



## POESIA E PHILOSOPHY FOR CHILDREN

F. VALENTINO

Si può fare poesia oltre che filosofia nelle classi che seguono un programma di *Philosophy for children*? Possono cioè gli alunni di queste classi dedicarsi alla scrittura poetica senza pregiudizio per lo sviluppo delle loro capacità logico-razionali, che è l'obiettivo primario dell'insegnamento filosofico diretto ai ragazzi?

L'interrogativo, cui si vorrebbe dare qui una risposta, rimanda alla più grossa e complessa questione, storicamente dibattuta, del rapporto tra poesia e filosofia o, più precisamente della loro compatibilità se non congenialità (JORDAN 1959,4; BOAS 1932,1; LIPMAN, 1988,126).

Che la poesia sia incompatibile con la filosofia, che esista una «radicale eterogeneità tra rêverie e conoscenza oggettiva» (LE DOEUFF 1989,5) è un'idea largamente diffusa nella storia della cultura, presente a dovizia negli scritti non solo dei filosofi, ma anche dei poeti. Vengono alla mente nomi prestigiosi: Platone (un caso peraltro anomalo), Fr. Bacone, Cartesio, Kant, Hegel, Croce, e, tra i poeti, Leopardi (altro caso anomalo).

Per i filosofi la conoscenza è dominio esclusivo della logica, e l'unica forma del pensiero degna di questo nome è quella concettuale; si pensa solo per concetti, il pensare per immagini è un nonsenso, una contraddizione in termini. Si tratta di una concezione che, rompendo la primeva unità delle due forme di pensiero, ha generato il loro divorzio attraverso un tortuoso processo di separazione che ha portato la poesia e la filosofia a muoversi in due diverse e opposte direzioni. Secondo B. Parain (1969,88) nella prima direzione il movimento sarebbe verso la libertà e il sogno, nella seconda il movimento sarebbe verso la verità e il reale.

Al centro di questa tesi "divorzista" sembra essere l'annosa questione della metafora la quale «nel corso della sua storia ha avuto con la filosofia un rapporto burrascoso, sottile, ma tenace» (KITTAI, 1989,1).

Il nodo cruciale si stringe intorno al dilemma se alla metafora possa competere una funzione cognitiva ed epistemica oppure soltanto una funzione cosmetica; vale a dire se essa possa costituire uno strumento di conoscenza utilizzabile in filosofia o se sia semplicemente un artificio retorico ed esornativo.

In genere i filosofi, con alcune eccezioni (la più illustre delle quali è rappresentata da Aristotele con la sua ben nota definizione e teoria della metafora), le hanno negato ogni valore e ruolo cognitivo (RORTY, 1985,7), ritenendola un prodotto dell'immaginazione e dell'emozione, quindi irrazionale e arbitraria e sovvertitrice del principio di identità.

Per tale motivo essa non si addice al filosofare autentico. Questa posizione teorica è stata per secoli egemonica in filosofia e solo con Nietzsche, che considera il concetto un prodotto fossilizzato dell'attività metaforica (KOFMAN 1972,55), perde la sua preminenza, perdita che prelude alla caduta dell'antitesi tra poesia e filosofia.

Dopo Nietzsche, altri studiosi di varie discipline, molti dei quali di tendenza cognitivista, hanno sviluppato il suo pensiero, fornendo un dettagliato lavoro in cui dimostra che «il nostro comune sistema concettuale in base al quale pensiamo ed agiamo è essenzialmente di natura metaforica» (LAKOFF-JOHNSON 1980,23).

È come dire che la metafora è un meccanismo di costruzione del pensiero astratto ed è, essa stessa, un processo di astrazione. In quanto tale, è a pieno titolo un fattore fondamentale del discorso filosofico, come sostiene P. Ricoeur: «Il pensiero speculativo ha la sua condizione di possibilità nel dinamismo semantico dell'enunciazione metaforica» (1981,339).

La filosofia non può fare a meno di questa, e infatti non ci riesce.

È facile constatare come i filosofi, al pari dei poeti, siano nelle loro opere grandi utenti di metafore e creatori di mitologia, anche se «bianca» (FRANCE 1895,278; DERRIDA, 1972,249). La propensione mitopoietica si rivela soprattutto nelle imponenti architetture concettuali dei massimi filosofi, le quali sono in realtà, a dire di P. K. Feyerabend, costruzioni immaginative, «fantastici castelli di sogni» (1990,154-55).

