

Il bambino filosofo

Alle origini della creatività

VALENTINA MARTINI

Università di Modena e Reggio Emilia

ABSTRACT: The aim of this paper is to focus an aspect of philosophical creativity that generally receives little attention, namely that connected to childhood and the cognitive processes in infancy and adolescence. Which dimensions of thinking control children's philosophically creative ability? Our work offers a possible viewpoint, starting from the works of some contemporary authors interested in the childhood thinking process. The outcomes of their research converge on a recognition of philosophical creativity in childhood, and the possibility of arriving at an experimental description. We borrow the concept of philosophical creativity from the works of Matthew Lipman, founder of the philosophical and pedagogical method called *Philosophy for Children* (P4C), which emphasises the ability of multidimensional thinking skills to activate themselves in a *community of inquiry*. P4C underlines the dual importance of thinking: on the one hand, argumentative, critical and rational; on the other hand, narrative, creative, and imaginative. There is no contrast between critical arguing using intersubjective criteria to make judgements, and creativity as construction of alternative meanings.

KEYWORDS: Philosophy, children, creativity, Matthew Lipman, inquiry.

L'obiettivo di questo articolo è focalizzare l'attenzione del lettore su un aspetto della creatività filosofica generalmente poco indagato, ovvero quello connesso all'infanzia e ai processi conoscitivi dell'età evolutiva. A tal riguardo, alcune questioni appaiono a nostro avviso particolarmente rilevanti. Quali dimensioni del pensiero presiedono alla capacità filosoficamente creativa del bambino? In base a quali modelli di riferimento un processo che appare evidente nell'uomo sin dalla tenera età può essere analizzato e descritto? Questo lavoro vuole offrire una possibile chiave interpretativa, a partire dalle ricerche di alcuni studiosi contemporanei che si sono interessati ai processi di pensiero del bambino. Pur nei differenti approcci metodologici, gli esiti dei loro studi convergono sul riconoscimento di una creatività filosofica nei bambini, anche piccoli, e sulla possibilità di offrirne una descrizione sperimentale.

A ben vedere, l'infanzia è stata spesso utilizzata come metafora negativa ("infanzia del pensiero", o "infanzia dell'umanità"), per indicare un pensiero non pienamente sviluppato, ovvero non pienamente razionale. L'attività mentale infantile legata all'immaginazione è stata considerata antitetica a quella razionale. Considerare il bambino come "filosofo" appariva quindi una contraddizione in termini: il bambino era per antonomasia privo di razionalità. Spesso peraltro i bambini incarnano le proiezioni degli adulti: da un lato suscitano in loro paura, poiché sono ancora incapaci di esprimere in modo diretto il disvelarsi della verità; dall'altra innescono la speranza di un mondo puro e intatto, in quanto esseri investiti di utopica genuinità. Eppure l'esperienza dell'infanzia si nutre dell'immensa ricchezza dell'apprendimento, in un percorso verso l'autonomia, lastricato dalla meraviglia e dall'emozione: il bambino si confronta *in primis* con il problema della comprensione/comprendibilità e quindi del linguaggio. Abita il linguaggio, lo fa suo, lo ri-crea nelle esplorazioni della realtà, gli restituisce il ruolo di *Logos*. L'apprendimento del linguaggio è la prima forma neuronale di creatività: il bambino comprende significati, crea nessi, intesse relazioni tra ambiente e linguaggio. Si calcola che intorno ai sette anni, il bambino conosca tra le 15.000 e le 20.000 parole, inerenti sia a oggetti percepibili sia a concetti astratti (Piattelli Palmarini 2008: cap. 5).

Imparare a parlare significa imparare a pensare: porre asserzioni come premesse, darne argomentazione, trovare, inventare, scoprire inferenze, relazioni, nessi. Ovvero, imparare a ricercare in maniera autonoma. Il bambino comincia a pensare per "costellazioni", intendendo con la metafora adomniana la capacità di vivere la realtà nella sua pluralità di significati, tra loro interconnessi. Non a caso, il bambino inventa forme linguistiche per rappresentare il suo mondo, unico e originale, forme che vengono via via abbandonate per la frustrazione di non sentirsi compreso nel suo contesto relazionale. In un'ottica wittgensteiniana, il linguaggio è la sua realtà.

