

**LUCA
ZANETTI**

**IN PRINCIPIO
ERA LO
STUPORE**



In principio era lo stupore

**LUCA
ZANETTI**

**IN PRINCIPIO
ERA LO
STUPORE**

Appunti per un'educazione
al dialogo filosofico

ej edizioni
junior

Pubblicato con licenza Creative Commons - Attribuzione 4.0
Internazionale (CC-BY 4.0).

Sono riservati i diritti per Text and Data Mining (TDM), AI
training e tutte le tecnologie simili.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata
dalla legge sul diritto d'autore.

L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta
tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste
e comunicate sul sito

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.it>

979-12-5635-233-3

© 2026 Edizioni Junior® - Reggio Emilia

Direzione editoriale: Andrea Pagano

Coordinamento editoriale: Diego Tavazzi

Impaginazione: Martina Zonca

Revisione tecnica dell'impaginato: Maria Grazia Brumana

Prima edizione: luglio 2026

Prefazione.....	9
<i>di Silvia Demozzi</i>	

Introduzione.....	15
-------------------	----

Prima parte. Verità e dialogo filosofico

1. Il desiderio di verità	25
1.1 Domande e dubbi.....	26
1.2 Una vita di domande.....	27
1.3 La domanda è desiderio di risposta	28
1.4 La domanda è desiderio di risposta vera	30
1.5 Domande strumentali e domande non-strumentali.....	32
1.6 L'irritazione del dubbio	34
1.7 Conclusioni.....	38
2. La ricerca della verità.....	39
2.1 La struttura dell'indagine	39
2.2 Ragioni strumentali, ragioni epistemiche.....	41
2.3 Le condizioni della credenza	43
2.4 Posso credere solo sulla base di ragioni epistemiche	46
2.5 Schiavi della verità	48
2.6 Conclusioni.....	50

3. La verità nella comunità di ricerca	51
3.1 Epistemologia ed educazione	51
3.2 Pragmatismo e P4C	53
3.3 Quale epistemologia pragmatista?	55
3.4 Non dobbiamo essere pragmatisti per partecipare alla CdR.....	59
3.5 Bambini pragmatisti?	62
3.6 Facilitatori pragmatisti?.....	64
3.7 Troppa teoria per una pratica	66
3.8 Giustificare la pedagogia della CdR.....	67
3.9 Indottrinamento pragmatista?.....	69
3.10 L'asserzione giustificata come obiettivo della CdR?	72
3.11 La scoperta della verità come obiettivo della CdR	74
3.12 Conclusioni.....	75

Seconda parte. Senso e stupore

4. Lo stupore dell'infanzia.....	81
4.1 Sorpresa e infanzia	82
4.2 Wittgenstein e Heidegger sullo stupore.....	87
4.3 Non di sola meraviglia	97
4.4 Conclusioni.....	101
5. L'infanzia di fronte all'abisso della ragione	104
5.1 Contesto.....	105
5.2 Sbobinatura del dialogo su Dio.....	106
5.3 Analisi del dialogo	109
5.4 Kant e l'abisso della ragione	121
5.5 Considerazioni conclusive	122
6. Il desiderio di senso	125
6.1 La grande domanda	125
6.2 Interpretazioni della grande domanda	129
6.3 Risposte alla grande domanda	130
6.4 Il bisogno di senso.....	133
6.5 Nichilismo e educazione	136

Terza parte. Sofferenza e dialogo filosofico

7. Sofferenza e verità	141
7.1 Le due frecce	141
7.2 Stesso evento, reazioni diverse	144
7.3 Il valore della prima freccia dipende dalla nostra reazione	144
7.4 Il desiderio all'origine della sofferenza	146
7.5 I desideri dipendono dalle credenze	150
7.6 Le credenze filosofiche all'origine della sofferenza	152
7.7 Conclusioni	155
8. Sofferenza e filosofia	157
8.1 Il desiderio di non soffrire	158
8.2 La via edonistica	159
8.3 La via sapienziale	162
8.4 Sentirsi assolutamente al sicuro	168
8.5 Dialogo filosofico e sofferenza	169
9. Infanzia e domande esistenziali.....	173
9.1 Cosa sono le domande esistenziali?.....	174
9.2 Un vuoto educativo.....	179
9.3 Domande esistenziali e sofferenza	183
9.4 L'ineluttabilità delle domande esistenziali	185
9.5 Domande esistenziali nel curriculum della Philosophy for Children	188
9.6 Domande esistenziali nella comunità di ricerca.....	193
9.7 Conclusioni.....	198

Appendici

Appendice A. Il primo laboratorio	
“La domanda più importante della mia vita”	203
A.1 Struttura generale del laboratorio	203
A.2 Primo passo – presentare la natura dell'attività e le regole	205
A.3 Secondo passo – la domanda più importante della mia vita.....	207
A.4 Terzo passo – raccolta di domande e nomi sulla lavagna	209
A.5 Il senso del primo incontro	209

Appendice B. Il metodo per problemi e la strategia del contrasto.	
Il laboratorio della nave di Teseo	211
B.1 Il nucleo stimolo-domanda-dialogo	212
B.2 Che cosa è un problema filosofico.....	214
B.3 Il paradosso	215
B.4 La strategia del contrasto: l'esempio della Nave di Teseo	217
B5 Conclusione.....	220
Postfazione.	
L'intersoggettività che scuote e il corridoio del domandare.....	221
<i>Stefano Oliviero</i>	
Bibliografia.....	231
Ringraziamenti.....	246

Prefazione

Educare nel/il tempo della meraviglia

Silvia Demozzi

Ogni autentico incontro educativo nasce da una domanda. Una domanda che non mira tanto a ottenere una risposta, quanto ad aprire uno spazio di pensiero, di relazione, di possibilità. Nell'infanzia questo spazio è immediato: il mondo appare come enigma e meraviglia, e lo stupore costituisce la prima forma di conoscenza. L'adulto che educa, se sa ascoltare, riconosce in quel domandare infantile la radice stessa della filosofia: il desiderio di comprendere ciò che è, di dare senso all'esperienza, di interrogare la vita.

Educare al dialogo filosofico significa allora prendersi cura di questa tensione originaria, non addomesticarla. Significa costruire contesti in cui la parola del bambino e della bambina non sia solo espressione, ma strumento di pensiero; in cui il domandare non sia interrotto dalla fretta della risposta, ma accolto come esercizio di libertà e di ricerca condivisa. La *Philosophy for Children*, e le pratiche di dialogo che da essa traggono ispirazione, rappresentano una delle forme più fertili di questa pedagogia della meraviglia: una pedagogia che concepisce la conoscenza non come accumulo, ma come avvicinamento progressivo, come *co-costruzione* di significati all'interno di una comunità che pensa insieme.

L'aula si trasforma in un laboratorio di pensiero e il cerchio dei bambini e delle bambine, la voce che passa da uno all'altro, il gesto della facilitatrice che invita a chiarire, ad ascoltare, a dissentire con cura, tutto ciò rende visibile un'idea di educazione fondata sul dialogo, sull'argomentazione, sulla reciprocità. Qui la verità non è imposta dall'alto, ma cercata collettivamente; non è proprietà di qualcuno, ma orizzonte comune.

Ma il dialogo filosofico non è solo esercizio di ragione: è anche pratica di presenza e di sensibilità. Lo stupore, l'inquietudine, la meraviglia, la paura, tutte le emozioni che attraversano il pensiero dei bambini, non sono ostacoli alla riflessione, bensì la sua condizione di possibilità. Educare al pensiero filosofico significa dunque educare anche alla vita emotiva, alla capacità di sostare nei pressi di ciò che non si comprende, senza chiudere l'enigma ma lasciandolo risuonare. È qui che la pedagogia del dialogo si intreccia con l'educazione alla complessità e alla cura: imparare a pensare insieme significa imparare a prendersi cura delle proprie parole e di quelle altrui.

Le preziose e sapienti pagine di Luca Zanetti si muovono a partire da questa convinzione: che la ricerca della verità, del senso e della felicità rappresenti il triplice movimento costitutivo dell'esperienza educativa. Il bisogno di verità esprime la spinta epistemica che abita ogni mente pensante, la tensione a conoscere ciò che è. Il bisogno di senso riguarda la dimensione interpretativa e simbolica della vita, il desiderio di comprendere il significato della propria esistenza e del mondo. Il bisogno di felicità, infine, rimanda alla dimensione etico-affettiva, alla ricerca di un equilibrio tra desiderio e realtà, tra sofferenza e pace interiore. Questi tre bisogni, verità, senso, felicità, non sono piani separati, ma dimensioni intrecciate dell'essere umano, e l'educazione al dialogo filosofico si configura come uno dei luoghi privilegiati in cui essi possono essere riconosciuti, coltivati e tenuti in relazione.

L'educazione al pensiero, nella prospettiva delineata in queste pagine, non è finalizzata all'acquisizione di competenze strumentali, ma al formarsi di un atteggiamento esistenziale. Fare filosofia con i bambini non serve a prepararli a diventare filosofi, ma a diventare esseri pensanti più raffinati: capaci di argomentare e di dubitare, ma anche di ascoltare, di sospendere il giudizio, di riconoscere la propria vulnerabilità cognitiva. È un'educazione alla coscienza di sé come essere dialogico e finito, un esercizio di umiltà epistemica e di fiducia nell'altro.

Pensare insieme ai bambini, inoltre, le grandi questioni dell'esistenza (la vita, la morte, la libertà, il bene, il dolore...) non significa anticipare un sapere adulto, ma offrire ai bambini e alle bambine la possibilità di abitare la loro stessa esperienza in modo più consapevole. Significa educarli al rispetto della parola, alla responsabilità del pensiero, alla coesistenza di prospettive differenti. Significa, infine, educare alla verità non come dogma, ma come ricerca comune; al senso non come costruzione arbitraria, ma come orizzonte

condiviso; alla felicità non come appagamento, ma come esercizio di lucidità e di pace interiore.

In tempi dominati dalla velocità, dalla frammentazione e dall'ipersemplificazione, l'educazione al dialogo filosofico assume una *funzione contro-culturale*. Essa restituisce valore alla lentezza del pensare, alla profondità del chiedere, alla complessità del comprendere. Riconosce che la conoscenza non nasce dalla certezza, ma dall'apertura; non dal possesso, ma dal percorso. E riafferma l'idea che l'educazione, nel suo significato più alto, non è la trasmissione di risposte, ma la costruzione condivisa di domande (significative).

“In principio era lo stupore” non è soltanto un titolo evocativo: è una dichiarazione pedagogica. Ci ricorda che l'infanzia non è un'età da superare, ma una postura da preservare, la capacità di guardare il mondo come se fosse la prima volta. Ritrovare quello sguardo, educare a mantenerlo vivo anche nell'adulto, è forse il compito più urgente della pedagogia contemporanea: non solo insegnare a pensare, ma insegnare a meravigliarsi del pensiero stesso, come di un bene fragile e comune.

“In principio era lo stupore”, infine, ci invita a ripensare la filosofia non solo come disciplina, ma come esperienza educativa fondamentale. Ci ricorda che ogni bambino o bambina, nel momento in cui chiede “*Perché?*”, apre uno spazio di senso che interpella anche l'adulto; e che ogni educatore, se accetta di restare in quell'apertura, diventa a sua volta artigiano dello stupore. Forse è qui che risiede il cuore di ogni pedagogia filosofica: nella capacità di restare fedeli alle domande, di lasciarsi trasformare da esse, di custodire la meraviglia come la prima e l'ultima forma di sapere.

... che senso ha vivere?
Nel senso che potevamo anche non esserci.
E allora perché ci siamo?
(Luca, prima secondaria primo grado)

Introduzione

Se hai preso in mano questo libro probabilmente hai già incontrato le pratiche di dialogo filosofico con i bambini. Forse hai sentito parlare della *Philosophy for Children* (P4C) di Matthew Lipman e Ann Sharp, o del *Dialogo socratico* di Leonard Nelson, o forse hai sentito racconti di insegnanti e genitori che hanno proposto dei laboratori di filosofia ai loro bambini. O forse non sai nulla di tutto questo e quindi, innanzitutto, ti chiedi che cosa significhi far fare filosofia ai bambini. Perciò, lasciami cominciare con una brevissima illustrazione che spiega in due parole che cosa devi “visualizzare” quando parliamo di dialogo filosofico con i bambini (e lo stesso vale, *mutatis mutandis*, con gli adulti).

Puoi immaginarti uno spazio nel quale i bambini sono seduti in cerchio, per terra o sulle sedie. Uno dei posti del cerchio è occupato da una figura che nella P4C viene chiamata *facilitatrice* (“facilitator” in inglese, che è la lingua prevalentemente impiegata per parlare di P4C). Se siamo in classe, la facilitatrice sarà probabilmente l’insegnante stessa, oppure un “esperto esterno” – magari un giovane dottorando di filosofia, com’ero io quando, nel 2018, cominciai a fare laboratori di filosofia a scuola. Il laboratorio o la *sessione*, come è spesso chiamata nel contesto della P4C, inizia quando il facilitatore propone uno *stimolo* al gruppo di partecipanti. L’obiettivo dello stimolo è portare il gruppo alla formulazione di una *domanda*, che verrà poi esplorata durante un’*indagine* o *ricerca*, che prenderà la forma di un *dialogo* fra i bambini guidati dalla facilitatrice. Nella P4C il gruppo di partecipanti viene chiamato *Comunità di ricerca* (CdR) (in inglese *Community of In-*

quiry, CoI). Le ragioni di questo nome diventeranno più chiare nel seguito, ma per il momento basti sapere che esso si riferisce grosso modo a un gruppo di persone che si comportano e si autointerpretano come una *comunità*, guidata da *valori condivisi* e con un *obiettivo comune*, che è appunto quello di fare *ricerca* insieme, dialogando su questioni di comune interesse. Quando le questioni sono di natura *filosofica*, allora si parla di *Comunità di ricerca filosofica* (CdRF) (in inglese, *Community of Philosophical Inquiry*, CoPI).

Per dare ancora maggior concretezza a ciò che ti stai immaginando, facciamo l'esempio di un possibile stimolo. La facilitatrice legge un racconto, come *Pezzettino*, di Leo Lionni. Alla fine della lettura chiede ai bambini di condividere alcune *domande* che sono emerse mentre ascoltavano la storia. Queste possono essere alcune delle domande formulate dai bambini: "Cosa vuol dire che sono me stesso?", "Cosa succede quando si muore?", "Perché Pezzettino è diverso dagli altri?", "Quali sono i pezzi più importanti del mondo?", ecc. Dopo aver raccolto le domande dei bambini sulla lavagna a fogli mobili, la facilitatrice chiede ai bambini di sceglierne una, che verrà poi esplorata insieme nel dialogo. I bambini scelgono, aiutati dalla facilitatrice, una domanda (magari tramite votazione, o discutendo tra loro su quale sia la domanda più bella o più interessante), dopodiché inizia il *dialogo*, nel corso del quale i bambini cercano la risposta alla loro domanda. Qui devi immaginarti bambini che dialogano insieme proponendo risposte, ipotesi, nuove domande, esempi, ecc., tutto ciò che accade o perlomeno può accadere in un dialogo tra adulti. Durante il processo, il ruolo del facilitatore è innanzitutto quello di aiutare i bambini a stare nel processo del dialogo – per fare ciò il facilitatore dovrà prendersi cura di alcuni *aspetti relazionali* (gestione dei turni di parola, rispetto fra i partecipanti, ecc.) così come di alcuni *aspetti epistemici*, cioè relativi alla *conoscenza* (aiutare nella formulazione delle domande, chiedere chiarimenti, invitare i bambini a esprimere i propri disaccordi e le loro ragioni, ecc.). Il facilitatore *non* ha l'obiettivo di *insegnare* o *trasmettere* ai bambini la risposta corretta alla domanda formulata. Se i bambini, stimolati dalla lettura di *Pezzettino*, hanno scelto la domanda "Quali sono i pezzi più importanti del mondo?", allora il compito del facilitatore *non* è, per esempio, quello di istruire sul fatto (ammesso e non concesso che di un fatto si tratti) che i pezzi più importanti del mondo sono certe particelle subatomiche, oppure sostanze cartesiane, o monadi, o chissà io. Il suo compito è piuttosto quello di aiutare i bambini a dialogare insieme intorno alla questione scelta e a quelle che via via emergeranno nel corso dell'indagine.

Il dialogo continuerà per un po' e poi, a un certo punto, l'attività volgerà a un termine – non perché si sia raggiunta una risposta condivisa, sebbene ciò possa accadere, ma semplicemente perché, come in ogni attività, a un certo punto bisogna pur fermarsi. Il facilitatore potrà chiudere il laboratorio in molti modi. Per esempio, può proporre alla classe un momento di *autovalutazione*, e cioè un momento nel quale i bambini possono riflettere insieme su alcuni aspetti dell'esperienza appena vissuta, come la qualità dei loro dialoghi, dell'ascolto reciproco, del loro coinvolgimento emotivo, ecc.

Questo è lo scheletro di una sessione di P4C. I suoi aspetti essenziali, non negoziabili – senza i quali, cioè, non sta accadendo un laboratorio di *dialogo filosofico* ma sta accadendo qualcos'altro – sono perlomeno i seguenti: vi è uno *stimolo* (che può essere presentato dal facilitatore, ma anche dai bambini); vi è la formulazione di una *domanda* (che può venire dai bambini, ma anche dal facilitatore); e vi è il *dialogo* (che non è altro, a sua volta, che una spirale di ulteriori stimoli e domande che conducono a un approfondimento, graduale o repentino, del tema esplorato). All'interno del movimento didattico della P4C (o comunque all'interno del vasto mondo di pratiche che a vario titolo si ispirano alla P4C) esistono tanti modi diversi di gestire questi momenti essenziali. Per esempio, ci sono modi diversi di giungere alla formulazione di una domanda (per esempio tramite votazione o dialogo), così come ci sono strategie didattiche diverse per guidare il dialogo. Se entrassimo nei dettagli delle pratiche e dei metodi si aprirebbe davanti a noi un mondo affascinante e ricco di intuizioni e istruzioni su come creare le migliori condizioni per il dialogo filosofico con i bambini.

Il mio obiettivo, però, in questo saggio è un altro (sebbene in certi momenti menzionerò alcuni aspetti strettamente didattici legati alla facilitazione del dialogo filosofico). Vorrei proporre alcuni spunti per una riflessione intorno al *senso* e ai *presupposti* di un'educazione al dialogo filosofico. I teorici della P4C da sempre riflettono su tali questioni. Sebbene esista una gran varietà di proposte, per la maggior parte queste insistono sull'importanza che ha la P4C nello sviluppo di competenze legate al pensiero critico, nonché allo sviluppo di quelle competenze etico-relazionali imprescindibili, insieme alle competenze di pensiero critico, per diventare cittadini consapevoli e responsabili di una comunità democratica. Tutto ciò è vero e importante – ed è stato ampiamente esplorato in numerosi studi – ma in questo saggio vorrei soffermarmi su un altro aspetto che, a mio avviso, è altrettanto fondamentale

e, tuttavia, difficile da cogliere nell'atmosfera intellettuale (pedagogica e filosofica) che contraddistingue non solo la comunità scientifica della P4C, ma più in generale i cuori e le menti della cultura europea e americana (e relative sfere di influenza) per lo meno da cinquant'anni. Come cercherò di sostenere nelle pagine seguenti, una delle ragioni fondamentali per cui educarsi al dialogo filosofico è importante, ed è importante farlo il prima possibile, è che, in ultimo, *essere umani significa desiderare di scoprire la verità intorno ai grandi quesiti dell'esistenza*, cioè quei misteri di cui da sempre la filosofia si occupa – vita, morte, senso, sofferenza, libertà, bene e male, ecc. Per fare ciò è necessario maturare le condizioni (cognitive ed emotive) che consentono di accostarsi alle più grandi domande che l'umanità ha saputo porsi. Questo è ciò che un'educazione al dialogo filosofico può fare per noi, e questa è, a mio avviso, la ragione più importante per raccomandare la filosofia a scuola, a partire dalla scuola dell'infanzia. Questa motivazione accompagna e sostiene le argomentazioni che valorizzano lo sviluppo di competenze di pensiero critico, etico-relazionali, morali e civiche. Infatti, se è vero che l'essere umano è un animale *razionale e politico* – ed è dunque importante prendersi cura della piena maturazione di questi aspetti – l'essere umano è anche, e a mio avviso innanzitutto e fundamentalmente, un animale *metafisico o spirituale*; un essere che costantemente, che ne sia consapevole o meno, cerca di penetrare e comprendere (nonché pacificarsi con) questa cosa misteriosa che chiama “vita” e “mondo”. È questa fondamentale inclinazione dell'animo umano che vorrei porre al centro della nostra riflessione nelle pagine seguenti.

Il libro è composto da tre parti: “Verità e dialogo filosofico”, “Senso e stupore”, “Sofferenza e dialogo filosofico”. Ciascuna di esse mostra come un'educazione al dialogo filosofico sia importante per prendersi cura di tre spinte fondamentali che ci abitano (e che, come vedremo, sono strettamente intrecciate): il bisogno di *verità*, il bisogno di *senso*, e il bisogno di *evitare la sofferenza e perseguire la felicità o la pace*.

Nella prima parte del libro, “Verità e dialogo”, difendo le premesse principali per sostenere che un'educazione al dialogo filosofico è fondamentale al fine di soddisfare il nostro bisogno di verità. I capitoli 1-3 costituiscono la difesa della tesi secondo la quale un'educazione al dialogo filosofico sin dalla scuola primaria (se non prima) è importante al fine di accompagnare i bambini nella ricerca della verità intorno alle loro domande filosofiche. L'argomento a favore di questa tesi è, nelle sue premesse essenziali, il seguen-

te. Primo, i bambini si pongono domande filosofiche. Secondo, ponendosi domande filosofiche, i bambini vogliono conoscere le risposte vere a tali domande. Terzo, educare i bambini alla ricerca filosofica, nel dialogo, è un mezzo per aiutare i bambini a raggiungere ciò che desiderano, e cioè conoscere le risposte alle loro domande filosofiche.

Più dettagliatamente, nel capitolo 1, intitolato “Il desiderio di verità”, difendo la tesi secondo la quale siamo abitati da una tensione verso la verità. L’argomento si basa su due osservazioni: porsi domande è fondamentale nelle nostre vite; quando ci poniamo una domanda desideriamo conoscere la risposta *vera* a tale domanda.

Nel capitolo 2, “La ricerca della verità”, articolo ulteriormente la tesi difesa nel capitolo 1, presentando gli aspetti fondamentali dell’indagine o ricerca, e sostenendo che siamo, per così dire, *schiavi* della verità poiché non possiamo che credere ciò che pensiamo essere vero e non possiamo che credere, quando lo facciamo consapevolmente, sulla base di ragioni che ci paiono indicare che certe risposte potrebbero essere vere. La struttura dell’indagine descritta in questo capitolo è la stessa che troviamo nell’indagine dei bambini e nei laboratori di dialogo filosofico a loro dedicati, e dunque ci dà indicazioni per comprendere che cosa accade (e deve accadere) in un dialogo filosofico di cui sono protagonisti.

Nel capitolo 3, intitolato “La verità nella comunità di ricerca”, sostengo che per fare filosofia con i bambini – secondo la pedagogia della CdR, che è al cuore della P4C e di altre pratiche che a essa si ispirano – non è necessario presupporre una epistemologia pragmatista. Questo snodo dell’argomentazione prepara il campo per i capitoli successivi, nei quali cercherò di guardare alla P4C da una prospettiva che, per dirla in maniera sommaria, pone l’enfasi sui grandi temi che interessano la tradizione filosofica europea dell’esistenzialismo.

Dopo aver esplorato gli aspetti più “freddi” della ricerca filosofica, nella seconda parte, “Senso e stupore”, mi soffermo su ciò che è noto in filosofia perlomeno dai tempi di Platone e Aristotele: le domande, in particolare le grandi domande filosofiche, nascono nel calore di un pathos, che è innanzitutto stupore. Tale pathos dinanzi al mondo si trasforma in domanda e con essa andiamo alla ricerca di risposte che ci consentano di dare un senso al mondo, il quale ci appare, innanzitutto, come misterioso e tutto da comprendere.

Nel capitolo 5, “Lo stupore dell’infanzia”, mi interrogo intorno alla natura dello stupore e della meraviglia e al loro ruolo nell’esperienza dell’infanzia.

Dopo aver mostrato in che senso può esser vero che l'infanzia è il tempo privilegiato della meraviglia, nelle parti conclusive del capitolo sottolineo come, insieme alla meraviglia, all'origine delle domande della filosofia si trovino anche emozioni più cupe e problematiche, come la paura, l'angoscia, l'inquietudine.

Nel capitolo 6, "I bambini di fronte all'abisso", svolgo un'analisi ravvicinata di un dialogo su Dio che ho facilitato in una classe quarta della primaria. Nell'analisi metto in evidenza la capacità dei bambini di argomentare i loro interventi e il carattere abissale delle domande e considerazioni che riescono a fare. L'analisi del dialogo funge anche da introduzione a questioni che verranno affrontate nella seconda parte del libro, prima fra tutte la questione se fare filosofia con i bambini possa esporli a domande e osservazioni troppo "grandi" e pericolose per loro.

