

BAMBINI E QUESTIONI DI SIGNIFICATO ATTRAVERSO LE RAPPRESENTAZIONI DEGLI
ADULTI. UNO SGUARDO ALL'IMMAGINE DEL BAMBINO FILOSOFO

Anastasia de Vita
Università degli Studi di Milano Bicocca

Questo articolo prende le mosse da un contesto di ricerca volto ad indagare le domande di senso che i bambini formulano negli anni della scuola dell'infanzia, approfondendone i significati che assumono per loro e per gli adulti a vario titolo coinvolti nella loro educazione. Le varie domande di significato che i bambini incontrano durante la scoperta di ciò che li circonda e che nel corso della ricerca empirica sono emerse dai loro discorsi sono state esplorate al fine di comprendere gli argomenti di cui si compongono, i significati che acquistano per tutti i soggetti coinvolti, le pratiche che permettono l'emergere di questi processi interrogativi e i momenti durante i quali si decide di condividerli all'interno dei contesti educativi. Proprio l'osservazione delle pratiche educative agite in questi servizi e il dialogo con i soggetti che li abitano hanno fatto emergere la rilevanza pedagogica di questo tema d'indagine ancora poco esplorato nonostante questo sia un tempo nel quale i contesti in cui si inseriscono i bambini si caratterizzano per la presenza di una pluralità di valori che li vedono profondamente coinvolti e a cui sono legati i loro processi di conoscenza. Le domande di significato rappresentano una zona d'ombra rispetto a quelli che sono i discorsi abitualmente rivolti all'infanzia e questo è dovuto anche alle rappresentazioni e alle immagini di bambino che sottendono gli interventi educativi quotidianamente messi in atto da educatori e genitori. E' proprio di una di queste rappresentazioni, quella del bambino filosofo, che l'articolo intende discutere, a partire dal suo essere immagine conosciuta ma dai contorni sfumati per le molteplici prospettive che si possono riconoscere al suo interno, volte a spiegare il funzionamento dei processi di pensiero dei bambini, le loro modalità di acquisizione delle conoscenze e a comprendere gli interventi educativi più idonei a favorirne lo sviluppo. Lipman, Kyle, Matthews, Martens sono alcuni degli autori a cui l'articolo fa riferimento allo scopo di avviare una breve esplorazione delle tradizioni di filosofia con i bambini e di offrire una chiave di lettura delle pratiche che quotidianamente gli educatori agiscono all'interno dei contesti educativi.

Parole chiave: contesti educativi, rappresentazioni d'infanzia, bambino filosofo

Children and questions of meaning through adults' representations.
On the image of philosopher child

Abstract:

This paper is a reflection on an inquiry that emerged from research into questions about meaning that young children raise as a result of their encounter with the world. It explores the significance these questions have both for them and for the adults involved in their education. My aim is to understand the propositions they make that are in fact questions, the meanings which the latter take on for them, and the educational practices that foster the emergence of questioning processes in general. The observation of these educational practices and of the dialogue they are capable of stimulating leads me to conclude that young children's disposition to question the meaning of the world is a topic which is yet to be fully explored, despite the fact that in our time adults tend to value children deeply, and to show an active interest in their knowledge processes. Questions of

bambini e questioni di significato attraverso le rappresentazioni degli adulti.
uno sguardo all'immagine del bambino filosofo

meaning represent a sort of 'shadow zone' in comparison with the discourses usually associated with children and childhood, which appear to be profoundly influenced by those representations and images of the child that, albeit unconsciously, underlie both parents' and teachers' educational interventions. It is precisely one of the least salient of these representations – namely, that of the philosophical child – with which this paper is concerned. It is, on the one hand, a well-known image; on the other, it often has a blurred outline due to the multiple perspectives that can be recognized within its compass. Those concerned to engage the philosophical child aim both at explaining the functioning of children's processes of thinking and their ways of acquiring knowledge, and at understanding what are the most suitable educational interventions for promoting their philosophical development. The work of Lipman, Kyle, Matthews, and Martens is featured here in a brief exploration of various educational traditions, practices and pedagogical contexts that both respect and foster the development of the philosophical child.

Key words: educational contexts, representations of childhood, child philosopher

Los niños y las cuestiones de significado a través de las representaciones de los adultos.
Una mirada a la imagen del niño-filósofo

Resumen:

Este artículo parte de un contexto de investigación con el fin de indagar las preguntas de sentido que los niños formulan en los años de jardín de infantes, profundizando los significados que asumen para ellos y para los adultos que participan de diversas maneras en su educación. Las diversas preguntas de significado que los niños encuentran durante el descubrimiento de lo que les rodea y que en el curso de la investigación empírica han surgido de sus discursos fueron exploradas con el fin de entender los argumentos de los que se componen, los significados que adquieren para todos los involucrados, las prácticas que permiten la aparición de estos procesos de preguntas y los momentos en los que se decide compartirlas en contextos educativos. Sólo la observación de las prácticas educativas que actúan en estos espacios y el diálogo con las personas que viven en ellos han puesto de manifiesto la importancia pedagógica de esta materia de investigación aún inexplorada aunque en este momento los contextos en los que se insertan los niños se caracterizan por la presencia de una pluralidad de valores en los que están profundamente implicados y que están relacionados a sus procesos de conocimiento. Las preguntas por el significado son una zona gris en relación con los discursos habitualmente dirigidos a los niños y esto se debe también a las representaciones y las imágenes de los niños que están a la base de las intervenciones educativas diarias llevadas a cabo por educadores y padres. Es sólo de una de estas representaciones, el niño-filósofo, que el artículo pretende analizar, a partir de ser una imagen conocida, pero de bordes difusos por las múltiples perspectivas que pueden ser reconocidas en su núcleo, diseñadas para explicar el funcionamiento de los procesos de pensamiento de los niños, sus formas de adquirir conocimiento y comprender las intervenciones educativas con más probabilidades de favorecer su desarrollo. Lipman, Kyle, Matthews, Marthens son algunos de los autores a los que el artículo se refiere a los efectos de iniciar una breve exploración de las tradiciones de la filosofía con los niños y ofrecer una clave de lectura para la comprensión de las prácticas cotidianas que los educadores realizan en los contextos educativos.