Vorremmo qui riportare l'attenzione sulla dimensione primigenia del pensiero che riconosciamo peculiare all'infanzia, accogliendo quanto ha suggerito Martin Heidegger circa la natura poetante del pensare. La storia della metafisica occidentale è, per Heidegger, la storia del progressivo disconoscimento di questo originario rapporto identitario tra poesia e pensiero, nel quale la poesia è "creazione" e, al tempo stesso, fondamento del pensiero¹. Paul Ricoeur ci riporta ulteriormente al nucleo della questione, affermando che «il discorso poetico porta a parola aspetti, qualità, valori

1. «Il pensiero dell'essere è il modo originario del poetare [*Dichten*]. È in esso soltanto che prima di tutto il linguaggio si fa linguaggio, cioè perviene nella sua essenza. Il pensare dice la verità dell'essere [...]. Ogni poetare è nel suo fondamento pensare. L'essenza poetante del pensare salvaguarda il dominio della verità dell'essere» (Heidegger 1984: 306).

della realtà che non hanno modo di esprimersi nel linguaggio direttamente descrittivo e che possono essere detti solo grazie a un gioco complesso tra enunciazione metaforica e trasgressione regolata dei significati abituali delle nostre parole» (Ricoeur 1986: 9).

Quando il linguaggio ha assunto un fine pratico, esterno, ha perso la capacità di indagare il potere creativo della parola in sé e si è avviato verso l'orizzonte concettuale-argomentativo. Ma questo modo di affrontare la realtà non è l'unico. Il nostro sguardo sull'esistente può essere guidato da esperienze immediate, dall'inconscio, da emozioni, da convenzioni o ancora da convinzioni religiose, filosofiche, politiche. Sin dall'antichità, si è sviluppato un certo scetticismo nei confronti di ciò che appare immediato e ovvio, facendo sviluppare quell'attitudine a riflettere sul pensiero che si ritiene peculiare della filosofia² e che esclude per definizione l'infanzia e la gioventù dalla possibile partecipazione argomentativa. Certamente nella nostra quotidianità non possiamo domandarci costantemente chi siamo e da dove veniamo, ma le domande sul "come" e sul "dove" non sono un'esclusiva dell'età adulta. Confrontarsi con l'infanzia, assumendo un atteggiamento filosofico di apertura a nuove prospettive dell'agire e del pensare, permette di sperimentare il ruolo della domanda, della problematizzazione critico-creativa della realtà. I bambini pongono e si pongono le domande sul "come" e sul "dove", cercano risposte con i concetti e le rappresentazioni della realtà che guidano il loro orientamento nel mondo che li circonda.

Molti filosofi occidentali si sono accostati all'universo filosofico infantile: da Platone a Socrate, da Kant a Nietzsche a Benjamin. Quasi sempre per darne una definizione sostanzialmente minoritaria rispetto a quella riconosciuta al mondo adulto. Concordiamo con Gopnik nell'osservare che scienza e filosofia negli ultimi trent'anni hanno contribuito a dimostrare che i bambini appaiono dotati di una fantasia adeguatamente strutturata, che sanno prendersi cura degli altri, che risultano di fatto più creativi e consapevoli degli adulti. E questa rivoluzione copernicana ha forse spinto per la prima volta la filosofia a prendere in seria considerazione l'universo infantile: «Quanto i neuroscienziati chiamano plasticità — la capacità di cambiare alla luce dell'esperienza — è la chiave della natura umana a ogni livello, dal cervello alla mente fino ad arrivare alle società» (Gopnik 2010: 20; ma cfr. anche 17–27). In effetti, le connessioni tra le parti del cervello sono molto più attive in età infantile; crescendo, con l'accumularsi delle esperienze, il cervello impara a lasciarsi alle spalle i percorsi più deboli e meno frequenti. I cervelli più giovani non presentano lo stesso grado di efficienza

2. Cfr. Martens 2007. L'autore sottolinea gli aspetti che contraddistinguono a suo dire la filosofia: il permanere di una certa attitudine alla curiosità e all'apertura, la procedura logico-argomentativa, i contenuti problematici.

di quelli adulti, dal momento che queste caratteristiche afferiscono a modificazioni cerebrali più specifiche, cruciali nella crescita, che coinvolgono prevalentemente la corteccia prefrontale, la quale assume la sua complessità definitiva soltanto in età adulta. Ma proprio perché in continua crescita, la corteccia prefrontale è la parte più attiva del cervello, responsabile delle capacità immaginative e di apprendimento dei bambini. Tale processo avviene nella relazione, *in primis* genitoriale, che si rivela di fatto comprensiva di tutto il contesto di crescita. I bambini, soprattutto quelli molto piccoli, hanno ampie conoscenze sul funzionamento del mondo, che convivono accanto a mondi ed esseri immaginari. Nell'ottica di alcuni studiosi, tali mondi fantastici possono corrispondere al pensiero controfattuale³.