Nel capitolo 7, "Il desiderio di senso", tramite l'analisi di un laboratorio sulla questione del senso della vita svolto in una classe terza della primaria, sostengo che il bisogno di verità è al contempo anche bisogno di *senso* – di dare un senso a ciò che ci accade e ai fatti fondamentali dell'esistenza, al fatto che qualcosa in generale esista e che a esistere sia proprio io.

Nella terza parte del libro, "Sofferenza e dialogo filosofico", fornisco un altro argomento a favore di un'educazione al dialogo filosofico. Se nella prima parte del libro l'argomento verte sul nostro bisogno di verità e senso, nella terza parte l'argomento parte dal riconoscimento di un'altra esigenza fondamentale che ci abita, e cioè il bisogno di evitare la sofferenza e perseguire la felicità o un qualche tipo di pace. Primo, esiste sofferenza ed esiste la spinta a evitarla e a perseguire la felicità (parlo di felicità perché è il nome convenzionale per riferirsi al *telos* nell'ambito del *pathos*). Secondo, la sofferenza dipende dai nostri desideri e dalle nostre credenze. In particolare, la sofferenza dipende dalle nostre credenze *filosofiche*. Come sostengo nella prima parte del libro, non vi è modo di cambiare le nostre credenze se non indagando, ricercando la verità. Ecco dunque perché è fondamentale che tutti, e sin dai primi anni, imparino a ricercare la verità e a ricercarla intorno alla grandi domande della filosofia: perché saranno le nostre credenze e in particolare le nostre credenze filosofiche a determinare il nostro sentire. Non abbiamo la garanzia che l'indagine trasformerà il nostro sentire nella direzione di ciò che, prima dell'indagine, possiamo chiamare felicità. Ma l'*unico* modo per scoprirlo è compiere l'indagine e perciò siamo destinati, nella misura in cui

siamo destinati a ricercare la felicità, a ricercare la verità, e l'educazione al dialogo filosofico è fondamentale in tal senso.

Nel capitolo 7, "L'origine della sofferenza", a partire da osservazioni classiche che troviamo nel buddhismo e nello stoicismo (ma non solo), introduco una teoria circa l'origine della sofferenza. Secondo tale teoria, soffriamo quando *crediamo* che il mondo sia diverso da come *desideriamo* che sia. Credenza e desiderio sono dunque fattori fondamentali all'origine della sofferenza. Sostengo poi che i nostri desideri, a loro volta, sono l'espressione delle nostre credenze, e in particolare delle nostre credenze filosofiche.

Su questa base, nel capitolo 8, "Sofferenza e filosofia" sostengo che l'unico modo per lenire la nostra sofferenza è fare i conti con le nostre *credenze* – vedere, cioè, se i desideri che sono alla base delle nostre sofferenze si basano su credenze vere o su illusioni. Una via privilegiata per farlo è intraprendere una ricerca filosofica, ancora meglio se in forma dialogica, e perciò sostengo che un'educazione al dialogo filosofico è importante per prendersi cura del nostro bisogno di felicità. Illustro quanto affermo soffermandomi sull'analisi dei cosiddetti "Diari segreti" che Ludwig Wittgenstein scrive mentre si trova al fronte durante la Prima guerra mondiale. In essi possiamo vedere concretamente in che modo la riflessione filosofica (come dialogo di sé con sé) è fondamentale quando si cerca di evitare la sofferenza e perseguire la pace.

Nel capitolo 9, "Sofferenza e domande esistenziali", presento una sfida importante che ogni educazione al dialogo filosofico deve affrontare: interrogarsi sui grandi misteri dell'esistenza può essere fonte di grande sofferenza; ma, a parità di condizioni, noi non vogliamo far soffrire inutilmente i bambini; allora come fare a giustificare l'introduzione della filosofia in ambito educativo? In questo capitolo delinea la sfida e sostengo che nella *Philosophy for Children* non troviamo abbastanza risorse, al momento, per far fronte a essa.

Riassumendo in pochissime parole, dunque, in questo libro difendo il valore di un'educazione al dialogo filosofico sostenendo che tale educazione è necessaria per perseguire tre fini costitutivi della nostra condizione: il desiderio di conoscere la verità, il desiderio di dare un senso alla nostra vita e al mondo, e il desiderio di essere felici.

Questo libro è stato scritto avendo due lettori in mente: da un lato, lo studioso accademico, con un background solido in ambito pedagogico e filosofico; dall'altro, l'insegnante, l'educatore, il genitore, e in generale il lettore semplicemente interessato al tema, senza che esso debba per forza avere una qualche preparazione specialistica in ambito pedagogico e/o filosofico. Lo stile del saggio riflette dunque l'esigenza di risultare fruibile per entrambi i lettori. Ho cercato di scrivere un testo che fosse al contempo scientificamente rigoroso e accessibile ai non-specialisti. Spero di essere riuscito nell'impresa, e di non aver lasciato insoddisfatti entrambi i lettori.

I capitoli 1, 2, 8 sono completamente nuovi, mentre gli altri capitoli contengono parti sostanzialmente rimaneggiate di precedenti pubblicazioni: Moruzzi & Zanetti (2024) per il capitolo 3; Zanetti (2025g) per il capitolo 4; Zanetti (2025f) per il capitolo 5; Zanetti, Altomonte, Sanna (2021c) per il capitolo 6; Zanetti (2024) per il capitolo 7; Zanetti (2020a) per il capitolo 9. L'Appendice A è inedita, mentre l'Appendice B si basa su Zanetti (2020b).

In questo libro mi interrogo sull'educazione alla filosofia da un punto di vista pedagogico e filosofico. Questa riflessione è idealmente accompagnata da un altro libro, che non è ancora stato scritto, nel quale vengono date delle indicazioni *pratiche e didattiche* per entrare nel vivo della relazione dialogica con i bambini sulle grandi domande della filosofia. Per alcuni dei contributi didattici dell'autore, si possono vedere le seguenti pubblicazioni: Zanetti (2020b) (riprodotto come Appendice B in questo volume), Zanetti (2023c), Zanetti (2023e).

Prima parte

Verità e dialogo filosofico

1. Il desiderio di verità

In questo capitolo intendo difendere la tesi secondo la quale una tensione fondamentale che abita la nostra esistenza è la *tensione alla verità*. Le premesse che mi portano a questa conclusione sono le seguenti: primo, il domandarsi è un evento fondamentale nelle nostre vite; secondo, quando ci poniamo una domanda vogliamo una risposta; terzo, una risposta può essere tale solo se la riteniamo vera. Su queste basi concludo che quando ci poniamo una domanda desideriamo conoscere la verità. E poiché la domanda è un evento fondamentale nella nostra vita, il desiderio di verità è fondamentale nella nostra vita. In questo senso, *siamo tensione alla verità*.

Questa tesi svolge un ruolo decisivo nell'economia di questo saggio. Se è vero che siamo tensione alla verità, allora ciò è vero anche per i bambini. Ma poiché tutti noi – bambini compresi! – ci poniamo domande *filosofiche*, allora desideriamo conoscere la verità sulle questioni filosofiche. Un'educazione all'indagine filosofica è dunque essenziale per aiutare i bambini a ottenere ciò che vogliono: la verità sulle grandi domande della filosofia.

Ma questo è anticipare troppo. Procediamo con ordine e vediamo, in questo capitolo, in base a quali considerazioni possiamo sostenere che noi desideriamo conoscere la verità.¹

¹ Per una trattazione più ampia e dettagliata di questa tesi, nel contesto di dibattito filosofico contemporaneo in filosofia della mente ed epistemologia, si veda Zanetti 2018, 2021b, 2023a, 2023b. In questo capitolo giungo a sostenere che la ricerca della verità è essenziale nelle nostre vite riflettendo sulla natura della *domanda*. Nel dibattito con-

1.1 Domande e dubbi

Possiamo distinguere due tipi di domande: aperte e chiuse. Si comprende la differenza fra i due tipi di domande *per contrasto*. Sulla sinistra ci sono le domande aperte, sulla destra le domande chiuse.

Quante stelle ci sono in cielo?	Il numero delle stelle è pari o dispari?
Perché la vita è così difficile?	La vita è difficile?
Dove ho messo le chiavi della macchina?	Le chiavi della macchina sono nelle tasche della tua giacca, della mia, o le abbiamo lasciate in macchina?
Chi sono io?	Io sono un'anima o sono altro?

Come si vede, quando ci poniamo domande *aperte* non dobbiamo necessariamente avere in mente una lista predeterminata delle possibili risposte. Mi posso chiedere perché è difficile vivere senza avere idea di quali siano tutte le risposte possibili a questa domanda. Al contrario, in una domanda *chiusa* noi abbiamo in mente una lista determinata di risposte possibili. La maggior

temporaneo in filosofia della mente e del linguaggio si può giungere a conclusioni simili per un'altra via, e cioè riflettendo sulla natura del *giudizio* (*judgment*) o della *credenza* (*belief*) e sulla relazione tra giudizio, credenza e verità. Velleman 2000 sostiene la *teoria* cosiddetta *teleologica*, secondo la quale l'atto stesso del credere *mira* alla formazione di un giudizio *vero*. Secondo questa teoria, quando crediamo qualcosa, lo facciamo *con lo scopo* di credere il vero. Railton 1997, Shah 2003 e Wedgwood 2000 sostengono invece la *teoria normativista*, secondo la quale una credenza è corretta (se e) solo se il suo contenuto, cioè la proposizione creduta vera, è vero. In questo senso, sebbene noi non miriamo propriamente a raggiungere la verità quando crediamo, tuttavia è un fatto costitutivo dell'atto del credere il fatto di essere valutato come corretto o meno in base alla sua verità o falsità. Bird 2007 sostiene, invece, una *teoria funzionalista*, secondo la quale la facoltà del giudicare e del credere ha la funzione di produrre giudizi e credenze vere. Se a queste teorie – che insistono sul fatto che la verità svolge un ruolo essenziale nella nostra pratica di formazione di giudizi e credenze – si aggiunge la tesi, altamente plausibile e largamente condivisa, secondo la quale l'indagine, cioè la pratica di porsi domande e cercare risposte, è centrale nelle nostre vite, allora, dato che la formazione di credenze è un momento centrale nell'indagine, è facile giungere alla stessa conclusione che qui sostengo, e cioè che la ricerca della verità svolge un ruolo centrale nelle nostre vite.

parte delle domande chiuse sono ciò che spesso chiamiamo *dubbi* (e così li chiamerò in quanto segue), domande cioè che si chiedono se le cose stanno in un certo modo, *oppure no*. In termini leggermente più tecnici, nei dubbi ci chiediamo se una certa proposizione p (d'ora in poi userò " p " come variabile per una proposizione) sia vera oppure no. Poiché di solito si pensa che una certa proposizione possa essere *o vera o falsa* (questo è noto come principio di bivalenza)² in un dubbio ci chiediamo se una certa proposizione sia vera o falsa.

Talvolta quando ci poniamo domande aperte possiamo in realtà avere in mente un certo numero più o meno determinato di risposte possibili. Spesso quando ci chiediamo cose come "Dove ho messo le chiavi della macchina?" abbiamo una vaga idea di dove potrebbero essere. Se l'idea non è vaga, ma è molto precisa, e cioè abbiamo in mente un numero preciso di possibili risposte, come nel caso della domanda chiusa sulle chiavi che trovate in tabella, allora possiamo sempre parlare di domande chiuse, domande cioè che sono poste avendo in mente quali sono le risposte possibili. Il caso paradigmatico di domanda chiusa, tuttavia, è quello che ordinariamente chiamiamo *dubbio*, dove ci chiediamo se le cose stanno in un certo modo *oppure no*.

1.2 Una vita di domande

La nostra mente è costantemente agitata da domande. Anche in questo istante, per esempio, mentre leggete la tesi che ho appena asserito – e cioè che la nostra mente è costantemente agitata da domande – vi starete forse *domandando* se è vero che la nostra mente è costantemente agitata da domande. E questa è una domanda. Più precisamente, un *dubbio*.

Le domande che animano le nostre menti non devono necessariamente essere formulate discorsivamente. Spesso siamo in uno *stato di domanda*

² Ci sono logiche che negano la validità universale del principio di bivalenza. Per i nostri scopi, possiamo mettere da una parte queste logiche. Chi volesse tenerle in considerazione può accontentarsi della formulazione più basilare dell'azione del dubbio – formulazione che, a mio avviso, è corretta – e cioè l'azione di chiedersi se una certa proposizione è vera *oppure no*, azione che lascia indeterminato quale altro valore di verità può essere posseduto dalla proposizione in questione.

anche se non abbiamo chiaramente formulato a parole la nostra perplessità. Quando cerchiamo le chiavi che abbiamo perso lo facciamo con una mente indagatrice, che si chiede dove potrebbero essere. Ma per essere in questo stato non dobbiamo dirci internamente – ancor meno dire a voce alta – “dove sono le chiavi?”, “sono lì?”, “no?”, “ah, saranno mica là?”, ecc... Con queste formulazioni linguistiche cerchiamo di articolare uno stato mentale di domanda che, tuttavia, non necessita di essere articolato coscientemente per essere vissuto.

Quando notiamo che l’articolazione linguistica conscia non è essenziale per essere in stato di domanda, allora è forse più facile apprezzare la natura pervasiva della domanda nelle nostre vite. Costantemente siamo immersi in piccole indagini guidate da domande. Queste sono perlopiù inesprese. Tant’è che, come sappiamo, talvolta è un gran lavoro, e un’importante conquista, scoprire quali sono i dubbi che ci agitano.

1.3 La domanda è desiderio di risposta

Che ci poniamo domande, dunque, è piuttosto ovvio. Altrettanto ovvio, mi pare, è che quando ci poniamo una domanda *desideriamo conoscere la risposta*. Se mi chiedo quanti soldi devo a un creditore, voglio sapere quanti soldi gli devo, e sapere quanti soldi gli devo è sapere la *risposta* alla mia domanda.

Una prima obiezione a questa tesi consiste nell’osservazione che talvolta sembriamo porci domande senza voler *davvero* conoscerne la risposta. Per esempio, in molti casi poniamo domande anche se conosciamo già la risposta. Così, posso chiedere a un’amica “cosa hai fatto ieri sera?” anche quando conosco benissimo la risposta – so che è stata una serata importante per lei – e desidero solo darle un pretesto perché possa raccontare le sue avventure.

Per rispondere a questa obiezione dobbiamo semplicemente distinguere casi in cui uno *finge* di star(si) ponendo una domanda, e casi in cui uno si pone una domanda *seriamente*. In altre parole, dobbiamo distinguere l’*atto mentale del domandarsi* da altri *atti mentali* che sebbene siano diversi dall’atto del domandarsi sono comunque *esprimibili* a parole tramite ciò che normalmente riconosciamo come una domanda. Quando chiedo alla mia amica “come stai?” per darle il pretesto per raccontare, non mi sto davvero doman-

dando come stia. E possiamo fare domande che non ci stiamo ponendo sia ad alta voce, quando ci rivolgiamo ad altri, sia internamente, quando ci rivolgiamo a noi stessi. Questo accade, per esempio, quando recitiamo una parte e siamo gli spettatori di noi stessi – quando mi chiedo “essere o non essere?” nei miei momenti shakespeariani – quando leggiamo dei testi che includono delle domande che, però, non ci stiamo genuinamente ponendo – quando leggo “è tutta colpa dei migranti?” nel titolo di un articolo di giornale, e in molti altri casi che, per lo più, sappiamo distinguere senza problemi dai casi in cui, genuinamente, ci poniamo una domanda.

Ciò che sto asserendo, dunque, è che desideriamo conoscere le risposte alle domande che ci poniamo *davvero*, e non alle domande che formuliamo, internamente o esternamente, senza tuttavia immedesimarci seriamente in esse.

Una seconda possibile obiezione muove dall’osservazione che talvolta, anche se ci stiamo genuinamente ponendo una domanda, in realtà non vogliamo conoscerne la risposta. Mi posso chiedere quale sia l’esito di un importante esame medico che riguarda una persona a me cara, e non ci è difficile immaginare casi in cui *in un certo senso* non vogliamo conoscere la risposta a questa domanda (perché la temiamo, per esempio).

Rispetto a questi casi, dobbiamo notare, innanzitutto, che spesso abbiamo desideri contrastanti – stasera desidero pizza e birra ma desidero anche dormire senza pesi sullo stomaco. E spesso la ricerca della verità è ostacolata da desideri che sono in contrasto con essa. Poiché la verità rischia di metterci in crisi, spesso cerchiamo di evitare di trovarci nella posizione in cui potremmo, con la dovuta indagine, conoscere le risposte alle nostre domande. Questo è vero perché in generale quando ci poniamo una domanda o un dubbio vi è il rischio di scoprire che ciò che credevamo essere vero è, in realtà, falso. Ma – e questo è il punto cruciale – anche se spesso desideriamo non conoscere la verità, questo desiderio non elimina il desiderio di conoscere la verità che è *costitutivo* dell’atto stesso di domandarsi. Fenomenologicamente, constatiamo che chiedersi se *p* sia vera o falsa è al contempo *desiderare* di sapere se *p* sia vera o falsa. Ma questo desiderio può accadere nel mezzo di altri desideri che ci spingono lontano dall’indagine che ci porterebbe a conoscere la risposta.

Per supportare ulteriormente la tesi che la domanda sia il desiderio di trovare la risposta, possiamo notare che quando pensiamo di conoscere la risposta a una certa domanda allora la domanda scompare. Se mi chiedo

dove sono le chiavi e poi le trovo (o perlomeno *credo* di averle trovate) ecco che smetto di domandarmi dove sono le chiavi. E smetto proprio perché ho soddisfatto il mio desiderio: ho trovato la risposta. Poi, ovviamente, potrei maturare un dubbio che si chiede se *davvero* io abbia trovato le mie chiavi. E, in quel momento, la risposta che mi ero dato prima non sarà più una risposta che faccio mia, poiché mi sto appunto chiedendo se queste siano davvero le chiavi che stavo cercando.

1.4 La domanda è desiderio di risposta vera

A ben vedere, due paragrafi fa non ho solamente sostenuto che porre una domanda significa desiderare conoscere la risposta. Ho anche implicitamente sostenuto che quando ci poniamo una domanda, desideriamo conoscere la risposta *vera*. Sebbene menzionare la parola *vero* o *verità* di questi tempi faccia subito drizzare le orecchie al lettore, questa è un'osservazione del tutto banale e difficile da confutare. Tuttavia, non sono banali – e perciò si drizzano le orecchie! – le *implicazioni* di tale tesi. Ma andiamo con calma e vediamo di capire perché non possiamo fare a meno di considerare la domanda come il desiderio di una risposta *vera*.

Mi chiedo: “che ore sono?”. E qualcuno mi dice: “sono le tre”. Io normalmente gli credo e così mi rispondo che sono le tre. Ma se poi, mentre mi allontanano, lui mi ferma e aggiunge: “ah, ovviamente non sono mica le tre, ti ho mentito”, allora, oltre allo sgomento o al divertimento, a seconda del bisogno che mi ha spinto a chiedere l'ora, ecco che io non credo più che siano le tre e, di conseguenza, rimango ancora in uno stato di ricerca di risposta.

In termini più generali: se so che una certa risposta possibile a una mia domanda è *falsa*, allora so che quella *non* è la risposta alla mia domanda. E infatti non posso crederla vera (se credo che sia falsa!) e così rispondere alla mia domanda.

Lo stesso punto può essere osservato riflettendo sulla natura del giudizio e sulla relazione tra giudizio e domanda.³ Chiamiamo giudizio l'atto mentale che consiste nel ritenere che una qualche proposizione *p* è vera. Giudicare

³ Per un approfondimento su questo punto si veda Shah & Velleman 2005 e Zanetti 2021b.

che p equivale a giudicare che p è vera. Noi non possiamo non giudicare che p se sappiamo o giudichiamo al contempo che quella proposizione è falsa. E dato che è giudicando che una qualche proposizione è vera che riusciamo a rispondere alle nostre domande, è chiaro che non possiamo avere una risposta fintanto che sappiamo o perlomeno giudichiamo che la proposizione che dovremmo giudicare come vera per rispondere alla nostra domanda è, in realtà, falsa.

Un ostacolo che potrebbe impedirci di apprezzare come la domanda sia un desiderio di una risposta *vera* è il fatto che noi rarissimamente abbiamo un accesso *diretto* alla verità. Per lo più vi accediamo – o perlomeno *crediamo* di accedervi – attraverso il riconoscimento di caratteristiche che *indicano* che una certa proposizione è vera. Per esempio, se mi chiedo se una certa persona è affidabile, l'unico modo che ho per farmi un'idea sulla questione sarà notare se possiede delle caratteristiche che indicano, in maniera più o meno certa, che l'individuo in questione è affidabile. Mi chiederò se è puntuale, rispettoso, attento ai dettagli, se sa ascoltare, se attribuisce valore a ciò che fa, ecc... Poiché per lo più ci accontentiamo di indicatori che rendono solamente *probabile* o *plausibile* che una certa proposizione sia vera, si potrebbe pensare che domandando noi non vogliamo una risposta vera ma, più semplicemente, una risposta *ben argomentata*, o *supportata da evidenze*, o *probabile*. Ma perché vogliamo una risposta che sia ben argomentata? Perché se una risposta è ben argomentata allora ha buone probabilità di essere *vera*. L'orizzonte cui miriamo è dunque pur sempre la verità.

A questo punto si potrebbe pensare: “è vero (!), noi quando ci poniamo una domanda desideriamo una risposta *vera*, ma forse questo desiderio è del tutto *contingente*. Non è forse vero che i nostri desideri cambiano? Non sono forse libero di scegliere che tipo di risposte voglio alle mie domande?”. Sì, i desideri cambiano, e sì, posso pensare di volere certi tipi di risposte piuttosto che altre, ma ciò non toglie il fatto che, *a prescindere da quello che vogliamo e crediamo*, una domanda *in quanto tale* mira a una risposta vera. Questo fatto è, in altre parole, *costitutivo dell'atto stesso del domandarsi*. Non è una caratteristica che contingentemente il soggetto aggiunge, secondo propria volontà, agli atti della propria mente. È la nostra mente che funziona così. Non possiamo farci nulla. Se ci chiediamo “posso ambire a qualcosa di diverso da una risposta vera?”, nel fare ciò sto cercando, *volente o nolente*, una risposta *vera* alla mia domanda. In altre parole, per dirla con un linguaggio più enfatico,

siamo condannati a ricercare la verità. Se ti ribelli dicendo “non è vero!” o, più garbatamente, chiedendoti “ma sarà vero?”, la tua ribellione o il tuo garbato dubbio stanno testimoniando il tuo desiderio di conoscere la verità.

Riassumendo: sappiamo che la domanda riveste un ruolo fondamentale nelle nostre vite; sappiamo che quando ci poniamo una domanda vogliamo ricevere una risposta; sappiamo, inoltre, che solo una risposta (ritenuta) *vera* può essere una risposta a una domanda; sappiamo, dunque, che la ricerca della verità riveste un ruolo fondamentale nelle nostre vite. Noi *siamo esseri domandanti alla ricerca della verità.* E lo siamo anche se, eventualmente, nel corso di questa ricerca, ci capita di concludere – e cioè di rispondere a una nostra domanda – che la verità non esiste, o che non è giusto ricercare la verità, o che di fatto stiamo cercando dell’altro. Più ci agitiamo nel tentativo di screditare la tesi che siamo esseri domandanti alla ricerca della verità, più manifestiamo il nostro essere tensione domandante verso la verità. Che ci piaccia o meno.

1.5 Domande strumentali e domande non-strumentali

Anche se tutte le domande mirano alla verità – cioè mirano a ricevere una risposta vera – è importante notare che possiamo porre domande per vari motivi. In effetti, la maggior parte delle volte, quando poniamo una domanda, lo facciamo per raggiungere uno scopo che non ha niente a che fare con il *puro* desiderio di conoscere la verità.

Per esempio: voglio andare al mare, ma per arrivarci ho bisogno di orientarmi, quindi faccio un sacco di domande per capire come arrivare alla spiaggia. In questo caso, non faccio una domanda sulla posizione della spiaggia per il solo scopo di conoscere la verità sulla posizione della spiaggia. Pongo la domanda solo nella misura in cui la considero *strumentale* al raggiungimento di un mio obiettivo. In altri termini, *conoscere la verità* sulla posizione della spiaggia non è il mio *fine*, ma solo il *mezzo* per perseguire il mio reale fine, e cioè tuffarmi in acqua. Queste sono domande che potremmo chiamare “strumentali” poiché sono usate come strumento o mezzo per raggiungere un fine che esula dal fine che è intrinseco o costitutivo all’atto stesso del domandare, e cioè conoscere la verità.