Palabras clave: contextos educativos, representaciones de la infancia, niño-filósofo



As crianças e as questões de significado através das representações dos adultos. Uma olhada na imagem da criança-filósofo

Resumo:

Este artigo parte de um contexto de investigação com fim de indagar as perguntas de sentido que as crianças formulam nos anos de jardim da infância, aprofundando os significados que assumem para elas e para os adultos que participam de diversas maneiras de sua educação. As diversas perguntas de significado que as crianças encontram durante o descobrimento do que as rodeia e que no decorrer da investigação empírica tem surgido de seus discursos foram exploradas a fim de entender os argumentos de que se compõem, os significados que adquirem para todos os envolvidos, as práticas que permitem a aparição destes processos de perguntas e os momentos em que se decide compartilhá-los nos contextos educativos. Somente a observação das práticas educativas que atuam nestes espaços e o diálogo com as pessoas que vivem neles deixaram evidente a importância pedagógica desta matéria de investigação ainda inexplorada ainda que neste momento os contextos em que se inserem as crianças se caracterizam pela presença de uma pluralidade de valores nos quais estão profundamente implicadas e que estão relacionados a seus processos de conhecimento. As perguntas pelo significado são uma zona cinza em relação aos discursos habitualmente dirigidos às crianças e isto se deve também às representações e às imagens das crianças que estão na base das intervenções educativas diárias levadas a cabo por educadores e pais. É somente uma destas representações, a criança-filósofo, que o artigo pretende analisar, pelo fato de ser uma imagem conhecida, mas de bordas difusas pelas múltiplas perspectivas que podem ser reconhecidas em seu núcleo, desenhadas para explicar o funcionamento dos processos de pensamento das crianças, suas formas de adquirir conhecimento e compreender as intervenções educativas com mais probabilidade de favorecer seu desenvolvimento. Lipman, Kyle, Matthews, Marthens, são alguns dos autores aos quais o artigo se refere para iniciar uma breve exploração das tradições da filosofia com as crianças e oferecer uma chave de leitura para a compressão das práticas cotidianas que os educadores realizam nos contextos educativos.

Palavras-chave: contextos educativos, representações da infância, criança-filósofo

bambini e questioni di significato attraverso le rappresentazioni degli adulti.
uno sguardo all'immagine del bambino filosofo

BAMBINI E QUESTIONI DI SIGNIFICATO ATTRAVERSO LE RAPPRESENTAZIONI DEGLI
ADULTI. UNO SGUARDO ALL'IMMAGINE DEL BAMBINO FILOSOFO

La ricerca

Diverse ricerche hanno sottolineato ed approfondito il ruolo fondamentale che assumono le idee degli adulti, le immagini di bambino, e quindi di infanzia, che sottendono il lavoro e le proposte educative, evidenziando il rapporto che lega il comportamento degli adulti (genitori ed educatori) e la loro percezione dei bisogni dei bambini (Harkness e Super, 1995; Emiliani, Molinari, 1995; Bove, 2004). Le rappresentazioni sociali dello sviluppo infantile rivestono un ruolo significativo nell'educazione dei bambini e negli interventi a loro rivolti, caratterizzandosi come quell'insieme di conoscenze a cui gli adulti fanno riferimento per meglio comprendere la condizione infantile, per trovare spiegazioni accettabili in merito ai molteplici aspetti di cui si caratterizza la crescita dei bambini. La costruzione dei discorsi intorno all'infanzia avviene, quindi, anche a partire dalle immagini che, a livello individuale e culturale, i soggetti possiedono, spesso in modo inconsapevole. A partire da esse vanno definendosi l'identità sociale ed etica del soggetto e prende avvio il pensiero intorno all'educazione e ai contesti educativi che si decide di predisporre per favorire il suo sviluppo. Cosa si ritiene necessario proporre ai bambini nei servizi per l'infanzia per favorire la loro crescita? Domande come questa si rilevano alla base di ogni significativa progettazione ma nascondono un aspetto di cui poco ci si occupa: cosa resta escluso dai discorsi di cui si riempiono i contesti educativi? Quali sono gli argomenti di cui si ritiene di non dover parlare con i bambini?

Su queste premesse si è sviluppato un percorso di ricerca volto ad indagare una di queste "zone d'ombra" dei discorsi educativi: le questioni di significato che i bambini formulano negli anni della scuola dell'infanzia. Le domande di senso che i bambini incontrano durante la scoperta di ciò che li circonda sono state esplorate al fine di comprendere gli argomenti di cui si compongono, i significati che esse assumono per i bambini, i loro genitori e gli educatori e le pratiche e i momenti di condivisione delle stesse all'interno dei contesti educativi. La ricerca ha basato i suoi risultati su un prolungato periodo di osservazione in due sezioni



