



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TORINO

Scuola di Scienze Umanistiche

Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione

Corso di laurea magistrale a ciclo unico in
Scienze della Formazione Primaria (Nuovo Ordinamento)

TESI DI LAUREA

Non perdere il filo
**La filosofia con i bambini per capire come
funziona il linguaggio**

Relatore:
Chiar.mo Prof. Mario CASTOLDI

Candidato:
Valerio FERRERO

Correlatore:
Dott. Alberto GALVAGNO

Anno accademico 2018/2019

Indice

Introduzione	pag. 6
<u>Capitolo 1</u>	
Far filosofia con i bambini ovvero imparare a pensare	pag. 10
1.1. Introduzione generale agli approcci dialogici	pag. 10
1.2. Lavorare per competenze: la necessità di <i>educare al pensiero</i>	pag. 13
1.3. Introduzione alla <i>Philosophy for Children</i>	pag. 17
1.3.1. <i>La complessa relazione tra infanzia e filosofia</i>	pag. 19
1.4. Analisi per analogie e differenze dell'impianto filosofico alla base della P4C	pag. 24
1.5. <i>Filosofare</i> : il curriculum della P4C	pag. 36
1.5.1. <i>Dialogo e comunità: la dimensione sociale del filosofare</i>	pag. 44
1.5.2. <i>Il ruolo dell'insegnante nel curriculum della P4C</i>	pag. 51
1.5.3. <i>Quale Filosofia? La concezione filosofica presente nella P4C e le abilità conoscitive sviluppate dalla filosofia</i>	pag. 58
1.5.4. <i>Come valutare?</i>	pag. 62
1.6. La P4C come insegnamento delle abilità di pensiero	pag. 72
1.6.1. <i>Il pensiero critico</i>	pag. 77
1.6.2. <i>Il pensiero creativo</i>	pag. 86
1.6.3. <i>Il pensiero caring</i>	pag. 89
1.6.4. <i>Le abilità di giudizio</i>	pag. 92
1.7. Orientarsi nel pensiero: cenni sulla prospettiva di Ekkehard Martens	pag. 94
1.8. Leggere, scrivere, far di conto... Filosofare!	pag. 98
1.9. L'anello che non tiene	pag. 103

Capitolo 2

Insegnare italiano oggi	pag. 107
2.1. Una lingua bella	pag. 107
2.2. La lettura, pensiero che risponde	pag. 109
2.2.1. <i>Leggere la prosa</i>	pag. 116
2.2.2. <i>Leggere poesia: l'emozione si fa pensiero</i>	pag. 118
2.3. Il patrimonio lessicale	pag. 121
2.4. Imparare a leggere e a scrivere, sperimentare la creatività della parola	pag. 124
2.4.1. <i>Artisti della parola</i>	pag. 127
2.5. Insegnare la lingua, insegnare a riflettere sulla lingua	pag. 134
2.6. Filosofia e didattica della lingua italiana nella scuola della complessità	pag. 141

Capitolo 3

Il metodo dialogico-filosofico incontra la filosofia del linguaggio	pag. 159
3.1. L'ora di <i>Riflessione linguistica</i> in luogo dell'ora di grammatica: considerazioni teoriche e pratiche sulla differenza terminologica	pag. 159
3.1.1. <i>Cenni riguardo l'evoluzione metodologica dell'insegnamento della grammatica</i>	pag. 160
3.2. Cenni sulla Filosofia del linguaggio	pag. 164
3.2.1. <i>La teoria linguistica di Glottob Frege e il suo riverberarsi in Bertrand Russel</i>	pag. 164
3.2.2. <i>Wittgenstein e l'ingannevolezza del linguaggio</i>	pag. 166
3.2.3. <i>Il verificazionismo neopositivo</i>	pag. 168
3.2.4. <i>La filosofia del linguaggio ordinario: il secondo Wittgenstein</i>	pag. 169
3.2.5. <i>Mondi possibili</i>	pag. 170
3.2.6. <i>Lo scetticismo semantico di Quine</i>	pag. 172
3.2.7. <i>Riflessioni conclusive e raccordo con il percorso didattico</i>	pag. 173

