

## Educare all'identità e all'affettività nella scuola primaria attraverso il pensiero filosofico

**Valeria Angelini**

WIRE

wirephilosophy@gmail.com

**Matteo Bianchini**

WIRE

wirephilosophy@gmail.com

**Abstract** There are two main guidelines that accompany the path: philosophy for the self, as a construction of philosophical thinking and identity, and philosophy for others, as a construction of the relationship through the methodology of Didactics for questions.

Philosophical thinking allows us to seize again the etymological meaning of school (from Ancient Greek *Skoleion*, free time), in a school where everything is contingent, where for children there is no longer free time. In the present, free time generates boredom, but it also becomes the nourishment of creative thinking and divergent thinking, it stimulates questioning and wonder.

In our perception, the philosopher is inevitably taken by amazement and wonder and the reciprocal is valid: he who does not experience amazement and wonder cannot philosophize. By their nature, children are spontaneously led to amazement and wonder, so we ask ourselves why they should not philosophize, being naturally philosophers.

There is therefore a need to educate the word and language in children, to let them become adults aware of their thoughts and relationships: whoever has responsibility for the learning relationship can become an accompanist for the construction of students' identity and their education in affectivity through philosophical thought

**Keywords:** Didactics Through the Questions, Language, Philosophy for Children, Primary School

Accepted 23 February 2020.

### 0. Introduzione

Educare la parola perché possa parlare: questa è la chiave di lettura di questo lavoro e della metodologia didattica teorizzata dagli autori e denominata Didattica per domande. Accompagnare verso la gravidanza semantica attraverso il sostegno dell'etimologia e la costruzione del pensiero che si nasconde dietro le prime sillabe imparate dal bambino. La scuola deve divenire, a nostro avviso, luogo in cui la parola viene svelata come topos di libertà, di scoperta e di relazione.

Nel suo libro *Le origini della comunicazione umana*, Michael Tomasello sostiene un'interessante ipotesi evuzionistica secondo la quale le prime forme di comunicazione sono state l'additare e il mimare

Gli esseri umani trovano del tutto naturali e trasparenti gesti come il mimare e l'additare. [...] Perfino gli infanti pre-linguistici usano e comprendono l'indicare. [...] L'aspetto notevole, da una prospettiva evuzionistica, di questa caratteristica è la sua motivazione pro sociale. [...] Le motivazioni comunicative umane sono fondamentalmente cooperative (Tomasello 2008, tr. it.: 19).

Crediamo opportuno quanto necessario che l'educatore si soffermi a riflettere sulla natura cooperativa della comunicazione, una comunicazione cooperativa che nasce per rispondere ad un bisogno primario di socialità.

La consapevolezza delle convenzioni linguistiche, nel bambino in età scolare, arriverà a soppiantare non i gesti deittici, che anzi acquisiranno valore comunicativo efficace, ma piuttosto quelli iconici, spostando sempre di più il linguaggio dal piano concreto a quello astratto e abbandonando gradualmente la certa (quanto rassicurante) corrispondenza mondo-linguaggio-pensiero.

Piaget ricorre al termine *egocentrismo* per definire la posizione del bambino, almeno fino ai 6/7 anni di età. Secondo il pedagogista francese il bambino, in questa fase, usa il proprio sentire, il proprio modo di percepire il mondo, i propri stati d'animo, in una parola la propria soggettività, come modello di costruzione e comprensione della realtà che lo circonda, creando una sorta di isomorfismo fra realtà e pensiero.

Potremmo sintetizzare con la proposizione: *Io* sono la parola che dico, *tu* sei e corrispondi interamente alla mia parola e al valore che ad essa *Io* do. Questa posizione, che è evolutivamente costitutiva all'umanità e necessaria al bambino, comporta una naturale difficoltà ad assumere punti di vista differenti dal proprio. Questa difficoltà, nell'ambito scolastico, è facilmente osservabile nei momenti di narrazione del vissuto. Educare alla parola detta e alla parola ascoltata, accogliendo il principio di interpretabilità e abbandonando la pedissequità e la fedeltà alla propria posizione di significato, diviene quindi il *core* della Didattica per domande.

