinismo – Attivo e
passivo – Attuale e virtuale – Materia e forma – Causa e effetto – Spazio e luogo –
Forza e forma – Quantità e qualità – Narrazione e discorso – Analisi e sintesi – Logica
e dialettica - Ragione, sensibile e intuizione – Affermazione, prova e problematica –
Possibile, probabile e necessario – Induzione, deduzione e ipotesi – Opinione, idea e
verità – Singolarità, totalità e trascendenza – Bene, bello e vero – Essere, fare e
pensare – Antropologia, epistemologia e metafisica

ALLEGATO 4

Sguardo critico sul metodo Lipman

Articolo pubblicato originariamente in *Diotima – l'Agora* (n°21) rivista internazionale di didattica della filosofia

<http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/>

Da venticinque anni Matthew Lipman, filosofo e pedagogo americano, lavora sulla pratica della filosofia con i bambini. Egli ha elaborato un cursus e una metodologia utilizzati ormai in numerosi Paesi, o che perlomeno hanno ispirato numerosi insegnanti. Questa pratica ci interessa perché è una delle rare pedagogie di filosofia per bambini costruite. Possiamo dunque trarne una lezione rispetto a come gli insegnanti non formati in filosofia se ne appropriino. In questo contesto, nel 2003 abbiamo deciso di partecipare a una delle conferenze internazionali del movimento fondato da Lipman: l'ICPIC (International Council of Philosophical Inquiry with Children), che si teneva a Varna, in Bulgaria.

Il presente articolo non pretende di proporre un'analisi completa e dettagliata di ciò che è avvenuto durante questa conferenza, né uno studio approfondito del metodo Lipman, ma soltanto di avviare una riflessione sulla pratica della filosofia con i bambini o sulla pedagogia filosofica in generale, riflessione suscitata dalle attività e dagli eventi osservati a Varna. Presteremo particolare attenzione alle riflessioni e ai dibattiti sollevati all'occasione di questa conferenza, anziché alla conferenza stessa. Speriamo che le persone implicate che si riconosceranno nei nostri commenti capiranno che non è nostra intenzione menzionare i dettagli specifici dei diversi

elementi riferiti.

Ci sembra che la decontestualizzazione della nostra narrazione possa incitare più facilmente la meditazione. Questo testo resta poi una percezione molto soggettiva e parziale di una situazione che coinvolge un buon numero di persone, attività e discussioni differenti, senza preoccuparsi di essere esaustiva. La nostra sola preoccupazione è quella di mettere in luce alcune problematiche che concernono l'attività filosofica con i bambini.

1. Filosofia e relativismo

La prima sera della conferenza, sono andato a vedere un gruppo di alunni che durante l'anno scolastico era stato coinvolto in un'attività filosofica, per poter determinare che cosa avessero ricordato di questa specifica attività. Ho chiesto loro se avevano apprezzato ciò che avevano fatto e la loro risposta è stata affermativa, cosa affatto sorprendente, poiché avevano accettato di consacrare qualche giorno delle loro vacanze per assistere a questa conferenza e parteciparvi attivamente. Ho chiesto loro che cosa avevano preferito all'interno dell'attività; mi hanno risposto che la cosa geniale in filosofia, è che non c'è né il vero né il falso, e che ciascuno può dire ciò che vuole. Per quanto fossero amichevoli e visibilmente entusiasti, la loro risposta mi ha lasciato un po' sorpreso, o deluso. Ho sentito spesso questo genere di dichiarazioni durante le prime sessioni di filosofia. Esso deriva da una prospettiva con cui cercherò rapidamente di confrontarmi. Certo, questo tipo di atteggiamento è necessariamente molto atteso, e questo per due ragioni. La prima è che questo relativismo banale è una forma di opinione molto comune e diffusa. La seconda è che questi alunni, che sono stati a scuola per molti anni, dove giorno dopo giorno è stato messo in chiaro che era la verità, proprio la verità che dovevano imparare e rigurgitare per avere successo nella loro carriera di alunni, se non sono troppo formattati, coglieranno la prima opportunità che gli viene data per liberare se stessi

da questa catena scolastica e noiosa, specialmente quando diventano adolescenti. D'altro lato, pur pretendendo di sconfessare il dogmatismo arbitrario degli adulti, genitori o insegnanti, reintrodurranno questa stessa arbitrarietà mediante una sorta di soggettività ingenua, non meno superficiale e dogmatica dell'ideologia che pretendono combattere. Il dire «è così perché è così» dell'adulto è rimpiazzato dallo «è così perché è così» del bambino.

Dobbiamo rendere conto del nostro discorso, ci dice Platone, e dobbiamo anche assumercene l'intera responsabilità, attraverso diverse modalità di pensiero e parola: analizzare, dimostrare, giustificare, problematizzare, ecc. Perché se l'atto del pensare consiste certamente nel fare nascere, e certe idee sono dei bei neonati, altre sono veramente dei piccoli mostri – dice – e l'arte del filosofare non si limita al fatto di produrre delle idee, ma esige quello di sezionare, verificare, valorizzare e gerarchizzare le idee. Ognuno può produrre idee, su qualsiasi cosa, ma l'arte di produrre idee belle e di imparare a riconoscerle è un'altra faccenda. Mettere della pittura su una tavola bianca è una cosa, dipingere è un'altra.

I commenti di questi alunni sono rimasti nella mia mente durante tutta la conferenza, come oggetto di meditazione. Una tale prospettiva rappresentava solo un primo passo, necessario e inevitabile nel processo di apprendimento del filosofare? Era soltanto una tendenza particolare di questi alunni, un riassunto riduttivo di ciò che avevano imparato, un semplice preambolo di ciò che avevano assimilato della pratica filosofica? È così facile tradurre la sospensione momentanea del giudizio, raccomandata da Cartesio o Hegel, in un relativismo semplice e piatto. O questa era in realtà la matrice culturale di base trasmessa in questi luoghi dalla scuola di pensiero egemonica?

L'atto di filosofare era forse ridotto a un semplice ribollimento dello spirito e del discorso (*brainstorming*), una discussione che schizza da tutte le parti, o vi era un'esigenza supplementare negli animi e nelle pratiche dei pedagoghi presenti, che si suppone dovesse permettere di raggiungere degli obbiettivi precisi sul piano

educativo? Durante questi giorni, la maggior parte delle discussioni e delle osservazioni descritte, utili come materia di questo scritto, riguardavano lo studio e l'analisi di quella che era la concezione apparentemente dominante di bisogni e domande filosofiche in questi luoghi. Nondimeno – osservazione divertente – se in sede di discussione plenaria o durante un *atelier* non veniva formulata in maniera aperta alcuna critica rispetto all'animazione messa in opera, nel momento in cui menzionavo i miei dubbi in privato, mi si parlava regolarmente di *atelier* «veri», o di qualche mitica «nuova tappa», o ancora di alunni particolarmente «perfetti»; mi chiedevo tuttavia perché non mi accorgessi di nulla di simile, perché nessuno ne parlasse in pubblico, e soprattutto perché gli animatori stessi non svolgevano nulla a tal proposito nelle pratiche svolte in loco. A meno che, anche qui, secondo il modello degli psicanalisti, la comunità di ricerca sia considerata come processo molto lento, che può acquisire senso solo se osservato per un periodo di tempo molto lungo.