Un esempio grandioso è Platone che ci espone il suo sistema filosofico con miti, metafore e simboli, cioè con una sorta di poesia. Ma egli non è l'unico filosofo-poeta. Abbiamo vari esempi (Presocratici, Nietzsche, Heidegger) e abbiamo anche vari esempi di poeti-filosofi (Lucrezio, Leopardi, Novalis, Eliot).

Ciò dimostra che, al di là dell'artificiosa tensione creata dal pensiero occidentale, esiste tra poesia e filosofia una congenialità essenziale, che peraltro risale molto indietro nel tempo, risale ai primordi della cultura orale greca, allorché esse abitavano una stessa casa, unite e quasi fuse in un'unica forma di pensiero (COLLI, 1986,14).

Questo veloce *escursus* ci sollecita ad alcune riflessioni di carattere didattico-educativo che riguardano da vicino la PFC e che potrebbero partire da un interrogativo: visto che poesia e filosofia non sono incompatibili, ma sono anzi congeniali avendo una comune matrice, non sarebbe il caso di affiancare nelle classi PFC all'attività filosofica l'attività poetica dei bambini, di esercitarle congiuntamente così da evitare il rischio di una formazione unilaterale, sbilanciata, della personalità infantile?

Fare poesia, fare filosofia; sviluppare insieme la creatività logica e quella immaginativa, integrare le abilità del pensiero filosofico con quelle del pensiero poetico: ecco un compito arduo e entusiasmante per gli insegnanti. Lipman ha compiuto anche in questo campo un lavoro seminale, pionieristico con il suo racconto *Suki* (1978) sebbene non abbia raccolto una messe abbondante di risultati. La sua proposta non ha ispirato molte significative esperienze didattiche.

Forse converrà portarla ancora più avanti, arricchirla di contenuti eccitanti che valgano a catturare gli insegnanti con il fascino di una prospettiva didattica coinvolgente in cui «la potenza liberatrice della filosofia» (SPLITTER-SHARP 1995,118) si possa pienamente dispiegare grazie al senso di libertà creativa infuso negli alunni dall'attività poetica.

Credo che i ragazzi non incontrerebbero nessuna difficoltà insuperabile nel

passare dall'una all'altra attività purché adeguatamente motivati e sorretti nel procedere dai lineari e consequenziali andamenti del pensiero logico agli estrosi «salti mentali» del pensiero analogico (HOLYOAK-THAGARD 1996). E neppure avrebbero grossi problemi nel passare dall'analogico al logico, dalla poesia alla filosofia, seguendo un percorso inverso, ma ugualmente agibile, come ho potuto verificare.

È stato questo, infatti, il percorso seguito dai miei alunni i quali intrapresero l'attività filosofica dopo un biennio di produzione poetica, sospinti da quello stesso stupore davanti alla realtà del mondo che aveva fatto scoccare in loro la scintilla dell'ispirazione e dell'espressione poetica.

Essi affiancarono così alle correnti esperienze di creazione poetica le nuove esperienze di riflessione e conversazione filosofica. Il procedimento non era né arbitrario né stravagante, ma era, direi, in accordo con la linea evolutiva del pensiero greco che si sviluppò, come sappiamo, dal *mito* al *logos* (dalla poesia alla filosofia) per cui si è potuto affermare da parte di qualche studioso (GRASSI 1989,85) che il mito fondò il *logos*.

I ragazzi affrontarono le avventure del pensiero con tutta naturalezza, passando dagli individuali atti poetici ai collettivi dibattiti filosofici. Il che non deve stupire perché, come ricerche di psicologi e pedagogisti hanno accertato, i bambini posseggono una doppia (se non multipla) creatività che poi perdono in età adulta, se non viene coltivata (POSNER 1982,VII).

In classe, nel corso di due anni scolastici, gli alunni di quarta e poi di quinta compirono esperienze parallele di poesia e di filosofia le quali talvolta si intrecciavano quand'essi, discutendo, analizzavano le loro stesse poesie non più soltanto sotto l'aspetto linguistico-espressivo, come sino allora avevano fatto, ma anche sotto l'aspetto contenutistico-filosofico.