3.3. Come <i>funziona</i> la nostra lingua?	pag. 173
3.3.1. <i>I destinatari della ricerca-azione</i>	pag. 174
3.3.2. <i>Le competenze attese</i>	pag. 174
3.3.2.1. <i>Competenza alfabetica funzionale</i>	pag. 175
3.3.2.2. <i>Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare</i>	pag. 177
3.3.2.3. <i>Competenza in materia di cittadinanza</i>	pag. 178
3.3.2.4. <i>Spirito d'iniziativa e intraprendenza</i>	pag. 180
3.4. Come nasce il linguaggio e come si organizza?	pag. 181
3.4.1. <i>Obiettivi d'apprendimento declinati in conoscenze e abilità</i>	pag. 182
3.4.1.1. <i>Competenza alfabetica funzionale</i>	pag. 182
3.4.1.2. <i>Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare</i>	pag. 184
3.4.1.3. <i>Competenza in materia di cittadinanza</i>	pag. 185
3.4.1.4. <i>Spirito d'iniziativa e intraprendenza</i>	pag. 185
3.5. La didattica in aula	pag. 186
3.5.1. <i>Perché è nato il linguaggio?</i>	pag. 187
3.5.2. <i>Le componenti del linguaggio sono tutte uguali?</i>	pag. 189
3.5.3. <i>Tutte le frasi hanno senso?</i>	pag. 191
3.5.4. <i>A che cosa servono le diverse parti del discorso? E perché esistono?</i>	pag. 193
3.5.5. <i>Le parole che non cambiano mai</i>	pag. 194
3.5.6. <i>Le parole che cambiano</i>	pag. 196
3.6. La valutazione del percorso	pag. 202
3.6.1. <i>Competenza alfabetica funzionale</i>	pag. 205
3.6.2. <i>Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare</i>	pag. 206
3.6.3. <i>Competenza in materia di cittadinanza</i>	pag. 206
3.6.4. <i>Spirito d'iniziativa e intraprendenza</i>	pag. 207
3.7. Bisogni Educativi Speciali: azione e valutazione	pag. 208

Capitolo 4

Non perdere il filo	pag. 210
4.1. Una breve introduzione alla ricerca-azione	pag. 211
4.2. Dentro il progetto di ricerca	pag. 214
4.3. Il campione	pag. 215
4.4. Strumenti di rilevazione e valutazione	pag. 217
4.4.1. <i>Il ruolo dell'insegnante nel processo dialogico</i>	pag. 218
4.4.2. <i>Gli allievi durante il dialogo</i>	pag. 222
4.4.3. <i>Una valutazione quantitativa della ricerca</i>	pag. 225
4.5. Considerazioni metodologiche per l'analisi dei dialoghi	pag. 226
4.6. Non perdere il filo	pag. 228
4.7. Perché è nato il linguaggio?	pag. 233
4.7.1. <i>Agire dell'insegnante</i>	pag. 241
4.7.2. <i>Gli allievi durante il dialogo</i>	pag. 245
4.8. Un nome, un'idea	pag. 248
4.8.1. <i>Agire dell'insegnante</i>	pag. 256
4.8.2. <i>Gli allievi durante il dialogo</i>	pag. 260
4.9. Le parole che si muovono	pag. 263
4.9.1. <i>Agire dell'insegnante</i>	pag. 274
4.9.2. <i>Gli allievi durante il dialogo</i>	pag. 279
4.10. Una valutazione consuntiva dell'esperienza	pag. 283
4.11. Filosofare con i bambini: conoscere e includere	pag. 290
Conclusione	pag. 295
Bibliografia	pag. 301
Ringraziamenti	pag. 312

Abstract

Questa tesi di ricerca mira a mostrare le valenze pedagogiche e didattiche degli approcci dialogici e delle pratiche di filosofia con i bambini, nella convinzione che esse possano essere un valido dispositivo metodologico per costruire da un lato apprendimento disciplinare, dall'altro per indagare i significati profondi del mondo circostante, andando oltre il mondo sensibile per indagare l'ideale.