Il passaggio da un linguaggio centrato sull'Io ad un linguaggio che riconosca nell'altro un elemento fondamentale e fondante dell'atto linguistico ha quindi, a nostro avviso, bisogno di essere accompagnato creando le condizioni affinché i bambini sentano, riconoscano e soddisfino questo *bisogno*.

È ormai accettato e accertato dagli studi in letteratura come la lingua e il linguaggio nell'adulto siano la mediazione tra esperienza individuale e sociale. Questa conquista è possibile attraverso il pieno possesso e utilizzo della parola, propria e altrui, nelle sue sfumature, interpretazioni e inferenze. Riteniamo che educare alle caratteristiche e regole del linguaggio sia la metodologia più funzionale e efficace per arrivare alla formazione di adulti consapevoli del proprio e altrui pensiero - e della relazione.

L'obiettivo a cui vogliamo giungere con il nostro progetto di educazione attraverso l'indagine filosofica è quello di spostare la prospettiva egocentrica verso una prospettiva allocentrica che si ponga criticamente verso sé stessi, accolga la confutazione e vada in cerca del valore di verità della parola.

«È difficile parlare della verità perché, sebbene ce ne sia una sola, è vivente, e ha quindi un volto che cambia con la vita» (Kafka 1925, tr. it.: 37).

## 1. L'acquisizione del linguaggio

Due sono i principali filoni di ricerca sull'acquisizione del linguaggio che si rifanno al modello comportamentista o al modello generativo-costruttivista. Secondo Piaget e i comportamentisti, il linguaggio viene acquisito attraverso l'esperienza: l'individuo non possiede alla nascita alcuna competenza linguistica.

Secondo il modello generativo-trasformativo di Chomsky, esisterebbero delle competenze innate, come il Language Acquisition Device (LAD) e la grammatica universale. Ambiente ed esperienza non sono sufficienti per spiegare la ricchezza e la complessità dello sviluppo linguistico, né la relativa velocità con cui viene acquisito. Il linguaggio è creativo: sulla base di alcune regole, i parlanti sono in grado di generare un insieme infinito di frasi della loro lingua. Esiste dunque una differenza tra *competence*, la padronanza delle regole grammaticali che ci consente di capire il linguaggio, e *performance*, la capacità di usare tali regole e procedure per produrre il linguaggio. Nessun isomorfismo tra le due capacità. Il linguaggio è autonomo rispetto agli altri processi cognitivi.

Il bambino impara a parlare di solito nei primi tre anni di vita, fase in cui si strutturano degli schemi linguistici di base quali la sintattica e la semantica mentre lo sviluppo completo del linguaggio avviene negli anni successivi, per tutto il periodo della scuola primaria.

L'uso delle regole morfosintattiche, il passaggio dalla grammatica della frase a quella del discorso sono eventi che richiedono tempo, capacità cognitive, stimoli ed educazione linguistica. Vanno di pari passo con gli apprendimenti scolastici. La consapevolezza metalinguistica permette al bambino di analizzare le forme del linguaggio in base alla loro stessa struttura e non solo per l'intenzione comunicativa: codice linguistico (sillabe, parole, frasi), verbi che indicano stati mentali (credere, pensare, immaginare), verbi che indicano atti linguistici (ordinare, pregare, chiedere..).

Crediamo opportuno richiamarci alla teoria del linguaggio formulata da Chomsky che si pone all'interno di una teoria formale delle grammatiche. Il richiamo ci pare necessario perché il momento evolutivo in cui si inserisce la nostra proposta non può prescindere dall'appoggiarsi ad un modello di riferimento (Chomsky 1965; 1988).

L'originario schema creato dall'autore è stato nel tempo adattato alle e dalle nuove ricerche, ma alcuni assiomi sono rimasti immutati:

- a) l'idea dell'esistenza di meccanismi innati che permettono l'acquisizione della lingua.
- b) l'idea di una grammatica universale, con evidenti richiami alla filosofia del Seicento.
- c) l'idea di una grammatica strutturata in diversi livelli di rappresentazione (uno sviluppo dell'idea tradizionale che distingueva sintassi, fonetica e semantica).

La teoria di Chomsky definisce e struttura l'ipotesi della necessità di un'educazione al linguaggio soprattutto nella sua valenza interpretativa.

