



La relazione situata e la prassi filosofica (*)

Anna Maria Carpentieri

Già Docente di Filosofia nei Licei. Teacher Educator P4C.

amcarpe@yahoo.it

RIASSUNTO: L'articolo esplora caratteri e connotazioni del racconto filosofico, e le sue potenzialità come modello per una pratica filosofica concreta. Si analizza la risorsa come mezzo per attivare un processo relazionale, nel quale emerge il concetto di "relazione situata", intesa come un'interazione contestualizzata che coinvolge pensiero, linguaggio e azione. Questo processo operativo diventa ricerca dialogica, fondata su reti dinamiche di rapporti. Il contributo riflette su un processo che integra *logos*, *pathos* ed *ethos*, evidenziando l'interconnessione tra pensiero, linguaggio, significati e comportamenti, con una consapevolezza che coinvolge la dimensione cognitiva, socio-emotiva e relazionale, sia interpersonale che intrapersonale, in una circolare e costante complementarità.

PAROLE-CHIAVE:

Relazione situata.

Contesto narrativo.

Vicino. Lontano. Meta-relazionale.

Situated Relationship and Philosophical Praxis

ABSTRACT: This paper examines the philosophical novel's potential as a functional model for philosophical praxis. It argues that the philosophical novel serves as a tool for activating a relational process, clarifying and enhancing the concept of a "situated relationship." This is a relational practice contextualized in the interplay of thinking, language, and action, within an educational framework that fosters dialogue-oriented research through relational networks. The thinking involved is not only Logos but also Pathos and Ethos, manifesting the interconnection between thought, language, meaning, and behavior. By promoting awareness of cognitive and affective dimensions, this form of thinking extends to interpersonal and intrapersonal relational dimensions, creating a circular complementarity.

KEYWORDS:

Situated Relationship.

Narrative Context.

Nearby. Far. Meta-relational.

(*) Pubblicato originariamente in inglese: *Childhood & Philosophy*, 11(21), 2015, 55-66. Su gentile concessione.

1. Quando una storia può dirsi “filosofica” e come diventa modello di prassi filosofica?

Gareth B. Matthews apre il capitolo intitolato “Stories” dell’opera *Philosophy & the Young Child* con un’interessante considerazione: non sono stati né psicologi, né pedagogisti (se pur di fama mondiale) che hanno scoperto il naturale potenziale filosofico dei bambini, bensì gli scrittori di storie dedicate all’infanzia. L’autore, infatti, sottolinea: «Sono, pressoché, solo gli scrittori, o perlomeno, alcuni autori di storie per bambini, i soli adulti a essere riusciti a riconoscere che molti bambini sono per natura incuriositi dalle questioni filosofiche» (Matthews, 1980, p. 56). Continuando, poi, nell’analisi di alcune storie di letteratura infantile, tra quelle più conosciute e amate, evidenzia come in esse sia coltivata una sensibilità filosofica, nel presentare specifici temi, suscettibili a stimolare interrogativi filosofici. Ad esempio, a proposito di tematiche filosofiche, osserva:

Tra le tematiche filosofiche che emergono in “L’orso che non esisteva” troviamo, quindi, almeno questi tre dualismi: “sognare e scetticismo” (*essere scettici*), “essere e non essere”, “apparenza e realtà” e le problematiche relative ai fondamenti della conoscenza. [...] Il suo stile, tuttavia, che io chiamo “filosoficamente bizzarro”, consiste nell’incentivare, in maniera divertente e ironica, una serie di fondamentali domande epistemologiche e metafisiche che sono familiari agli studenti di filosofia (ivi, p. 59).

Storie per bambini, quindi, con sensibilità, tematiche, interrogativi filosofici, cioè racconti filosofici. A questo punto sorgono spontanei alcuni quesiti: Perché proprio una storia sembra sia più adatta a raccogliere queste suggestioni? In altre parole, quali potrebbero essere le motivazioni che giustificano la scelta di questo genere letterario per avvicinare la filosofia a bambini e ragazzi? La letteratura in prosa e in poesia ci regala molteplici forme nelle quali la lingua scritta diviene canale, occasione per interrogarsi, spunto di riflessione relativamente a tematiche e problematiche connesse all’essere umano, ai suoi vissuti, alle sue perplessità esistenziali.

