

# Indice-Sommario

Prefazione p. ix

CLAUDIO CALLIERO  
*Tra domanda e risposta: educare con filosofia*

Capitolo 1. Rassegna di voci su filosofia e bambini/ragazzi	p. 5
1.1 Genialità infantile	p. 6
1.2 Piccoli filosofi?	p. 10
<i>Pre-filosofo</i>	p. 10
<i>Pseudo-filosofo</i>	p. 11
<i>Filosofo</i>	p. 12
1.3 Innocenza metafisica	p. 15
1.4 Il tormento filosofico	p. 18
1.5 Avviamento alla filosofia	p. 21
<i>Presto</i>	p. 22
<i>Tardi</i>	p. 24
<i>Quale filosofia?</i>	p. 26
1.6 Il dubbio	p. 27
<i>Passar tutto al setaccio</i>	p. 29
<i>Lasciar riposare la facoltà di giudizio</i>	p. 29
<i>Il terreno religioso</i>	p. 32
<i>Il dubbio vien dopo la credenza</i>	p. 33
1.7 Il buon senso	p. 35
1.8 Radicare il pensiero	p. 39
1.9 Ragionamenti adatti ai bambini/ragazzi	p. 42
<i>Attività applicative e filosofici giuochi</i>	p. 43
<i>Astrazione e concretezza</i>	p. 44
<i>Ragion pratica</i>	p. 46
<i>Spunti narrativi</i>	p. 47
1.10 Il metodo dialogico	p. 48
<i>Considerazioni psicopedagogiche</i>	p. 49

	<i>Socializzare la curiosità</i>	p. 50
	<i>L'amicizia filosofica</i>	p. 51
1.11	Primo bilancio	p. 52
Capitolo 2.	Modi di fare filosofia con i bambini/ragazzi	p. 57
2.1	Prodromi	p. 58
2.2	Settecento	p. 60
	<i>Popularphilosophie</i>	p. 60
	<i>Kant</i>	p. 60
	<i>Libri per l'infanzia</i>	p. 62
	<i>Condillac precettore</i>	p. 63
2.3	Ottocento	p. 64
	<i>L'introduzione alla filosofia di Galluppi</i>	p. 65
	<i>Oltreoceano</i>	p. 66
	<i>Tolstoj</i>	p. 68
2.4	Prima metà del Novecento	p. 68
	<i>Clima neokantiano</i>	p. 68
	<i>Totalitarismi</i>	p. 70
	<i>Leonard Nelson</i>	p. 72
2.5	Anni Cinquanta-Sessanta	p. 74
	<i>I metaloghi di Bateson</i>	p. 74
	<i>Un contributo di Bruner</i>	p. 76
	<i>Kohlberg e la Moral Education</i>	p. 77
2.6	Anni Settanta-Ottanta	p. 79
	<i>GREPH</i>	p. 79
	<i>Kyle</i>	p. 80
	<i>Adler e il Paideia Project</i>	p. 82
2.7	La Philosophy for Children di Lipman	p. 83
2.8	Sviluppi successivi	p. 88
	<i>Kinderphilosophie</i>	p. 90
	<i>L'interesse dell'UNESCO</i>	p. 91
	<i>Esperienze internazionali</i>	p. 93
2.9	Bisogno di filosofia	p. 94
	<i>Filosofia divulgativa</i>	p. 95
	<i>Pratiche filosofiche</i>	p. 96
	<i>Didattica della filosofia</i>	p. 98
	<i>Metacognizione e curricoli per "imparare a pensare"</i>	p. 99
	<i>Complessità</i>	p. 100

2.10 In Italia	p. 102
<i>Arriva la P4C</i>	p. 102
<i>Espressioni filosofiche</i>	p. 104
<i>Attraverso le università</i>	p. 107
<i>L'eterogeneità delle proposte didattiche</i>	p. 108
<i>Amica Sofia</i>	p. 111
2.11 Proposte recenti	p. 112
2.12 Considerazioni riassuntive	p. 120

ALBERTO GALVAGNO  
*Il tempo e lo spazio del con-filosofare*

Capitolo 1. La corda robusta dei pensieri: filosofare tra le domande	p. 137
1.1 Prologo di un prologo	p. 137
1.2 Le domande filosofiche dei bambini: il sapore dell'incontro	p. 143
<i>Tra sogno e realtà</i>	p. 143
<i>Tra esperienza e riflessione</i>	p. 147
<i>Tra silenzio e parola</i>	p. 151
<i>Tra sé e l'altro</i>	p. 152
<i>La centrifuga filosofica delle domande</i>	p. 156
<i>Tra necessità e possibilità</i>	p. 159
<i>Tra presente e tradizione</i>	p. 161
1.3 Il tempo ritrovato	p. 164
<i>Abitare la terra di mezzo: abitare la domanda</i>	p. 164
<i>Il gioco del tempo che non è tempo</i>	p. 168
<i>I fili di una corda</i>	p. 171
<i>Il mito e il tempo: un progetto per la scuola dell'infanzia</i>	p. 175
<i>All'inizio... la vita</i>	p. 175
<i>I quattro elementi della natura</i>	p. 178
1.4 Il linguaggio di frontiera	p. 182
<i>La strana guerra delle formiche</i>	p. 182
<i>Dire l'essere: tra poesia e filosofia</i>	p. 186
<i>Heidegger: la Chiamata del Linguaggio</i>	p. 189
1.5 L'intreccio	p. 195
<i>Per un pensiero metaforico</i>	p. 195
<i>Dal discorso poetico alla comprensione nel dialogo</i>	p. 197
<i>Co-abitare il dialogo</i>	p. 200

Capitolo 2. L'insegnante nel circolo ermeneutico: una possibile didattica del filosofare	p. 203
2.1 Un percorso educativo tra le parole: il gusto della domanda	p. 202
<i>Lo spazio dell'ascolto</i>	p. 202
<i>Un approccio filosofico interculturale</i>	p. 207
<i>Porsi domande: un'esperienza di formazione</i>	p. 210
<i>Le domande degli insegnanti: tra forma e contenuto</i>	p. 221
2.2 L'argomentazione filosofica: la matassa che si sbroglia	p. 231
<i>Un percorso possibile lavorando sulle idee</i>	p. 231
<i>Le forme dell'argomentazione</i>	p. 240
<i>I contenuti dell'argomentazione</i>	p. 253
2.3 Per una formazione in itinere degli insegnanti	p. 261
<i>Conoscenze filosofiche</i>	p. 262
<i>Abilità dialogiche e comunicative</i>	p. 264
<i>Disposizioni interiori rispetto al modo di vivere la filosofia</i>	p. 267
<i>Capacità riflessive ed autovalutative</i>	p. 268
2.4 Filosofia e discipline: un approccio integrato	p. 275
<i>La filosofia come contaminazione delle discipline</i>	p. 275
<i>Il filosofare "permeante"</i>	p. 280
<i>Per una pratica meta-riflessiva</i>	p. 284

## Prefazione

*Alberto Galvagno:* Alcuni anni fa ero insegnante in una scuola primaria del cuneese, da sempre attento ai pensieri e alle parole dei bambini che percorrevano con me la strada della formazione. Stava crescendo il desiderio di mettere nero su bianco le prime intuizioni, i primi approcci con il filosofare dei bambini, facendo tesoro da una parte di una laurea in filosofia ottenuta poco tempo prima e dall'altra della pratica dell'insegnamento iniziata nel 1995. Scrivere un libro da solo non è stata mai una mia intenzione e aver incontrato provvidenzialmente Claudio due anni fa negli ambienti universitari mi ha confortato: stessi interessi educativi, identica motivazione nell'approfondire le tematiche relative alla filosofia con i bambini, un unico scopo: trovare nelle domande dei bambini e dei docenti l'incipit e il filo conduttore dell'attività filosofica in classe. Il libro prova a dire l'origine, il senso e il lento dipanarsi dell'argomentazione filosofica: abitare la domanda. Senza Claudio, non avrei neanche incominciato...