Già la scuola cognitivista aveva sostenuto che i bambini, sin da piccoli, sono in grado di comprendere le differenti possibilità di una situazione, di immaginare il futuro del loro mondo e ideare progetti, di stare nel loro mondo fantastico per ore (i giochi inerenti al "fare finta" esemplificano quanto si intende), pur sapendo di stare fingendo e di non essere nella loro realtà fattuale. Rifacendoci a Walton (1990), che sottolinea nei suoi studi sulle rappresentazioni come il "far finta" sia un aspetto determinante dei nostri vissuti, presumiamo che quando i bambini giocano a fare il soldato coniughino due mondi, quello della realtà e quella dell'irrealtà, quello della percezione e quello dell'immaginazione. Probabilmente quando leggono una fiaba non credono interamente a quanto è raccontato; tuttavia i racconti possono servire loro come sostegno e supporto ai giochi del "far finta", innescando l'attività immaginativa.

Si è dunque sviluppata una vera e propria scienza — multidisciplinare nella sua essenza — dell'immaginazione che studia quali meccanismi cerebrali e mentali permettano ai piccoli di inventare mondi alternativi. Attualmente, la tesi più avvalorata è che le stesse abilità di tracciare nessi causali tra le conoscenze (abilità che presiedono a ogni apprendimento) siano responsabili anche delle capacità creative. Invero il pensiero controfattuale è esperibile da chiunque pressoché quotidianamente, poiché influenza i processi decisionali, le scelte che compiamo e i giudizi che emettiamo abitualmente: esso ci permette di immaginare alternative futuribili, consentendoci di agire sulla realtà per modificarne l'evolversi nella direzione per noi preferibile. Ed è strettamente legato alla conoscenza e alla comprensione causale. Studi molto recenti dimostrano come questa competenza sia già presente nei bambini

3. Il pensiero controfattuale è incentrato sulla generazione delle diverse conseguenze di un evento, qualora fossero apportati dei cambiamenti ai suoi antecedenti. Si esprime generalmente attraverso proposizioni condizionali in cui l'antecedente riguarda in modo specifico eventi avvenuti nel passato, rivisitati per contrasto con possibili alternative: "Le cose non sarebbero andate così, se solo..." (modello euristico). Il pensiero immaginativo smonta il passato e ricostruisce un futuro maggiormente accettabile.

di 18 mesi, dando loro la possibilità di costruire una sorta di “teoria causale” del mondo che si esprime concretamente procedendo attraverso tentativi ed errori. A partire dagli anni '90, filosofi e psicologi hanno mostrato come la mente dei bambini, secondo il modello computazionale cognitivista, crei mappe causali utilizzandole come *software*. Una delle attività infantili che maggiormente testimoniano il ruolo di tali mappe è l'invenzione dell'amico immaginario, poiché rispecchia la multidimensionalità dell'intelligenza umana: creativa, controfattuale, sociale, emotiva (superando la tesi freudiana secondo cui gli amici immaginari sono sintomo nevrotico da sottoporre a trattamento terapeutico).

Fenomeni come questo — spiega ancora Gopnik — sembrano difficili da riconciliare con l'idea che i bambini siano anche dei piccoli scienziati attivamente alla ricerca dei misteri del mondo. Eppure, questa libertà ludica fa parte della storia evolutivista dell'infanzia [...]. La conoscenza e l'immaginazione [...] sono alla base anche della finzione adulta, del lavoro degli scrittori e dei poeti, degli attori e dei registi. Quindi, il gioco infantile del far finta contribuisce a chiarire il ruolo tutt'altro che secondario della finzione nella vita degli adulti (Gopnik 2010: 64).

Crescendo, gli amici immaginari divengono “paracosmi”, ovvero intere società immaginarie dotate di loro regole e linguaggi. Questa intesa tra immaginazione e intelletto — in cui già Kant aveva riconosciuto il motore dell'attività conoscitiva — può allora essere interpretata come un principio di creatività, che sta a fondamento di ogni genere di produzione culturale.

In questa direzione, Emilio Garroni analizza la creatività come una funzione biologica propria della specie umana, che ne usufruisce per escogitare sempre nuove strategie di adattamento all'ambiente. Essa non è svincolata da leggi e regole: qualsiasi tipo di creazione necessita di un sistema organizzato di regole a cui fare riferimento. Se tali regole, al momento dell'utilizzo pratico, si rivelano troppo astratte e indeterminate, e come tali inservibili, allora la capacità creativa della mente interviene per modificarle e renderle adeguate al contesto esperienziale⁴.