Per divenire modello funzionale a una prassi filosofica, occorre, però, che un testo diventi reale occasione, contesto e pretesto per fare filosofia. Occorre che abbia non solo uno specifico filosofico in termini di contenuti da individuare e riconoscere, ma anche da poter elaborare, problematizzare, attraverso procedure attivate e suscettibili di essere attivate. Ma, poi, perché proprio una storia?

Intanto ogni storia ha una trama che è tessuto e sviluppo, cioè ha una sua struttura e un suo svolgimento. Nel caso dei racconti filosofici la struttura è connotata da specifici elementi coordinati e collegati tra loro e il suo sviluppo corrisponde a un processo articolato e finalizzato. Come qualsiasi altra narrazione con personaggi e

contesti, così anche la storia filosofica si presta a essere drammatizzata, a volte attraverso l'ausilio di altri linguaggi, al fine di essere profondamente compresa, interiorizzata.

Nelle storie filosofiche che aspirano a essere modelli del filosofare, (il)vicino e(il) lontano giocano un ruolo determinante, nelle funzioni basilari che esercitano.

Una storia, per incuriosire i bambini e i ragazzi, motivandoli all'indagine, deve essere vicina ai loro vissuti, ai loro contesti situazionali e relazionali, guidandoli a riconoscere la concettualità e la problematicità del quotidiano, sollecitandone l'attenzione sull'apparentemente ovvio e scontato delle realtà esperite o da esperire. A tal proposito, Ruffaldi, Carelli e Nicola sottolineano che il racconto è «la forma letteraria che lega maggiormente il concetto all'esperienza, collocandolo, in un certo senso, negli eventi stessi, e, quindi, può abituare a individuare la dimensione concettuale dell'esistenza e della quotidianità» (Ruffaldi, Carelli & Nicola, 2012).

Il lontano, poi, inteso come distacco funzionale, può divenire uno spazio, una strategia altamente formativa perché catartica e maieutica. Nell'utilizzo dei racconti filosofici è opportuno, a nostro avviso, che gli educatori abbiano consapevolezza della funzionalità educativa del "distacco", riconoscendone dimensione e finalità formative. La lettura delle storie produce un coinvolgimento reale dei membri del gruppo nei contesti, nelle situazioni, nei pensieri, nelle parole e nelle azioni dei personaggi. La compartecipazione che si attiva facilita processi di identificazione-empatica. Tali processi svolgono funzione catartica e maieutica, in quanto, permettendo di esprimere e comunicare pensieri che sono idee, opinioni e giudizi, ma anche emozioni, sentimenti relativamente ai vissuti delle storie, consentono di esprimere e comunicare il proprio sé, a volte, riconoscendo e chiarificando anche *l'altro da sé*. Tale contesto relazionale, infatti, genera apertura, possibilità di leggere e interrogare l'altro *da sé* e l'altro *in sé*. È proprio il distacco fisico e mentale dalle contingenze nelle quali si è immersi, che, inizialmente, propone la lettura dei racconti, che garantisce la possibilità di processi di identificazione che diverranno strumenti di transfert nelle proprie realtà, liberando da freni e pregiudizi.

Il testo avrà, allora, assolto a una sua importante funzione, perché sarà stato pretesto per interrogare e interrogarsi. La narrazione altrà, veicolando la possibilità di partecipazione empatica, consente un maggiore coinvolgimento, proprio perché è difficile partire dal sé, guardare dentro se stessi, vedere con chiarezza, far affiorare le proprie idee, opinioni, i propri giudizi, le proprie emozioni, i propri sentimenti e offrirli agli altri. Partire dal pensiero narrato di altri può consentire di giungere più facilmente a una narrazione del sé che è suscettibile di divenire condivisa e, con il tempo, diventare pratica di una narrazione del "noi" *in progress*.

