



Educare al limite

Filosofia nella scuola dell'infanzia



Edizioni ETS





www.edizioniets.com



Progetto a cura della Fondazione Collegio San Carlo di Modena e dell'Assessorato alla Cultura, Istruzione e Rapporti con l'Università del Comune di Modena

Coordinamento: Carlo Altini, Francesca Botti, Giulio Cingolani, Luca Mori
con la collaborazione del Coordinamento pedagogico delle scuole dell'infanzia del Comune di Modena

Un ringraziamento a Stefano Suozzi

Si ringraziano i partner del progetto *CAPs - Children as Philosophers*, promosso dalla Commissione Europea all'interno del programma Erasmus+:

LEAP Ltd - Language Education and Partnership (Regno Unito)

Osnovo uchlishte Hristo Smirneski (Bulgaria)

Scoala Gimnaziala ELF (Romania)

Stiftelsen Onums friskola (Svezia)

The Bliss Charity School (Regno Unito)

Volkshochschule Im Landkreis Cham Ev (Germania)

© Copyright 2019

Edizioni ETS

Palazzo Roncioni - Lungarno Mediceo, 16, I-56127 Pisa

info@edizioniets.com

www.edizioniets.com

Distribuzione

Messaggerie Libri SPA

Sede legale: via G. Verdi 8 - 20090 Assago (MI)

Promozione

PDE PROMOZIONE SRL

via Zago 2/2 - 40128 Bologna

ISBN 978-884675521-6





Insegnante: *Voi avete dei limiti?*
Antonio: *Io ho tutti i limiti del mondo.*





Filosofia come palestra del pensiero, a partire dall'infanzia

Luca Mori

Premessa

Le proposte di filosofia con o per i bambini si rivolgono principalmente alla scuola primaria. Eppure è possibile realizzare esperienze intense e significative anche con le bambine e i bambini della scuola dell'infanzia, come questo libro intende mostrare dandone una testimonianza varia e ben documentata.

Le esperienze di cui raccontiamo sono state concepite e realizzate grazie alla collaborazione pluriennale tra la Fondazione Collegio San Carlo, le scuole dell'infanzia del Comune di Modena e le scuole dell'infanzia della Fondazione Cresciamo di Modena. Alcuni frutti di tale collaborazione sono già stati pubblicati e condivisi a livello nazionale e internazionale, ad esempio, con il volume *Piccole ragioni* e con la partecipazione ad un progetto europeo denominato *CAPS. Children As Philosophers*, che coinvolge, oltre alla Fondazione San Carlo e al Comune di Modena, scuole di Bulgaria, Germania, Gran Bretagna, Romania e Svezia¹. Tenendo conto dei lavori passati, in questo libro – oltre a condividere numerose nuove idee da sperimentare – vogliamo continuare la riflessione sul senso del riferimento alla filosofia nel progetto educativo di una scuola dell'infanzia.

In che senso si può fare filosofia nella scuola dell'infanzia?

Affrontiamo subito questa domanda difficile e legittima. Naturalmente non si tratta di fare lezioni sulla filosofia e i suoi grandi

¹ Cfr. *Piccole ragioni. Filosofia con i bambini*, Franco Cosimo Panini, Modena 2012. Cfr. anche *Filosofare. Filosofia con i bambini*, Artebambini, Bazzano 2015.



protagonisti, né semplicemente di fare domande più o meno “da grandi”, raccogliendo poi le risposte dei bambini, come per passarle in rassegna. Fare filosofia nella scuola dell’infanzia significa piuttosto immaginare cornici insolite di esperienza e conversazione, in cui si incontrano domande più difficili di quelle consuete, tali da provocare momenti di meraviglia, esitazione e dubbio che invitano (e quindi allenano) a dire e a pensare più di quel che si è abituati a dire e a pensare.

Attraversando le esperienze documentate nel libro, si dovrà tenere presente che a rendere filosofica la conversazione contribuiscono il *punto di partenza* che si sceglie, il *modo in cui si cammina* e la capacità dell’adulto di lasciare spazio all’esitazione, al dubbio, al confronto aperto tra posizioni diverse. Prima ancora di manifestarsi sul piano delle risposte che si trovano, la tensione filosofica sta nel modo di porre le domande e nella capacità di mettere in questione – attraverso nuove domande – le “prime cose che vengono in mente”.

Vediamo subito un esempio. Tra le prime conversazioni filosofiche proposte nelle scuole dell’infanzia di Modena ci furono quelle sull’utopia. In poche parole, si trattava di coinvolgere bambine e bambini di 5 anni in uno degli esperimenti mentali più antichi nella storia del pensiero filosofico e politico: se venisse scoperta un’isola disabitata, cosa si dovrebbe fare per realizzarvi un posto in cui vivere davvero bene? La domanda generale si articolava, strada facendo, in domande più circoscritte: quali sono le prime cose di cui si ha bisogno, andando sull’isola? Quali, tra le cose a cui siamo abituati, non andrebbero portate sull’isola, perché altrimenti rischierebbero di rendere più triste la vita delle persone? Come si dovrebbe abitare sull’isola, una volta arrivati lì? Sarebbe meglio trovare un punto in cui vivere tutti vicini (ad esempio fondando un villaggio), oppure sarebbe meglio andare a vivere sparsi sull’isola, ognuno nel punto preferito? Se si preferisce vivere insieme, come si fa a scegliere un punto che vada bene per tutti?²

Le domande si susseguono incalzanti, introducendo scenari e personaggi ipotetici che sostengono l’attività di ragionamento del gruppo. La tensione filosofica non si accontenta di arrivare, sui singoli punti, a una

² Molte idee dei bambini e maggiori dettagli sull’attività sono espone nel libro *Piccole ragioni*, citato sopra. Per una panoramica più vasta sull’immaginario utopico dei bambini, dai 5 anni a tutta la scuola primaria, cfr. L. Mori, *Utopie di bambini. Il mondo rifatto dall’infanzia*, Edizioni ETS, Pisa 2017.



semplice sequenza di opinioni giustapposte, cioè – in altre parole – a una galleria delle preferenze che vengono in mente, per prime, a ciascuno; essa richiede invece di ragionare insieme, con la propria testa e al tempo stesso insieme (e grazie) agli altri. Richiede di ragionare insieme sulla possibilità di unire le diverse risposte in modo sensato, come tessere di un puzzle che possono incastrarsi sufficientemente bene; oppure, se non tutte le risposte si incastrano subito, come quasi inevitabilmente accade, la tensione filosofica richiede di stare ancora sul punto, cercando idee alternative, nuove risposte e magari nuove domande, dando ragioni per chiarire il senso delle diverse preferenze e per aiutare tutti a ripensarle.

Si provano così l'esperienza del dubbio, il gusto del dare e del chiedere ragioni, l'importanza di ascoltare per sentirsi ascoltati e la sensazione che, dandosi il tempo, su un problema difficile si può andare ben oltre le prime idee che vengono in mente.

Filosofia come gioco combinatorio fatto con parole e pensieri

Con i bambini di 3 anni la conversazione filosofica incontra un suo limite, legato ai possibili usi del linguaggio da parte dei bambini di quell'età. Notiamo però che qui diventano valide, *alla lettera*, alcune immagini utilizzabili per spiegare cosa s'intende con fare filosofia con i bambini più grandi: fare filosofia con loro, affrontando problemi, è come *tentare di comporre insieme immagini puzzle* di cui non abbiamo la figura originale da ricomporre (ad esempio, l'utopia: non abbiamo un modello condiviso quando iniziamo a parlarne e ogni idea individuale è come una tessera del puzzle; nel confronto, le tessere che ognuno propone sono modellate dal lavoro comune e iniziano a combinarsi...); fare filosofia è come affrontare un gioco di costruzioni (sul piano, anzitutto, della costruzione condivisa di significati).

Bruno Bettelheim ritiene che il *gioco combinatorio*, di cui è esempio il puzzle, sia fondamentale per lo sviluppo dell'intelligenza e del pensiero produttivo: «I puzzle, in particolare, costituiscono un ottimo strumento per imparare, molto prima che un'idea del genere possa essere espressa in parole, come, sistemando nel giusto ordine dei pezzi apparentemente senza relazione reciproca, si possa arrivare a comporre un intero che è molto di più della somma delle sue parti. Il fatto di ripetere tutte le volte necessarie il tentativo, fino al successo,



non solo dimostra ai bambini la necessità di perseverare, insegna loro anche ad avere fiducia nelle proprie capacità»³.

Da tali giochi si ricava l'abitudine alla perseveranza e all'impegno, mentre si affinano le capacità di pensiero e di manipolazione. Il gioco combinatorio ha però implicazioni ben più ampie, che permettono di metterlo in relazione con l'attività dello scienziato e con quanto sosteneva ad esempio Einstein a proposito del vedere relazioni e a proposito dell'importanza del gioco «per sviluppare la capacità di formare costrutti logici e di crearsi un'immagine personale del mondo»⁴. Bettelheim qui osserva che, affinché ciò avvenga, tanto il bambino quanto l'adulto hanno bisogno «di ciò che in tedesco si chiama *Spielraum*»:

«*Spielraum*, letteralmente spazio, stanza da gioco, non è solo questo; il suo primo significato è spazio libero, libertà d'azione: un ambiente in cui si può spaziare non solo con il corpo, ma anche con la mente; dove si possono fare liberamente esperimenti con le cose e con le idee; dove si può, come usa dire, “giocare” con le idee. Questa espressione colloquiale, anzi, lascia intendere, giustamente, che la mente creativa gioca con le idee come il bambino gioca con i giocattoli»⁵.

Jerome Bruner si riferisce alla *mano sinistra*⁶ per evidenziare che il nostro conoscere ed apprendere non poggia soltanto su un intelletto capace di esattezza, anche se questo sembra prevalere, come la mano destra: cruciale è invece, nelle più diverse circostanze, la mano sinistra esperta di intuizioni e metafore, portatrice di fantasia e carica di affetti, non esatta ma fine. Il potenziale degli esseri umani si dispiega infatti a più livelli e i problemi più importanti da risolvere o riformulare sono generalmente accompagnati da emozioni da attraversare. La centralità dell'*attività combinatoria*, a cui la finezza e la fantasia della mano sinistra danno un contributo indispensabile, si ripropone qui in relazione alla «sorpresa produttiva», cioè a quello che Bruner considera il contrassegno dell'autentica creatività:

«Le forme di “sorpresa produttiva” hanno la loro origine in una particolare forma di attività combinatoria, in un disporre i dati in prospettive nuove. Ciò non va però confuso con la capacità di miscelare zone o aspetti noti dell'esperienza, con il ricorso a strani algoritmi, in una ridda di permutazioni.

³ B. Bettelheim, *Un genitore quasi perfetto*, trad. it., Feltrinelli, Milano 2010, p. 217.

⁴ Ivi, p. 219.

⁵ *Ibidem*.

⁶ Cfr. J.S. Bruner, *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*, trad. it., Armando, Roma 2005.



Per questo sarebbe sufficiente, ma si avrebbe solo un mezzo ingombrante e privo di luce d'intelligenza, progettare un calcolatore»⁷.

La «sorpresa produttiva» non può scaturire da un intelletto puramente calcolante, ma dal rapporto dell'intelletto con la mano sinistra, che mantiene una tensione tra il consolidato (o canonico) e il possibile⁸. Sono perciò creativi in senso stretto quei processi in cui l'*embodied mind* risulta sorpresa da ciò che essa stessa riesce a vedere, a fare, a concepire. Qui l'*attività combinatoria* è qualcosa di *ben diverso dal calcolo*.

«Nulla di troppo»

Questo libro documenta numerose conversazioni che ruotano attorno ad un asse comune, costituito dal tema del “limite” e quindi dal senso del limite. La parola “limite” è ambigua, in quanto può indicare soglie da non superare e soglie che invece devono essere attraversate, per crescere e imparare a fare cose nuove. Ci sono i limiti da non superare perché superarli significa eccedere una misura (nel “troppo” o nel “troppo poco”) e ci sono i limiti da superare, perché superarli significa per così dire “ridisegnare” le proprie possibilità, avere nuove idee e imparare a fare cose nuove.

Vedremo come bambine e bambini affrontano tale ambiguità a partire dagli spunti più diversi. Per darne una prima idea, consideriamo cosa succede quando un filosofo chiede il loro aiuto per interpretare un misterioso frammento di Solone, annoverato tra i sette sapienti dell'antichità: «Nulla di troppo». La brevissima sentenza era scolpita anche sul tempio di Apollo a Delfi. Cosa vorrà dire?

L'espressione, nella sua formulazione originale, è probabilmente *troppo* difficile da decifrare, ma può essere interessante lasciare spazio alle ipotesi: tra bambini di 5 anni si ritiene che forse parli delle «troppe cose». Forse vuol dire «non fare troppe cose e nemmeno nulla: gioca per bene». Qui troviamo un'intuizione relativa alla via di mezzo tra il “troppo” e il “troppo poco” (nulla). Oppure: «Nulla è un po' troppo: praticamente c'è qualcosa che prima non ha niente, poi c'è un po' troppo». Lasciamo che i bambini tentino di districarsi tra le parole, per poi

⁷ Ivi, p. 41.

⁸ Su questo punto, cfr. J.S. Bruner, *La fabbrica delle storie*, trad. it., Laterza, Roma-Bari 2006, p. 15.





arrivare con loro a una riformulazione comprensibile: Solone suggerisce che il “troppo” non va mai bene, in nessuna circostanza; in altre parole, suggerisce che c’è una linea del “troppo” che non va mai superata.

Chiarito questo punto, si può chiedere a bambine e bambini se condividono il punto di vista di Solone, se hanno degli esempi per sostenerlo ed eventualmente dei contro-esempi. Eccone alcuni, proposti attorno ai 5 anni: «Non mangiare troppe caramelle, perché poi ti fa male la pancia»; «se giri troppo [su te stesso] ti gira la testa e caschi»; «se giochi troppo con i videogiochi ti bruciano gli occhi» e così via. Un bambino arriva a dire: «Fumare troppo fa male e i grandi non lo sanno, perché non lo sentono».

Qui si apre un nuovo spiraglio per l’indagine: quando e come ci si può accorgere di essersi avvicinati al “troppo”? È sempre possibile accorgersene? Questo Solone non lo dice e i bambini, ancora una volta, devono fare le loro ipotesi. Alcuni bambini segnalano che i genitori li avvertono quando esagerano in certe situazioni, ma è vero anche il contrario. Una bambina di 6 anni, ad esempio, osserva: «Mio babbo fuma troppo e glielo dico, ma mi promette che non lo fa e non lo mantiene e il giorno dopo rifuma».

Allargando la prospettiva, si potrà scoprire che i “problemi del troppo” si manifestano in ambiti a prima vista molto diversi: il calore serve alle piante per vivere, ma troppo caldo può farle seccare (e troppo poco può farle gelare); l’acqua serve alle piante per vivere, ma troppa acqua (o troppo poca) può fare male; per costruire una torre con blocchi in legno bisogna metterne tanti uno sopra l’altro, ma mettendone troppi la torre cade (mentre se i blocchi sono troppo pochi, non si ha la torre); la bicicletta ci permette di andare veloci, ma andando troppo veloci si può cadere.

Vedremo moltissimi esempi: qui è sufficiente notare che la filosofia si intreccia con molte altre osservazioni e che un frammento di Solone può diventare, consegnato alle parole e alle mani di bambini di 5 anni, una specie di specchio sfaccettato in cui scorgere i nessi che legano ambiti di esperienza a prima vista molto lontani. Sembra che ovunque, in natura, esistano dei limiti oltre i quali le cose cambiano forma e stato.

Allenarsi all’inferenza e al vedere collegamenti

Nell’introduzione al manuale *La filosofia e le sue storie*, Umberto Eco scrive:



«Accade che un bambino in tenera età possa dire (estasiando i genitori) “dato che...” per arrivare a certe conclusioni. Il bambino pratica così il metodo logico dell'inferenza (se piove allora sarà bagnato per terra, ma piove, allora sarà bagnato per terra ed è bene che non esca a piedi nudi) o addirittura il sillogismo aristotelico (tutti i temporali bagnano il terreno, è previsto un temporale, dunque è da prevedersi che sarà bagnato per terra). E la logica è uno dei capitoli della filosofia. Chiunque fa della logica, anche se senza accorgersene. Salvo che ci sono ragionamenti logici sbagliati come per esempio: tutti i temporali bagnano il terreno, il terreno è bagnato, dunque c'è stato un temporale»⁹.

Partendo dal frammento di Solone, bambine e bambini possono allenarsi a fare inferenze piuttosto complesse, se si chiede loro *come è possibile accorgersi del fatto che ci si sta avvicinando alla linea del “troppo”*. Questo il frammento di Solone non lo dice.

Un bambino nota che quando guardi la televisione te ne accorgi se «non riesci a vedere molto bene». A volte la persona che sta guardando troppo la televisione non se ne accorge da sola e smette soltanto quando qualcuno interviene ed eventualmente la spegne. Una bambina aggiunge che «se guardi troppo la televisione, inizia un po' a venirti mal di testa e male agli occhi». Quando uno se ne accorge, «è meglio smettere». Per associazione vengono in mente casi simili: stando sul tablet a lungo mentre si è in viaggio in auto verso la montagna, viene il mal di testa; giocando troppo a lungo con i videogiochi, fanno male gli occhi, la testa e le dita; mangiando troppe caramelle, possono fare male i denti o la pancia. Può capitare di essere davanti alla televisione con un sacchetto di caramelle: in quel caso, uno può essere «così distratto dalla televisione» da non vedere il sacchetto e da non accorgersi, a un certo punto, di avere finito le caramelle.

Alcuni bambini notano che il “troppo” dipende dal luogo in cui ci si trova: ad esempio, in classe non si può correre, mentre in giardino si può. L'andatura che nel giardino va bene diventa, quando si è in classe, troppo veloce. In generale, se si è al chiuso, si può capire se è il caso di correre oppure no osservando «quanto è lunga la sezione o il pavimento, perché se non ti rendi conto bene, che [lo spazio] è troppo piccolo, così corri e poi, se guardi dietro, sbatti». Inoltre bisogna osservare se ci sono «cose delicate intorno», oppure se il pavimento è

⁹ U. Eco, *Perché la filosofia?*, in *La filosofia e le sue storie*, a cura di U. Eco, R. Fedriga, vol. I, Laterza, Roma-Bari 2017, pp. XI-XVI, cit. da p. XIII.



di quelli su cui si può scivolare.

Un esperimento a cui faremo riferimento in seguito parte dall'osservazione di una torre di blocchi di legno in costruzione. Se, prima di aggiungere un pezzo, si chiede di fare ipotesi sul momento probabile della caduta, spiegando perché potrebbe cadere, si ottengono risposte precise sulle variabili in gioco: bambine e bambini di 5 anni fanno riferimento alla forma dei pezzi, all'altezza raggiunta dalla torre, al modo in cui i pezzi sono appoggiati («se lo metti dritto non cade, anche se è molto fino») e al fatto che la torre a un certo punto potrà tremare, o «scrollare».

Ci sono momenti in cui soltanto due o tre bambini pensano che la torre possa cadere aggiungendo un pezzo e momenti in cui quasi tutti lo pensano. Sono momenti molto favorevoli allo scambio di idee. C'è chi raccomanda a chi costruisce: «Devi metterlo bene [il nuovo pezzo]». In che senso *bene*? «Piano», dice qualcuno. «Non a rotella [non sulla parte tondeggiante]», dice un altro, quando si tratta di un blocco di legno a forma cilindrica. Una bambina, a un certo punto, avverte chi sta costruendo la torre: «Tra un pochino di sicuro, se continui, crolla».

La frase esprime la sensazione dell'avvicinamento a una soglia critica: non si può definire il momento preciso («tra un pochino»), ma è comunque certo che la torre crollerà. Poi arriva un'osservazione inattesa: «Non distrarti mentre lo metti, perché altrimenti lo metti e cade». Da qui si può partire con ulteriori riflessioni su attenzione e distrazione.

I limiti da superare per crescere

Quando si parla di limiti da superare si può pensare alla questione dell'autonomia. Immanuel Kant, nel suo scritto *Risposta alla domanda: che cos'è l'illuminismo?*, pubblicato nel 1784, fa un rapido cenno al girello per bambini, usandolo come metafora delle gabbie in cui le menti possono essere imbrigliate, affinché non imparino a camminare da sole. Fuor di metafora, il girello è un'esperienza che ai bambini della scuola dell'infanzia può ricordarne altre: imparare ad andare in bicicletta senza rotelle, imparare a nuotare (senza il sostegno di dispositivi galleggianti), imparare ad andare sui pattini, imparare ad allacciarsi le scarpe *da soli* e così via. In tutti i casi si tratta di superare un proprio limite, trovando un nuovo equilibrio tra il pensiero e l'azione.

Dice un bambino: «Io mi ricordo che per imparare a camminare il





bimbo piccolo guarda sempre tutti come si fa a camminare, almeno impara». Qui si mette in evidenza l'importanza dell'imitazione. Altri sottolineano che per imparare bisogna provare e riprovare. Altri ancora danno risalto all'aiuto dei genitori, ma c'è chi sottolinea che non tutti possono essere aiutati. Chi è troppo piccolo non può imparare, nonostante l'aiuto che riceve: «Non è che a un anno può camminare, perché sei ancora piccolo e non puoi camminare. Se ti aiuta la mamma non ci riesci, perché continui a cadere».

In altre parole: non tutti possono fare tutto. C'è un tempo per ogni cosa e l'aiuto non ha effetto se viene dato troppo presto. Poi, a volte, dopo molti tentativi non riusciti, accade che si impara a fare qualcosa, all'improvviso. Una bambina racconta come, provando e riprovando, è riuscita ad andare sul monopattino: «Ce l'ho fatta da sola. Prima non ci sapevo andare e poi ci sono riuscita. Prima non stavo insieme e adesso sì. [...] Un giorno mi è capitato che ci sono riuscita».

Da frasi come queste emerge una ricca fenomenologia dell'imparare cose nuove: ricordando ciò che si è già appreso e i numerosi tentativi necessari per imparare a fare qualcosa che inizialmente sembra troppo difficile, i bambini si equipaggiano di discorsi e riflessioni utili anche per le sfide future. Ciò può essere molto importante, considerando che a volte si tende a passare dal dire "non ce la faccio" al dire "non ce la farò mai".

Risposta dopo risposta gli aspetti considerati si fanno sempre più sottili, come quando alcuni bambini, durante una conversazione sull'autonomia, toccano il tema del "fidarsi", inteso come "lasciarsi andare", "avere confidenza". C'è chi non va ancora sull'altalena dei grandi, perché non si fida, cioè perché non è ancora abbastanza confidente nelle proprie capacità in quella situazione.

Nota su limite e confine

Prima di affrontare un percorso filosofico su un determinato argomento è bene dedicare del tempo a inquadrare teoricamente i concetti cruciali e i problemi ad essi collegati, non perché li si debba esporre ai bambini, ma perché l'approfondimento teorico preliminare aiuta a cogliere maggiori sfumature e possibilità di evoluzione nelle traiettorie della conversazione. Qui, iniziando a parlare di limiti, è sufficiente fare presente che il concetto è correlato a quello di "confine", ma





anche ben distinto. Nel latino antico *limes* poteva indicare la frontiera. *Confine* indica la presenza di una fine (*cum + fnis*): potremmo anche dire che c'è una fine condivisa, dove qualcosa finisce e qualcosa inizia. Il confine è la fine condivisa (ma anche l'inizio condiviso) di due territori differenti. *Limite* ha un'estensione più ampia (può indicare il limite di carico di qualcosa; la soglia oltre la quale si palesa una trasformazione in una dinamica, in una relazione ecc.: in questo senso "tutto ha un limite" richiama il tema della "giusta misura").

La storia della filosofia come repertorio di enigmi

Lavorando sul tema del limite ci si può ispirare alla storia della filosofia, cercandovi esempi e problemi correlati all'argomento. Non è detto che tutti gli esempi e i problemi siano adatti alla scuola dell'infanzia, ma può comunque darsi che anche quelli più difficili ispirino azioni e domande interessanti, generative di intuizioni¹⁰.

Vediamo qui un paio di esempi. Prendiamo un mucchio di sabbia. Se togliamo un granello di sabbia dal mucchio abbiamo ancora un mucchio. Se togliamo un altro granello, abbiamo ancora un mucchio. Se ne togliamo un altro, abbiamo ancora un mucchio. A un certo punto, continuando così, del mucchio iniziale rimarrà soltanto *un granello*: questo è ancora un mucchio? No, non basta un granello per fare un mucchio. Quando è sparito il mucchio? Bastano due granelli per farne uno? Tre?

Chi ha dimestichezza con la storia della filosofia avrà riconosciuto nell'esempio il paradosso del sorite (mucchio, appunto). Il limite in gioco riguarda il rapporto tra linguaggio e mondo, o tra parole e referenti. "Mucchio" indica una quantità indefinita e quindi la linea di demarcazione tra ciò che è mucchio e ciò che non lo è può diventare incerta per chi osserva e parla. La stessa cosa, però, può accadere anche con altre parole: quanti fogli si possono strappare da un quaderno, per continuare ad avere in mano un quaderno? Quali gesti fanno nascere un'amicizia e quali gesti, uno dopo l'altro, la fanno finire?