*Claudio Calliero:* ...E per me l'invito di Alberto è stato una gradita opportunità. Quando mi ha prospettato l'idea di questo libro ho visualizzato nella mente un guazzabuglio di volumi, quaderni, cartelline e fogli sparsi – la camera-studio di casa mia – e ho pensato: «È la volta buona che faccio un po' d'ordine». In effetti in mezzo a tutta quella carta c'era una discreta quantità di materiale sulla filosofia con i bambini, che nel tempo avevo accumulato. E avevo anche sistematizzato, un paio di anni prima, in due grossi faldoni e in un ampio ripiano della libreria. Ma la frequente consultazione, le continue aggiunte, un successivo trasloco... insomma l'incuria,

aveva lasciato briglie sciolte all'entropia. Così ho iniziato a rimangiare il materiale in funzione del libro: inizialmente con molta calma, poi sotto la spinta di Alberto (che oltre ad essere un vulcano di iniziative è anche uno che va al sodo) con tempi più serrati. Ora il lavoro è compiuto, ma la camera è più in disordine di prima.

Comunque, se l'obiettivo di organizzare fisicamente i documenti è fallito, spero abbia avuto miglior esito l'organizzazione teorica di un argomento di cui mi interessava da ormai diversi anni. Credo fosse il 2002 quando, non ricordo più in seguito a quale intuizione, ho digitato per la prima volta "filosofia bambini" in un motore di ricerca. Non avevo la minima idea di cosa potesse restituirmi la rete («Probabilmente nulla», pensavo ingenuamente), e dopo pochi clic avevo sul monitor il viso sorridente di Lipman. Da allora ho continuato ad occuparmi della possibilità di "fare filosofia" nella scuola di base, sondandone soprattutto gli aspetti teorici.

*Alberto:* Non me ne rendo conto neppure ora: dalle prime timide sperimentazioni di filosofia con i bambini, improvvisate e sporadiche, alle più recenti proposte strutturate di formazione per i docenti il passo è lungo. L'esperienza pionieristica dei primi anni 2000 ha trovato sostegno teorico solo ora; la pratica, a volte, ha sostenuto l'indirizzo educativo specifico della filosofia con i bambini, come contributo ad una maggiore attenzione educativa verso i bambini, mettendo in ombra l'aspetto cognitivo dell'apprendimento. Ma eventi imprevedibili degli ultimi anni hanno spostato la visuale, il discorso si è fatto più attento alle problematiche legate alle competenze dialogiche dei bambini e dell'insegnante: il mio recente ruolo di Supervisore di Tirocinio presso il Corso di Laurea di Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Torino mi ha permesso di accelerare la diffusione della filosofia con i bambini grazie al Progetto *Il setaccio dell'esperienza*; l'incontro con il prof. Mario Castoldi ha fatto da tramite con Claudio che gestiva (e gestisce) un laboratorio sulle attività dialogiche, associato all'insegnamento di Didattica Generale dello stesso Castoldi. Insomma sempre più persone coinvolte nei progetti di filosofia con i bambini: negli ultimi due anni 30 studentesse tirocinanti di Scien-

ze della Formazione Primaria, più di 200 insegnanti, più di 1000 alunni di scuola dell'infanzia e scuola primaria della provincia di Cuneo. Un vortice di pensieri, riflessioni documentate e, in alcuni casi, di vere e proprie "scommesse educative" in cui si è felicemente unito Claudio.

*Claudio:* Sì, tra i tanti motivi per cui devo essere grato a Mario Castoldi, che da sempre incoraggia e guida con preziosi consigli il mio interessamento alla "filosofia con i bambini", c'è senza dubbio quello di avermi messo in contatto con Alberto. «Andiamo a conoscere questo Galvagno», mi sono detto e, fissato l'appuntamento con un giro di mail, eccomi bussare al suo ufficio. Credo ci sia stato subito chiaro che eravamo in sintonia. Pur provenendo da percorsi diversi, ci trovavamo entrambi su posizioni molto simili riguardo la pratica filosofica. In quell'ufficio c'erano due persone che non si erano mai incontrate ma che, avendo letto e riflettuto sulle medesime questioni, condividevano un vocabolario che consentiva loro di comunicare spontaneamente come se si conoscessero da anni. Così, come se collaborassimo da anni, dopo qualche mese eravamo alle prese con questo libro.

Ciò che sin dall'inizio ha indirizzato il nostro lavoro è stata la scelta di trattare la "filosofia con i bambini" in senso ampio, non facendo riferimento ad un unico specifico curriculum, ma rendendo conto delle variegate sfaccettature che questa modalità didattica presenta nella pratica scolastica.

*Alberto:* È proprio nell'ottica di dare voce alle esperienze più varie che il mio sguardo è caduto su Amica Sofia, associazione che al suo interno ospita molteplici iniziative nel campo della filosofia con i bambini. Un'associazione ad alto indice di democraticità e libertà di espressione in cui mi sono ritrovato, insieme a uno dei padri fondatori, Agostino Roncallo, con il quale ho passato molte ore di confronto filosofico sui temi della relazione educativa e del linguaggio. Il libro inquadra allora lo stato dell'arte della filosofia con i bambini, cercando di dare soprattutto un contributo teorico alla pratica dialogica, individuandone il valore educativo e quello

metodologico, utili entrambi all'insegnante di scuola dell'infanzia e di scuola primaria. Io e Claudio volevamo stilare un indice comune su cui lavorare insieme, ma col tempo ci siamo resi conto che era più funzionale lavorare su due parti separate, ma consequenziali. La sintonia si raggiunge anche così...

*Claudio:* Ci siamo accorti che gli argomenti di cui volevamo scrivere si agglomeravano in due blocchi distinti. Ne deriva quindi la struttura del libro in due parti, una a firma di Alberto e l'altra mia. Il risultato positivo, che ci sembra di aver raggiunto, è che entrambe le parti hanno una propria giustificazione interna che le rende autonome; al tempo stesso però si richiamano e si completano vicendevolmente. Il mio contributo è posto prima perché ha una funzione di inquadramento: l'intento è di delineare dei contorni, tracciare un panorama, cogliere una profondità storica.

In effetti, dopo la comparsa della fotografia di Lipman sui pixel del mio computer, proseguendo la ricerca gli stessi pixel, in una moltitudine di link e pagine web, hanno messo in luce una realtà complessa e vivace, che ho indagato esplorando piste bibliografiche, partecipando a convegni, confrontandomi con esperti, parlando con insegnanti. Quello che ne viene fuori è un'idea di filosofia con i bambini e con i ragazzi che rappresenta fundamentalmente un'opzione pedagogica. Una visione dell'educazione, con illustri precedenti, che mai però come di questi tempi si è espressa in maniera così esplicita, sviluppandosi in diverse parti del mondo e in molteplici forme. Ciò che di simile c'è in questa eterogeneità di espressioni è il riferimento alla filosofia come pratica che può/dovrebbe accomunare ogni uomo a tutte le età, sin dall'infanzia. E la convinzione che tale "pratica filosofica" vada accolta e integrata nel processo di insegnamento/apprendimento, a partire dalla scuola di base. Lo strumento principe a questo fine è il dialogo. Ecco allora il senso dell'"abitare la domanda", a intendere la capacità di vivere il dialogo come luogo, comunitario e "filosofico", dell'indagine incessante dei termini della domanda nella tensione alla risposta.