2. *Atelier*

Un aspetto interessante della conferenza di Varna è stato tuttavia quello della presenza di questi giovani alunni che prendevano parte agli *atelier*, in modo che ognuno potesse vedere come veniva svolto il lavoro. Questo è un importante punto positivo, perché il mondo della filosofia tende a privilegiare in modo particolare i discorsi astratti e le «chiacchiere» anziché effettive dimostrazioni. Soprattutto perché le preoccupazioni pedagogiche per i filosofi sembrano sempre essere una questione secondaria, di ordine puramente tecnico, in poche parole una perdita di tempo. Il solo inconveniente, rovescio della medaglia, è che in pratica non vi era alcun momento assegnato per analizzare e discutere le pratiche. Inoltre, nel momento in cui l'incontro si interrompeva e gli adulti potevano esprimersi, erano più inclini a dare il proprio parere sul tema trattato che a commentare il funzionamento e la procedura messa in atto durante l'*atelier*. Questa reazione manifestava in se

stessa un riflesso illuminante, ma ci ritorneremo più tardi.

Prima, riassumiamo «l'*atelier* lipmaniano di base» così come lo abbiamo visto in questo luogo, che può essere distinto da come è altrove, da come potrebbe essere o dovrebbe essere, ideale regolativo teorico che non sapremmo qui prendere in considerazione. Dopo essersi riuniti in un cerchio, gli alunni leggono un breve estratto di un testo di Lipman o di un altro autore, leggendo ognuno una frase, a turno. Una volta terminato questo esercizio, l'animatore chiede se ci sono delle domande sollevate dal testo. Gli alunni alzano la mano per proporre una domanda, producendo così una lista. Queste domande vengono allora classificate, e una domanda verrà scelta tra tutte le altre attraverso una votazione. In seguito ha luogo una discussione, dove ciascuno risponde come crede alla domanda scelta, o commenta a propria discrezione ciò che ha sentito dire dai propri compagni, mentre l'animatore sceglie per ordine cronologico di alzata di mano coloro che interverranno. A partire da questo funzionamento di base, analizzeremo qualche punto che può porre problemi.

3. Il testo come pretesto

Il testo iniziale non viene preso veramente in considerazione. Esso viene convenzionalmente chiamato «stimulus», e ciò significa che esso è considerato come un qualsiasi strumento iniziale che serve unicamente a provocare la discussione. Se è davvero così, perché utilizzare un testo, visibilmente scritto da un filosofo, molto costruito, per poi trattarlo in maniera così leggera? Perché non partire allora direttamente dalle parole degli alunni, facendo economia di un testo? Il testo deve essere il luogo in cui il lettore si confronta con se stesso, altrimenti non serve a nulla. Ma se partiamo dal principio di utilizzare il testo di Lipman, cosa ce ne facciamo allora di tutte queste domande filosofiche, di tutti questi concetti scritti in filigrana nella storia in se stessa, che pretendono di operare per la ricostruzione della cultura

filosofica adattata ai bambini e che si suppone offrano un modello e degli strumenti per la ricerca dialogica? È vero che gli strumenti della cultura filosofica non appaiono in modo sistematico e chiaramente decodificato, poiché il testo, pur essendo di natura molto didattica, si presenta sotto una forma narrativa e dialogata: dice ancora di più di ciò che mostra. Possono essere evocati due argomenti principali per sostenere l'esistenza e l'utilità pedagogica di un simile testo. Il primo è che imparare a filosofare è imparare a leggere. Leggere non soltanto libri e testi, ma anche leggere il mondo, se stessi, l'altro o tutto ciò che si presenta a noi. Ora, uno dei problemi principali degli studenti di ogni età nella lettura è precisamente ciò che è incoraggiato da questa forma di procedura: il testo dato non viene preso seriamente e con rigore dal lettore. D'altronde, è per questo motivo che gli autori, che siano autori riconosciuti, piuttosto che il vicino o noi stessi, restano spesso incompresi. Proiettiamo sul testo ciò che vogliamo, trascurando il contenuto, dimenticando ciò che è importante, e dichiariamo di primo acchito questa o quell'altra cosa impossibile o interessante, e continuiamo allegramente a dire ciò che vogliamo dire, per un semplice processo del pensiero associativo. Quante volte il professore di filosofia si rende conto che l'incomprensione del testo si basa unicamente su una lettura insufficiente, perché non ha avuto luogo un confronto autentico, perché non c'è stato incontro con «l'altro»: ogni reale presa in carico dell'alterità è assente.

L'argomento di difesa contro la nostra critica è che l'insegnante non vuole riprodurre l'analisi di testo molto classica. Risponderemo che nello schema classico generalmente è il professore che produce l'analisi, e non l'alunno. E anche quando è l'alunno, l'insegnante si affretta a dichiarare che una certa analisi è buona e un'altra è scadente. Così, nel caso della «comunità di ricerca», ci sembra che l'alunno potrebbe essere invitato a menzionare in che punto del testo una tal domanda è sollevata, a cercare come e in quale passaggio il testo risponde a un'altra domanda. Altrimenti può essere pronunciata qualsiasi domanda che non abbia assolutamente a che vedere con il testo iniziale, dimostrando un'incomprensione radicale del testo

e decretando la sua utilità, fenomeno che abbiamo osservato periodicamente. Perché se il testo viene «abbandonato», qual è la procedura che assicura una coerenza nella produzione di domande? Uno dei principali aspetti del pensiero filosofico non è quello di seguire un tema, concentrarvi e stabilire dei nessi? La stessa cosa può essere detta in merito alle risposte alla domanda scelta: perché non chiedersi per un istante quali elementi concettuali il testo ci fornisce già per trattare la domanda scelta? Ciò non ci impedisce di introdurre, in un secondo tempo, una prospettiva critica, trovando delle domande che non sono contenute nel testo, analizzando i suoi presupposti o le sue formulazioni, esigenza che manterrebbe un rapporto con il testo stesso. Molto spesso, nel testo sono già evocate idee cruciali, ma l'alunno le ignora, o non si rende conto che il testo risponde già a certe domande particolari o a certe critiche emesse. Hegel si dimostra un utile aiuto su questo punto; distingue la critica interna e la critica esterna. La critica interna è l'analisi interna di un testo dato, una ricerca dei suoi presupposti, dei suoi punti ciechi, dei suoi errori e delle sue inconsistenze. La critica esterna è la confutazione di un testo attraverso l'uso di strumenti concettuali che gli sono estranei, proponendo un'altra lettura del tema e confrontandolo al contenuto del testo: confronto di un'ipotesi con un'altra ipotesi. Nel primo caso, si cerca di dimostrare l'architettura, di decostruirla, di mandare il testo in corto circuito dall'interno; nel secondo, vengono introdotti dei nuovi concetti dall'esterno per neutralizzare le basi della sua elaborazione.

Anche se ci atteniamo alla procedura stabilita, che consiste nel produrre delle domande e nello scegliere una di queste, perché non proporre come regola quella di produrre un argomento per giustificare questa scelta? Anche se l'argomento in sé non è una caratteristica sufficiente del filosofare, esso apre una porta all'identificazione di idee e alla costruzione del pensiero. A proposito del trattamento aleatorio e superficiale del testo di cui siamo stati testimoni, concludiamo che una tale «libertà», senza alcun confronto reale con le idee dell'autore, sembra incoraggiare una certa forma di negligenza intellettuale, una mancanza di rispetto

per il discorso scritto e per «l'altro» in generale. E la forma letteraria che, confrontata con i testi tradizionali filosofici, potrebbe offrire effettivamente un nuovo tipo di sfida intellettuale, diventa troppo facilmente il rifugio di una lettura superficiale, a meno che questo difetto non venga sconfitto da qualche autorità pedagogica presente e attiva.