Garroni ricorre al modello del linguaggio e del gioco, due ambiti nei quali si danno leggi che possono venir modificate in corso d'opera. Le possibilità creative devono comunque seguire un “sistema di riferimento”, per avere un significato comprensibile agli altri, richiamando quel sentire che Kant aveva definito “senso comune”. Tracciando un'analisi della linguistica

4. Nella recensione a *Creatività* di Emilio Garroni, Massimo De Carolis (2010) avvalorava questa interpretazione della creatività, aggiungendo: «L'intervento creativo non è figlio di una qualche facoltà mentale misteriosa e nascosta; è imposto invece dall'insufficienza e dalla paradossalità interna dell'operazione più tipica della mente umana: la semplice attività di riflessione, che non può fare a meno di situare la regola e i casi in uno stesso spazio logico, dunque su un unico piano, nel quale la regola figura paradossalmente non “sopra”, ma accanto ai propri casi, e si rivela quindi inseparabile dal complesso tessuto di abitudini, usanze e istituzioni di cui vive ogni caso concreto».

chomskiana, Garroni pone in luce aspetti che ci sembrano cogenti nel processo critico-creativo dell'infanzia. Chomsky parla infatti di una «creatività che cambia le regole» (*rule-changing creativity*), che consiste nelle molteplici trasformazioni individuali che si stratificano fino a modificare il sistema delle regole in uso; e di una «creatività governata da regole» (*rule-governed creativity*), in virtù della quale si producono proposizioni nuove mediante le regole ricorsive della grammatica. Distinguendo tra l'esecuzione e la competenza, Chomsky può affermare che nella prima emerge la funzione trasformatrice, afferita al parlante e all'insieme di strutture e processi mentali che presiedono alla produzione linguistica.

Sappiamo che, contrariamente al cervello adulto, quello infantile non ha saturato i propri trasmettitori colinergici⁵ e appare plastico e aperto a nuove possibilità. Ciò garantisce l'attenzione necessaria alla pianificazione degli eventi, ovvero alla costruzione di strutture causali che consentono di comprendere e di trasformare il proprio mondo. Gli apporti della linguistica e del cognitivismo filosofico sono la cornice di alcuni tra i contributi teorico-pratici più interessanti per proporre un metodo che consenta lo sviluppo di attitudini filosofiche nei bambini. Ci riferiamo alla prospettiva di insegnare effettivamente la filosofia agli allievi, sin dai primissimi gradi della scuola. Non si tratta della storia della filosofia, come praticata nella scuola secondaria superiore, ma di un orientamento filosofico allo sviluppo del pensiero: «Fare filosofia con i bambini presuppone non solo che essi siano in grado di orientarsi nel pensiero, ma che ne abbiano anche bisogno [...]; i bambini trovano la strada con l'aiuto degli adulti, ma anche inversamente gli adulti vengono stimolati dai bambini a infrangere modelli di pensiero consolidati e a orientarsi nuovamente insieme a loro» (Martens 2007: 40).

Uno dei contributi più interessanti è offerto da Matthew Lipman, ideatore di quel movimento di filosofia dell'educazione noto come *Philosophy for Children* (P4C)⁶. All'interno di considerazioni generali intorno all'opportunità di un approccio filosofico alla conoscenza, necessario a suo dire per formare cittadini dotati di consapevolezza critica e *habitus* democratici di comportamento, Lipman ricerca le condizioni educative nelle quali

5. I neurotrasmettitori colinergici appartengono alla famiglia dell'acetilcolina, uno dei due principali neurotrasmettitori del sistema nervoso autonomo, e hanno la funzione di mettere in connessione funzionale il neurone che li rilascia e la cellula che esprime il recettore di queste molecole.