Infatti la centralità della comunicazione sta nell'interpretazione ovvero nel fatto che non possiamo dare per certo che il nostro interlocutore attribuisca alle parole lo stesso significato che vi attribuiamo noi. La scoperta della polisemia, della natura ambigua delle parole, dell'ampiezza dei loro campi semantici è un dovere dell'educatore ed una epifania per il bambino.

Siamo tutti, adulti e bambini, perennemente a rischio di fraintendimento, con il pericolo costante di cadere in una comunicazione inefficace. Ogni atto linguistico può essere interpretato in diversi modi.

In questo senso, Wittgenstein pone il problema a partire dal §188 delle *Ricerche filosofiche* affrontando il problema del «seguire una regola»:

come posso seguire una regola correttamente se posso sempre dare una diversa interpretazione pur sempre compatibile con l'espressione della regola? La risposta

è che non è l'interpretazione della regola che ci garantisce la sicurezza nella nostra conversazione (né dunque l'intenzione di seguire la regola) ma la pratica del seguire regole, pratica sviluppata nel contesto di una comunità linguistica: non si può seguire una regola privatim, non esiste un linguaggio privato, e seguire la regola è il fondamento dei nostri giochi linguistici (Wittgenstein 1953, tr. it.: 65).

## 2. Educare secondo il pensiero filosofico per essere consapevoli delle parole

Esistono diversi modelli e metodologie di attività che riguardano la filosofia per i bambini, che in generale fanno riferimento al conversare e al discutere oltre che all'avvicinamento alle teorie filosofiche.

Noi riteniamo che la filosofia sia uno dei modi attraverso cui proviamo a dare senso a ciò che viviamo.

Alla base del filosofare da sempre vi è un'esperienza di meraviglia e stupore che non si può imporre né prescrivere.

Ci sono tuttavia dei modi per creare una situazione di sospensione, di *epochè*, il significato a cui si arriva è sempre provvisorio e, nella conversazione di gruppo, tiene conto di quelli che altri trovano o hanno trovato aspirando ad essere condivisibile (tramite l'argomentazione in cui si cerca di rendere esplicite le ragioni del proprio pensare).

Il pensare filosofico diviene così esercizio di passaggio tra intuizioni, ipotesi e la loro espressione linguistica.

Il pensare filosofico richiede la meraviglia, lo stupore (*wonder*), richiede di trovare occasioni per riflettere, esercitare il dubbio, il pensiero ipotetico, investigare (*investigate*) richiede poi la motivazione a entrare in uno spazio di scoperta, di svelamento (*reveal*) in cui il senso comune e il già pensato entrano in tensione con l'impensabile (fino a quel momento), grazie al confronto tra idee e parole differenti.

Dopo lo stupore, il dubbio e lo svelamento è fondamentale, nel difficile percorso della conoscenza, il processo di illuminazione, la capacità di "vedere", di avere lo sguardo verso (*enlight*) e quindi di agire ("Wire for Philosophical Pupils - W4PP").

È difficile dare una definizione di pensare o pensiero filosofico, la filosofia vive in una continua crisi di identità come se dovesse sempre giustificarsi a se stessa.

La filosofia illumina, eppure è percepita come un'ombra oscura: a cosa serve? Qual è il suo scopo?

In realtà riteniamo che rispondere a queste domande significherebbe già circoscrivere la filosofia, cercare di darle una definizione oltre il significato etimologico: *amore per*, perché l'amore è sempre personale, e quindi indefinibile.

Hegel ha definito la filosofia come *il proprio tempo appreso con il pensiero* (1820, trad. it.: 15), mentre Heidegger nel suo testo *Che cos'è la filosofia* elude la domanda denunciando il pericolo di parlare sulla filosofia: meglio filosofare, suggerisce.

Heidegger, per non cadere nel puro arbitrio, propone di rimettersi alla parola, alla "grammatica" della filosofia, al valore semantico delle parole.

L'essenza stessa della filosofia è indefinibile perché la filosofia non è una disciplina, non è un sapere specialistico, vaga qua e là e si presenta in forme diverse.

«Il filosofare – scrive sempre Heidegger – è piuttosto un fondamentale modo d'essere dell'esserci» (1927, § 32, trad. it: 191).

È in questa accezione che riteniamo che la filosofia abbia la stessa prospettiva del bambino secondo cui la realtà è stupefacente.