4. Lista di opinioni

Questo fenomeno di negligenza intellettuale e di mancanza di rispetto per «l'altro» diventa visibile in un altro aspetto importante del lavoro: l'assenza di connessione tra i discorsi. Una delle, buone o cattive, battaglie storiche della filosofia è, così come l'ha formulata Platone, quella contro l'opinione. In fondo che cos'è l'opinione secondo questa prospettiva? Una semplice frase presa come evidenza, ingiustificata, incosciente di se stessa, isolata e incapace di farsi carico di ciò che afferma o di ciò che gli si oppone. Ciò va preso sicuramente con una certa precauzione, dato che uno dei modelli di apprendimento della filosofia, in particolare nella tradizione orientale, è quello di lanciare una semplice frase o un aforisma che il maestro non spiegherà e sul quale l'allievo dovrà riflettere. E chissà dove si nasconde il maestro! Lo spirito soffia dove vuole, come vuole. Ma nella tradizione occidentale, dove abbiamo l'abitudine di aspettare delle risposte, delle spiegazioni e delle prove, il principio del gioco è che le idee devono poter essere sviluppate dal proprio autore, che ciò avvenga per sua iniziativa o per rispondere alle obiezioni e alle domande che gli sono rivolte.

Per questo motivo, per sostenere delle affermazioni, le idee devono seguire le regole della logica, essere dimostrate sviluppando un insieme coerente, se non utilizzando degli esempi che vengono analizzati, ecc. Il risultato che ne deriva è che il nesso diventa la preoccupazione principale, perché è nell'unità che giace la sostanza, sia per pensare, sia per essere. Beninteso, questo definisce l'opinione come un'idea

o una frase sconnessa, priva di qualsiasi collegamento, o dotata di nessi illegittimi o inconsistenti. Così, se una discussione filosofica è costruita e articolata intorno a questi nessi, una semplice discussione diventa una lista di idee, non necessariamente cattive o false, ma si tratterebbe solamente di opinioni, perché quanto al loro contenuto è stato svolto un lavoro insufficiente.

Il semplice fatto di alzare la mano e di aspettare il proprio turno per parlare è già un passo importante per una discussione filosofica, perché gli altri vengono in qualche modo presi in considerazione. Ma ciò può anche essere una semplice astuzia formale, una gentilezza banale: aspetto il mio turno per dire ciò che devo dire, perché voglio soprattutto esprimermi; può darsi che quello che ho da dire non abbia nulla a che vedere con il tema, forse orienterò la discussione verso una questione molto secondaria, forse non sto ascoltando e non sto capendo quello che succede, ecc. In realtà, in discussioni come queste, già soltanto il fatto di vedere come si comportano gli alunni, con le loro braccia alzate mentre i compagni si esprimono, a volte senza nemmeno guardarli, aspettando unicamente e rispettosamente che l'altro abbia finito, mostra un problema certo. Non viene sollevata alcuna domanda o obiezione importante, che inviti un autore ad approfondire più profondamente il proprio pensiero. Gli argomenti sostanziali che ogni tanto emergono per contrastare un'idea non vengono trattati per il semplice motivo che passano inosservati, annegati nel fiotto senza fine di opinioni in cui una gatta avrebbe difficoltà nel riconoscere i propri piccoli. Qui, il ruolo dell'insegnante dovrebbe essere quello di fermare la discussione, di immobilizzarla per un breve istante, cogliendo questa opportunità per provocare un momento filosofico.

Ecco tre esempi di tali situazioni possibili, di tali opportunità mancate, in modo da giustificare la nostra critica. Il primo, quando viene formulata una proposizione che, per il suo potenziale problematico meriterebbe una qualche attenzione. In questo caso l'insegnante dovrebbe chiedere se qualcuno vuole trattare questa proposizione, attraverso delle domande, un'analisi o un'obiezione, prima di lanciarsi

su una nuova idea. In altre parole, dovrebbe incitare i partecipanti a prendere il tempo di eviscerare un'idea o un concetto particolare, al fine di poterla approfondire e coglierne i limiti. L'autore di questa idea dovrebbe trovare qui l'opportunità per sviluppare o rivedere la propria idea iniziale. Il secondo caso, quando un contro-argomento efficace, o un contro-esempio viene proposto. Anche qui, prima di continuare per qualche altra via, l'insegnante dovrebbe interrompere il flusso di discussione in modo da identificare – come minimo – il problema appena sorto. In un primo momento, chiedendo a ciascuno di sospendere il proprio giudizio – seguendo così l'ingiunzione metodologica cartesiana – in modo da problematizzare e concettualizzare la discussione. Dopo essersi impossessati del problema, gli alunni potranno allora essere invitati a esprimere dei giudizi, e a distinguere il vero dal falso dal proprio punto di vista particolare, producendo degli argomenti destinati a giustificare questo giudizio. Prima di tornare alla discussione generale, mediante una conclusione momentanea, si chiederà ai due autori iniziali del problema se hanno cambiato idea sul proprio tema o se vogliono riformulare la propria idea. Terzo esempio: l'insegnante può intervenire proponendo al gruppo una domanda precisa; questa domanda dovrà essere trattata immediatamente, a priori, perché essa si trova visibilmente al cuore della discussione. Questa posta in gioco dovrà essere ben sottolineata, affinché il “soggetto materia” diventi cosciente e operativo. Ciò permette anche di ricentrare la discussione, nel caso in cui una tangente – o diverse tangenti, molto lontane dal tema principale, siano state seguite per troppo tempo. Su questo punto preciso, noteremo che certi manuali proposti dal metodo Lipman hanno previsto un certo numero di domande da utilizzare a questo scopo, nonostante il loro utilizzo concreto sia debole e le loro modalità di applicazione siano vaghe. Tutti questi tipi di intervento hanno una sola finalità: restringere la discussione, concentrarla, in modo che venga compiuto un reale lavoro filosofico, in opposizione a un ribollimento di idee, magari utili, ma con altri tipi di funzioni pedagogiche.

5. Lavoro concettuale

Platone invita il filosofo a impegnarsi sulla via anagogica: ritornare a monte verso l'unità e l'origine del discorso. Esattamente il contrario dell'avanzare e del produrre numerose e differenti idee. Si tratta di una forma riflessiva, attraverso la quale il pensiero ripensa se stesso, diventando un oggetto per se stesso, e anche il soggetto pensante diventa un oggetto del processo di riflessione, cuore del metodo dialettico. Attraverso questo approccio, dovrebbero più o meno compiersi i seguenti risultati. In primo luogo, identificare i presupposti di un discorso dato. In secondo luogo, identificare l'intenzione di un discorso dato. In terzo luogo, identificare i problemi implicitamente sollevati da questo discorso: problematizzarlo. In quarto luogo, concettualizzare il contenuto del discorso, sia con termini specificamente menzionati dal discorso, sia producendo termini nuovi. Per questa ragione, la discussione di primo livello deve essere sospesa, in modo da analizzare ciò che è stato fatto, interrompendo così il flusso di nuove ipotesi o opinioni per entrare in una riflessione di meta-livello.