6. La P4C è un *curriculum* che si pone l'obiettivo di trasformare un contesto educativo in una comunità di ricerca, cioè in una comunità che si impegna in una attività riflessiva per migliorare la sua capacità di conferire senso profondo al mondo e all'uomo. La comunità di ricerca è composta da individui che, attraverso la pratica dialogico-argomentativa, pongono in essere un processo in cui si negoziano significati per raggiungere una condivisione di credenze ragionevoli. Lipman costruì una serie di racconti, scritti in forma di dialogo, secondo il modello socratico, che aiutassero gli studenti, di ogni ordine e grado, a sviluppare le proprie abilità logico-argomentative.

i giovani possano “fare filosofia” insieme, in un confronto dialogico che metta in discussione quel sapere che sono abituati a dare per certo, quegli stereotipi che respirano nel loro contesto di appartenenza, per aprirsi a prospettive altre, diverse, forse spiazzanti e destabilizzanti, ma comunque capaci di attivare formulazioni creative di nuovi punti di vista comprensivi del contributo dialogico. Nella sua prospettiva pragmatista, la P4C si qualifica come esperienza di riflessione, di argomentazione, di ragionevolezza e di cooperatività: il filosofare affina e approfondisce il linguaggio ordinario per conferire, nell’interazione e nel dialogo, significati profondi al proprio essere nel mondo. La pratica filosofica favorisce lo sviluppo di competenze logiche, pragmatiche e semantiche che convergono nella finalità principale: l’educazione al dialogo e al suo valore fondamentale per l’individuo e la società.

Ma quando il bambino può esperire tutto ciò? In che modo la teoria diventa pratica filosofica? Esiste un luogo, fisico e mentale insieme, in cui i fanciulli sperimentano il dialogo socratico, maieuticamente capace di far esprimere le loro opinioni e le ragioni a fondamento di esse. È la comunità di ricerca (*community of inquiry*), il *setting*⁷ in cui, a partire da un testo–stimolo, i membri possono problematizzare la realtà offerta dal brano, formulando domande che manifestino i legittimi dubbi sul mondo circostante e che muovano la vivida immaginazione infantile, per dare origine a una discussione ragionevolmente fondata. La comunità di ricerca è lo spazio in cui sperimentare la relazione pensiero–linguaggio ed esplorare il valore epistemico e dialogico che consegue dall’attivazione di un circolo che, dalla lettura del brano, perviene all’argomentazione e alla condivisione di credenze ragionevoli. L’elemento narrativo è fondamentale per Lipman, autore dei testi del curriculum della P4C: nella connessione tra *mythos* e *mimesis*, si attiva un processo creativo, la *poiesis*, che origina valori e significati che ci consentono di stabilire un nuovo rapporto con la realtà, ri–descrivibile e ri–strutturabile attraverso forme non fondate sulla logica descrittiva di stati di cose.

Il linguaggio mostra qui un valore referenziale nella sua capacità di raccontare in modo diverso la realtà nel gioco della *mimesis*. Il che è l’obiettivo primo della *community of inquiry*: essa favorisce il processo di approfondimento logico–linguistico, che diventa un “gioco linguistico” nel quale i membri della comunità praticano e sperimentano il piano cognitivo, metacognitivo e fantacognitivo. Dimensioni che convergono sul dialogare, cioè

7. È fondamentale per Lipman individuare un *setting* idoneo alla discussione; lo spazio suggerito è aperto, possibilmente senza cattedre o banchi, al fine di permettere l’attivarsi di un registro colloquiale, aperto e collaborativo, necessario alla crescita della comunità. I membri della comunità siedono vicini, in cerchio/semicerchio, per instaurare un dialogo intersoggettivo, dove ogni intervento sia democraticamente ascoltato e accettato.

sul fare filosofia, sul “fare cose con le parole”, principalmente attraverso l’interrogare, momento iniziale di ogni filosofare e di ogni valutazione critica su di sé e sul mondo. Se vi è una domanda, vi è una ricerca di risposta. L’interrogazione filosofica pone in essere riflessioni, fa emergere fallacie e stimola l’elaborazione di possibili nuove soluzioni a problemi noti. La capacità di dialogare non indica di per sé una specifica abilità argomentativa: nel nostro rivolgerci gli uni agli altri, si palesa la nostra attitudine a inserirci nel mondo come *kosmos*, attraverso il pensiero discorsivo e la visione intuitivo-creativa.

La *Philosophy for Children* sottolinea la duplice valenza del pensiero: non solo argomentativo, critico e razionale, ma anche narrativo, creativo e immaginativo. C’è dunque un interno rimando, costitutivo dell’attività di pensiero, tra criticità (l’argomentare come uso e giustificazione intersoggettivi di criteri per formulare giudizi) e creatività (il narrare come costruzione di significati alternativi): «Di fatto noi non saremo mai in grado di distinguere il puro processo critico dal puro processo creativo, nonostante, da un punto di vista teorico, sia possibile denotarli dando maggiore enfasi a qualche caratteristica particolare che appare dominante in quei processi. Il pensiero complesso, inteso come pensiero generativo, è dunque un processo critico che porta alla costruzione-creazione di visioni del mondo alternative, e al medesimo tempo è un processo creativo che acquista valore della contestualità critica in cui si esprime» (Santi 1995: 70–71).