di scuole dell'infanzia e sulla creazione di contesti dialogici con piccoli gruppi di bambini dai tre ai cinque anni di età. Compresa la rilevanza di questi processi interrogativi per lo sviluppo infantile si è trattato di condividere questa tematica anche con genitori ed educatori, creando spazi di riflessione, attraverso interviste individuali e conversazioni di gruppo, volti ad approfondire i loro punti di vista e condividere pensieri e pratiche di dialogo con i bambini. Le considerazioni a cui la ricerca conduce sottolineano come soprattutto all'interno dei servizi educativi per la prima infanzia la tematica delle questioni di significato sia stata finora poco esplorata, nonostante la sua rilevanza pedagogica, in un tempo nel quale i bambini si inseriscono in contesti caratterizzati da una pluralità di valori, che li vedono profondamente coinvolti e a cui sono legati i loro processi di conoscenza. Un'ulteriore riflessione a cui lo studio conduce, di particolare interesse per gli intenti di questo articolo, emerge dalle osservazioni effettuate all'interno di due scuole dell'infanzia. Si è notato che uno degli aspetti che influisce sulla manifestazione dell'interesse dei bambini verso tematiche di rilevanza esistenziale e sulle modalità utilizzate dagli adulti per sollecitare o rispondere alle curiosità da loro espresse in merito è rappresentato proprio dai modi di pensare i bambini che appartengono agli adulti a vario titolo coinvolti nella loro educazione e che sottendono le varie pratiche educative. I contenuti di una conversazione, le modalità e gli obiettivi alla base di un intervento educativo sono in qualche misura dettati dal soggetto con cui si pensa di entrare in relazione: è un "non adulto", cioè un bambino di cui si rilevano soprattutto le capacità di cui non dispone e che lo distinguono rispetto alla condizione adulta? È un bambino epistemico, competente, esperienziale? Negli anni hanno preso piede diverse metafore e modelli di sviluppo che ricalcano la volontà di comprendere come esso possa essere meglio concettualizzato e studiato. Alcuni ricercatori hanno parlato del bambino in termini di piccolo scienziato attivamente impegnato nella creazione di teorie coerenti sul funzionamento del mondo (Gopnik, Meltzoff, 1997). Altri lo hanno concettualizzato in termini di artista, prendendo in considerazione il suo impegno verso la conoscenza e l'utilizzo dei vari simboli della cultura (Gardner, 1982). Altri ancora vedono il bambino in veste di filosofo. Il paragrafo successivo discuterà proprio di questa immagine che, nonostante sia presente in diversi

bambini e questioni di significato attraverso le rappresentazioni degli adulti.
uno sguardo all'immagine del bambino filosofo

servizi educativi, non sembra essere sempre accompagnata dalla consapevolezza di ciò che può comportare sposare questa convinzione e degli orientamenti che ne possono essere alla base.

Il bambino filosofo

Un aspetto rilevante su cui si è concentrata l'attenzione di molte prospettive teoriche, non solo in ambito pedagogico, è rappresentato dai processi di conoscenza in cui sono attivamente impegnati i bambini, i percorsi di ricerca che vedono loro protagonisti della scoperta dei vari aspetti di cui si caratterizza il mondo e di cui rendono partecipi gli adulti attraverso le verbalizzazioni e le domande che pongono loro. Molti studiosi nel corso degli anni non hanno esitato a rintracciare in questa attività interrogativa una natura filosofica. Questione controversa, che assume molteplici significati a seconda degli obiettivi che ci si pone, della prospettiva teorica a cui si fa riferimento, così come della risposta che si decide di dare alla domanda "quale significato assume la relazione filosofia - infanzia in chiave pedagogica?". Non prendere in considerazione questi interrogativi significherebbe aderire a sperimentazioni ed esperienze svuotate del loro orientamento originario; significherebbe, inoltre, non rivolgere lo sguardo verso le premesse teoriche ma solo su considerazioni di carattere metodologico. L'enfasi sulla dimensione tecnica-strumentale del pensiero porta come conseguenza quella di aderire ad un'immagine parziale dello stesso, quella che Deleuze definisce la sua "immagine dogmatica o morale" (1968), allo stesso modo non domandarsi del rapporto che lega filosofia ed infanzia conduce a "naturalizzare" lo stesso, finendo con il considerare i due termini come sinonimi. Frasi quali "i bambini sono naturalmente filosofi", "i filosofi sono come bambini che fanno domande" ben evidenziano questa prospettiva. Se dunque i termini non si equivalgono, cosa si intende per filosofia e cosa per infanzia? Pur non dimenticando quelle versioni che fanno della filosofia un modo per far conoscere ai bambini la tradizione filosofica o un modo per trasmettere un insieme di valori, nozioni e verità, si intende qui rivolgere l'attenzione verso quei modi di considerarla come possibilità di creare uno spazio di pensiero disposto a rimettersi



continuamente in discussione. Afferma a questo proposito Foucault (1991): “cos’è la filosofia se non un modo di riflettere, non tanto su ciò che è vero e ciò che è falso, bensì sulla nostra relazione con la verità?”. Questo modo di intendere la filosofia fa sì che essa si presenti come un’esperienza di pensiero che rende possibile mettere in dubbio ciò che è ritenuto vero ed ovvio e problematizzare la propria esistenza. Per quanto riguarda il termine infanzia, consapevole della molteplicità di sguardi che ad esso possono essere rivolti, si vuole volgere l’attenzione al pensiero di Kohan, nel suo considerare l’infanzia nella doppia accezione che emerge dalla riflessione sull’espressione “pensiero infantile”. Con quest’ultima si fa riferimento sia al pensiero dei bambini sia ad ogni pensiero che rappresenta un’apertura verso il cambiamento. Secondo l’autore “abitare l’infanzia non è tanto una questione di età quanto di relazione con ciò che siamo e possiamo essere. Nell’educazione sia attuale che del passato ci sono due modi dominanti di negare il pensiero all’infanzia. Una afferma che l’infanzia è l’età della non ragione, in cui non c’è ancora una sufficiente capacità di pensare. L’altra “insegna” all’infanzia a pensare, insegnandole in realtà a pensare in un modo già consolidato ciò che si deve pensare. Seppur apparentemente opposte entrambe queste modalità convergono nel negare all’infanzia il diritto all’auto-creazione del pensiero”¹. La prospettiva sviluppata da Kohan permette di intravedere nell’incontro tra filosofia e infanzia non solo l’educazione dell’infanzia ma anche l’apertura verso una concezione dell’educazione rivolta all’esperienza, che prende le distanze dal movimento rivolto ad “insegnare a pensare”, dal momento che tutti pensiamo e abbiamo il diritto di farlo e che il processo che si sviluppa non ha esiti che possiamo stabilire a priori. Questo conduce ad uno specifico modo di rapportarsi all’infanzia e rappresenta una chiave di lettura attraverso cui poter maggiormente comprendere il rapporto che l’adulto instaura con i pensieri dei bambini. Sono molteplici le sperimentazioni e le esperienze che, nel loro essere largamente presenti e diffuse nei contesti scolastici e prescolastici, hanno permesso all’immagine del bambino filosofo di emergere come una delle figure centrali all’interno dell’ambito di ricerca indagato. Un bambino pensoso, stupito e meravigliato dal mondo circostante, esposto continuamente alle sue