Il problema è che il processo non è naturale per lo spirito umano: esso implica una sorta di sfalsamento o di discontinuità. Se questo iato fosse completamente naturale, tutte le difficoltà per insegnare la filosofia sparirebbero. Filosofare è un processo artificiale, dato che la maggior parte delle discussioni tendono essenzialmente a derivare dalla libera espressione, in cui la sincerità, la narrazione di storie o di eventi, le dichiarazioni appassionate, l'espressione della credenza e gli schemi del pensiero associativo hanno la meglio su qualsiasi tipo di pensiero più costruito. La questione che ci riguarda è sapere come e fino a che punto l'insegnante, che pretenda di avviare un processo filosofico nell'*atelier* e se ne prenda la responsabilità, si assicuri realmente del fatto che questo processo artificiale si instauri. Tradizionalmente, nel corso magistrale, il professore farà egli

stesso questo lavoro, e lo studente dovrà semplicemente ascoltare. Il suo postulato di base è che se gli studenti parlano, non filosofano, bensì enunceranno semplici e banali opinioni, e questa paura che lo anima non è infondata. In effetti, in una discussione «libera», anche se qualche idea che emerge può essere interessante, ciò non garantisce affatto l'approfondimento che genera un'analisi più sistematica. Ma in entrambi i casi, il corso magistrale e la discussione «libera», le cose succedono come se l'alunno andasse a imparare a filosofare per magia: non è previsto alcun esercizio specifico, con obblighi o regole che invitino o forzino l'alunno a filosofare, affinché si distacchi dall'evidenza e dall'immediatezza delle proprie opinioni per intraprendere la produzione di idee. Ora, negli *atelier*, così come abbiamo potuto osservarli, per quanto sia simpatico vedere degli alunni trattare con piacere un tema dato e darsi da fare per formulare le proprie opinioni, ci siamo rammaricati perché l'insegnante non porta gli alunni a pensare più profondamente. Ciò che di meglio abbiamo visto in questo senso era un insegnante che prendeva l'iniziativa di interrogare un alunno nel momento in cui emetteva un'ipotesi, ma questa interrogazione rimaneva molto superficiale; avrebbe dovuto perseguire questo compito chiedendo agli altri alunni di interrogare il primo, chiedendo a quest'ultimo come le sue risposte alle domande avessero modificato il proprio pensiero iniziale, se avesse potuto identificare un presupposto discutibile nel proprio discorso, se avesse notato un problema o prodotto un concetto importante.

L'idea principale è che gli alunni devono sia essere nella discussione, sia fuori. Devono essere sia partecipanti che animatori. Ma perché ciò avvenga, il lavoro dell'animatore deve essere chiarificato e rinvigorito: non si tratta soltanto di inquadrare le tappe dell'esercizio e di distribuire la parola, ma di invitare tutte le parti presenti nell'esercizio a riempire le differenti funzioni filosofiche; esse devono produrre delle domande, formulare delle ipotesi, interrogare i presupposti, fornire dei contro-argomenti, rilevare le contraddizioni, analizzare le idee, produrre dei concetti, problematizzare le proposizioni, identificare le poste in gioco, ecc. Ma se il

professore non mostra la strada, se non dà il la, gli alunni non sapranno come procedere: non si filosofa soltanto per caso. E se l'insegnante non obbliga gli alunni attraverso un qualche mezzo a spostare l'ancoraggio del loro pensiero e dei loro discorsi, invitandoli al meta-livello, saranno troppo invischiati nelle proprie convinzioni per farlo, come la maggior parte degli esseri umani. A meno che la scommessa di tali procedure minimaliste sia di contare su una sorta di processo dolce, incosciente, aleatorio e intuitivo, che dovrebbe di per sé incitare a filosofare, e garantirebbe questo filosofare. Ma possiamo filosofare inconsciamente, o è un ossimoro? E perché dovremmo farlo inconsciamente, se possiamo farlo diventando più presenti al nostro pensiero?

Possono qui essere sollevate alcune obiezioni pratiche; in primo luogo il numero degli alunni in una classe e il limite di tempo: queste costrizioni non permettono di far subire un tale processo al pensiero di ogni alunno. In secondo luogo, quando uno studente lavora sul proprio schema di pensiero e rende conto delle proprie idee, gli altri non diminuiranno la propria attenzione, disinteressandosene e annoiandosi? Si possono dare brevemente tre livelli di risposta a queste obiezioni. Il primo livello è che in questo genere di attività, si suppone che l'alunno impari a decentrarsi da se stesso, essendo capace di concentrarsi su qualcun altro, caratteristica fondamentale per imparare a diventare adulto. In seguito, all'alunno è costantemente richiesto di essere simultaneamente all'interno e all'esterno di se stesso, di essere sia partecipante, sia animatore. Ciò implica da una parte che non si impegni in uno scambio di opinioni, che provi a concettualizzare e a problematizzare l'insieme della discussione, e che allo stesso tempo si faccia carico dei propri compagni di lavoro, attraverso delle domande e delle analisi, e che lavori così il proprio pensiero e il proprio discorso. In questo modo, egli è teoricamente sempre interessato, a meno che provi qualche difficoltà per uscire dal puro «lo voglio dire...». E poi, questa pratica non è teoricamente un esercizio di parola, di espressione orale, ma un esercizio di pensiero. E gli alunni che

non parlano molto non trarranno meno beneficio degli altri da questo lavoro globale, se sono attenti e ascoltano. La questione non è tanto che tutti si esprimano, sebbene ciò non sia escluso, ma che la classe intera possa seguire dei momenti filosofici, delle emozioni intellettuali quasi estetiche, che elevano e trasformano lo spirito.

Un'altra obiezione riguarda la dinamica di gruppo, dove certi praticanti apprezzano soprattutto gli alunni che hanno sempre le proprie cose da dire, partecipando in modo «vivo». Ma possiamo considerare che creare artificialmente dei momenti in cui nessuno parla, in cui ciascuno è stupito dal tenore di un problema particolare che contempla nel proprio intimo, e il silenzio regna sul gruppo, è una situazione piuttosto produttiva e desiderabile. Questo tipo di aspettativa piuttosto esigente, legata allo stupore, sicuramente non facilita il discorso, però facilita senza dubbio il pensiero. Può darsi che le capacità «naturali» di apprendimento dello spirito umano abbiano bisogno di mezzi «artificiali» per diventare veramente loro stesse.

6. Pensare l'impensabile

Se prendiamo il concetto di «comunità di ricerca» nella sua accezione generale e non nella sua interpretazione esclusiva connotata «Lipman», possiamo affermare il principio che l'altro, il nostro compagno e immagine riflessa, può pensare e spesso pensa diversamente da noi. In quanto esseri imperfetti, abbiamo dei pregiudizi, siamo sempre parziali, nel senso che ci concentriamo unicamente su una infima parcella della realtà, e parziali nella misura in cui percepiamo l'essere e il mondo attraverso un prisma particolare, riduttivo e soggettivo. Anche il ruolo dell'altro è quello di permetterci momentaneamente di fuggire noi stessi, al fine di diventare coscienti di un'altra realtà. Un tale incontro con l'altro è quindi sufficientemente benefico in se stesso senza che chiediamo all'altro di essere di più di ciò che egli è:

altro; e tutto ciò che dobbiamo essere è ciò che siamo abitualmente. La comunità diventa sinonimo di apertura di spirito e di «pensare meglio». Ma ci sono due modi per i quali questa comunità di pensiero può essere in contraddizione con un tale progresso. La prima, riflesso molto naturale, è quella di difendere costi quel che costi la propria posizione, di provare il proprio buon diritto di fronte agli altri, che sono percepiti allora come una minaccia per le nostre idee. Tutta l'energia mentale è allora mobilitata per produrre degli argomenti, correndo il rischio della retorica, per difendere passo passo ciò che abbiamo detto, col rischio di essere in leggera o flagrante malafede. È il principio dell'arringa, del dibattito per il dibattito, della discussione argomentativa.