È importante per un insegnante – e un facilitatore di dialoghi, filosofici

e non – apprezzare la distinzione tra domande strumentali e domande che potremmo chiamare non-strumentali, domande cioè che mirano alla verità e a nient'altro.⁴ Si considerino, per esempio, questi esempi presi da un contesto scolastico. Voglio fare un'impressione positiva sull'insegnante di biologia e per questo motivo pongo la domanda che mi propone, in modo da dimostrare che conosco la risposta. Voglio ottenere un buon voto, quindi mi faccio tante domande sulla matematica perché ho bisogno delle risposte alle domande per ottenere un buon voto. In questi casi le domande sono poste non tanto per l'amore per la biologia o la matematica, ma per altri fini.

Ora, sebbene non ci sia nulla di male nel porsi domande per raggiungere fini che esulano dalla pura ricerca della verità,⁵ è importante che questo fatto non oscuri il punto che ho sostenuto sin qui: *tutte le domande, anche le domande strumentali, in quanto domande, mirano alla verità*. Dopotutto, se le domande non mirassero alla verità non potremmo usarle al fine di raggiungere i nostri obiettivi.

Un secondo punto che la distinzione tra domande strumentali e non strumentali ci permette di cogliere è il seguente: noi desideriamo, per noi stessi e per i nostri studenti, che siano per lo più domande non-strumentali ad animare la nostra indagine. Apprezziamo quando qualcuno ha una pura passione per la verità, e in parte l'educazione alla filosofia vuole creare le condizioni affinché in ciascun bambino maturi e rimanga accesa la passione incondizionata per la verità sui grandi misteri dell'esistenza.

4 Sull'uso didattico di questa distinzione per creare e facilitare dialoghi filosofici si veda Zanetti 2023c.

5 Vi sono casi intermedi. Spesso ci poniamo una certa domanda perché fare quella domanda è strumentale per rispondere a un'altra domanda che viene posta al solo scopo di conoscere la verità. Per esempio, voglio sapere se sono libero o meno, e per conoscere la verità sul libero arbitrio mi dovrò giocoforza porre tante altre domande. Per marcare questa distinzione, potremmo parlare di *ragioni strumentali non epistemiche* nel caso in cui poniamo una domanda perché è strumentale al raggiungimento di qualche obiettivo che non ha nulla a che fare con l'obiettivo di conoscere la verità su qualche argomento, e di *ragioni strumentali epistemiche* nel caso in cui poniamo una domanda perché è strumentale per rispondere a un'altra domanda che abbiamo posto in modo non strumentale, cioè per il solo gusto di conoscere la verità.

1.6 L'irritazione del dubbio

Una visione diametralmente opposta a quella appena sostenuta si trova – secondo una certa interpretazione del testo – in un famoso e storicamente influente articolo di Charles Peirce. L'articolo si intitola *The Fixation of Belief*, è pubblicato nel 1887 ed è considerato uno dei saggi più importanti in seno alle riflessioni classiche dei pragmatisti sulla conoscenza e l'indagine. Nella sezione IV del saggio, Peirce sostiene che il desiderio di formare una credenza dipende dal particolare tipo di sofferenza che esperiamo quando siamo in uno stato di dubbio. Mentre io sto in queste pagine sostenendo che cerchiamo di formarci un'opinione sulla realtà perché vogliamo conoscere la *verità* sulla realtà – e rispondere alle nostre domande formando delle opinioni è il modo in cui noi crediamo di sapere la verità sulla realtà – Peirce sostiene che cerchiamo di formarci un'opinione sulla realtà innanzitutto perché non sopportiamo di provare l'*irritazione* che contraddistingue lo stato di chi ha un dubbio. Vediamo il celebre passaggio nella sua interezza.

The irritation of doubt causes a struggle to attain a state of belief. I shall term this struggle inquiry, though it must be admitted that this is sometimes not a very apt designation.

The irritation of doubt is the only immediate motive for the struggle to attain belief. It is certainly best for us that our beliefs should be such as may truly guide our actions so as to satisfy our desires; and this reflection will make us reject every belief which does not seem to have been so formed as to insure this result. But it will only do so by creating a doubt in the place of that belief. With the doubt, therefore, the struggle begins, and with the cessation of doubt it ends. Hence, the sole object of inquiry is the settlement of opinion. We may fancy that this is not enough for us, and that we seek, not merely an opinion, but a true opinion. But put this fancy to the test, and it proves groundless; for as soon as a firm belief is reached we are entirely satisfied, whether the belief be true or false. And it is clear that nothing out of the sphere of our knowledge can be our object, for nothing which does not affect the mind can be the motive for mental effort. The most that can be maintained is, that we seek for a belief that we shall think to be true. But we think each one of our beliefs to be true, and, indeed, it is mere tautology to say so (Peirce 1877, section IV.)

L'argomento di Peirce assume la forma di un'inferenza alla spiegazione migliore. Peirce nota alcuni fatti circa la fenomenologia dell'indagine, poi sostiene che la spiegazione migliore dei fatti consiste nell'ipotesi che "the irritation of doubt is the only immediate motive for the struggle to attain belief". Quali sono le osservazioni fenomenologiche da cui parte per sostenere la sua ipotesi?

Innanzitutto, osserva che quando ci poniamo delle domande – lui parla di dubbi, che è ciò che qui intendo come domande chiuse, ma le sue osservazioni si estendono *mutatis mutandis* anche alle domande aperte – proviamo una forma particolare di sofferenza, di fastidio, che chiama *irritazione*.

Secondo, "as soon as firm belief is reached we are entirely satisfied". In altre parole, l'irritazione del dubbio scompare non appena giungiamo alla formazione di una credenza. Ovviamente, è inteso che la credenza formata rappresenta una *risposta* al nostro dubbio. Dunque, non appena troviamo la risposta alla nostra domanda la domanda scompare e cessa l'irritazione che la contraddistingue.

Terzo, e questo sembra essere il punto cruciale, *l'irritazione cessa indipendentemente dal reale valore di verità della credenza formata*. Se mi chiedo "qual è il senso della vita?" ed eventualmente mi rispondo che è prendersi cura del prossimo anche a costo della propria vita, l'irritazione della domanda scompare, *anche se la mia credenza è falsa*.

Per Peirce la spiegazione migliore di questi fatti consiste nel fatto che la spinta primaria ("immediate motive") all'indagine è il desiderio di voler smettere di provare l'irritazione che contraddistingue il dubbio. Infatti, riassumendo l'argomento, si smette di provare questa irritazione quando si forma una credenza, e si smette indipendentemente dalla verità o falsità della credenze. È naturale concludere che "the sole object of inquiry is the settlement of opinion" e non, come io sto sostenendo, la scoperta della verità.

La spiegazione di Peirce però tralascia altre osservazioni fenomenologiche importanti. È vero che quando ci poniamo una domanda o un dubbio proviamo un certo tipo di irritazione. Ma non ci poniamo una domanda o un dubbio *perché proviamo irritazione* – ciò non avrebbe senso, poiché assumendo che vi sia un desiderio di base di evitare la sofferenza, ponendoci domande e dubbi non andiamo a lenire una sofferenza ma piuttosto a crearne una nuova; inoltre l'irritazione propria del dubbio non viene *prima* del dubbio ma è, appunto, parte dell'evento dubbio. Ci poniamo una domanda o un dubbio

perché c'è qualcosa che vogliamo sapere. Il dubbio stesso è l'espressione del desiderio di sapere qualcosa che ancora non si sa. Il fatto che poi non conoscere la risposta a una domanda che abbiamo comporti sofferenza non toglie che noi ci poniamo una domanda perché vogliamo conoscere la risposta vera alla nostra domanda.

In altre parole: Peirce ha ragione nel sottolineare l'esistenza di un particolare tipo di sofferenza – che chiama “irritazione” – associata al dubbio. Ma *non spiega perché proviamo irritazione*. La spiegazione naturale di questo fatto è che una domanda è l'espressione di un *desiderio*. E il desiderio per sua natura vuole ottenere qualcosa che ancora non si possiede. E desiderare di ottenere qualcosa che ancora non si possiede significa avvertire una *mancanza*, ed è nella natura di tale mancanza che vi sia una sofferenza associata – appunto la sofferenza che viviamo perché non abbiamo ciò che vogliamo. È dunque necessario chiarire qual è il tipo di desiderio che la domanda esprime – o nel quale la domanda consiste. E il desiderio sembra essere quello di possedere la risposta alla domanda, e la risposta la possediamo quando giungiamo alla formazione di una credenza e, come Peirce stesso nota a fine capoverso, credere che *p* non è diverso dal credere che *p* è vero (“we think each one of our beliefs to be true, and indeed, it is mere tautology to say so”), dunque desiderare di conoscere la risposta alla propria domanda non è altro che desiderare di conoscere la verità.

Ciò detto, è possibile che *parte* delle motivazioni che spingono il soggetto a indagare intorno a una certa questione includano il desiderio di rimuovere l'irritazione associata al dubbio. Ma per non lasciarsi sviare da questi casi è fondamentale *porci dal punto di vista di chi pone la domanda*. Da tale punto di vista, quando ci chiediamo “che senso ha vivere?”, e nel porci tale domanda rimaniamo aperti nella ricerca di una risposta, ciò che ci spinge a restare aperti con lo sguardo indagante intorno al tema in questione *non* è la volontà di rimuovere l'irritazione, bensì la volontà di sapere qual è il senso della vita.

A questo punto Peirce potrebbe ribattere: è vero, quando ci poniamo una domanda desideriamo conoscere la risposta, e la risposta che desideriamo deve essere vera; tuttavia, per quanto ne sappiamo, le nostre risposte potrebbero essere spesso false; e tuttavia esse svolgono il ruolo che svolgono, e cioè placare l'irritazione del dubbio rispondendo a esso, anche se non possiamo escludere che siano false. Ciò mostra che non è la *verità* che soddisfa il nostro desiderio, ma solo la formazione di una credenza. Ma questa replica si basa su

un fraintendimento. Da un *punto di vista esterno, in terza persona*, possiamo osservare un soggetto e constatare che egli è soddisfatto e cessa di domandarsi non appena si dà una risposta, e cioè non appena forma una credenza, e che tale credenza può svolgere il suo ruolo anche se è falsa. Ma, *dal punto di vista interno, in prima persona*, dal punto di vista, cioè, di chi si pone la domanda e fa sua una certa risposta, ebbene da tale punto di vista la risposta è ritenuta *vera* ed è adottata come tale – come risposta – proprio perché crederla significa credere che sia vera. È la tautologia di cui parla Peirce. Quindi la replica manca il bersaglio: è vero che non è necessario avere una credenza vera per rispondere e placare un proprio dubbio; ma ciò è compatibile con il fatto che nella domanda ricerchiamo una risposta vera e, per giunta, una risposta funziona come tale solo se il soggetto la crede vera. *In questo senso*, l'obiettivo per cui si indaga rimane la *verità*, anche se spesso crediamo di aver raggiunto la verità quando in realtà abbiamo solo formato una credenza falsa.

Nel dialogo ideale con Peirce che qui sto ricostruendo a partire dal passaggio sopra citato, possiamo estrapolare il passaggio seguente e considerarlo come una ulteriore possibile replica al nostro ragionamento:

And it is clear that nothing out of the sphere of our knowledge can be our object, for nothing which does not affect the mind can be the motive for mental effort.

In questo passaggio Peirce sembra sostenere tre tesi: che è impossibile per noi conoscere la verità, che ciò che non è conoscibile per noi non può essere l'oggetto cui aspiriamo, e, per sostenere quest'ultima affermazione, che solo ciò che ha un effetto sulla nostra mente può essere una motivazione per i nostri sforzi mentali. Dunque, in poche parole, egli qui starebbe dicendo che la domanda non può aspirare alla verità, poiché possiamo aspirare solo a ciò che possiamo raggiungere e che ha un impatto sulla nostra mente. Ma noi non possiamo raggiungere (o essere certi di raggiungere) la verità, e dato che ciò che non possiamo raggiungere non ha un effetto sulla nostra mente, la verità non può nemmeno essere ciò a cui aspiriamo.

Innanzitutto, come fa Peirce a sapere che è impossibile per noi conoscere la verità? Io penso piuttosto di conoscere molte verità, ed è senz'altro possibile – così credo – che alcune delle mie credenze siano effettivamente vere anche se non posso averne una certezza assoluta; e, inoltre, alcune verità le conosco

con certezza, come la verità che qualcosa esiste, che *io* esisto, che nel pormi una domanda desidero conoscere la verità, e molte altre ancora. Inoltre, nel sostenere che la verità è inconoscibile, Peirce sta implicitamente ammettendo di *sapere* che la verità è inconoscibile. Ma dunque ammette di sapere almeno questa verità. Quindi, non solo è possibile e in taluni casi certo che alcune delle nostre credenze siano vere, ma, inoltre, è impossibile sostenere *coerentemente* che sia impossibile conoscere qualsivoglia verità. Ma se possiamo conoscere la verità, e se questo è il segno per Peirce che essa entra in contatto con la mente (“to affect the mind”), allora viene a cadere anche la motivazione sulla quale si appoggia Peirce per sostenere che la verità non può essere ciò a cui miriamo con l’indagine.

In ogni modo, l’obiezione di Peirce si basa ancora una volta sul fraintendimento fra il punto di vista in terza persona e il punto di vista in prima persona. Da un punto di vista in terza persona, possiamo tranquillamente immaginare un soggetto che ha credenze ma non giunge mai ad averne di vere o ad averne di così ben fondate da costituire certezze assolute. E così, da tale punto di vista, si può ben dire che la verità non ha un effetto reale sulla mente e dunque non può costituire l’oggetto cui mira l’indagine (posto che si sia d’accordo con l’idea, a mio avviso falsa, che si può mirare solo a ciò che può avere un effetto diretto sulla propria mente). Ma questo resoconto distorce completamente il senso dell’indagine quando questa è vissuta in prima persona. In prima persona, poiché credere che *p* non è altro che credere che *p* è vera, e poiché ho un sacco di credenze, io ho anche un solido accesso alla verità. E dunque dal punto di vista in prima persona la verità ha un effetto sulla mia mente. E dunque può tranquillamente essere qualcosa cui ambisco, poiché talvolta l’ho raggiunta, so cosa significa ottenerla e so che è un bene desiderabile.

1.7 Conclusioni

Riassumendo, dunque, ho sostenuto che la domanda mira, per sua natura, che ci piaccia o meno, a ottenere una risposta vera. Dal momento che la domanda è un evento centrale nella nostra vita, ne segue che è ugualmente centrale nella nostra vita la ricerca della verità. Ma se ciò è vero, allora anche i bambini, con le loro domande, ricercano la verità. Vedremo che questa osservazione ha importanti implicazioni educative.

2. La ricerca della verità

Nel capitolo precedente abbiamo visto che siamo fatti in maniera tale da desiderare la verità. In questo capitolo vorrei dire due parole sul modo in cui si articola la *ricerca della verità*. Nel tratteggiare gli eventi mentali fondamentali che contraddistinguono la ricerca della verità, diventerà ancora più chiaro quanto importante e pervasiva essa sia nelle nostre vite.

2.1 La struttura dell'indagine

Possiamo chiamare *ricerca* o *indagine* il processo che consiste nel trovare la risposta vera alle nostre domande. Questo processo si articola in quattro momenti essenziali. Dapprima vi è uno *stimolo* che ci invita a porci una *domanda*, alla quale cerchiamo una *risposta* che consiste nella formazione di una credenza o di un giudizio *sulla base di ragioni* per credere o giudicare che tale risposta sia vera.

Schematicamente, l'indagine si articola dunque nei seguenti momenti:

stimolo

domanda

ricerca delle ragioni per credere

formazione della credenza (risposta) sulla base delle ragioni

Per chiarire facciamo subito un esempio. Vado in frigo a prendere due uova per farmi una frittata. Apro il frigo e, a colpo sicuro, allungo la mano

dove mi aspetto di trovare la confezione delle uova. Con mia sorpresa non le trovo. Ero certo fossero lì. Mi chiedo dove siano e subito comincio a cercare con lo sguardo in frigo. Non trovandole mi aggiro in cucina per vedere se non siano finite in qualche luogo strano. A un certo punto vedo sul tavolo un post-it con su scritto “ho preso io le uova, non mi odiare!” e a quel punto so che è stata la mia compagna a rubarmi le uova che, come sapeva, contavo di usare questa mattina per farmi una bella colazione salata.

In questo esempio, lo *stimolo* è la scoperta che le uova non sono al loro posto e il desiderio di mangiarmi due uova strapazzate. La *domanda* che nasce dallo stimolo è “dove sono le uova?”. La *ricerca delle evidenze* o *prove* per rispondermi è la ricerca delle uova in giro per la cucina. La ricerca culmina quando, *sulla base dell'evidenza* fornita dal post-it sul tavolo, mi *rispondo formando la credenza* che è stata la mia compagna a prendere le uova.

Questo esempio è relativamente semplice, ma la struttura che esibisce è la stessa che troviamo in *ogni* indagine. Ciò che differenzia questa semplice indagine su dove siano le uova da indagini più complesse – come quelle che troviamo nelle scienze, dalla filosofia alla chimica organica, dalla matematica alla geologia – è soprattutto la quantità e la tipologia di *ricerche intermedie* che devono essere svolte al fine di giungere a una risposta. Per illustrare, propongo un piccolo esempio tratto da una possibile indagine filosofica.

Lo *stimolo* per l'indagine nasce dalla lettura di un caso di cronaca. Scopro che un indagato per omicidio al processo viene riconosciuto colpevole ma ottiene un'attenuazione della pena poiché la perizia psichiatrica sostiene che egli abbia agito in preda a un raptus incontrollabile. Approfondendo la storia, mi sorge, fra le molte domande, la *domanda* se esista o meno qualcosa come il libero arbitrio. Per cercare una risposta a questa domanda comincio innanzitutto ponendomi *un'altra domanda*, e cioè che cosa significhi essere liberi. A quali condizioni un'azione può dirsi libera? Per rispondere a questa domanda mi pongo un'altra domanda e cioè che cosa ordinariamente intendiamo con libertà, e mi pongo questa domanda poiché presumo che il nostro modo ordinario di pensare alla libertà mi fornirà un'indicazione utile per sapere a quali condizioni diciamo che una certa azione è libera, e scoprire a quali condizioni diciamo che una certa azione è libera forse potrà servirmi da *evidenza* per elaborare una prima definizione di libertà e rispondere così, per lo meno provvisoriamente, alla mia seconda domanda, ossia quale sia la definizione di libertà. Avendo così definito la libertà mi *domanderò* come fare

per scoprire se siamo liberi oppure no. E via dicendo (si immaginino qui anni e anni di studi e ricerche che prendono imprevedibili diramazioni, seguendo innumerevoli domande e piste di ricerca che, poco a poco, contribuiscono a fornire quelle che il ricercatore ritiene essere delle buone evidenze per giungere a una qualche risposta alla domanda iniziale).

Questa è, per sommi capi, la struttura dell'indagine. Questa struttura è la stessa che troviamo se analizziamo l'andamento di un dialogo filosofico tra bambini.¹ Si parte con uno *stimolo* – nel curriculum Lipman-Sharp della P4C lo stimolo è tipicamente un brano tratto dai testi di Lipman, Sharp e colleghi – a partire da questo stimolo si forma una *domanda* – nel caso della P4C la domanda è formulata dai bambini, mentre in altri metodi, quale quello di Peter Worley della *Philosophy Foundation*, per esempio, la domanda è posta dal facilitatore – e poi si inizia un dialogo che è orientato alla ricerca di una *risposta* tramite la discussione razionale, fatta dello scambio di *ragioni per credere* (o *evidenze*), di *altre domande e risposte* che approfondiscono e talvolta spostano il fuoco del dialogo dalla domanda iniziale a domande nelle vicinanze. La struttura di una sessione di dialogo filosofico in classe ricalca dunque la struttura dell'indagine in generale, e ciò non è un caso, poiché, come sostiene notoriamente già Platone nel *Sofista*, la struttura del dialogo con gli altri e del dialogo di sé con sé è la stessa. E cioè, come abbiamo visto, una spirale di stimoli, domande e ricerca di prove per darsi delle risposte.

2.2 Ragioni strumentali, ragioni epistemiche

Nel capitolo precedente abbiamo già ampiamente commentato i fenomeni domanda e risposta, rispettivamente il secondo e il quarto momento dell'indagine. Per approfondire la natura dell'indagine è ora importante comprendere meglio qual è il ruolo delle *ragioni* e dell'*evidenza* nella ricerca della risposta alle nostre domande, cioè del terzo momento dell'indagine.²

¹ Su questo punto si veda l'Appendice B in questo volume.

² A proposito del primo momento, lo *stimolo*, parleremo più diffusamente nella seconda parte del libro, quando indagheremo il fenomeno dello stupore. Per una discussione più specificatamente didattica sulle modalità per introdurre uno stimolo efficace per iniziare un dialogo filosofico in classe, si veda Zanetti 2023c.

Una buon modo per introdurre il tema può essere quello di considerare il famoso *pari* (scommessa) di Pascal.³ Di seguito propongo una ricostruzione del suo ragionamento.

Dovete decidere se credere che Dio esista oppure se credere che Dio non esista. Se credete ed esiste, allora lui vi ricompenserà con una ricompensa infinita (paradiso). Se credete ma Dio non esiste, allora non riceverete nessuna ricompensa, e nemmeno nessuna punizione. Avrete però sacrificato dei beni finiti (come certi piaceri dei sensi che sono proibiti per il Cristianesimo). Se non credete ma Dio esiste, allora sarete puniti con una punizione infinita (inferno). Se non credete e Lui non esiste allora non riceverete nessuna ricompensa e per giunta avrete goduto di quei beni finiti che non avreste potuto perseguire se aveste creduto nell'esistenza di Dio e nei suoi precetti. Posto che un bene infinito ed evitare una punizione infinita sono preferibili al godere di beni finiti, dobbiamo concludere che sia più razionale credere nell'esistenza di Dio. Ma se è razionale credere che Dio esiste, allora Dio esiste. Dunque Dio esiste.

Cosa ne pensi di questo ragionamento? Sarebbe sufficiente per *convincerti* dell'esistenza di Dio?

Ho fatto spesso questa domanda in classe a studenti liceali e universitari e quasi sempre tutti hanno l'impressione che vi sia *qualcosa che non va* nel ragionamento di Pascal, ma non sanno immediatamente spiegare che cosa in esso non funzioni. A un certo punto, risulta evidente per lo meno su quale concetto deve soffermarsi la nostra attenzione: il concetto di *razionale*. Verso la fine del ragionamento, dopo aver esplorato quali sono i quattro scenari possibili se combiniamo la possibilità di credere/non credere e che Dio esista/non esista, Pascal (perlomeno nella mia ricostruzione, modellata per scopi didattici) conclude dicendo che dunque è “più *razionale*” credere che Dio esista piuttosto che credere che non esista. Ma se è razionale credere nell'esistenza di Dio, allora dobbiamo credere che Dio esiste. E dunque, data l'accettazione di tutte le premesse del ragionamento di Pascal, dovrebbe seguire che Dio effettivamente esiste.

³ Pascal 1967, §233.

Il problema è che la nozione di *razionalità* è ambigua. Si distinguono grosso modo due macro-ambiti: la razionalità *epistemica* e la razionalità *strumentale* o *prudenziale* (ma altre forme di razionalità non-epistemica includono anche, per esempio, la razionalità *morale*). L'argomento di Pascal ci offre delle ragioni strumentali per credere in Dio, e cioè ragioni che mostrerebbero che è *conveniente* o *utile* credere nell'esistenza di Dio. Tuttavia esso non ci offre nessuna ragione epistemica per credere che Dio esista, non ci offre cioè nessuna ragione per credere che è altamente probabile se non certo che Dio esista. E, inoltre, dal fatto che è *utile* credere in qualcosa, non segue assolutamente che quella credenza sia *vera*. Magari mi è utile credere che $2+2=5$ se mi viene offerto un milione di euro se lo credo (è indubbiamente utile, per me almeno, avere un milione di euro), ma dal fatto che sia utile o conveniente credere che $2+2=5$ non segue affatto che $2+2$ faccia davvero 5. Questo è un punto che conosciamo fin troppo bene nelle nostre vite: ci sono tantissime cose che ci *piacerebbe* fossero vere. Ma il nostro *piacere* e *dispiacere* non è affatto una misura della verità. In altre parole, la realtà se ne frega di ciò che ci piace. Se ciò che ci piace o ci è utile fosse anche ciò che davvero si verifica, allora vivremmo in un mondo fantastico, in un certo senso, ma di sicuro questo non è il nostro mondo.

Dunque, la scommessa di Pascal ci mostra una distinzione fondamentale nell'ambito dell'argomentazione e, più in generale, della ricerca della verità: da un lato ci sono considerazioni che indicano che certe proposizioni sono *vere* – o perlomeno hanno alte probabilità di esserlo; dall'altro ci sono considerazioni che mostrano che è *utile* credere certe cose. Nella ricerca della verità noi abbiamo bisogno del primo tipo di ragioni e quelle si chiamano ragioni *epistemiche*. In altre parole, le ragioni epistemiche sono *prove* o *evidenze* a favore della verità di una certa lettura della realtà. Quando vedo il post-it su cui la mia compagna ha scritto di avermi preso le uova, questa esperienza è una *prova* o un'*evidenza* (o, in gergo più tecnico, una *ragione epistemica*) per credere che (è *vero* che) lei mi ha preso le uova.