bambini e questioni di significato attraverso le rappresentazioni degli adulti.
uno sguardo all'immagine del bambino filosofo

interrogazioni, sembra racchiudere l'essenza dell'infanzia, almeno per come è considerata da varie esperienze filosofiche sviluppate con i bambini, che testimoniano un ricco e variegato panorama di proposte anche molto diverse tra loro per cornici teoriche di riferimento e finalità pratiche. Le esperienze a cui si farà di seguito riferimento, per la descrizione delle quali verrà anche ripresa la distinzione indicata da Martens, hanno come obiettivo quello di avviare una prima esplorazione in merito e di offrire una chiave di lettura delle pratiche che gli educatori agiscono quotidianamente con i bambini. In particolare verranno prese in considerazione due prospettive il cui pensiero ruota intorno all'analisi linguistica del fare filosofia con i bambini e due che, invece, orientano il loro sguardo sui sentimenti di stupore e meraviglia che caratterizzano i loro processi di conoscenza e sull'educazione al pensiero autonomo.

Una delle esperienze più consolidate appare essere oggi il curriculum ideato negli Stati Uniti da Matthew Lipman, la *Philosophy for Children*. Secondo questa prospettiva la pratica filosofica nell'infanzia coincide con l'ideazione di un progetto di educazione all'indagine critico-argomentativa. L'accento è posto sull'argomentazione razionale e sulla metacognizione, intesa come controllo dei processi mentali che stanno alla base delle organizzazioni concettuali e delle motivazioni del soggetto. Al fine di stimolare lo sviluppo di un pensiero divergente e prendere le distanze da un modo di intendere la didattica come trasmissione del pensiero dei filosofi Lipman scrive ed utilizza delle storie, ideate insieme con Sharp, che costituiscono il materiale da proporre ai bambini, ciò da cui prende vita il dialogo filosofico. Esse rappresentano una letteratura filosofica che accompagna il bambino (e le insegnanti, attraverso i manuali di cui sono corredati) nelle varie fasi dello sviluppo cognitivo - affettivo. Sono inserite nel percorso educativo dei bambini dai cinque anni fino all'età della scuola secondaria di II grado secondo una struttura sequenziale. Ogni racconto pone le basi concettuali e procedurali indispensabili per affrontare quelli successivi. Una breve indicazione delle storie previste permette di comprenderne meglio la struttura sequenziale, evidenziando i discorsi che gli autori hanno ritenuto possibile condividere con gli alunni all'interno delle varie comunità di ricerca e, in un certo

¹ Kohan W. O., "Infanzia e filosofia", a cura di Chiapperini C., Morlacchi editore, Perugia 2006



senso, facendo emergere l'immagine di bambino e di sviluppo sottesa al loro pensiero. Per la scuola dell'infanzia è stato pensato il libro *L'ospedale delle bambole*, in cui si parla della separazione di Manù dalla sua bambola come evento traumatico e allo stesso tempo come esperienza che permette la conquista dell'autonomia e lo sviluppo delle relazioni con il mondo e le persone reali. Per la I e la II classe della scuola primaria è indicato *Elfie*, che induce a ragionare sul pensiero. Agli alunni di III e IV è rivolto il libro *Kio e Gus*, attraverso il quale i bambini sono sollecitati a ragionare sul mondo. Per l'ultimo anno della primaria ed il primo della secondaria sono stati scritti *Pixie*, *Nous*, *Il prisma dei perché*, che affrontano rispettivamente il tema del linguaggio, della conoscenza e della logica. Infine *Lisa*, *Suki*, *Natascia*, *Mark*, per la II classe della secondaria, che hanno lo scopo di far pensare alle questioni riguardanti l'etica, l'estetica, la psiche, gli studi sociali. Tutte queste storie sono caratterizzate dal continuo domandare dei loro protagonisti, che si interrogano sulla vita di tutti i giorni, con i suoi elementi di contraddittorietà. La filosofia che i bambini imparano, attraverso la lettura di queste storie ed il dialogo che ne segue, indaga le idee tradizionalmente oggetto della riflessione filosofica ma lo fa facendo sempre riferimento ai vissuti individuali e collettivi. Le questioni di cui si è occupata la tradizione filosofica sono qui trattate come questioni logico-linguistiche, a sottolineare la funzione del linguaggio nella costruzione del mondo. L'obiettivo di far imparare ai bambini a pensare è perseguito attraverso lo sviluppo della capacità di analizzare e utilizzare correttamente i concetti e le deduzioni secondo un rigore argomentativo. L'apprendimento del linguaggio procede congiuntamente con l'apprendimento del pensiero, quest'ultimo rivolto sia ad introdurre il bambino in una visione del mondo già data, sia allo sviluppo di un pensiero autonomo che costantemente si interroga all'interno della comunità di ricerca che si crea tra compagni di scuola, luogo per eccellenza del filosofare.