Più specificamente, la particolarità del lavoro si estrinseca in un percorso di ricerca-azione, condotto in una classe quinta di scuola primaria che, inserito in un quadro teorico ben delineato, ha riguardato la riflessione linguistica e metalinguistica. S'è tentato di dimostrare che un approccio filosofico alla lingua possa produrre apprezzabili miglioramenti rispetto all'acquisizione di competenze e metacompetenze linguistiche, oltre che essere piattaforma utile ad analizzare il mondo fenomenico attraverso la parola. Si è persuasi che filosofare a scuola possa produrre benefici sia dal punto di vista dell'apprendimento disciplinare sia per ciò che riguarda le istanze educative: il dialogo tra bambini porta alla costruzione collettiva di nuove conoscenze che vengono definite e ridefinite tramite la negoziazione di significati e l'incontro di punti di vista differenti.

Molti filosofi e scrittori hanno intravisto nell'infanzia una tendenza innata all'indagine filosofica: nella poetica pascoliana il *fanciullino* è dotato di un pensiero creativo, fluido e autonomo («egli scopre nelle cose le somiglianze e le relazioni più ingegnose», *Il fanciullino*, 1897), Piaget individua nel bambino un atteggiamento pseudofilosofico, Platone vede nella filosofia il mezzo attraverso cui il giovane può divenire un adulto compiuto e responsabile (*Gorgia*, 484c-485d)... Tutti gli autori riconoscono nei bambini un'intelligenza filosofica innata, una spiccata capacità di esercitare il pensiero laterale e divergente che li rende capaci di indagare la realtà, di porsi domande su essa e raggiungerla, attraverso un ragionamento anche disordinato ma fantasioso, la verità. Ciò che manca è un approccio organico e sistematico al filosofare tra bambini, ridotto nella maggioranza dei casi a divagazioni estemporanee.

Seppur molti autori si siano dedicati al tema dell'educazione filosofica elaborando proposte e modelli operativi e indagando sul senso profondo di questa pratica (Karl Philipp Moritz, Jacob Abbott e Pasquale Galluppi), il centro propulsore da cui prende il via la maggioranza delle esperienze di filosofia con i bambini nel nostro Paese è la proposta di Matthew Lipman, professore statunitense di logica presso la Columbia University, con cui oggi deve misurarsi chiunque intenda promuovere la filosofia tra bambini e ragazzi. Egli elaborò il curriculum della *Philosophy for Children (P4C)*, composto da racconti appositamente elaborati da Lipman per specifiche fasce d'età attraverso cui viene elicitata una riflessione rispetto a specifiche tematiche di spessore filosofico che hanno a che fare, ad esempio, con l'ontologia, l'etica, la filosofia del linguaggio.

Il curricolo si issa su precipue concezioni filosofiche e pedagogiche. Sul versante filosofico, Lipman mutua da Socrate l'idea di filosofia come esercizio dialogico e con Platone condivide l'idea secondo cui la finalità ultima dell'educazione è la formazione del cittadino. Sul versante più precipuamente pedagogico, Lipman operativizza l'idea di Dewey di educazione come piattaforma per sperimentare la convivenza democratica: Dewey parla della democrazia come un'ideale di vita sociale che l'educazione deve far sperimentare. Filosofia, educazione e democrazia sono forme sociali di ricerca, dunque si alimentano e si potenziano vicendevolmente e si estrinsecano in una comunità di ricerca, concetto fondamentale per la *P4C* usato da Dewey per definire la scuola. Cruciale è anche l'idea di Buber del dialogo come piattaforma di relazioni attive per la costruzione di significati. Importanti da citare sono ancora Bruner per la sua idea di costruzione collettiva di senso e significato e Vygotskij, secondo cui i processi sociali sono alla base del processo d'apprendimento, dunque la relazione altro non è che lo spazio dello sviluppo prossimale realizzato attraverso la parola.