2.3 Le condizioni della credenza

Quando presento la scommessa di Pascal agli studenti, dopo aver chiesto se trovano il ragionamento convincente per ritenere che è vero che Dio esista,

chiedo loro se, dopo aver compreso ciò che la scommessa effettivamente è in grado di mostrare – e cioè che sarebbe più conveniente credere nell'esistenza di Dio – sia *possibile* per loro credere nell'esistenza di Dio sulla base dell'argomento di Pascal. In altre parole, chiedo loro se sia possibile credere nell'esistenza di Dio avendo, come ragione per credere, unicamente la consapevolezza che è *conveniente* crederci.

Per aiutare gli studenti a comprendere la natura della sfida – se sia possibile cioè credere qualcosa solo perché è conveniente – descrivo loro un altro caso che viene spesso usato in letteratura per introdurre la questione se sia possibile *credere a comando* o *a volontà*.⁴ Il caso è questo: immaginate che vi venga offerta la somma di 10 milioni di euro qualora riuscite a dimostrare a una giuria che siete in grado di credere che due più due fa cinque.

Ho proposto questo esperimento mentale anche in classe con i bambini, durante i laboratori di dialogo filosofico. Spesso i bambini iniziano proponendo questa soluzione:

Semplice! Basta dire alla giuria che due più due fa cinque.

Ma questo, ovviamente, non basta. Ciò che dobbiamo essere in grado di fare non è solo *dire* che due più due fa cinque, ma realmente *credere* che faccia cinque. Dobbiamo, in altre parole, esserne realmente *convinti*, con lo stesso grado di certezza con il quale siamo ora certi che due più due faccia quattro.

Chiarito ciò, di solito viene proposta questa soluzione:

Trovato! Se uso la parola “cinque” pensando però al numero quattro, allora posso tranquillamente credere che due più due faccia cinque.

Questo – per quanto ingegnoso – è barare. La gara richiede che si mantenga fisso il significato delle espressioni “due”, “più”, “uguale” e “cinque”, e che lo si mantenga in particolare nel modo in cui ordinariamente usiamo tali espressioni. Dunque “due” significa davvero due, “più” davvero più, ecc.

A un certo punto i bambini sono a corto di soluzioni. Posso proporre loro

⁴ La discussione contemporanea di questi temi risale a Williams 1973. Per discussioni recenti, si vedano, tra gli altri, Hieronymi 2006, Setiya 2008, Yamada 2012 e Peels 2015.

di spremere – letteralmente! – le loro meningi per vedere se riescono a *credere* che due più due faccia cinque, ma di solito i bambini riconoscono che ciò è effettivamente *impossibile*.

Con gli adolescenti o gli studenti universitari il dialogo solitamente continua poiché riescono a pensare a soluzioni più ingegnose. Alcuni immaginano di costruire una sorta di macchina con la quale sono in grado di instillare in una persona qualsiasi convinzione. Il problema è che, sebbene sia facile immaginarsi tale macchina, non è assolutamente facile immaginarsi *che cosa si prova* a essere la persona che all'improvviso, dopo l'intervento, si sveglia e si chiede quanto faccia due più due. Nel momento in cui ti *poni* la domanda potrai rispondere solamente dicendo ciò che ti *sembra vero*. E se proviamo a metterci noi in quei panni, l'unica cosa che può sembrarci vera – certa, in effetti – è che due più due faccia proprio quattro, non cinque. Dunque anche questa possibile soluzione per ottenere il premio di solito dopo poco naufraga.

Talvolta qualcuno si ricorda della parte finale del romanzo di Orwell, *1984*, in cui il protagonista, dopo essere stato catturato, viene sottoposto a torture fisiche e psicologiche atroci che, a un certo punto, lo portano addirittura a *credere* (nella finzione del romanzo) che due più due faccia davvero cinque. In questa situazione, se il soggetto davvero crede che due più due faccia cinque, non siamo in un caso in cui crede qualcosa che *sa* essere falso. Ciò sembra infatti impossibile, e questa impossibilità si riflette anche nel fatto che troviamo assurdo asserire enunciati della forma “*Credo che p ma so che p è falsa*” come, per esempio, l'enunciato “Credo che due più due faccia cinque ma *so* che non è vero”. Dopo un po' di discussione, spesso conveniamo che il protagonista di *1984* non sta davvero *credendo*, nel senso ordinario del termine che attribuiamo agli stati mentali che noi abbiamo quando siamo consapevoli e lucidi. Il protagonista semmai è in grado di *dire* che due più due fa cinque in una sorta di semi-incoscienza intellettuale, oppure, più in generale, in uno stato a tal punto alterato dalle torture che non è più riconoscibile come uno stato *normale* di credenza.

Dunque, a ben vedere, non è sufficiente avere una ricompensa (come un milione di euro o la cessazione di torture atroci) per *credere davvero che due più due faccia cinque*. E questo non dipende tanto e solo dal fatto che si sta parlando di verità matematiche, ma sembra essere vero in tutti quei casi in cui ciò che ci viene chiesto di credere per ragioni strumentali è qualcosa che,

dal nostro punto di vista, è falso. In altre parole, noi possiamo credere solo ciò che ci *sembra vero*. E ciò è del tutto coerente con la natura della credenza: credere che p non è altro che credere che p sia *vera* (ricordate, è quella che Peirce considerava una tautologia). Ma allora posso credere solo qualcosa che penso (cioè credo) essere vero. E dunque non posso credere qualcosa se penso (e cioè credo) che sia falso.

In realtà, a ben vedere, non solo non posso credere qualcosa se penso che sia falso, ma altresì non posso credere in qualcosa se penso di non aver *nessuna ragione che parla a favore della verità di ciò in cui dovrei credere*. Consideriamo, per esempio, la questione se il numero dei miei capelli ora, mentre state leggendo questo testo, sia pari o dispari. Vi posso promettere un milione di euro se riuscite a credere che siano, poniamo, *dispari*, e lo posso fare perché, se siete come me, scommetto che ciò non vi sarà possibile. E questo perché voi non avete *nessuna* ragione ora per credere che il loro numero sia dispari, piuttosto che pari, e viceversa. Per quanto ne sapete, potrebbero essere tanto pari quanto dispari. Certo, in questo caso, diversamente dal caso in cui vi è chiesto di credere che due più due fa cinque, non avete nessuna ragione epistemica per credere fermamente che il numero dei miei capelli sia pari (o dispari) e perciò, forse, avvertite di meno l'impossibilità di credere in una delle due opzioni. Tuttavia, ciò non è sufficiente per darci la possibilità di *credere* davvero che il loro numero sia dispari. Tutt'al più potrete intrattenere atteggiamenti proposizionali diversi nei confronti di tale credenza: potete, forse, *scommettere* che siano dispari, *assumere* che lo siano, *pre-supporlo*, *immaginarlo*, *accettarlo*, ecc... Ma tutti questi atteggiamenti differiscono da quello della credenza proprio perché la credenza consiste nel ritenere *davvero vero* (così viene da esprimersi!) il suo contenuto.

Ma allora di cosa abbiamo bisogno per poter credere in qualcosa?

2.4 Posso credere solo sulla base di ragioni epistemiche

Ricapitoliamo quanto visto sin qui. Ci poniamo domande e quando ce le poniamo vogliamo conoscere la risposta. Una risposta, per essere tale, deve essere ritenuta vera. Lo stato mentale della risposta si chiama credenza o giudizio, dunque quando crediamo, crediamo che le cose stiano in un certo modo, che è la stessa cosa che credere che sia *vero* che le cose stanno in un

certo modo. Tutto ciò è coerente con l'osservazione che non siamo *liberi* di credere ciò che vogliamo. Anche se abbiamo ottime ragioni strumentali per credere in una certa proposizione – ragioni che mostrano, cioè, che sarebbe utile avere quella credenza – non ci è possibile formare quella credenza *sulla base di tali ragioni prudenziali*. Inoltre, non possiamo credere in una proposizione né quando crediamo che sia falsa, né quando crediamo di non possedere nessuna ragione per pensare che sia vera. Ma allora – con questa domanda ci siamo lasciati poco sopra – di cosa abbiamo bisogno per credere?

Abbiamo bisogno di ciò che in gergo si chiamano *ragioni epistemiche* e che, in un linguaggio più familiare, chiamiamo solitamente *prove* o *evidenze* (e questo è uno dei momenti fondamentali dell'indagine).

Con *prova* (*evidenza* o *ragione epistémica*) intendiamo qualcosa (ora vedremo meglio cosa) che parla a favore della verità di una certa proposizione. Per esempio, il fatto che io veda sul tavolo un foglietto con su scritto “Le ho prese io le uova” è qualcosa che parla a favore della verità della seguente proposizione “La mia compagna mi ha preso le uova”. Questo *indizio* o *prova* può essere più o meno cogente. Può, in termini più precisi, essere tale da rendere *meramente probabile* la verità di una certa proposizione, oppure può rendere *assolutamente certa* la verità di quella proposizione. Nel nostro caso, che ci sia quel foglietto è un'evidenza che rende altamente probabile che la mia compagna mi abbia preso le uova. Tuttavia, non lo rende assolutamente certo. Infatti, potrebbe essere lo scherzo di un amico, oppure, chi lo sa, potrei averlo scritto io la notte prima mentre vagavo sonnambulo in cucina.

Mentre è facile trovare esempi di evidenze *fallibili* – questo è il termine tecnico che si usa in filosofia per designare quelle evidenze che, relativamente a una certa proposizione *p*, rendono solamente più o meno probabile, *ma non certo*, che *p* sia vera – è più difficile trovare esempi di evidenze *infallibili*, e cioè tali da conferire una base per credere con *assoluta certezza* la verità di una data proposizione *p*. L'esempio classico è il *cogito* cartesiano. Se ora mi chiedo se io esista davvero o no, mentre me lo chiedo sto dubitando, e questa esperienza è, si dice, una base infallibile per credere con assoluta certezza che io stia dubitando. Dunque, la proposizione *io dubito* è assolutamente certa fintanto che dubito e sono consapevole dell'esperienza dello stare dubitando. Lo stesso vale, per Cartesio, per la proposizione *io esisto*, giacché, fintanto che mi chiedo (e cioè dubito) se io esista o meno, in quel dubbio si mostra con assoluta certezza il fatto che *io* stia dubitando.

Inutile dire che molti filosofi hanno criticato la pretesa di Cartesio di aver individuato delle evidenze infallibili per credere nell'esistenza del pensiero (di cui lo stato di dubbio è una manifestazione) e di sé stesso. Lichtenberg, per fare solo un esempio, scrisse, in riferimento al *cogito* di Cartesio.

Siamo coscienti solo dell'esistenza delle nostre sensazioni, immaginazioni e pensieri. "Accade pensiero" è ciò che uno dovrebbe dire, così come uno dice "Accade un fulmine". Dire "cogito" è troppo, perlomeno se si traduce con "Sto pensando" (Lichtenberg 1990, §76, *mia traduzione*).

In altre parole, dal fatto che si dia ora esperienza di *dubbio* – nel nostro caso, il dubbio se io esista o meno – non segue che vi sia un *io* che dubita. L'esistenza dell'esperienza del dubbio è compatibile, per Lichtenberg e molti altri, con la non esistenza di un io che dubita. Ma allora, l'esperienza del dubbio non è una base infallibile – tale cioè da conferire certezza assoluta – per la proposizione *io esisto*.

In ogni modo, ciò che importa per i nostri scopi è avere chiare in mente le seguenti nozioni, che ora riassumo: primo, qualcosa conta come *evidenza* per credere una qualche proposizione *p* solo se quel qualcosa è un'indicazione che parla a favore della verità di *p*; secondo, un'evidenza può essere *fallibile* se rende meramente *probabile* che *p* sia vera, o *infallibile* (o, come anche si dice, *conclusiva*) se rende assolutamente *certo* che *p* sia vera.

In base a quanto abbiamo visto prima, noi possiamo credere in una proposizione *solo se* abbiamo delle evidenze e, cioè, solo se abbiamo a nostra disposizione delle considerazioni che mostrano, in maniera conclusiva o meno, che quella proposizione è vera.

2.5 Schiavi della verità

Queste sono *leggi del pensiero*. Non si tratta di un capriccio individuale. Si dà il caso che la nostra mente funzioni *così*. Noi *non siamo liberi di credere ciò che vogliamo*. Possiamo credere solo ciò che si presenta come vero e qualcosa si presenta come tale solo alla luce di prove.

Si potrebbe pensare: "non sono libero di credere ciò che voglio, ma sono libero di scegliere le prove che preferisco!". No, non è così: infatti, anche il

prendere una qualche proposizione o esperienza come evidenza o prova per credere non è altro che un *credere* che sia *vero* che quella certa esperienza o proposizione conti come evidenza. Se una certa esperienza o proposizione è *creduta* essere un'evidenza per *p*, ebbene, anche *questa* credenza, così come *ogni* credenza, non può essere formata liberamente: posso credere ciò solo se ho delle evidenze (o se penso di averle) a favore del suo contenuto. E se, d'altra parte, è tramite una qualche esperienza o intuizione che io colgo che un'esperienza o una proposizione possono contare come evidenze per una certa proposizione, allora, anche in questo caso, io non sono libero di avere tale esperienza o intuizione. L'esperienza o l'intuizione (così intesa) sono casi paradigmatici di quell'ambito della vita della mente che, per dirla con Kant, afferisce all'ambito *ricettività* o *passività* (in quanto contrapposti all'ambito della *spontaneità* o *attività*). L'aver una certa esperienza è qualcosa che ci *capita*, non siamo noi che liberamente scegliamo cosa vivremo. Dunque, anche in questo scenario, non sono libero di credere ciò che voglio.⁵

⁵ Vi è una complessità che ho omesso dalla discussione, ma che merita di essere menzionata. Al fine di usare un'esperienza o una credenza (una base non-doxastica o doxastica) come prova o ragione epistemica per una credenza, non sembra necessario al contempo credere che tale esperienza o credenza conti come prova o buona prova per la credenza (per autori che, invece, credono che sia necessario avere questa meta-credenza circa le proprie basi per credere, si vedano Longino 1978, Tolliver 1982, Audi 1986, Leite 2008). Infatti, talvolta sembra che non siamo coscienti delle ragioni epistemiche che sono alla base di ciò che crediamo, e talvolta ci sono soggetti che non hanno i concetti necessari per articolare il contenuto proposizionale delle ragioni che, tuttavia, sembrano usare come basi per le loro credenze. Ciò non inficia la tesi secondo la quale non siamo liberi di scegliere cosa considerare come prova o ragione per una credenza. Infatti, anche se posso usare un'esperienza o una credenza come base per credere senza credere che conti come buona base per credere, che qualcosa semplicemente mi sembri una buona prova per credere non è un evento sotto il mio controllo. E se accade, come molti sostengono (per esempio, Korcz 2021) che consideriamo esperienze o credenze come basi per credere senza esserne necessariamente coscienti, allora a maggior ragione non è sotto il nostro controllo la decisione di cosa considerare come base per credere. Inoltre, quando il soggetto deve considerare razionalmente le basi per la sua credenza, allora si troverà giocoforza a chiedersi se ciò che conta come prova conta davvero come prova, e la risposta a tale domanda si darà nella forma di credenza, credenza che non potrà essere formata liberamente. Per una panoramica generale delle diverse teorie del fenomeno del fondare una credenza su una base (ciò che è chiamato, in inglese, "the epistemic basic relation") si veda Korcz 2021 e le fonti ivi citate.

Questo è un punto importante, ma è difficile coglierne la radicalità e accettarlo. Solitamente pensiamo, infatti, che anche qualora ogni facoltà di agire ci fosse tolta, comunque saremmo liberi di *pensare* quel che ci pare. Se anche fossimo incatenati in una prigione minuscola in cima a un faro in un'isola perduta nel Pacifico, comunque nessuno potrebbe *incatenare la nostra mente*. Certo, le condizioni esterne influenzano anche massicciamente la nostra mente, ma se ci immaginiamo ben nutriti e lasciati in pace nella nostra cella, ci immaginiamo anche sostanzialmente liberi di pensare quel che ci pare. E, in un certo senso, è vero che possiamo pensare quel che ci pare. Ma qui dobbiamo disambiguare due sensi dell'espressione "pensare". Un conto è pensare nel senso di *intrattenere* i contenuti mentali che vogliamo. In questo senso è vero che posso pensare quel che mi pare, posso cioè immaginare diverse cose, prendere in considerazioni ipotesi, assunzioni, ecc... Altro però è pensare nel senso di *credere* nella verità di una proposizione. In questo senso, come abbiamo visto, non posso pensare quel che mi pare. Posso pensare solo ciò che effettivamente credo vero, e ciò che credo vero lo credo tale solo nella misura in cui credo di avere delle prove per crederlo vero. Ma anche le prove di cui dispongo valgono come prove per me solo nella misura in cui le credo tali. E via dicendo. Dunque, vi è una forma di schiavitù che è indipendente dalle condizioni esteriori, ed è la schiavitù rispetto alle leggi della mente, e dato che la legge della mente è di mirare alla verità, vi è un senso in cui siamo schiavi della verità. Ribaltando l'immagine della prigionia, se anche avessimo tutto il potere del mondo, una libertà sconfinata di azione, comunque saremmo pur sempre schiavi della verità.

2.6 Conclusioni

In questo capitolo abbiamo esplorato il modo in cui si dispiega la ricerca della verità, e cioè a partire da uno stimolo, seguito da una domanda, e dalla ricerca di prove per poter trovare la risposta vera. Abbiamo anche visto che non siamo liberi di credere quello che vogliamo, ma che possiamo credere solo quando riteniamo di avere delle prove per concludere che una certa risposta è vera. In questo modo abbiamo potuto vedere ancor più chiaramente il ruolo decisivo che la verità gioca nella nostra vita mentale.

3. La verità nella comunità di ricerca

Se nei capitoli precedenti ci siamo chiesti quale sia il ruolo che la ricerca della verità riveste nella nostra vita mentale, in questo capitolo ci interogheremo sul modo in cui la ricerca della verità è stata perlopiù intesa all'interno del movimento pedagogico e filosofico della P4C. Come vedremo, molti teorici della P4C pensano che l'obiettivo fondamentale di un dialogo filosofico non sia la ricerca della verità, e talvolta pensano addirittura che sia pericoloso pensare che l'obiettivo del dialogo sia la ricerca della verità. Tuttavia, se quanto ho sostenuto nei capitoli precedenti è corretto, allora, che ci piaccia o meno, quando dialoghiamo stiamo cercando la verità, ed è dunque questo uno degli scopi fondamentali e non aggirabili del dialogo, filosofico o meno. In questo capitolo cerco di evidenziare le ragioni che hanno spinto alcuni teorici della P4C a ridimensionare o financo a negare il valore della verità nel dialogo. In questo modo intendo riportare al centro delle motivazioni educative della P4C il valore della scoperta della verità.

3.1 Epistemologia e educazione

Fin dalla sua nascita, nei primi anni Settanta del secolo scorso, il movimento educativo della P4C ha lavorato con l'obiettivo di promuovere la diffusione dell'indagine filosofica nelle scuole, dalla primaria fino all'università. Sebbene da allora siano state sviluppate diverse modalità di indagine filosofica in classe, tutti i teorici e i facilitatori che si ispirano al movimento della P4C intendono l'indagine filosofica come un'impresa *dialogica*.

All'interno del movimento della P4C, quando i bambini praticano l'indagine filosofica in un contesto dialogico di questo tipo, si dice che sono membri di una Comunità di Ricerca (CdR), in inglese "Community of Inquiry" (CoI). Il termine affonda le sue radici negli scritti di Peirce⁶ e si riferisce originariamente a una comunità di persone unite dall'obiettivo di rispondere alle domande scientifiche che orientano il loro interesse. Allo stesso modo, quando partecipano a una CdR, i bambini cercano di rispondere alle domande che si pongono. E poiché, come sostenuto nei capitoli precedenti, porsi domande significa *voler conoscere la verità*, cioè le risposte vere alle proprie domande, allora i bambini, come gli adulti, nel dialogare stanno insieme cercando la verità. Questo è un obiettivo costitutivo dell'indagine in generale, e dunque del dialogo e dell'indagine nella CdR. I bambini ricercano la verità anche se loro stessi non sono consapevoli di star cercando la verità, e anche se insegnanti, facilitatori, filosofi e pedagogisti non sono consapevoli del fatto che, volente o nolente, ciascuno di noi è tensione alla verità e lo è nella misura in cui si pone domande.

Il mio scopo in questo capitolo (così come nei due precedenti) è riportare l'attenzione di studiosi, insegnanti e facilitatori sull'importanza del nostro bisogno di verità. In particolare, il mio interlocutore ideale in questo capitolo è chi sente che vi è qualcosa di falso, riduttivo o pericoloso in questo parlare di "ricerca della verità". Nel contesto della P4C e, più in generale, nel contesto scolastico, è infatti frequente avvertire una certa insofferenza quando si parla di *verità*, di *ricerca della verità*, così come del fatto che esistono *risposte giuste* (cioè *vere*) e risposte *sbagliate* (cioè *false*). Questa insofferenza ha diverse cause. Una è probabilmente di natura politica: si avverte che vi è qualcosa di *violento* e *autoritario* in questo parlare di "vero" e "falso", "giusto" e "sbagliato". Un altro tipo di cause – che sono alla base di quelle politiche, e che dunque devono essere affrontate per prime – è di natura squisitamente epistemologica: esistono una serie di fraintendimenti filosofici circa la verità e la conoscenza che ci spingono a vedere con sospetto ogni discorso che dia valore alla verità.⁷

⁶ Sebbene il concetto di "Comunità di Ricerca" sia stato coniato nel 1978 da Lipman, le sue radici si trovano nel lavoro di Peirce. Per una ricostruzione dettagliata dell'uso che i teorici della P4C fanno di questa nozione e del suo rapporto con il lavoro effettivo di Peirce, si veda Gregory 2022.

⁷ Sulla diagnosi di questi fraintendimenti, si vedano Lynch 2004, Boghossian 2006, Marconi 2007, Coliva 2009, Caronia 2012.

La ricaduta di questo lavoro chiarificatore è potenzialmente molto ampia, poiché va a toccare aspetti centrali di dibattiti che interessano oggigiorno la nostra cultura. Per illustrare brevemente il punto, si osservi questa curiosa situazione: nei dialoghi filosofici è frequente sentire insegnanti dire ai bambini, con tono rassicurante: “tranquilli, non esiste la risposta giusta, va tutto bene, potete dire quello che volete”; d’altro canto, un’ora dopo, lo stesso insegnante insegna ai bambini delle supposte sacrosante verità “oggettive” in matematica, storia, biologia, ecc., e dice loro di fare attenzione alle fake news, di valutare accuratamente le fonti da cui traggono le loro opinioni, ecc. Da cosa dipende questo atteggiamento ambivalente? Forse si crede che in filosofia non esistono risposte vere? (E dire che non vi sono verità filosofiche non sarebbe forse anch’essa una verità filosofica?!) Questa è solo una delle molte concrete illustrazioni di come concezioni epistemologiche apparentemente astruse e lontane dalla quotidianità facciano poi capolino nel vivo della relazione educativa – e ciò ci mostra quanto sia importante fare chiarezza su nozioni fondamentali quali “verità”, “conoscenza”, “prove”, ecc., al fine di evitare pratiche confuse e intellettualmente infondate nel contesto scolastico (e nella società in generale). Andiamo allora a vedere come tali fondamentali nozioni epistemologiche siano intese all’interno della P4C e come tale intendimento informi la pedagogia e la didattica della CdR.

(Questo capitolo è quello più difficile da seguire per i non addetti ai lavori; il lettore eventualmente scoraggiato può, senza timore di perdere il filo del discorso, passare direttamente al capitolo 4).

3.2 Pragmatismo e P4C

Non è raro trovare, nella letteratura scientifica sulla P4C, affermazioni secondo le quali il modello della CdR presupporrebbe l’adozione di una qualche visione filosofica intorno alla natura della verità e della conoscenza. Leggiamo, per esempio, Ann Sharp, forse la teorica più autorevole, insieme a Matthew Lipman, della pedagogia della CdR:

La nozione di comunità di ricerca è molto complessa. Presuppone una nozione di verità, che a sua volta presuppone una nozione di razionalità e a sua volta presuppone una teoria del bene. Il bene dipende dalle ipotesi che

abbiamo su cose come la natura umana, la società, le persone, la moralità e persino l'universo (Sharp 1987, p. 44, *mia traduzione*).

Questa posizione è condivisa oggi da numerosi teorici e praticanti della P4C. Peter Ellerton sostiene che “l’epistemologia al centro della P4C è pragmatista” (Ellerton 2017, 111, *mia traduzione*), e considera il nucleo di un’epistemologia pragmatista come implicante tre affermazioni (che egli attribuisce a Peirce e Dewey): “la conoscenza è fallibile, la veridicità della conoscenza umana è garantita da una comunità di ricercatori e la conoscenza è intimamente legata al nostro essere e agire nel mondo” (Ellerton 2017, 113, *mia traduzione*). Jennifer Bleazby sostiene che “la P4C assume la teoria pragmatista della verità di Dewey” (Bleazby 2011, 457, *mia traduzione*). Scrive che “la P4C incorpora una posizione intermedia tra il relativismo e l’assolutismo perché solo tale posizione è compatibile con gli obiettivi educativi, filosofici e sociali della P4C” e aggiunge che tale posizione intermedia “può essere trovata nel lavoro di Dewey e degli altri pragmatisti, così come nel lavoro delle epistemologhe femministe contemporanee, in particolare Lorraine Code e Sandra Harding” (Bleazby 2011, 453-4, *mia traduzione*).