*Alberto:* Ho scritto la seconda parte del libro con l'intento di



offrire al lettore le origini filosofiche dell'attività dialogica con i bambini, cercando di andare incontro a un'esigenza più volte avvertita da tanti insegnanti: restituire il tempo della riflessione e del parlare costruttivo ai bambini e ai docenti della scuola di base. Le tematiche affrontate della relazione educativa, dell'ascolto, del silenzio, dell'argomentazione filosofica costituiscono il tessuto concettuale delle mie parole, senza dimenticare gli aspetti più pratici della filosofia con i bambini: l'allestimento dello spazio dialogico, le scelte metodologiche e didattiche, le competenze di base per un insegnante che vuole cimentarsi in questa avventura di formazione e costruzione del sapere. Abitare la domanda, allora, designa la sintesi di un'espressione articolata che vede gli abitanti di una "terra di mezzo" (l'aula) protagonisti di un'argomentazione che si sviluppa nel dialogo filosofico, che matura grazie alla partecipazione dei bambini e del docente per restituire a sé e agli altri un tempo e uno spazio condiviso. Questo spazio abitato e questo tempo dilatato si incrociano e il germe dell'argomentazione si insinua negli abitanti.

*Claudio:* Ci prendiamo ancora qualche riga per i ringraziamenti.

A Silvia, mia moglie, per il confronto/comforto e per aver amorevolmente supportato/sopportato me e il "peso" di questo lavoro. Ai miei genitori va una riconoscenza lunga trentanove anni; a Carla e a Piero una gratitudine più breve, ma altrettanto intensa. Mi preme poi ricordare gli amici/colleghi di studio che, negli anni, hanno inciso sulla mia formazione con lunghe e profonde discussioni: da quelli "storici", Simona, Maura, Federico, Giorgia, Gianfranca, Patrizia, a quelli più recenti, in particolare Cecilia, Piera, Gaia. Per la formazione sulla pratica filosofica ringrazio il prof. Lodovico Berra.

*Alberto:* Grazie a Bruna, mia moglie, alle mie piccole Irene ed Arianna, che mi hanno guidato con i loro pensieri e le loro quotidiane attenzioni nell'elaborazione di questo lavoro (anche rovesciando l'acqua sugli appunti o cliccando inavvertitamente i tasti del computer). Grazie alle mie colleghe Tiziana, Elena e Rosangela che sempre mi hanno spronato a intraprendere la strada della scrittura in modo da fissare parole che altrimenti si sarebbero perse nel dimenticatoio.

Esprimiamo infine comune gratitudine a Mario Castoldi. Ad Agostino Roncallo. A tutti gli studenti di Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli studi di Torino che nelle esperienze di tirocinio e di laboratorio hanno dedicato il loro tempo al confronto dialogico. A tutti i docenti del 2° Circolo di Alba, dove sono maturate le prime esperienze di filosofia con i bambini, e a tutti gli insegnanti che negli ultimi anni hanno intrapreso la strada del filosofare, in particolare Maria, Gabriella e il Dirigente Scolastico Alberto Perassi, i primi a crederci.

Claudio Calliero

## Tra domanda e risposta: educare con filosofia



(Charles M. Schulz, *Peanuts*)

**D**omanda e risposta sono due momenti fondamentali nel progresso della conoscenza. La dinamica è in entrambe le direzioni: dalla domanda verso la risposta, ma anche dalla risposta verso la domanda, poiché l'una richiama l'altra. Difatti, se ogni interrogativo cerca una soluzione, è anche vero il contrario, con un rinvio costante alla domanda per approfondirla, riformularla, o superarla. Tra i due poli (D e R) si determina così un movimento che possiamo immaginare a pendolo, oppure circolare, o a spirale ascendente, in quanto ogni rotazione propone una traiettoria mutata.

Il processo di insegnamento/apprendimento si compie in questa dinamica, ma, a seconda dell'approccio, può dare diverso risalto al momento della domanda e a quello della risposta. Per semplificare, ipotizzo schematicamente tre tipologie<sup>1</sup>:

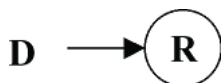
1) la domanda rimane perlopiù implicita, quasi superflua; ciò che conta è la risposta, cioè la conoscenza prestabilita che deve essere trasmessa;

---

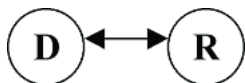
1. Queste tipologie richiamano i tre metodi identificati da Kant (dogmatico, catechetico, dialogico) per i quali rimando al paragrafo 1.10.



2) la domanda è importante, ma solo in quanto funzionale alla risposta; si parte dalla domanda per dare più senso alla risposta che comunque è fissata a priori;



3) la domanda è accolta e coltivata in quanto tale per le prospettive di ricerca che schiude; non c'è urgenza di cristallizzarla in una risposta definitiva che, anzi, viene messa in discussione.



Solo in quest'ultima modalità la domanda, nel processo di insegnamento/apprendimento, acquista a pieno titolo la caratteristica di “legittimità”.

Volendo distinguere le domande “legittime” (poste per sapere: non si ha ancora una risposta) da quelle “illegittime” (poste per controllare il sapere: si conosce già la risposta)<sup>2</sup>, le seconde

---

2. Cfr. Heinz von Foerster, *Inventare per apprendere, apprendere per inventare*, in P. Peticari, M. Sclavi (a cura di), *Il senso dell'imparare*, Anabasi, Milano 1994. Una riflessione simile viene anche da Georg Simmel in *Schulpädagogik* del 1922: «Le condizioni del domandare in genere consistono nell'ignoranza della risposta da parte di chi pone la domanda e dalla sua volontà di venirne a conoscenza [...]». Che però qualcuno chieda qualcosa che sa, e che anche colui che risponde sa che l'interrogante ne è a conoscenza, ebbene, questa è una struttura tutta particolare. Si deve allora giustamente dire: la domanda in quanto tale non chiede quando è avvenuta la battaglia di Muehlberg, ma se l'alunno sa quando è avvenuta. Per essere chiari, non bisognerebbe allora chiedere: Quando è avvenuta la battaglia di M.?,

determinano uno scambio dialogico strumentale, al fine di pervenire a risposte già previste, che difficilmente possono essere contestate. Viceversa, le domande legittime interpellano autenticamente l'intelligenza dello studente, accogliendo il suo punto di vista, e aprendosi a soluzioni diversificate.

L'utilizzo delle domande legittime a scuola distende lo spazio tra domanda e risposta. Ed è in questo spazio che desidero posizionarmi per condurre alcune riflessioni educative, puntellandomi su due idee di fondo: a) che esso sia proficuamente "abitabile" in ogni ordine di istruzione, sin dalle classi primarie; b) che esso coinvolga attività di pensiero di tipo filosofico. Ne consegue che esercitare la domanda legittima nella scuola di base implichi anche, in qualche modo, praticare la filosofia con i bambini e con i ragazzi.

Il metodo filosofico si caratterizza, in effetti, per il sostare nella domanda al fine di indagarne i termini e i presupposti: un'esigenza di chiarimento implacabile e vertiginosa. Che però presta il fianco ad accuse di inconcludenza, proprio per l'ostinato arrovellarsi tra domanda e risposta, senza che ciò conduca, apparentemente, a nulla di concreto e definitivo. Tale "inattività" richiederebbe, inoltre, uno sforzo intellettuale e una capacità di sopportare il dubbio che non possono essere pretesi da tutti, tanto meno da soggetti giovani. Per questi motivi l'approccio filosofico all'educazione può destare perplessità, in particolare nella scuola di base<sup>3</sup>.