Un altro esempio ci porta alle storie congetturali della filosofia e, in

¹⁰ Il riferimento alla storia della filosofia costituisce il tratto distintivo dei percorsi che propongo nelle scuole dell'infanzia, primarie e secondarie. Una raccolta di idee sperimentate nella scuola primaria è contenuta nel testo L. Mori, *Giochi filosofici. Sfide all'ultimo pensiero per bambini coraggiosi*, Erickson, Trento 2018.





particolare, a quelle relative alla comparsa di nuove forme e organizzazioni delle capacità umane (quali furono le origini della società? Quali del linguaggio? Quali dell'arte?). Qui il superamento di un limite si manifesta proprio nell'emergenza di una novità, di uno scarto evolutivo.

Si tratta di domande che non possono essere poste direttamente ai bambini della scuola dell'infanzia, ma potrebbe diventare interessante farlo con un giro di parole più lungo. Ad esempio, mostrando le pitture parietali di Lascaux e Altamira, facendo un giro virtuale all'interno delle grotte (attraverso il materiale fotografico e video disponibile online) e poi chiedendo: un gatto, un cane, una scimmia, qualunque animale, stando davanti alla parete di una caverna, potrà forse immaginare molte cose mentre vede la parete. Forse. Ma potrà mai accadere che inizi a dipingere qualcosa sulla parete? Potrà accadere che inizi a rappresentare sulla parete qualcosa? L'essere umano, a un certo punto, ha iniziato a farlo? Com'è stato possibile? Perché è accaduto? Possiamo poi discutere del significato di quelle immagini: cosa volevano dire? Perché le hanno fatte così?

Da quei mondi lontani si può poi passare all'esperienza dei bambini: quando hanno imparato a disegnare? Si ricordano o hanno tracce dei primi disegni? Perché si prova piacere nel disegnare? Attraverso i disegni si possono raccontare storie come attraverso le parole?

Supponiamo ora di voler iniziare una conversazione facendo riferimento a frammenti di pensatori antichi. In questo caso occorre trovare il modo di incorniciare ogni frammento in una buona combinazione di domande. Ecco due esempi:

Esempio 1

Sul tempio di Apollo a Delfi è stata trovata una frase
attribuita anche al vecchio sapiente Solone:

«Nulla di troppo».

Cosa avrà voluto dire?

Siete d'accordo con lui?

Sapreste fare degli esempi?

Solone non dice però come fare ad accorgersi quando
ci si avvicina al "troppo".

Come si fa? È sempre possibile accorgersene prima?

Quanto prima?

* * *





Esempio 2

Democrito di Abdera, vissuto quasi 2500 anni fa, diceva:

«Se si passa la misura, anche la cosa più gradevole
ti diventa molto sgradevole».

Potremmo riformulare così:

*Se si esagera, anche la cosa che ti piace più di tutte
smette di piacerti.*

Cosa avrà voluto dire Democrito?

Siete d'accordo con lui?

Sapreste fare degli esempi?

La natura della domanda filosofica

Abbiamo fatto riferimento all'esperimento mentale dell'utopia e ad altri punti di partenza tratti dai classici del pensiero, ma non si intende qui sostenere che per fare conversazioni filosofiche con i bambini si debba necessariamente partire da domande, enigmi, esperimenti mentali ripresi direttamente dalla storia della filosofia. Il domandare filosofico si alimenta anche di storie, immagini ed esperienze che non stanno nei libri di filosofia. Ciò che più conta, allora, è fare chiarezza sulla natura della domanda filosofica.

Consideriamo, come esempio, un albo illustrato in cui il tema del limite è centrale: *L'onda* di Suzy Lee¹¹. Un'immagine rappresenta la bambina protagonista della storia mentre si avvicina in punta di piedi a una piccola onda, stando sulla spiaggia. Sopra di lei volano alcuni gabbiani. Un piede della bambina è proteso quasi a toccare l'acqua. Sullo sfondo, bianco e grigio, si vedono alcune montagne.

Potremmo fare ai bambini che osservano la scena domande come le seguenti: cosa stanno guardando i gabbiani? Cosa potrebbe esserci sulle montagne? Cosa potrebbe accadere dopo?

Domande come queste non sono "cariche" di tensione filosofica: esse invitano i bambini a fantasticare sulla storia e possono stimolare interessanti esercizi del linguaggio, ma spesso restano prive di sapore

¹¹ Cfr. S. Lee, *L'onda*, Corraini, Mantova 2008. Il libro, un *silent book*, fa parte di una "trilogia del limite", con i volumi *Ombra* e *Mirror* (tutti raccolti ne *La trilogia del limite*, Corraini, Mantova 2012).





e spessore filosofico. In alcuni casi, le risposte dei bambini potrebbero derivare da un ragionamento, perché nell'immagine potrebbero esserci indizi che rendono più o meno plausibile un'interpretazione. È però più probabile ottenere una sequenza di risposte difficili da mettere in dubbio e da soppesare alla ricerca di alternative. Con ciò non si intende proporre una dicotomia rigida tra il fantasticare e il ragionare: possono esserci molto ragionamento nella fantasticheria e molta fantasticheria nel ragionamento. Tuttavia, quando fantasticano – inventando ad esempio miti ed esperimenti mentali – i filosofi organizzano la fantasticheria con metodo, andando ben oltre il gioco delle libere proiezioni della fantasia.

Un secondo gruppo di domande ispirate dalla scena citata potrebbe essere questo: cosa cambierebbe se l'onda fosse un po' più alta? La bambina andrebbe così verso l'onda? Se con lei ci fosse un compagno di giochi cambierebbe qualcosa nel suo modo di giocare col mare? Come si sentirebbe?

In questo secondo caso le domande invitano ad immaginare delle varianti rispetto alla scena proposta e richiedono risposte motivabili in modo più ragionato: se l'onda fosse un po' più alta, la bambina si comporterebbe diversamente *perché...*, e qui potremmo aspettarci valutazioni differenti. Forse si arriverebbe a chiedersi: *quanto* più alta? Bambine e bambini potrebbero trovare altri esempi delle nostre reazioni ai cambiamenti nel contesto: come ci si sente in un'aula con pochissimi (troppo pochi) giochi? E in un'aula con troppi giochi? È possibile pensare a un'aula *troppo* ordinata? E a un'aula *troppo* disordinata? Cosa cambierebbe nei due casi?

Le domande del secondo gruppo generano confronti e aprono lo spazio a posizioni differenti, che possono sostenersi o contrapporsi fornendo al ragionamento, per così dire, una superficie su cui fare attrito per procedere oltre le prime suggestioni che vengono in mente. È di questi attriti che il linguaggio e il pensiero hanno bisogno per esercitarsi a protendersi e ad afferrare idee che non sono immediatamente "a portata di mano".

C'è poi un terzo gruppo di domande, solo in parte distinguibili da quelle del secondo gruppo, nelle quali la tensione filosofica si manifesta col tentativo di passare dal particolare al generale. Con riferimento alla scena citata potremmo chiedere ad esempio: perché la bambina non entra subito in acqua? Si sente più sicura sulla spiaggia? Dunque si sente meno sicura in acqua? Perché? E perché, però, si diverte nel



provare a toccare l'acqua? Cosa c'è di divertente? Cosa significa sentirsi sicuri? Quando ci si sente così? Cosa significa divertirsi? E così via. A seconda della traiettoria presa dalla conversazione, ci si potrebbe spingere a ragionare su situazioni analoghe a quelle rappresentate nell'albo. Si pensi, ad esempio, a una bambina che assaggia per la prima volta un cibo: non lo mette subito in bocca, come fosse un cibo conosciuto. Probabilmente annuserà e ne avvicinerà un po' alla bocca con prudenza, per assaggiarlo. È quello che fa la bambina, che cerca di "prendere confidenza" col mare. In quali altre situazioni si procede così, piano, con prudenza, prima di "buttarsi" in qualcosa e di lasciarsi andare?

La sfida consiste in questo: nel fare in modo che il rapporto con la storia raccontata e le domande sulla storia creino occasioni favorevoli a nuove intuizioni, a dire e a pensare cose che non si erano pensate prima. Si potrà così scoprire, ad esempio, che leggere un libro insieme ad altri può essere utile per imparare a rileggersi, a leggere meglio le proprie esperienze. Per attivare il "movimento" dal libro al pensiero, però, non tutte le domande sono uguali. La ricerca di domande cariche di tensione filosofica aiuta a creare cornici in cui i bambini possono esercitarsi a ragionare insieme, argomentando e contro-argomentando, alla ricerca di idee che non vengono subito in mente. Questo è uno dei motivi per i quali vale la pena fare riferimento alla filosofia nella costruzione di un progetto educativo, già dalla scuola dell'infanzia.

Accompagnare la conversazione

Chi propone una conversazione filosofica nella scuola dell'infanzia dovrà prestare molta attenzione alla costruzione delle domande e al modo in cui le domande e le esperienze proposte possono sostenersi reciprocamente. A partire dal problema proposto sarà inoltre utile curare i seguenti aspetti:

- Considerare il grado di pertinenza delle risposte: questo aspetto può segnalare se/quanto la domanda è stata formulata in modo comprensibile e il livello di difficoltà.
- Osservare come, dopo il primo giro di risposte, i bambini riescono ad argomentare andando più in profondità e come se la cavano quando sullo stesso problema emergono ipotesi differenti che non sono compatibili; osservare se e come, scambiandosi idee, intuiscono ed esprimono delle possibilità che inizialmente non avevano colto.



- Al fine di sostenere il suddetto processo di approfondimento e scoperta, evidenziare quando necessario la presenza di idee diverse e *forse* non compatibili, evitando di dare giudizi e valutazioni dirette su quanto emerso, ma problematizzando e chiedendo direttamente ai bambini: “queste possibilità (idee, proposte, soluzioni) stanno bene insieme? Possono essere realizzate (vere, valide) nello stesso momento?”
- Sostenere l'argomentazione sollecitandola con i “perché”, favorendo l'esplorazione dei motivi *pro* e *contro* una particolare ipotesi: i motivi sono convincenti per tutti? Può essere bello accorgersi del fatto che a volte capita di dire la stessa cosa o di avere la stessa preferenza *per motivi diversi*.
- Documentare e sviluppare le connessioni individuate dai bambini tra quel che si sta discutendo e altri casi, tramite analogie, esempi e confronti tra situazioni in parte simili e in parte differenti.
- Documentare il grado d'accordo raggiunto sulle questioni controverse: *in quanti hanno cambiato idea e perché?*
- Annotare le domande che i bambini stessi si fanno e ci fanno durante la conversazione; può essere utile tenere in evidenza gli interrogativi “sospesi”, da riprendere in momenti diversi.

Un buon dialogo, per favorire l'apprendimento di cose nuove con altri, deve permettere di passare da ciò che i parlanti hanno già pensato e immaginato a ciò che senza il dialogo non sarebbe stato pensabile né immaginabile. Affinché ciò accada, è fondamentale che il dialogo sia vissuto come una ricerca condivisa: in tale prospettiva non è sufficiente passare in rassegna e giustapporre le prime idee dei dialoganti su un particolare problema, perché la scoperta effettiva di nuove connessioni richiede di partire da lì per andare *molto oltre*; soprattutto, richiede di approfondire se, come e quanto le prime cose dette siano compatibili, entrino in tensione, sollevino perplessità e dubbi inattesi.

Si genera apprendimento comune quando, *grazie al dialogare*, i parlanti disegnano ipotesi e soluzioni che nessuno di loro aveva concepito prima: è come se i dialoganti componessero un puzzle di cui nessuno, inizialmente, aveva in mente l'immagine completa (forse circolavano già immagini più o meno estese, ma non l'immagine completa). Che ciò possa accadere è uno degli effetti più sorprendenti di un buon dialogo. Ogni idea a cui si dà voce contribuisce a modellare disegno e contorno delle tessere del puzzle e l'apprendimento





diventa così duplice: da un lato, si allenano le competenze di cittadinanza legate alla ricerca collaborativa; dall'altro lato, c'è l'apprendimento relativo al problema affrontato.

Un dialogo così generativo si accende raramente per “autocombustione”. Esso richiede una serie di condizioni favorevoli e, tra queste, un adulto capace di proporre un buon punto di partenza in relazione all'età dei dialoganti. A questo proposito, vale ancora un monito di Dewey, che notava come spesso le esortazioni a riflettere non siano accompagnate da stimoli capaci di sollecitare davvero la riflessione: «I comuni appelli a pensare, rivolti ad un bambino (come ad un adulto), senza tener conto della esistenza o meno, nella sua esperienza, di una qualche difficoltà che lo turbi o che alteri il suo equilibrio, sono altrettanto futili quanto, per così dire, l'invitarlo a sollevarsi da terra reggendosi con i lacci delle scarpe»¹².

Il punto di partenza dev'essere sfidante e accattivante per i bambini: dev'essere qualcosa che li riguarda e che in qualche misura li “tocca” e li “muove”, perché li spiazza, li stupisce, genera perplessità. Di solito il mio punto di partenza è ispirato dalla filosofia, che si tratti di immaginare come realizzare un paese ideale in un'isola disabitata o di interpretare misteriosi frammenti di pensieri arrivati dall'antichità; ma il dialogo può essere avviato a partire dagli spunti più vari (dalle esperienze dei bambini, dalle storie che si leggono con loro e così via). L'avvio funziona tanto meglio, quanto più i bambini sentono che c'è qualcosa che non torna e che tuttavia potrebbe essere “risolto”; se intravedono uno spazio di libero gioco per la loro fantasia e il ragionamento.

C'è poi la questione del numero dei dialoganti. Sappiamo che i gruppi umani attraversano una specie di transizione di fase quando arrivano attorno ai 15/20 componenti: dialogare diventa sempre più difficile, perché si allungano i tempi d'attesa per connettere le proprie idee con quelle degli altri e non tutti i fili della conversazione possono essere tenuti insieme agevolmente. Quando si è in pochi la conversazione tende a “cristallizzarsi” attorno a un numero limitato di idee, mentre nei gruppi di oltre 15/20 componenti cresce il rischio che le idee si “disperdano” e che i dialoganti provino la sensazione di non essere intensamente “insieme”.

¹² J. Dewey, *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*, trad. it., La Nuova Italia, Firenze 1961, p. 76.





La soglia critica tuttavia non si manifesta allo stesso modo in tutte le circostanze: a volte il *tema* risulta così coinvolgente da tenere uniti gruppi ben oltre i venti dialoganti (la tenuta notoriamente dipende anche dall'età e dall'allenamento del gruppo al dialogo, nonché dal contesto e dall'abilità di chi orchestra).

Si può sempre sperimentare cosa accade passando tra gruppi diversi (grande, piccolo, medio): ogni bambino potrà così mettersi alla prova ed esercitarsi al dialogo in dinamiche differenti.

Lo spazio e il tempo della conversazione devono essere ben definiti, "protetti" da interruzioni inopportune (come a teatro). Non c'è una disposizione ottimale in sé, ma è anzitutto importante che i dialoganti siano comodi, che possano sempre guardarsi in faccia se lo vogliono e che possano osservare oppure interagire con eventuali "supporti" al dialogo (lavagne, fogli, oggetti dimostrativi...). Se dialoghiamo sull'antico detto «Nulla di troppo», ad esempio, potremmo partire costruendo una torre con pezzi di legno, chiedendo ai bambini se riescono ad anticipare quale sarà il pezzo che, aggiunto, farà cadere la torre... quali segnali ci permettono di interpretarlo? Come ci accorgiamo in generale che qualcosa sta diventando "troppo"? Dall'esempio iniziale si possono poi fare collegamenti con le esperienze più diverse. Se il dialogo si sviluppa in più incontri, è bene che nello spazio ci siano tracce di quel che si è detto (illustrazioni, oggetti...) e delle eventuali domande in sospeso.

L'adulto che fornisce per così dire l'impalcatura all'interazione dei bambini dovrà prima di tutto avere un atteggiamento non giudicante, contenendo l'ansia di dare o suggerire le risposte che vorrebbe sentire e facendo in modo che il processo rimanga aperto alle posizioni più diverse, dando spazio anche al silenzio e alle (preziose) esitazioni. Oltre al punto di partenza, dovrà preparare delle domande per rilanciare il confronto, curare con delicatezza la pertinenza degli interventi, evidenziare in modo problematizzante collegamenti e contrasti in ciò che i bambini dicono, esplicitare con loro e per loro la struttura *logica* dei loro ragionamenti (*perché* dicono quel che dicono?). La guida del dialogo richiede un'arte paragonabile a quella di un'equilibrista, che deve sapere "contenere" gli inevitabili sbilanciamenti (come gestire gli interventi troppo lunghi, la giusta misura degli incoraggiamenti ad esprimersi per chi ne ha bisogno, le deviazioni che a volte sembrano al tempo stesso eccessive, non pertinenti eppure interessanti?).



L'arte si affina facendo esperienza e gli accorgimenti fin qui esposti possono aiutare a far sì che il dialogo diventi occasione di grandi scoperte sia per i bambini, sia per gli adulti che sono con loro.

Altre riflessioni sul metodo, dialogando con Ludwig Wittgenstein

Secondo Ludwig Wittgenstein il bambino impara a credere e ad agire secondo una credenza, indipendentemente dall'evidenza di ciò in cui crede: «Il bambino impara a credere un sacco di cose. Cioè impara, ad esempio, ad agire secondo questa credenza. Poco alla volta, quello che crede si costruisce un sistema e in questo sistema alcune cose sono ferme e incrollabili, altre più o meno mobili. Quello che è stabile, non è stabile perché sia in sé chiaro o di per sé evidente, ma perché è mantenuto tale da ciò che gli sta intorno»¹³.

Credendo agli adulti, inoltre, nel bambino si avvia il processo di formazione: «Un bambino impara perché crede agli adulti. Il dubbio viene *dopo* la credenza»¹⁴.

Il bambino, secondo Wittgenstein, anzitutto usa e fa: prende libri, beve latte, si siede sulla sedia. I primi giochi linguistici sono, ad esempio, il "nominare pezzi", il "ripetere" parole sentite dall'insegnante. Ci si può chiedere se un bambino che padroneggia un gioco linguistico debba *sapere* certe cose o *poter fare* certe cose. La seconda formulazione appare come un pleonaso¹⁵.

Le questioni sull'esistenza, come il dubbio, vengono *dopo*: «[...] Un bambino impara che ci sono narratori degni di fede e narratori che degni di fede non sono, molto dopo aver imparato fatti (*Faktum*) che gli vengono raccontati. *Non* impara *affatto* che quella montagna esisteva già molto tempo fa; cioè, la domanda se così sia non gli viene *affatto* in mente. Per così dire, il bambino inghiotte questa conseguenza con *quello che* impara»¹⁶.

Il bambino non impara che esistono libri, che esistono sedie ecc., ma impara ad andare a prender libri, a sedersi su sedie, ecc. Certamente, più tardi vengono fuori anche questioni sull'esistenza¹⁷.

¹³ L. Wittgenstein, *Della certezza*, trad. it., Einaudi, Torino 1978, § 144, p. 26.

¹⁴ Ivi, § 160, p. 29.

¹⁵ Ivi, § 534, p. 87.

¹⁶ Ivi, § 143, p. 26.

¹⁷ Ivi, § 476, p. 77.

Il sapere, secondo Wittgenstein, viene *dopo* il reagire: «Il bambino, vorrei dire, impara a reagire in questo modo così e così; e reagendo in questo modo così e così non sa ancora nulla. Il sapere comincia soltanto a un livello successivo»¹⁸.

Il significato è appreso con un “alone”, con un “sentimento”: «Si dice al bambino: “No, niente più zuccherino!” e glielo si toglie. Così il bambino impara il significato della parola “niente”. Se con la stessa parola gli avessimo offerto uno zuccherino, avrebbe imparato a intendere le parole in modo diverso. Così ha imparato a usare la parola, ma anche ad associarle un determinato sentimento, a sentirla in un determinato modo»¹⁹.

Tenendo presenti queste riflessioni di Wittgenstein e facendo riferimento alla nostra esperienza di filosofia con i bambini, possiamo dire di avere accompagnato i bambini nello spazio di scoperta dischiuso da domande difficili e dubbi imprevisi. Non abbiamo chiesto ai bambini di ripetere o di assumere un punto di vista particolare, né di credere all'adulto filosofo: essi, come per gioco, sono invece entrati in un insolito spazio di domande, provando il gusto di cercare le parole (aggettivi, sostantivi, verbi) per esprimere pensieri resi sempre più difficili dal presentarsi di punti di vista contrastanti e possibilità diverse.

In questa prospettiva, fare filosofia con i bambini può essere considerato un esercizio di pensiero e di autonomia *nella relazione* con gli adulti e con i coetanei. Che filosofi e bambini possano condividere questa dimensione di gioco con le parole, forse Wittgenstein lo avrebbe commentato facendo riferimento al fatto che spesso anche «i filosofi sono come bambini piccoli che prima scarabocchiano con la matita su un foglio di carta dei segni qualsiasi e poi chiedono all'adulto: “che cos'è?” – È andata così: l'adulto più volte aveva disegnato qualcosa per il bambino e gli aveva detto: “Questo è un uomo”, “Questa è una casa”, ecc. E ora il bambino fa anche lui dei segni e chiede: “e questo cos'è?”»²⁰.

¹⁸ Ivi, § 538, p. 88.

¹⁹ L. Wittgenstein, *The Big Typescript*, trad. it., Einaudi, Torino 2002, p. 39 [II.9.2].

²⁰ L. Wittgenstein, *Pensieri diversi*, trad. it., Adelphi, Milano 1980, pp. 41-42.



Consigli e note metodologiche per insegnanti

Francesca Botti, Luca Mori

Cosa significa partire dagli interessi dei bambini?

Diciamo spesso che è necessario partire dagli interessi dei bambini. Pur essendo d'accordo sul principio, tuttavia, quando lo si vuole calare nella prassi quotidiana della scuola il principio stesso può mandare in crisi: ciò accade perché ventisei bambini possono avere ventisei interessi diversi, perché discutendo con loro ci accorgiamo che le strade percorribili attraverso i loro interessi sono moltissime e non sappiamo scegliere, oppure perché da una parte ci sono gli interessi dei bambini e dall'altra le sollecitazioni che riceviamo durante la formazione e sulle quali ci viene chiesto di lavorare.

Offriamo di seguito alcuni spunti che possono aiutare ad affrontare queste comprensibili difficoltà.

In primo luogo dobbiamo considerare che tra gli obiettivi di un progetto educativo dovrebbe sempre esserci quello di promuovere la conoscenza. Platone e Aristotele, a questo proposito, furono chiari nel sostenere che la filosofia è un tipo di conoscenza che ha origine dalla meraviglia, mettendo così in evidenza il nesso tra il processo del conoscere e un sentimento. Se non c'è meraviglia, se non c'è desiderio e interesse di conoscere, la tensione filosofica al conoscere non si attiva. Ma perché insistere sulla tensione filosofica? Perché ricercarla nelle domande che si fanno significa immaginare quesiti ed esperienze che introducano i bambini in uno spazio di scoperta insolito, in cui la prima risposta che viene in mente è soltanto il primo passo di un'avventura ben più complessa; uno spazio in cui è possibile muoversi dando forma ai pensieri e connettendo le proprie idee con quelle degli altri, in un gioco d'incastri che richiede pazienza e ascolto, capacità di slancio e capacità di sostare nel dubbio.

Qui si incontra tuttavia un problema: il verbo "meravigliarsi" è



riflessivo e non ha senso declinarlo all'imperativo. Non basta esortare una persona dicendole "Meravigliati!", per farle vivere l'esperienza della meraviglia. La meraviglia non si impone, eppure va ricercata. Come si può fare?

Ecco alcune considerazioni generali:

- La meraviglia nasce in situazioni di spiazzamento. Meravigliarsi significa avere a che fare con qualcosa che non torna, che genera un attrito interno, che scuote il punto di vista abituale. Come insegnanti si può tentare di ideare situazioni che creino attriti tra credenze, mettano alla prova i punti di vista abituali, diano possibilità di ampliare lo sguardo.
- La meraviglia può essere suscitata in noi da qualcosa che appare del tutto nuovo e sorprendente oppure, al contrario, dall'osservare in modo diverso qualcosa che abbiamo sempre visto e conosciuto in un determinato contorno; a stupire, in questo caso, sono i particolari nuovi o mai considerati che emergono allo sguardo.
- Dobbiamo proporre ai bambini situazioni che possano sentire vicine, con cui si sentano in relazione. Questo è un aspetto cruciale soprattutto nei percorsi di filosofia, per evitare di spingersi verso l'eccesso di astrazione. Ancorare il ragionamento all'esperienza vissuta dei bambini aiuta a cercare connessioni tra casi particolari concretamente vissuti e ad incamminarsi dal particolare al generale. Così, ad esempio, parlando del limite alcune insegnanti hanno esplorato i significati del "troppo" nell'esperienza dei bambini, riflettendo con loro sugli usi della parola in contesti e situazioni diversi, oppure proponendo attività anche manipolatorie in cui il "troppo" entra in gioco. L'attenzione protratta su esperienze differenti ha alimentato l'interesse dei bambini e la loro capacità di estendere i riferimenti e di approfondirne il significato. Il senso del limite si è così allenato passando dal concreto sperimentare al pensare e al dire: azioni, linguaggio e ragionamento si sono reciprocamente ispirati e potenziati.

Cosa caratterizza una domanda filosofica rispetto ad altre domande?

Una domanda filosofica, in quanto solleva dubbi tra i quali è difficile orientarsi con le prime risposte che vengono in mente, solleva l'esigenza di indagare, riflettere e argomentare le proprie posizioni.