Quelle che stiamo leggendo non sono solamente *ricostruzioni storiche* delle origini della P4C. È noto come Lipman, Sharp e colleghi abbiano attinto a piene mani dai pensatori pragmatisti per articolare la pedagogia della CdR. Gli autori sopra citati, tuttavia, sostengono qualcosa di più, ovvero che l’impianto pedagogico della CdR presuppone, non solo di fatto, ma anche di diritto, un’epistemologia pragmatista.

Possiamo distinguere almeno *tre* modi in cui è possibile ritenere che una CdR *presuppone* un’epistemologia pragmatista: si può credere che sia possibile partecipare alla pratica della CdR solo se i partecipanti alla CdR, cioè insegnanti e bambini, sono di fatto dei pragmatisti, e cioè solo se accettano, in maniera più o meno consapevole, una qualche epistemologia pragmatista; oppure si può credere che l’impegno nella pratica della CdR sia giustificato solo se una certa epistemologia pragmatista è corretta (a prescindere, dunque, dall’effettiva adesione o meno da parte dei partecipanti a tale teoria); infine, si può credere che la partecipazione alla CdR di fatto induca i partecipanti a diventare pragmatisti, o perlomeno ad adottare concezioni pragmatiste circa la natura della verità e della conoscenza.

Di seguito prenderò in esame ciascuna di queste posizioni. Difenderò l’i-

dea secondo la quale per partecipare a una CdR *non* è necessario presupporre un'epistemologia pragmatista in nessuno dei tre sensi sopra menzionati. Insegnanti e bambini possono partecipare a una CdR anche se non credono in un'epistemologia pragmatista e anche se un'epistemologia pragmatista è effettivamente falsa. Inoltre, possiamo giustificare il valore educativo della partecipazione a una CdR senza appellarci a un'epistemologia pragmatista. Infine, non ci sono ragioni per aspettarsi che i partecipanti a una CdR finiscano per credere in un'epistemologia pragmatista.

Non è il mio scopo in questo capitolo sostenere che i capisaldi di un'epistemologia pragmatista siano effettivamente falsi. Intendo semplicemente sostenere che il tipo di attività che si svolge in una CdR non ha bisogno di presupporre la verità di un'epistemologia pragmatista. Liberare la pedagogia della CdR da alcuni dei suoi presupposti pragmatisti – in particolare quelli specificamente legati all'*epistemologia* – è importante, a mio avviso, per aprire la pedagogia della CdR a teorici e facilitatori che non si considerano pragmatisti. In altre parole, sebbene questo capitolo si concentri su una parte della letteratura sorta in seno al movimento della P4C e sulla nozione di CdR, il mio scopo generale è quello di sostenere che un'educazione incentrata sul valore del dialogo e sulla co-costruzione della conoscenza non ha bisogno di aderire a una epistemologia pragmatista. Quando si sarà liberata la pedagogia della CdR da alcune idee pragmatiste di cui *non* necessita, allora risulterà più chiaro il ruolo del bisogno di verità nel dialogo e nel progetto educativo più ampio che intende porre il dialogo in generale, e il dialogo filosofico in particolare, al centro dell'educazione.

3.3 Quale epistemologia pragmatista?

Finora ho parlato con disinvoltura di “epistemologia pragmatista”. Tuttavia, non esiste *una* o *la* epistemologia pragmatista. Oltre ai tre padri del pragmatismo (Peirce, James, Dewey), ci sono molti filosofi che si definiscono pragmatisti o che hanno opinioni che si ispirano alla tradizione pragmatista (per esempio, Rorty, Putnam, Brandom, Rescher, Price, tra gli altri). Se guardiamo ai dettagli delle loro teorie, ogni filosofo ha una visione diversa su temi epistemologici centrali come la verità, la conoscenza e la ricerca.

Detto questo, è pur vero che ci sono alcune idee che hanno un sapore,

per così dire, chiaramente pragmatista. Nella letteratura sulla P4C, non è raro trovare l'epistemologia pragmatista associata ad alcune delle seguenti affermazioni.

Fallibilismo. La conoscenza e la giustificazione sono fallibili. La certezza cartesiana – cioè una conoscenza infallibile, priva di dubbi, incorreggibile – è impossibile da raggiungere. Più in generale, i pragmatisti sostengono che dovremmo abbandonare il tipo di preoccupazioni e presupposti fondazionalisti che sono al centro dell'epistemologia cartesiana.⁸

Epistemologia comunitaria. I pragmatisti sottolineano il ruolo essenziale del dialogo e della collaborazione nella spiegazione della natura dell'indagine e dei suoi frutti.

La verità dal volto umano. La verità non può essere intesa come una forma di *corrispondenza* con la realtà.⁹ A volte la verità è intesa come una forma di *accordo ideale* tra i ricercatori,¹⁰ come una nozione legata a ciò che ha valore pratico,¹¹ come ciò che sarebbe giustificato credere in alcune condizioni epistemiche ideali.¹²

*La credenza giustificata come scopo dell'indagine.*¹³ Sebbene sia comune per i filosofi affermare che la *verità* sia lo scopo (o almeno uno degli scopi fonda-

⁸ Le radici dell'epistemologia anti-cartesiana del pragmatismo possono essere rintracciate in Peirce 1868, ma si veda anche Dewey 1929. Tuttavia, l'adesione al fallibilismo non è affatto una caratteristica distintiva delle epistemologie pragmatiste. Come scrive Cohen (1988, 91, *mia traduzione*), "l'accettazione del fallibilismo in epistemologia è pressoché universale". Reed (2002, 143, *mia traduzione*) è d'accordo: "Il fallibilismo è sostenuto da praticamente tutti gli epistemologi contemporanei". Per alcune eccezioni a questa tendenza, si vedano Fumerton 1995, DePaul 2000 e Zanetti 2018, 2021b.

⁹ Sebbene questa idea emerga negli scritti di Peirce, James e Dewey, Rorty (per esempio Rorty 1979) è forse il più celebre filosofo pragmatista ad aver sostenuto tale posizione.

¹⁰ Il lavoro di Peirce rappresenta il *locus classicus* di questa idea: "L'opinione destinata a essere infine accettata da tutti coloro che indagano è ciò che intendiamo per verità, e l'oggetto rappresentato in tale opinione è il reale. Questo è il modo in cui spiegherei la realtà" (Peirce 1878, 300, *mia traduzione*).

¹¹ James 1907.

¹² Putnam 1981. La verità è stata intesa in termini epistemicici anche da diversi autori che non si definiscono pragmatisti, per esempio Dummett 1959 e Wright 1992, 2001.

¹³ I *loci classici* della concezione pragmatista dell'indagine si trovano in Peirce 1877 e Dewey 1938.

mentali) dell'indagine,¹⁴ una visione pragmatista dell'indagine è spesso associata all'affermazione che lo scopo dell'indagine è la *credenza giustificata* (e spesso questa visione va insieme con una qualche versione dell'affermazione secondo la quale la verità è la credenza giustificata). Questa visione sembra adattarsi perfettamente a un'epistemologia fallibilista: non siamo mai in grado di raggiungere la certezza assoluta e quindi non esiste un punto dell'indagine in cui possiamo essere certi di possedere la verità; pertanto, l'unico obiettivo che possiamo raggiungere è una credenza che siamo giustificati ad avere perché basata su basi fallibili. Torneremo su questa linea argomentativa più avanti.

Quando i teorici della P4C parlano di un'epistemologia pragmatista come presupposta dalla pedagogia del CdR, essi sembrano appellarsi in un modo o nell'altro ad alcune di queste affermazioni (anche se potrebbero non essere d'accordo sul contenuto esatto da dar loro). Per un'illustrazione di questa tendenza, possiamo leggere ciò che Sharp ha da dire sulla verità e sulla conoscenza in alcuni dei suoi articoli sulla pedagogia del CdR.

Nel suo "What is a Community of Inquiry"? (1987) sostiene che

per quanto riguarda la verità, il meglio cui possiamo aspirare sono "asserzioni giustificate" che sono sempre soggette a revisione (Sharp 1987, p. 41, *traduzione mia*).

Questo non è altro che un modo di definire il *fallibilismo*, e cioè la tesi secondo la quale ogni proposizione è rivedibile perché in linea di principio può essere sconfessata da prove future. Sharp aggiunge:

Quando uso il termine "oggettività" intendo una verità intersoggettiva a cui gli esseri umani arrivano attraverso l'indagine, la sperimentazione, la considerazione delle prove e il dialogo. Questa verità intersoggettiva è sempre soggetta ad autocorrezione. Le "asserzioni giustificate" che troviamo per il presente e che ci aiutano a dare un senso al nostro mondo sono verità che vengono affermate *dopo* che il dialogo ha avuto luogo, non prima (Sharp, 1987, p. 41, *traduzione mia*).

¹⁴ Si vedano McHugh e Whiting 2014 e Fassio 2015 per un'introduzione al dibattito contemporaneo sulla verità come fine della credenza e, più in generale, dell'indagine.

Sebbene in questo passaggio non sia chiaro quale teoria della verità Sharp consideri corretta, è chiaro dal contesto generale della sua discussione in questo articolo che Sharp sta prendendo le distanze da una prospettiva realista circa la verità, così come da una prospettiva infallibilista (e sta suggerendo che anche la CdR dovrebbe prendere le distanze da tali prospettive). Nello stesso articolo, qualche pagina più avanti, arriva persino a tracciare un'analogia tra visioni filosofiche e dipinti: "un'opera di Kandinsky può essere bella e raffinata come un quadro di Rembrandt" (Sharp 1987, p. 46, *traduzione mia*), un'analogia che suggerisce ancora una volta che l'autrice sta dipingendo la verità in un modo che si discosta dal tradizionale resoconto realista della verità.

Nel successivo *The Community of Inquiry. Education for Democracy* (1991), Sharp è più esplicita sul modo in cui concepisce la connessione tra fallibilismo e teoria della verità. In questo scritto fa riferimento con approvazione a una teoria pragmatista (rortiana) della verità e della conoscenza, e descrive il suo punto di vista come segue:

Dato l'obbligo di giustificare qualsiasi credenza sulla base di altre credenze che sono ugualmente dipendenti dal linguaggio, la conoscenza umana consiste nel trovare la coerenza tra le nostre credenze piuttosto che nel cercare di stabilire la loro corrispondenza con il mondo, indipendentemente dal linguaggio, dalla percezione e dalla comprensione umana. Non esiste una conoscenza del mondo come realmente è, poiché non possiamo mai essere separati dal linguaggio e dalle attività di particolari comunità umane. Pertanto, la conoscenza è sempre ineluttabilmente contingente, aperta alla revisione e una questione di giudizio pratico. [...] la conoscenza è un'attività storica, linguistica e sociale e, come tale, è sempre aperta all'autocorrezione. Non esiste un fondamento ultimo per la nostra conoscenza (Sharp 1991, p. 245, *traduzione mia*).

Nel suo *Self-Transformation in the Community of Inquiry* (1996), sottolinea di nuovo l'importanza del fallibilismo per la CdR.

L'obiettivo della comunità di ricerca in classe è quello di mettere in pratica procedure morali come la tolleranza, l'ascolto attento, la motivazione e l'autocorrezione. Il fallibilismo viene assunto e l'autocorrezione diventa uno stile di vita (Sharp 1996, p. 51, *traduzione mia*).

Questa disposizione all'autocorrezione si basa sul presupposto del *fallibilismo*, ovvero sul fatto che nessuno ha sempre ragione (Peirce CP 1171, 1905) (Sharp 1996, p. 55, *traduzione mia*).

E poi aggiunge:

Pertanto, il dialogo autentico implica un'umiltà intellettuale che presuppone (a) che siamo fallibili, (b) che i nostri punti di vista sono limitati (se non sbagliati) e (c) che siamo esseri che devono essere aperti a diversi modi di guardare all'esperienza. L'impegno al fallibilismo e all'indagine aperta non significa rinunciare immediatamente alle proprie idee e prospettive. L'autocorrezione presuppone un ideale regolativo della verità a cui l'intera comunità è impegnata, che ne sia consapevole o meno. È per questo motivo che possono rendersi conto di aver fatto progressi (Sharp 1996, p. 55, *traduzione mia*).

Prendendo in considerazione queste citazioni, si vede come vi sia un gruppo di affermazioni con le seguenti caratteristiche: sono considerate distintive di un'epistemologia pragmatista e sono considerate cruciali per articolare la pedagogia della CdR. Di seguito sosterrò che la maggior parte delle affermazioni che i teorici della P4C come Sharp sembrano associare a un'epistemologia pragmatista non sono distintive del pragmatismo (possono infatti essere sostenute da molte altre tradizioni filosofiche). Inoltre, sosterrò che queste tesi (che siano o meno pragmatiste) non devono necessariamente essere *vere* per giustificare la pedagogia della CdR e non devono essere *credute vere* (dai facilitatori o dai bambini) per partecipare a una CdR.

Vediamo ora in dettaglio i vari modi in cui si può affermare che la pedagogia della CdR presuppone un'epistemologia pragmatista.

3.4 Non dobbiamo essere pragmatisti per partecipare alla CdR

Consideriamo l'attività del gioco degli scacchi. Sembra vero che si possa giocare a scacchi solo se si seguono le regole degli scacchi. Se non si seguono le regole, si sta semplicemente facendo qualcos'altro. Oppure, per fare un esempio con la nozione di *obiettivo* al posto della nozione di *rispetto delle regole*, sembra corretto asserire che qualcuno stia giocando a scacchi solo se ha

l'obiettivo di dare scacco matto all'avversario. Altrimenti si sta facendo solo finta di giocare a scacchi. In questo senso, possiamo dire che giocare a scacchi *presuppone* che si seguano le regole, o che si punti a vincere la partita battendo l'avversario. Si tratta di una nozione specifica di presupposizione, cioè di *presupposizione come costituzione*: una certa caratteristica F è presupposta da una certa attività A se e solo se F è necessaria affinché qualcosa *sia* A.

Ora, partecipare a una CdR è un'attività, come giocare a scacchi. Quali sono le caratteristiche costitutive di tale attività? In particolare, esiste qualche caratteristica legata all'epistemologia pragmatista che è *necessaria* perché una comunità si qualifichi come CdR?

Discuterò tre potenziali risposte a queste domande: (a) la CdR è tale solo se i partecipanti credono in un'epistemologia fallibilista; (b) la CdR è tale solo se i partecipanti credono in una teoria pragmatista della verità; (c) la CdR è tale solo se una teoria pragmatista della verità e/o della conoscenza è corretta.

Consideriamo innanzitutto l'affermazione secondo cui la partecipazione a una CdR richiede che i partecipanti siano impegnati in una certa teoria epistemologica. I partecipanti includono gli insegnanti (nel ruolo di facilitatori) e i bambini (o gli adulti, quando la didattica della CdR è estesa a tutte le età).

Ci sono tre ragioni dirette che dimostrano che i bambini *e* gli insegnanti (facilitatori) non devono assumere *alcuna* visione epistemologica per impegnarsi nella CdR.

Primo. Sebbene la P4C abbia sviluppato la didattica delle CdR per creare un ambiente di ricerca *filosofica*, una CdR potrebbe formulare domande relative a qualsiasi argomento (per esempio matematica, biologia, storia, ecc.). Di solito si parla di Comunità di Ricerca *Filosofica* (CdRF, oppure CoPI in inglese, da "Community of Philosophical Inquiry") per riferirsi a una comunità di partecipanti che indagano su una questione filosofica. Idealmente, quindi, i valori e le regole che governano l'indagine filosofica dovrebbero governare anche una *comunità* di ricerca filosofica. Ma non è necessario impegnarsi in una particolare visione filosofica per intraprendere una ricerca filosofica.

Quando realisti e antirealisti discutono sulla natura della verità, non assumono (e non dovrebbero farlo!) i rispettivi punti di vista fin dall'inizio. Analogamente, quando fallibilisti e infallibilisti discutono dell'esistenza o meno di certezze assolute, non assumono (e non dovrebbero farlo!) i rispettivi punti di vista. Altrimenti, questi dibattiti si baserebbero su una *petitio*

principii, che è una mossa fallace nella ricerca. L'adozione di una certa visione filosofica è il *risultato* dell'indagine, non il suo presupposto. Se l'indagine filosofica professionale è possibile anche senza presupposti epistemologici, allora non è chiaro perché una CdRF – che è una forma collaborativa di indagine filosofica – dovrebbe presupporre una qualche visione epistemologica per essere possibile.

Secondo. L'osservazione che abbiamo appena fatto sulla *ricerca filosofica* – cioè che *può* essere fatta senza presupporre alcuna visione epistemologica e che *deve* essere fatta in questo modo – è in realtà un'istanza di un tema più ampio che riguarda la *ricerca o indagine in quanto tale*. A parità di condizioni, un'indagine dovrebbe essere il più possibile priva di presupposti. In particolare, un'indagine intorno a una domanda *Q* non dovrebbe iniziare dando per scontata nessuna delle risposte possibili a *Q*. Ma la CdR è una forma di indagine. Quindi lo stesso dovrebbe valere per una CdR.

Si potrebbe obiettare che, anche se per partecipare a un'indagine filosofica dovrei astenermi dall'adozione *esplicita* di una particolare visione filosofica, è pur vero che partecipare a un'indagine filosofica (o a qualsiasi indagine) richiede che io assuma almeno *implicitamente* come vere alcune opinioni filosofiche. Per esempio, si potrebbe sostenere che l'indagine è possibile solo se si assume implicitamente *che c'è una qualche verità da scoprire*. Oppure si potrebbe sostenere che l'indagine è possibile solo se si assumono implicitamente alcuni principi logici di base, come *il principio di non contraddizione* o *il modus ponens*. Oppure si potrebbe pensare, più in generale, che non può esistere un'indagine priva di presupposti. Per esempio, Wittgenstein in *Della certezza* sostiene che qualsiasi indagine si basa costitutivamente su alcuni presupposti impliciti, come il fatto che esista un mondo esterno o che il passato sia esistito. Questi presupposti possono cambiare, ma alcuni presupposti devono rimanere saldi perché l'indagine sia possibile.

Forse è vero che l'indagine è possibile solo se alcune verità sono implicitamente presupposte. Tuttavia, le proposizioni che sembrano fungere da tali presupposti costitutivi dell'indagine (filosofica o di altro tipo) *non* sono verità distintive di un'*epistemologia pragmatista*. Come si è detto, alcune buone candidate (o almeno quelle candidate che sono state finora difese nella storia della filosofia) sono proposizioni come *esiste almeno una verità*, *vi è una distinzione fra vero e falso*, *il mondo esterno esiste*, *io ho due mani*, o la validità di regole logiche fondamentali come *il modus ponens* e *il principio di*

non contraddizione.¹⁵ Ma queste non sono verità distintive dell'epistemologia pragmatista. Pertanto, questa linea di argomentazione non aiuta coloro che vogliono sostenere che una qualche epistemologia pragmatista deve essere presupposta in una CdR perché questa sia possibile.

Terzo. Avere una visione filosofica non è facile. Richiede la capacità di utilizzare i concetti necessari per articolare tale visione, la capacità di tracciare distinzioni fini tra punti di vista che possono essere facilmente confusi l'uno con l'altro e la capacità di apprezzare le conseguenze logiche della propria visione. Questo è un compito difficile anche per i filosofi professionisti: arrivare a capire quali posizioni occupano lo spazio logico della ricerca epistemologica è qualcosa che si ottiene *dopo* un serio impegno nell'indagine filosofica. Pertanto, è assurdo chiedere ai bambini di impegnarsi in una qualsiasi visione epistemologica, tanto meno in una particolare visione pragmatista. Lo stesso vale anche per gli insegnanti che non hanno una formazione filosofica o che non hanno mai riflettuto sulla questione.

3.5 Bambini pragmatisti?

Detto questo, è molto istruttivo considerare le ragioni che si possono avere per pensare che qualche presupposto epistemologico sia costitutivo di una CdR.

Consideriamo per cominciare la tesi secondo la quale la CdR è tale solo se i bambini sono impegnati in un'epistemologia fallibilista. Ecco una possibile ragione a favore di questo punto di vista. In una CdR vogliamo che i bambini indaghino insieme su una questione specifica. Ma vogliamo anche che lo facciano in un modo particolare. Vogliamo cioè *che forniscano ragioni* a favore delle loro affermazioni, *che chiedano le ragioni* delle affermazioni degli

¹⁵ Si veda Castagnoli 2010 per una ricostruzione storica del ruolo che alcune di queste proposizioni hanno svolto negli argomenti antichi basati sull'autoconfutazione. Si vedano Wright 2004, Coliva 2015 e Pritchard 2016 per le epistemologie *wittgensteiniane* incentrate sulla nozione di *hinge proposition*, le quali riconoscono l'esistenza di presupposti ineludibili nell'ambito dell'indagine. Si veda Padro (2015) per il cosiddetto *problema dell'adozione*, che mostra come alcune regole logiche fondamentali, come il *modus ponens*, non possano essere adottate, ma debbano in qualche modo essere già presupposte nel nostro ragionare.

altri, *che siano aperti alla possibilità che le loro risposte siano sbagliate, che siano aperti alla possibilità che le risposte degli altri siano giuste, che siano consapevoli che c'è qualcosa da imparare dal confronto con gli altri* e così via.¹⁶ Per brevità, parliamo di *umiltà intellettuale* per riferirci a questo ampio insieme di disposizioni che ci aspettiamo che i bambini abbiano e coltivino in una CdR – il tipo di umiltà intellettuale di cui parla Sharp nei passi sopra citati.¹⁷

Ora, si potrebbe pensare che per essere intellettualmente umili sia necessario avere delle credenze sulla natura della verità o della conoscenza. Si potrebbe pensare che un bambino possa essere intellettualmente umile solo se crede che la conoscenza sia fallibile, o che la verità sia il risultato di un accordo ideale, o che la conoscenza sia qualcosa che creiamo insieme attraverso il dialogo, o che sia impossibile avere una certezza assoluta, o opinioni simili.

Tuttavia, non è necessario assumere nessuna di queste affermazioni epistemologiche per essere intellettualmente umili. Per esempio, una cosa è *credere* che non esistono certezze e un'altra è *agire* in modo da lasciare spazio alla possibilità di sbagliarsi nelle proprie opinioni. Chi crede che esistano certezze cartesiane può anche credere di potersi sbagliare in alcune, molte o addirittura quasi tutte le occasioni (è proprio questo il caso di Cartesio nelle sue *Meditazioni metafisiche*!). Per esempio, potrei credere che sia certo che io esisto, eppure potrei essere aperto alla possibilità che le mie attuali opinioni sul vegetarianesimo siano sbagliate (o, meglio ancora, potrei essere certo del fatto che potrebbero essere sbagliate!).

Essere dogmatici nelle proprie convinzioni è un vizio epistemico che contrasta con l'umiltà intellettuale. Si potrebbe avere l'impressione che insegnare ai bambini alcune convinzioni epistemologiche possa attenuare il loro naturale atteggiamento dogmatico nell'indagine. Ma questo approccio mette il carro davanti ai buoi. Iniziare un'indagine con alcune convinzioni epistemologiche ben salde non è un modo per evitare il dogmatismo, ma piuttosto un modo per essere dogmatici. Se i bambini credono che il fallibilismo sia vero (o qualsiasi altra posizione epistemologica) prima di qualsiasi indagine

¹⁶ “Per quanto desideriamo che i bambini attribuiscano valore a sé stessi e apprezzino i propri pensieri e le proprie idee, vogliamo anche che comprendano che ciò che essi ritengono giusto e vero potrebbe rivelarsi né l'uno né l'altro” (Splitter e Sharp 1995, 69, *mia traduzione*); si veda anche Lipman e Sharp 1978, 349.

¹⁷ Per la letteratura sull'umiltà intellettuale in educazione, si veda Spiegel 2012.

epistemologica effettiva, allora sono dogmatici su un argomento epistemologico (e dunque filosofico) cruciale. Al contrario, non c'è nulla di dogmatico nel bambino cartesiano che a un certo punto dell'indagine arriva a credere, *sulla base di ragioni che considera conclusive*, che alcune proposizioni sono vere con assoluta certezza.

Detto questo, potrebbe essere vero che è importante trasmettere ai bambini *alcune* verità epistemologiche per aiutarli a partecipare a una CdR in modo corretto. Vogliamo che i bambini evitino il dogmatismo e siano intellettualmente umili. E per essere tali è importante capire, per esempio, *che scoprire la verità è difficile, che richiede l'apertura al dialogo*, ecc. Queste sono convinzioni epistemologiche, ma non sono pragmatiste e, aspetto fondamentale, possono essere facilmente condivise da pragmatisti e non.