A sostegno di quanto asserito riportiamo le affermazioni fatte da alcuni bambini di circa sei anni e mezzo nel corso di una sessione, dopo la lettura di *Elfie*:

2. “Cosa vorrei dire a Elfie...” (*Essere o sentirsi stupidi*)

ERIKA: Non devi pensare che non sai le cose.

NOEMI: Non devi pensare che sei timida.

GIORGIA: Non devi pensare che sei brutta.

SIMONE: Non pensare che scoprono i tuoi segreti.

ADRIANA e DANIEL: Non pensare di essere stupida.

Facilitatrice: Perché, secondo voi, Elfie pensa di essere stupida?

ANNALISA: Sì, perché lei pensa di non sapere nulla.

SIMONE: Perché non è come Sofia.

SARA: Perché pensa che non sa nulla.

Facilitatrice: Secondo voi, Elfie è o si sente stupida?

TUTTI: Si sente.

Facilitatrice: E che differenza c'è tra essere stupida e sentirsi stupida?

ANNALISA: Lei si sente stupida, ma non lo è...

Facilitatrice: Chi è d'accordo con Annalisa?

Tutti sono d'accordo con la compagna.

Facilitatrice: Noi ci sentiamo, a volte, come Elfie? Chi si sente come Elfie?

Tutti alzano la mano per dichiarare che, a volte, o spesso, si sentono come Elfie, compresa la *facilitatrice*.

Inizialmente i bambini, dopo aver ascoltato alcuni brani di *Elfie*, erano alquanto perplessi e silenziosi, poi, pian piano hanno imparato a fare interventi e a partecipare sempre più attivamente. Alcuni, hanno mostrato difficoltà a esprimere idee e opinioni, poi, man mano che conoscevano Elfie, che è una bambina timida, insicura, silenziosa, riuscivano a parlare. Dando consigli, suggerimenti a Elfie, parlavano per loro stessi e con i loro compagni, con il risultato di una notevole crescita della loro autostima. Al termine di quel percorso, alla domanda relativa a cosa avesse rappresentato per loro quell'esperienza, così risposero:

FEDERICA: Era un libro che mi faceva star bene.

LUCA: Io voglio continuare a leggerlo.

CHIARA: Mi sono accorta di tante cose quando Elfie dice che si sente stupida.

NOEMI: Ho imparato che Elfie non è stupida.

ERIKA: Facciamo le domande, ed è bello giocare con le domande.

ROBERTO: Lavoro e mi diverto un sacco.

LUCA: Ho imparato a parlare di più.

ANDREA: Ho imparato ad ascoltare.

ADRIANA: Elfie mi piace perché si racconta...

Facendo un bilancio di quel laboratorio, diversi furono i ritorni positivi. Ad esempio, i bambini incominciavano ad abituarsi a esporre le proprie idee in un clima democratico, nel rispetto degli altri, partecipavano sempre più attivamente alle discussioni, riconoscendo gli aspetti problematici delle proprie esperienze, imparando a porsi interrogativi, confrontandosi coi compagni.

Erano sulla buona strada per un rafforzamento del linguaggio, dei significati e uno sviluppo del ragionamento e della capacità di giudizio.

3. Perché i racconti della P4C rappresentano dei modelli per filosofare? Come diviene formativa la prassi filosofica che essi stimolano?

Nei percorsi educativi, un racconto, che aspiri a divenire modello di pratica filosofica, dovrebbe contenere uno spessore sia filosofico che psicopedagogico, essere mezzo efficace ed efficiente che consenta di raggiungere traguardi formativi, divenendo, al tempo stesso, sia strumento che percorso.

Connotarsi, quindi, in una narrazione che sia pensiero tradotto in parola raccontata, che diventi anche possibilità, occasione per evocare, raccontare e raccontarsi. Parola ascoltata e possibilità di ascolto. Parola condivisa, partecipata, vivificata, perché relazionata al sé e all'altro da sé, agli altri e al mondo, ai vissuti esperiti e da esperire.