È una domanda di fronte alla quale ci si trova nell'incertezza: essa può richiedere di analizzare una situazione intricata o ambigua, di valutarne le caratteristiche, di riflettere sui diversi punti di vista da cui osservarla. È una domanda che non ha una risposta certa e indiscutibile. Generalmente è una domanda per la quale non si sa, quando la si affronta, se esista una sola risposta corretta, se ne esistano molte o se non ce ne sia nessuna. Un buon indizio per riconoscere una domanda filosofica consiste nel carattere aperto della domanda: se la domanda è chiusa e non sollecita dubbi, essa non è carica di tensione filosofica; se la domanda è aperta a qualsiasi risposta, e dunque a qualsiasi proiezione fantastica, essa non offre l'attrito di cui la tensione filosofica ha bisogno. Una domanda *non* filosofica *non* genera attrito.

Nel quadro di una conversazione filosofica con i bambini si possono certamente porre anche domande che non sono cariche filosoficamente: dipende dagli obiettivi e dal percorso che si è immaginato per arrivare all'esperienza di spiazzamento e meraviglia di cui si alimenta il domandare filosofico. È però essenziale che chi conduce la conversazione abbia compreso la distinzione tra i diversi tipi di domanda.

La discussione filosofica

La conversazione filosofica è uno spazio di scoperta aperto, che si alimenta della diversità dei punti di vista. Quanto più le posizioni degli interlocutori sono diverse, tanto più c'è spazio per esplicitare dubbi, esprimere le motivazioni dei differenti punti di vista, analizzare i termini della questione in profondità, vivendo la tensione filosofica della ricerca. Diventa perciò particolarmente prezioso lo stare sul tema confrontando posizioni diverse.

La postura dell'insegnante può essere così definita: da un lato dev'essere chiara sui temi/concetti da affrontare, aiutando il gruppo a tenere il timone, per evitare di lasciarsi trascinare in divagazioni che fanno perdere la bussola rispetto all'intento con cui si è partiti; dall'altro lato dev'esserci un sincero interesse all'ascolto e alla considerazione di ciò che i bambini hanno da dire, che si traduce quando è il caso nell'apertura di itinerari che inizialmente non erano stati immaginati (e, in questo caso, la divagazione dal tracciato previsto diventa fruttuosa). L'insegnante, inoltre, non deve aspirare a condurre





verso le idee considerate “migliori”, verso le risposte che vorrebbe ottenere. L’adulto che fa filosofia con i bambini deve dismettere, nel corso dell’esperienza, i panni dell’“erogatore di credenze”.

Quali sono i fraintendimenti frequenti?

Non tutte le domande aperte sono domande filosofiche. Ci sono domande estremamente aperte che non portano in sé alcun interrogativo filosofico.

Proporre percorsi filosofici non significa necessariamente restare su un piano astratto, perché la filosofia si riferisce anche ai dubbi che attraversano l’esistenza e l’esperienza delle persone.

Il fine di una conversazione filosofica non è peraltro quello di condurre i bambini alla valutazione condivisa di un problema: non si tratta di condurre il gruppo alla condivisione di una determinata opinione su un tema dubbio e controverso (ad esempio, verso l’opinione che sembra più corretta all’adulto che conduce la conversazione); si tratta, invece, di esercitare i singoli a sostare sulle diverse opinioni che si possono avere sullo stesso tema, affrontando i dubbi e rispettando le idee diverse dalle proprie, anzi arrivando a scoprire che le idee degli altri possono aiutare a chiarirsi le proprie e a trovarne di nuove.

Si potrebbe pensare che tutto questo dubitare sia spaesante, ma non è necessariamente così, se il dubitare è vissuto come l’esperienza delle molteplici possibilità del dire e del pensare. Analogamente, non è spaesante avere la possibilità di camminare su terreni diversi da quello liscio e pianeggiante su cui è più facile stare in equilibrio: metaforicamente il dubitare a cui pensiamo non significa oscillare e cadere da una parte e dell’altra, ma esercitarsi a tenersi in equilibrio quando il terreno cambia forma e pendenza. Dubitare, insomma, è l’analogo di un gioco d’equilibrio: un’idea diversa dalla mia, un’obiezione, un dubbio mi spostano dal punto in cui mi trovo e mettono alla prova la mia abilità nel trovare altri punti d’appoggio. Per farlo devo mettere in relazione il punto in cui mi trovavo, il punto verso cui mi muovo e la spinta che mi ha messo in movimento.

Dibattere, argomentare, cambiare opinione sono espressioni di questo complesso gioco d’equilibrio che è la conversazione filosofica.





I rilanci

Qui si tocca un punto fondamentale a cui è necessario prestare attenzione. Spesso alla domanda dell'insegnante segue una serie di risposte da parte dei bambini, frasi in cui trova espressione il punto di vista dei singoli. Può capitare che tali frasi non vengano messe in relazione e, più precisamente, in quella relazione generativa che permette di passare dalle prime cose dette a nuove intuizioni e a cose mai dette (né pensate) prima. Non tutte le domande si prestano ad un simile esercizio sulle relative risposte. Quando però una domanda è carica di tensione filosofica, solitamente le differenti risposte si prestano bene ad esercizi di questo tipo. L'insegnante allora può richiamare l'attenzione di tutti su quel che uno ha detto, chiedendo chi è d'accordo e chi no, sollecitando l'espressione di punti di vista divergenti; può mettere in evidenza punti di potenziale contrasto e invitare a prendere posizione (lei ha detto X, lui ha detto Y: possono essere vere entrambe le cose, oppure no? Voi come la pensate?); può invitare i bambini a dare spiegazioni e a motivare il punto di vista che sostengono; può ancorare la conversazione ad esempi ed esperienze vissute dai bambini e così via.

Occorre anche evitare di "premiare" le risposte che piacciono di più all'adulto, dando l'impressione che le idee che appaiono immediatamente "corrette" siano privilegiate rispetto alle altre; fare filosofia significa esitare e nell'esitazione è importante condividere le idee anche quando appaiono incompiute, non ben definite, incerte. Si tratta di un punto sottile: non significa che tutte le ipotesi e tutti i punti di vista abbiano in assoluto lo stesso valore di conoscenza, perché se così fosse non avrebbe senso la ricerca, giacché ci si potrebbe accontentare della prima ipotesi e del primo punto di vista disponibile; occorre però dare valore a tutti i tentativi, perché l'ipotesi che non tiene può aiutare ad elaborare un successivo passaggio. Soprattutto, occorre evitare atteggiamenti che inducano i bambini a cercare di compiacere l'insegnante più che ad esprimere la propria idea.

Ci sono modi meno "direttivi" per aiutare i bambini a considerare i molteplici aspetti di una situazione. Consideriamo ad esempio il caso di un bambino che arrivi a sostenere che "bisogna sempre aiutare gli altri". Se l'insegnante mostra grande approvazione per questa conclusione, perché la condivide e la ritiene senz'altro valida, potrebbe scoraggiare l'espressione dell'idea secondo cui ci sono situazioni





in cui è meglio non aiutare. Quest'ultima posizione è stata espressa con convinzione da una bambina di 6 anni, che poi ha precisato: «Non bisogna aiutare chi sta imparando ad allacciarsi le scarpe da solo, perché sennò non impara». Si potrebbe precisare che non bisogna aiutare troppo chi sta imparando, oppure che si può aiutarlo senza fare le cose al posto suo e così via. Si tratta, come si vede, di un tema complesso che i bambini possono affrontare accompagnati da domande e suggerimenti sulle connessioni tra esempi ed esperienze da loro vissute. Una bambina di 6 anni può perfino arrivare a dire che «a volte aiutare è non aiutare»: tesi che precisa quella da cui siamo partiti, permettendo di pensare che, se bisogna sempre aiutare gli altri, a volte li si aiuta non aiutandoli. Filosoficamente potremmo poi iniziare a considerare i diversi modi di aiutare un bambino nelle situazioni più diverse.

Si noterà che quel che abbiamo detto sulle domande filosofiche non vale per altre domande, che hanno una risposta corretta a cui fare riferimento: ad esempio, se chiediamo di definire il significato del verbo “errare” (nel senso di “sbagliare”), il bambino che dice “fare un errore” dà una risposta corretta, mentre il bambino che attribuisce al verbo il significato di “fare la cosa giusta” non coglie nel segno.

Linguaggio ed esperienza

Narrazione e ragionamento sono forme di conoscenza e necessitano di *parole*. Le parole aiutano a leggere l'esperienza e a leggersi nell'esperienza. Riprendendo l'idea di Wittgenstein secondo cui *i limiti del mio linguaggio significano i limiti del mio mondo*, possiamo aggiungere che lavorare sulle parole di cui i bambini dispongono e sui significati che sanno attribuire alle parole significa lavorare sulla loro possibilità di vedere molteplici sfaccettature del mondo e delle esperienze. Se poi è vero che i significati dati alle parole dipendono anche dalle esperienze che a tali parole si possono associare, è importante aiutare i bambini a connettere parole ed esperienze: nella conversazione filosofica può capitare che le parole aiutino a comprendere meglio il senso di un'esperienza e a connettere esperienze vissute in tempi e contesti diversi, oppure che le esperienze aiutino ad afferrare meglio i termini di un problema, sia che le parole per affrontarlo siano facili, siano che siano difficili da trovare.





Da tutto ciò può derivare sia un arricchimento del lessico, attraverso l'uso di sinonimi, contrari, sfumature interpretative, sia un allenamento a mettere in relazione diversi linguaggi, con le loro diverse potenzialità espressive (narrazione, arte, rappresentazione ecc.).

A 3 anni

Dal momento che in questo libro si tratta di limiti, occorre essere ben consapevoli anche dei limiti della conversazione filosofica. Non si può pretendere di condurre una conversazione basata su domande cariche di tensione filosofica con bambine e bambini di 3 anni. È tuttavia possibile, anche per quell'età, immaginare cornici di esperienza e comunicazione favorevoli allo scambio di idee, all'ascolto reciproco, allo spiegare e allo spiegarsi, facendo in modo che azione e linguaggio si inneschino reciprocamente in spazi di scoperta insoliti.

In questo caso l'arte filosofica della domanda dovrà intrecciarsi ad altre azioni:

- Sperimentare con il corpo, manipolare, fare concretamente qualcosa (ad esempio, come vedremo, costruire una torre con blocchi di legno e ragionare su quel che si sta facendo).
- Ampliare il lessico conoscendo nuove parole (leggere, ascoltare, dire e ridere con altre parole, osservare e descrivere).
- Narrare e narrarsi (parlare di sé e delle proprie esperienze, mettere in relazione ciò che si vive a scuola con ciò che si vive altrove, fare confronti tra le proprie esperienze e quelle degli altri).
- Partire da ciò che bambine e bambini condividono e comprendono e da ciò che vogliono comprendere meglio.
- Cercare domande che sostengano il gusto di discutere, immaginare, raccontare di sé e del mondo, confrontando le proprie idee con quelle degli altri.
- Tenere conto dell'atmosfera emotiva delle esperienze.

Qui come altrove la “giocosità” (uno dei sette sistemi emozionali di base secondo le neuroscienze affettive nella versione di Jaak Panksepp) può alimentare la tensione alla ricerca¹ e alla condivisione

¹ Cfr. L. Biven, J. Panksepp, *Archeologia della mente. Origini neuroevolutive delle emozioni umane*, Raffaello Cortina, Milano 2014.





(la giocosità infatti rimanda alla “gioia sociale” di sperimentare insieme ad altri le proprie possibilità).

Consideriamo un esempio classico, la domanda “cos’hai fatto oggi a scuola?”. Tipicamente il bambino risponde di non avere fatto niente. La domanda diretta suscita una reazione di chiusura. Si può scalfire tale chiusura ponendosi in modo diverso, ad esempio chiedendo: “ci raccontiamo una cosa bella e una cosa brutta successe oggi? Inizio io, poi continui tu”. Questa seconda proposta è un invito giocoso a scambiarsi racconti e impressioni su quel che è accaduto. Sfuma di conseguenza la cornice dell’“interrogatorio”, evocato dalla domanda unidirezionale, ripetuta forse talvolta, giorno dopo giorno, in modo meccanico².

² Si segnala il testo di A. Gozzi, M. Morini, D.I. Murgia, *A ritrovar le storie*, Edizioni Corsare, Perugia 2014. L’albo illustrato (indicato dall’editore per bambini dai 4 anni) propone una sorta di gioco dell’oca, con un percorso in cui ad ogni casella corrispondono una parola e una domanda. Può essere uno spunto utile per predisporre e tenere traccia di un percorso di domande, ridisegnando eventualmente parole e quesiti tenendo conto dell’età dei bambini a cui ci si rivolge.





Esperienze nelle scuole dell'infanzia

a cura di Francesca Botti e Luca Mori

1. *Costruire una torre*

Pensando ai gruppi di bambini di 3 anni non si può pretendere di realizzare conversazioni filosofiche in cui il ragionamento sia mediato soltanto, o in via preminente, dal linguaggio. È tuttavia possibile proporre esperienze che aiutino a pensare più del solito e diversamente dal solito a quel che si osserva, sollecitando il pensiero ipotetico e condizionale e alcuni tentativi di passare dal particolare al generale.

Proponiamo un esempio che rimanda chiaramente al tema del limite e al senso del limite. L'esperienza di partenza è ben nota ai bambini: si tratta di costruire una torre con pezzi di legno, accompagnando i bambini nell'analisi di quel che fanno e nell'anticipazione di quel che potrebbe accadere. In questo modo, agganciando il ragionamento ad un'esperienza concreta di manipolazione e di ricerca di equilibrio, si riflette sul quesito associabile al frammento «Nulla di troppo»: *come facciamo ad accorgerci di quando arriviamo vicini al "troppo"? È possibile accorgersene?*

Un'insegnante che lavora con bambini di 3 anni ha preparato per piccoli gruppi di sette bambini due tipologie di materiali da costruzione: legnetti colorati preformati di piccola e media grandezza e legni di recupero di dimensioni medio-grandi.

Alla richiesta dell'insegnante, che invita a «costruire una torre alta» e «che non deve cadere», un bambino risponde subito con un'osservazione anticipante: «se è una torre alta può cadere». Si tratta di un'intuizione che coglie l'ambiguità implicita nella richiesta iniziale: la *torre* deve essere alta e non cadere, ma il fatto di volerla *alta* aumenta la possibilità che essa *cada*. Un altro bambino aggiunge subito che non c'è problema, perché se cade «si può rifare», con un'aggiunta significativa:



dovrà essere fatta *diversa* da quella di prima. Il bambino che ha parlato per primo precisa poi che «se è altissima può cadere». Nella differenza tra l'essere *alta* e l'essere *altissima* è in gioco la soglia del “troppo”.

Seguiamo un brano di conversazione per cogliere altri aspetti del ragionamento preliminare dei bambini:

EMMA: Sì, ma dove la facciamo? Troviamo un posto [adatto], sennò si rompe!

[Qui Emma coglie una variabile influente di cui tenere conto: il luogo che fa da base alla torre]

CLAUDIO: Anche se cade poi la possiamo rifare. [...] la facciamo diversa. Se la facciamo uguale non c'è motivo per vedere se poi non cade.

[Claudio suggerisce l'importanza di imparare dal tentativo fallito, evitando di riprodurre la forma che si è rivelata inadeguata]

YURI: La dovresti fare bassa.

[...]

LORENZO: Eh sì, se è alta cade.

EMILIA: Si può fare anche alta, senza che non cade.

GABRIELE: Sono d'accordo!

CLAUDIO: Se noi la controlliamo, scusa, non cade. Tipo, parto dal basso, poi ancora più in alto, ancora più in alto, ancora più in alto, e poi è fatto.

[Claudio risponde all'obiezione di Lorenzo con un'ipotesi sul metodo da seguire: occorre costruire gradualmente (un po' per volta) e con attenzione (controllando quel che si fa)]

GABRIELE: Anch'io vorrei che non cade la torre!

A questo punto l'insegnante invita a scegliere i materiali con cui costruire la torre e la richiesta permette ai bambini di fare delle ipotesi: Gabriele sostiene che è meglio usare «i legni grossi» perché «sono pezzettoni più grandi», mentre secondo Claudio «è meglio usare quelli piccoli». Si formano così due gruppi, liberamente. Lorenzo ad esempio motiva la scelta dei pezzi grandi, perché è convinto che in questo modo si riesca «a costruire [la torre] più alta alta». Un gruppo usa la base larga, un altro no. A un certo punto Lorenzo osserva soddisfatto: «Ci dobbiamo fermare perché ho finito. [...] Adesso è molto alta. Basta adesso [...]: non si può fare più alta. Può cadere. Non viene più alta di così».

C'è chi a un certo punto prova a costruire da solo e chi chiede oppure offre aiuto. Si potrà discutere, in un secondo momento, cosa cambi passando dal fare da soli al fare insieme. Si potranno inoltre discutere i tentativi falliti e il cambiamento sperimentato tra un tentativo e l'altro. In questo modo la riflessione sul limite e sul senso del

“troppo” si articola, passo dopo passo, facendo riferimento all'esperienza e l'esperienza stessa, viceversa, si colora di complessità grazie alle riflessioni che la accompagnano.

Consideriamo un altro gruppo di bambini di 5 anni. Si tratta di capire cosa fare quando la torre traballa. Ecco alcune ipotesi in rapida sequenza:

LORENZO: Dovrei mettere dal più piccolo al più grande. No, anzi, dal più grande al più piccolo perché il più grande resiste meglio.

ALESSANDRO C: Me lo dice anche mio padre.

ALESSANDRO M: Sta per cadere perché è troppo alta.

MASSIMILIANO: Troppo alta perché arriva fino a su, fino al soffitto.

MARIA: Solo un po' più su, sennò cade.

LUCREZIA: Se ne metto ancora, però, la torre cade, non va bene. Sta traballando perché è troppo alta.

LEONARDO: Perché è pesante.

ALESSANDRO M: È storta.

ALESSANDRO C: Se questo grosso sta su quello sottile, allora traballa.

VALENTINO: Bisogna costruire la torre di Lorenzo con i pezzi piccoli: ci vogliono 9 pezzi con la fine a punta.

ISABEL: Io inizio con un pezzo pesante.

LORENZO: Devi andare dal più grande al più piccolo.

ISABEL: Dopo ne metto un altro pezzo. Questo è troppo grande, ne prendo un più piccolo.

INSEGNANTE: La torre di Isabel ha più pezzi.

LORENZO: Quindi cade più facilmente, perché rimane uno spazietto e sono messi un po' più in là da dove dovevano essere.

LEONARDO: Nella torre di Isabel c'è di troppo, perché un pezzetto è un po' in bilico e se sta troppo tempo cade.

LORENZO: Ed è anche troppo alta.

DANIEL: Un pezzetto ha uno spazio fuori piccolo e poi traballa; si deve mettere un pezzetto medio per chiudere quello spazio.

ALESSANDRO M: Secondo me bisogna mettere un rotondo uguale sotto, così non esce fuori.

ALESSANDRO C: La torre non sarebbe tanto stabile, perché i quadrati sono fuori dal lato. Forse dovrebbe essere più stabile se si trova un pezzo uguale al pezzo di sotto, invece che i due quadrati.

PARIDE: Ci vogliono dei pezzi per chiudere i buchi che avanzano di lato.

LUDOVICA: Con quel pezzo che è leggero la torre non cade.

VALENTINO: Per me non va bene, perché ci sono ancora dei piccoli spazietti: se li sposti un po' più in qua la costruzione può franare. Con un pezzetto a punta sembra la torre di una principessa.



PARIDE: È come la Ghirlandina.

MASSIMILIANO: È come la torre della storia del fagiolo magico, che c'era la casetta alla fine.

MARKO: È alta come la torre Eiffel.

LUCREZIA: Non può cadere.

ANGELICA: Però potrebbe cadere: proviamo a farla dal più piccolo al più grande. [La fa]. Non è caduta! Allora si può fare!

VALENTINO: Però se la guardi da lontano è un po' storta.

LUCREZIA: Ha usato 8 pezzi, li ho contati.

Questa breve trascrizione dà un'idea del ritmo incalzante delle osservazioni dei bambini, quando si costruisce una situazione che li invita a riflettere su quel che stanno facendo, in modo vivace e a partire da un interrogativo che non ha una sola risposta giusta. In questo caso l'interrogativo è semplice: *cosa si può fare quando la torre traballa?* Si potrebbe anche chiedere: *come bisogna mettere i pezzi, per fare in modo che la torre traballi il più tardi possibile?* Il punto di partenza è tutto sommato banale: costruire una torre con blocchetti di legno è cosa che bambine e bambini fanno spontaneamente e volentieri. Il gioco, però, include una serie di piccole sfide cognitive, perché parte del divertimento sta nel tentare di costruire una torre alta, la qual cosa richiede di adottare una strategia nel disporre i pezzi e una logica nel pensare la sequenza delle mosse. Ci sono azioni che è meglio compiere prima (posizionare i pezzi più grossi) e azioni che vanno compiute di conseguenza.

Le domande di apertura orientano l'attenzione, guidano l'osservazione ed invitano a trovare le parole per dare conto di ciò che si sta osservando e per condividere con gli altri le ipotesi e le anticipazioni che solitamente restano implicite nel gioco: cosa succederà aggiungendo un altro pezzo? Può o non può cadere con la prossima mossa? La torre sta traballando perché è troppo alta, perché è storta, perché è pesante, o per tutti questi motivi presi insieme?

Si potrebbe tentare di introdurre, a un certo punto, una domanda ancor più spiazzante: perché le cose cadono verso il basso? Tutte le cose cadono verso il basso, se vengono lasciate?

Oppure, si potrebbero considerare altri giochi di costruzioni in cui l'equilibrio conta. Cosa cambia costruendo una torre con mattoncini che si possono incastrare? In quel caso il compito di costruire una torre alta è più facile o più difficile? Si arriva comunque, anche in quel caso, al punto in cui una torre troppo alta cade? Cosa succede,





invece, provando a costruire un castello di carte o una pila con altri oggetti? Ci si può accorgere in anticipo del fatto che la pila è sul punto di cadere?

Consideriamo un altro gruppo alle prese con la costruzione della torre, che l'insegnante ha esplicitamente correlato alla sentenza «Nulla di troppo».

Un bambino, Lorenzo, inizia a costruire, posizionando il primo cubetto di legno. Osservato dai compagni, arriva a mettere uno sopra l'altro nove cubetti. A questo punto si ferma.

L'insegnante chiede: «Andiamo avanti?». Si tratta di valutare se i cubetti sono troppi, se è il caso di smettere o se è possibile proseguire senza fare cadere la torre. Dodici bambini preferirebbero fermarsi, mentre otto preferirebbero proseguire. Ascoltiamo le ragioni di chi pensa che sia meglio fermarsi:

SOPHIA: [Basta], perché cade.

RICCARDO: Facciamo poi come l'altra volta che poi cade.

EMILIA: Se stiamo attenti non cade: non si deve toccare il tavolo, non si deve prenderci contro, facciamo come i Lego, ma i Lego si attaccano.

LORENZO: Facciamo piano.

EMILIA: Se uno non spinge bene il Lego dopo cade.

LUIGI: Se la facciamo troppo alta cade.

INSEGNANTE: Allora continuiamo?

Alcuni bambini cambiano idea, ma quelli che vorrebbero fermarsi restano in maggioranza.

È comunque bello sperimentare quel che succede e una bambina, che aveva appena cambiato gruppo passando a quello di chi intende continuare, aggiunge un blocchetto di legno alla torre:

ANNA: Ne ho messo un altro e non cade.

RICCARDO: Ha aumentato di uno.

Di nuovo alcuni bambini cambiano idea sul da farsi.

SOFIA G: Ne ho messo uno e non è successo niente.

INSEGNANTE: Andiamo avanti allora?

DIEGO: Andiamo avanti perché non cade, ne metto uno.

Diego aggiunge un cubetto. Si prosegue fino a sedici cubetti e la torre è davvero alta.



INSEGNANTE: Andiamo ancora avanti?

EMILIA: Non cadrà.

INSEGNANTE: [osservando molte facce perplesse] Sono troppi?

ANDREA: No, non sono troppi.

INSEGNANTE: Siamo fermi a sedici cubetti. Andiamo avanti?

EMILIA: Non cade.

SAMUEL: Se ne metti ancora uno cade.

DIEGO: Se rimane ferma non cade la torre.

Valentino, appartenente al gruppo di quelli che vogliono continuare, viene invitato ad aggiungere un altro cubetto, il diciassettesimo. Lo fa con molta attenzione, ma la torre cade.

INSEGNANTE: Perché è caduta?

LORENZO: Perché era troppo alta.

INSEGNANTE: Ma cosa vuol dire secondo voi “troppo”?

VALENTINO: Vuol dire “basta!”, “basta!”, “basta!”.

LORENZO: Basta!

A questo punto si può tornare su quel che è accaduto, valutando se è sempre possibile accorgersi di essere arrivati al “troppo”. Nel caso della torre, come si è visto, ci sono momenti in cui si hanno idee diverse al riguardo e non è facile mettersi d'accordo. Ma il “troppo” si incontra in molte altre situazioni della vita quotidiana: l'esperimento della torre può costituire un'introduzione alla raccolta e all'analisi di molti altri esempi.

Una situazione correlabile alle precedenti può presentarsi in modo inatteso durante le attività più classiche. Consideriamo il caso di un gruppo di bambini di 5 anni impegnato a costruire un albero, dopo avere letto un libro di *storie intorno all'albero*. Il problema dell'equilibrio e quello del limite si presentano subito, a partire dalla scelta del materiale: carta o cartone?

GIADA: Possiamo prendere due pezzi di cartone alti.

MICHELA: Il cartone almeno si mantiene.

ANITA: Ho provato a metterlo in piedi, però cade.

ELENA: Deve essere più pesante. La carta è più leggera del cartone.

GABRIELE: L'ho messa in piedi come un tronco, ma cade perché è di carta.