La filosofia permette ai bambini di confrontarsi con l'incredibile, l'impensabile, l'inimmaginabile. Ha la stessa natura della realtà che lo circonda, diviene paradossalmente lo strumento più fecondo per pensarla. E la scuola è il suo luogo.

Crediamo in una scuola come *skoleion*, come tempo libero, in cui non si apprende ciò che ci serve (e quindi ci rende servi) ma ciò che ci fa scoprire chi siamo. Scoperta che nasce da uno svelamento per divenire epifania e quindi apprendimento.

La filosofia non va e non viene, non finisce. Kant parla di attitudine naturale dell'essere umano. Tutti filosofano – magari inconsapevolmente. E già i bambini si interrogano sul futuro, sulla morte, sulla felicità. La filosofia non è una disciplina, non è un sapere specialistico, né un mestiere, né un'occupazione. Vaga qui e là, anche sulla pubblica piazza, in forme diverse, travestimenti molteplici; a volte sembra filosofia e non lo è, altre volte non sembra, e invece lo è, i filosofi la riconoscono. Si potrebbe dire semplicemente che filosofia è filosofare (Cfr. *ivi*: 10).

Come formatore responsabile del processo di apprendimento, il compito dell'insegnante non è quindi quello di suggerire risposte o di dare contenuti già dati, né quello di raccontare la morale della favole o di svelare la verità, bensì quello di fare in modo che i bambini imparino a partire dal punto in cui sono, educando il linguaggio di cui dispongono, a instaurare connessioni di senso con ciò che intravedono durante il lavoro, per mettere in relazione ciò che dicono, cogliendo relazioni e contraddizioni tra le voci, incoraggiando tutte le voci ad esprimersi.

Diviene quindi importante l'esercizio della parola, del pensiero e dell'azione in uno spazio di scoperta pubblico, partendo dall'emozione e dalla perplessità che possono suscitare le scelte lessicali che essi stessi fanno.

### 3. Le parole per l'affettività e per la relazione

La scuola, quando funziona, tende ad affrontare qualsiasi problema con il metodo del pensiero razionale, ottenendo risultati corretti ma limitati dalla rigidità dei modelli logici. È anche per questo che la scuola è obsoleta: le sue idee e il suo modo di pensare sono impostate sul 'pensiero verticale', fondato appunto solo su deduzioni logiche. Se vogliamo un vero cambiamento dobbiamo pensare ad una strutturazione del pensiero che sia innovativa, dobbiamo capovolgere il sistema, cambiare punto di vista, mescolare ipotesi e negare tesi, dobbiamo entrare nella 'lateralità' del pensiero.

Il pensiero laterale è creatività, fantasia, scoperta, stupore, meraviglia, rivelazione, illuminazione. L'educazione deve essere uno strumento di liberazione, sia dalla scuola stessa ('la scuola consegue tanto meglio il proprio scopo quanto più pone l'individuo nella posizione di fare a meno di essa') sia da qualsiasi tipo di oppressione (culturale, psicologica, sociale o razziale).

Per cambiare i paradigmi dell'educazione è quindi necessario partire dal modello di insegnamento e di conseguenza dal modello di insegnante.

Noi partiamo dall'idea che l'istruzione, per rendere gli individui autonomi e critici, debba tendere a tre scopi principali:

- la conoscenza di sé stessi e quindi la comprensione del mondo in cui si vive nelle sue dimensioni economiche, politiche e psicologiche;
- la conoscenza degli altri e quindi la comprensione del rapporto tra il sé e l'altro, le differenze e le similitudini tra *me* e *loro*;
- a costruzione di una nuova idea di *polis*, di una comunità educante, di cittadini pensanti in grado di scegliere e di autogestirsi, della costruzione e della condivisione sociale dell'apprendimento e del potere.

A nostro parere, il pensare filosofico e l'educazione affettiva sono l'approccio per la costruzione di un nuovo modo di pensare e di nuove relazioni sociali. Da qui partiamo.

La parola è lo strumento che lega il pensare filosofico all'educazione affettiva, la parola come scoperta, come cura, come arma, come strumento di conoscenza.

Ciò che contraddistingue la filosofia è la domanda.