E una narrazione diviene modello di prassi filosofica quando ospita, accoglie una "relazione situata". Quando coltiva e abitua a coltivare una pratica di relazione.

Una narrazione si trasforma in paradigma funzionale nel momento in cui diviene tempo e luogo di possibilità per una relazione che sia situata, cioè contestualizzata e abitata.

Una storia, dunque, che diventi culla di relazione, che rappresenti uno spazio protetto nel quale sia tutelata la sua crescita, che sia tempo di prova, di possibilità di pratica, e possibilità di transfert nei vissuti reali. Una relazione che sia rapporto, legame, nesso costruito e da costruire, che sia mezzo e fine, che sia struttura e processo, che diventi discorso dialogante che indaga, per ogni membro della comunità e per la

comunità, in una costante e continua interazione. Una narrazione che dal testo si trasferisca nella comunità, diventando spazio e tempo per una relazione di cura e una cura della relazione. Una narrazione che induca e conduca un processo di pensiero individuale e collettivo, che generi una costruzione partecipata e condivisa della conoscenza.

Una conoscenza che si collochi in un contesto narrativo sia mentale che fisico, temporale e sociale, vissuto attraverso una significativa pratica relazionale interpersonale e intrapersonale. Una narrazione che sia connotata da una relazione situata nel e tra il pensiero, il linguaggio e l'azione, che sia abitata nella specificità di tali dimensioni e nella loro interconnessione e complementarità da tutti i membri di una CdRF, nei vissuti che la contraddistinguono. E una prassi filosofica connotata da un'attenzione alla relazione situata facilita e potenzia l'essere in relazione del pensiero e del linguaggio, stimolandone la consapevolezza.

Utilizzare i programmi del curriculum con i bambini e i ragazzi, organizzare e facilitare la crescita di una Comunità di Ricerca Filosofica, CdRF, significa anche, a nostro avviso, riconoscere che le storie del curriculum della P4C stimolano lo sviluppo della pratica filosofica perché sono modelli di relazione situata in diversi aspetti e dimensioni. Innanzitutto, nascono nelle intenzioni di Lipman, ma anche di tutti coloro che hanno collaborato alla loro stesura, come Ann Sharp, come testi che sono modelli adattabili alle culture nelle quali saranno praticati. La loro ragion d'essere sarà contestualizzata, relazionata alla diversità delle situazioni e condizioni delle realtà nelle quali saranno letti e indagati dai bambini e dai ragazzi.

In un'intervista rilasciata a Marina Santi, Lipman ha sottolineato l'importanza di una traduzione dei racconti del curriculum che non trascuri di tradurre il materiale nella cultura locale, affinché i lettori riconoscano familiarità con le loro esperienze:

I protagonisti delle storie sono personaggi con cui avere familiarità, con cui poter identificarsi, non "stranieri". Harry, Lisa diventeranno quindi bambini "locali", parleranno la lingua locale e faranno cose che li avvicinano alla gente del posto. Deve esserci una ambientazione e contestualizzazione del programma, così che i bambini spagnoli abbiano i loro libri spagnoli e i bambini italiani i loro libri italiani. Allo stesso tempo, però, lo sforzo dei bambini deve essere quello di riconoscere delle qualità universali dei personaggi e la grande generalità delle problematiche in cui sono coinvolti (Santi, 2006, pp. 58-59).

Racconti, quindi, in relazione alle culture e, al tempo stesso, in relazione alla universalità ed estendibilità dell'idea di una filosofia che «assume il pensiero come contenuto e come metodo di ricerca» (Striano, 1999, pp. 3-4), e di un pensiero che sia processo di ricerca che ha una struttura dialogica, in quanto rete di relazioni da

riconoscere, evidenziare, praticare insieme attraverso il dialogo, così come avviene nei racconti del curricolo e nei percorsi che essi stimolano nelle CdRF che li utilizzano.