---

ma: Sai quando è avvenuta la battaglia di M.?»», *L'educazione in quanto vita*, Il Segnalibro, Torino 1995, p. 79. Un interessante testo al riguardo è: Daniele Novara, *L'ascolto si impara. Domande legittime per una pedagogia dell'ascolto*, EGA, Torino 1997.

3. Un altro motivo per cui può apparire inadatto parlare di filosofia con i bambini è la frequente corrispondenza tra "filosofia" e "storia della filosofia", che porta a immaginare giovani scolari alle prese con la memorizzazione di un qualche sistema filosofico. Questa obiezione ci riguarda a margine perché ci farebbe ricadere nell'ambito delle "domande illegittime", mentre qui non si intende proporre l'inserimento di una nuova materia da studiare, bensì, più ambiziosamente, prospettare un modo di "fare filosofia" con i bambini e i ragazzi, attraverso le discipline e nell'ordinaria attività scolastica.

D'altra parte chi ha a che fare con i giovani sa per esperienza che essi pongono questioni di senso, con inevitabili implicazioni filosofiche. E la domanda legittima è, in primo luogo, quella accolta. Occorre cioè che la curiosità naturale dei piccoli non venga smorzata prematuramente, soffocata da risposte preconfezionate. Se si vuole che le domande legittime permeino il processo di insegnamento/apprendimento<sup>4</sup>, le questioni spontanee degli allievi devono essere ospitate, considerate non come divagazioni o perdite di tempo, bensì come occasioni per ampliare il discorso, contestualizzarlo, conferirgli valore. E ciò ci riporta al bisogno di filosofia, anche e in modo particolare con i bambini e con i ragazzi, sebbene rimanga da chiarire di quale "filosofia" si stia parlando.

Da queste premesse nasce lo sforzo di rintracciare pensieri e pratiche educative che possano dare indicazioni in tal senso. Il tentativo è di contribuire a definire e giustificare un'idea di filosofia che valorizzi lo spirito infantile senza scimmiettarlo, che pur sostando nella domanda non perda di vista la risposta e che non svuoti il dubbio di speranza. Un'idea di filosofia, quindi, utilizzabile al fine di "abitare la domanda" nel processo di insegnamento/apprendimento, sin dalla scuola di base.

---

4. La scelta di utilizzare l'espressione insegnamento/apprendimento con la barra al centro vuole essere significativa; come afferma Paolo Peticari: «dovremmo distinguere questo insegnamento/apprendimento dall'altro tipo di insegnamento-apprendimento, quello della *teaching-machine*, quello con il trattino di linearità ("—"), connotato dalla logica della grande comunicazione e dei saperi generalizzati dentro a un determinato quadro disciplinare. L'educazione, appunto, per come viene pensata dalla attuale industrializzazione. Il tratto di interdipendenza ("/") al posto del trattino della linearità ("—"), particolare che molti educatori e molte educatrici considerano irrilevante, indica non soltanto un passaggio fondamentale da una logica lineare a una prospettiva non lineare interna al processo di insegnamento e di apprendimento... ma anche il fatto, ancor più pervasivo e specifico, dell'inevitabilità di dover assumere una posizione dialogale in qualunque forma di incontro con l'altro e, a maggior ragione, a qualunque livello dell'aver cura della mente dell'altro/a» (Paolo Peticari, *L'educazione impensabile*, Elèuthera, Milano 2007, p. 77).

# Capitolo 1

## Rassegna di voci su filosofia e bambini/ragazzi



(Vanna Vinci, *La bambina filosofica*)

Questo primo capitolo è una raccolta di citazioni. Lo dichiaro subito per pararmi, in qualche modo, dalle critiche che in genere si muovono a chi cita troppo: che non usi la propria testa, oppure che voglia far credere di esser colto. In effetti le prossime pagine si presentano come un put-pourri di pensieri altrui. Desidero però rendere ragione di tale scelta. Il fatto è che nel tempo ho accumulato svariati riferimenti ad autori (di tutte le epoche, filosofi e letterati, più o meno autorevoli) i quali, in maniera differente, si sono espressi circa le possibilità del filosofare da parte dei giovani. Mi sembra utile proporre questa rassegna di citazioni in quanto fa emergere le molteplici sfaccettature del nesso tra filosofia e bambini/ragazzi. L'ordine di esposizione non è cronologico: non ho la pretesa di restituire con completezza il pensiero dei singoli autori, né di comporre una "storia". Più semplicemente intendo intrecciare tra loro pareri molto diversificati, a volte contrastanti, attorno ad alcune questioni chiave, in modo da creare una sorta

di dibattito virtuale. Il presente capitolo, quindi, non ha lo scopo di chiarire le idee, bensì svolge la funzione di sollevare alcune problematicità di fondo che in seguito riprenderemo.

### 1.1 *Genialità infantile*

Inizio, prendendola un po' alla lontana, da alcune testimonianze nelle quali le caratteristiche della prima gioventù vengono accomunate a tratti di genialità, saggezza, e, per trasposizione, filosofici. Ai piccoli si riconosce una genuinità innata che li avvicina al vero, così come emblematicamente esaltata da Wordsworth, padre del romanticismo inglese, nell'ode all'infante:

Tu, il cui semblante fa velo  
all'anima tua immensa –  
tu, filosofo sublime, che pure serbi il tuo retaggio, tu occhio fra i ciechi –  
pur sordo e muto, leggi nell'eterno abisso,  
da sempre abitato dallo spirito eterno;  
profeta sublime, veggente beato,  
poggiano su te le verità  
che peniamo una vita per approdarvi...<sup>1</sup>

Schopenhauer negli *Aforismi sulla saggezza della vita*, al capitolo sesto, rileva come «nei nostri interessi fanciulleschi ci ritroviamo sempre, tacitamente e senza chiara coscienza, occupati a cogliere, nelle scene e negli avvenimenti singoli, l'essenza della vita stessa». «Già negli anni infantili si forma così la solida base della nostra visione del mondo»<sup>2</sup>. E nei supplementi a *Il mondo come volontà e rappresentazione*, arriva a dire che «ogni bambino è, in un certo senso, un genio e ogni genio è, in un certo senso, un bambino»<sup>3</sup>.

---

1. William Wordsworth, *Poesie in due volumi*, in *Poesie 1798-1807*, Mursia, Milano 1997, p. 141.

2. Arthur Schopenhauer, *Parerga e paralipomena*, tomo I, Adelphi, Milano 1981, p. 646.

3. Id., *Il mondo come volontà e rappresentazione* (Supplementi al terzo libro,



L'idea che nell'uomo di genio si conservi un particolare legame con lo spirito infantile è diffusa. In una delle sue celebri frasi argute Einstein afferma: «Lo studio e la ricerca della verità e della bellezza rappresentano una sfera di attività in cui è permesso di rimanere bambini per tutta la vita». E lo stesso Einstein è caratterizzato da una «semplicità quasi infantile», come ci testimonia Popper<sup>4</sup>.

In tal senso Pascal scrive che «la saggezza ci rinvia all'infanzia» (150)<sup>5</sup>. Così l'adulto assennato deve sapersi accostare ai piccoli, per trarne ispirazione. Locke, pur ritenendo la saggezza «al di là della portata dei bambini» (§ 140), considera che:

le domande naturali e spontanee dei bambini indagatori spesso riguardano argomenti che inducono a riflettere anche un uomo serio. Anzi io sono persuaso che molte volte ci sia più da imparare dalle domande inaspettate di un bambino, che dai discorsi di un uomo il quale chiacchieri secondo le cognizioni che ha prese a prestito e secondo i pregiudizi della sua educazione (§ 120)<sup>6</sup>.