Il valore pedagogico di una proposta filosofica nell'infanzia risiede, per Lipman, nel fatto che il dialogo, l'ascolto, la comunità di ricerca sono pratiche che costituiscono la condizione necessaria affinché l'educazione possa avvenire. L'enfasi posta sulla dimensione sociale dell'esperienza educativa permette di ravvisare alcuni studiosi a cui l'autore fa riferimento. In particolare si rivolge a

bambini e questioni di significato attraverso le rappresentazioni degli adulti.
uno sguardo all'immagine del bambino filosofo

Vygotskji, dal quale riprende l'attenzione verso la mediazione semiotica offerta dal linguaggio, così come la sua centralità e quella della trasmissione culturale nel processo di sviluppo individuale; a Mead, nel suo definire il pensiero come "conversazione con l'altro generalizzato" ed infine a Dewey, nella sua concezione di educazione basata sul modello della ricerca scientifica e di esperienza rivolta non solo alla conoscenza (intesa come processo metodologicamente e scientificamente fondato) ma anche ad un modo particolare di essere, quello in grado di condurre verso una società democratica. E' lo stesso Lipman che sottolinea come la *Philosophy for Children* sia un metodo per introdurre la filosofia di Dewey nella pratica educativa, aderendo in questo modo al progetto dell'autore di sostenere i membri della comunità scolastica affinché essi diventino responsabili del proprio apprendere e consapevoli della dimensione sociale del pensare. E' proprio in riferimento a quest'ultima prospettiva che Lipman riprende la proposta socratica, facendo del dialogo l'aspetto su cui si basa il progetto pedagogico. Attraverso il dialogo i bambini hanno la possibilità di esplicitare le proprie verità individuali fino a giungere ad un'integrazione dei vari punti di vista e, dunque, ad una verità che il gruppo condivide sulla base di scelte e idee argomentate. La scuola è così ripensata come spazio-laboratorio in cui prende vita la comunità di ricerca, i cui sforzi sono orientati alla formazione di una razionalità intersoggettiva, la quale si traduce nell'acquisizione di strumenti concettuali e nella consapevolezza delle regole del pensiero e delle strategie di ricerca. Secondo Lipman il curriculum scolastico deve rivolgersi alla formazione di un "pensiero di livello superiore", che si compone del pensiero logico-analitico, che ricerca i criteri per risolvere una situazione problematica, del pensiero creativo, che permette al soggetto di avviare la ricerca, prendendo in considerazione altre prospettive, e del *caring*, termine con il quale si intende un pensiero orientato al valore. Quest'ultimo permette di considerare quello che è importante per il soggetto; è un pensiero rivolto alla dimensione valutativa, un pensiero intenzionale capace di riflettere sul mondo da lui abitato e di agire per modificarlo. Scopo della comunità di ricerca è quello di sviluppare un giudizio, provvisorio perché sempre soggetto a modifiche e riconsiderazioni, attraverso un processo dialogico che possiede una propria struttura e delle specifiche norme procedurali che sono principalmente di natura



logica (Lipman, 1991). E' proprio in questo modo di procedere che è possibile ravvisare il rischio di eccessiva normatività in cui il curriculum incorre. Se, infatti, i criteri utilizzati nelle conversazioni dialogiche sono "costantemente soggetti a riconsiderazione e continuamente passibili di un riesame che indaghi le circostanze in cui possono o non possono essere utilizzati"², lo stesso non si può dire per i principi che regolano le procedure della comunità di ricerca. Il curriculum della *Philosophy for Children*, nel suo essere un'impostazione filosofica per l'infanzia completamente orientata sul versante della logica formale, rischia di perdersi nell'eccessiva enfasi data al procedimento tecnico - logico nella formazione del pensiero, a discapito della domanda di verità del soggetto, della sua intenzionalità, che si esprime sempre in una dimensione intersoggettiva, verso la donazione di significato al mondo. Non tener conto di quest'ultima ha come conseguenza quella di "dimenticare che l'intelligenza soggettiva precede di principio sia gli strumenti e i metodi che impiega, sia ogni logica con cui si voglia spiegarla"³, finendo così con il limitare il domandare esistenziale del soggetto entro i binari della coerenza logica delle proposizioni. Questa, quindi, la critica, che anche Martens rivolge a Lipman, di aver sopravvalutato l'esercizio logico come strumento cardine dell'educazione al pensiero e all'analisi filosofica.

Un'altra posizione che, pur partendo da un'analisi linguistica del filosofare infantile, prende le distanze dall'approccio lipmaniano, è quella di Kyle, la quale rivolge la sua attenzione sui processi di formazione dei concetti dei bambini. Ciò che propone l'autrice è di aiutare questi ultimi a sviluppare un nuovo modo di guardare la realtà, a partire dalle espressioni linguistiche che loro utilizzano. I percorsi di apprendimento strutturati, proposti dalla *Philosophy for Children*, sono qui sostituiti da esercizi che si rinnovano continuamente - e per questo non rendono possibile una loro costituzione a priori - alla cui base risiedono diversi "giochi linguistici" (Martens, 1999). Emerge da questa prospettiva un'interessante relazione tra soggetto e realtà: il compito educativo non è tanto quello di chiarire al bambino le varie definizioni date agli oggetti, e quindi di accompagnarlo nella conoscenza di una realtà già data, quanto quello di far costruire al bambino stesso

² Lipman M. (1991), *Thinking in education*, Cambridge University Press, New York 1991

³ Morselli G., *Dewey, Piaget, Husserl: un confronto*, La Nuova Italia, Firenze 1989

bambini e questioni di significato attraverso le rappresentazioni degli adulti.
uno sguardo all'immagine del bambino filosofo