Produrre degli argomenti è un'attività certamente utile, che ci obbliga a scavare più profondamente nel nostro spirito, ma allo stesso tempo ciò non basta ad assicurare una riflessione filosofica, al contrario. Innanzitutto, perché ci appendiamo a un'opinione data, dalla quale probabilmente non ci distaccheremo. Secondariamente, perché non metteremo in discussione i nostri presupposti. In terzo luogo, perché non entreremo sufficientemente nello spirito dell'altro. In quarto luogo, perché non problematizzeremo la nostra posizione. In quinto luogo, perché ciò farà ancor più appello alla potenza e alla soddisfazione dell'ego che alla ricerca della verità. In effetti, colui che meglio si sbrogia in questo tipo di funzionamento è forse colui che ha qualcosa in più da perdere, perché nutre così il proprio sentimento di onnipotenza.

Il secondo aspetto per il quale la comunità di ricerca può disturbare il lavoro filosofico è la pressione che un gruppo esercita sull'individuo al fine di fargli accettare il pensiero della maggioranza. Questo non si effettua necessariamente in maniera grossolana, ma semplicemente trascurando o disdegnando troppo rapidamente un'idea nuova, un'ipotesi provocatoria o rivoluzionaria. Chiunque abbia animato discussioni ha incontrato situazioni di questo tipo, in cui l'intuizione più brillante o più significativa è passata completamente inosservata, forse anche per

l'animatore stesso, che ha realizzato a cose fatte ciò che non aveva colto, che non aveva capito o che aveva abbandonato troppo in fretta. La conseguenza pratica è che se non viene mobilitato un tempo sufficiente per esaminare ogni singola idea, l'opinione della maggioranza soffocherà ogni possibilità di emergere di una singolarità. Ricordiamo qui la frase del Tao: «Quando tutti pensano che ciò è bene: ciò è male. Quando tutti pensano che ciò è bello: ciò è brutto». La tendenza individuale precedentemente identificata a restare sulla propria opinione e a evitare che il proprio spirito si avventuri in qualche altra matrice di pensiero è ulteriormente rinforzata quando questa opinione riceve un'approvazione generale.

Per contrastare un simile comportamento, o come mezzo di salvaguardia, proponiamo di chiamare il principio dell'esercizio filosofico: «Pensare l'impensabile». Questo significa che non vogliamo pensare, argomentare, o difendere principalmente ciò che pensiamo, bensì innanzitutto ciò che non pensiamo. Ciò che non pensiamo, ciò che non possiamo pensare è ciò che ci interessa, ciò che ci concerne. Come possiamo toglierci dalle nostre opinioni, se non impegnandoci in questo viaggio nell'impossibile? L'attività filosofica diventa un'esperienza di pensiero, e non più l'espressione di convinzioni personali. Ma un tale concetto implica una perturbazione importante nell'idea di esperienza, in particolare per uno schema filosofico che pretendeva di aderire strettamente a qualche realtà empirica, pratica o fisica. Cara ai pragmatisti è in radicale disaccordo con una tale idea. Perché nell'esperienza di pensiero, l'idea è di cimentarsi nelle «cose strane», qualcosa come la scommessa di Riemann o di Lobatchevsky per tentare una nuova geometria, rifiutando ciò che fino a quel momento era il postulato euclideo più fondamentale. Nella «esperienza di pensiero» troviamo una forte dimensione di gioco e di gratuità, che nega il «buon senso», che sembra così ragionevole. Ciò riferito a quello che Kant, in opposizione all'assertorio e all'apodittico, chiama problematica. La prima modalità è un'affermazione, una proposizione che afferma ciò che è, la seconda stabilisce o prova, ma la terza prende

in considerazione la pura possibilità, per quanto «strana» essa sia, talvolta ai limiti dell'impossibile. Questa semplice possibilità, dopo Platone, ha uno statuto reale, molto legato alla specificità della filosofia. Problematizzare una proposizione significa scavare più profondamente al suo interno al fine di identificarne i limiti, i difetti, le mancanze, perché nell'identificazione di questa finitudine si annida la verità di questa proposizione, verità condizionata da una sorta di «al di là» secondo il principio di Gödel: è soltanto dall'esterno che si può cogliere una realtà data, non dall'interno, da cui essa appare infinita.

Per tornare alla pratica, «pensare l'impensabile» significa anche che in qualsiasi momento, quando qualcuno formula un'ipotesi, prima di passare a un'altra idea, la prima tappa è necessariamente quella di provare, attraverso procedure tecniche differenti, a scoprire il grado di assurdità della proposizione data. E in queste procedure, il ruolo dell'autore dell'idea non consiste nel «difendere» il proprio neonato, perché egli deve essere implicato come chiunque altro, se non ancora di più, nel trovare i difetti e i limiti della propria costruzione intellettuale, in modo da modificare o rifondare completamente la propria frase iniziale. Ma anche qui, gli esseri umani non si impegnano autonomamente in questo genere di atteggiamento: questo lo si impara, con qualcuno che fa un esempio confrontando coscientemente e coscienziosamente il genere di comportamento «abituale»: inizialmente sarà senza dubbio l'insegnante, poi gli alunni che si impratichiranno poco a poco al principio della mutua educazione.

7. Fuggire il confronto

Come abbiamo già precedentemente segnalato, siamo stati colpiti dal fatto che dopo ogni sessione, non vi era praticamente alcun momento consacrato alla discussione sul funzionamento, o se vi era, i partecipanti non erano realmente interessati a lanciarsi in questo genere di dibattito. Al di là della nostra perplessità,

quando dei praticanti si incontrano, dovrebbero discutere delle loro pratiche in modo molto naturale, confrontandole, e se non lo fanno, cosa potrebbe spiegare un tale fenomeno? Perché non ci sono poste in gioco che emergono tra i partecipanti, su temi maggiori, che siano pedagogici o filosofici? Abbiamo due ipotesi da esporre. La prima è il principio di autorità, almeno intellettuale, che sembra influenzare il movimento lipmaniano. La seconda è il principio di comunità, che risulta da un insieme di filosofia pragmatica, l'ideologia americana e il politically correct che influiscono sul comportamento intellettuale di questo movimento. Prima di continuare, poiché sembra che stiamo ponendo qualche giudizio relativamente categorico, vorremmo relativizzarlo un po' affermando che questa non è una catastrofe più di quanto non lo sia la maggior parte dei fenomeni che caratterizzano diversi circoli intellettuali. Qualsiasi istituzione organizzata porterà necessariamente con sé come marchio di fabbrica l'ambivalenza dei propri adempimenti e dei propri difetti. Adempimento e difetto sono generalmente più amplificati e visibili in una collettività che presso un solo individuo.

Cominciamo con il principio di autorità, senza dubbio la causa minore. La nostra prima osservazione è il fatto che uno schema tanto semplice come «l'atelier ufficiale», cioè leggere una storia, fare domande, legare delle domande, scegliere una domanda e dibatterla, non è stato rimpiazzato, modificato o contestato da una moltitudine di «ricette» o di procedure. All'occasione abbiamo assistito a qualche modifica innovativa, ma questa ci è parsa la prerogativa di una infima minorità. Dopo più di venticinque anni di attività, perché uno schema così semplice non dovrebbe subire numerose trasformazioni? Questo per gli alunni, e addirittura per gli insegnanti, in modo da non sentirsi chiusi in una procedura ultima, eterna e di fatto noiosa. In occasione di una tale conferenza internazionale, avremmo potuto aspettarci la presentazione di qualche procedura radicalmente differente. Ma se abbiamo notato dei contributi che aggiungevano un piccolo tocco personale allo schema di base, ciò non ha fondamentale cambiato la struttura di base. Ora,

dobbiamo riconoscere che le storie di Lipman sono sempre al top della hit parade; viene utilizzato anche un certo numero di altre storie, come quelle di Ann Sharp e di altri insegnanti che hanno creato le proprie storie. Ma è proprio strano vedere che sotto questo aspetto sono state prese delle libertà, ma questo non è avvenuto sulla procedura stessa. In effetti, certi pedagogisti presentano facilmente la propria storia come oggetto di discussione, ma la pratica in sé non consiste nell'oggetto di una tale discussione. D'altronde, ironicamente, possiamo chiederci se non sarebbe meglio rimanere fedeli ai testi tradizionali del movimento, perché non siamo sicuri che questi «nuovi testi» possano misurarsi con i «testi fondativi» in termini di contenuti filosofici. Senza dubbio perché il problema del contenuto filosofico non è al cuore della questione, ma torneremo su questo problema più tardi.