GIADA: La carta è troppo sottile.

BIANCA: Dobbiamo mettere lo scotch.

ANDREA: Ecco, il suo è rimasto in piedi.

MICHELE: Perché sono pari i pezzi del giornale.

VIVIANA: Deve stare in equilibrio.

La parola “equilibrio” permette di fare un'altra associazione, imprevista. Discutendone, infatti, un bambino e una bambina fanno riferimento a quel che accade quando si sta su un piede solo. Cosa vuol dire “equilibrio”?

FILIPPO: Vuole dire che sta diritto.

BIANCA: Vuole dire che devi stare diritto se no cadi.

INSEGNANTE: Ma c'è un limite nello stare in equilibrio?

MICHELE: Sì, perché si sta su con un piede e dopo un po' cadi.

BIANCA: Il limite è di 5 minuti e poi cadi.

MICHELA: Se ti metti prima con il piede su, poi cadi prima.

INSEGNANTE: Secondo voi se uno che sta in equilibrio su una gamba arriva al limite, riesce a stare su un po' di più?

GIADA: Il limite per me è quando sto su col piede e quello sotto traballa.

I bambini potranno provare a fare anche questa esperienza e a discuterne.

Avendo in mente il concetto di “carico di rottura” si potrebbero cercare analogie tra il caso della torre ed altre situazioni: un carro o un ponte che non reggono il peso con cui li si carica, oppure la parola di troppo che provoca il pianto o la rabbia di qualcuno. Metaforicamente in tutti i casi c'è qualcosa che crolla, una volta raggiunta una soglia critica. Comparare casi diversi allena la sensibilità ai limiti e alle soglie critiche, in modo “leggero” e giocoso.

Si può tentare di inserire l'esperienza con la torre nel quadro di un lavoro più ampio sul senso del limite, partendo dal «Nulla di troppo» di Solone. Ne risulta un percorso più articolato, da sperimentare con gruppi tra i 4 e i 5 anni, che può essere riassunto come segue:

Titolo	Nulla di troppo
Ambiti tematici	Relazioni umane, comunicazione, morale, scienza.
Età, tempi e gruppi	4-5 anni. Incontri di 1h (ripetuti). Gruppi fino a 26 bambini, tutti insieme oppure in sottogruppi (di 6, oppure 12/13 bambini).
Abilità e competenze	Ascoltare e argomentare; co-operare; fare ipotesi e anticipare i possibili esiti di un'azione; analizzare e osservare fenomeni di cambiamento in prossimità di una soglia critica.

Titolo	Nulla di troppo
Risorse	Cubetti di legno; costruzioni; strumenti musicali; registratore [per registrare le conversazioni e poi trascriverle]
Visione d'insieme	Un antico frammento sull'importanza di non eccedere la giusta misura diventa il punto di partenza per osservare ciò che accade attorno a noi.
Attività	<p>Si propone al gruppo un frammento attribuito all'antico sapiente Solone: «Nulla di troppo». Cosa avrà voluto dire Solone? Perché avrà pensato che bisogna “sempre” evitare il “troppo”? Siete d'accordo? È sempre possibile accorgersi del fatto che ci si sta avvicinando al “troppo”?</p> <p>Queste domande possono essere accompagnate con varie attività (analisi degli usi del linguaggio ordinario e di situazioni pratiche):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Costruzione di una torre di cubetti di legno o di costruzioni “più alta possibile”: che strategie usare? Come ci si accorge dell'avvicinarsi del limite? • Osservazione degli usi della parola “troppo” a scuola e a casa. • Utilizzo di uno strumento musicale: esercizi sul passaggio dalla musica al rumore. • Discussione di proverbi e modi di dire (ad esempio: “l'elastico troppo teso si spezza”, “la goccia che fa traboccare il vaso” ecc.). • Analisi della presenza di qualcosa di “troppo” nelle dinamiche del litigio.
Aperture	<ul style="list-style-type: none"> • Analisi di miti, favole, racconti, proverbi, modi di dire in cui siano in gioco il tema del limite e del troppo. • Realizzazione di un “termometro” dei limiti da usare in classe (es. livelli di ordine; livelli di confusione).

2. Altri esperimenti su limiti e trasformazioni

Iniziando un percorso di conversazioni filosofiche sul tema del limite è bene immaginare una grande varietà di situazioni pertinenti, perché il confronto tra fenomeni e casi differenti allena a trovare collegamenti e a definire in modo più approfondito la natura del problema affrontato. La ricerca di analogie e differenze tra i casi considerati, inoltre, mette alla prova l'attenzione e il linguaggio, perché i bambini saranno portati a cercare le parole per dire cosa c'è di simile in casi diversi e cosa c'è di diverso in casi che appaiono simili.

Abbiamo accennato ad alcuni esperimenti sul limite nei giochi di equilibrio. Dove sono stati presentati casi diversi da analizzare, i bambini hanno riflettuto in modo sempre più approfondito sui *segnali* che permettono di cogliere l'approssimarsi al "troppo". Quando si supera la linea del "troppo", ad esempio facendo la torre troppo alta, si assisterà ad una grande e improvvisa "trasformazione": la torre cade, i pezzi si spargono sul piano di gioco. Altre volte le trasformazioni sono più sottili, quasi impercettibili. Vediamo alcuni casi su cui riflettere:

- Mescolanze di colori: prendendo ad esempio una ciotola di tempera bianca, quante gocce di tempera rossa devo aggiungere per iniziare a distinguere chiaramente il rosa? Quanti colori diversi possiamo riconoscere e nominare durante la trasformazione, continuando ad aggiungere goccia dopo goccia?
- Cucina: il "troppo" e il "troppo poco" hanno effetti sensibili anche nell'utilizzo degli ingredienti in cucina e nella durata della cottura. Facendo osservazioni durante un'attività di preparazione delle torte, i bambini hanno notato che il numero di clessidre (tempo) necessario per cuocere al punto giusto un tipo di torta può essere diverso dal numero adatto a cuocerne un altro tipo. Perché?
- Giochi e regole: quante sono le regole della dama? E degli scacchi? Si potrebbe inventare un gioco da fare sulla scacchiera con una sola regola, oppure una sola regola è "troppo poco" per inventare un gioco divertente? E un gioco con mille regole sarebbe possibile?
- Corpi in movimento: cosa accade quando si corre troppo? Si può notare che il cuore batte più forte, che viene il fiatone o che, a un certo punto, si è troppo stanchi per proseguire: in questo caso è il corpo che segnala un limite. In quanti modi il corpo ci segnala che abbiamo raggiunto un limite? Perché abbiamo bisogno di questi segnali?
- Darsi un limite nei giochi di precisione: consideriamo ad esempio un gioco di bocce o palline, da lanciare il più possibile vicino ad un punto dato, senza toccarlo (ad esempio a una corda tesa per terra a una certa distanza): vince chi non lancia la pallina troppo forte, né troppo piano, cioè chi riesce ad avvicinarsi il più possibile alla meta stabilita. Cosa succede quando si prova a tirare nel modo giusto? Esistono modi per migliorare la qualità del lancio?

Consideriamo un altro esempio: prendiamo un quaderno e, tenendolo orizzontale, poggiamogli sopra una gomma, al centro della copertina. Ecco la scheda di un'esperienza che inizia così:

- Il problema** Dopo aver appoggiato la gomma, inclinate il quaderno lentamente, molto lentamente. Se inclinate il quaderno di un millimetro non succede nulla. Se lo inclinate di due millimetri, non succede ancora nulla. Continuate. A un certo punto, quando il quaderno avrà raggiunto un'inclinazione critica per l'equilibrio del sistema quaderno + gomma, la gomma inizierà a scivolare lungo la copertina. Un piccolo spostamento (un millimetro di troppo) ha fatto scivolare la gomma.
- Le domande** Vi vengono in mente casi simili? Questo esempio c'entra con quello che accade con la torre di blocchi di legno, quando si aggiunge un pezzo di troppo? Cosa si può imparare da questi esempi?
- Esempi, confronti e connessioni**
- Fenomeni naturali (valanghe, frane ecc.).
 - Proverbi (la goccia fa traboccare il vaso, la fune troppo tesa si spezza ecc.).
 - Comportamenti: se parliamo tutti insieme, alzando la voce poco alla volta, a un certo punto diventa *troppo*; quando una cosa viene fatta "troppo", cambia significato (faccio uno scherzo una volta e può essere per gioco; ma se esagero e faccio continuamente scherzi alla stessa persona, è ancora un gioco?).

Si può parlare del troppo (in eccesso o in difetto) anche commentando insieme opere d'arte o fotografie, scelte in base a stimoli e questioni che vogliamo affrontare (ad esempio immagini di paesaggi, forse "troppo" pieni o troppo vuoti, troppo trafficati, troppo rumorosi ecc.). Oppure, con la tecnica del collage, dando uno sfondo, chiedere ai bambini di distribuire quello che vogliono, avendo però in mente un obiettivo (esempio: scegliere quello che vorrebbero portare in viaggio avendo una valigia – disegnata – che può contenere solo una decina di oggetti; scegliere quali edifici e quali altri elementi paesaggistici – disegnati, fotografati e ritagliati – vorrebbero inserire in uno spazio a loro disposizione, su un foglio, per realizzare lì un posto in cui vivere davvero bene).

Quelli precedenti sono soltanto alcuni esempi di situazioni da considerare per alimentare il ragionamento e la conversazione di riferimenti all'esperienza. Si tratta, però, di osservazioni e ragionamenti scientifici più che filosofici? La distinzione può restare vaga, anche perché molto dipende dalle domande su cui il gruppo si sofferma di volta in volta: in generale si può dire tuttavia che facendo filosofia con i bambini nella scuola dell'infanzia si ha l'impressione di tornare ad



un'atmosfera simile a quella dell'età presocratica e socratica, quando mito, filosofia e studio dei fenomeni naturali si pervadevano in modo profondo, pur servendosi o andando alla ricerca di metodi espositivi e strumenti differenti.

3. La lezione di Aristotele sulla “via di mezzo”

Aristotele aveva notato che per le piante e per i sistemi viventi vale il principio della via di mezzo: seppure in modo differente a seconda delle specie, esse vivono se non è “troppo caldo” né “troppo freddo”; hanno bisogno di acqua per vivere, perciò la vita non è possibile se l'acqua disponibile è troppo poca, ma non è possibile neppure se l'acqua è troppa.

Vale la stessa cosa anche per gli animali? Secondo bambine e bambini di 5 anni, sì. Lucia ne trova una dimostrazione nel comportamento degli uccelli, che «quando c'è freddo vanno al mare oppure in un posto caldo». La stessa bambina nota poi che animali diversi possono avere percezioni diverse del caldo e del freddo. Per alcuni animali il deserto è troppo caldo, ma «i cammelli vivono nel caldo: il suo *habitat* è quello». Compare qui una parola imprevista. Cos'è un *habitat*? Secondo Lucia, «è dove il cammello abita e dove sta. [Il deserto] è un *habitat* naturale per i cammelli». Daniele aggiunge subito che «invece agli orsi polari e ai pinguini piace stare in mezzo alla neve».

Anche per gli esseri umani vale lo stesso principio: stiamo male sia quando è troppo caldo, sia quando è troppo freddo: infatti, «in autunno bisogna vestirsi di più, perché fa più freddo e quindi bisogna vestirsi». Tenere la giacca e la sciarpa dentro l'aula riscaldata significa essere vestiti troppo, ma «se vai in giardino va bene, perché così senti poco freddo». La via di mezzo tra il troppo e il troppo poco, in questo caso, dipende dal contesto.

Passando di esempio in esempio i bambini potranno arrivare a cogliere il principio secondo cui “est modus in rebus”, c'è una giusta misura nelle cose, e arriveranno a cogliere il principio da una prospettiva *sistemica* e non puramente *moralistica*. Bisogna riconoscere i propri limiti e tener conto della giusta misura non perché qualcuno, in astratto, dice che è bene farlo, ma perché si riflette sul fatto che quando si supera la misura del troppo le cose si trasformano, a volte improvvisamente, prendendo pieghe che possono dispiacerci a farci stare male.



Possiamo riassumere l'idea in una scheda di questo tipo:

Titolo	La cura e la giusta misura															
Aree tematiche	Filosofia della natura, relazioni umane.															
Età, tempi, gruppi	5 anni. Incontri di 1h (ripetuti). Gruppi fino a 26 bambini, tutti insieme oppure in sottogruppi (di 6, oppure 12/13 bambini).															
Abilità e competenze	Ascoltare e argomentare; analizzare dinamiche caratteristiche dei fenomeni naturali e delle relazioni umane; capacità di trovare correlazioni (tra esempi e situazioni diverse).															
Risorse	Vasi con terra e piantine; semi; immagini di paesaggi e luoghi che appaiano ben curati o trascurati; registratore [per registrare le conversazioni e poi trascriverle]															
Visione d'insieme	Ci sono cose che, per essere fatte, hanno bisogno di cura. Cosa significa prendersi cura di qualcosa? Proviamo a scoprirlo confrontando situazioni e casi molto diversi.															
Attività	<p>Aristotele aveva notato che una pianta può soffrire e morire <i>sia per l'eccesso di qualcosa che la fa crescere</i> (troppo calore, troppa acqua), <i>sia per la mancanza di qualcosa</i> (assenza di calore, assenza di acqua). È vero? Perché succede? Possiamo provare a vedere cosa succede alle piante attorno a noi, chiedendo aiuto a qualche esperto oppure provando a mettere dei semi in un vasetto.</p> <p>Quando usiamo il verbo "avere cura", però, possiamo riferirci anche ad altre cose e situazioni: quali esempi? Riflettere su immagini diverse di paesaggi: quali sembrano più curati e quali più trascurati? Perché?</p> <p>Chiedere ai bambini [esempio: avere cura della camera, dei propri giochi, degli spazi comuni, della classe, degli amici...]. Anche in questi casi la cura richiede la capacità di <i>non esagerare in qualcosa</i>? Fare degli esempi completando una tabella come questa e discutendola:</p> <table border="1" data-bbox="381 1192 969 1403"> <thead> <tr> <th>Difetto</th> <th>La "cosa" da curare</th> <th>Eccesso</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Mancanza di acqua Troppo poco caldo ...</td> <td>PIANTA</td> <td>Troppa acqua Troppo caldo ...</td> </tr> <tr> <td></td> <td>AULA</td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>PARCO PUBBLICO</td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>AMICIZIA</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Difetto	La "cosa" da curare	Eccesso	Mancanza di acqua Troppo poco caldo ...	PIANTA	Troppa acqua Troppo caldo ...		AULA			PARCO PUBBLICO			AMICIZIA	
Difetto	La "cosa" da curare	Eccesso														
Mancanza di acqua Troppo poco caldo ...	PIANTA	Troppa acqua Troppo caldo ...														
	AULA															
	PARCO PUBBLICO															
	AMICIZIA															
Aperture	Letture di racconti, miti, favole in cui sia importante il tema della cura, sia riferita all'ambiente, sia riferita ad animali ed esseri umani															



4. I limiti dei cinque sensi

Prendendo spunto da una lettura in cui si faceva riferimento ai cinque sensi, un'insegnante inizia ad esplorare con i bambini il problema dei *limiti* dei sensi. Iniziamo, ad esempio, dalla vista.

INSEGNANTE: Con gli occhi possiamo vedere tutto, ma proprio tutto?
[Molti rispondono di sì, in prima battuta. È il primo pensiero che viene in mente. Però qualcuno, dopo un momento di esitazione, dà il via ad una riflessione più ampia]

NINA: Solo al buio non possiamo vedere.

PIETRO: Al buio non possiamo vedere niente niente.

CECILIA: Solo se accendiamo la luce.

PIETRO: Se non abbiamo gli occhi non vediamo.

CECILIA: Se ci abbiamo gli occhi davanti, non possiamo vedere dietro.

[Affiora così l'intuizione dell'esistenza di un campo visivo]

PIETRO: Ci dobbiamo girare.

NINA: Ma noi dobbiamo guardare solo davanti perché non camminiamo all'indietro.

CECILIA: [Un limite dei nostri occhi è che] possiamo guardare o così o così [girando la testa prima da una parte, poi dall'altra], non tutto insieme.

Non si possono vedere cose troppo lontane, oppure quando c'è buio, o troppa luce.

Continuando a discutere, un bambino ricorda che il papà ha gli occhiali. Gli occhiali servono per rimediare a un limite della vista, mentre quelli da sole proteggono dalla luce che, quando è troppo forte, può dare fastidio. Gli occhi in quel caso si chiudono, se non hanno una protezione.

Si trova così un'analogia tra l'olfatto e la vista: quando si sente un odore bruttissimo (puzza) col naso si scappa, e quando la luce è troppo forte gli occhi si chiudono e si proteggono.

La "chiusura", si scoprirà poi, vale anche per le orecchie, quando un rumore o una musica diventano troppo forti. Quando invece sono troppo deboli, non riusciamo a sentirli. Se il rumore è troppo forte bisogna tappare le orecchie; se è troppo debole, bisogna «tirarsi le orecchie» (Pietro).

In sintesi: possiamo ascoltare, ma non riusciamo a sentire tutto; possiamo vedere, ma non tutto; possiamo sentire gli odori, ma non li sopportiamo tutti. Ci sono poi cose che non ci piace sentire, a prescindere dal volume, come ad esempio le «cose paurose».



Strada facendo si scoprono altri aspetti dei fenomeni considerati:

CECILIA: Perché se noi siamo lontani dalle persone che stanno parlando, noi non sentiamo.

MELISSA: Perché non possiamo sentire tutto, perché se ci sono dei rumori piccoli che non fanno rumore noi non li sentiamo.

Provando a fare silenzio, si sente «il rumore della scuola». Sostenu- ti da questa conversazione i bambini potranno poi realizzare una sorta di scala del rumore (un vero e proprio “termometro”) che permetta di distinguere diversi gradi di intensità tra gli estremi del silenzio e del baccano. A ciascuno dei gradi si potrebbe poi assegnare il nome di un insetto, di un animale o di un oggetto, considerato come la sorgente di quel determinato livello di intensità del suono o del rumore: ad esempio, il ronzio di zanzara potrebbe indicare una rumorosità lieve; il canto di un usignolo potrebbe corrispondere a un suono melodioso ma più alto di intensità rispetto al precedente; il frastuono di martello pneumatico, infine, potrebbe evocare una rumorosità forte, addirittura fastidiosa per l’orecchio dell’uomo.

Passando al tatto, si incontrano anche in questo caso dei limiti di cui tenere conto. Non possiamo toccare il fuoco, perché scotta. Ad alcuni bambini è capitato di mettere una mano su una cosa troppo calda. Che succede? Cecilia racconta che poi si è dovuta mettere una fascia. Altre esperienze del caldo e del freddo sentiti con la pelle si fanno al mare e in montagna, camminando sulla sabbia, passando dalla spiaggia all’acqua e viceversa, oppure toccando la neve.

5. *Corpi controfattuali*

L’immaginazione controfattuale può costituire il punto di partenza di altri ragionamenti coinvolgenti. Con l’aggettivo “controfattuale” s’intende qui la possibilità di fare riferimento a circostanze ed eventi che di fatto non accadono e non sono accaduti (o non possono accadere), ovvero a condizioni che di fatto non esistono.

La struttura base di un ragionamento controfattuale è riassumibile nella forma “se A, allora B”, dove A indica una o più condizioni contrastanti con quel che di fatto accade. È quel che fa Herbert G. Wells nel breve racconto *Il Paese dei ciechi*, dove si immagina come vivrebbe una comunità isolata costituita interamente da ciechi: in sostanza,



il racconto è un esperimento mentale controfattuale, perché di fatto una comunità del genere non esiste e non è mai esistita. Oppure potremmo chiederci cosa farebbe in questo nostro mondo un uomo invisibile, se esistesse (come fa lo stesso Wells in un suo romanzo). L'esperimento mentale controfattuale dell'uomo invisibile, peraltro, lo aveva già concepito Platone, che nella *Repubblica* racconta il mito del pastore Gige, che un giorno trovò un anello magico capace di rendere invisibile chi lo indossava. Analogamente, potremmo chiederci cosa accadrebbe se gli esseri umani avessero quattro occhi, due diretti in avanti, come ora, e due orientati nella direzione opposta.

Nel quadro di un'analisi delle situazioni in cui c'è qualcosa di troppo, in una scuola dell'infanzia si è chiesto ai bambini (5 anni) di disegnare esseri umani con una caratteristica esagerata rispetto alla realtà, immaginando anche le conseguenze di tale condizioni controfattuale. Ecco come bambine e bambini hanno brevemente presentato i personaggi da loro ideati:

PARIDE: Questo è un bambino che ha le scarpe troppo grandi e può inciampare.

EMILY: Questa bimba ha le dita troppo lunghe e deve stare in casa tutto il giorno, perché non riesce a prendere le cose.

SARA: Questa bimba ha i capelli troppo lunghi. Inciampa e scivola sui suoi capelli.

SOPHIE: Questa bimba ha le braccia troppo lunghe e quando si muove si scontra con le cose.

VIOLA: Questa bambina ha le unghie troppo lunghe. Se vuole abbracciare qualcuno, gli fa male e quindi lei piange.

MASSIMILIANO: Ha i denti troppo grandi. Si sente che è un mostro e tutti lo prendono in giro, tranne il suo amico, che non lo fa.

LORENZO: Questo bimbo ha le unghie troppo lunghe e graffia spesso per sbaglio.

LEONARDO: Ho disegnato un bambino che ha i denti troppo lunghi. Riesce a mangiare troppo, ma non riesce a correre.

LARA: Il piede della bimba è troppo grande e lei non può camminare.

MARIA: La bimba ha il vestito troppo grande e inciampa quando cammina, perché il vestito si muove.

ISABEL: La bimba ha le gambe troppo grosse e fa fatica a pattinare.

SARA ANTONIA: La bambina ha i piedi troppo grandi e scivola e si fa male.

ALICE: La bimba ha i piedi troppo grandi e inciampa, perché non può muovere i piedi bene.





VERONICA: Ha le gambe troppo lunghe e sta bene perché gli altri non ce l'hanno.

MARKO: Questo bimbo è troppo alto e tocca con la testa il tetto, gli alberi e anche gli uccelli.

ALESSIA: È una bambina che ha i piedi troppo grandi e cammina male.

GLORIA: Questa bimba ha le gambe troppo lunghe e cade spesso. Ha le braccia aperte per non cadere.

ALESSANDRO C: Ho disegnato un bambino che ha la testa troppo grande. Ha troppa intelligenza, però la testa lo fa cadere.

ANGELICA: Questa bimba ha i piedi troppo grandi. Le succede che mangia sempre con le dita dei piedi, anche se non sapeva se poteva, perché la mamma non glielo aveva detto mai.

ALESSANDRO M: Il bimbo ha le unghie troppo lunghe e dopo si graffia.

DANIEL: Il bimbo ha le braccia troppo lunghe e si arrampica sugli alberi.

LUCREZIA: La bimba ha il naso troppo grande e si fa male, perché sbatte contro il muro.

LUDOVICA: La bimba ha gli occhi troppo lunghi e va a sbattere contro a un muro, perché ha gli occhi troppo lunghi e ce l'ha di fianco e non vede dove va.

VALENTINO: Questo bimbo ha le gambe troppo lunghe e succede che se si china troppo, vanno i piedi in su.

Questo ha la pancia troppo grossa. Sembra un'anguria e gli scoppia la pancia.

ALESSANDRO V: È un bambino che ha il cuore troppo grande e succede che quando batte forte esplosione.

6. *I limiti delle nostre energie*

In un gruppo di bambini di 4 anni, partendo dalla storia *Ruti vuole dormire*¹, si conversa sulla stanchezza e su quel che succede quando viene sonno. A volte si è così stanchi che si sente il bisogno di dormire. Come ci si accorge dell'energia che passa?

NINA: Io me ne accorgo e quando me ne accorgo vado subito sul letto a dormire.

CECILIA: Quando non riesco più a fare niente.

FEDERICO: Io adesso ho finito l'energia.

¹ Cfr. D. Grossman, *Ruti vuole dormire e altre storie*, trad. it., Mondadori, Milano 2012.





Anche una conversazione *troppo* lunga può stancare e far venire la sensazione di avere finito l'energia, ma se la maestra propone di andare in giardino, l'energia sembra improvvisamente tornare. Dunque a volte mentre diminuisce l'energia per fare una cosa, può restare intatta o aumentare quella per farne un'altra?

7. *Tutte le cose hanno un "troppo"?*

La sentenza «Nulla di troppo» invita a non superare la linea del troppo in nessuna circostanza. Ma per tutte le cose esiste un "troppo"? Un'insegnante lo ha chiesto a bambine e bambini di 3 anni, facendo preliminarmente il seguente elenco: esistono il caldo e il freddo, ma esistono anche il troppo caldo e il troppo freddo (li sentiamo in alcune circostanze); ci sono il bello e il brutto, ma esistono anche il troppo bello e il troppo brutto? (si dice a volte, in effetti, che una cosa è "troppo bella per essere vera"). L'elenco prosegue così: troppo grande, troppo piccolo; troppo buono, troppo cattivo; troppo lento, troppo veloce; troppo grande, troppo piccolo; troppo (tanto), troppo poco; troppo presto, troppo tardi; troppo pieno, troppo vuoto; troppo ricco, troppo povero, e così via con altre coppie di aggettivi (liscio e ruvido, chiaro e scuro, pauroso, divertente, faticoso, facile, dolce, salato ecc.).