la realtà, attraverso la rielaborazione linguistica, l'utilizzo di nuovi concetti per esprimere meglio le proprie esperienze. Il lavoro sui concetti è finalizzato alla comprensione della relazione esistente tra linguaggio e contesto concreto e all'esplorazione di nuovi modi di comprendere il reale. Per Kyle la conoscenza è la progressiva consapevolezza dell'esistenza di diversi modi con cui i soggetti strutturano la realtà. Così Martens descrive la proposta di Kyle: "Ella lascia anzitutto che i bambini disegnano un tavolo. Confrontando i loro disegni, i bambini osservano che evidentemente esistono tavoli diversi: tavoli con tre e con quattro gambe, lunghi, tondi e quadrati, alti e bassi, marroni, rossi e bianchi, di legno e di vetro, forse anche casse traballanti e un tavolo moderne consistente in una massa trasparente di plexiglas. Possiamo immaginare le accese discussioni: se la cesta vacillante o la massa di plexiglas siano effettivamente dei tavoli, e in che cosa consista effettivamente un tavolo. La confusione cresce ulteriormente quando, in un secondo momento, i bambini pongono nomi diversi per dire 'tavolo': inglesi, spagnoli, turchi o francesi [...]. Invece di accumulare astratti e infiniti dibattiti sulla definizione adatta [...] Kyle si rivolge in conclusione al *thinking with concepts* di Wilson, che fornisce diverse tecniche utili a chiarire un concetto dibattuto. Anzitutto si possono proporre esempi paradigmatici, sui quali non c'è discussione, di tavoli, come quelli presenti in classe. In seguito si possono prendere in esame i casi limite, come quello della cesta vacillante, per chiarire cosa 'in caso di necessità' si potrebbe lasciare passare come un tavolo [...]. Alla fantasia dei bambini non vengono posti limiti: essi possono inventare e disegnare i tavoli apparentemente più assurdi, come strutture in acciaio alte dieci metri, un grattacielo, onde oceaniche o la luna. Queste tecniche consentono di praticare il "diritto signorile di imporre nomi" e inoltre danno loro la possibilità di apprendere e soppesare diversi modi di vedere e di utilizzare le cose"⁴.

L'attività filosofica che Kyle rivolge ai bambini riprende il pensiero di Wittgenstein, in particolar modo la funzione che lui attribuisce al linguaggio di rappresentare i molteplici modi attraverso cui è possibile interpretare un oggetto e soprattutto di mettere in relazione vari oggetti tra loro. Il senso della proposta

⁴ Martens E. (1999), *Philosophieren mit Kindern. Eine Einführung in die Philosophie*, Philipp Reclam jun. GmbH & Co., Stuttgart 1999



dell'autrice non è quello di chiedersi il significato di una parola cercandone una "definizione", pur considerandone sempre il carattere provvisorio (come è richiesto nella comunità di ricerca della *Philosophy for Children*). Al contrario esso risiede nell'interrogarsi su come può mostrarsi il senso della parola. Il linguaggio non è rispecchiamento oggettivo della realtà ma costruzione di legami tra vari oggetti e vari atteggiamenti che fanno parte della nostra esperienza (Gargani, 1985). Al centro c'è il soggetto, con la sua capacità di dare significato, di rappresentare non un mondo di cose ma un mondo di nessi possibili tra le stesse, le forme che possono essere date all'esistenza attraverso le espressioni linguistiche utilizzate.

Allontanandosi dal paradigma linguistico, così come dagli approcci di promozione del pensiero, è possibile soffermarsi sulla proposta di Matthews, che rivolge l'attenzione alle domande dei bambini relative al cosa e al perché, derivate dalla meraviglia con cui si affacciano al mondo. Stupore e meraviglia è proprio ciò attorno a cui ruota il pensiero di quest'autore, così come quello del filosofo tedesco Höhle⁵. Secondo Matthews l'adulto ha il compito di accogliere e rendere consapevoli i bambini dei contenuti filosofici di cui si caratterizzano le loro domande. Le indicazioni metodologiche che Matthews fa a riguardo sono di prestare attenzione alle intuizioni e alle affermazioni spontanee dei bambini ed alla scrittura collettiva di dialoghi, la lettura ad alta voce dell'inizio di alcune storie, cui far seguire le discussioni di gruppo. Lo sguardo è anche rivolto alla letteratura per l'infanzia che, a differenza di esercizi pensati "ad hoc" dall'adulto (come risultano essere quelli pensati da Lipman), ha il vantaggio di essere già parte del patrimonio letterario del bambino. In questa prospettiva l'intervento dell'adulto sembra collocarsi più nella predisposizione di contesti di ascolto in cui i bambini possono trovare quelle condizioni necessarie alla condivisione dei pensieri e, quindi, alla loro rielaborazione, piuttosto che nella proposta di attività da lui variamente strutturate. E' facile ravvisare un simile modo di procedere in numerose pratiche dialogiche che quotidianamente prendono forma nei contesti educativi, al di là del loro appartenere o meno ad uno specifico curriculum

⁵ Si veda a questo proposito Höhle V., Nora K., *Das Café der toten Philosophen. Ein philosophischer Briefwechsel für Kinder und Erwachsene*, C.H.Beck, München 1996

bambini e questioni di significato attraverso le rappresentazioni degli adulti.
uno sguardo all'immagine del bambino filosofo

filosofico o dell'eventuale "addestramento" dell'insegnante alla conduzione di conversazioni filosofiche. Il quadro è quello di un adulto che, attraverso la proposta di attività stimolo, si pone in ascolto degli argomenti che attirano l'attenzione dei bambini in un determinato momento della loro vita. Questa modalità di lavoro si caratterizza per seguire gli interessi espressi dal gruppo di bambini, i quali, più della loro fascia d'età, caratterizzano ciò di cui dialogare all'interno del gruppo classe. Ritorna la questione rivolta alla possibilità di ravvisare nei progressi del domandare filosofico dei bambini uno sviluppo che segue degli schemi identificabili, a cui anche Marthens rivolge la sua attenzione. Nella sua riflessione egli critica la teoria dello sviluppo stadiale di Piaget sia nei contenuti (e quindi nell'idea che i bambini, legati ad un pensiero concreto, non siano in grado di sviluppare pensieri filosofici), che nella metodologia utilizzata (che finisce con il giustificare le premesse). Anche se le questioni poste da Piaget hanno rilevanza filosofica il fatto di mettere in luce solo le competenze concettuali, ed escludendo da queste le fabulazioni (nelle quali rientra tutto ciò che Marthens ritiene interessante a livello filosofico) perché non facenti parte delle convinzioni infantili, scoraggia i pensieri dei bambini in merito e, di conseguenza, la stessa filosofia. Marthens accusa gli adulti di allontanare i bambini dalle domande filosofiche in due modi: innanzitutto attraverso un atteggiamento di sufficienza che non permette di prenderle seriamente in considerazione e successivamente rivolgendo la loro attenzione verso questioni che appaiono maggiormente "utili". Alla base di questo comportamento sembra esserci la convinzione che non ci siano domande dei bambini per le quali non esista una risposta definitiva. E' come dire che ciò che gli adulti generalmente enfatizzano nei bambini è l'acquisizione di un sempre maggior numero di competenze ed abilità togliendo tuttavia loro il diritto di porsi quelle domande per cui non è possibile offrire una "soluzione", quelle per cui Arendt utilizza l'espressione "domande irrispondibili". E' come se la consapevolezza dell'impossibilità di rispondervi abbia generato un confine, oltre il quale non è più possibile domandare (Gargani, 1985).