3.6 Facilitatori pragmatisti?

Consideriamo ora l'idea seguente: la CdR è tale solo se il *facilitatore* aderisce a un'epistemologia fallibilista. Il ragionamento che si suppone supportare tale idea è il seguente: se un facilitatore non ha una posizione fallibilista in epistemologia, allora sarà forse incline ad accettare un'epistemologia infallibilista. Chi adotta tale epistemologia infallibilista è colui che potremmo definire un *facilitatore cartesiano*. Ma un facilitatore cartesiano – si sostiene – è un cattivo facilitatore. Il motivo è che se si ritiene di conoscere la verità con assoluta certezza, si è portati a facilitare l'indagine in modo tale da portare la comunità a credere a ciò che si considera certamente vero. Un facilitatore cartesiano si orienterà quindi verso un modello di educazione trasmissivo. Il facilitatore cartesiano è una persona che pensa: “Se conosco la verità, perché non posso semplicemente trasmetterla? A cosa serve tutto questo dialogare?!”.

Questo argomento, tuttavia, è fallace sotto molti aspetti. Innanzitutto, probabilmente tutti i facilitatori della P4C sono facilitatori cartesiani. Fa parte della tradizione filosofica considerare almeno *alcune* proposizioni come conoscibili con certezza. Gli esempi tradizionali di certezze sono alcune verità matematiche, le verità logiche e le verità cartesiane, come il *cogito*. È possibile che la maggior parte di noi ammetta che almeno alcune di queste verità siano conoscibili con certezza. Ma anche se alcuni o la maggior parte di noi negheranno risolutamente l'esistenza di certezze, tutti accorderanno il

massimo grado di fiducia ad almeno *alcune* verità (fra cui, ironia della sorte, il fatto stesso che non esistono certezze!). In altre parole, saremo assolutamente certi (nel senso *psicologico* del termine) di alcune verità, anche se non ammetteremo (e forse lo faremo con assoluta certezza psicologica!) che queste verità siano assolutamente certe (nel senso *epistemico* del termine). Il vero ostacolo alla facilitazione non è tanto la convinzione che esistano certezze epistemiche, quanto piuttosto l'atteggiamento dogmatico della certezza *psicologica*. In linea di principio, un facilitatore cartesiano potrebbe essere molto più umile di un facilitatore pragmatista: ciò può avvenire se il primo, pur credendo nell'esistenza di certezze epistemiche, ha standard epistemici più elevati del secondo, e quindi finisce per essere molto più prudente nel suo atteggiamento complessivo di indagatore.

Quindi, anche se uno crede di conoscere con certezza alcune verità filosofiche, può comunque facilitare l'indagine in modo neutrale. Se c'è un problema di facilitazione distorta, questo si applica allo stesso modo ai facilitatori cartesiani e fallibilisti. Ognuno di noi ha delle opinioni filosofiche. Anche un fallibilista crede nel fallibilismo, per esempio. E, come appena osservato, anche se una persona rifiuta l'esistenza di certezze, sarà comunque certa (nel senso psicologico del termine) di alcune verità filosofiche – forse anche della verità che non esistono certezze. Pertanto, siamo tutti esposti, pragmatisti e non, al rischio di essere facilitatori dogmatici.

Prendiamo ora in esame la tesi secondo la quale la CdR è tale solo se i facilitatori aderiscono a una teoria pragmatista della verità. Innanzitutto, perché mai qualcuno dovrebbe credere che questa tesi sia vera? L'idea potrebbe essere che se non si è impegnati in una teoria pragmatista della verità, allora si sarà forse inclini ad accettare una qualche teoria corrispondentista circa la verità, e se lo si fa si è quello che potremmo definire un facilitatore realista. Ma un facilitatore realista – si sostiene – è un cattivo facilitatore. Il motivo è che se vi ritenete consapevoli dell'esistenza di un abisso incolmabile tra verità e giustificazione, allora sarete inclini a facilitare l'indagine in modo tale da portare la comunità a credere che le ragioni offerte dai partecipanti siano sistematicamente errate e quindi incapaci di rispondere correttamente alla domanda al centro dell'indagine. Un facilitatore realista tenderà quindi a correggere tutti i suggerimenti costruttivi forniti dai partecipanti, per dimostrare che sono coinvolti in un tentativo senza speranza di rispondere alla domanda. Di conseguenza, la pratica dialogica della comunità di indagine verrebbe irrimedi-

diabilmamente compromessa da questo stile di facilitazione, perché i partecipanti sarebbero indotti a pensare di essere coinvolti in un compito impossibile. Il facilitatore realista è qualcuno che pensa: “se so che la verità è irraggiungibile, allora perché dovrei permettere loro di illudersi di credere che abbia senso cercare la risposta vera alla loro domanda?”.

Questo argomento, tuttavia, è fallace sotto molti aspetti. In primo luogo, una teoria corrispondentista circa la natura della verità non implica che ogni verità sia inconoscibile (solo lo scettico ha questa opinione), quindi un facilitatore realista può coerentemente credere che per molte verità la conoscenza sia raggiungibile. In secondo luogo, il facilitatore realista può avere un atteggiamento neutrale mentre facilita, tenendo per sé le sue opinioni sulla natura della verità; potrebbe farlo perché, per esempio, pensa che l'esercizio del dialogo filosofico, sebbene inefficace per scoprire la verità, sia comunque benefico per la crescita del singolo (per esempio, sostenendo lo sviluppo di virtù epistemiche e morali – su queste ultime, si veda Croce & Vaccarezza 2017).

3.7 Troppa teoria per una pratica

Una delle lezioni da trarre dalla discussione precedente è che non è necessario credere – esplicitamente o implicitamente – in una sofisticata teoria filosofica sulla verità e sulla conoscenza per partecipare a un'indagine collaborativa. L'errore consiste nel pensare che un particolare *atteggiamento* nell'indagine – quello che abbiamo descritto come *umiltà intellettuale* – richieda che coloro che lo possiedono *credano* anche in una particolare teoria filosofica – in particolare, in un'epistemologia pragmatista.

È ironico constatare che lo stesso Rorty – uno degli autori a cui molti teorici della P4C fanno riferimento per giustificare l'appello della P4C al pragmatismo – faccia un'osservazione simile. Ecco uno scambio sul rapporto tra la pratica dell'insegnamento e le convinzioni filosofiche durante un'intervista sulla filosofia dell'educazione:

Ghiraldelli: Nella filosofia dell'educazione noi insegnanti dobbiamo ancora parlare della verità. Se in classe si dice: “Non dirò la verità”, gli studenti saranno confusi e non impareranno. Per evitare verità assolute, gli insegnanti devono dire: “Io dico la verità, ma ci sono altre verità e la mia verità non è

la Verità”. In una classe anche questa strada finirà nella follia: l’insegnante dice la verità ma la verità non è la verità! Può dire qualcosa di pratico per gli insegnanti su questo problema?

Rorty: Direi loro che il tipo di questioni che i filosofi discutono sotto il titolo “Teoria della corrispondenza della verità” sono troppo lontane dalla maggior parte delle questioni a cui sono interessati per valere il loro tempo. Non è necessario avere una visione sulla natura della verità per capire quali affermazioni sono vere e quali false, così come non è necessario avere una visione sulla natura della bontà per avere una visione su quali guerre sono buone e quali sono cattive (Taylor, Schreier, Ghiraldelli 2008, p. 187, *traduzione mia*).

“Capire quali asserzioni sono vere e quali false”: questa non è altro che una descrizione succinta di ciò che si cerca di fare in qualunque indagine. Quindi, Rorty sostiene che non è necessario avere una visione particolare sulla natura della verità per partecipare all’indagine. E questo è esattamente ciò che ho argomentato nel dettaglio nei paragrafi precedenti.

3.8 Giustificare la pedagogia della CdR

Un’altra domanda importante per i teorici della CdR riguarda le ragioni per *giustificare* l’adozione di una pedagogia CdR. Ecco una risposta comune che talvolta affiora nella letteratura su P4C e CdR: la partecipazione a una CdR è giustificata solo se l’epistemologia pragmatista è corretta.

C’è una qualche ragione per sostenere questo punto di vista? Una ragione sembra essere la seguente: se può esistere una conoscenza certa degli argomenti filosofici, allora dovremmo abbracciare un modello di insegnamento trasmissivo. Ecco come Bleazby (2011) esprime questo punto:

Se le verità sono assolute, universali e non problematiche, allora, presumibilmente, una volta scoperte da una persona possono essere semplicemente trasmesse ad altre. [...]

Come sostiene Gardner, se gli studenti credono che l’indagine sia solo un processo di riscoperta di verità note e fisse, potrebbero risentirsi di dover

intraprendere un'indagine non necessaria per imparare a pensare (Gardner 1995, 45; Bleazby 2011, 455, *traduzione mia*).

Tuttavia, dal fatto che qualcosa sia (ritenuto) noto con assoluta certezza, non segue che debba essere semplicemente trasmesso agli alunni. Per esempio, il *cogito* di Cartesio non deve essere semplicemente trasmesso. Si può aspettare che i partecipanti a una CdR apprezzino da soli la sua verità (questo è un altro modo per illustrare che un facilitatore cartesiano può essere un buon facilitatore). Lo stesso vale per le verità matematiche (e per qualsiasi altra verità che sia candidata a essere conoscibile con assoluta certezza). Nulla impedisce di lasciare che i bambini scoprano da soli alcune verità matematiche.¹⁸

Un'altra motivazione che alcuni sembrano sostenere è che l'indagine è significativa solo se può raggiungere il suo scopo. Ma se lo scopo dell'indagine è quello di raggiungere la certezza assoluta (o la verità intesa secondo una qualche interpretazione realista), allora l'indagine è inutile, perché la certezza assoluta (e la verità realisticamente intesa) è impossibile da raggiungere (Bleazby 2011, Golding 2017).

La replica a tale ragionamento è diretta: è del tutto possibile mirare in modo significativo a qualche obiettivo *a* anche se *a* potrebbe non essere mai ottenuto. Potrei mirare a creare un'opera d'arte perfetta, anche se questo ideale regolativo è, *per ipotesi*, impossibile da ottenere. Allo stesso modo, è possibile mirare alla certezza anche se è difficile o impossibile ottenerla, ed è possibile mirare alla verità (intesa in modo realistico e robusto) anche se potrebbe risultare – e la scoperta che le cose stanno effettivamente così sarebbe, eventualmente, un *risultato* dell'indagine – che è difficile o addirittura impossibile ottenerla.

Inoltre, sebbene si possa essere d'accordo con l'affermazione che la certezza assoluta è impossibile da ottenere nella maggior parte delle questioni filosofiche, non è affatto ovvio che le verità filosofiche non debbano essere intese in senso realista. Per esempio, molte domande filosofiche sono domande metafisiche sulla natura della realtà, ed è naturale pensare che le risposte a tali domande siano proposizioni che possono essere intese come vere o false secondo una qualche proprietà di verità realista.

¹⁸ Sullo stesso punto, si veda la nozione di “facilitatore realista” in Gregory 1995.

Comunque sia, sembra che tutti questi dibattiti metafisici ed epistemologici sulla verità e sulla conoscenza siano del tutto irrilevanti per giustificare la pedagogia CdR. Cosa serve, allora, per giustificare l'adozione della pedagogia della CdR? La CdR è una pratica e lo schema generale per giustificare qualsiasi pratica implicherà verosimilmente due tipi di affermazioni: in primo luogo, affermazioni su ciò che ha valore; in secondo luogo, affermazioni secondo cui la pratica scelta promuove effettivamente ciò che ha valore. Ora, nessuna di queste affermazioni sembra avere a che fare con le proprie opinioni epistemologiche sulla natura della verità o della conoscenza. La pratica ha valore perché educa i bambini (e, più in generale, i suoi partecipanti) a una ricca pletora di valori. E, cosa fondamentale, tutti questi valori non dipendono dall'accettazione di una particolare visione della verità o della conoscenza. Per esempio, non è necessario essere pragmatisti sulla natura della verità per credere che la democrazia sia importante e vada difesa. Non è necessario credere che il fallibilismo sia vero per avere a cuore le opinioni e i sentimenti degli altri. Persino Cartesio può preoccuparsi degli altri e impegnarsi in una discussione significativa con loro. Ancora una volta, essere infallibilisti (o realisti) in epistemologia non significa essere dogmatici.

3.9 Indottrinamento pragmatista?

Un'altra domanda importante è se la partecipazione a una CdR abbia qualche effetto a lungo termine sulle convinzioni epistemologiche dei partecipanti. Cam (2011) affronta questa domanda e sostiene una posizione che possiamo riassumere come segue: un impegno prolungato nella pratica del dialogo filosofico nella CdR avrà probabilmente l'effetto di indurre i partecipanti ad approvare una teoria pragmatista della verità e della conoscenza.

Cam sembra sostenere – come ho fatto io stesso nelle sezioni precedenti – che l'indagine in una CdR non presuppone che una concezione pragmatista della verità e della conoscenza sia corretta. Come egli nota, la pratica di chiedere e dare ragione delle affermazioni – che è una caratteristica centrale di una CdR – non è distintiva delle teorie pragmatiste circa l'indagine.

La verifica delle proposizioni attraverso l'esame delle ragioni e delle prove è parte integrante di qualsiasi processo di indagine e questo fatto, da solo, non

potrebbe fornire un argomento convincente per una teoria pragmatista della verità (Cam 2011, 111, *mia traduzione*).

Ma poi aggiunge che l'impegno in una CdR può portare i bambini a considerare corretta una teoria pragmatista della verità. Ecco come esprime questo punto di vista:

... progredire nella discussione all'interno della comunità di ricerca suggerirebbe naturalmente agli studenti che sia possibile arrivare alla verità se solo fossero in grado di continuare la discussione abbastanza a lungo, così che la verità è quella che sopravviverà a tutte le prove e le argomentazioni che possono essere addotte nella comunità di indagine (Cam 2011, 111).

Tuttavia, non è chiaro perché indagare in una CdR debba suggerire ai bambini che la verità è ciò che sopravvive all'esame epistemico ideale. A ben vedere, ci sono molte ragioni per pensare che l'impegno in una CdR suggerisca di fatto che tale visione – la verità è ciò che sopravvive all'indagine ideale – sia falsa.

Innanzitutto, in una CdR è estremamente raro trovare un accordo universale tra i partecipanti. Pertanto, è naturale che i partecipanti a una CdR credano che a lungo andare non si raggiungerà un accordo. Tuttavia, questa constatazione va di pari passo con l'idea che, nonostante il persistente disaccordo, almeno alcuni dei ricercatori riusciranno ad avere ragione. È quindi naturale concludere che la verità *non* è necessariamente ciò che sopravvive all'indagine ideale. Cam dice che il "progresso" in una CdR è ciò che suggerirà ai bambini una certa teoria della verità. Ma il progresso in una CdR non si ottiene solo (e nemmeno soprattutto) quando i bambini si trovano d'accordo sulla risposta vera a una determinata domanda. Per prima cosa, non è ovvio che un tale accordo rappresenti un progresso (cioè, potremmo essere tutti convinti del falso, o potremmo essere tutti convinti di una certa opinione per le ragioni sbagliate). Inoltre, come abbiamo detto, questo accordo è straordinariamente raro.

In secondo luogo, i partecipanti a una CdR potrebbero concludere che una teoria realista (non pragmatista) della verità è corretta. In effetti, i partecipanti potrebbero sostenere che questa teoria realista della verità è proprio quella che sopravvive al controllo epistemico ideale!

In terzo luogo, possiamo pensare alla comunità dei filosofi professionisti come a una CdR specializzata. Questa CdR si avvicina a quello che sarà un esame epistemico ideale – o, comunque, è indubbiamente più vicino a tale ideale di qualsiasi CdR nelle scuole. Eppure, pochi filosofi sono orientati ad adottare una teoria pragmatista della verità o una teoria antirealista della verità in senso lato. Quindi, non è chiaro perché dovrebbe essere diverso per i bambini.

In quarto luogo, pensare alla verità in termini epistemici – cioè come una proprietà che dipende dallo status epistemico della credenza – è probabilmente una sorta di concezione revisionista della verità (una concezione, cioè, che si discosta da quella del senso comune, ammesso e non concesso che esista). La concezione del senso comune sembra essere realista. Ci vuole una riflessione filosofica per capire che la verità potrebbe essere qualcosa di diverso da ciò che consideriamo prima della riflessione. Quindi, ancora una volta, è molto strano aspettarsi che i bambini aderiscano a una teoria pragmatista della verità attraverso l'impegno in una CdR.

Ho offerto alcune ragioni per pensare che la partecipazione al dialogo nella CdR non porterà i bambini a diventare pragmatisti. Tuttavia, questa è una questione *empirica* e quindi dovrebbe essere indagata su basi empiriche. Questa domanda fa parte di una questione più ampia che si interroga sui modi in cui le pratiche educative (come la CdR) influenzano (o meno) le credenze epistemologiche dei bambini. Questa indagine è importante, perché vogliamo che i bambini credano alla verità e non vogliamo che lo facciano attraverso un indottrinamento acritico. Cam sembra scrivere il suo articolo partendo dal presupposto che *sia un bene* che i bambini arrivino ad approvare una concezione pragmatista della verità. Ma questo è tutt'altro che ovvio. Innanzitutto, non è ovvio se una concezione pragmatista della verità sia vera (per quel che vale, io penso che non lo sia). Inoltre, anche se fosse vera, non è chiaro perché dovremmo considerare un indottrinamento passivo e acritico su un tema filosofico fondamentale come la natura della verità come una pratica educativa auspicabile.

Ancora una volta, a ben guardare, ciò che deve interessare davvero ai teorici e ai facilitatori della P4C non è tanto che i bambini si orientino verso visioni pragmatiste, quanto piuttosto che i bambini diventino intellettualmente umili. E l'umiltà intellettuale sembra accompagnarsi all'adozione di alcune convinzioni epistemologiche, come la convinzione che sia difficile tro-

vare la verità, che tutti possano contribuire positivamente alla ricerca della verità, che la certezza assoluta sia rara e così via. Ma queste sono convinzioni condivise da tutti i teorici della verità, pragmatisti e non.

3.10 L'asserzione giustificata come obiettivo della CdR?

Nelle sezioni precedenti abbiamo visto che non è necessario alcun presupposto filosofico sostanziale (in particolare, nessun presupposto pragmatista) per partecipare a una CdR o per giustificare la partecipazione a una CdR. Ora vorrei correggere un altro potenziale equivoco sul rapporto tra epistemologia e pedagogia della CdR.

Nella letteratura sulla P4C si sostiene talvolta che la scoperta della *verità* non è o non dovrebbe essere l'obiettivo di una CdR. In un recente articolo, Clinton Golding contrappone l'obiettivo che molti facilitatori della P4C attribuiscono a una CdR all'obiettivo epistemico della “ricerca di concezioni vere”, sostenuto, tra gli altri, da coloro che utilizzano il dialogo socratico. Secondo i teorici del dialogo socratico, “facciamo progressi filosofici epistemici lavorando verso la verità come obiettivo dell'indagine” (Golding 2017, p. 67, *mia traduzione*). Golding attribuisce a molti facilitatori della P4C una diversa concezione dell'obiettivo di una CdR, che descrive come una forma di “pragmatismo”, ossia:

lo sviluppo di concezioni significative che funzionano meglio, sono più in equilibrio, o sono più giustificate [...] Facciamo progressi filosofici epistemici sviluppando concezioni più significative o giustificate (Golding 2017, 67, *mia traduzione*).¹⁹

Golding sostiene quindi che l'obiettivo di una CdR non sia la verità, ma la credenza giustificata. Qual è la ragione per sostenere questa posizione? La ragione sembra essere che la verità è impossibile da ottenere, e poiché un'attività ha senso solo se raggiunge il suo scopo, allora la CdR non deve mirare alla verità. Ecco come Golding chiarisce il punto:

¹⁹ Golding attribuisce questa concezione a Dewey 1933, 1938; Splitter and Sharp 1995; Lipman 2003; Gregory 2007, 2008a; and Bleazby 2013.

Nella maggior parte dei resoconti dell'indagine nella P4C cerchiamo risposte e soluzioni perché sono migliori delle domande e dei problemi di partenza, e cerchiamo risposte e soluzioni sempre migliori. Utilizziamo standard oggettivi per distinguere le risposte o le soluzioni migliori da quelle peggiori. [...] una risposta o soluzione è migliore di un'altra se ha un maggiore consenso a sostegno, se è sopravvissuta a più tentativi di falsificazione, se ha ragioni più solide a sostegno e meno alternative plausibili, e così via. Per esempio, una risposta a una domanda filosofica che ha ragioni oggettivamente forti a sostegno e che è sopravvissuta a tutti i tentativi di falsificazione è migliore di una risposta che ha ragioni più deboli a sostegno e che può essere falsificata. Anche se potremmo dire di aver raggiunto la "verità" con questa risposta, in pratica ciò che abbiamo ottenuto è più vicino a quello che Dewey (1938) chiamerebbe un giudizio "giustificato". È una conclusione fallibile e rivedibile che siamo autorizzati a utilizzare per ulteriori indagini, ma con ulteriori indagini potremmo rifiutare questo giudizio e sviluppare qualcosa di meglio (Golding 2017, 69, *mia traduzione*).

Dovremmo essere d'accordo con quasi tutti i punti che Golding sta sostenendo in questo passaggio. Golding dice che quando poniamo una domanda cerchiamo una risposta, e la risposta è ciò che sopravvive, per lo meno *pro tempore*, a un attento esame razionale. E poi aggiunge che questa risposta è un giudizio giustificato, cioè una conclusione che si basa su buone basi, ma è fallibile e rivedibile alla luce di ulteriori indagini.

Tuttavia – e questo è il punto del disaccordo – dal fatto che nell'indagine raggiungiamo per lo più (o addirittura esclusivamente) risposte fallibili e rivedibili, *non* segue che la verità non sia (o non debba essere) l'obiettivo dell'indagine. Si faccia il paragone: quando agiamo, sappiamo che spesso non riusciremo a fare ciò che è giusto o buono; ma non prendiamo questa scoperta come un motivo per pensare che non dovremmo fare ciò che è giusto o buono.

Golding sembra confondere la nozione di verità con quella di certezza. Questo è il passaggio cruciale della sua argomentazione contro la verità come scopo dell'indagine in una CdR: anche se potremmo dire di aver raggiunto la "verità" con questa risposta, in pratica ciò che abbiamo ottenuto è più vicino a quello che Dewey (1938) chiamerebbe un giudizio "giustificato". Quando scrive "la verità", sembra che stia pensando alla certezza. È ovvio, infatti, che un giudizio garantito potrebbe essere vero. Infatti, se consideriamo un

giudizio come giustificato, allora consideriamo il contenuto giudicato come probabilmente vero, perché considerare un giudizio come giustificato significa ritenersi in possesso di ragioni o prove che parlano a favore della verità del contenuto giudicato. Quindi, Golding ha ragione sul fatto che raramente, se non mai, raggiungiamo la certezza; ma da questo fatto non segue che la verità non sia lo scopo dell'indagine.

La verità è più importante del giudizio garantito: se ci chiedessimo “dovrei credere a una proposizione falsa ma giustificata?”, la nostra risposta sarebbe negativa. Inoltre, cosa fondamentale, consideriamo un giudizio come giustificato solo se è probabile che, date le prove a nostra disposizione, sia vero. È proprio perché miriamo alla verità che discriminiamo tra giudizi giustificati e ingiustificati. È impossibile mirare a un giudizio giustificato senza mirare al contempo alla verità. In altre parole ancora, il giudizio giustificato ha valore perché ha valore la verità.

3.11 La scoperta della verità come obiettivo della CdR

Esiste un argomento diretto per concludere che la verità è un obiettivo importante di una CdR – e, in effetti, di *qualsiasi* indagine. Questo è l'argomento che abbiamo visto nei due capitoli precedenti. In primo luogo, in una CdR i partecipanti si impegnano nell'indagine. Quindi, uno degli obiettivi della CdR dovrebbe essere anche l'obiettivo dell'indagine stessa. L'indagine è l'attività che consiste nel cercare le risposte alle proprie domande. L'obiettivo dell'indagine è dunque ottenere risposte, cioè ottenere ciò a cui miriamo quando poniamo una domanda.²⁰

²⁰ Lipman afferma che il risultato (l'obiettivo) dell'indagine all'interno di una sessione di P4C è il giudizio: “[Un']indagine è una pratica autocorrettiva in cui un argomento viene indagato con l'obiettivo di scoprire o inventare modi per affrontare ciò che è problematico. I prodotti dell'indagine sono i giudizi” (Lipman 2003, 184, *mia traduzione*). Per quanto riguarda l'obiettivo dei dialoghi durante le attività di P4C, Gregory (2006, 161, *mia traduzione*) sostiene che “nella P4C l'obiettivo immediato ideale di un dialogo è che i partecipanti arrivino a uno o più giudizi filosofici ragionevoli riguardo le domande o le questioni che hanno dato origine al dialogo”. Come osserva Lipman, l'obiettivo di una domanda è la verità: “Il porre domande, più strettamente una ricerca della verità, più ampiamente una ricerca di significato” (Lipman 2003, 95, *mia traduzione*).