Fatte queste premesse, si possono chiedere ai bambini degli esempi, facendo con loro un elenco degli usi della parola "troppo" nelle più diverse situazioni della vita quotidiana: a volte c'è troppo caldo e a volte troppo freddo; può capitare di fare troppa confusione o di svegliarsi troppo tardi; a volte la mamma va troppo veloce in automobile; a volte si ha male alla pancia perché si è mangiato troppo. A volte ci si lamenta per il troppo disordine, ad esempio quando ci sono troppi giochi sparsi per terra. Può capitare di avere troppe cose nella borsa, oppure di sentire male agli occhi perché si è rimasti troppo tempo davanti a un libro, alla televisione o a un videogioco. Insomma, in tutte le cose sembra poterci essere un "troppo".

Un altro gruppo di bambini attorno ai 5 anni, dopo avere raccolto un'ampia casistica di usi della parola "troppo", ragiona sul fatto che a volte è difficile capire quando è troppo e che in alcuni casi capita di avere percezioni diverse:



AGATA: Quando urliamo voi [maestre] dite “Silenzio bimbi!”, perché per voi è troppa confusione, per noi [però] è poca confusione.

SAMUELE: Non sono d'accordo: io delle volte faccio confusione, poi delle volte smetto perché capisco che è troppo e mi metto a disegnare.

8. *Proverbi e modi di dire per pensare*

I modi di dire e i proverbi possono costituire punti di partenza o essere utilizzati come intermezzi stimolanti per raccogliere idee sull'argomento in discussione. Vediamo ad esempio cosa accade quando un gruppo (5 anni) prova a interpretare la frase «il troppo e il poco guastano il gioco».

MARIA: Forse vuol dire che i due bimbi giocano insieme...

SOPHIE: Se giochi troppo poi le pile del giocattolo si scaricano.

MARIA: Quando non ci mettiamo d'accordo e siamo in troppi a voler giocare.

ALESSANDRO: Quando uno non sa quanto tempo deve giocare con un gioco.

ALESSIA: Quando uno prende un giocattolo e gioca poco ed è contento.

MARKO: Se uno usa troppo un gioco poi si rompe.

GLORIA: Quando si gioca in tanti. Quando gioco troppo con Minnie e la mia pupazzetta si scarica e non ci posso più giocare.

EMILY: Vuol dire che uno blocca il gioco. Quando vado sullo scivolo, mi stanco troppo.

MASSIMILIANO: Io con i miei amici mi stanco a giocare tipo a “Lupo ghiaccio” e non abbiamo resistito a correre e ridere, ma poi ci siamo stancati ed abbiamo cambiato gioco. A me piace “Acchiapparello”, ma lo faccio poco, sennò le mie gambe mi fanno male.

LORENZO: A me le gambe fanno male se mi stanco troppo.

VERONICA: Quando giochiamo troppo alla pappa in cucina o fuori in giardino. Poi abbiamo fatto troppe cose con i sassolini e le foglie.

ALESSANDRO: Quando sono a casa e la mamma mi chiama per andare a mangiare, ma io voglio giocare ancora con le macchinine, perché ci ho giocato poco.

ISABEL: Quando vado sull'altalena e ci sto troppo tempo e qualcuno me lo dice, tipo Marko.

VALENTINO: Avevo giocato troppo con i Lego in camera mia e mi sono stancato e sono andato di là in sala, per andare dalla mamma e dal papà e dalla mia sorellina.

MARIA: Quando io una volta volevo andare all'altalena, ma dovevo andare a danza aerea e quindi ci sono stata poco poco.

SOPHIE: Quando uno disegna a scuola, disegna poco perché poi si va all'appello.

MARKO: Quando uno gioca troppo ad un gioco e si stanca e non gioca più. Era il gioco delle macchinine che facevo a casa.

ALESSIA: Quando gioco tanto al gioco del treno è troppo e la mamma mi sgrida, perché ho usato troppo il gioco.

ALESSANDRO: Io quando gioco alla Play Station con il papà ed ho giocato poco, perché dovevo andare a letto.

SARA: Io gioco troppo con la casa delle Barbie e subito è l'ora di andare a mangiare, ma io volevo ancora giocare.

LEONARDO: Quando gioco con il mio robot e devo andare a letto, ma io volevo giocare ancora, ma il papà mi dice che gioco troppo. Poi me lo porto a letto, così se il papà ci vuole giocare...

FEDERICA: Io volevo giocare di più con i miei giochi a casa, ma la mamma mi ha chiamato per fare un'altra cosa.

LORENZO: Una volta ero andato a giocare con Sophie, Maria e Gloria ed ho fatto il gioco di fare delle cose sbagliate... tipo camminare all'indietro... poi mi sono stancato e sono andato a giocare con i miei amici.

LUCREZIA: Quando volevo guardare un po' di più la tivù, ma la mamma mi ha detto che era troppo e ha spento la tivù.

PARIDE: Ho giocato troppo con il mio pupazzo e mi sono stancato e l'ho capito dal mio cervello che mi manda il sudore ed io poi faccio un altro gioco.

Passiamo ora a un altro proverbio: «il troppo non è mai abbastanza». Qui tocchiamo un piano più complesso del precedente. Si potrebbe chiedere ai bambini se hanno mai sentito dire questa frase e se secondo loro ha un senso oppure no. Vediamo in questo caso come inizia una conversazione:

LORENZO: È tipo quando io vado a schermo e mi sembra poco perché vado solo una volta alla settimana e vorrei andarci di più.

[Lorenzo coglie subito un elemento che sarebbe importante ai fini dell'interpretazione, introducendo il verbo "sembrare". L'essere abbastanza potrebbe essere legato a ciò che a noi sembra, o non sembra, abbastanza]

MARIA: Vuol dire che tu fai una cosa, pensi di averla fatta per troppo tempo e invece l'hai fatta pochissimo.

SOPHIE: È quando uno legge un giornale: lo legge poco così dopo ne può leggere un altro.

DANIEL: È quando pitturo a casa. Pitturo poco, così posso pitturare un'altra volta che ho ancora della pittura.

LEONARDO: Io vado in piscina solo il sabato e mi piacerebbe andare anche il martedì, mi piace troppo, però non è abbastanza una volta alla settimana.

PARIDE: Quando io gioco troppo, il papà mi dice che non posso più giocare ai videogiochi, però per me è poco.

[...]

ALICE: Quando guardo la televisione, la mamma dice basta, sennò si rompono gli occhi.

VIOLA: A me piace molto giocare col computer di mio fratello: ci gioco tanto e non vorrei mai finire.

MASSIMILIANO: A me piacerebbe andare *sempre* in gelateria: *troppo*, dice la mamma.

MARIA: Io qualche volta vorrei stare a casa degli amici, ma ci sono stata troppo e la mamma dice che bisogna andare a casa, ma io non voglio, però ci devo andare.

Alcune interpretazioni si avvicinano più di altre al senso del proverbio. Dopo avere lasciato libero spazio al gioco delle ipotesi interpretative, il filosofo può decidere di rilanciare la conversazione partendo dagli esempi a cui il proverbio è più direttamente riferibile, chiarendo il proverbio attraverso gli esempi e cercandone altri insieme.

Per chi volesse inserire proverbi nel proprio percorso, ne raccogliamo qui una serie²:

Troppo dormire causa mal vestire
Troppo grattar cuoce, troppo parlar nuoce
Troppo ornamento, troppo detrimento
Il troppo e il poco guasta il gioco
Il troppo è sempre troppo
Il troppo sta per nuocere
Tanto è il troppo quanto il troppo poco
Il troppo guasta, e il poco non basta
Troppo dormire fa impoverire
Troppo dolce stomaca
Troppo gran ridere fa piangere
Il troppo stroppia
Chi troppo capisce, muore presto
Chi troppo dice, niente fa
Chi troppo desidera, nulla ottiene
Chi troppo prova, niente prova
Chi troppo in alto sal, cade repente, precipitevolissimevolmente

² Cfr. G. Strafforello, *Dizionario universale dei proverbi di tutti popoli*, arricchito dei *Proverbi figurati* di Giuseppe Maria Mitelli e con l'interpretazione contemporanea di Emanuele Luzzati, Barboni & Tolozzi editori, Genova 1994.



Chi troppo scende, con fatica rimonta
La troppa familiarità causa disprezzo
Troppa carne in pentola non si cuoce
Il troppo avere non ti fa pro
La troppa coda ammazza la volpe
Perché la fa scorgere di lontano o perché rimane più facilmente alla tagliola
La troppa umiltà vien da superbia
A chi troppo ride gli duole il cuore
Troppo e poco è la stessa cosa
Il troppo è amaro e fosse anche miele
Al poco puossi aggiungere, il troppo non ha rimedio
Un po' troppo nuoce più che un po' meno
Il troppo non è mai abbastanza
Ogni troppo è vizioso
Il troppo merita castigo
Tanto il troppo quanto il troppo poco sono nocivi
Noi più vagamente: *Tutti gli estremi son viziosi, eccetto quei delle tovaglie*
Il troppo aggrava lo stomaco
Troppa saviezza è pazzia
I troppi cuochi salano la minestra
Le troppe sacca son la morte dell'asino
Troppa cortesia, gatta ci cova
Troppa astuzia è dabbenaggine
Troppo timore tronca i nervi
Troppa lode puzza

9. Modi di dire nei racconti

Può capitare di imbattersi in un modo di dire o in un proverbio durante la lettura di un racconto. In questo caso, l'interpretazione e la ricerca di casi simili risultano in parte semplificate, ma non prive di sorprese.

Vediamo un'attività che ha coinvolto bambini di cinque anni. In una versione della favola di La Fontaine *Il mugnaio, il figlio e l'asino*, alla fine il mugnaio dice che «il troppo stroppia». Cosa significa?

DARIO: Vuol dire che ne ha abbastanza di tutte quelle persone.

ANDREA: Vuol dire che si è stufato che tutte quelle persone gli dicono di scendere, poi di salire, poi di scendere.

ALESSANDRO: Era stanco di ascoltare tutto quello che dicevano: dicevano il contrario di quello che faceva.





I bambini hanno l'impressione che le persone vogliano dare dei consigli al padre e al figlio. Volevano «aiutarli con le parole», però a un certo punto le parole sono diventate troppe, tutte diverse.

PIETRO: Il mugnaio si stufa delle parole... erano troppe!

ALESSANDRO V: Lui dice "basta, io non ascolto più nessuno perché voglio fare di testa mia!".

DARIO: Vuol dire che faccio le cose mie.

ANDREA: Vuol dire che ascolti due, tre volte, poi fai come vuoi te.

ALESSANDRO G: Vuol dire che non sopporti più quello che dicono.

ANDREA: Ascolti, ascolti, poi basta!

ALESSANDRO V: Forse il primo e il secondo e il terzo li ha ascoltati, ma il quarto non lo poteva più sentire.

Si è raggiunto un limite. Si tratta ora di capire se dall'esempio della storia i bambini riescono a passare all'interpretazione della battuta conclusiva del mugnaio. Cosa significa che il troppo stropia?

ALVISE: È una cosa che può rovinarti la testa.

ALESSANDRO V: È come se il troppo scoppia.

ANDREA: Vuol dire che non vuole più ascoltare nessuno.

YUMA: Vuol dire che gli danno troppo fastidio [...].

PIETRO: È troppo annoiato che incontra sempre qualcuno che gli dice come deve fare.

ALESSANDRO V: Scoppia il cervello: non puoi sempre ascoltare tutti, anche tu hai la testa per pensare.

10. *I porcospini di Schopenhauer*

C'è un celebre racconto del filosofo Arthur Schopenhauer in cui il tema del limite si collega a quello della "giusta distanza" e, in modo abbastanza evidente, a quello della buona gestione del conflitto. Protagonista della storia è una compagnia di porcospini. Ecco la versione originale del racconto:

«Una compagnia di porcospini, in una fredda giornata d'inverno, si strinsero vicini, vicini, per proteggersi, col calore reciproco, dal rimanere assiderati. Ben presto, però, sentirono le spine reciproche; il dolore li costrinse ad allontanarsi di nuovo l'uno dall'altro. Quando poi il bisogno di riscaldarsi li portò di nuovo a stare insieme, si ripeté quell'altro malanno; di modo che venivano sbalottati avanti e indietro fra due mali, finché non





ebbero trovato una moderata distanza reciproca, che rappresentava per loro la migliore posizione»³.

Opportunamente rinarrata, la storia può essere proposta ai bambini (nel nostro caso di 5 anni) chiedendo, prima di arrivare alla conclusione, cosa dovrebbero fare i porcospini, come potrebbero cavarcela in quella situazione.

PIETRO: [I ricci] si sentivano freddi.

DARIO: Freddo, freddo freddo.

YUMA: Freddo tanto tanto.

DYLAN: Si stavano congelando, perché era un freddo ghiaccissimo.

ARIANNA: Quando c'è un po' freddo, poco, va bene, ma loro non lo sopportavano: vuol dire che non ci riuscivano.

ALESSANDRO V: Sentono un freddo gelido e ti sembra di stare in un cubo di ghiaccio.

BENEDETTA: Un freddo che non si riesce a sopportare.

GIOVANNI: È una cosa che non riesci a sopportare.

ANDREA: Non ti fa muovere.

ALVISE: È un freddo arrabbiato.

DARIO: È un freddo molto molto.

ARIANNA: Si chiama "freddo cane".

YUMA: Freddo super.

GIOVANNI: Freddo boia.

DARIO: Freddissimo.

PIETRO: Freddo straforte.

Poi i porcospini (o ricci, che dir si voglia) decidono di avvicinarsi, ma si fanno male. Che fare allora?

YUMA: [Si fanno male] perché si avvicinano troppo. Devono avvicinarsi solo un po'.

ALESSANDRO V: Troppo vicini non va bene, troppo lontani non va bene: devono trovare un punto.

[Cosa vuol dire?]

ALESSANDRO V: Lì, vuol dire che fino lì si possono toccare poco... c'è un punto, poi devono fare la misura, stare attenti.

Proseguiamo nell'indagare le possibilità dei porcospini, dal momento che fin dalle prime risposte i bambini colgono in modo chiaro

³ A. Schopenhauer, *Parerga e paralipomena*, trad. it., vol. II, Adelphi, Milano 2007, p. 884 (cap. XXXI, *Similitudini, parabole e favole*).





la centralità della “misura” e la necessità di fare ricorso al senso del limite.

ALESSANDRO V: Quando i ricci sono tutti attaccati si fanno male, se sono lontani hanno freddo. C'è il limite del troppo freddo e troppo male. Potevano andare in una caverna, così non si preoccupavano del freddo e del male.

BENEDETTA: Potevano sopportare il male!

EMMA: Anche il freddo.

ALESSANDRO V: Se si tagliavano gli aculei potevano stare vicini.

EMMA: Ma così morivano! Quella è una parte del corpo!

BENEDETTA: Non possono stare vicini, fa troppo male!

EMMA: È troppo.

ALESSANDRO V: È così: prima stanno bene, ma hanno freddo; poi sento un malino, poi un malino più forte, poi malissimo, poi malissimissimo.

L'analisi, proseguendo, conferma le ipotesi iniziali: devono trovare il punto giusto, la misura, la giusta distanza che permette di ridurre al massimo tanto il freddo quanto il dolore reciproco provocato dagli aculei.

11. *Gli usi quotidiani della parola “troppo”*

Dato il legame tra la parola “troppo” (usata come aggettivo o avverbio) e la questione del limite, si possono scoprire situazioni in cui ci si avvicina o si supera un limite tenendo conto di come la parola “troppo” viene usata nelle interazioni quotidiane, a scuola e a casa, oppure ripensando a quel che è accaduto a scuola durante la giornata.

Un gruppo di bambine e bambini di 5 anni, ad esempio, racconta come e dove si è avuta l'impressione del “troppo” durante la mattinata.

ANDREA: quando io e Pietro abbiamo giocato e io mi sono stufato, perché baravano, hanno esagerato. Io sono andato via: prima no, poi è passato poco tempo e hanno superato il limite. Non mi andava più bene che loro baravano.

Vediamo altre situazioni:

ALESSANDRO BA: [C'era] troppa confusione.

DYLAN: Troppi giochi sparsi e anche troppa carta per terra.

ALESSANDRO BL: Se dai troppo fastidio e un amico ti dice basta hai superato il limite.



DYLAN: Se uno urla troppo supera il limite.

ALESSANDRO V: Io giocavo nel gruppo con Andrea e lui diceva sempre cosa bisogna fare: ha esagerato tantissimo, troppo, scoppia il troppo.

PIETRO: Per me voleva essere il capo e diceva cosa bisogna fare: era troppo.

DYLAN: Alessandro per me si è arrabbiato troppo.

ANDREA: Io mi sono stufato troppo perché non mi ascoltavano!

ALESSANDRO V: Ecco, così è tutto capovolto!

INSEGNANTE: Cosa vuol dire che è tutto capovolto?

ALESSANDRO V: Noi diciamo che lui diceva troppo cosa bisogna fare [e che] ha esagerato, come nella storia del mugnaio. Lui dice che si è stufato troppo, perché non lo abbiamo ascoltato. È il contrario!

DARIO: Quando Raphael è andato a fare un altro gioco ero troppo da solo!

YUMA: Balu mi diceva “basta, basta, basta!” troppe volte. Avevo capito!

DYLAN: Adesso, per esempio, siamo seduti troppi sul muretto, siamo appiccicati e le panchine sono troppo vuote.

Sottolineiamo due punti. Alessandro coglie la differente percezione del “troppo” in una situazione in cui un bambino aveva l'impressione di non essere ascoltato *abbastanza* e perciò «si è stufato troppo», mentre gli altri avevano l'impressione che lui dicesse troppo quel che bisognava fare. Si tratta di un'analisi efficace di una dinamica che può portare a un'incomprensione e forse anche a un litigio.

Notiamo inoltre che Dylan, pensando alle situazioni scolastiche, riesce a fare riferimento alla cornice in cui si trova nel momento della conversazione: nota che si potrebbe trovare una disposizione migliore, perché ci sono alcuni compagni seduti troppo stretti sul muretto, pur essendoci panchine vuote disponibili.

Si può chiedere ai bambini, com'è accaduto anche in un'altra classe (5 anni), di ricordare e segnalare gli usi della parola “troppo” tra scuola e casa. Le varie occorrenze sono annotate su biglietti appesi al muro, per essere analizzate in un secondo momento. Si tratterà, in seguito, di trovare “somiglianze” di famiglia tra i diversi usi:

LEONARDO: “Troppi soldi”, dice la mia mamma: avevo svuotato il salvadanaio e ce ne stavano troppi.

LUDOVICA: “Troppi giochi hai, buttane un po', così la tua stanza è più in ordine”; e poi dice anche “dormi troppo, dobbiamo andare a scuola!”.

GLORIA: Quando la mamma e il papà comprano troppi tovaglioli, la mamma dice che sono troppi.

VIOLA: Il papà dice “troppa tivù, ti viene il mal di testa, ora basta si spegne la tivù!”.

LORENZO: “Troppi regali hai!”, mi dice il papà quando me ne regalano tanti.

ISABEL: Quando la mamma mi compra i giochi, me ne compra troppi. Quando sono in casa e dice “questi giochi sono troppi”, sono tutti per terra.

VERONICA: Quando mangio troppi dolci, la mamma mi dice che sono troppi: “basta, sennò ti viene mal di pancia!”.

ALESSANDRO C: Oppure ti vengono le carie ai denti.

SOPHIE: “Hai troppi pupazzi!”. A volte li regalo ad alcuni bambini.

VALENTINO: Una volta ha detto la mamma che se mangio troppo divento ciccione e io l'ascolto.

MARIA: Io vado sempre a dormire nel lettone della mamma e la mamma dorme storta e gli fa male al collo e allora dice “adesso è troppo!”.

LARA: Quando salto sul letto, la mamma dice “basta!”.

ALESSANDRO C: Quando uso troppi fogli per disegnare, poi la mamma mi dice “ora basta, perché finiscono”.

FEDERICA: Quando mamma e papà dicono “hai troppi vestiti, adesso basta!”.

SARA: Quando il papà dice “hai troppe scarpe”, non ne compriamo più perché ne abbiamo tante.

ALICE: Quando io e la mamma andiamo al mercato e prendiamo dei giochi e dei libri, lei dice “basta, sono troppi”.

LORENZO: I libri in verità bisogna averne molti perché sono utili.

EMILY: La mamma dice “troppa cioccolata fa venire male alla pancia” ed è vero.

PARIDE: La mamma dice che ci sono troppi Lego sul tappeto e sono troppi da raccogliere.

MARKO: Quando ho troppe macchinine la mamma dice che sono troppe e dice “sono tutte sul pavimento, mettile a posto sennò le butto nel pattume”.

LUCREZIA: Mia madre mi dice che ho troppe Barbie sul comodino. Ne ho 6 e dice di metterle in ordine sulla scatola.

ALESSIA: Quando mangio troppo gelato la mamma mi dice che è troppo perché fa venire mal di pancia.

MASSIMILIANO: Mia madre mi compra tanti vestiti e io dico che sono troppi, perché non voglio che spreca tutti i soldi in vestiti; deve comprare da mangiare perché i vestiti sono già troppi.

ALESSANDRO M: La mamma mi dice di mettere a posto perché c'è troppo disordine.

Passando ad altre situazioni, gli esempi non mancano:

VALENTINO: Troppe risposte non fanno più dire niente agli altri.

SARA: Il mio papà ha detto “troppo giallo”.



MARIA: Mamma ha lasciato la pentola sul fuoco e si è bruciata la pappa perché l'ha lasciata troppo sul fuoco.

GLORIA: Quando uno scrive troppo, l'altro non può scrivere perché è pieno il foglio.

MARKO: Troppo lungo è il serpente.

LUCREZIA: A tavola ho detto a Ludovica che parla troppo.

LUDOVICA: Ci sono troppi bambini sulla panchina.

VALENTINO: Sudo troppo.

LEONARDO: Troppi mattoni per terra e poi succede che quando gli altri camminano fanno troppo rumore, se c'è l'erba è più silenziosa e il vento è più forte da sentire.

VALENTINO: Ci sono troppi alberi in giardino, forse qualcuno voleva fare una foresta. Per me sono troppi perché non posso vedere il cielo.

SARA: Troppe foglie ci sono per terra. Quando erano sull'albero non erano troppe perché erano su tanti alberi, per terra mi danno fastidio perché quando le schiaccio fanno rumore.

LUDOVICA: Troppe foglie che cadono dagli alberi: sono troppe perché sono tutte sparse.

ANGELICA: Troppe formiche sono per terra che vanno nel tubo e se sono troppe scoppia il tubo.

LORENZO: Spiderman che spara troppe ragnatele.

FEDERICA: Troppi sassi nelle strade.

SARA: Troppe strade.

12. Il significato della parola "limite"

Torniamo al gruppo di bambine e bambini che ha riflettuto sulla questione del limite nelle storie del mugnaio di La Fontaine e dei porcospini di Schopenhauer. L'analisi di casi differenti permette di tentare una domanda diretta su un termine chiave che alcuni di loro hanno utilizzato conversando sulle storie: cosa vuol dire la parola "limite"? Ecco alcune risposte:

ANDREA: Vuol dire che uno a un punto si è stufato.

YUMA: Vuol dire che hai passato il limite.

ALESSANDRO BL: È una cosa che i grandi possono passare. È come la corrente.

INSEGNANTE: I grandi possono?

ALESSANDRO BL: Sì, perché è pericoloso!

BENEDETTA: È come una macchina che c'è il rosso.

ALESSANDRO G: Se diventa rosso devi aspettare, sennò superi il limite.



ANDREA: Il limite lo sai te, non gli altri.

ALBERTO: Il limite vuol dire che uno ha fatto una cosa brutta.

ANDREA: Vuol dire che non puoi toccare il fuoco. Vai vicino e un grande dice "basta!", perché c'è il limite.

PIETRO: Il limite si può superare solo con una cosa fastidiosa come un'ape.

GIOVANNI: Quando la mamma sta telefonando si scarica il telefono perché è arrivato nel limite.

ANTONELLA: Un grande dice di non fare una cosa e un bimbo la fa perché supera il limite.

ARIANNA: Il limite è una cosa che se la superi l'altro si spazientisce, come il mugnaio.

ANTONELLA: Se vai in moto e c'è rosso e te passi, superi il limite.

ANDREA: Vuol dire che superi...

DARIO: Il limite è una cosa che devi superare.

ALESSANDRO V: Non sono d'accordo: *non* devi superare. È come una porta che non devi superare.

DYLAN: La puoi spingere, ma il limite non ci fa entrare.

PIETRO: È insuperabile. C'è il limite che non ti fa andare dove ci sono le cose che fanno paura. Il limite è un'aria, non si può sentire, è inventato.

ALESSANDRO V: Sì, se superi il limite puoi fare tutte le cose che vuoi, ma poi qualcuno si stufa di te.

PIETRO: È una parola che vuol dire che non puoi superare.

ALESSANDRO V: Se c'è il limite, c'è anche l'oltre limite.

Lo spunto di Alessandro permette ulteriori indagini: cosa c'è *oltre il limite*, una volta riconosciuta l'esistenza del limite? La risposta cambia di caso in caso e, in parte, i bambini hanno già indagato anche questo aspetto. La frase esplicita di Alessandro, però, permette di evidenziare nuovamente a tutti il problema, grazie alle parole di uno di loro.

13. *Interpretare racconti*

I racconti in cui si trovano riferimenti al senso del limite sono moltissimi e qui ci limiteremo a fornire alcuni esempi di conversazione, tenendo conto di quel che abbiamo scritto nell'introduzione sulla natura della domanda filosofica.