Leopardi nelle *Operette morali*, riferisce che «i fanciulli trovano il tutto anche nel niente, gli uomini il niente nel tutto»<sup>7</sup>. E in una lettera scrive:

La natura ci sta tutta spiegata davanti, nuda ed aperta. Per ben conoscerla non è bisogno alzare alcun velo che la copra: è bisogno rimuovere gl'impedimenti e le alterazioni che sono nei nostri occhi e nel nostro intelletto; e queste, fabbricateci e cagionateci da noi col nostro raziocinio. Quindi è che i più semplici più sanno: che la semplicità, come dice un filosofo tedesco (Wieland), è sottilissima, che i fanciulli e

---

capitolo 31, "Del genio"), I Meridiani, Mondadori, Milano 1995, p. 1256.

4. Citato in Dario Antiseri, *Karl Popper*, Rubettino, Catanzaro 2002, p. 106.

5. Blaise Pascal, *Pensieri*, Guaraldi, Rimini 1995.

6. John Locke, *Pensieri sull'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1974, pp. 166 e 185.

7. Giacomo Leopardi, *Operette morali*, "Detti memorabili di Filippo Ottieri", Guida, Napoli 1998, p. 320.

i selvaggi più vergini vincono di sapienza le persone più addottrinate... (2709-2710)<sup>8</sup>.

Ecco che, in questa prospettiva, il bambino si presenta come un modello al quale l'adulto che aspira alla saggezza deve rifarsi. Scrive Kierkegaard che «un bambino può avere su di noi un'influenza benefica; con l'animo tranquillizzato lo chiamiamo maestro con riconoscenza»<sup>9</sup>. E Bernanos afferma: «Occorre consacrare la nostra vita ad acquistare lo spirito d'infanzia, o a recuperarlo, se l'abbiamo conosciuto, poiché è un dono dell'infanzia che, per lo più, non sopravvive»; cosicché «una volta usciti dall'infanzia, occorre soffrire molto a lungo per rientrarvi»<sup>10</sup>. Si sente chiaro l'eco del messaggio evangelico. Gesù, che non disdegna la compagnia dei piccoli («Lasciate che vengano a me» Mt 19,14; Mc 10,14; Lc 18,16), li segnala come esempio: occorre diventare come bambini (Mt 18,3) perché a essi è riservata la rivelazione, e non ai dotti e agli intelligenti (Mt 11,25; Lc 10,21).

Il pedagogista toscano dell'Ottocento Augusto Conti evoca esplicitamente il vangelo quando, nell'intento di descrivere una filosofia che si accordi col cuore, dice di non dolersi se qualcuno la definisse «filosofia da fanciulli». Infatti, «potrebb'essere una lode; perché vorrà dire che non s'esce dal segno di natura», in quanto chi non si fa «pargoletto» e «non si rimette nella carreggiata di natura, non può entrare nel regno della verità»<sup>11</sup>.

Lo scrittore romantico veneziano Luigi Carrer scrive nei suoi *Discorsetti morali* (capitolo ottavo, "La filosofia dei fanciulli"):

---

8. Id., *Zibaldone*, Newton Compton, Roma 1997.

9. Soren Kierkegaard, *I gigli dei campi e gli uccelli del cielo*, Bocca, Torino 1945.

10. Georges Bernanos, *Pensieri parole profezie*, Paoline, Milano 1996, pp. 49-50.

11. Augusto Conti, *Evidenza, amore e fede, o I criterj della filosofia*, vol. I, Le Monnier, Firenze 1862 (copia digitalizzata on-line; originale presso la Biblioteca Pubblica di New York), p. 381.

Io porto molta invidia ai fanciulli, e vorrei farmi alla loro scuola più assai filosofo che non so diventare ascoltando le lezioni di certi dottori, i quali sarebbero pure un gran che a questo mondo se la sapienza crescesse in proporzione della barba.

Non è vero, afferma Carrer, che i bambini non ragionano, «ragionano anzi moltissimo, e meglio forse di noi, con una logica istintiva, diversa affatto dalla nostra così lambiccata ed artificiale». «Riesce molto ammirabile ne' fanciulli quell'assoggettarsi a ciò che non è loro dato di superare», «anziché perdersi nelle discussioni speculative, che intorbidano l'intelletto». Così chiunque «sia venuto a contesa coi fanciulli sopra gravi argomenti» conosce «l'acume con cui colgono il lato debole d'una risposta», «la finezza con cui indovinano il manco d'una idea sottintesa», «l'ingenuità con cui sciolgono gl'intrichi del vostro sofisma»<sup>12</sup>.

In *Minima moralia*, Theodor W. Adorno racconta di una signora ospite della sua famiglia che «parla seriamente, e senza degnazione, al bambino della casa» (lui stesso), il quale «pone domande giudiziose» sentendosi così assunto «nel cerchio magico delle persone ragionevoli» (§ 114)<sup>13</sup>. In questo senso però l'abbinamento infanzia-sagezza può risultare talvolta sconveniente. Ciò avviene quando il bambino vuol farsi grande nell'apparir assennato. Nel dialogo platonico *Gorgia*, Callicle afferma: «quando sento parlare un bambino seriamente, la cosa mi riempie di una qual certa tristezza, mi dà fastidio agli orecchi» (485 b)<sup>14</sup>. Il greco antico, in effetti, usa il termine *népios* per indicare sia il fanciullo sia l'inesperto, in contrapposizione proprio a *sofós* che sta per sapiente. Lo rileva, nell'*Elogio alla follia*, Erasmo da Rotterdam, il quale fa dire alla follia stessa:

---

12. Luigi Carrer, *Discorsetti morali*, in *Opere*, Francesco Rossi Editore, Napoli 1852 (copia digitalizzata on-line; originale presso la Biblioteca Pubblica di New York), pp. 60-61.

13. Theodor W. Adorno, *Minima moralia*, Einaudi, Torino 1994, p. 210.

14. Platone, *Opere complete*, vol. V, Laterza, Bari-Roma 1980.

Ma, di grazia, da dove proviene la gradevolezza della gioventù? Da dove, se non da me? È per mio beneficio che i giovani non sono affatto saggi e, di conseguenza, sempre di buon umore. Mentirei, se non dicessi che appena sono diventati più adulti e con l'esperienza e l'educazione cominciano ad acquistare un po' di saggezza virile, lo splendore della loro bellezza sfiorisce, il loro entusiasmo langue, la loro attrattiva si inaridisce e scema il loro vigore. [...] Non è proprio il fatto che sia priva di saggezza, ciò che piace di quell'età? Chi infatti non odirebbe ed esecrerebbe come una mostruosità un bambino dotato di adulta saggezza?<sup>15</sup>

Riflessioni che portano Erasmo a ricordare il senario di Menandro, citato in Apuleio, «odio il bambino di precoce saggezza»<sup>16</sup>.

## 1.2 *Piccoli filosofi?*

Occorre a questo punto considerare se l'accostamento tra la giovane età e certi tratti di genio e saggezza consenta di coinvolgere anche la filosofia, e chiederci dunque se i giovani siano, in qualche modo, affini allo spirito filosofico.

### *Pre-filosofo*

La natura intellettuale dei piccoli è paragonata da Vico a quella dei popoli antichi, prima dell'avvento della filosofia greca. Rousseau rapporta l'infanzia alla schiettezza del buon selvaggio. Nello *Zibaldone*, testo dal quale si può estrapolare un vero e proprio trattato sulla fanciullezza disseminato tra le pagine, il già citato Leopardi richiama entrambe queste metafore esaltando l'immaginazione poetica dei bambini.