La dimensione creativa del pensiero viene analizzata da Lipman secondo criteri che ne evidenziano l’originalità, la produttività, l’immaginazione, l’indipendenza, la sperimentazione, l’olismo, l’espressione, la sorpresa, la generatività, la maieuticità, l’inventiva (cfr. Lipman 2005: 265–282). Lo stupore che origina il pensiero filosoficamente creativo affonda le sue radici sia nella natura esteriore, a cui ci legano le nostre facoltà percettive — ovvero nella straordinarietà del mondo intorno a noi — sia nella nostra natura interiore, nella feconda difficoltà a spiegare quello che abbiamo scoperto, nella complessità della relazione tra interno ed esterno, elementi che ci mantengono nella ricerca e nel dubbio. Esso ci spinge a dire in modo diverso, alternativo, ciò che merita di essere detto, attraverso la scelta o la costruzione di relazioni sconosciute, avvicinandoci a una comprensione problematica della realtà e della conoscenza. Il pensiero immaginativo e la riflessione sull’immaginazione ci permettono di rendere intelligibile la realtà: «Soprattutto il pensare logico-argomentativo sarebbe in grado di rendere i bambini più autonomi da tutto ciò che si impone loro come presunto sapere necessario. Fra i giochi dei bambini c’è il gioco del pensiero. Al di là del fascino estetico, i bambini apprendono in questo gioco a non accettare supinamente tutto ciò che è dato, ma a saperlo riconoscere e ad appropriarsene» (Martens 2007: 63–64). È esperienza trasformatrice, creatrice di nuove “versioni del mondo”

secondo le teorie, le circostanze, le percezioni cui siamo soggetti.

Un breve brano tratto da un dialogo di Lipman può offrirne chiarificazione. Si racconta di Pixie, una bambina di circa dieci anni, la quale si sveglia spaventata nella notte, dopo aver sognato di perdere tutti i denti, e cerca tutte le possibili soluzioni (comprese quelle scientifiche offerte dai familiari) per non ritrovarsi la bocca vuota. Nel domandare incessante di Pixie, nel suo muoversi all'interno della sfera del possibile, si manifesta la radice del pensiero creativo dell'infanzia: il seguente passaggio narrativo esemplifica come l'esercizio del pensiero controfattuale, posto in atto dalla protagonista, possa condurre a un'esperienza cognitiva che apre a soluzioni, argina paure, scandaglia le risorse creative dell'individuo.

«Mamma, mamma, mi stanno cadendo tutti i denti!»

Mia madre brontolò qualcosa, poi mi spiegò: «È naturale cara. I tuoi denti sono di latte. Te ne sono già caduti parecchi e piano piano li perderai *tutti*.»

[...] «Che succede se mi cadono tutti i denti e non mi ricrescono quelli nuovi?»

[...] Chiesi a mio padre: «Papà, come fa un dente a sapere quando è il momento di cadere?»

«Non è che lo sa, viene spinto fuori.»

Ci pensai un poco e poi aggiunsi: «Papà, se non mi cresceranno i denti nuovi, potrei magari piantarne qualcuno come si fa con le piante? Potrebbero avere le radici, come gli alberi?» (Lipman 1999: 24-25)

Anche il filosofo americano Gareth Matthews ha sottolineato come la «filosofia con i bambini» sia una pratica di pensiero condiviso, che dovrebbe a pieno titolo rientrare in quella che viene chiamata “filosofia applicata”. Contestando la tesi piagetiana secondo cui fino agli 11-12 anni i bambini non sarebbero in grado di compiere quegli atti di metapensiero fondanti il ragionamento filosofico, Matthews ha voluto invece dimostrare la propensione filosofica infantile. A partire dagli anni '80, egli raccolse una serie di dialoghi intercorsi tra lui, il figlio e gli amichetti preadolescenti, evidenziando come, invece, il livello “formale” operativo dello sviluppo cognitivo permetta ai bambini fin dall'età precoce di ragionare analogicamente per comprendere le relazioni tra gli elementi della realtà (Pritchard 2009). Ciò è per lui confermato dall'evidente facilità dei bambini nell'imparare una seconda lingua e nel produrre lavori artistici.