Quando facciamo una domanda, a meno che non stiamo facendo *finta* di farla, vogliamo, tra le altre cose, ricevere una *risposta*. Per questo motivo, quando riteniamo di avere la risposta alla nostra domanda, smettiamo di porla. Il fatto che la domanda scompaia indica che avere una risposta significa soddisfare il desiderio espresso dalla domanda. Ma quando facciamo una domanda non vogliamo ricevere una risposta qualsiasi. Vogliamo la risposta corretta, e la risposta corretta è quella *vera*. Se chiedo se p è vero e qualcuno dice che p non è vero, se credo che questa non sia la risposta giusta, allora non potrò rispondere alla mia domanda se p giudicando che p non è vero. In questo senso, una domanda è una forma di desiderio di verità, perché nel porre una domanda vogliamo ricevere la risposta vera.

Quindi, uno degli obiettivi fondamentali dell'indagine è trovare la verità. E questo è anche uno degli obiettivi dei bambini quando pongono domande in una CdR. Se una bambina chiede sinceramente se c'è vita dopo la morte, con questa domanda potrebbe voler ottenere diverse cose – comprensione, sollievo, ecc. – ma è importante sottolineare che nel porre questa domanda genuinamente vuole anche conoscere la verità sulla vita e sulla morte. Questa semplice osservazione – la verità è un obiettivo fondamentale inaggrabile dell'indagine – fornisce anche il terreno per una *giustificazione non-strumentale* dell'adozione del dialogo filosofico (della CdR) con i bambini:²¹ una delle molte ragioni per cui fare filosofia con i bambini è prezioso per i bambini è che essi danno valore alla scoperta della verità sulle domande che pongono, e poiché stanno ponendo domande filosofiche, fare filosofia è un modo per aiutare i bambini a raggiungere ciò che vogliono, cioè la verità sulle loro domande filosofiche più fondamentali.

3.12 Conclusioni

Riassumiamo i punti salienti delle argomentazioni sviluppate in questo capitolo.

In primo luogo, dobbiamo distinguere attentamente tra la *posizione pratica* dell'umiltà intellettuale e la *posizione teorica* che consiste nel crede-

²¹ Sulla critica all'instrumentalizzazione della filosofia nella P4C, si vedano Long 2005; Vansieleghem 2005; Murris 2008; Biesta 2011.

re nelle teorie pragmatiste sulla verità/conoscenza. Ritengo che una delle principali preoccupazioni dei teorici della P4C e degli educatori che vogliono promuovere il dialogo e i valori della CdR nell'educazione sia quella di garantire che i partecipanti a una CdR siano intellettualmente umili. L'errore consiste nel pensare che per essere intellettualmente umili si debba aderire a un'epistemologia pragmatista. Ho sostenuto che non è necessario alcun presupposto filosofico sostanziale – e tanto meno un presupposto distintivo dell'epistemologia pragmatista – per creare le condizioni per essere intellettualmente umili. Al contrario, quanto maggiore è il bagaglio teorico che si assume all'inizio dell'indagine, tanto più diventeremo dei ricercatori dogmatici.

In secondo luogo, dobbiamo distinguere attentamente la *convinzione* che esistano certezze epistemiche dall'*atteggiamento psicologico* dell'essere certi in una qualche convinzione. E dobbiamo distinguere *le credenze* e gli *atteggiamenti* dei facilitatori dalla loro *pratica di facilitazione*. Si può credere nell'esistenza di certezze pur essendo un buon facilitatore. Si possono anche avere molte certezze (nel senso psicologico del termine) pur adottando i valori educativi promossi dalla CdR, e quindi pur facendo tutto il possibile per facilitare in modo neutrale e non dogmatico. I teorici della P4C non dovrebbero preoccuparsi tanto di ciò che i facilitatori *credono* a proposito di verità e conoscenza, quanto piuttosto della loro capacità di sospendere le proprie convinzioni nel processo di facilitazione.

In terzo luogo, una volta compreso che l'umiltà intellettuale non richiede l'adozione di un'epistemologia pragmatista, è possibile apprezzare appieno il ruolo *regolativo* cruciale che la verità svolge all'interno della CdR. L'indagine mira alla verità e dunque anche una CdR, essendo un'indagine dialogica collaborativa, è incentrata sulla ricerca della verità. Ricercare la verità è anche una preconditione per l'umiltà intellettuale: non siamo liberi di decidere come stanno le cose (cioè la verità), ma dobbiamo *scoprirlo*; questa scoperta è *difficile* ed è più facile ottenerla se collaboriamo attraverso il dialogo.

In quarto luogo, e infine, sebbene la CdR sia stata storicamente concettualizzata all'interno di una cornice teorica pragmatista, se è vero che non si deve presupporre alcuna epistemologia pragmatista per giustificare il valore della pedagogia della CdR o per parteciparvi, allora la pedagogia della CdR è aperta a concettualizzazioni che appartengono a tradizioni filosofiche

diverse.²² Questo è importante e, come sarà chiaro al lettore nei capitoli successivi, è in parte ciò che tento di fare in questo libro: pensare all'educazione al dialogo filosofico riferendomi non solo e non tanto ad autori pragmatisti, quanto ad autori appartenenti alla tradizione europea esistenzialista (nel senso massimamente lato e inclusivo del termine).

²² Su questo punto si veda anche Worley 2021a.

Seconda parte

Senso e stupore

4. Lo stupore dell'infanzia

Siamo tutti familiari con un certo modo di pensare al nesso fra meraviglia, infanzia e filosofia: la meraviglia, come sostenevano Platone e Aristotele,¹ è all'origine del filosofare; i bambini e le bambine, diversamente dagli adulti, sono più esposti alla meraviglia; di conseguenza, l'infanzia è anche il tempo privilegiato per provare quel tipo di meraviglia che è connaturato alla filosofia.

Per sapere se vi è del vero in questo modo di pensare bisogna perlomeno chiedersi in che cosa consista la meraviglia, se i bambini siano davvero più esposti a essa rispetto agli adulti, e se e in che senso la meraviglia possa dirsi all'origine del filosofare. Senza pretendere di voler qui rispondere in maniera esaustiva a tutte e tre le domande, vorrei tuttavia articolare e in parte difendere una teoria che risponde a queste tre domande (soffermandomi in particolare sulla prima e la seconda), e fornire in tal modo un'interpretazione del tanto celebrato, ma raramente rigorosamente investigato,² nesso fra meraviglia, infanzia e filosofia.

La struttura del capitolo è la seguente. Nel §4.1 discuto un resoconto di quel tipo particolare di sorpresa che proviamo quando le nostre aspettative

¹ Platone (*Teeteto*, 155d) e Aristotele (*Metafisica* A, 2, 982, b 12). Per discussioni recenti di questi celebri passi, si vedano Napolitano Valditara 2014, Gastaldi 2019, Lightfoot 2021.

² Per un'eccezione recente, si vedano i saggi contenuti in Egan et al. 2014 e in Schinkel 2020.

sono frustrate. Sostengo che sebbene sia lecito pensare che i bambini siano effettivamente più predisposti rispetto agli adulti a provare sorpresa di fronte alle cose che li circondano, questo tipo di sorpresa va distinta dalla meraviglia, e dunque non ci aiuta a comprendere in profondità il nesso che abbiamo la tendenza a stabilire fra infanzia e meraviglia. Nel §4.2 prendo in esame la teoria di Wittgenstein sull'origine della meraviglia per offrire un resoconto del tipo di meraviglia che verosimilmente contraddistingue l'esperienza dell'infanzia. Secondo tale concezione, nella meraviglia le cose sono colte nella loro nuda e miracolosa esistenza, come qualcosa che, in ultimo, è in linea di principio inspiegabile e, perciò, degno di stupore e meraviglia. Concludo il §4.2 notando come per Heidegger, fra gli altri, proprio la meraviglia di fronte al mistero dell'esistenza sia il pathos privilegiato del filosofare. Nel §4.3 sostengo, sulla scia di Heidegger, ma anche di Sartre, Scheler, Hadot e Coleridge, che lo stesso miracolo – l'esistenza di ciò che esiste – può sia essere vissuto nel pathos della meraviglia, sia secondo tonalità emotive a prima vista più problematiche, quali l'angoscia, la nausea, il senso di assurdo e il terrore. La menzione degli aspetti più "cupi" dello stupore di fronte all'esistenza consente di problematizzare il nesso tra infanzia, meraviglia e filosofia, e suggerisce profonde questioni filosofiche e pedagogiche sulle quali mi soffermo brevemente nella conclusione.

4.1 Sorpresa e infanzia

Per introdurci all'indagine circa il nesso fra meraviglia e infanzia, è utile partire da una breve disamina della *sorpresa*. Quest'ultima, infatti, sembra essere connaturata all'emozione della *meraviglia*. Quando proviamo meraviglia dinanzi al cielo stellato possiamo anche dire che c'è qualcosa nel cielo stellato che ci *sorprende* o, ugualmente, che ci *stupisce*. La sorpresa e lo stupore, poi, si colorano di quella tonalità emotiva particolare che chiamiamo *meraviglia*. Se è vero che la sorpresa gioca un ruolo essenziale nella meraviglia,³ allora forse analizzando la natura della sorpresa potremo imparare qualcosa sul presunto nesso privilegiato fra meraviglia (e filosofia) e infanzia.

³ Per la difesa di questa tesi, si veda Fisher 1998.

In che cosa consiste, dunque, la sorpresa? Come e perché proviamo sorpresa? Senza pretendere qui di coprire tutte le voci del dibattito più o meno recente sul fenomeno della sorpresa,⁴ possiamo prendere in considerazione una delle teorie più note e discusse: la teoria, cioè, che intende la sorpresa come reazione a un evento che è giudicato essere difforme dalle nostre aspettative.

Questa teoria è supportata da casi del tutto ordinari come i seguenti. Esco di casa e vado con tutta calma a prendere l'autobus. Al mio arrivo alla fermata, l'autobus è già lì, parcheggiato accanto alla banchina, ben due minuti prima dell'orario previsto per la sua partenza! Sono sorpreso! È chiaro che sono sorpreso perché *non mi aspettavo* di trovarlo già lì. E non mi aspettavo ciò perché ho la *credenza*, formatasi dopo ripetute esperienze, che l'autobus sia sempre in ritardo. La sorpresa nasce dunque nel momento in cui credo che le cose stiano in un modo difforme dalle mie aspettative. Nelle parole che usa Dennett per riassumere questa concezione della sorpresa: "La sorpresa è possibile solo quando contraddice le nostre credenze" (Dennett 2001, p. 982, *traduzione mia*). Con le seguenti parole, Davidson articola, in un passo spesso citato, la teoria della sorpresa che emerge quando si prendono casi come quello appena descritto come casi paradigmatici di sorpresa.

Supponiamo che io creda di avere una moneta in tasca. Svuoto la tasca e non trovo nessuna moneta. Sono sorpreso. È chiaro che non potrei essere sorpreso [...] se non avessi delle credenze. [...] Ma la sorpresa comporta un ulteriore passo. Non basta che io creda che ci sia una moneta in tasca e che, dopo averla svuotata, non abbia più questa convinzione. La sorpresa richiede che io sia consapevole di un contrasto tra ciò che credevo e ciò che vengo a credere. Tale consapevolezza, tuttavia, è una credenza su una credenza: se sono sorpreso, allora, tra le altre cose, arrivo a credere che la mia credenza originaria fosse falsa (Davidson 1982, p. 326, *traduzione mia*).

Dunque, secondo la teoria appena abbozzata,⁵ sono almeno tre le condi-

⁴ Per i riferimenti ai contributi principali che animano il dibattito contemporaneo, si veda l'*Introduzione* di Dépraz e Celle 2019 (pp. 1-5).

⁵ Per una discussione di questa teoria della sorpresa, si veda Casati & Pasquanelli 2007. Per una discussione di una teoria affine articolata in seno alla tradizione fenomenologica, si vedano i contributi di Dastur 2004, Dépraz 2010 e Serban 2019.

zioni necessarie affinché si provi sorpresa: bisogna credere che il mondo sia in un certo modo (credo che ci siano delle monete nella mia tasca); bisogna poi credere che le cose stiano diversamente (credo che, in realtà, non ci siano affatto delle monete nella mia tasca); e devo anche credere che la mia credenza iniziale (la credenza che vi siano delle monete nella mia tasca) sia in realtà falsa, devo cioè avere una credenza a proposito delle mie credenze (altrimenti detta, una credenza di secondo grado).

Ora, ammesso e non concesso che tale teoria, opportunamente articolata e precisata, possa rendere conto di molti casi in cui proviamo sorpresa, la domanda che ci interessa in questo contesto è se e fino a che punto tale teoria ci aiuti a comprendere il tipo di meraviglia e stupore che crediamo contraddistinguere l'infanzia (e l'impulso al filosofare). A mio avviso, se intendiamo lo stupore dell'infanzia come un'emozione cagionata dal riconoscimento di una mancata corrispondenza fra credenze e realtà, allora perdiamo di vista il tipo di meraviglia e stupore che davvero ci interessano. Vediamo perché.

Cominciamo con ciò che la teoria sembra essere effettivamente in grado di spiegare. Indubbiamente, le bambine e i bambini vengono con il tempo a formare una sempre più fitta e articolata rete di credenze a proposito del mondo. Dal momento che tali credenze non sono ancora state plasmate e corrette da ripetuti incontri con l'esperienza – diversamente, quindi, dal caso degli adulti – è ragionevole pensare che per tale ragione essi possano essere più esposti rispetto agli adulti al tipo di sorpresa che dipende dalla scoperta che vi è una differenza fra la realtà e cosa pensavano di essa. Così, mentre un adulto sa che esistono mele di diversi colori, un bambino potrebbe averne viste sempre e solo di verdi, e perciò si sorprende quando scopre che, in verità, ci sono anche mele rosse (gialle, marroni, di plastica, ecc!). Se si aggiunge che, in un certo senso, è proprio dell'atteggiamento filosofico una certa disposizione a sorprendersi per come il mondo è – e a voler dunque cercare di *capire* perché il mondo è come è e non come ci aspettavamo che fosse – allora vi è *un senso* in cui possiamo già intravedere che è vero che l'infanzia rappresenta un momento filosofico privilegiato. I bambini si sorprendono più spesso e tale sorpresa li spinge a interrogarsi sulla realtà per comprenderla.

Tuttavia, è chiaro che non è *questo* il tipo di sorpresa e dunque di meraviglia che abbiamo innanzitutto in mente quando guardiamo all'infanzia come all'ambito in cui la meraviglia (e in particolare la meraviglia della filosofia) ha più spazio per essere vissuta. Il tipo di meraviglia che abbiamo in

mente sembra essere in un qualche modo – che preciseremo con l'aiuto di Wittgenstein – *indipendente* da quelle che sono le nostre credenze sul mondo. Si può provare meraviglia di fronte a un tramonto, a un cielo stellato, al rosso di una mela, al volto sorridente di uno sconosciuto, senza che questi eventi generino meraviglia poiché ritenuti difformi da credenze pregresse. Quando un bambino – o un adulto – resta incantato e meravigliato di fronte al volo di un uccello, come se si trattasse di un miracolo mai visto (sebbene possa essere in un certo senso un'esperienza del tutto familiare), non vi sono credenze sui volatili, sul movimento, sul volo, o simili che vengono frustrate dall'esperienza. Eppure vi è *qualcosa* che suscita stupore meravigliato. Per fissare la mente sul tipo di meraviglia che qui ci interessa – e che non è riconducibile alla (seppur importante e feconda) sorpresa ordinaria cagionata dalla riconosciuta frustrazione di credenze pregresse – possiamo tenere dinanzi a noi nel corso della ricerca la poesia “La fiera dei miracoli” di Wislawa Szymborska.

Un miracolo comune:

l'accadere di molti miracoli comuni.

Un miracolo normale:

l'abbaiare di cani invisibili

nel silenzio della notte.

Un miracolo fra tanti:

una piccola nuvola svolazzante,

che riesce a nascondere una grande pesante luna.

Più miracoli in uno:

un ontano riflesso sull'acqua

e che sia girato da destra a sinistra,

e che cresca con la chioma in giù,

e non raggiunga affatto il fondo

benché l'acqua sia poco profonda.

Un miracolo all'ordine del giorno:

venti abbastanza deboli e moderati,

impetuosi durante le tempeste.

Un miracolo alla buona:

le mucche sono mucche.

Un altro non peggiore:

proprio questo frutteto

proprio da questo nocciolo.

Un miracolo senza frac nero e cilindro:

bianchi colombi che si alzano in volo.

Un miracolo – e come chiamarlo altrimenti:

oggi il sole è sorto alle 3.14

e tramonterà alle 20.01.

Un miracolo che non stupisce quanto dovrebbe:

la mano ha in verità meno di sei dita,

però più di quattro.

Un miracolo, basta guardarsi intorno:

il mondo onnipresente.

Un miracolo supplementare, come ogni cosa:

l'inimmaginabile

è immaginabile.

(Szyborska 2009, pp. 302-3)

Meravigliarsi per il sorgere e il tramontare del sole non dipende dalla frustrazione di credenze pregresse (tutti noi sappiamo che il sole sorge e tramonta e sappiamo che non potrà che farlo a un orario preciso). Lo stesso vale per la meraviglia di fronte a qualcosa di arcinoto come il fatto che la mano abbia cinque dita. Ma allora perché il sorgere e il tramontare del sole può suscitare stupore? Cosa c'è di miracoloso nel fatto che la mano abbia meno di sei dita ma più di quattro? Cosa può esserci di meraviglioso in un frutteto e in un nocciolo, o nel fatto che le mucche siano proprio mucche? Dal momento che queste sono cose e fatti del tutto ordinari, possiamo estendere la domanda chiedendoci: come è possibile in generale vedere ogni cosa e ogni evento come miracolosi? Come è possibile vedere il mondo come un miracolo? Per rispondere a queste domande – e avvicinarci così alla comprensione del tipo di meraviglia che sembra essere connaturato tanto all'infanzia quanto agli albori del filosofare – possiamo volgere la nostra attenzione alle riflessioni di Wittgenstein sulla meraviglia e sul miracoloso.

4.2 Wittgenstein e Heidegger sullo stupore

Per Wittgenstein possiamo vedere il mondo come un miracolo – e quindi come qualcosa tale da poter suscitare meraviglia – quando lo vediamo nella sua misteriosa, inspiegabile *esistenza*. In altre parole, riprendendo gli esempi

della poesia di Szymborska, è un miracolo che la mano abbia cinque dita semplicemente perché *esiste* e perché *esiste proprio così e non altrimenti* (perché non quattro, o sei!?), così come è un miracolo che le mucche siano proprio mucche perché *invece che niente, esistono proprio mucche*. Che esista qualcosa – il mondo – invece che niente, è un mistero assoluto: un evento, cioè, senza spiegazione possibile. E che ciò che esiste, il mondo, esista *proprio così e non altrimenti* è, a sua volta, un miracolo assoluto. È *questo* senso di meraviglia che, forse, è più spesso vivo e palpitante nello sguardo dell’infanzia, ed è *questo* senso di meraviglia a costituire, per Heidegger, il *pathos* privilegiato della filosofia. Lo stesso vale per Scheler, secondo il quale il fatto che invece che nulla vi sia qualcosa – io, noi, mondo! – è la fonte del più intenso e originario stupore filosofico (Scheler 1921, pp. 206-210 e Scheler 1927, pp. 220-222). Vediamo ora nel dettaglio come arrivare a queste conclusioni seguendo i ragionamenti di Wittgenstein.

Nella *Conferenza sull’etica*, Wittgenstein intende illustrare ai suoi uditori che cosa rappresentino per lui l’ambito del *valore* o del *bene* assoluto, l’ambito che più propriamente compete a ciò che chiamiamo “etica”. Per fare ciò, dopo aver svolto un’analisi dei modi in cui usiamo parole come “valore”, “buono”, “giusto”, “importante” – e cioè le parole che normalmente usiamo per esprimere giudizi di valore – Wittgenstein abbandona il terreno della semplice analisi del linguaggio per spostarsi sul terreno dell’esperienza. Per indicare ciò che ha in mente quando pensa al valore assoluto, menziona tre esperienze, la prima delle quali è un’esperienza di meraviglia.

Credo che il modo migliore di descriverla sia dire che, quando io ho questa esperienza, *mi meraviglio per l’esistenza del mondo*, e sono allora indotto a usare frasi come “Quanto è straordinario che ogni cosa esista”, oppure “Quanto è straordinario che il mondo esista” (Wittgenstein 1965: 12-3).⁶

⁶ Nel *Tractatus*, Wittgenstein descrive come “mistico” il *fatto che* mondo è, contrapponendo il *fatto che* mondo è al *come* mondo è: “6.44 Il mistico non è *come* il mondo è, ma *che* esso è”. L’esperienza descritta nella *Conferenza sull’etica*, la meraviglia per l’esistenza del mondo, è dunque, per Wittgenstein, un’esperienza che pertiene all’ambito di ciò che è mistico, e cioè a quell’ambito nel quale si coglie ciò che è indicibile, ineffabile. Per un approfondimento della questione, si vedano McGuinness 1966, Rump 2019, Oliva 2021, Zanetti 2023d, 2025b, Zanetti forthcoming 1.

Poco dopo chiarisce come il tipo di meraviglia che gli suscita l'esistenza del mondo non possa essere ridotto all'ordinaria meraviglia (nella forma di sorpresa) che proviamo quando una situazione disattende le nostre aspettative. Meravigliarsi per l'esistenza del mondo non è come “meravigliarsi per le dimensioni di un cane più grosso di qualsiasi cane mai visto, o per qualcosa di straordinario, nel senso comune del termine” (Wittgenstein 1965, p. 13). Lo stesso vale non solo per l'esistenza del mondo, ma anche per l'esistenza dei suoi dettagli – o, più rigorosamente, per l'esistenza dei singoli *enti*. Talvolta ci meravigliamo nel vedere il cielo azzurro *invece che coperto di nubi* in un modo che rientra nei casi di sorpresa sopra discussi: prima del pisolino pomeridiano il cielo minacciava tempesta, poco dopo, quando mi sono svegliato e sono uscito di casa, mi sorprende nel vedere che in realtà il cielo è di un blu terso! Diverso invece è il caso in cui rimaniamo incantati e meravigliati dal cielo “*comunque esso sia*” (Wittgenstein 1965, p. 14) – anche se il cielo è di fatto azzurro, non ci meravigliamo poiché è azzurro invece che coperto di nubi; ci meravigliamo semplicemente perché è.

Per chiarire ulteriormente questo tipo particolare di meraviglia, Wittgenstein sostiene che l'esperienza di meraviglia per l'esistenza del mondo può anche essere descritta come l'esperienza di vedere l'esistenza del mondo come un *miracolo*. Nota che ci sono due *sensi* in cui un evento o fatto può dirsi miracoloso. È utile citare l'intero passo poiché illustra chiaramente un punto essenziale per avvicinarci alla comprensione della meraviglia che riteniamo abiti il tempo dell'infanzia.

Permettami di considerare, ancora una volta, la nostra prima esperienza del meravigliarsi per l'esistenza del mondo e di descriverla in modo un po' diverso. Sappiamo tutti cosa si direbbe un miracolo nella vita normale. È ovviamente solo un evento di cui non abbiamo ancora mai visto l'uguale. Supponiamo ora che un evento simile si verifichi. Supponiamo che a uno di voi cresca improvvisamente una testa di leone e cominci a ruggire. Sarebbe certamente una cosa straordinaria davvero. Ora, una volta rimessici dalla sorpresa, la prima cosa che suggerirei, sarebbe di chiamare un dottore e di fargli esaminare il caso in modo scientifico, e, se non fosse per non fargli male, vorrei che fosse vivisezionato. Ma dove se ne sarebbe andato il miracolo? È chiaro infatti che se osserviamo le cose in questo modo, tutto quel che c'è di miracoloso sparisce, a meno che intendiamo per “miracoloso” solo ciò

che la scienza non ha ancora spiegato, il che vuol dire, di nuovo, che non siamo finora riusciti a raggruppare questo fatto insieme con altri in un sistema scientifico. Questo mostra come sia assurdo dire che “la scienza ha provato che non ci sono miracoli”. La verità è che il modo scientifico di guardare un fatto non è il modo di guardarlo come un miracolo. Perché, qualsiasi fatto voi possiate immaginare, non è miracoloso in se stesso, nel senso assoluto del termine. Vediamo ora, quindi, di aver usato la parola “miracolo” in senso relativo e in senso assoluto. E ora descriverò l’esperienza di meravigliarsi per l’esistenza del mondo dicendo: è l’esperienza di vedere il mondo come un miracolo (Wittgenstein 1965, 16-7).