La *P4C* è un curricolo centrato sulla trasformazione della classe in una comunità di ricerca in cui il dialogo è disciplinato dalla logica; ogni membro entra far parte di una reciprocità vivente e produttiva attraverso l'unicità del proprio sguardo sul mondo. Nella comunità si negoziano linguaggi e percorsi intellettuali, si valorizza il dubbio, si abitano le domande esplorandone le valenze possibili e si formulano nuove domande per arrivare alla verità. La comunità di ricerca è caratterizzata da cognizione condivisa, immaginazione filosofica e arte dell'incoraggiamento. Il docente non è più asettico cultore e detentore di sapere, bensì diviene membro del gruppo ed è attivamente coinvolto nella ricerca; è l'esperto in grado di facilitare la circolarità e lo sviluppo della comunicazione dialogica, anima il desiderio di sapere, è un compagno di ricerca più competente che *gioca* con la zona di sviluppo prossimale degli alunni: fa *scaffolding*, costruendo impalcature per nuove conquiste cognitive, e *fading*, riducendo via via il proprio intervento.

Il fine ultimo della *P4C* è l'educazione a un pensiero creativo, fluido, originale, flessibile. Lipman intende il pensiero superiore come una combinazione di pensiero critico, pensiero creativo e pensiero *caring*. Il pensiero critico è responsabilità cognitiva, dunque il filosofare si configura come percorso intellettuale finalizzato alla ragionevolezza argomentativa: essendo la *P4C* esperienza di democrazia per la formazione di cittadini democratici, si rivela essenziale promuovere un pensiero scevro da condizionamenti, flessibile, autonomo e responsabile. Il pensiero creativo è definibile come "sorpresa": si qualifica come originale, produttivo, immaginifico pur nella costante connessione con la realtà, indipendente, sperimentale, olistico, inventivo, spontaneo, provocatorio. Il pensiero *caring* ha a che fare con l'emozione: esso possiede un doppio significato, da una parte significa pensare con premura all'oggetto dei nostri pensieri (il *caring about*), dall'altra indica l'occuparsi della propria maniera di pensare, dunque ha valenza metacognitiva (il *caring for*). Le abilità di giudizio hanno a

che fare con le tre componenti del pensiero ed entrano in gioco ogni volta che ci si trova di fronte a un conflitto: la filosofia è lo strumento intellettuale privilegiato che i bambini hanno a disposizione per discernere ciò che è vero da ciò che non lo è.

L'immagine dell'*anello che non tiene* riassume gli elementi precedentemente citati aggiungendo lo stupore e la meraviglia elicitati dall'ironia, dall'imprevisto. Essa descrive i processi della comunità di ricerca: un'esperienza filosofica non è perfettamente imbrigliabile in un canovaccio, non può essere premeditata, non deve avere un punto d'arrivo stabilito per forme e contenuti; al contrario, appare come *logicamente* disordinata, premia voli pindarici e ragionamenti altri rispetto a quelli normativi. La filosofia è la *terra di mezzo*, è come una risata capace di aprire nuovi varchi.

Il titolo della ricerca-azione condotta lo scorso anno in una classe quinta di scuola primaria è *Non perdere il filo*: il dialogo filosofico, infatti, mira a una costruzione collettiva della conoscenza connotata in senso filosofico, così che i discenti possano acquisire, oltre a contenuti disciplinari, validi strumenti interpretativi e d'astrazione da applicare alla realtà; il processo di costruzione collettiva della conoscenza necessita di coerenza e coesione, vale a dire la produzione, da parte di coloro che prendono parte al dialogo, di enunciati che possano tra loro essere concatenati, che seguano un *filo* logico ben individuabile e che riescano, insieme, a produrre un significato che acquisti senso di per sé, non solo in virtù della somma tra le parti. *Non perdere il filo* è dunque l'obiettivo del dialogo filosofico e, al contempo, una sua necessità: è importante riconoscere la fitta trama della tessitura degli enunciati di ciascuno affinché ognuno riesca a portare il proprio punto di vista per indagare la realtà e si riesca a costruire nuovo sapere. *Non perdere il filo* è dunque una ricerca qualitativa attenta a indagare i cambiamenti dei discenti e gli atteggiamenti del docente e caratterizzata da alcuni elementi quantitativi come il piano d'esperimento, il campionamento e una valutazione quantitativa.