L'esperienza di filosofia a cui Marthens aderisce è rappresentata dall'illuminismo. L'invito è quello all'educazione al pensiero autonomo di matrice kantiana, alla base della quale risiede un'idea di ragione che, lontana dall'essere



astratta e formale, è legata alla dimensione affettiva. Per Marthens la filosofia non si risolve in una tecnica; acquista, invece, importanza là dove sollecita la competenza interrogativa del soggetto, attraverso il ricorso alla tradizione che si fa materiale per pensare, nel momento in cui si riconosce il suo ruolo di orientamento. L'attività filosofica così intesa non avviene in solitudine; è piuttosto considerata una pratica comunitaria in cui sia gli adulti che i bambini possono dare il loro contributo per favorire la formazione reciproca. La formazione che gli adulti possono dare ai bambini è concettuale e linguistica, orientata alla formalizzazione del pensiero e alla sua espressione. Ciò che, invece, è ad opera dei bambini è il contributo che loro offrono agli adulti nel processo di riscoperta della capacità di stupirsi, della necessità di lasciare spazio alla flessibilità e alla creatività delle idee. La proposta di Marthens fa riferimento ad una didattica basata sul dialogo e sulla pratica del pensare insieme, un filosofare orientato alla creazione di spazi di riflessione che permettono di orientarsi nel pensiero.

Qualche considerazione sul pensiero infantile

In conclusione si vuole rivolgere nuovamente l'attenzione al ruolo che rivestono le rappresentazioni d'infanzia all'interno dei contesti educativi e, quindi, all'immagine del bambino filosofo che ha guidato questa breve esposizione.

Come già accennato nella prima parte dell'articolo, le rappresentazioni sociali si delineano intorno ad uno specifico tema che i soggetti cercano di comprendere attraverso lo sviluppo di idee e convinzioni (Emiliani, Molinari, 1995). Le credenze prendono forma nel momento in cui i soggetti devono fronteggiare un argomento di cui si riconosce l'importanza ma nello stesso tempo la complessità, che genera incertezza. Il tema alla base dell'immagine d'infanzia di cui si è occupato questo articolo riguarda i processi interrogativi che caratterizzano la crescita dei bambini e, più in generale, i pensieri che sviluppano in merito a ciò che li circonda e di cui vengono di volta in volta a conoscenza. L'osservazione dell'interesse che i bambini manifestano verso argomenti da sempre considerati oggetto della filosofia ha portato coloro i quali sono a vario

bambini e questioni di significato attraverso le rappresentazioni degli adulti.
uno sguardo all'immagine del bambino filosofo

titolo impegnati nella loro educazione a ritenere di poter rintracciare in questo modo di procedere un'attitudine filosofica. Intorno ad essa si sono sviluppate diverse convinzioni volte a spiegarne il funzionamento, le modalità di acquisizione delle conoscenze e a comprendere gli interventi educativi più idonei a favorirne lo sviluppo. Le varie esperienze a cui si è fatto riferimento sono accomunate da due idee di fondo. La prima consiste nel ritenere i bambini in grado di filosofare e, quindi, di giocare con le idee, di scoprire l'esistenza di diversi modi di vedere, tutti altrettanto possibili. La seconda riguarda la convinzione che la filosofia sia loro necessaria per orientarsi nel pensiero. Tuttavia, esse donano all'immagine del bambino filosofo diverse sfaccettature. A seconda della prospettiva da cui si osserva ci parrà che il bambino assume un volto più razionale o più intuitivo, più rivolto verso il presente (e quindi verso la conoscenza di ciò che lo circonda) o verso il futuro (delineandosi, così, come cittadino di una società più democratica). I vari discorsi sull'infanzia e sull'educazione e le pratiche messe in atto nel contesto familiare e nei servizi educativi tratteggiano particolari direzioni per il pensiero dei bambini. La sua comprensione, lontana dall'essere considerata come "una finestra nella mente dei bambini", è da ricercare nei contesti conversazionali e, quindi, nella dimensione comunicativa considerata, in un'ottica contestualista, la culla del pensiero. Dalle metafore attraverso le quali si procede nella comprensione dell'infanzia, la cui costruzione secondo le categorie adulte deve sempre essere presa in considerazione, l'attenzione deve necessariamente passare all'osservazione dei contesti in cui avvengono gli scambi conversazionali tra bambini e tra questi e l'adulto. Una prospettiva interessante per chi è quotidianamente coinvolto in queste situazioni è quella di considerare le dinamiche e i dialoghi che si sviluppano tra adulto e bambino non tanto o non solo come manifestazione di competenze o "stadi di pensiero" più o meno raggiunti dai bambini quanto piuttosto come l'impegno di questi ultimi nel comprendere e rispondere in modo adeguato alla situazione che l'adulto ha creato (Siegal, 1997). E' una prospettiva interessante perché costringe in un certo senso a rimettere in discussione il modo attraverso cui sono interpretati i pensieri che emergono in uno specifico contesto dialogico. Risulta sempre più difficile e, forse neanche così significativo (almeno



da un punto di vista pedagogico), comprendere il pensiero specifico che un bambino potrebbe sviluppare autonomamente, senza alcuna influenza esterna e chiedersi se esso possiede di per sé caratteristiche filosofiche. Acquista maggiore interesse, invece, per chi lavora direttamente con i bambini, rivolgere costantemente l'attenzione al contesto che si decide di attivare, valutando a partire da esso le manifestazioni di pensiero dei bambini.