In questa linea Pascoli rimarca come si possa arrivare alla verità solo attraverso la poesia, che è intuizione irrazionale. Idea rappresentata con la celebre metafora del fanciullino:

---

15. Erasmo da Rotterdam, *Elogio della follia*, Paoline, Milano 2004, pp. 159-160.

16. Lucio Apuleio, *L'Apologia*, UTET, Torino 1984, capitolo 85.

Fanciullo, che non sai ragionare se non a modo tuo, un modo fanciullesco che si chiama profondo, perché d'un tratto, senza farci scendere a uno a uno i gradini del pensiero, ci trasporta nell'abisso della verità...

Pascoli pensa a Virgilio e a Orazio e chiede retoricamente se «fu la filosofia che li addusse a quella ragione sana e pia». «E no: fu il fanciullino che li portò per mano» e «fece che trascogliessero tra le opinioni dei filosofi quelle che confermavano il loro sentimento»<sup>17</sup>.

La “saggezza” dell'infanzia viene anche confrontata con la saggezza orientale. Merleau-Ponty parla di «“puerilità” dell'Oriente»<sup>18</sup> che peraltro «ha qualcosa da insegnarci, non foss'altro che la ristrettezza delle nostre idee da adulti».

Secondo queste interpretazioni il “genio” dei bambini si pone a un livello pre-filosofico. Possiamo spingerci oltre e immaginare un aggancio con il pensiero filosofico in senso più pieno?

### *Pseudo-filosofo*

Piaget descrive il ragionamento dei bambini caratterizzato dall'incapacità di sintesi e dalla «tendenza a giustapporre le classi logiche o le proposizioni, piuttosto che a trovare la loro esatta gerarchia»; e ciò fa sì che «il pensiero infantile formicoli di contraddizioni». Se il bambino non vive nel caos e nel discontinuo è grazie al fatto che «a un difetto di legami obiettivi», corrisponde «un eccesso di legami soggettivi». Il bambino, cioè, con il suo egocentrismo, trova spiegazioni che sono soddisfacenti per lui in quel momento, senza «costringersi alla ricerca del vero» in assoluto. Piaget, basandosi su riscontri sperimentali, afferma che «le rappresentazioni infantili procedono per schemi globali, e per schemi soggettivi, cioè non corrispondono a delle analogie e a dei legami causali verificabili

---

17. Giovanni Pascoli, *Il fanciullino*, Feltrinelli, Milano 1982, capitolo 4, p. 33 e capitolo 9, p. 43.

18. In aperto contrasto con questa lettura del pensiero orientale: François Jullien, *Il saggio è senza idee*, Einaudi, Torino 2002, capitolo 7, “La saggezza non è rimasta all'infanzia della filosofia”.

da tutti»<sup>19</sup>. Da ciò emerge che il bambino non può far filosofia in senso pieno, sebbene abbia una sua “filosofia”. Piaget esplicita questa conclusione in un articolo scritto in inglese nel 1931, intitolato “Children’s Philosophies”.

È superfluo dire che il bambino in realtà non fa filosofia, propriamente parlando, in quanto egli non mira mai a codificare le sue riflessioni in qualcosa che assomigli a un sistema. ...non si può parlare che metaforicamente di filosofia del bambino. Per quanto le osservazioni spontanee dei bambini sui fenomeni della natura, della mente e sull’origine delle cose appaiano sconnesse e incoerenti, siamo in grado di riconoscere in esse alcune tendenze costanti, che ricompaiono con ogni nuovo sforzo di riflessione. Sono queste tendenze che chiamiamo “filosofie infantili”<sup>20</sup>.

### *Filosofo*

Lo psichiatra e filosofo tedesco Karl Jaspers, nell’*Introduzione alla filosofia*, descrive giovanissimi che si arrovellano sull’enigma dell’io, oppure si chiedono cosa c’era prima del principio, o ancora si stupiscono dell’universale dileguarsi di ogni cosa, così che si può trovare sulle loro labbra «ciò che va diritto nelle profondità della filosofia». E all’obiezione «che questi fanciulli non sviluppano questo loro filosofare» risponde che in realtà «i fanciulli posseggono sovente una geniali-

---

19. Jean Piaget, *Giudizio e ragionamento nel bambino*, La Nuova Italia, Firenze 1958, capitolo 5, pp. 231, 234, 236.

20. Id., *Children’s Philosophies*, in Carl Murchison (a cura di), *A Handbook of Child Psychology*, University Press, Worcester, Mass., 1931, pp. 377-391. Testo originale: «It goes without saying that the child does not actually work out any philosophy, properly speaking, since he never seeks to codify his reflections in anything like a system. ...one cannot speak, other than by metaphor, of the philosophy of the child. And yet, however unconnected and incoherent the spontaneous remarks of children concerning the phenomena of nature, of the mind and the origin of things, may be, we are able to discern in them some constant tendencies, reappearing with each new effort of reflection. These are the tendencies which we shall call “children’s philosophies”».

tà che va poi perduta col crescere». Più avanti nel testo, però, Jaspers specifica che sebbene «la filosofia investa ogni uomo, a cominciare dal fanciullo», tuttavia la sua elaborazione consapevole richiede uno studio, che include tre direzioni: la partecipazione all'indagine scientifica, lo studio dei grandi filosofi e la quotidiana condotta filosofica della vita. «Chi trascura una di queste direzioni, non può giungere a un chiaro e veridico filosofare»<sup>21</sup>. Appare comunque evidente che per Jaspers il bambino, anche se ovviamente non può applicarsi alla filosofia come un adulto, sviluppa già capacità filosofiche specifiche. Al riguardo la filosofa svizzera Jeanne Hersch, divulgatrice del pensiero di Jaspers, precisa che i bambini già «intorno al quinto anno di età, fanno domande di tipo filosofico»<sup>22</sup>.

A partire dagli anni Settanta nei testi di psicologia cognitiva e di psicologia dell'educazione compaiono sempre più frequentemente le espressioni “teoria ingenua” e “teoria intuitiva”. Con esse si esprime l'idea che a tutte le età le persone cerchino di interpretare la realtà in maniera sistematica<sup>23</sup>. Questi studi aprono uno spiraglio rispetto alla capacità dei bambini di teorizzare, e pertanto sul valore più precipuamente filosofico del loro pensiero. Lo statunitense Gareth B. Matthews, in alcuni testi degli anni Ottanta e Novanta, si occupa proprio di analizzare la filosofia del pensiero infantile, stimolando e raccogliendo le riflessioni dei bambini, con una modalità simile a quella di Piaget, ma in aperto contrasto con esso. Secondo Matthews, infatti, Piaget nell'interrogare i fanciulli «scoraggia la filosofia». «Di fatto, tutte le nozioni che Piaget afferma d'aver rilevato nei bambini sono un invito alla riflessione filosofica», quindi egli «ha l'opportunità di fare della filosofia con i bambini, ma non la

---

21. Karl Jaspers, *Introduzione alla filosofia*, Longanesi, Milano 1959, pp. 28-30 e pp. 216-217.

22. Jeanne Hersch, *Storia della filosofia come stupore*, Bruno Mondadori, Milano 2002, p. 2.

23. Albert Bandura è tra gli psicologi che ritengono che le facoltà cognitive dei bambini si sviluppino più precocemente rispetto a quanto descritto dagli stadi piagetiani. Cfr. anche Margaret Donaldson, *Come ragionano i bambini. Il superamento delle teorie piagetiane sul pensiero infantile*, Emme, Milano 1979 (ristampa, Springer, 2009).

sfrutta». Matthews invece sollecita genitori e insegnanti a praticare il gioco filosofico con i piccoli; altrimenti, se si rifiutano di farlo, «impoveriscono la loro vita intellettuale, riducono le relazioni coi loro bambini, scoraggiando in questi lo spirito di una ricerca indipendente»<sup>24</sup>.