Scoprivano così che la poesia esprimeva, sia pure con altro linguaggio, gli stessi grandi, eterni problemi trattati dalla filosofia (la vita e la morte, il tempo e l'eternità, l'essere e il divenire, il sogno e la realtà, ecc.), problemi che da sempre hanno tormentato lo spirito umano e da sempre sono stati considerati specifico oggetto di ricerca della filosofia, l'*hortus conclusus* dei filosofi, nonostante l'opposto avviso, in età moderna, di analitici e positivisti logici (MAGEE 1998, capp. 5° e 23°).

Durante le conversazioni, le esperienze personali offrivano spunti per considerazioni di carattere generale e il discorso saliva dai casi particolari ai principi universali. In tal modo la poesia forniva argomenti e stimoli alla riflessione filosofica, spingendo talvolta gli alunni a penetrare in campi del tutto nuovi per loro.

Essa nutriva non solo il loro animo, ma anche la loro mente in maniera totale, rendendo quindi, in un certo senso, più agevole il lavoro formativo della filosofia.

Le due attività, quella poetica e quella filosofica, non solo non si intralciavano, ma si giovavano l'una dell'altra; non solo non erano antitetiche, ma erano complementari ed esigevano altrettanto rigore intellettuale (LAFLEUR 1990,129).

Ora gli alunni disponevano di un altro mezzo di espressione-comunicazione, cioè il dialogo filosofico che conviveva con il mezzo poetico e anzi, proprio

grazie ad esso, acquistava incisività discorsiva. Le argomentazioni, arricchendosi di elementi immaginativi, si facevano più penetranti e stringenti. Purtroppo la tradizione filosofica ha sempre svolto nei confronti della immaginazione un'opera di riduzione, «riduzione a un ruolo di secondo piano, ora perturbante e negativo, ora ausiliario e strumentale»(CASTORIADIS 1986,328). E tuttavia più d'uno studioso ha rilevato che la povertà d'immaginazione infiacchisce la stessa filosofia, che questa ha vita grama e stentata senza un vigoroso potere di rappresentazione. Ne viene compromesso lo stesso sviluppo della capacità razionale giacché, è stato osservato, «la normale razionalità è, per sua stessa natura, immaginativa»(LAKOFF-JOHNSON 1980,214).

La filosofia, dunque, si giovava della poesia, dei suoi strumenti espressivi. A sua volta, però, la poesia si giovava della filosofia che, lungi dall'insterilire o svigorire la vena poetica (le poesie più ispirate ed elevate dei grandi poeti si distinguono per una forte densità concettuale), le conferiva limpidezza e purezza, contribuendo a rendere più terso e preciso il pensiero poetante.

Come si può notare, partito dall'idea della necessità di affiancare l'attività poetica a quella filosofica, ho poi finito col descrivere il procedimento inverso, premuto com'ero da una esigenza di concretezza e di aderenza alla realtà, esigenza che ho potuto soddisfare solo attingendo alla mia esperienza didattica. Ma ritengo che la problematica insita nei due procedimenti sia in fondo la stessa. Si tratta, infatti, nell'uno come nell'altro caso, di portare avanti simultaneamente due esperienze di insegnamento-apprendimento che hanno molto in comune sia sul piano della giustificazione teorica sia sul piano dell'attuazione pratica. Esse sono entrambe alla portata del bambino. Il quale può fare poesia e filosofia, può apprendere a rimare e a ragionare, comporre versi e analizzare proposizioni; può adoperare senza disagi tanto lo stile analogico-figurativo, tipico della comunicazione poetica, quanto lo stile logico-argomentativo (ma non privo di immagini e di simboli), tipico della comunicazione filosofica.

Egli è in grado, o può essere messo in grado, di «pensare in modo concreto e in modo astratto, secondo che lo richiedano la situazione e l'argomento»(PALERMO 1995,249). Il suo pensiero può essere a un tempo nitido e fervido, lucido e appassionato, a dispetto della nostra «pervicace tendenza a ficcare un cuneo tra l'emozione e l'intelletto»(ZWICKY 1992,102).

Questa mia convinzione, si può immaginare, non deriva da speculazioni intellettuali o da particolari studi scientifici, ma si è venuta formando attraverso quanto ho potuto osservare e sperimentare nel contatto quotidiano con gli alunni. È quindi il frutto della riflessione critica sulle esperienze didattiche fatte in classe.