La nostra idea di filosofare – osserva Lipman (1991) – è quella di un procedere dialogico e relazionale [...]. Infatti, a noi interessa proprio che nel filosofare i bambini imparino a pensare “in reti”, in modo sistemico, attraverso aree organizzate di relazioni e non in modo frammentario, disarticolato, per “spizzichi e bocconi”! Se al centro della *Philosophy for Children* sta questa idea di “pensare”, allora attraverso essa è possibile sviluppare negli studenti la disposizione a pensare “per relazioni”. In questo modo è il processo stesso del pensiero, che può venir concepito come dinamica relazionale (Santi, 2006, pp. 58-59).

In *Thinking in Education*, riguardo alla caratterizzazione delle relazioni si legge:

Il pensiero è un processo di scoperta o di creazioni di legami e disgiunzioni. [...] Il termine generico sta a indicare legami, disgiunzioni e relazioni. [...] Ciascuna relazione, scoperta o inventata è un significato, e grandi ordini o sistemi di relazioni costituiscono grandi entità di significato (Lipman, 1991, p. 16).

Pensiero, quindi, come processo relazionale, in quanto dinamica dialogica tra relazione e significato. E a proposito della relazione tra pensiero riflessivo e dialogo, Lipman (1991) afferma:

Si parte, spesso, dal presupposto che la riflessione generi dialogo, quando è, invece, il dialogo a generare la riflessione. Molto spesso, quando ci si cimenta nel dialogo con gli altri, si è costretti a riflettere, a concentrarsi, a vagliare eventuali alternative, ad ascoltare attentamente, a prestare molta attenzione alle definizioni, ai significati, a riconoscere in anticipo opzioni non considerate, ed, insomma, a compiere un gran numero di attività mentali, probabilmente mai eseguite, se tale dialogo non fosse mai avvenuto [...]; dal dialogo, che si può udire chiaramente, noi desumiamo i modi in cui le persone utilizzano inferenze, identificano assunzioni, si sfidano l'un l'altra sostenendo ragioni per le loro affermazioni, impegnandosi a interagire criticamente (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1980, p. 22).

Ancora in *Thinking in Education* (1991), Lipman, a sostegno di quanto affermato riguardo alla importanza dello spessore formativo della pratica delle relazioni, unitamente alla consapevolezza dei percorsi effettuati, indica l'interconnessione tra atti mentali e atti linguistici e tra essi e la pratica delle corrispondenti operazioni mentali, tra abilità mentali e tipologie di ragionamenti, tra ragionamenti, concetti, criteri e giudizi, evidenziando uno stretto legame tra pensiero, linguaggio e significati e

incentivando a riconoscere l'importanza della loro interdipendenza nella prassi filosofica che, partendo dai testi, giunge ai vissuti dei membri della CdRF.

Ann Sharp (2002) ci parla del nesso tra pensiero, linguaggio e silenzio, raccontandoci di Bruno, uno dei personaggi di *Pixie*. Il silenzio di Bruno è denso di parole, non dette fino a che la sua relazione interpersonale e intrapersonale non cambia, fino a che la relazione con il suo contesto si trasforma. Scrive Ann Sharp:

Un (altro) modo di vedere il significato del racconto *Pixie* è quello di interpretarlo come una storia del linguaggio che indaga su se stesso. Bruno (il silenzio) giunge a vedere se stesso nella relazione con *Pixie* (la parola) come una persona che ha una voce, ha qualcosa da dire e sa come dirla in modo tale che gli altri potranno prenderlo sul serio. La comunità della classe crea un contesto non oppressivo, ugualitario e premuroso in cui Bruno avvia una ricerca sullo stesso linguaggio, sul suo rapporto con il pensiero, con il mondo e, infine, con se stesso (Sharp, 2002, pp. 246).