Non tutti i racconti sono facilmente interpretabili da bambine e bambini della scuola dell'infanzia. Si prenda ad esempio il racconto



Una casetta troppo stretta, di Julia Donaldson e Axel Scheffler⁴. La protagonista è una vecchina insoddisfatta della sua casa, che le appare troppo stretta; quando si rivolge ad un vecchio saggio per risolvere il problema, questi le consiglia azioni che a prima vista sembrano assurde, come portarsi in casa gli animali della fattoria. In questo modo la casetta sembra sempre più stretta e gli animali, tra l'altro, fanno danni qua e là. Dopo l'ennesima richiesta di aiuto, quando ormai in casa non c'è più spazio, il vecchio saggio consiglia alla vecchina di lasciare uscire tutti gli animali: ora la casa sembra diventata spaziosa e la vecchina finalmente è soddisfatta di quel che ha.

Benché la lettura del testo sia consigliata a partire dai 3 anni, a 5 anni si fatica ancora a cogliere il messaggio della storia e a dire cosa è cambiato rispetto alla situazione iniziale: perché la vecchina, all'inizio, era scontenta della sua casa, mentre alla fine è soddisfatta di quel che ha, se la casa è sempre la stessa? Ebbene, alcuni bambini ritengono che la casa non sia più la stessa: gli animali potrebbero avere allargato il perimetro della casa, spingendo le mura (anche se, a ben considerare, i piccoli lettori ammettono che questo è impossibile); altrimenti, si può pensare che la vecchina abbia sostituito tavoli, sedie e mobili danneggiati dagli animali con tavoli, sedie e mobili più piccoli di quelli che aveva inizialmente. In questo caso ci sarebbe più spazio.

Può essere divertente sostare su una storia difficile come questa, per vedere se la conversazione e lo scambio di idee, a un certo punto, generano intuizioni che non vengono subito in mente.

Vediamo ora altri bambini di 5 anni alle prese con *I viaggi di Giovannino Perdigiorno* di Gianni Rodari.

«Giovannino Perdigiorno,
viaggiando in su e in giù,
capitò nel paese degli uomini più.
Ciascuno degli abitanti
di questa strana città
è campione del mondo
in qualche specialità.
Il sindaco, per esempio,
è il più magro del mondo;
poi c'è l'uomo più forte,
il più debole, il più rotondo [...]».

⁴ Cfr. J. Donaldson, A. Scheffler, *Una casetta troppo stretta*, Emme Edizioni, San Dorligo della Valle 2015.



Soffermiamoci in particolare sul Paese fittizio degli uomini più. I bambini, suddivisi in due gruppi da dieci e disposti in cerchio, iniziano ad immaginare quali altri abitanti si potrebbero incontrare in questo strano paese. Potrebbe esserci, ad esempio, l'uomo più zitto, che «ha la bocca sempre chiusa», assieme al più chiacchierone. Si inizia fantasticando, ma a un certo punto si presenta l'intuizione dell'assenza: nel paese dei più non ci saranno le vie di mezzo:

INSEGNANTE: Ma di questi abitanti quale è quello che vorreste incontrare se un giorno vi trovate nel Paese dei più?

ILARIA: Io vorrei incontrare quello più ricco, così gli chiedo tutti i soldi per andare a fare la spesa. Il più ricco ha tanti soldi.

EDOARDO: Io vorrei incontrare il più piccolo perché così possiamo giocare insieme.

RICCARDO: In questo Paese non ci stanno i medi.

INSEGNANTE: In che senso medi? [...]

[Luca Mima con le mani l'idea di "così così" per definire la parola "medi"]

[Questo tema potrà essere ripreso e sviluppato in seguito]

ILARIA: Ad esempio, se uno è più grosso è perché mangia tanto e diventa come una palla gigante.

GIULIA: Se uno mangia di più allora è più grasso.

ELEONORA: Se uno è più grasso è perché mangia troppo.

INSEGNANTE: E che differenza c'è tra *più* e *troppo*?

GABRIELE: Ad esempio uno che ha troppi giochi.

MATTIA: Quando uno ha troppi giochi dopo non ci stai più nella casa.

INSEGNANTE: E allora? Come si fa a quel punto?

MATTIA: Bisogna abbandonare la casa.

RICCARDO: Quando hai troppi giochi dopo non sai più dove metterli, ma non puoi abbandonare la casa.

GABRIELE: Il troppo è di più del più. Ad esempio se giochi troppo, la mamma ti dice "basta".

[Gabriele risponde alla domanda che l'insegnante ha fatto poco prima. Il punto merita di essere ripreso in seguito. Si nota qui che durante la conversazione possono aprirsi flussi paralleli di pensiero: c'è chi sta sul punto indicato dall'insegnante e chi riprende e sviluppa esempi precedenti]

GIULIA: Secondo me se giochi troppo la mamma si arrabbia. O se hai troppi giochi.

[...]

LEONARDO: Nel Paese dei più ci sono tante cose, in quello dei troppo ce ne sono tantissime.

Viene così l'idea per un esperimento mentale tutt'altro che semplice:



riprendere la storia del Paese degli uomini più e provare a immaginare quali differenze ci sarebbero con il Paese degli uomini troppo.

Passiamo ad un'altra celebre favola, *Al lupo al lupo*. Vediamo cosa ne pensano bambine e bambini di 5 anni:

INSEGNANTE: Il pastorello si divertiva a scherzare, ma ha scherzato troppo secondo voi?

ANGELICA: Sì, perché dopo nessuno lo crede più.

VERONICA: Sono d'accordo, aveva scherzato troppo.

ALICE: Nessuno lo credeva: ha scherzato troppo a fare gli scherzi alle persone.

VIOLA: Sono d'accordo con Alice, perché ha scherzato troppo, perché si annoiava. Poteva fare un gioco.

VALENTINO: Io sono d'accordo con la Viola, perché se voleva fare qualcosa poteva farla con dei rametti, sassolini. Così si costruiva una capanna.

MASSIMILIANO: Ci poteva mettere una poltrona e riposarsi.

LEONARDO: Anche io sono d'accordo con Viola, perché ha scherzato troppo, perché a fare troppi scherzi poi quando dice una cosa vera non lo credono più.

LUDOVICA: Sono d'accordo con Leo che dopo non lo credono: poteva farlo solo una volta così dopo lo credevano.

FEDERICA: Ha scherzato troppo perché lo diceva tutti i giorni.

MARKO: Ha scherzato troppo e il lupo l'ha sentito tante volte e poi è arrivato per davvero.

LEONARDO: Quando faceva troppi scherzi, lui diceva le bugie.

ALESSANDRO C: Faceva tanti scherzi, ma ha scherzato troppo e alla fine nessuno gli credeva più.

ALESSANDRO M: Se scherzava molto meno lo credevano di più, ma ha scherzato troppo e non l'hanno creduto.

INSEGNANTE: Se il pastorello avesse fatto lo scherzo una volta, come sarebbero andate le cose?

SOPHIE: Se avesse scherzato meno gli avrebbero potuto credere altre volte.

SARA: Se lo dice poche volte gli altri lo credono ancora.

VERONICA: Loro si erano stancati di cercare il lupo, ma il pastorello voleva fare il furbetto.

LUCREZIA: Se lui lo dice solo una volta lo credono.

ISABEL: Non doveva fare più gli scherzi, perché sennò gli altri non erano più amici.

MASSIMILIANO: Se scherzava poco lo avrebbero creduto, ma lui faceva un po' il monellino.



Passiamo ora alla storia *La casa di Mafalda*, di Roberto Piumini⁵. In questo caso una bambina molto (troppo?) disponibile con i suoi parenti decide di ospitarli tutti in casa sua, ma a un certo punto non ha più spazio e sceglie di andarsene via.

SOPHIE: Perché c'era troppa gente e la casa era troppo piccola.

MARIA: Perché forse c'erano troppe persone e lei non aveva neanche uno spazietto per giocare.

LUDOVICA: Perché c'era troppa gente e lei stava troppo stretta e cadeva.

VIOLA: Perché c'erano troppi animali e c'erano troppi parenti e lei si sentiva male, un po' strana.

VALENTINO: Perché la casa era troppo piccola, quindi sembrava che ci fossero troppe persone, sembrava di avere un elefante in casa.

GLORIA: Perché c'era troppa gente e succede che Mafalda andava via.

EMILY: Perché c'era troppa gente e stava stretta.

LARA: Perché la casa era stretta, perché erano arrivati troppi parenti e lei si sentiva stretta.

ALICE: Perché c'era troppa confusione e voleva andare via a fare un viaggio.

MASSIMILIANO: Perché c'era disordine, perché c'era troppa gente e non ci stavano e lei non riusciva a dormire.

L'analisi su questo punto è abbastanza concorde. Vediamo cosa succede facendo una domanda che potrebbe sollevare più dubbi: ha fatto bene Mafalda ad andare via? Si sente un coro di "sì", ma non tutti sono d'accordo.

FEDERICA: No, così non è giusto che lascia la sua casa e loro la tengono: poteva mandare via tutti e lasciare i genitori e il cane.

LEONARDO: Sì, perché erano in troppi, e qualcuno doveva andare via così erano in meno.

PARIDE: No, perché poteva spostare alcune persone e poi lei poteva starci.

ALICE: No, perché i parenti dovevano cambiare casa e lei rimaneva lì.

MASSIMILIANO: No, perché doveva stare un po' con loro a fargli compagnia.

ALESSANDRO C: No, perché poteva dire "non c'è posto".

La cosa interessante è che i motivi per dire "no" sono diversi e indicano strategie differenti. Ce n'è abbastanza per mettersi a ragionare insieme sul consiglio (uno) da dare a Mafalda. I bambini saprebbero fare un'ipotesi sulla strategia migliore, da tentare per prima, moti-

⁵ Cfr. R. Piumini, *C'era una volta, ascolta*, Einaudi Ragazzi (EL), San Dorligo della Valle 2016.



vandola? Nel farlo, oltre alle ragioni del no si dovrebbero considerare attentamente anche quelle del sì, cioè le ragioni di chi pensa che Mafalda abbia fatto la scelta giusta ad andarsene.

Passiamo a una storia in cui la parola “troppo” è già nel titolo, *Troppo tardi* di Camilla Engman⁶. Si inizia facendo il punto sulla parola “troppo”. Cosa fa venire in mente?

VALENTINO: Quando qualcuno gioca con un giocattolo e non lo mette a posto, succede che ci viene una montagna di giocattoli e non riesce a mettere a posto perché sono troppi.

ALICE: Troppo vuol dire che uno rompe un palloncino perché l'ha gonfiato troppo.

PARIDE: Troppo è quando la pappa è troppa, lo capisco perché la testa me lo dice e così lo so.

MARKO: Troppo vuol dire che qualcuno si annoia e dice alla mamma e al papà se può andare fuori.

LUDOVICA: Troppo vuol dire che vai troppo forte con la macchina e va a sbattere.

EMILY: Vuol dire che un bimbo ha troppo cioccolato, ne ha tanto come cinque.

ISABEL: La casa delle bambole è troppo grande.

MARIA: Il troppo è che qualcosa è troppo e ci si stanca, perché ci sono troppe cose in giro, tipo i giochi, e la mamma mi fa mettere tutto a posto e io non ne ho voglia.

[...]

ALESSIA: Il troppo è quando una grande bolla scoppia.

ALESSANDRO C: Il troppo vuol dire... tipo fuori ci sono troppe ghiande poi non si può fare niente.

MASSIMILIANO: Vuol dire che prendi troppe cose e che poi non si sa dove prendere le cose, da un cestino o un o l'altro.

VERONICA: Vuol dire che una cosa è troppo, tipo che una città è troppo piena e le persone non riescono a passare.

[...]

ALESSANDRO M: Troppo vuol dire quando ci sono troppi bambini che parlano e viene troppa confusione.

LUCREZIA: E vuol dire che se sono troppi urlano, perché succede che non si sentono e allora urlano.

LEONARDO: Secondo me il troppo è quando un bambino ha troppi soldi, troppi giochi e troppi yogurt, poi succede che quando uno gioca non sa che giochi usare.

⁶ Cfr. C. Engman, *Troppo tardi*, Topipittori, Milano 2010.



FEDERICA: Il troppo è che hai troppe cose che ti piacciono e non sappiamo più dove metterle.

GLORIA: Troppo significa quando uno vuole qualcosa e l'altro non glielo dà e vuole tenere tutto per sé, e allora lui ha troppo e l'altro niente.

SOPHIE: Significa che quando tu giochi, giochi troppo, perché sta giocando da tanto tempo e poi si stanca perché gli viene voglia di disegnare.

VIOLA: Se uno dorme troppo rischia che la mamma si arrabbia perché bisogna andare a scuola.

ALESSANDRO V: Il troppo è che uno prende troppe cose e allora succede che non riesce più a prenderne nessuna.

LORENZO: Il troppo vuol dire che io mangio troppa ciccia e poi mi sento male.

FEDERICA: Troppo vuol dire che hai troppe cose che ti piacciono, perché la mamma dice che mi piacciono troppe cose.

Passiamo ora al libro:

LORENZO: Questo libro ha troppi "troppi", perché è un libro della mente che fa ricordare le cose.

VALENTINO: È il libro della scienza dei troppi.

ALICE: È difficile perché parla dei troppi.

MASSIMILIANO: È un libro bello, perché parla di un bambino che guarda un puntino rosso.

FEDERICA: È un libro della strada troppo lunga, mi piace perché ha detto delle cose molto importanti.

ANGELICA: È bello perché ci sono tante belle frasi e mi fanno pensare che ci sono troppi alberi.

EMILY: Questo libro è interessante perché ha delle cose diverse dagli altri libri.

MARKO: Mi piace perché parla della strada troppo lunga.

MARIA: È bello perché ci sono tanti troppi che mi fanno pensare alla mia famiglia.

ALESSANDRO M: È un libro con dei troppi bellissimi, tipo il paese troppo lontano.

VERONICA: È molto importante, perché hanno scritto troppo tardi e io non ci avevo mai pensato.

DANIEL: È il libro che serve per pensare a tutti i troppi, mi è piaciuto il troppo lontano.

GLORIA: Questo libro parla del troppo tardi che si va a letto, ci fa capire il troppo tardi.

SOPHIE: Serve a pensare delle cose belle, a me è piaciuto che gli amici di Riccardo hanno fatto bene ad aiutarlo.

SARA: È un libro che serve a fare parlare dei troppi.

VIOLA: Serve per imparare che non bisogna andare a scuola tardi, perché se no poi succede che non s'imparano alcune cose.

LUCREZIA: Mi piaceva che il bambino diceva "voglio andare a scuola troppo tardi".

ALESSANDRO C: Può servire a dirti dei troppi e così uno l'impara.

ALESSIA: È il libro che il bambino guarda il cielo e aspetta che il puntino viene vicino a lui.

LEONARDO: Per me è un libro importante, perché insegna che il troppo per qualcuno è troppo.

[...]

LUDOVICA: È un libro che ci fa pensare le cose belle dei troppi.

La conversazione su racconti e favole diventa filosofica quando si riesce a toccare il nucleo *enigmatico* della storia. Che tale nucleo esista è segnalato già dall'etimologia dei brevi racconti di Esiodo e Archiloco, la cui denominazione greca, *ainos*, aveva la stessa radice di *ainigma*, "enigma". Ciò fa pensare a racconti in cui, oltre quel che è esplicitamente detto, c'è un senso nascosto da decifrare. Nella *Rhetorica* di Aristotele, inoltre, si legge che la favola ha la funzione di evidenziare *paradigmi* e i paradigmi aiutano a pensare possibilità (come "paradigma" andava intesa anche la città ideale di Platone).

L'insegnante che voglia abbracciare fino in fondo la sfida della filosofia con i bambini potrà farsi ricercatore o ricercatrice di storie adatte alla conversazione filosofica, ripercorrendo i classici. Nel nostro caso lo abbiamo fatto andando alla ricerca di racconti relativi al tema del limite. Ecco quattro esempi trovati in Esopo:

Il corvo e la volpe. «Un corvo si era posato su un albero con un pezzo di carne rubata. Lo vide una volpe che, decisa a impadronirsi della carne, si fermò ai piedi dell'albero e incominciò a lodare le notevoli dimensioni e la bellezza del corvo, aggiungendo inoltre che nessuno meglio di lui era fatto per regnare sugli uccelli. E certo sarebbe diventato re, se solo avesse avuto la voce. Il corvo, per dimostrarle che possedeva anche quella, lasciò andare il suo bottino e si mise a gracchiare a gola spiegata. Al che la volpe si precipitò ad afferrare la carne, osservando: "Se tu avessi anche cervello, caro il mio corvo, non ti mancherebbe nulla per regnare su tutti". La favola è fatta su misura per gli sciocchi»⁷.

⁷ Esopo, *Favole*, trad. it., Mondadori, Milano 2016, p. 171.



Il pastore che scherzava. «Un pastore, che portava a pascolare il suo gregge piuttosto lontano da un villaggio, continuava a ripetere questo scherzo: con quanto fiato aveva in gola chiamava in soccorso gli abitanti del paese, gridando che le sue pecore erano assalite da un branco di lupi. Dopo due o tre volte che quelli del villaggio, spaventati, erano accorsi ed erano tornati indietro beffati, accadde che alla fine arrivarono davvero i lupi e si misero a raziare le pecore. Il pastore chiamò i paesani in aiuto, ma quelli, convinti che, come al solito, scherzasse, non si preoccuparono affatto delle sue grida. E così gli toccò di perdere il gregge. La favola dimostra che l'unico guadagno dei bugiardi è non essere creduti neppure quando dicono la verità»⁸.

La cicala e le formiche. «Si era d'inverno e le formiche facevano asciugare il grano bagnato, quando si presentò da loro una cicala affamata a chiedere qualcosa da mangiare. Le formiche le domandarono: "Perché non hai ammassato anche tu delle provviste durante l'estate?". "Non ne avevo il tempo", rispose la cicala, "perché levavo il mio canto melodioso". Allora le formiche scoppiarono a ridere ed esclamarono: "Se d'estate hai suonato, d'inverno balla!". La favola dimostra che non bisogna mai essere indolenti, per non trovarsi poi esposti a sofferenze e pericoli»⁹.

La tartaruga e la lepre. «La tartaruga e la lepre, che litigavano su chi di loro fosse più veloce, fissarono un giorno e un luogo per una gara. Dopo la partenza la lepre, che per la sua innata velocità non si preoccupava della corsa, si sdraiò a dormire lungo la strada. La tartaruga invece, consapevole della propria lentezza, non smise mai di correre e così, superando l'avversaria addormentata, ottenne la palma della vittoria. La favola dimostra che spesso l'impegno vince le doti naturali trascurate»¹⁰.

14. *Le cose troppo difficili*

Durante l'infanzia si imparano in continuazione cose nuove e non tutto è facile da imparare. Ci sono cose difficili e cose che appaiono

⁸ Ivi, p. 335.

⁹ Ivi, p. 351.

¹⁰ Ivi, p. 365.





troppo difficili. Le esperienze possono essere condivise e discusse insieme, per esercitarsi ad affrontare le difficoltà, pensandole. Ecco alcune considerazioni di bambine e bambini di 5 anni, provocate dall'incontro con una filastrocca forse troppo difficile:

MATTIA: Se una cosa è troppo difficile ci vuole pazienza e impegno.

RICCARDO: Le cose difficili non sono difficili per tutti. Ognuno ha la sua. Per me usare questi chiodini piccoli è troppo difficile, perché sono duri.

MARISOL: Io una cosa troppo difficile non so farla, devo chiamare la mamma.

RICCARDO: Anche io non so prendere i giochi troppo in alto, ma non chiamo la mamma. Prendo una sedia e faccio da solo.

CECILIA: Per alcuni è troppo difficile cantare davanti alla gente o parlare.

GIULIA: Anche per me. Quando dovevo dire la filastrocca dei giorni mi sono scese le lacrime.

SUSANNA: Se uno parla in cinese per me è troppo difficile.

CECILIA: Ma per i cinesi parlare cinese non è troppo difficile.

MARISOL [riprende un punto precedente]: Per salire su una sedia bisogna essere grandi, sennò ti fai male.

A partire da queste considerazioni possiamo costruire degli elenchi: ci sono cose troppo difficili da fare da soli e cose che sono soltanto difficili (ma non troppo). Non è detto che vengano subito in mente molte idee: si può lasciare in evidenza uno spazio da aggiornare giorno dopo giorno, tenendo traccia delle esperienze difficili e delle strategie adottate quando le cose sono diventate troppo difficili. Ecco alcuni casi: leggere, leggere bene, tuffarsi in piscina senza braccioli, vestirsi da soli, parlare in italiano (in particolare per chi non è madrelingua), farsi la doccia da soli, allacciarsi le scarpe, sapere i nomi dei dinosauri e così via¹¹.

Parlando si scopre che ci sono cose troppo difficili da fare da soli, che la stessa cosa può essere troppo difficile per una persona ma facile per un'altra, che ci sono cose veramente troppo difficili da fare e che, per farle, bisogna aspettare di essere cresciuti.

In un altro gruppo di bambini di 5 anni l'attenzione si concentra

¹¹ L'argomento, molto importante e sempre più coinvolgente per bambini dai 4 anni in su, può essere affrontato anche con l'aiuto di albi illustrati interrogati filosoficamente. Tra i testi da provare: A. Spire, *La cosa più grandiosa*, trad. it., Erickson, Trento 2017; A. Spire, *Provaci ancora Lulù*, trad. it., Erickson, Trento 2017; J. Benton, *Ce la posso fare! Una favola per tutte le età*, De Agostini, Milano 2018.



sulla conquista dell'autonomia, sia nel senso dell'imparare a fare da soli, sia nel senso di poter decidere da soli. L'autonomia si lega all'esperienza del limite, perché riguarda i limiti che possono cambiare col tempo. Quel che oggi non so/riesco/posso fare da solo, potrò farlo da solo in un secondo momento.

YUMA: Chi è piccolo prima deve dire a un grande, tipo non può andare a scuola da solo.

ALESSANDRO BL: Però nella nostra stanza decidiamo noi che gioco fare.

INSEGNANTE: Solo nella tua stanza puoi decidere?

ALESSANDRO BL: Quando sei fuori devi ascoltare la mamma e il papà.

ARIANNA: È vero: nella tua stanza puoi fare quello che vuoi!

ALVISE: Non è vero! Non puoi andare sopra al letto.

[a proposito di questa situazione un'altra bambina, Lucia, racconterà in un altro contesto quanto segue: «Io e mio fratello saltiamo di nascosto sul letto. Poi arriva papà e faccio finta di niente. Quando mio fratello sale sul letto da solo viene papà e lo sgrida, perché lui ha solo 4 anni non riesce a far finta di niente»].

ALESSANDRO G: Non puoi fare le cose che ti fai male.

[Questo è un altro limite]

BENEDETTA: Nella nostra stanza ci comandiamo noi.

YUMA: Ma se un grande viene?

[Decide il grande in quel caso?]

YUMA: No, no, decide il piccolo.

GIOVANNI: I grandi possono venire solo per pulire.

ANTONELLA: Quando arrivano i genitori nella nostra camera i bambini non decidono più.

Riprendiamo lo spunto di Alessandro, che ha fatto riferimento ad un limite particolare: *Non puoi fare le cose che ti fai male*. Si distinguono facilmente queste cose? Quali sono?

PIETRO: Io posso costruire delle cose, però delle volte chiedo aiuto.

DARIO: Solo se stai seduto composto non ti fai male.

GIULIA: Anche a guardare la tivù non ti fai male.

YUMA: Invece no! Se guardi la tivù troppo ti fai male, ti diventano gli occhi rossi.

PIETRO: Sono d'accordo la tivù è pericolosa! Se stai dritto tante ore davanti con gli occhi non ci vedi più.

DARIO: Poi se guardi le cose brutte non riesci a dormire bene e fai i sogni strani.

LUCIA: Io se faccio i sogni brutti poi piango.

ALESSIO: Io gioco con le macchinine e gli animali: non mi faccio male.

EMMA: Io gioco sempre col gatto: non mi faccio male.

YUMA: Non sono d'accordo! Se gli pesti la coda poi lui ti graffia, può essere pericoloso!

PIETRO: Io sono d'accordo con Yuma! Il gatto non rispetta le regole e può fare male.

RAPHAEL: Io corro, mi piace tanto, però se guardo indietro e inciampo poi cado.

PIETRO: Alessio dice che gioca con le macchinine, ma se una la lanci e vola in faccia, poi si fa male.

ALVISE: Io vado sugli alberi, non mi faccio male, mi tengo stretto, sono capace.

DYLAN: Secondo me andare sugli alberi è troppo pericoloso!

Ci sono diverse cose che possono essere oppure non essere pericolose, a seconda dell'attenzione:

DARIO: Un po' sì e un po' no tutti i giochi possono essere pericolosi.

PIETRO: Il gioco di Alvise di arrampicarsi sugli alberi può essere molto pericoloso: ci vuole la capacità per arrampicarsi.

ALESSANDRO V: Se ti metti lì a scrivere non è pericoloso ma poi ti stufi.

ALESSANDRO G: Giocare alle costruzioni non ti fai male.

ALESSANDRO V: Però se uno vuole una costruzione che ha un altro poi bisticciano e finisce male: forse si picchiano.

AURORA: Si può disegnare tranquilli.

ARIANNA: Io gioco con la stoffa, prendo un pezzo di stoffa e ci gioco.

GIADA: Andare sullo scivolo non è pericoloso: devi scivolare, vieni giù.

GIOVANNI: Bisogna essere tranquilli. Vuol dire che non sei agitato.