Il carattere filosofico che si attribuisce alle domande dei bambini riguarda gli argomenti verso i quali si rivolge il loro interesse oppure rappresenta una specifica chiave di lettura utilizzata dall'adulto per meglio comprendere i loro processi di conoscenza? L'intervento che si decide di effettuare quali direzioni fa prendere ai pensieri dei vari partecipanti alla discussione? E soprattutto, quali direzioni restano escluse? Sono domande che assumono un peso sempre più rilevante nel momento in cui si considera l'importanza rivestita dal contesto e dalle interazioni che vedono protagonisti i bambini ed il ruolo dell'adulto nella progettazione e nella creazione di spazi, fisici e di pensiero, che favoriscono il loro sviluppo.

Enviado em: 11/04/2013
Aprovado em: 29/05/2014

References

- Andreoli, R., (2001). Immagini dell'infanzia e prassi educativa. In G. Chiaretti, M. Rampazi, C. Sebastiani (a cura di), *Conversazioni, storie, discorsi. Interazioni comunicative tra pubblico e privato*, Roma: Carocci editore.
- Arendt, H. (1978). *The Life of the Mind*, New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Bove, C. (2004). *Le idee degli adulti sui piccoli. Ricerche per una pedagogia culturale*, Azzano San Paolo (Bg): Edizioni Junior.
- Dewey, J. (1933). *How we think*, Boston: Head.
- Donaldson, M. (1978). *Come ragionano i bambini*, trad. it. 2009 Milano: Springer Italia.
- Edwards, D. (1993). *Che cosa pensano realmente i bambini? Analisi del discorso e*

bambini e questioni di significato attraverso le rappresentazioni degli adulti.
uno sguardo all'immagine del bambino filosofo

contenuto concettuale nel linguaggio dei bambini. In C. Pontecorvo (a cura di), *La condivisione della conoscenza*, Firenze: La Nuova Italia.

Emiliani, F., Molinari, L. (1995). *Rappresentazioni e affetti. Carattere e interazione nello sviluppo dei bambini*, Milano: Raffaello Cortina Editore.

Farr, R. M., Moscovici, S. (a cura di) (1984). *Social representations*, Cambridge: Cambridge University Press.

Gargani, A. G. (1986). *Lo stupore e il caso*, Roma-Bari: Laterza.

Gopnik, A., Meltzoff, A. N. (1997). *Words, Thoughts and Theories*, Massachusetts: The MIT Press.

Gopnik, A. (2009). *The Philosophical Baby. What Children's Minds tell us about Thruth, Love and the Meaning of Life*, Bodley Head.

Greaney, V. (a cura di) (1985). *Children: Needs and rights*, New York: Irvington Publishers.

Greene, S., Hogan, D. (2005). *Researching children's experience. Approaches and methods*, London: Sage Publications.

Hösle, V., Nora, K. (1996). *Das Café der toten Philosophen. Ein philosophischer Briefwechsel für Kinder und Erwachsene*, München: C.H.Beck.

James, A., Jenks, C., Prout, A. (1998). *Teorizzare l'infanzia. Per una nuova sociologia dei bambini*, trad. it. 2002 Roma: Donzelli editore.

Kohan, W. O. (2006). *Infanzia e filosofia*, a cura di Chiapperini C., Perugia: Morlacchi editore.

Kyle, J. (1983). *Thinking in Writing*. In *Analyting Teaching*, n. 1, vol. IV.

Kyle, J. (1983). *Managing Philosophical Discussions*. In *Analyting Teaching*, n. 2, vol. III.

Lipman, M. (1991). *Thinking in education*, New York: Cambridge University Press.

Martens, E. (1999). *Philosophieren mit Kindern. Eine Einführung in die Philosophie*, Stuttgart: Philipp Reclam jun. GmbH & Co.

Matthews, G. B. (1980). *Philosophy and the Young Child*, Cambridge: Harvard University Press.

Massara, G. (2009). *La domanda filosofica nell'infanzia. Quadri teorici ed esperienze didattiche*, Como-Pavia: Ibis.



- Morselli, G. (1989). *Dewey, Piaget, Husserl: un confronto*, Firenze: La Nuova Italia.
- Nelson, K. (2007). *Young Minds in Social Worlds: Esperienze, Meaning and Memory*, Cambridge: Harvard University Press.
- Perticari, P. (1996). *Attesi imprevisti*, Torino: Bollati Boringhieri.
- Perticari, P. (2010). *Conversazioni con l'uccello filosofia. Una didattica conversazionale e una pedagogia del concetto nella scuola dell'infanzia*, Azzano San Paolo (Bg): edizioni Junior.
- Santi, M. (1995). *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativi nelle discussioni in classe*, Firenze: La Nuova Italia.
- Santi, M. (a cura di) (2005). *Philosophy for children: un curriculum per imparare a pensare*, Napoli: Liguori editore.
- Siegal, M. (1997). *Knowing Children: Experiments in Conversation and Cognition*, Hove: Psychology Press Ltd.
- Wallon, H. (1945). *Les origines de la pensée chez l'enfant*, Paris : P.U.F.
- Wartofsky, M. (1984). *The Child's Construction of the World and the World's Construction of the Child*. In F. S. Kessel, A. W. Siegel (a cura di), *The Child and Other Cultural Inventions*, New York: Praeger.
- Zoller, E. (1991). *Die kleinen Philosophen*, Zurigo: Verlag Orell Füssli.