Parliamo ora del principio di «comunità», concetto chiave della pratica in questione, come indicato nell'espressione faro lipmaniana «comunità di ricerca». Vengono utilizzate regolarmente delle metafore musicali per giustificarne e spiegarne il principio, in particolare quello della «armonia». Questa ci sembra una risposta legittima, sana e interessante rispetto all'identità hobbesiana o darwiniana che è spesso d'obbligo nei *milieu* intellettuali, dove l'intelligenza di una persona è valutata in base alla sua capacità di schiacciare l'interlocutore, considerato come un avversario. Il principio che osserviamo nel comportamento generale del movimento durante le discussioni è che si suppone che le idee vengano aggiunte le une alle altre, accumulandosi e completandosi, e in questo modo aiutano lo sviluppo del pensiero di ciascuno. Così ogni persona contribuisce all'armonia generale. E se succede che, durante la sessione, una persona esprime un disaccordo con un'altra, può dirlo, ma in ogni caso la discussione continua come se nulla fosse. Sembra che il processo non si soffermi mai sul problema particolare che viene sollevato, se non per risolverlo, almeno per identificarlo. In questo senso è vero che ogni confronto viene evitato, poiché un confronto implica una certa perseveranza sul piano dell'opposizione. E anche se qualcuno persistesse, dato che la maggior parte dei

partecipanti nel frattempo avrà sollevato numerosi altri punti, e che la persona alla quale ci si rivolge non può rispondere subito, la domanda tende a andare a monte, e le poste in gioco vanno in fumo. A nostro parere, l'insegnante dovrebbe giocare qui il ruolo di «sottolineatore», incaricato di mettere in luce la problematica emergente, cosa che qui non sembra che propriamente accada.

Di conseguenza, le idee particolari sono annegate nella totalità, cosa che, per questo motivo, ci fa pensare ancora di più a un ribollimento di idee, anziché a una reale costruzione del pensiero, nonostante i due casi non siano, beninteso, necessariamente privi di relazione fra loro. Ciononostante, c'è un punto in cui vediamo una reale opposizione tra i due atteggiamenti. Esaminare le idee, distinguerle, prendere il tempo di esaminare le loro determinazioni e di penetrare la loro vacuità, induce un senso di limitazione, di fragilità, o addirittura di patologia, sia delle idee che degli esseri. E se una discussione libera ovvia a qualche problema di insegnamento, essa si nutre anche di pregiudizi personali e sociali, poiché essa afferma e sostiene il valore indiscutibile del nostro piccolo io, e di conseguenza delle idee che produce. Paradossalmente, questa visione del collettivo conduce facilmente a un non-interesse verso gli altri: aspetto soltanto il mio turno per parlare. In realtà, se non proviamo un profondo interesse e un attaccamento forte per il singolo, come possiamo pretendere di provare un qualche interesse per il collettivo?

Questa contraddizione ci ricorda le periferie verdi americane, dove le case si assomigliano, tutte circondate dallo stesso prato, dove non appare nulla di scioccante, a eccezione della mancanza di differenza. Ognuno a casa propria agisce come gli pare, tanto più che queste case circondate da grandi spazi verdi sono lontane le une dalle altre e che tra vicini si intessono pochissimi contatti. Eppure esiste una pressione reale per agire nel modo giusto e dovuto, uguale per tutti, ma comunque esteriormente. Non pretendiamo che ci possa essere uno schema perfetto di buon vicinato, ma semplicemente diciamo che nel concetto di «comunità» l'inconveniente è che la singolarità tende necessariamente a cancellarsi.

Mentre la singolarità vera, in opposizione a un banale individualismo, concerne la generalità e la trasforma: essa è l'effettiva fondatrice dell'universalità, il suo accesso privilegiato, come Socrate, Kierkegaard e altri hanno cercato di mostrare.

Sul piano pedagogico, questa prospettiva «comunitaria» si adegua molto bene agli eccessi anti-autoritari del politically correct che abbiamo visto svilupparsi in questi ultimi anni. È considerata una minaccia l'idea che un alunno, o addirittura l'insegnante, si possa affermare come qualcuno che per diverse ragioni rischiarebbe in modo più luminoso la discussione. Ogni entità che emerga in maniera così radicale dovrà essere soppressa, in quanto pericolo per la comunità, e questo ultimo concetto presuppone l'egualitarismo e l'assenza di gerarchia, tutto sommato conformemente ai precetti dell'ideologia liberale. L'idea che un problema particolare, sollevato dal confronto tra due alunni, possa essere più produttivo di tutto il resto della discussione, non è la benvenuta, almeno nella realtà fattuale dell'atelier. Per giunta, l'insieme degli alunni non deciderà da sé di affezionarsi al trattamento di questo problema: i partecipanti si preoccupano soprattutto di ciò che vogliono dire, che per loro è sempre più in un modo piuttosto che in un altro. Ne risulta che i momenti filosofici profondi passano inosservati: gli alunni ascoltano veramente? Ricordiamo che nei dialoghi di Platone, i momenti importanti compaiono sempre in maniera inattesa lungo la strada, ed è molto facile passarvi oltre senza accorgersene. Senza dubbio, sappiamo che in una discussione che dura un buon momento, troveremo soltanto qualche istante, un numero davvero esiguo, che rende la discussione filosofica nel senso reale del termine. Questi varchi concettuali sono quelle rare parole che renderanno una discussione globale davvero degna di avere luogo. A meno che si pensi che il punto essenziale dell'esercizio consista nel lasciare semplicemente che ciascuno si esprima. Cosa che ci fa pensare d'altra parte a questo termine alla moda, la «complementarietà», che ritroviamo su molte bocche come un mezzo per evitare di pensare: appiattendolo o fuggendo le poste in gioco di opposizione, cancellando le distinzioni concettuali.

8. Pragmatismo

La nostra ultima ipotesi per spiegare la situazione riguarda la matrice pragmatica nella quale il lavoro si iscrive. La verità, in questo contesto filosofico, emerge sotto il coperchio del collettivo e si preoccupa innanzitutto dell'efficacia e delle questioni pratiche, e per queste ragioni, dato che deve adattarsi a un mondo che si muove e alle trasformazioni sociali, essa è di natura costruttivista anziché di un ordine stabilito a priori. Principio regolatore, più che principio determinante, come lo direbbe Kant. Per chiarificare i nostri propositi, descriviamo brevemente altre due concezioni della verità, in modo da fornire uno sfondo epistemologico alla nostra analisi e mostrare il potenziale riduttivo della prospettiva pragmatista. La prima concezione «altra» della verità, che abbiamo appena menzionato, è quella che potremmo chiamare verità di «ragione». La ragione è qui percepita come una potenza trascendente, al di là dello spazio e del tempo, che lo spirito umano può a malapena pretendere di svelare, tramite frammenti disparati, tramite qualche intuizione occasionale. Essa è di ordine teorico prima che di essere di ordine pratico, poiché la realtà fisica si manifesta in questo senso unicamente come un'immagine pallida della realtà spirituale. La seconda concezione «altra» della verità è la verità «soggettiva». La verità si ancora qui nel singolare, sebbene questa singolarità possa condurre in maniera profonda all'universalità. La forma prima di questa verità sarebbe l'autenticità, il carattere di una persona che è «vera», per esempio. E questa persona deve innanzitutto rendere conto a se stessa, prima della comunità, prima della ragione, anche se questi diversi parametri non devono essere esclusi.