Ciò che contraddistingue l'educazione affettiva è la narrazione del proprio vissuto emotivo attraverso le domande.

Ciò che contraddistingue il vissuto scolastico dei bambini è ricevere risposte dagli adulti. Secondo Freire nella relazione tra insegnanti e alunni c'è un'iniqua distribuzione delle parti:

L'educatore educa, gli educandi sono educati;  
L'educatore sa, gli educandi non sanno;  
L'educatore pensa, gli educandi sono pensati;  
L'educatore parla, gli educandi ascoltano docilmente;  
L'educatore crea la disciplina, gli educandi sono disciplinati;  
[...] L'educatore infine è il soggetto del processo; gli educandi puri oggetti (Freire 1970, tr. it.: 79).

Il pensiero filosofico, se agito come forma di scoperta e apprendimento, può capovolgere totalmente la didattica: da una metodologia didattica per risposte ad una didattica per domande.

Parafrasando Freire:

L'educatore pone domande, gli educandi cercano le risposte;  
L'educatore e gli educandi sanno di non sapere  
L'educatore e gli educandi pensano e riflettono  
L'educatore ascolta, gli educandi dialogano  
L'educatore e gli educandi creano e costruiscono insieme la conoscenza.  
Educare alla parola significa educare all'identità e all'affettività.

#### **4. Conclusioni**

Concludiamo questo nostro contributo affermando che la scuola deve tornare ad avere come priorità la formazione del cittadino.

Se vogliamo educare i bambini a pensare dobbiamo necessariamente insegnare loro il modo di pensare.

L'idea che i bambini possano cominciare a pensare da soli è un'illusione, per dirla con le parole di Fernando Savater: non saprebbero come pensare (2012). Se conoscessero da soli il modo di farlo non ci sarebbe bisogno dell'educazione e di educatori.

C'è chi insegna guidando gli altri come cavalli passo per passo: forse c'è chi si sente soddisfatto così guidato. C'è chi insegna lodando quanto trova di buono e divertendo: c'è pure chi sente soddisfatto essendo incoraggiato. C'è pure chi educa, senza nascondere l'assurdo ch'è nel mondo, aperto ad ogni sviluppo ma cercando d'esser franco all'altro come a sé, sognando gli altri come ora non sono: ciascuno cresce solo se sognato (Dolci 1973).

#### **Bibliografia**

Chomsky, Noam (1965), *Aspects of the Theory of Syntax*, MIT Press, Cambridge, Mass.

Chomsky, Noam (1988), *Language and Problems of Knowledge. The Managua Lectures*, The MIT Press, Cambridge, Mass.

Dolci, Danilo (1973), *Quali diversi silenzi possono esistere*, in *Chissà se i pesci piangono: documentazione di un'esperienza educativa*, Einaudi, Torino.

Freire, Paulo, (1970), *Pedagogy of the Oppressed*, Herder and Herder, New York (tr. it. *La pedagogia degli oppressi*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 2018).

Freire, Paulo (1996), *Pedagogia da autonomia. Sabres necessários à prática educativa*, Paz e Terra S/A, São Paulo (tr. it. *Pedagogia dell'autonomia*, Mondadori, Milano 2018).

Hegel, Friedrich (1820), *Lineamenti di filosofia del diritto*, tr. it. Laterza, Bari 1965.

Heidegger, Martin (1927) *Sein und Zeit*, Niemeyer Verlag, Halle (trad it. *Essere e Tempo*, Longanesi, Milano 2005).

Kafka, Franz (1925), *Der Prozess*, Germany Fischer Bücherei, Frankfurt am Main. (tr. it. *Il processo*, Einaudi Torino 1997).

Savater, Fernando (2012), *Ética de urgencia*, Planeta, Barcelona (tr. it. *Piccola bussola etica per il mondo che viene*, Laterza, Roma-Bari 2014).

Tomasello, Michael (2008), *Origins of Human Communication*, The MIT Press, Cambridge, Mass. (tr. it. *Le origini della comunicazione umana*, Raffaello Cortina, Milano 2009).

Wittgenstein, Ludwig (1953), *Philosophische Untersuchungen. Philosophical investigations*, Blackwell, Oxford (tr. it. *Ricerche filosofiche*, Einaudi, Torino 1967).