Attualmente le posizioni che riconoscono lo spirito filosofico dell'infanzia sono piuttosto affermate. In Italia possiamo citare Anna Oliverio Ferraris secondo la quale «noi spesso sottovalutiamo o non consideriamo che già verso i 4-5 anni i bambini possono avere pensieri filosofici», «pongono cioè quesiti sui principi della vita, sul loro significato e danno risposte non molto dissimili da quelle che diedero i primi filosofi dell'antichità»<sup>25</sup>.

Umberto Galimberti sottolinea in maniera analoga la filosoficità della curiosità infantile, aggiungendo l'esigenza che, proprio per questa sua caratteristica, essa venga coltivata a scuola, con un'implicita ma evidente apertura alle «domande legittime».

I bambini si pongono domande filosofiche intorno ai 4 anni, età che gli psicologi definiscono dei "perché". Sono dei perché a cui di solito gli adulti non sanno rispondere o liquidano nel repertorio delle ingenuità. Ma non è così, perché a 4 anni, quindi con 2 anni d'anticipo sull'età scolare, i bambini s'aprono allo stupore del mondo e, come Aristotele insegna: «La filosofia nasce dalla meraviglia» e perciò pone domande e interrogativi. A scuola si trasmette un sapere strutturato che non sempre corrisponde all'interrogazione che ha sollecitato la curiosità del bambino, per cui tra il sapere impartito e la domanda iniziale inevasa si produce quella distanza che genera disinteresse. Infatti non si può avere una vera partecipazione a risposte che evadono le domande con cui il bambino cerca di orientarsi nel mondo...<sup>26</sup>

---

24. Gareth B. Matthews, *La filosofia e il bambino*, Armando, Roma 1981, pp. 31, 50, 60-61. Le argomentazioni critiche di Matthews sono però considerate ingenui da Raffaele Laporta che riscontra in esse una fondamentale incomprensione dell'epistemologia genetica piagetiana (Cfr. R. Laporta, *Fare filosofia con i bambini*, in «Paradigmi», n. 40, 1996, pp. 156-157).

25. Anna Oliverio Ferraris, *Le domande dei bambini*, Rizzoli, Milano 2000, p. 34.

26. Umberto Galimberti, *Se i bambini studiassero Platone*, in «la Repubblica», 11/09/2004.



Si può quindi avvalorare l'idea di un legame tra filosofia e prima giovinezza, che, come per il nesso genio-infanzia, si sviluppa in una doppia direzione. Se da un lato, infatti, «essere bambini significa essere filosofi»<sup>27</sup>, dall'altro, «il filosofo deve offrire una chance al bambino che ha in sé»<sup>28</sup>. Infatti, come scrive Vittorio Hösle, «si può senza dubbio sostenere che non sono chiamati alla filosofia coloro che non hanno preservato in sé alcuni tratti caratteristici dell'infanzia»<sup>29</sup>.

### 1.3 *Innocenza metafisica*

Secondo Hösle i tratti caratteristici che accomunano infanzia e filosofia sono: curiosità, gioco, fantasia, ingenuità. Schopenhauer li individua nella «sublime semplicità» e nella capacità di contemplare il mondo «come uno spettacolo»<sup>30</sup>.

C'è un passo nel celebre romanzo *L'insostenibile leggerezza dell'essere*, nel quale Kundera scrive di una delle protagoniste: «Sono sempre le stesse domande che passano per la testa di Tereza fin dall'infanzia. Perché le domande veramente serie sono quelle che possono essere formulate da un bambino. Solo le domande più ingenue sono veramente serie»<sup>31</sup>.

Remo Bodei scrive che tutti noi da piccoli «dominati dallo stupore dinanzi al mondo, alla sua varietà e alle sue sorprese, abbiamo pronunciato cascate di “perché”, mettendo a dura prova la pazienza degli adulti. Crescendo, rischiamo di perdere tale spinta verso

---

27. Marcello Bernardi, Fulvio Scaparro, *La vita segreta del bambino*, Salani, Milano 2004, pp. 16-31, dove si afferma anche che «il bambino è un socratico».

28. Peter Sloterdijk, *Critica della ragion cinica*, Garzanti, Milano 1992, citato in Ekkehard Martens, *Filosofare con i bambini*, Bollati Boringhieri, Torino 2007, p. 43.

29. Vittorio Hösle, *Infanzia e filosofia*, in K. Nora e V. Hösle, *Aristotele e il dinosauro*, Einaudi, Torino 1999, pp. 187-190.

30. Arthur Schopenhauer, *Il mondo come volontà e rappresentazione*, cit., p. 1256.

31. Milan Kundera, *L'insostenibile leggerezza dell'essere*, Adelphi, Milano 1985, p. 145.

la conoscenza, di spegnere in noi l'interesse e l'inquietudine per le grandi domande». Egli sottolinea come la filosofia abbia in comune con l'infanzia il continuo bisogno di comprendere, e invita a conservare a lungo questa volontà di capire, a non arrendersi all'opacità dell'esistenza, a prolungare la fase della meraviglia e della curiosità<sup>32</sup>.

La Hersch attribuisce ai bambini uno stupore metafisico. Anche per Ernst Bloch «tutti i bambini sono filosofi perché pongono questioni e si meravigliano del mondo», tanto che lo stupore «associa sempre filosofia e giovinezza». Bloch aggiunge che, sebbene «non si è ancora riusciti a percepire nello stupore non solo la domanda ma anche il linguaggio di una risposta», lo stupore originario non può comunque essere liquidato dalla filosofia, «la sua eco persiste significativamente nei grandi sistemi, ed è ciò che distingue il metafisico dai semplici contabili della spiegazione del mondo»<sup>33</sup>.

In piena sintonia con quest'ultima riflessione Daniel Pennac, in un passo di *Signori bambini*, narra l'*exploit* metafisico del piccolo Joseph.

«Un giorno ho sognato che la mia vita non finiva mai», disse tutt'a un tratto Joseph.

E la tavolata tacque.

«La mia vita ricominciava sempre uguale, non c'erano più sorprese...»

Tutti gli sguardi si erano immobilizzati nell'ansia della sua conclusione:

«E allora?» chiese alla fine Igor.

«Allora? Era l'inferno.»

Ci tengo a ricordare che tutto ciò avveniva intorno a un ragazzino di cui festeggiavamo il decimo compleanno. [...]

Tornando a casa... Tatiana si era stupita dell'apprensione degli adulti di fronte al racconto di Joseph. Lei non trovava nulla di allarmante in quel sogno.

---

32. Remo Bodei, *Ragazzi chiedete perché*, in «Il Sole 24 Ore», 31/08/2003.

33. Ernst Bloch, *Tracce*, Coliseum Editore, Milano 1989, pp. 233-234.

«Ah sì?» dissi. «Un marmocchio di dieci anni che ha paura di non morire non ti sembra un po'...»

«Per niente. Assolutamente normale. I bambini cominciano tutti con la metafisica, gli adolescenti continuano con la morale, e noi adulti finiamo con la logica e la contabilità.»<sup>34</sup>

Occorre dunque tutelare l'istinto metafisico dei bambini, non minacciarlo come spesso invece avviene. È quanto sostiene il celebre e "scomodo" frate domenicano Molinié, scomparso nel 2002.