Nelle storie del curriculum, il processo dialogico di pensiero che caratterizza i protagonisti si sviluppa in contesti relazionali tra un *logos* che è o diviene anche *pathos* ed *ethos*. La prassi filosofica stimolata provoca situazioni di pensiero che generano vissuti cognitivi, affettivo-emozionali-valoriali che costantemente si intersecano, sviluppando e potenziando pensieri, parole e comportamenti, in rapporto alle proprie esperienze e a quelle altrui. In tal modo diventa possibile coltivare la multidimensionalità del pensiero, negli aspetti critici, creativi ed emozionali-valoriali e nelle relazioni che lo caratterizzano. Ann Sharp ci ricorda spesso come una CdRF possa divenire luogo per educare le emozioni e quanto sia assolutamente rilevante nei percorsi educativi allenare gli alunni a identificare le proprie emozioni, affrontandone una ricerca relativa, favorendo nei bambini e nei ragazzi la curiosità verso la vita emotiva, unitamente alla consapevolezza del legame che esiste tra emozioni e giudizi. Spesso Lipman ha identificato la sua definizione di pensiero complesso con un pensiero che pensa al proprio modo di pensare mentre pensa ad altre cose, a un pensiero nel quale cresca la dimensione meta, a un pensiero che si riconosca in una sfera metacognitiva e meta-affettiva, alle quali ci preme aggiungere quella meta-relazionale, in una circolare e costante complementarità.

4. Conclusioni

Concludendo, ci sembra indicativo sottolineare come più volte Lipman abbia incentivato gli educatori a percorrere strade nell'ottica della creatività, anche relativamente alle narrazioni filosofiche per bambini e ragazzi. Le storie del curriculum, infatti, essendo modelli, possono fornire la possibilità di generare altre storie.

Ciò che è essenziale consiste nello stimolo e nella guida alla formazione di una CdRF che pratichi un dialogo filosofico che scriva la storia di un “noi”, nell’ottica di una ricerca-azione che si traduca in una pratica relazionale interpersonale e intrapersonale, cioè abitata *nella* persona e *tra* le persone, vivendo un dinamico rapporto con il sé, gli altri, la realtà, co-costruendo una conoscenza che sia in relazione con l’agire, in funzione di un essere che diventi un formare e un formarsi trasformandosi.

Una peculiare raccomandazione di Lipman riguarda il valore che assumono le dimensioni della scoperta e del divertimento nei percorsi formativi. Il filosofo ci consiglia di non dimenticare mai di divertirci coi bambini e con i ragazzi. E a noi piace considerare il fatto che praticare questo suggerimento significa aver già raggiunto un obiettivo. Divertirsi insieme vuol dire, infatti, dal nostro punto di vista, aver creato una reale possibilità al raggiungimento di quei traguardi formativi che dovrebbero coinvolgere bambini, ragazzi e... adulti.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- AA.VV. (2012). *Moral and Multicultural Education through Philosophy*. 15th ICPIE Conference Jinju, Korea, Seoul, KATPIS.
- Cosentino, A. (Ed.). (2006). *Pratica filosofica e professionalità riflessiva*. Napoli: Liguori.
- Santi, M. (Ed.). (2006). *Philosophy for Children: Un curriculum per imparare a pensare*. Napoli: Liguori.
- Sharp, A.M. (2002). Silenzio e parola in *Pixie*. In A. Cosentino (Ed.), *Filosofia e formazione. 10 anni di Philosophy for Children in Italia (1991-2001)* (pp. 245-246). Napoli: Liguori.
- Sharp, A.M. (1978). A Novel Approach to Philosophy for Children. *Momentum*, 9(2), 33-37.
- De Marzio, D.M. (2011). What happens in philosophical texts: M. Lipman’s theory and practice of the philosophical text as model. *Childhood & Philosophy*, 7(13), 29-47.
- Matthews, G.B. (1980). *Philosophy & the Young Child*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Lipman, M., Sharp, A.M., & Oscanyan, F. S. (1980). *Philosophy in the Classroom*. Philadelphia: Temple University Press.
- Lipman, M. (1991). *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ruffaldi, E., Carelli, P., & Nicola, U. (2012). *Il nuovo pensiero plurale*. Torino: Loescher.
- Santi, M. (2006). *Ragionare con il discorso*. Firenze: La Nuova Italia.