Le conseguenze di una scelta pragmatica sono certamente che il lato pratico, collettivo ed efficace dell'attività resta la preoccupazione principale, per un premura di oggettività legata a una «realtà» che si fonda nel fatto di essere comune, se non addirittura data in maniera immediata ed empirica. Il fatto che qualcuno pratici «la

comunità di ricerca» e appartenga di conseguenza alla «comunità» costituisce l'ancoraggio e il punto di riferimento. Come ciò avvenga, non interessa: la natura e la modalità di relazione non vengono problematizzati. Di conseguenza, ciascuno fa ciò che vuole nel proprio angolino. In realtà questa pratica può essere ridotta a qualcosa di molto minimal – come spesso in effetti accade –, minimalismo che, dal nostro punto di vista, ha una relazione piuttosto insufficiente con una pratica filosofica, considerando la comunità come una sorta di più piccolo denominatore comune. Ma nessuno ci bada, nessuno considera questo fenomeno, perché «l'armonia» della comunità rimane l'obiettivo primario, e il fatto che ciascuno sia unicamente implicato in maniera nominale o minimale in una tale pratica resta la preoccupazione primaria, se non esclusiva, del pedagogo.

L'aspetto di «non confronto» occupa di conseguenza una parte costitutiva e fondamentale dell'atteggiamento, sia nell'esercizio in sé, sia nella relazione tra i praticanti. Così, invece di indurre una persona al confronto con l'adeguamento della propria pratica, con la conformità all'idea iniziale della filosofia stessa, ognuno preferisce limitarsi a fare ciò che fa, lasciando che l'altro faccia quello che ha da fare, lasciando che si esprima come vuole, senza mai impegnarsi in un confronto con il lavoro di un collega: la critica è di fatto bandita. Poco importa ciò che ognuno pensa dell'altro e della sua pratica, questo deve rimanere privato: questo tipo di analisi nel migliore dei casi resta una preoccupazione personale. L'addizione dei contributi individuali garantirà per miracolo che si effettui il filosofare. Ogni discussione teorica ulteriore che riguardi una pratica individuale sarà considerata improduttiva, poiché ciò implicherebbe di pronunciare dei giudizi sui praticanti individuali e potenzialmente di generare un conflitto. Una delle conseguenze di questa postura, per la sua mancanza di prospettiva critica, è che l'insegnante diventi un semplice animatore di discussioni, senza impegnarsi in un confronto e in un lavoro filosofico attraverso un procedimento naturale di livellamento, di appiattimento verso il basso. Ma si può evitare di filosofare in prima persona, e poi pretendere che gli alunni

facciano veramente filosofia?

Certo, un simile sistema può funzionare a suo modo, come qualsiasi altro sistema. Beneficerà del proprio genio e soffrirà dei propri inconvenienti. Come dicevamo, questo eviterà i battibecchi, così endemici per le relazioni abituali nel mondo accademico. Questo eviterà numerose inquisizioni e denunce, così tipiche della vita intellettuale. In questo modo, faciliterà il coinvolgimento di se stessi nella pratica stessa, poiché le esigenze sono diventate molto minimali. E ovviamente si potrà postulare che ogni praticante, alunno o insegnante, progredirà a proprio ritmo, dato che il solo criterio è che si lanci nell'attività in modo minimale: l'importante è il riferimento esplicito all'espressione «comunità di ricerca». Ma allo stesso tempo, possiamo comunque interrogarci sul valore di ogni contributo per quanto riguarda il miglioramento pedagogico e filosofico della classe. Anche se potremmo a questo proposito concludere che in un mondo scolastico in cui il corso magistrale detiene ancora una certa egemonia, la semplice decisione di introdurre la discussione in classe è in sé un miglioramento notevole e produttivo, anche se il contenuto in se stesso lascia spesso a desiderare.

9. Teoria e pratica

Non c'è niente di più banale che la rottura o la divergenza tra teoria e pratica. Lacuna abituale, poiché i praticanti pedagoghi hanno un approccio più empirico, basato sulla realtà della propria classe, rinchiusa entro le proprie capacità, i propri limiti e il tempo impartito, mentre i teorici, liberi da costrizioni, possono di contro cadere, per un fenomeno ricorrente di idealizzazione teorica, nella trappola delle costruzioni formali, sconnesse da una certa realtà: quella della pluralità e dell'alterità. Nel caso particolare della «comunità di ricerca», la specificità del problema è doppia. In primo luogo, l'iniziatore e il creatore del programma non è in sé un praticante, nel senso di un professionista implicato costantemente e

regolarmente nella pratica, una constatazione che è relativamente identica per molte altre figure leader del movimento. In secondo luogo, il programma è di natura filosofica, ma la maggior parte dei praticanti non ha una cultura filosofica. Al punto tale che è legittimo chiedersi in quale misura l'attività stessa sia di natura filosofica, sebbene si ponga la domanda importante, ovvero sapere se sia possibile essere un «generalista» dell'insegnamento che si vanta di condurre una pratica filosofica senza formazione condotta in questo ambito, come succede per altre discipline.

Il programma in sé, così come è concepito, si basa su due elementi dialettici: le storie e il manuale. Sebbene le storie abbiano un contenuto filosofico implicito, il manuale, più sviluppato, introduce dei concetti e delle problematiche espresse in modo più chiaro, in particolare sotto forma di diversi esercizi. Ma ci si può benissimo limitare al solo utilizzo della storia, situazione che sembra essere la più frequente. Inoltre, poiché il testo in se stesso non va studiato minuziosamente per i motivi che abbiamo già esposto, l'attuale contenuto filosofico esplicito del materiale può essere totalmente occultato, in favore di una procedura semplificata che porta più a una «libera discussione» che ad altro. Ma, se l'insegnante studia propriamente il manuale e la storia, e si assicura che gli alunni ne approfittino, può avere luogo un reale lavoro filosofico, anche se ognuno, per motivi diversi, auspica proporre di cambiare questo o quello. Nulla, tuttavia, nella discussione sulla pratica stessa, viene proposto o incoraggiato per approfondire il contesto, le competenze e la cultura filosofica, perlomeno nelle situazioni diverse che abbiamo potuto osservare.

Il principio di cominciare con una storia per poi concettualizzare è un esercizio innovativo e produttivo. Anche se le storie sono di natura fortemente didattica, ci si può chiedere perché degli estratti di letteratura classica, di racconti popolari o di miti tradizionali non dovrebbero avere lo stesso ruolo. Contengono altrettanta filosofia, e la loro natura metaforica ha il vantaggio di offrire la possibilità di più livelli di lettura, dato che detengono una certa profondità e contengono numerose ambiguità, che sono di natura poetica e fanno appello agli archetipi fondamentali dell'esistenza

umana, dell'esperienza e della conoscenza. In più, le storie presentate da Matthew Lipman e la sua squadra possono essere criticate come molto americane, per il fatto che si suppone che esse possano venire utilizzate da bambini di ogni Paese. D'altro canto, se qualcuno pretende di ricostruire un programma filosofico scolastico molto preciso, il principio dei testi didattici concepiti per qualsiasi raggruppamento di età può essere compreso molto facilmente, cosa che in sé giustifica le produzioni in questione.