ALESSANDRO BL: Andare in piscina: sono sicuro che non mi faccio male

ALESSANDRO V: Non sono d'accordo! Puoi sbattere contro il muretto e dopo ti sanguina il naso, io ho visto una bimba.

ALBERTO: Si può anche andare sull'altalena!

ALESSANDRO BL: Non sono d'accordo! Se si spezzano le catene?

ALESSANDRO V: Non è possibile! Sono fatte di acciaio!

ALESSANDRO BA: A pattinare non ci facciamo male, perché noi siamo bravi.

ARIANNA: Io ho un'amica che si è fatta un taglio.

ANTONELLA: Si legge un libro e quello non ti fai male!

ALESSANDRO BL: Se giri male la pagina ti puoi tagliare: la carta taglia.

GIOVANNI: Possiamo costruire...

ALESSANDRO V: Basta! Non dovremmo giocare mai. Praticamente tutto può diventare pericoloso. Anche nascondino. Devi stare attento.

ANTONELLA: Si può ballare.

AURORA: Cantare.

ARIANNA: Se balli e ti va un piede storto cadi.



GIOVANNI: Chiacchierare insieme.

AURORA: Se vai piano e stai attento le cose non sono pericolose.

ALESSANDRO BL: Anche mosca cieca può essere pericoloso: non ci vedi!

ALESSANDRO V: Beh, stare attenti è la regola principale.

ANTONELLA: Però se uno va sull'altalena in piedi e va forte...

ALESSANDRO V: Ma a nessuno viene questa idea! Sennò ti rompi il muso!

ALESSANDRO BL: Non sono d'accordo: può venire l'idea.

E da qui si può ripartire, dal disaccordo tra due bambini: l'idea può venire oppure no? E se viene, o se si vede un altro fare qualcosa di pericoloso, che si deve fare?

15. *Da Platone a Sepúlveda*

Il racconto di Luis Sepúlveda intitolato *Storia di una lumaca che scoprì l'importanza della lentezza* inizia con una situazione che ricorda il celeberrimo mito della caverna di Platone:

«In un prato vicino a casa tua o a casa mia viveva una colonia di lumache sicurissime di trovarsi nel posto migliore del mondo. Nessuna di loro si era mai spinta fino al limitare del prato, né tanto meno fino alla strada asfaltata che iniziava proprio là dove crescevano gli ultimi fili d'erba. E siccome non avevano viaggiato non potevano fare confronti, quindi ignoravano che per gli scoiattoli il posto migliore era sulla cima dei faggi, o che per le api non c'era posto più piacevole delle arnie di legno disposte in fila dall'altra parte del prato. Non potevano fare confronti ma non importava, perché per loro quel prato, dove grazie alla pioggia crescevano in abbondanza le piante di dente di leone, era il posto migliore per vivere»¹².

Le lumache di Sepúlveda sono come i prigionieri della caverna di Platone: nati all'interno della caverna, non hanno idea di quel che c'è alle loro spalle, né sanno nulla dell'esistenza del mondo esterno. Come nella caverna, a un certo punto una lumaca – a cui sarà dato il nome “Ribelle” – decide di uscire dalla cornice in cui è nata, spinta dalla curiosità e da una domanda. Il viaggio al di fuori del prato non sarà facile e si presenterà anche (come per il prigioniero che si è liberato di Platone) l'esigenza di tornare dalle compagne, per tentare di convincerle a cambiare condizione.

¹² L. Sepúlveda, *Storia di una lumaca che scoprì l'importanza della lentezza*, trad. it., Guanda, Parma 2013, pp. 11-12.



Benché si tratti di un racconto piuttosto lungo, un'insegnante lo ha letto con bambine e bambini tra i 4 e i 5 anni, facendone la base per conversazioni relative alla loro crescita e all'autonomia.

Riprendiamo brevemente la trama, per evidenziare ancora più a fondo i punti di connessione con le esperienze dei bambini. Il racconto di Sepúlveda riguarda una lumaca che lascia il Paese del Dente di Leone, in cui è nata e cresciuta, in una colonia di lumache abituate e a proprio agio nella loro vita silenziosa e sempre uguale: curiosa e ribelle, la lumaca sente il bisogno di uscire da quella cornice per trovare risposte ad alcune domande che la riguardano. Soltanto uscendo dal contorno in cui si trova fin dalla nascita, in effetti, può arrivare ad afferrare meglio il senso della propria condizione: inevitabilmente, come in ogni percorso di ricerca e di autonomia, affrontando la disapprovazione, la paura e la fatica di chi si trova a scoprire cose nuove, ma al tempo stesso facendo incontri inattesi e importanti, fino a poter coinvolgere anche altri in un'avventura di libertà. Usando la storia come una sorta di sponda per riflettere sulle proprie esperienze, bambine e bambini, fin dai 4 anni, hanno conversato su come si impara a fare cose che prima non sapevano fare (nuotare, andare in bici).

I temi che la storia permette di toccare sono molti. Ad esempio, il coraggio e il “farsi coraggio” di cui parla a un certo punto un bambino:

LORENZO: Il coraggio ci vuole per affrontare le cose non facili.

GIULIA: Quando non vogliamo farlo, quando non vogliamo arrampicarci, la mamma dice “coraggio!”.

ANITA: Io quando ho iniziato ad andare in bici usavo quella con le rotelline.

GRETA: Quando sarò grande avrò il coraggio di andare sulla bicicletta senza rotelle.

INSEGNANTE: Cosa serve per avere coraggio?

VALERIA: Il coraggio ce l'ho nel cuore.

GIULIA: Se tu ci provi, diventi coraggioso.

ILENIA: Se tu pensi, ti fai coraggio, sali su quella cosa che ti fa paura, provi e invece non hai paura. Io avevo paura di quella giostra, poi sono salita e non avevo paura, mi sono detta “ce la posso fare!”.

VALENTINA: Anch'io!

RICCARDO: Adesso ho il coraggio.

Altra parola chiave nel racconto è “curiosità”.

VALENTINA: Quando sono curiosa la mamma è felice, perché quando sono curiosa mi metto una bella faccia felice e lei diventa felice ancora di più.



LORENZO: Essere curiosi è bellissimo, perché quando sei curioso puoi fare tutto, perché impari tante cose.

ILENIA: Curiosa vuol dire che vuoi sapere i segreti di un'amica.

LORENZO: Che vuoi vedere tutto.

ANITA: Che vuoi vedere tutto quello che è pauroso!

LORENZO: No! Questo è coraggio.

ILENIA: Perché se tipo vuoi vedere le cose paurose è coraggio; se invece vuoi scoprire è curiosità.

[...]

GIULIA: Il coraggio fa fare una cosa difficile, è la curiosità che fa fare il coraggio.

Dopo avere ipotizzato la connessione tra coraggio e curiosità ci si può interrogare sul rapporto tra coraggio e paura. Il filosofo potrà ricordare, ad esempio, che secondo Aristotele la paura è un ingrediente del coraggio, se questo viene inteso come via di mezzo tra gli estremi della pusillanimità e della temerarietà. Il temerario non ha paura perché agisce sconsideratamente; coraggioso non è chi non ha paura, ma chi riesce a sentirla e a gestirla senza rinunciare alla sfida che la suscita. E i bambini cosa dicono?

MATTEO: Il coraggio è dentro il cuore, la paura si trasforma in coraggio e il coraggio diventa paura, perché il cuore batte forte. Il coraggio è una cosa, la paura è un'altra cosa: sono diverse, la paura viene, la paura non viene fatta dal coraggio. Loro non nascono, ma sono già grandi. Sono nel cuore e nell'intestino.

LORENZO: Si mischiano.

FEDERICO: Non si mischiano. Stanno così perché crescono nella pancia [...].

M. CARMEN: Se non nascono come fanno a stare nel cuore? E come fa Lorenzo a dire che stanno sia nel cuore e nella pancia? Perché la paura te la puoi sentire nella pancia e la senti nell'orecchio.

LORENZO: La paura è nel cervello, perché è per pensare a tutte le cose, le cose paurose e coraggiose.

DAVIDE: Sono tutte e due nel cervello.

ILENIA: Sono fuori ma sempre vivono a noi, le tocchi ma non le vedi perché sono invisibili, sento il loro rumore.

M. CARMEN: Sono tutte e due nel cervello, perché sono due cose insieme mischiate.

ILENIA: Non c'è spazio nel cervello, perché sono talmente grandi che non ci stanno e allora loro vanno in un altro posto. Non ci stanno nella pancia e non ci stanno nel cuore, poi esplose.





16. Aiutarsi a imparare, tra bambini

Leggendo la storia di Sepúlveda nella prospettiva di una riflessione più ampia sull'autonomia, l'insegnante ha chiesto a bambine e bambini quali sono le cose difficili che stanno imparando a fare. Si è scoperto che alcuni bambini stanno provando a imparare cose che altri compagni sanno già fare. Ad alcuni sembra difficile (a volte molto, troppo) quel che altri hanno già imparato: è una buona occasione per riflettere su quel che accade imparando, provando a imparare insieme. Chi sa andare bene in monopattino può insegnare a chi ancora non sa farlo; chi sa andare in bicicletta senza rotelle può insegnarlo a chi sta ancora provando senza riuscirci o a chi ancora non ha provato.

È un'occasione per tornare sulle proprie esperienze:

SOFIA: Io sono andata con la mamma, sono salita sulla bicicletta, ho messo i piedi sui pedali, la mamma mi spingeva per la schiena, io pedalavo sempre sempre, poi la mamma mi ha lasciato, io ho continuato a pedalare, prima andavo un po' così e così [a zig zag], poi sempre dritta e sono andata senza cadere. Adesso le rotelle non le uso più.

C'è chi sostiene che andare in monopattino sia molto più facile che andare in bici e chi sostiene invece che «la bici è troppo facile, perché devi salirci, sederti e pedalare». C'è chi pensa che si possa imparare *subito* ad andare in bici e chi ritiene che non sia così semplice, come Lorenzo: «Non è facile imparare ad andare in bici subito, perché non basta salirci e pedalare: devi avere l'equilibrio, perché sennò dopo puoi cadere e farti male».

Ci vuole abilità. Di cosa si tratta? Secondo Giulia: «Abilità è una cosa che tu quando fai una cosa che vorresti fare tu impari a farla».

È un'occasione per spingersi ancora più lontano nei ricordi. Ad esempio, come impara un bambino a camminare?

VALENTINA: Io ho imparato da sola: ho messo un piede, l'ho piegato e messo a terra e poi ho camminato.

LORENZO P: Anch'io ho fatto tutto da solo.

SAMUEL: Anch'io, perché ci ho provato tante volte.

GIULIA G: Ti alleni quando hai tempo, ci provi tante volte poi ci riesci.

M. CARMEN: Non è che uno riesce a riuscirci subito: ci vuole un po', per esempio quando Ilenia e Anna mi hanno insegnato a mettermi a testa in giù, poi dopo tanto tempo ci sono riuscita.



FEDERICO: Io ho imparato con la mamma [a camminare da solo]: lei mi teneva le mani, ci ho provato tutti i giorni e poi ci sono riuscito; sono caduto e quando cadevo mi alzava la mamma o anche il papà e i nonni.

[Qui possiamo approfondire, in un secondo momento, la differenza tra quel che si può imparare da soli e quel che invece si impara grazie all'aiuto degli altri]

ANNASOLE: Io ho gattonato tanto prima di camminare, mio fratello ancora di più. Poi ho messo un piede così [gattona poi cerca di alzarsi], ho alzato una gamba tipo così, ma sono caduta subito perché non mi hanno aiutato.

VALENTINA: Per camminare ci vuole tanti giorni.

GIULIA G: L'importante è avere il coraggio e sempre provarci.

LENIA: Certo! Il coraggio è una cosa buona.

M. CARMEN: Può essere che fai una cosa, ma poi non lo fai più da tanto tempo e allora non riesci più e te lo devono insegnare di nuovo.

[Qui abbiamo un'occasione di rilancio: le cose si possono anche disimparare]

VALENTINA: Io sono d'accordo.

ANNASOLE: Tipo se ti sapevi mettere l'acqua da sola, che era pesante, se tu non lo fai più, poi non lo sai fare.

FEDERICO: Io per andare in bici ho provato tante volte.

INSEGNANTE: Se per un po' non vai in bicicletta, dopo ci sai riandare?

FEDERICO: Io so andare.

M. CARMEN: A qualcuno può capitare che se lo sapevo fare poi non lo faccio più, mi dimentico e me lo devono ri-insegnare.

VALENTINA: La mamma e il papà?

M. CARMEN: Anche altri, mica sono solo loro gli adulti.

INSEGNANTE: Dunque ci sono cose che si imparano subito e cose per le quali ci vuole tanto tempo?

ANNASOLE: Sì, mio papà mi ha insegnato tante volte, ma io mi dimenticavo e poi il papà mi ha ri-insegnato.

VALENTINA: Come se qualcuno ci riuscirà.

FEDERICO: Io in monopattino ho imparato in un giorno, mio fratello ci ha messo di più, poi aveva le ginocchiere per non farsi male.

GIULIA G: Ci vuole tanto impegno per fare queste cose: io quando ho imparato a camminare mi sono impegnata, anche se cadevo ho sempre riprovato. Vicino a me c'era la mamma che mi teneva con la mano.

INSEGNANTE: Quali sono le cose che hanno più bisogno di tempo e quali invece le cose per le quali ci vuole poco tempo per imparare?

ANITA: Tipo, quelle difficili, per esempio mia sorella che fa i compiti anche se ha i suoi tempi, ci mette molto, ma poi i voti sono alti e papà e mamma sono contenti.

M. CARMEN: Per me non è difficile imparare andare in bici senza rotelle, io ci sono riuscita. Invece a stare sui roller [è difficile e ci vuole tanto tempo], anche perché mia madre non ha tempo e col maltempo non possiamo uscire.

VALENTINA: Io so fare le capriole e ci ho messo molto tempo, mi ha insegnato mio fratello.

SOFIA O: Sai che tipo io ci ho messo molto tempo a imparare a nuotare nell'acqua alta senza braccioli: era difficile perché andavo giù, ma la mamma quando andavamo in piscina un po' mi ha aiutato. A sciare ci ho messo poco tempo, perché ho imparato subito, a 3 anni, ho imparato subito perché è facile.

SAMUEL: È difficile, perché prima che arrivasse il maestro di sci, io e papà abbiamo fatto allenamento.

LORENZO G: Per me è facile, perché papà mi ha aiutato e ho fatto anche una pista dentro al bosco.

LORENZO P: Meglio sciare senza racchette, perché sciare senza è più facile.

LORENZO G: Io sono più bravo senza racchette, perché con le racchette non posso frenare, si infilano nella neve.

LORENZO P: Ma guarda che sotto la neve c'è il ghiaccio.

GIULIA S: Io ci ho messo molto a pattinare sul ghiaccio. Prima non riuscivo, mi aiutava la mamma, ora vado da sola.

DAVIDE: Io ci ho messo molto ad andare in bicicletta, mi ha insegnato mia nonna; invece col monopattino ho imparato subito perché in bici c'è il sedile e devi usare due gambe e ti stanchi, col monopattino no. Poi non lo so se so andarci perché è due anni che non ci vado.

ANITA: Mia mamma sta imparando a sciare, mio padre le impara e poi lei impara bene e può frenare di scatto.

MATTEO: Quando provavo ad andare in bici mettevo su il sedile così, poi mi sedevo, non ho imparato subito, mi ha insegnato mia madre, adesso so andare bene.

DIEGO C: Perché io quando sono andato in albergo che andavo in piscina avevo i braccioli, poi un giorno ho fatto un tuffo dal trampolino e ci sono subito riuscito. Ho deciso.

Dopo avere raccolto testimonianze come queste, si possono individuare le parole chiave ricorrenti (tipicamente “provare”, “riprovare”, “fare piano piano”, “farsi coraggio” e così via), per ragionare in termini più generali su quel che accade e su quel che ci si deve aspettare quando si impara qualcosa di nuovo. Nella ricerca sono stati coinvolti anche i genitori, a cui è stato chiesto di raccontare un episodio della loro infanzia e, più precisamente, come hanno fatto ad imparare una

cosa che sembrava molto difficile. Si è realizzata così una raccolta di storie utili per rilanciare la conversazione con i bambini.

Possiamo riassumere alcune delle proposte precedenti nel quadro di un unico modello, come segue:

Titolo	Autonomia						
Ambiti tematici	Filosofia dell'apprendimento, relazioni umane, crescita.						
Età, tempi e gruppi	4/5 anni. Incontri di 1h (ripetuti). Gruppi fino a 26 bambini, tutti insieme oppure in sottogruppi (di 6, oppure 12/13 bambini).						
Abilità e competenze	Ascoltare e argomentare; autoconsapevolezza (consapevolezza dei propri limiti e delle proprie possibilità); capacità di trovare correlazioni (tra esempi e situazioni diverse).						
Risorse	Immagini di situazioni "tipiche" (girello per bambini, bicicletta con rotelle, nuoto con braccioli ecc.); registratore [per registrare le conversazioni e poi trascriverle]; eventualmente, portate dai bambini: bicicletta, monopattino ecc.; lavagna tradizionale, elettronica o a fogli mobili.						
Visione d'insieme	Il filosofo Immanuel Kant fece riferimento al bambino che impara a camminare da solo (senza girello e senza il sostegno dei genitori) per parlare dell'autonomia: cosa significa diventare autonomi? Cosa accade quando si impara a fare <i>da soli</i> qualcosa che prima appariva <i>troppo difficile</i> ?						
Attività	Ci sono cose che, a volte, sembrano "troppo più grandi di noi", troppo difficili. Eppure, abbiamo imparato molte cose che in passato ci sembravano difficili. Si chiede ai bambini se sanno fare degli esempi e si <i>illustrano</i> gli esempi su una lavagna (con un semplice disegno, eventualmente riportando le parole chiave citate dai bambini). Dopo avere raccolto un buon numero di esempi, si chiede ai bambini se notano "somiglianze di famiglia" tra i casi citati (es.: le rotelle della bicicletta = braccioli per chi impara a nuotare). Si può chiedere ai bambini di spiegare agli altri le strategie adottate per imparare le cose nuove e chi eventualmente li ha aiutati (e <i>come</i> sono stati aiutati). Si riflette poi sulla situazione attuale dei bambini:						
	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Cose che OGGI sono troppo difficili da fare da soli</th> <th>Cose dubbie</th> <th>Cose che OGGI non sono troppo difficili da fare da soli</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Cose che OGGI sono troppo difficili da fare da soli	Cose dubbie	Cose che OGGI non sono troppo difficili da fare da soli			
Cose che OGGI sono troppo difficili da fare da soli	Cose dubbie	Cose che OGGI non sono troppo difficili da fare da soli					

Attività Per evitare che si pensi “Non ce la faccio (ora) = Non ce la farò mai”, riflettere sul tempo necessario all'apprendimento (che comporta ripetizioni e fallimenti):

Cose che si imparano subito, al primo colpo	Cose che si imparano pian piano	Cose che nessuno potrà mai imparare a fare

Se ci sono bambini che hanno già imparato a fare cose che altri nel gruppo non sanno ancora fare, si possono predisporre dei laboratori per insegnarsi a vicenda. Ad esempio, in una scuola dell'infanzia ci sono bambini che hanno provato ad insegnare ai loro amici ad andare sul monopattino o con la bicicletta senza rotelle.

Si può poi affrontare il problema dell'autonomia in altri ambiti, cercando di distinguere gli esempi citati dai bambini sotto gruppi diversi. Esempio:

Cose che si possono decidere da soli (alla nostra età)	Cose dubbie	Cose che non si possono decidere da soli (alla nostra età)

Dov'è il confine tra le attività “rischiose” e quelle “non rischiose”?

Attività non rischiose	Attività dubbie	Attività rischiose

Aperture L'attività può essere accompagnata dalla predisposizione di una ricca documentazione (foto, oggetti, immagini-simbolo di cose apprese in passato: una sorta di museo dell'autonomia), coinvolgendo anche le famiglie (ricordi dei genitori: come hanno imparato in passato a fare cose “difficili”? Chi li ha aiutati e come?). Si possono inoltre ricercare miti, favole, racconti in cui il tema dell'autonomia sia centrale, per rilanciare la conversazione interpretando storie.

17. Il “troppo” nel paesaggio

Il senso del limite è messo alla prova anche dai paesaggi in cui viviamo. Cosa c'è di troppo in città, ad esempio? Ecco alcune idee di bambine e bambini di 5 anni:

MASSIMILIANO: Sono che ci sono troppi animali, tipo le zanzare.

MARKO: Una città può essere troppo grande.

FEDERICA: Quando ci sono troppe case.

LEONARDO: È quando una città è troppo lontana, come Torino.

ALESSIA: Ci sono troppi alberi e troppe case.

LUCREZIA: Può essere che ci sono troppe radio: le ho viste nelle case, ce l'ho anche io una radio.

SOPHIE: Troppe macchine che non mi fanno camminare per strada.

VALENTINO: Ha troppe strade e troppi semafori.

SARA: Ha troppe coccinelle.

LORENZO: Troppe case che impediscono di costruirne altre.

LARA: Troppe case perché sono tante.

MARIA: Ci sono troppe macchine e vanno troppo forte.

ISABEL: Troppi alberi, li vedo dalla macchina.

DANIEL: Ha troppe case, perché ci vivono troppe persone.

ALICE: Troppe strade, perché sono troppo lunghe.

ALESSANDRO C: Ha troppe macchine nel parcheggio del negozio dei giocattoli.

VIOLA: Ci sono troppe case, perché quelli che lavorano vogliono costruire troppe case.

ALESSANDRO M: Ci sono troppe macchine, perché riempiono troppo le strade e poi quando va avanti la fila vanno avanti anche le macchine.

PARIDE: È troppo piena di macchine.

ALESSIA: Ci sono troppe persone e tanti cani.

EMILY: C'è una pianta troppo grande in un parco della città.

18. *La porta delle idee*

Durante una conversazione sui disegni di una porta, realizzati a 4 anni, a partire dalla richiesta di fotografare, disegnare o descrivere una porta immaginando cosa potrebbe esserci al di là (“ci vuole una porta per andare... perché le porte sono importanti”), Samantha dice di avere disegnato «la porta con tutte le sue idee». Di cosa si tratta? Che tipo di porta è? Come si sta sulla soglia di questa porta e come la si attraversa?

L'immagine della porta delle idee mette a disposizione del gruppo una metafora utile a pensare quel che succede quando si cerca un'idea o quando un'idea si affaccia alla mente. Un'idea, secondo Gabri, è «quando devi pensare a quello che si vuole fare». Secondo Matteo «l'idea è quella che ti fa scegliere». Secondo Anna è «quella che ti fa pensare».



Come possono essere le idee?

ANNA: Sono tantissime.

FERNANDO: Sono tutte diverse, sennò se sono uguali come facciamo?

ANNA: La mia è diversa da quella degli amici.

FEDE P: Ci sono quelle belle, quella di andare in aereo è bella.

FERNANDO: Anche brutte possono essere le idee: quella di non dare un gioco o di dare un calcio.

NICOLAS: È una brutta idea quella di dare uno schiaffo.

ANNA: Anche fare un brutto scherzo.

MATTEO: Ci sono anche quelle inutili, quelle che non ti servono più.

STEFANO: Io conosco quelle belle.

ANNA: Anche io quelle della fantasia che ci fanno pensare e sorridere.

[...]

FERNANDO: [Le idee dei grandi] sono diverse, perché loro sono più grandi e hanno idee importanti.

INSEGNANTE: Quali sono le idee importanti?

ANNA: Quelle di stare attenti ai soldi.

ROSA: Di andare al lavoro.

Ma le idee che possono avere i bambini non sono importanti? E cosa rende importante un'idea? Come si fa a distinguere la più importante tra due idee? La discussione su questi punti può proseguire a lungo. Restando aderenti al tema del limite, ci si può chiedere come vengono in mente le idee, se vengono in mente in modo diverso quando si è soli o in gruppo, se e come si possono mescolare:

FEDE P: Quando uno non ha più voglia di giocare a quel gioco dice ho cambiato idea e fa un altro gioco.

GABRI: Un bambino cambia idea quando non ha più voglia e la cambia con un'altra idea: si mischiano come il pongo.

INSEGNANTE: Come si mischiano e quando?

ALEX F: Si mischiano e diventano diverse, cambiano: prima te dici sì, poi cambi idea e dici no.

GIORGIO: Uno dice una cosa e poi ci ripensi.

INSEGNANTE: Ma dove stanno le idee?

GABRI: Dentro di noi.

MATTEO: Dentro al cervello.

ALEX F: Dentro alla mente.

SAMANTHA: Dentro a tutto il corpo.

LUCA C: Dentro al collo.

MELISSA: Dentro alla testa.

FEDE P: Anche dentro alle braccia.



SOFIA: Anche nelle gambe.

GIORGIO: Dentro alla bocca e nel cuore.

NICOLAS: A me solo nel cervello.

Se sono in noi, possono anche uscire in qualche modo?

ALEX F: Escono, si muovono e vanno dove gli pare.

GABRI: Vanno qua [indica la bocca] e ti fanno parlare.

FEDE P: Vanno nelle mani e le fanno muovere per fare le cose e hai più energie.

ALEX F: Uno dice un'idea e poi la fa.

GABRI: Insieme le idee diventano giganti, diventa un'idea gigante.

ROSA: Diventa una grande idea.

Non tutti, però, se la sentono di parlare per dire le proprie idee. A volte capita.

ANNA: Se tu parli escono.

GIORGIO: Ma non lo decide il cuore. È la mente che decide se fare uscire le idee.

ALEX F: Se la mente decide che devi parlare parli e poi escono le idee.