La breve sequenza che segue, tratta dai dialoghi di Matthews, mostra che i bambini possiedono rilevanti capacità sia di interrogazione sul funzionamento del mondo e sulle proprie teorie causali sia di apertura al cambiamento e all'elaborazione di nuove visioni:

Un giorno John Edgar (quattro anni), che aveva visto degli aerei decollare, prender quota e gradualmente scomparire in lontananza, fece il suo primo viaggio in aereo. Allorché l'aereo ebbe preso quota e si spense il segnale inerente le cinture di

sicurezza, John Edgar si rivolse al padre e, con un tono di voce piuttosto disteso ma pur sempre imbarazzato, gli disse: «Quassù, veramente, le cose non diventano più piccole (Matthews 1981: 14).

All'inizio del brano, il piccolo John Edgar mostra di aver implicitamente elaborato una propria spiegazione causale dello spazio in rapporto alla variabile della distanza, nata dall'osservazione diretta del decollo e del progressivo allontanamento di un aereo dal proprio campo visivo. Se un oggetto si allontana nel cielo, diventa piccolo. L'esperienza reale di un volo lo porta a riconsiderare la propria teoria, ponendo in essere un'operazione di falsificazione popperiana.

Matthews ha raccolto numerosi esempi di dialoghi per dimostrare come i bambini siano in grado di so-stare prolungatamente nell'attività filosofica, dimostrando flessibilità argomentativa e abilità critico-creative nel sostenere posizioni razionali volte a trovare una negoziazione di verità e significato. Anche in questo caso, la convenienza del convergere verso orizzonti di senso comuni crea atteggiamenti di rispetto reciproco, di acquisizione di diritti e doveri validi universalmente, di empatia verso l'altro. Ed è sempre attraverso una narrazione che i bambini vengono introdotti alla discussione, all'argomentazione critico-creativa, al *problem solving* di una situazione presentata loro. Come già Lipman, anche Matthews predilige racconti attinenti alla vita dei piccoli *learners*, testi che parlino della e alla loro vita emotiva e intellettuale, in grado di predisporre alla riflessione sulla loro esperienza quotidiana, attivando le abilità di *thinking about thinking* determinanti nella dimensione critico-creativa del pensiero e dell'apprendimento.

La questione che qui vogliamo sottolineare è la relazione tra creatività e apprendimento, riferendoci in particolare al ruolo formativo che può avere una didattica improntata alla creatività che, attraverso adeguate modalità di insegnamento disciplinare, favorisca negli allievi sia la formazione di un pensiero che presenti caratteristiche di originalità, espressività, sperimentazione e maieuticità, sia la formazione di un *habitus* al dubbio, alla ricerca, al superamento delle posizioni date per certe, al *problem solving*⁸.

Senza dimenticare la tradizione, Matthews riprende l'antico dibattito sulla nave di Teseo, trasformata all'occasione in un galeone affondato e poi ritrovato, con tanto di avventure piratesche immaginate e sognate dal piccolo protagonista Fred (su cui cfr. Martens 2007: 35–38), per stimolare i

8. Per un riferimento alla didattica della creatività, cfr. Cosentino 1998: l'autore sostiene la necessità di educare a un uso del pensiero — trascurato nella didattica tradizionale — mirato alla problematizzazione dei contenuti disciplinari, al fine di attivare le caratteristiche del pensiero creativo: fluidità, flessibilità, elaborazione, valutazione. Cosentino riprende il contributo di Guilford (1958), che ha distinto tra "pensiero convergente" (per risolvere un problema, lo studente fornisce una risposta standardizzata) e "pensiero divergente" (lo studente prova a cercare più soluzioni allo stesso problema, immaginando, scoprendo e inventando).

bambini a confrontarsi con la tematica dell'identità. Metodologicamente, i bambini si rivelano poco interessati al concetto, quanto piuttosto alle loro paure (annidate nel concetto di identità) di poter scomparire, o di veder scomparire il loro mondo. L'analisi dei dialoghi raccolti durante la sua personale esperienza permette a Matthews di sostenere che i bambini possono "filosofare", nel senso di sviluppare un approccio graduale a un atteggiamento interrogativo e problematico verso la realtà.