Possiamo altresì interrogarci sull'utilità del manuale. Se l'insegnante ha una cultura filosofica, non ha bisogno del manuale per concettualizzare la storia. Se non possiede una tale cultura, non sarà realmente capace di compiere questo lavoro in maniera adeguata, perché sarebbe troppo meccanico e artificiale utilizzare delle domande già pronte, che andrebbero poste al momento giusto e in modo appropriato. Soprattutto perché si suppone che questi concetti e queste domande, chiamate nella procedura ufficiale «idee conduttrici», vengano introdotti in una discussione in classe, senza però imporsi come contenuto. Chiaramente sarà necessaria una certa abilità, che va al di là del conoscere in modo appropriato la lista di domande e di concetti già dati. Una cosa è avanzare idee e spiegarle, un'altra è manipolarle introducendole furtivamente in una discussione in modo appropriato, stabilendo delle connessioni con ciò che è stato detto, per evitare che questi contributi sbarchino nella discussione come una sorta di *deus ex machina*. D'altronde sappiamo per esperienza che per degli insegnanti con formazione in filosofia non c'è niente di più difficile di mobilitare delle idee «classiche», recensite nel programma, per rischiarare le parole degli alunni. Prima di tutto, perché le connessioni spesso non sono evidenti, cosa che necessita di sviluppare una disponibilità reale e una certa flessibilità. Secondariamente, perché l'insegnante è fortemente tentato di cadere nella trappola del corso magistrale, mentre gli si chiede soltanto di indicare qualcosa mediante leggere allusioni, sotto la forma dell'interrogazione, per esempio. Menzioniamo comunque il fatto che molti dei

manuali che abbiamo potuto consultare, in particolare quelli di Matthew Lipman, ci sembrano soffrire allo stesso modo di una certa pesantezza, che li rende indigesti e inefficaci. Ma dopo tutto, possiamo sostenere il principio che non esiste affatto un metodo pedagogico che possa realizzarsi senza la capacità artistica, il potenziale innovativo e i talenti creatori dell'insegnante.

E come abbiamo già detto, il risultato più ricorrente è che gli insegnanti si rifugiano piuttosto in una posizione di ripiego, quella di una prospettiva minimalista, lasciando semplicemente discutere gli alunni liberamente, con poche esigenze, sia sul piano delle competenze, sia su quello del contenuto. Eppure è qui che sarebbe necessario un lavoro più preciso e più profondo in rapporto alla pratica attuale stessa. Ciò implica indubbiamente che le modalità di formazione dell'insegnante vengano riconsiderate.

10. Perché no...

Come concludere questa analisi superficiale, se non con il fatto che il movimento lipmaniano detiene una qualità principale: quella di esistere. E dopo tutto, non solo esiste, ma si sviluppa in numerosi Paesi, fornendo qui e là un contributo importante per la pedagogia. Perché è certamente nel campo particolare che di fatto l'attività stessa si iscrive. C'è sicuramente un aspetto filosofico in questo, ma il tentativo di ricostruire la filosofia come un programma scolastico per i bambini sembra un poco affrettato. Come abbiamo detto, forse c'è l'intenzione, ma la pratica attuale non si realizza secondo il desiderio dei suoi fondatori, a torto o a ragione. Che cosa resta? Esaminiamo questa domanda attraverso differenti prospettive della filosofia. In primo luogo, la filosofia come ambito viene sfiorata, poiché vengono trattate diverse domande esistenziali e epistemologiche. In secondo luogo, la filosofia come attitudine è relativamente presente, poiché si instaura un certo stato d'animo, libero e simpatico dove, fuori da ogni censura, diverse ipotesi possono

essere espresse e analizzate, benché questa analisi sia spesso manchevole di dimensione critica, e sia ridotta alla porzione congrua. Ma le capacità e le competenze filosofiche non sono abbastanza incoraggiate: esse possono essere sviluppate, ma il loro dispiegamento troppo riposa sulle inclinazioni naturali e le disposizioni particolari dell'insegnante. Da questo aspetto, la procedura, per quanto possa essere aperta – senza dubbio a causa di ciò –, manca di rigore e necessita certe innovazioni che possano migliorare la sua messa in atto. In terzo luogo, la filosofia come cultura è presente nei testi, ma dato che il materiale scritto è sotto-utilizzato per motivi diversi, la sostanzialità dipende principalmente dalla cultura acquisita dall'insegnante e dalle sue capacità di sfruttarli e di renderli operativi.

Da ciò che abbiamo compreso, la maggior parte dei praticanti «lipmaniani» sono specializzati soprattutto in pedagogia, e nella maggior parte dei Paesi, lo studio della filosofia con i bambini si effettua generalmente nei dipartimenti di pedagogia. Questa situazione è certamente dovuta allo stato d'animo regnante nei dipartimenti di filosofia, animati da forti tendenze formali e accademiche, che indietreggiano di fronte a tutto ciò che non è di natura «classica». La discussione vi rappresenta di per se stessa un esercizio rivoluzionario, un'attività che non riscontra affatto successo in questi luoghi: nello spirito di molti insegnanti, la discussione con gli alunni rimanda a semplici opinioni, e le discussioni tra specialisti sono talmente inquinate dal confronto di ego da essere rese spesso impossibili. Nel migliore dei casi, questi scambi sono spesso ridotti a un rituale educato, minimale, erudito, amministrativo e formale. A causa di ciò, è possibile considerare che il progetto lipmaniano comprometta la propria integrità filosofica unicamente per restare in vita: senza ciò, dove potrebbe trovare il proprio posto? Così, il mix con la sociologia e la psicologia, che sembra essere un orientamento allettante e consueto, potrebbe instaurare definitivamente la pratica in un ambito puramente pedagogico, con leggeri accenti filosofici. L'interesse accresciuto che abbiamo constatato con la preoccupazione «democratica» rischia anche di condurre la pratica verso un cammino molto diverso,

dato che siamo lontani dal dire che la filosofia e la democrazia danno vita a un matrimonio felice e duraturo, anche se la democrazia ha bisogno della filosofia, e viceversa. Per questo tema, rinviando all'opposizione tra politica e filosofia in Platone.

La filosofia con i bambini ci ricorda in un certo modo il «pensiero critico», questa nebulosa pedagogica molto sviluppata negli Stati Uniti, attività vasta e indeterminata, che oscilla senza vergogna tra il banale e l'essenziale. Ma questa indeterminatezza, a dispetto del rischio che essa implica, forse offre anche il genere di spazio necessario per un lavoro creatore e innovativo, proponendo un campo non ancora saturo per via di una domanda troppo precisa o carica. Forse le qualità creative su cui essa riposa, così come possono essere percepite come inconvenienti, potrebbero allo stesso modo essere viste come un vantaggio, nel loro aspetto non istituzionale. Incontriamo forse qui una scommessa sulla ragione umana e l'intelligenza. E poi, in fin dei conti è veramente importante sapere se il qualificativo «filosofico» è meritato o meno? Fintanto che, per la natura e l'utilità di un tale esercizio, la riflessione trova ancora il proprio spazio, nutrendo una dinamica qualitativa crescente, l'interrogazione può in se stessa e col tempo confermare la natura filosofica dell'attività.