La tendenza da più parti denunciata di un allontanamento dalla grammatica, di una crescente difficoltà a interiorizzare le norme che regolano il funzionamento di una lingua e di un conseguente imbarbarimento della lingua italiana è stata il motore della ricerca-azione: in accordo con le *Indicazioni Nazionali* del 2012 e i *Nuovi Scenari* del 2018, che promuovono un approccio alla grammatica di tipo riflessivo e non normativo (un'analisi dettagliata della didattica dell'italiano è proposta nel secondo capitolo), si è indagato se l'utilizzo di una metodologia dialogico-filosofica possa promuovere una prospettiva metalinguistica di approccio alla lingua. In particolare, si vuole capire se un dialogo mirato a comprendere il significato filosofico sotteso alle diverse tipologie di parole possa fungere da volano per la co-costruzione sia di apprendimento disciplinare sia di significato filosofico rispetto a tematiche che ricorsivamente interessano il linguaggio pur essendo, al contempo, esterne ad esso, qualificandosi come significati propri dell'esistenza.

Riguardo agli elementi quantitativi, si è scelto di adottare un piano d'esperimento a due gruppi: sia gruppo sperimentale sia gruppo di controllo appartengono all'Istituto Comprensivo di Moretta, nel cuneese; la scuola primaria di Scarnafigi ha funto da gruppo sperimentale, mentre la scuola primaria di Casalgrasso da gruppo di controllo. Il campione è accidentale, non probabilistico.

La descrizione degli strumenti progettuali e di valutazione (sia del percorso sia della ricerca) permette di meglio definire l'ambito della ricerca e la sua impronta didattica e pedagogica. Lo strumento progettuale utilizzato è quello della progettazione per competenze: questa è una ricerca didattica, dunque lo strumento usato afferisce all'ambito della disciplina. Si è andati a definire il canovaccio di ciascuna lezione, in cui è presente un'attività di stimolo (non una lettura, come accade in Lipman, ma un gioco di ruolo) e un elenco di possibili domande da non intendere come una traccia rigida ma come semplice punto di partenza, e le rubriche valutative di ciascuna competenza su cui si è inteso lavorare (la competenza *focus* è stata, ovviamente, la comunicazione nella madrelingua). Gli strumenti qualitativi di valutazione della ricerca hanno previsto al termine della sessione dialogica da parte dell'insegnante un'autovalutazione e una valutazione degli alunni, da parte degli alunni un'autovalutazione; l'analisi dei dialoghi avviene tramite l'ascolto delle registrazioni alla ricerca dei passaggi di alta funzionalità secondo quanto definito dalla griglia presente in questa slide. Dal punto di vista quantitativo è stata sottoposta ai discenti una prova d'ingresso utile a capire se i due gruppi fossero sovrapponibili e una prova finale per comprendere se l'adozione dell'approccio dialogico-filosofico avesse prodotto dei miglioramenti significativi.