Testimonianza materiale e risultato tangibile delle due congiunte esperienze (poetica e filosofica) sono due volumi realizzati in quinta (il primo con la tipografia scolastica, il secondo con il ciclostile) e rispettivamente intitolati *Poesie* e *Conversazioni di filosofia*. L'uno contiene le più significative composizioni poetiche degli alunni, l'altro contiene otto lunghe conversazioni tenute da loro in aula su altrettanti argomenti ritenuti, per tradizione, di pertinenza della filosofia: Linguaggio e pensiero, Sogno e realtà, Apparenza e

realtà, Cuore e animo, Essere e divenire, Vero e falso, Le leggi della logica, Filosofia e poesia.

I due volumi sono la dimostrazione viva della tesi che qui si sostiene: quella della fruttuosa convivenza di poesia e filosofia. Una tesi che si giova anche del conforto di un filosofo di eccezione: Heidegger. Il quale scrive: «L'alto poetare di tutta la grande poesia si muove sempre nel pensiero»(1990, 137); «Il pensare percorre il suo cammino nelle vicinanze del poetare»(Ivi).

Questa vicinanza è necessaria e vitale sia per la poesia che per la filosofia. Ancora Heidegger: «Nei loro momenti più alti, entrambi poesia e pensiero, ciascuno a modo proprio, hanno bisogno l'uno dell'altro come vicino»(Ivi).

Quali radici di un medesimo ceppo, quali rami di uno stesso tronco, poesia e filosofia, devono perciò vivere e crescere insieme, accomunate dalla capacità di esprimere il senso della vita e del mondo.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- BOAS G., (1932), *Philosophy and poetry*, Norton MA, Wheaton College Press.
- CASTORIADIS C., (1986), *La découverte de l'imagination*, in IDEM, *Domaines de l'homme. Les Carrefours du labyrinthe II*, Paris, Seuil.
- COLLI G., (1986), *La nascita della filosofia*, Milano, Adelphi.
- DERRIDA J., (1972), *La mythologie blanche*, in IDEM, *Marges de la philosophie*, Paris, Minuit.
- FEYERABEND P. K., (1990), *Addio alla ragione*, Roma, Armando.
- FRANCE A., (s. d. ma 1895), *Le Jardin d'Épicure*, Paris, Calman-Lévy.
- GRASSI E., (1989), *Potenza dell'immagine*, Milano, Guerini e Associati.
- HEIDEGGER M., (1990), *In cammino verso il linguaggio*, Milano, Mursia.
- HOLYOAK K. J.-THAGARD P., (1996), *Mental Leaps. Analogy in Creative Thought*, Cambridge MA, the MIT Press.
- JORDAN R., (1959), *Poetry and Philosophy: Two Modes of Revelation*, "The Sewanee Review", Vol. 67, 1.
- KITTAY E. F., (1989), *Metaphor. Its Cognitive Force and Linguistic Structure*, Oxford, Clarendon Press.
- KOFMAN S., (1972), *Nietzsche et la métaphore*, Paris, Payot.
- LAFLEUR F., (1990), *Suki ou le problème de l'écriture*, in MARCIL-LACOSTE L. (a c. di), *La philosophie pour enfants. L'expérience Lipman*, Sainte-Foy (Québec), Le Griffon d'argile.
- LAKOFF G.-JOHNSON M., (1980), *Metaphors We Live By*, Chicago, The University of Chicago Press.
- LE DOEUFF M., (1989), *The Philosophical Imaginary*, trad. ingl., London, The Athlone Press.
- LIPMAN M., (1978), *Suki*, Montclair NJ, IAPC.
- LIPMAN M., (1988), *Philosophy goes to School*, Philadelphia, Temple University Press.
- MAGEE B., (1998), *L'arte di stupirsi*, Milano, Mondadori.
- PALERMO S. G., (1995), *Yes, Teacher, First Graders can do Philosophy*, in PORTELLI J. P. - REED R. F. (a c. di), *Children, Philosophy and Democracy*, Calgary (Alberta, Canada), Detselig Enterprises.
- PARAIN B., (1969), *Pétite métaphysique de la parole*, Paris, Gallimard.
- POSNER R., (1982), *Rational Discourse and Poetic Communication*, Amsterdam, Mouton.
- RICOEUR P., (1981), *La metafora viva*, Milano, Jaca Book.
- RORTY R., (1985), *Filosofia come scienza, come metafora, come politica*, "Rivista di estetica", 19/20.
- SPLITTER L. J.-SHARP A., (1995), *Teaching for Better Thinking*, Camberwell (Melbourne), ACER.
- ZWICKY J., (1992), *Lyric Philosophy*, Toronto, University of Toronto Press.