...la metafisica è propria dei bambini, essi sono perfettamente adatti a capirne qualche cosa. È su questo che si oppongono accanitamente il catechismo cristiano e il catechismo materialista (marxista o altro). Il dramma è che oggi si insegna ai bambini un catechismo sedicente cristiano, ma antimetafisico [...] Noi viviamo in una società che rifiuta da quattrocento anni l'intuizione metafisica, che la uccide sul nascere [...] Per conservare o ritrovare l'intuizione metafisica bisogna essere un po' stupidi, bisogna essere ingenui di fronte allo splendore del mondo. La battaglia che i giovani devono combattere [...] è quella di rifiutare di disincantarsi di fronte allo splendore delle cose. Ma tutto spinge a questo nella cultura attuale, e in questo sta il pericolo principale della ricchezza<sup>35</sup>.

Stupore, ingenuità e metafisica sono elementi che compaiono anche nelle riflessioni di Theodor W. Adorno. Nella lezione del 5 giugno 1962, raccolta in *Terminologia filosofica*, discute del «paradosso che la filosofia, che è in primo luogo l'esigenza di considerare il fenomeno senza ingenuità, d'altro lato è anche l'esigenza dell'ingenuità», nel senso che «si prende per buono quello che il mondo dice», «con l'ostinazione del bambino»<sup>36</sup>. Il concetto è ripreso in *Dialettica negativa* al paragrafo "La domanda infantile", dove

34. Daniel Pennac, *Signori bambini*, Feltrinelli, Milano 2000, pp. 94-95.

35. Marie-Dominique Molinié, *Beati gli umili*, Edizioni Studio Domenicano, Bologna 1995, pp. 93-94.

36. Theodor W. Adorno, *Terminologia filosofica*, vol. I, Einaudi, Torino 1975, p. 81.

immagina un bambino che chiede alla madre: «perché la panca si chiama panca?», e commenta: «la sua ingenuità non è ingenua», «il bambino domanda dell'essere»<sup>37</sup>.

Di Adorno abbiamo anche ricordi “filosofici” d'infanzia in *Minima moralia* dove racconta di quando «leggendo *Le mille e una notte*, si inebriava alla visione dei rubini e degli smeraldi, si domandava già in che cosa propriamente consistesse la felicità del possesso di quelle pietre», dopodiché la sua «domanda scettica» si estende «e investe ormai anche il nudo piacere dei sensi» (§ 77). E riflette sulla «ricerca tenace della verità» che si esprime «fin dalle prime esperienze consapevoli della fanciullezza» (§ 99)<sup>38</sup>.

Anche Bloch riferisce un'esperienza filosofica avuta all'età di otto anni:

su una panchina nella foresta, io mi sentii “me”, cioè colui che si sentiva tale, che guardava attorno a sé, colui di cui non ci si sbarazza mai più, essere altrettanto terrificante quanto meraviglioso, che siede eternamente nella propria stanza con il globo in mano, che si ha sempre a propria disposizione, anche se scompare tra i compagni, e che infine muore solitario... Ognuno conserva di questo periodo un segno, che non è nulla, che non ha niente a che vedere né con la casa né con la natura né con l'io conosciuto, ma che comprende tutto, se si vuole. Cose assolutamente ridicole, che non fanno parte di nulla se non di ciò che resta sempre in più dopo che avremo numerato tutto il resto<sup>39</sup>.

#### 1.4 *Il tormento filosofico*

Così come nel paradosso espresso da Adorno la filosofia richiede ingenuità ma al tempo stesso il suo superamento, anche il rapporto tra infanzia e filosofia può assumere tratti paradossali. Forse vuole manifestare questa ambiguità l'affermazione di Lyotard: «Il mostro

---

37. Id., *Dialettica negativa*, Einaudi, Torino 2004, pp. 101-102.

38. Id., *Minima moralia*, cit., p. 180.

39. Ernst Bloch, *Tracce*, cit., pp. 60-61.

dei filosofi è l'infanzia. Ma è anche il loro complice»<sup>40</sup>. In effetti, se lo spirito del bambino è spontaneamente filosofico, al tempo stesso la riflessione filosofica può far perdere proprio tale spontaneità, che è la "magia" dell'infanzia.

Troviamo una magistrale descrizione di questa "perdita" in una favola autobiografica di Hermann Hesse, *L'infanzia del mago*, nella quale l'autore raccontando i suoi primi anni di vita afferma: «posse- devo tutta la favolosa saggezza dell'infanzia», assimilata «non solo da genitori e da maestri, ma anche da potenze più remote, nascoste e misteriose»;

come la maggior parte dei bambini, tutto quel che è indispensabile e prezioso nella vita l'ho imparato ancor prima di andare a scuola, con la guida di alberi da frutto, della pioggia e del sole, di fiumi e boschi, di api e insetti.

Ma crescendo, «a poco a poco il fiore appassì, a poco a poco dallo sconfinato mi si fece incontro qualcosa di limitato, il mondo reale, il mondo degli adulti».

Qualcosa, in me, non apparteneva più all'infanzia. Il mondo del possibile, infinito, di mille aspetti, si era ristretto, diviso in caselle, tagliato in compartimenti stagni. A poco a poco la foresta delle mie giornate subì una metamorfosi, intorno a me il paradiso si raggelò. Non rimasi quello che ero, principe e re nel regno del possibile...

«Questa riduzione si compì senza che me ne accorgessi, impercettibilmente si dissolse la magia intorno a me»<sup>41</sup>.

In Tolstoj rintracciamo interessanti pagine che fanno emergere

---

40. Jean-François Lyotard, *Il postmoderno spiegato ai bambini*, Feltrinelli, Milano 1987, p. 113.

41. Hermann Hesse, *L'infanzia del mago*, Stampa alternativa, Roma 1996, pp. 11-12 e parte finale del racconto (pagine non numerate).

l'ambivalente rapporto tra filosofia e prima gioventù. Nel romanzo autobiografico *Adolescenza* (parte di una trilogia con *Infanzia* e *Giovinezza*) l'io narrante Nikolen'ka, alter ego dell'autore, è un ragazzino particolarmente incline al ragionamento.

...mi si presentarono tutte le occasioni astratte intorno al destino dell'uomo, alla vita futura, all'immortalità dell'anima; e la mia debole intelligenza di fanciullo, con tutta la febbre dell'inesperienza si trovò a chiarire queste questioni, il cui esame rappresenta il massimo gradino, cui può arrivare l'intelligenza dell'uomo, alla quale tuttavia non è concessa la soluzione. A me pare che lo spirito umano in ogni singolo individuo passi nel suo sviluppo per quella stessa via, per la quale si è sviluppato in intere generazioni, che i pensieri che servono di base alle diverse teorie filosofiche formino parte indivisibile dell'ingegno dell'uomo, ma che ciascun individuo più o meno chiaramente ne abbia avuto coscienza, anche prima di sapere l'esistenza delle teorie filosofiche. Questi pensieri si presentavano alla mia mente con tale chiarezza e tale evidenza che io mi sforzavo perfino di applicarli alla vita, immaginandomi di essere il primo a svelare queste alte e utili verità. (XIX. "Adolescenza")

Tolstoj riferisce di una illuminazione sulla simmetria e sull'eternità; una considerazione che gli pare così «straordinariamente nuova» da volerla scrivere. Ma appena prende un foglio di carta gli si affolla nella mente una tale massa di idee da obbligarlo a passeggiare per la stanza. Una persona passa e gli sorride: «quel sorriso fu sufficiente per farmi capire che tutto ciò a cui pensavo era una terribile sciocchezza». Racconta poi dell'esaltazione per la dottrina filosofica dello scetticismo, che per un certo tempo lo conduce «a uno stato vicino alla follia». Insomma, Tolstoj non serba un buon ricordo della precoce attitudine alla riflessione filosofica.

La mia debole mente non poteva penetrare l'impenetrabile e in quella fatica superiore alle mie forze perdevo una dopo l'altra le convinzioni