Ci sembra dunque di poter concludere che i contributi presi in considerazione riconoscono alla creatività infantile un ruolo importante all'interno del panorama filosofico, sotto molteplici punti di vista: quello evolutivo, come forma di pensiero che spinge al cambiamento della specie, producendo adattamento all'ambiente⁹; quello speculativo, relativo all'attivazione di abilità logico-argomentative e alla promozione di un approccio problematico alla conoscenza; quello etico, che si origina dall'agevolare e dal promuovere atteggiamenti democratici verso l'altro, fondati sul rispetto e sull'ascolto reciproci, sperimentati nelle pratiche dialogiche.

valentina_martini@hotmail.com

Riferimenti bibliografici

- AUSTIN, J., 1987, *Come fare cose con le parole*, Milano, Marietti.
- BONCINELLI, E., 2008, *Come nascono le idee*, Roma, Bari, Laterza.
- CAMPO, A., 2009, *Creatività e saturazione. Sentire, creare, incontrare l'altro nell'età della tecnica*, «Dialegesthai. Rivista telematica di filosofia», II, <http://mondodomani.org/dialegesthai/acamo1.htm>.
- CANTÙ, P., TESTA, I., 2006, *Teoria dell'argomentazione*, Milano, Mondadori.
- COSENTINO, A., 1998, *Educare la creatività del pensiero*, «Comunicazione Filosofica», 3, http://lgxserver.uniba.it/lei/sfi/cf/cf3_cosentino.htm.

9. Rispetto alla questione evolutiva, ci preme rilevare l'importanza dell'aspetto generativo e dunque della relazione madre-figlio, che meriterebbero una trattazione ben più ampia di quanto possibile in questa sede. Il processo creativo è spesso descritto con espressioni e metafore materne: parliamo della *nascita* o del *parto* di un'idea, della *generazione* di opere e concetti, ma la traslazione metaforica che nobilita la fecondità intellettuale e la creatività razionale nasconde invero la pesante assenza del pensiero "materno", come ben evidenzia F. Rigotti (2010), e della sua influenza sulla crescita e sullo sviluppo delle abilità sociali e cognitive del bambino. Il pensiero infantile è infatti fortemente influenzato dal profondo legame con la madre. Nei primissimi momenti della crescita, i bambini interagiscono con il pensiero materno, inteso come la cura e l'amore che si manifestano nella concretezza dell'agire per accudire e proteggere, nell'adattamento costante e pressoché immediato al contesto esperienziale in corso. Una sorta di continua creatività che, per il bene della specie, non può avere né distrazione né termine, e che prepara le future produzioni creative, scientifiche, linguistiche e logiche, nonché i futuri comportamenti quotidiani, di *problem solving* e controfattuali dei bambini.

- DE CAROLIS, M., 2010, *La natura della creatività*, «il manifesto», 5 marzo.
- GARRONI, E., 2010, *Creatività*, Macerata, Quodlibet.
- GOPNIK, A., 2010, *Il bambino filosofo*, Torino, Bollati Boringhieri.
- GUILFORD, J.P., 1959, *Three Faces of Intellect*, «The American Psychologist», 14, n. 8, pp. 469–479.
- PRITCHARD, M., 2009, *Philosophy for Children*, in E.N. Zalta (a cura di), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, <http://plato.stanford.edu/archives/sum2009/entries/children>.
- HEIDEGGER, M., 1984, *Sentieri interrotti*, Firenze, La Nuova Italia.
- LIPMAN, M., 2005, *Educare al pensiero*, Milano, Vita e Pensiero.
- LIPMAN, M., 1999, *Pixie*, Napoli, Liguori.
- MARTENS, E., 2007, *Filosofare con i bambini*, Torino, Bollati Boringhieri.
- MATTHEWS, G., 1981, *La filosofia e il bambino*, Roma, Armando.
- , 2010, *The Philosophy of Childhood*, in E.N. ZALTA (a cura di), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, <http://plato.stanford.edu/archives/win2010/entries/childhood/>.
- PERELMAN, C., OLBRECHTS-TYTECA, L., 1966, *Trattato dell'argomentazione*, Torino, Einaudi, Torino.
- PIATTELLI PALMARINI, M., 2008, *Scienze cognitive classiche. Un panorama*, Torino, Einaudi.
- PONTECORVO, C. (a cura di), 2007, *Discutendo si impara*, Roma, Carocci.
- RICOEUR, P., 1986, *Tempo e racconto*, vol. I, Milano, Jaca Book.
- RIGOTTI, F., 2010, *Partorire con il corpo e con la mente*, Torino, Bollati Boringhieri.
- SANTI, M., 1995, *Ragionare con il discorso*, Firenze, La Nuova Italia.
- WALTON, K., 1993, *Mimesis as make believe. On the Foundations of the Representational Arts*, London, Harvard University Press.
- , 1990, *Mimesis and Make-Believe*, Cambridge (MA), Harvard University Press.