L'utilizzo dell'approccio dialogico-filosofico per l'indagine del materiale linguistico ha prodotto effetti sia qualitativi sia quantitativi. Dal punto di vista qualitativo, gli alunni appaiono maggiormente consapevoli delle norme interne che regolano il funzionamento del linguaggio, riuscendo a compiere inferenze logiche su di esso e a formulare teorie senza appoggiarsi a regole studiate mnemonicamente. Questa consapevolezza metalinguistica si traduce in consapevolezza metacognitiva rispetto ai processi d'apprendimento, poiché l'indagine filosofica coinvolge in maniera ricorsiva sia i contenuti disciplinari specifici sia lo statuto epistemologico della disciplina stessa, agevolando la scoperta dei suoi meccanismi d'indagine e di costruzione della conoscenza. Il dialogo filosofico fa sì che vengano messe in campo energie cognitive ed emotive, dunque le tre componenti del pensiero (critico, creativo e *caring*) lavorano di concerto. La classe si trasforma in comunità di ricerca, dunque via via è stata osservata un'autoregolamentazione maggiore sia durante le sessioni dialogiche sia nella normale giornata scolastica.

La costruzione di conoscenza è avvenuta grazie al contributo di tutti i membri della comunità, che hanno prodotto un testo orale collettivo composto da diversi contributi: proprio la necessità di

collaborare ha fatto sì che si sperimentassero atteggiamenti democratici da parte dei discenti, che hanno espresso punti di vista diversi e si sono impegnati a trovare punti di contatto tra visioni del mondo anche diametralmente opposte. La negoziazione di significati e il venire a patti con l'altro da sé ha fatto sì che il sapere costruito fosse multiprospettico e multidimensionale, frutto comunque di un processo inclusivo. L'errore è visto come necessario per procedere nell'indagine filosofica: è un'occasione per abitare la domanda, aprire spiragli e nuovi interrogativi, affacciarsi su mondi nuovi e costruire una conoscenza sicura dal punto di vista non solo disciplinare, ma anche filosofico.

Rispetto agli aspetti quantitativi, si nota da parte del gruppo sperimentale una minor incidenza di errori rispetto alla conoscenza linguistica e metalinguistica (l'occorrenza nel gruppo sperimentale è di 2,9 unità in contrapposizione alle 12,1 del gruppo di controllo), segno di una maggior persistenza degli apprendimenti, una maggior attenzione a produrre conoscenza nuova, svincolata dalle regole studiate mnemonicamente, rispetto al materiale linguistico, alla sua organizzazione, al suo funzionamento e al suo significato, a prova della maggior abilità espositiva e argomentativa acquisita.

Andando a tracciare un consuntivo del percorso di ricerca, il dialogo filosofico mette a confronto il proprio modo di interpretare il mondo con quello degli altri, permettendo di definire se stessi attraverso il contatto con l'altro da sé: in questa prospettiva, si realizza attraverso la filosofia la conoscenza profonda di se stessi teorizzata da Socrate. L'adozione di un approccio dialogico e filosofico s'inserisce nell'alveo della complessità, in accordo con i risultati della ricerca pedagogica di Morin: la discussione filosofica mette in moto e allena processi cognitivi complessi come l'argomentazione e la problematizzazione, abituando i fanciulli a non accontentarsi di risposte stereotipate e ad andare oltre ciò che appare, impegnandosi in un processo di ricerca. Durante il dialogo si viene a contatto con idee e punti di vista diversi, dunque ci si allena a interpretare le culture, a ridurre i pregiudizi e a trovare orizzonti condivisi: ciò è possibile attraverso l'utilizzo di creatività ed empatia, di pensiero creativo e *caring*. Trovandoci nell'epoca durante cui tutto è *a portata di click*, attraverso il dialogo filosofico gli alunni arrivano a comprendere quale sia l'idea di vero, dunque a interrogarsi sui processi necessari ad arrivare alla verità, a discernere tra l'autentico e il falso, tra l'attendibile e l'inattendibile, tra ciò che è scientifico e ciò che è *vox populi*.

In definitiva, in un momento storico in cui i dibattiti non si qualificano quasi mai come gentili, in cui le opinioni si polarizzano e si fissano su posizioni immutabili, in cui l'altro è troppo spesso un avversario e non un alleato con cui far squadra per raggiungere mete comuni, ecco allora un respiro di filosofia, un soffio di democrazia che facilita l'ascolto reciproco e permette di scoprire la natura concettuale e ideale di ciò che si disvela di fronte ai nostri occhi.