Cambia qualcosa se si è da soli o insieme ad altri?

GABRI: Quando sono da solo mi vengono più grandi, quando siamo insieme meno grandi.

GIORGIO: Quando sono da solo mi vengono medie, invece insieme agli altri grandissime così.

DIEGO: Anche secondo me insieme agli amici diventano grandi idee.

GIORGIO: Perché così si mischiano, diventano più tante e si cambiano.

CHIARA: Però è più facile da soli avere idee.

[...]

GABRI: Quando siamo tutti insieme non si capisce niente; se si parla uno alla volta, potrebbero diventare grandi.

GIORGIO: Si può decidere di calmarsi e non ci si arrabbia per aspettare.

FEDERICO: Si può fare che si aspetta e ognuno dice la sua.

[...]

GABRI: Da solo è più facile, perché sei da solo e c'è silenzio, però è brutto, non mi piace, non c'è compagnia.

CHIARA: È più facile: c'è silenzio e c'è spazio, ma non mi viene l'idea.

FEDERICO: È più facile, perché siamo insieme e si può giocare meglio

[...]

STEFANO: Le idee mi vengono meglio quando sono con gli amici.

ANNA: Le idee mi vengono quando sono da sola e quando sono con gli amici: se sono da sola mi viene una sola idea, con gli amici tante.



MARTA: Da sola mi viene l'idea di stare con gli amici a scuola.

SARA: Da sola è un po' facile, con gli altri solo un pochino facile.

MATTEO: A me vengono le idee anche da solo.

SARA: A tutti vengono le idee da soli.

Come si nota, le traiettorie che la conversazione può prendere sono molteplici. In sostanza qui si è preso spunto dall'immagine-metafora proposta da una bambina, la porta, per affrontare la domanda: come ci vengono in mente le idee? Oppure, si può dire: quali sono le "porte" attraverso cui possiamo avere o scoprire nuove idee? I libri possono essere "porte delle idee"? I racconti? I film? Quali sono le porte attraversando le quali possiamo avere nuove idee?

Potremmo continuare a esplorare il significato che i bambini attribuiscono alla parola "idea" con domande indirette, cioè non chiedendo direttamente cosa significhi la parola, ma ad esempio se anche gli animali possono avere idee, e poi più specificamente se tutti gli animali possono avere idee, o se alcuni non le hanno. A seconda dell'età, si potrebbe chiedere se le idee che abbiamo noi esseri umani hanno qualcosa di diverso da quelle degli animali: ne abbiamo di più o di meno? Ci sono idee che noi possiamo avere e gli animali no? E viceversa?

Potremmo poi decidere di sostare su questioni definite: ad esempio, cosa vuol dire cambiare idea su qualcosa? Perché può capitare di cambiare idea?

Facendo riferimento a frammenti o esempi di filosofi, inoltre, si possono toccare questioni in parte correlate e in parte no. Consideriamo ad esempio un frammento di Empedocle. Il filosofo agrigentino sosteneva che non soltanto i corpi crescono, ma anche le menti: le menti degli uomini possono "crescere" e cambiare a seconda delle cose che hanno intorno e delle esperienze che fanno.

Ora, che il corpo umano cresca è abbastanza evidente. Ma in che senso la mente può crescere? Cosa intendeva dire Empedocle? Sono d'accordo i bambini?

In un gruppo di bambini ormai perlopiù di 6 anni, uno di loro trova subito una strada promettente: «Imparando cresce la mente». «A essere più intelligenti». Seguono altre risposte: «Andare a scuola e studiare molto: cresce la mente»; «Ascoltando cresce la mente»; «Se ascolti, ti crescono le parole»; «Che si legge e si cresce»; «Se si scrive tanto, cresce la mente»; «Se si scrive e si legge e si ascolta, cresce la mente»; «Leggendo e ascoltando cresce la mente»; «Se si ascoltano le





maestre, si cresce»; «Se si ascoltano gli sconosciuti, non si cresce»; «Se ascolti alcune persone che dicono le bugie, non cresci».

Una bambina segnala però un problema: «Se la maestra dice una cosa che *non è vera*, uno la ascolta e la maestra aveva sbagliato e non se ne è accorta, il bambino sbaglia».

Proseguiamo: «Pensando cresce la mente»; «Quando ascolti una parola bella, cresci»; «Ascoltando le cose nuove si impara». Secondo alcuni, poi, anche giocare fa crescere la mente. Su questo punto non tutti sono d'accordo e si scopre poco dopo che è necessario distinguere tra tipi di giochi: ci sono giochi con cui si impara a fare qualcosa e altri con cui non si impara: «Se giochi a un gioco che non ti fa imparare, la mente non può crescere»; «Se giochi troppo con il telefono, non impari niente».

Con i giochi, però, si esercita l'immaginazione: «Se giochi con la macchinina, ti immagini che qualcuno ti porta a scuola»; «Io gioco con i motorini... e io immagino che ci vado in motorino»; «Io faccio finta di essere un omino che fa tutte le acrobazie»; «Io, quando gioco con le bambole alla maestra, immagino che ci sono dei banchi»; «Quando io ho la lavagnetta a casa e con i gessi faccio dei disegni, poi mi immagino di fare la pittrice: poi da grande la voglio anche fare»; «Se giochi a qualcosa ti immagini qualcosa».

Da queste risposte si possono ricavare altri spunti per riflettere sul rapporto tra le idee, l'imparare, il gioco e l'immaginazione; se si vuole, anche sulla crescita e sul passaggio che i bambini affronteranno andando alla scuola primaria.

A questo proposito si rileva che la conversazione filosofica con bambine e bambini della scuola dell'infanzia, quando si arriva ai 5 anni, può rivelarsi un'esperienza molto utile ad accompagnare idealmente il viaggio verso la scuola primaria.





Cosa cambia con la filosofia?

Testimonianze delle insegnanti delle scuole dell'infanzia

a cura di Francesca Botti

Che effetto fa introdurre domande cariche di tensione filosofica nelle conversazioni con bambine e bambini della scuola dell'infanzia? Abbiamo raccolto il punto di vista dell'insegnante, che diventa su questo punto un testimone privilegiato, in quanto protagonista del percorso educativo promosso dalle scuole dell'infanzia del Comune di Modena e della Fondazione Cresciamo di Modena.

Cristina osserva che l'insegnante, muovendosi in questa direzione, porta nel gruppo «uno strumento in più». È uno strumento che permette di fare molte sperimentazioni e ipotesi, come accade anche quando si propongono attività di tipo scientifico, ma che si caratterizza per la centralità di un «indagare molto parlato» che allena al dibattito e al confronto, con effetti sulle altre attività. Con il passare del tempo, grazie all'esercizio, si arriva a notare nel gruppo «una maggiore propensione a dibattere». Ponendosi il problema di alimentare la «tensione filosofica», inoltre, l'insegnante è spinta a prestare particolare attenzione alle aperture dei bambini e agli elementi di sorpresa rispetto a «schemi» e «aspettative» precostituiti. Il fatto che la ricerca si muova in spazi in cui l'esitazione e l'indecisione sono bene accolti costituisce poi un esercizio utile ad accorgersi che «la prima risposta che viene in mente, quella che sembra giusta per prima, potrebbe non essere la migliore».

Giusy sottolinea l'importanza dell'esercizio del ragionamento e dell'ascolto nell'età contemporanea della fretta, che rende spesso «difficile darsi del tempo per ascoltare i pensieri altrui». Fare filosofia con i bambini aiuta inoltre a «conoscerli di più», perché l'attività li introduce in cornici insolite in cui esprimersi.

Anita evidenzia che per un'insegnante l'indicazione più complicata da seguire potrebbe essere quella di «svestirsi del ruolo di erogatore di credenze» che l'adulto tende ad assumere quando insegna, ad



esempio mostrando quel che si deve fare o non fare in un dato spazio o in un dato momento, o dicendo “come stanno le cose”, cioè quel che si deve credere o non credere a proposito di un dato argomento. Fare filosofia con i bambini richiede di sospendere questa posizione tipica dell’adulto, per fare in modo che il bambino si eserciti nell’«uso pubblico della ragione», muovendo i propri passi in un clima di «ricerca democratica», in cui si impara a pensare con la propria testa insieme e grazie agli altri. L’insegnante ha sintetizzato, nel modo seguente, i principi guida dell’attività, in modo da dividerli con i genitori:

«*Fare filosofia con i bambini* nella scuola dell’infanzia significa supportarli e accompagnarli nel processo dell’imparare a pensare. L’attività diviene un allenamento del pensiero e delle capacità correlate di riflettere, argomentare e fare ipotesi. Le domande filosofiche portano i bambini su un terreno insolito sul quale esercitarsi a pensare. Si lavora quindi sull’apprendimento, come diceva John Dewey, partendo da ciò che è essenziale: dare occasioni di riflettere a chi apprende.

Fare filosofia diventa quindi un esercizio pubblico della ragione, che ha valore anche come introduzione alla vita democratica e alla ricerca della verità e come avviamento al pensiero scientifico e alla costruzione di argomentazioni logiche.

Diventando alleato nel processo di ricerca con i bambini, l’insegnante si spoglia del ruolo di erogatore di credenze. Già Sergio Neri sottolineava l’importanza di questo doppio movimento dell’accompagnare e dell’allontanarsi, lasciando spazio per la conquista dell’autonomia personale.

La domanda filosofica non si sa dove porti: si affrontano domande incerte in cui all’inizio non ci si raccapezza e si devono di conseguenza trovare strategie per correlare cose che già si sanno (o si crede di sapere) con cose che non si sanno. Si arriva così in un’insolita area di confine tra le cose già pensate e le cose ancora da pensare».

Valeria sottolinea l’importanza di sapere cogliere gli spunti imprevisti, “piegando le vele” della conversazione in base al “vento” generato dal gruppo. In quanto aperta e intrigante, la conversazione filosofica permette anche di esercitarsi a «trovare il coraggio di esprimere e sostenere il proprio punto di vista», tenendo conto di quello degli altri, senza vivere peraltro come segno di debolezza o sconfitta il mostrare di «cambiare idea». Si pensa e si ripensa con gli altri e tanto nel cambiare idea quanto nel non cambiarla è importante esercitarsi a spiegare il *perché* della propria posizione, anche quando farlo è difficile perché non si trovano le parole. Avere un’idea e non trovare

le parole per condividerla e spiegarla è una bella esperienza di *limite*: assomiglia a quella di uno scalatore che salendo una nuova parete cerca punti su cui poggiare e sporgenze da afferrare per procedere nel cammino.

Monica aggiunge che tutto ciò comporta la capacità di *osare*, uscendo dalla zona di *comfort*. Ciò, in effetti, vale tanto per l'insegnante che accetta la sfida della filosofia quanto per i bambini che la vivono. Facendo riferimento all'*osare* in relazione al *coraggio*, Monica evoca il celebre elogio dell'Illuminismo del filosofo Immanuel Kant, che faceva dell'imperativo *Sapere aude!* (Osa conoscere) il motto dell'Illuminismo: più specificamente, "Abbi il coraggio di servirti della *tua propria intelligenza!*".

Morena coglie il «potenziale (educativo) di ascoltare tutti senza dare giudizi», facendo circolare idee e proposte in un clima che negli studi sul buon gioco di squadra viene definito di *sicurezza psicologica*: ciò si verifica quando si è ragionevolmente certi di potersi assumere con gli altri il rischio di esitare, di fare obiezioni alla maggioranza, di fare ipotesi controcorrente e anche di sbagliare senza per questo essere giudicati in modo negativo (derisi, zittiti e così via, come può benissimo capitare anche tra adulti).

Rita sottolinea un aspetto correlato: l'importanza di non pretendere di condurre i singoli o il gruppo dove l'adulto vorrebbe arrivare o dove si aspetterebbe che si arrivi. Astenersi dal dirigere verso la meta ideale per l'adulto, ammesso che ci sia, permette di disporre di uno spazio favorevole all'emergenza di «soluzioni spiazzanti rispetto alle aspettative». L'insegnante aggiunge poi che questo allenamento si è rivelato possibile e fruttuoso anche con i bambini di 3 anni. Si tratta, in questo caso, di immaginare situazioni abbastanza complesse da fare in modo che si attivino circuiti risonanti tra azioni, osservazioni delle azioni e discorsi.

Certo, nel cercare di impostare conversazioni pervase da tensione filosofica, le difficoltà per l'insegnante non mancano. Lo sottolinea Alessandra, che pensa in particolare alla sfida di formulare domande che conducano a cogliere e a dire cose sempre più "generali", aspetti delle situazioni progressivamente più slegati dalla "concretezza" delle singole osservazioni. A volte, inoltre, può essere difficile cogliere al volo le sfumature delle risposte che permettono rilanci e approfondimenti. L'arte della domanda e del rilancio, tuttavia, si perfeziona sperimentando.

Come sottolinea Ivana, «a volte, veramente, fare la domanda nel modo giusto cambia totalmente la loro percezione delle cose, del problema, della realtà». Il “modo giusto” va qui inteso come quel modo che sostiene il potenziale del pensiero e risulta favorevole allo spiazzamento, all’introduzione in uno spazio di scoperta, al ragionamento. Le domande “giuste” aiutano i bambini a cercare le parole per dire quel che hanno da dire, anche quando il pensiero da formulare è difficile; di riflesso, il pensiero si forma facendo esperienza e le esperienze prendono il “tono” dal modo in cui si impara a pensarle.

In questa prospettiva, si rilevano importanti momenti di formazione e approfondimento teorico dedicati alle/agli insegnanti. Può capitare – e in qualche misura è inevitabile – di «uscire dalla formazione e sentirsi piena, arricchita», trovandosi però in difficoltà quando si sperimenta nel gruppo. Alessandra invita a non scoraggiarsi in questi casi, perché «la parte teorica funziona comunque come un sostegno e affina la sensibilità a cogliere gli aspetti dei problemi» che poi si affrontano con i bambini.

Un altro aspetto da considerare è che progettare conversazioni filosofiche apre «nuove prospettive di confronto anche tra colleghe».

Un maestro, Davide, dichiara di essere «rimasto a bocca aperta» nel vedere come l’esercizio del senso della meraviglia in chiave filosofica possa portare lontano i bambini: stimolati da domande insolite, che puntavano al “puzzlement” (cioè a generare momenti di perplessità), «sono stati in grado di andare oltre i soliti ragionamenti». In effetti, domande ben costruite inserite in cornici favorevoli – tali da contenere quella spinta che abbiamo definito “tensione filosofica” – permettono di «espandere e formulare i ragionamenti in forma non banale».

Silvia nota che bambine e bambini, col passare del tempo, diventano «più consapevoli» sia del significato delle domande, sia della pertinenza di quello che dicono (delle proprie e delle altrui risposte). Pian piano, esercizio dopo esercizio, le risposte diventano «più ricercate», cioè frutto di un’attività effettiva di ricerca. Tale esito non riguarda ovviamente tutti nello stesso momento, ma la sensazione è che il lavoro di gruppo aiuti tutti a fare dei «passi avanti» e che sia proprio la collaborazione nella ricerca a fare in modo che tutti aiutino tutti a potenziare il “poter dire” e il “poter pensare”. Si arriva così a «conversazioni che vanno ben oltre le conversazioni che facevano prima». A volte si può osservare che quando i bambini lavorano da soli, ad

esempio costruendo qualcosa, si fanno domande e si danno risposte in modo più articolato e con termini più complessi. Inoltre si allungano i tempi di attenzione.

Concordando con le osservazioni di Davide e Silvia, Anna aggiunge che i bambini coinvolti nell'esperienza riescono a "maneggiare" domande sempre più difficili, esprimendo a loro volta dubbi e domande tutt'altro che scontate. Le riflessioni «entrano in circolo», contagiano e sorprendono l'adulto, che non sempre mette in difficoltà il gruppo quando pensa di farlo. Può essere molto utile, in questo processo, fare riferimento alle domande che "sbocciano" nel conversare dei bambini: «Noi abbiamo sempre creduto nell'importanza di lasciare aperta la domanda, senza rispondere al posto loro: questo principio, che abbiamo fatto nostro nel corso degli anni, si arricchisce anche grazie alla filosofia di esperienze e riferimenti più profondi e più astratti».

Paola osserva che, grazie all'esercizio, bambine e bambini arrivano anche «a mettersi in discussione tra di loro, senza che faccia la domanda: interagiscono e si mettono in discussione, fanno ipotesi e anticipano le domande».

Rossella confessa che all'inizio fare filosofia le sembrava «una cosa astratta» e che «brancolava un po' nel buio»: «Non sapevo come indirizzare il lavoro con i bambini e la cosa mi spiazzava. Poi, chiedendo ai bambini cosa significasse per loro fare filosofia, uno mi ha risposto: "è un esperimento"». Ecco: può essere d'aiuto all'insegnante pensare questa attività in chiave di esperimento. Ci si esercita passo dopo passo, sperimentando e facendo incontri di formazione, sforzandosi di trovare connessioni tra la "tensione filosofica" nelle domande e l'ancoraggio di tale tensione in questioni "concrete", su cui il pensiero può crescere. Quando le cose funzionano, si può arrivare a cogliere un «effetto terapeutico» del conversare: l'equipaggiamento di discorsi che il conversare mette a punto aiuta a vedersi e ad agire in modi diversi nelle situazioni ordinarie; aiuta a trovare più possibilità di quelle che verrebbero in mente sull'impulso del momento. Abbiamo così la possibilità di vedere all'opera un filosofare che non sta per aria, ma si fa concreto.

Katiuscia mette in guardia dal pensare la conversazione filosofica come percorso settoriale tra gli altri, perché può essere più utile «fare diventare la filosofia un percorso trasversale», come sono trasversali le competenze del mettere in dubbio, del fare ipotesi, del cercare



correlazioni tra particolare e generale e tra ciò che si sa e ciò che ancora non si sa. Certamente le difficoltà non mancano, a partire da quelle linguistiche, che inevitabilmente si manifestano come vincoli potenti quando si dà grande spazio alla conversazione. Concludendo, il nostro invito a sperimentare non pretendere di sciogliere in anticipo tutti i dubbi e si affida a un'anticipazione sfidante: «Può essere molto difficile e molto bello».





Scuole e insegnanti aderenti

Il Comune di Modena e la Fondazione Collegio San Carlo desiderano esprimere un sincero ringraziamento alle insegnanti e agli insegnanti delle scuole dell'infanzia modenesi che hanno preso parte negli anni scolastici 2017/2018 e 2018/2019 al progetto *Piccole ragioni. Filosofia con i bambini*, di cui questo volume è uno dei frutti.

Con il loro lavoro, la loro attiva partecipazione a tutte le fasi del percorso formativo e le loro proposte, sempre attente e stimolanti, hanno infatti offerto un contributo decisivo alla buona riuscita del progetto.

Un grazie a Barbara Pasquariello per la Scuola dell'infanzia Cesare Costa; a Monica Ibattici per la Scuola dell'infanzia Cimabue; a Maria Chiara Bekiaris per la Scuola dell'infanzia Don Minzoni; a Silvia Delrio per la Scuola dell'infanzia Edison; a Paola Galassini per la Scuola dell'infanzia Forghieri; a Giuseppina Saggio per la Scuola dell'infanzia Fossamonda; a Rita Vecchio per la Scuola dell'infanzia Malaguzzi; a Katuscia Montanari e Stefania Scarpaci per la Scuola dell'infanzia Marconi; a Maria Cristina Bertolini, Morena Di Troia e Giorgia Tranchina per la Scuola dell'infanzia Modena Est; a Cinzia Morselli per la Scuola dell'infanzia San Damaso; a Grazia Campana ed Elisa Ferrari per la Scuola dell'infanzia San Pancrazio; a Rossella Perruccio per la Scuola dell'infanzia San Remo; ad Anita Bellei per la Scuola dell'infanzia Saluzzo; ad Anna Maria Pe' e Manuela Vivarelli per la Scuola dell'infanzia Simonazzi; a Maria Angela Bedini per la Scuola dell'infanzia Tamburini; a Roberta Gavioli per la Scuola dell'infanzia Villaggio Artigiano; a Valeria Rienzi e Davide Vernia per la Scuola dell'infanzia Villaggio Giardino; a Ivana Carri per lo Spazio Incontro Pediatria-Policlinico.

Infine, un ringraziamento speciale a tutte le bambine e i bambini che con grande entusiasmo hanno animato le conversazioni filosofiche





124 *Educare al limite*

condotte nelle loro classi, alcune delle quali sono riportate in questo libro, provando a rispettare le parole e le costruzioni grammaticali e sintattiche da loro utilizzate.





Progetto CAPs

Oltre ai risultati raggiunti da *Piccole ragioni. Filosofia con i bambini*, il volume raccoglie riflessioni e idee emerse durante il progetto europeo *CAPs. Children as Philosophers* a cui, a partire dal settembre 2017, hanno partecipato in qualità di partner il Comune di Modena e la Fondazione Collegio San Carlo. Oltre all'Italia, *CAPs* ha coinvolto enti di formazione, istituti scolastici pubblici e privati e associazioni non-profit provenienti da altri cinque paesi europei: LEAP Ltd – Language Education and Partnership (Regno Unito; capofila del progetto), The Bliss Charity School (Regno Unito), Osnovo uchli-shte Hristo Smirneski (Bulgaria), Volkshochule Im Landkreis Cham Ev (Germania), Scoala Gimnaziala ELF (Romania), Stiftelsen Onums Friskola (Svezia). Il progetto si inserisce nel Programma Erasmus+, promosso dalla Commissione Europea nei settori dell'istruzione, della formazione, della gioventù e dello sport, allo scopo di incentivare l'emancipazione dei giovani e incoraggiare la loro partecipazione alla vita democratica. In particolare, *CAPs* afferisce all'Azione Chiave 2 (Cooperazione per l'innovazione e lo scambio di buone pratiche), il cui scopo è promuovere lo sviluppo, la condivisione e l'attuazione di prassi e metodologie di insegnamento innovative, per mezzo sia di attività che incoraggino nei giovani l'apprendimento di abilità trasversali, sia di percorsi di formazione e sviluppo professionale per docenti e educatori. Nel rispetto di queste finalità generali, con *CAPs* si è favorita la messa a punto di metodi formativi – fondati sui concetti e sugli strumenti della riflessione filosofica e del pensiero creativo – a cui insegnanti, formatori ed educatori potessero fare riferimento per realizzare autonomamente percorsi di filosofia rivolti ai bambini e ai ragazzi tra i 3 e i 12 anni. L'assunto che ha animato tutte le attività di *CAPs* è l'idea che la filosofia possa contribuire ai processi di inclusione e integrazione sociale, alla formazione di una cittadi-



nanza consapevole e capace di rispondere alle sfide di un mondo che cambia, nonché alla risoluzione pacifica dei conflitti, soprattutto in contesti multiculturali.

Nel corso dei due anni in cui si è articolato il progetto sono stati realizzati tre riunioni transnazionali di carattere organizzativo (*Project Meeting*), che si sono tenute rispettivamente dal 2 al 5 ottobre 2017 a Walsall (Regno Unito), dal 25 al 28 settembre 2018 a Cham (Germania) e dal 24 al 27 giugno 2019 a Modena. Hanno poi avuto luogo tre incontri di formazione, scambio e circolazione dei saperi (*Staff Training*), a cui hanno partecipato le rappresentanze di tutti i partner coinvolti e in cui si sono alternati momenti di riflessione teorica, fasi di applicazione concreta delle strategie apprese e visite a scuole e centri di formazione locali in qualità di osservatori. Il primo di tali incontri si è svolto dal 10 al 14 dicembre 2017 a Modena ed è stato dedicato alla discussione dei principi della filosofia con i bambini e del pensiero creativo. Il secondo incontro, che si è tenuto dal 16 al 20 aprile 2018 a Cluj (Romania), si è concentrato sulle tecniche della metacognizione, legate nello specifico alla risoluzione di problemi e gestione di processi complessi. Il terzo incontro, infine, dal 24 al 28 febbraio 2019 a Lidköping (Svezia), è stato riservato alla definizione del concetto di “filosofia sociale”, con attenzione agli strumenti utili per incoraggiare la convivenza pacifica, il rispetto e il dialogo nelle scuole. Il progetto si conclude, nell'estate 2019, con l'organizzazione – nei rispettivi territori di appartenenza – di una serie di iniziative pubbliche all'interno delle quali si darà spazio alla diffusione delle esperienze e delle metodologie che sono state ideate, sviluppate e raccolte in un dvd, un volume e risorse didattiche liberamente accessibili sul web volti alla comprensione e alla realizzazione di progetti di filosofia con i bambini.



Indice

Premessa <i>Giuliano Albarani, Carlo Altini</i>	7
Prefazione <i>Gianpietro Cavazza</i>	11
Introduzione <i>Francesca Botti, Silvia Rattighieri</i>	13
Sul cinema, le fiabe e la filosofia con i bambini <i>Giovanni Cerro</i>	17
Filosofia come palestra del pensiero, a partire dall'infanzia <i>Luca Mori</i>	37
Consigli e note metodologiche per insegnanti <i>Francesca Botti, Luca Mori</i>	57
Esperienze nelle scuole dell'infanzia <i>a cura di Francesca Botti e Luca Mori</i>	65
Cosa cambia con la filosofia? Testimonianze delle insegnanti delle scuole dell'infanzia <i>a cura di Francesca Botti</i>	117
Scuole e insegnanti aderenti	123
Progetto CAPs	125





Edizioni ETS

Palazzo Roncioni - Lungarno Mediceo, 16, I-56127 Pisa

info@edizioniets.com - www.edizioniets.com

Finito di stampare nel mese di settembre 2019