In questo breve passo troviamo, a mio avviso, una chiave per comprendere il nesso tra meraviglia e infanzia. Wittgenstein distingue fra due modi di *guardare* il mondo. Il “modo scientifico di guardare un fatto” non è un modo di guardarlo come miracolo. In altre parole, qualsiasi cosa io guardi o consideri, per quanto strana, sorprendente e apparentemente inspiegabile possa apparire, fintanto che la guardo *assumendo che vi sia una spiegazione del perché quel fatto è così e non altrimenti* allora lo guarderò come qualcosa che non è *davvero* miracoloso, ma solo *temporaneamente* inspiegabile per me. Anche un cosiddetto miracolo da parte di Dio, in realtà, da questo punto di vista non è propriamente un miracolo, poiché esiste una spiegazione – è opera di Dio – anche se una spiegazione che menziona una causa trascendente.⁷ Se guardiamo alle cose in questo modo, non potrà esserci la sospensione incantata della meraviglia. C’è una ragione per cui le mani hanno cinque dita e non sei – dunque, in un certo senso, non c’è nulla di miracoloso in questo fatto. C’è una ragione (anche se potremmo non sapere come articolarla nei suoi dettagli) per cui il sole oggi è sorto alle 3 e 14 – dunque non vi è nulla di miracoloso in questo fatto. Vi è però un modo di guardare al mondo che, invece, tiene vivo il senso di meraviglia e di miracolo. Se guardo a un evento come a un miracolo assoluto lo considero come qualcosa che *in linea di principio* non può avere una spiegazione e se lo guardo in questo modo allora esso è stupefacente poiché, appunto, *inspiegabile*. In altre parole, è qualcosa di *misterioso*, e non misterioso in senso *relativo* – relativamente, cioè, all’estensione

7 Per un approfondimento sulla questione del miracolo in Wittgenstein e sulla relazione con il discorso intorno ai miracoli in contesto religioso, si veda Perissinotto 2009.

della mia conoscenza attuale – ma in senso *assoluto*, è cioè inspiegabile non a causa dei *nostri limiti* (attuali o costitutivi che siano), bensì perché si tratta di un evento senza causa, senza ragione, senza fondamento.

A questo punto può sorgere una domanda: è possibile cogliere davvero *ogni* cosa come un miracolo (assoluto), oppure solo l'esistenza del tutto può essere vista in questa luce di mistero? A prima vista si potrebbe pensare che solo l'esistenza del mondo possa essere colta come miracolo assoluto. Infatti, se da un lato è possibile articolare le ragioni per cui l'esistenza del tutto non può avere una spiegazione – infatti, ogni supposta spiegazione o causa prima sarebbe a sua volta qualcosa invece che nulla, con ciò rientrando nel tutto la cui esistenza sarebbe supposta spiegare – è pur vero che sembrano esserci *spiegazioni* del perché le cose e gli eventi sono come sono (e non altrimenti). Possiamo figurarci una spiegazione scientifica del perché le mani abbiano cinque dita, del perché il sole sorga e tramonti, ecc. Ma allora, se è vero, come dice Wittgenstein, che qualcosa è degno di essere visto come miracoloso solo se è visto come in linea di principio inspiegabile, e se è vero che tutti gli eventi (tranne l'evento degli eventi, e cioè l'esistenza del mondo) sembrano essere in linea di principio spiegabili, come fare a meravigliarsi di un tramonto? Non dovremmo forse “crescere” e vedere ogni cosa sempre con sguardo “scientifico”, cioè con lo sguardo di chi sa che in fondo c'è una ragione per ogni cosa?

Anche su questo punto Wittgenstein è abbastanza esplicito. Vi è un lungo passo scritto nel 1930 (Wittgenstein 1977, 25-6) – e cioè nello stesso periodo in cui tiene la *Conferenza sull'etica* – nel quale, commentando uno studio del filosofo francese Ernest Renan, traccia una distinzione fra due tipi di stupore, quello che può provare “il primitivo”, cioè colui che non ha ancora trovato una spiegazione ai fenomeni grazie all'indagine scientifica, e un tipo di stupore che può essere tanto comune ai primitivi quanto ai “moderni”, agli uomini e alle donne di scienza, e ossia a coloro che suppongono di possedere (o di poter in linea di principio possedere) delle solide spiegazioni per tutti i fenomeni. Questa distinzione è importante per i nostri scopi, perché ci permette di vedere, per analogia, due modi diversi di pensare al rapporto tra bambino (l'equivalente del primitivo) e adulto (l'equivalente del moderno).

Consideriamo un evento particolare – che è l'esempio di Wittgenstein – e cioè un fulmine. L'uomo primitivo non sa come e perché accade, e perciò di fronte a esso può provare un certo tipo di stupore. D'altra parte, invece, l'uomo moderno, sapendo tutto dei fulmini (o, più precisamente, sapendo che

qualcuno, un qualche scienziato in un qualche dipartimento di una qualche università, sa tutto dei fulmini) non prova precisamente quel tipo di stupore che proviene da tale relativa ignoranza. Questo è certamente un modo di vedere in che senso l'esperienza dell'infanzia può essere più esposta alla meraviglia rispetto all'esperienza dell'adulto: il bambino *sa meno e perciò* si meraviglia più spesso (è quanto abbiamo visto sopra nella discussione sulla sorpresa e dunque la meraviglia del primitivo non è altro che la comune sorpresa). L'errore a questo punto consiste nel ritenere che *questo stupore*, quello cioè relativo alla nostra ignoranza (quel tipo di stupore che ci mostra gli eventi come miracoli *relativi*) sia *l'unica forma di stupore*. Vi è infatti un tipo di stupore – quello che ci abita quando vediamo ogni evento come un miracolo *assoluto* – che può sopravvivere *anche quando tutti i fenomeni sono stati ricondotti a una lettura scientifica del mondo*. Scrive Wittgenstein:

[...] è un errore pensare che la spiegazione scientifica possa abolire lo stupore.

Come se il fulmine oggi fosse diventato più comune o meno degno di suscitare stupore di duemila anni fa. Per stupirsi, l'uomo – e forse i popoli – deve risvegliarsi. La scienza è un mezzo per addormentarlo di nuovo (Wittgenstein 1977, 25-6).

Nelle *Note sul Ramo d'oro* di Frazer troviamo ribadita la stessa idea:

Come poteva il fuoco o la somiglianza del fuoco con il sole non impressionare lo spirito umano al suo risveglio? Ma non “perché non è in grado di spiegargelo” (l'ottusa superstizione della nostra epoca): forse che la cosa diventa meno impressionante dopo una “spiegazione”? (Wittgenstein 1967, 25).

Le cose rimangono ugualmente impressionanti e meravigliose anche quando sono spiegate proprio perché *in ultimo* nulla ha una spiegazione – né il *fatto che* il mondo esista, né il *come* del mondo, ossia come il mondo è fatto (ci sono fulmini, mucche, mani, noccioli, ossia i miracoli che stupiscono la Szymborska, *invece che niente!*). *Questo* tipo di meraviglia non è né del primitivo né del moderno, ma può essere di entrambi, purché vi sia la disposizione a restare nella sospensione incantata della contemplazione meravigliata del

miracolo del mondo. Analogamente, questo tipo di meraviglia può essere tanto del bambino quanto dell'adulto. Seguendo l'analisi di Wittgenstein, possiamo ipotizzare che una delle ragioni che spiegano perché il bambino è più esposto rispetto all'adulto all'esperienza della meraviglia è il fatto che l'adulto *vive come se in linea di principio ogni evento avesse una spiegazione*. Il bambino, in altri termini, crescendo e diventando adulto *si fa una ragione* del perché le cose sono e perché sono così come sono, e così si lascia dominare dal “modo scientifico di guardare” ai fatti del mondo – che è, in altri termini, un modo di guardare agli eventi che assume la validità universale del *principio di ragion sufficiente* leibniziano – trascurando in tal modo quella sensibilità, di cui tuttavia tutti noi siamo portatori, che sa cogliere le cose come miracoli assoluti. Che si guardi al mondo in tal modo è, in un certo senso, normale, poiché è connaturata in noi la spinta ad attribuire un *sensu* agli eventi che ci circondano. Su questo punto concorda anche Heidegger, che nelle lezioni sul principio di ragione scrive: “... l'intelletto umano in quanto tale, ovunque e ogni qualvolta è in attività, mira subito a scovare il fondamento in base al quale ciò che gli capita di incontrare è così come è” (Heidegger, 1955-56, p. 15) e questo atteggiamento si fonda sulla presupposizione, visceralmente radicata, che ogni cosa abbia un fondamento o una ragione. Proprio questo modo di guardare, tuttavia, tanto per Wittgenstein quanto per Heidegger, mette a tacere la nostra disponibilità alla meraviglia.

Wittgenstein scrive che “la scienza” è un modo per addormentare la nostra capacità di meravigliarci. Vale la pena leggere un altro passo tratto dal *Tractatus* in cui chiarisce in che senso la scienza, o meglio una certa *concezione* di essa, possa mettere a tacere il senso di meraviglia dinanzi all'esistenza.

6.371 Alla base di tutta la moderna concezione del mondo sta l'illusione che le cosiddette “leggi naturali” siano le spiegazioni dei fenomeni naturali.

6.372 Così si fermano di fronte alle leggi naturali come a qualcosa d'inattaccabile, così come gli antichi si fermavano di fronte a Dio e al Fato.

Ed entrambi hanno sia ragione che torto. Tuttavia, gli antichi sono più chiari in quanto riconoscono un termine chiaro, mentre il nuovo sistema ci vuol far credere che sia *tutto* spiegato.

Qual è il *termine* nella spiegazione cui fa riferimento Wittgenstein in questo passo? La concezione degli antichi, ponendo in evidenza Dio e il Fato come *termini* della spiegazione, mostrava chiaramente che non tutto è spiegato, che un termine della spiegazione esiste: nel loro caso, ciò che dovrebbe rappresentare la spiegazione o il fondamento di tutto il resto, ossia Dio e il Fato. Ma è proprio presentando Dio e Fato come termini della spiegazione che la concezione degli antichi mostra più chiaramente come, in realtà, Dio e Fato siano *infondati*.

Fa parte invece dello spirito della “moderna concezione del mondo” l’illusione che *tutto* sia spiegabile.⁸ Poiché secondo tale concezione oltre ai fenomeni naturali non vi è nulla, e poiché si presume che le leggi naturali spieghino tutti i fenomeni naturali, si forma l’illusione che tutto sia stato spiegato o sia in linea di principio spiegabile. Questa illusione, che è forte e salda nell’adulto – in particolare, suggerisce Wittgenstein, nell’adulto che abbraccia tale moderna concezione – è forse assente o meno forte nel bambino, ed è per questo che nel tempo dell’infanzia ci pare di cogliere una disponibilità alla meraviglia che, invece, sentiamo essersi assottigliata se non del tutto assopita nell’esperienza adulta. Wittgenstein vuole dunque proteggerci da tale illusione, illusione che nasconde, addormentandoci, l’ambito di ciò che per lui è più alto e più sacro, l’ambito del valore assoluto, dell’etico e dell’estetico.⁹ Infatti, scrive: “L’impulso al Mistico viene dalla mancata soddisfazione dei nostri desideri da parte della scienza” (Wittgenstein 1961: 25 maggio 1915). Da questo punto di vista, dunque, la meraviglia dell’infanzia sarebbe l’espressione ancora viva, non sedata, del nostro impulso verso ciò che vi è di più alto e sacro, e cioè l’impulso alla *frequentazione del mistero dell’esistenza*.

Ora, nell’introduzione a un corso tenuto a Friburgo nel semestre invernale 1937-38, intitolato *Domande fondamentali della filosofia*, Heidegger asserisce che la filosofia “scaturisce da una suprema tonalità emotiva e permane in essa”; tale suprema tonalità emotiva è quella “che si è aperta di fronte a questa sola straordinaria constatazione: l’ente *è* e non piuttosto non *è*”

⁸ “Che strana presa di posizione degli uomini di scienza: ‘Questo non lo sappiamo ancora; ma saperlo è possibile, è solo questione di tempo, perché lo si sappia!’” (Wittgenstein 1977, p. 80).

⁹ Per lettori dell’opera di Wittgenstein che pongono l’enfasi su questo aspetto, si vedano Kevin 1996, Cooper 1998, Kidd 2018.

(Heidegger 1988, 9). Che l'ente sia e non non sia è lo stesso evento che, per Wittgenstein, rappresenta il miracolo assoluto in grado di suscitare in noi meraviglia e stupore.¹⁰ E per Heidegger, la tonalità emotiva che proviamo dinanzi a tale evento è, come per Wittgenstein, lo *stupore*. Al nesso tra meraviglia e infanzia, esplorato sin qui, aggiungiamo dunque ora il terzo elemento oggetto di studio in questo capitolo, e cioè la filosofia, nel suo nesso con la meraviglia. Per Heidegger, lo stupore per l'esistenza è il *pathos* fondamentale del filosofare¹¹ e, se è vero che proprio tale stupore è più vivo nell'infanzia, allora vi è un senso in cui l'infanzia è un momento di apertura privilegiato per la disposizione d'animo fondamentale della filosofia.

Ricapitoliamo brevemente le osservazioni fatte finora. Seguendo Wittgenstein, abbiamo distinto tra due modi diversi di intendere quel *sentire* cui, secondo le circostanze, diamo il nome di “sorpresa”, “stupore”, “meraviglia”, così come abbiamo distinto, parallelamente, due modi di intendere quella qualità che contraddistingue le cose e gli eventi che cagionano in noi tale sentire, e cioè, il “misterioso” o “miracoloso”. Da un lato vi è lo stupore *relativo*, relativo cioè a ciò che sappiamo e ci aspettiamo dalla realtà, il quale è provato di fronte a fatti che sono “miracolosi” solo in un senso relativo, cioè appunto inaspettati data la nostra conoscenza attuale del mondo; dall'altro, vi è uno stupore *assoluto* che possiamo provare di fronte al semplice essere ed essere-così del mondo e che coglie l'esistenza del mondo e dei suoi dettagli come

¹⁰ In un famoso passo dei colloqui annotati da Waismann, intitolato *A proposito di Heidegger*, Wittgenstein dice: “Posso immaginarmi molto bene quel che Heidegger intende con ‘essere’ e ‘angoscia’. L'uomo ha l'impulso ad avventarsi contro i limiti del linguaggio. Pensate allo stupore per il fatto che qualcosa esista. Tale stupore non può venir espresso sotto forma di domanda e infatti non vi è una risposta. Tutto quel che potremmo dire può essere a priori solo un non-senso. Eppure ci avventiamo contro il limite del linguaggio” (Waismann 1967: 95) Numerosi sono gli autori che hanno sottolineato come Wittgenstein e Heidegger stiano parlando della stessa esperienza – l'esperienza di stupore di fronte al fatto che qualcosa esista invece che nulla. Si vedano, fra gli altri, Horgby 1959, Fay 1989, Murray 1974, Volpi 2001, Camerlingo 2011, Zanetti 2023d, 2025b. Per riflessioni più ampie sul rapporto tra le filosofie di Heidegger e Wittgenstein si vedano Perissinotto 1994, Egan et al. 2013, Mulhall 2016.

¹¹ Non ho qui lo spazio per approfondire e discutere se e in che senso sia vero che la meraviglia è il *pathos* fondamentale del filosofare. La questione è classica e su essa esistono numerosi studi (si veda, per esempio, Arendt 1987). Per uno studio approfondito della questione, nel contesto della riflessione heideggeriana, si veda Pasquali 2011.

un miracolo *assoluto*, ossia come qualcosa che, in un certo senso, è *impossibile*, poiché in linea di principio *inspiegabile*, senza causa e senza fondamento. Proprio questo stupore assoluto è, per Heidegger, il *pathos* privilegiato del filosofare, ciò da cui nasce e in cui permane ogni autentico amore del sapere.

A questo punto ci si può chiedere se e come lo stupore *assoluto* possa e debba avere un ruolo nell'educazione, in generale, e nell'apprendimento, in particolare. La questione non ha una facile risposta e, come nota Schinkel 2017, tra gli altri, è stata raramente posta in maniera diretta. Per rispondere a questa domanda, è importante tenere conto della distinzione tra stupore relativo e assoluto sopra introdotta. Un conto è lo stupore che scaturisce dall'*ignoranza* – e che fa eventualmente nascere la *curiosità* che spinge all'indagine, persino all'indagine filosofica. Questo è il tipo di stupore che troviamo in Platone e Aristotele e che ha un ruolo tutto sommato chiaro e indubbiamente decisivo nell'educazione.¹² Infatti, se lo stupore è il motore della curiosità che porta all'indagine del mondo, allora, nella misura in cui diamo valore alla conoscenza, comprendiamo perché è importante tenere vivo il tipo di stupore che nutre la curiosità (e perché è importante, dal punto di vista strettamente didattico, interrogarci circa i modi per tener vivo tale stupore e curiosità). Ma lo stupore per la nuda esistenza delle cose e del mondo è di un altro tenore. In questo caso, lo stupore scaturisce dall'apprensione di un *mistero*, e cioè da qualcosa che si mostra non tanto in una luce che invita all'indagine sulle cause (questa è l'ignoranza) quanto in una luce che porta al silenzio (come quello di Wittgenstein, ma anche di Schelling – si veda su questo Pareyson 1979). Qui, vi può essere l'esperienza *rinvianti* del *fascino* che ci attira verso il mistero nella contemplazione, così come l'esperienza *respingente* del *tremendo* (*mysterium tremendum et fascinans*) che ci respinge di fronte a qualcosa di insopportabile alla vista poiché non riconducibile alle maglie del principio di ragion sufficiente. Mentre lo stupore relativo, scaturente dall'ignoranza, scompare, come fa quello platonico e aristotelico, allorquando conosciamo le cause dei fenomeni, lo stupore assoluto, scaturente dall'impatto con il mistero, sopravvive anche allorquando ci diamo una ragione del perché dei fenomeni. E a questo punto la domanda da farsi è: qual è il valore di tale stupore assoluto nell'educazione? E assumendo che tenere vivo questo fuoco sacro abbia un valore, *come* farlo?

¹² Si vedano, per esempio, Piersol 2014 e Hadzigeorgiou 2014.

4.3 Non di sola meraviglia

Queste domande diventano ancora più interessanti e complesse se introduciamo un altro aspetto relativo al *pathos* di fronte all'esistenza. Sin qui abbiamo sottolineato come il mistero dell'esistenza sia in grado di indurre in noi uno stupore che si tinge di incanto e che merita, dunque, di essere chiamato "meraviglia". Ma sia Heidegger sia Wittgenstein, così come molti altri autori (alcuni dei quali leggeremo in questa sezione conclusiva del capitolo), sostengono che il miracolo dell'esistenza è in grado di suscitare in noi tonalità emotive a prima vista più cupe e, in un certo senso, problematiche. Per cogliere questo aspetto, che ci consente di apprezzare la ricchezza e la varietà che verosimilmente contraddistingue anche l'emotività dell'infanzia (e che ci consente così di rendere più complesso il discorso pedagogico intorno al nesso fra infanzia, meraviglia e filosofia), possiamo leggere altri resoconti del *pathos* che si risveglia in noi dinanzi al mistero dell'esistenza.

Ne *La vita della mente*, Arendt discute la tesi tradizionale secondo la quale all'origine del pensiero e della filosofia vi sia la meraviglia. Arendt articola questa risposta in riferimento alle osservazioni classiche di Platone, Aristotele, Leibniz, Kant, Schelling, Heidegger e Sartre. In questo contesto cita anche un brano poco noto di Coleridge, nel quale egli descrive che cosa si prova quando si coglie l'esistenza di qualcosa o del tutto.

Hai mai innalzato la tua mente fino a considerare l'esistenza, in sé e per sé, come puro atto di esistere? Hai mai detto pensosamente a te stesso "è!", incurante in quel momento se innanzi a te ci fosse un uomo, un fiore o un granello di sabbia, senza riferirti, insomma, a questo e a quel modo o forma particolari di esistenza? Se sei realmente giunto a questo, avrai avvertito la presenza di un mistero, che deve aver fermato il tuo spirito in timore reverente e stupore. Le parole stesse "Non c'è nulla!" o "Ci fu un tempo in cui non c'era nulla!" sono una contraddizione in termini. C'è qualcosa in noi che respinge tali parole con l'intensità e l'istantaneità di una luce, come se esse parlassero contro l'evidenza di un fatto che è in ragione della sua stessa eternità.

Non essere, allora, è impossibile: essere, incomprensibile. Se hai fatto tua questa intuizione dell'esistenza assoluta, avrai insieme appreso che questo e non altro era ciò che nelle epoche più antiche afferrò gli animi più nobili, gli

eletti tra gli uomini, con una sorta di sacro terrore. Questo appunto fece loro sentire per la prima volta dentro di sé il presagio di qualcosa di ineffabilmente più grande della loro natura individuale (citato in Arendt 1987, p. 235).

L'esperienza vissuta da Coleridge è incredibilmente simile a quella che troviamo in altri autori (oltre ai già citati Wittgenstein, Heidegger e Scheler). Per esempio, questo è il modo in cui Pierre Hadot descrive le due esperienze che lo iniziarono alla filosofia.

Successe una volta nella rue Ruinart, lungo il tragitto tra il Seminario minore e la casa dei miei genitori, dove rientravo tutte le sere, essendo allievo esterno. Era calata la notte e le stelle brillavano in un cielo immenso. A quell'epoca si poteva ancora vederle. Un'altra volta accadde in una stanza di casa nostra. In entrambi i casi fui invaso da un'angoscia insieme terrificante e soave, provocata dal sentimento della presenza del mondo, o del Tutto, e di me in questo mondo. In realtà ero incapace di esprimere la mia esperienza, ma in seguito sentii che poteva corrispondere a domande come: "Chi sono?" "Perché sono qui?" Provavo un senso di estraneità, lo stupore e la meraviglia di esserci. Nello stesso tempo, percepivo di essere immerso nel mondo, di farne parte, e che il mondo si estendeva dal più piccolo filo d'erba fino alle stelle. Il mondo mi era presente, intensamente presente. [...]. Credo di essere filosofo a partire da quel momento, se per filosofia si intende la coscienza dell'esistenza, dell'essere al mondo (Hadot 2001, 9).

Per fare un altro esempio, questa volta molto noto, Sartre, ne *La nausea*, inizia la descrizione dell'esperienza di illuminazione di Roquentin con queste celebri parole:

E d'un tratto, d'un sol tratto, il velo si squarcia, ho compreso, ho visto. Dunque, poco fa ero al giardino pubblico. La radice del castagno s'affondava nella terra, proprio sotto la mia panchina. Non mi ricordavo più che era una radice. Le parole erano scomparse, e con esse, il significato delle cose, i modi del loro uso, i tenui segni di riconoscimento che gli uomini hanno tracciato sulla loro superficie... E poi ho avuto questo lampo di illuminazione. Ne ho avuto il fiato mozzo. Mai, prima di questi ultimi giorni, avevo presentito ciò che vuol dire "esistere" (Sartre 1938, 171-2).

Heidegger, descrive la stessa esperienza in *Che cos'è metafisica?*, e qui sostiene che vivere tale esperienza rappresenti la nostra possibilità fondamentale. Nel *Poscritto* scrive:

La disponibilità all'angoscia è il sì all'insistenza nel soddisfare il richiamo sommo da cui soltanto l'essenza dell'uomo è colpita. Unico fra tutti gli enti, l'uomo, chiamato dalla voce dell'essere, esperisce la meraviglia di tutte le meraviglie: *che l'ente è* (Heidegger 1927, p. 78).

Descrizioni di esperienze simili a quelle di Coleridge, Hadot, Sartre e Heidegger (e Wittgenstein e Scheler) si trovano sparse nel corso di tutta la storia del pensiero occidentale.¹³ Sebbene diversi autori ne forniscano nei dettagli descrizioni e letture diverse, nei tratti essenziali le esperienze sembrano essere, se non le medesime, perlomeno appartenenti a un'unica famiglia. Il nucleo minimale che accomuna queste esperienze sembra essere il seguente: chi le vive *intuisce*, in un *sentire* particolare, che ciò che esiste – il tutto o un ente particolare – *esiste invece che non esistere*.

Ora, come si vede dai passi appena citati, e come emerge dal contesto più ampio in cui essi sono discussi, l'esistenza suscita in noi una gran varietà di emozioni. Coleridge parla di “timore reverente e stupore”, ma anche di un “sacro terrore”. Hadot parla di “stupore” e “meraviglia”, ma anche di “un'angoscia insieme terrificante e soave”. Sartre, come è noto, parla di “nausea”, “angoscia”, “assurdo” ma anche di “estasi orribile”. Queste osservazioni fenomenologiche sono state ampiamente sviluppate da Heidegger, il quale notoriamente vede nell'angoscia – distinta dalla paura relativa a un ente o evento specifico che è colto come minaccioso – la tonalità emotiva fondamentale che può consentirci di cogliere la “meraviglia di tutte le meraviglie: che l'ente è”, ossia quel miracolo che Szymborska indica con l'espressione

¹³ Si trovano anche in Kant, Schelling, Scheler, Patočka, Levinas, Pessoa, per menzionare alcuni dei nomi più noti. Per un resoconto storico di questa esperienza si vedano Pareyson 1979, 1992. Per lavori recenti sull'esperienza dell'esistenza, si vedano Balaska 2024, Zanetti 2025a, 2026. Per un'analisi dell'esperienza dell'esistenza in Pessoa, si vedano Zanetti 2025c, 2025d, 2025e; per l'esperienza dell'esistenza in Cage e Sartre, si veda Zanetti 2022b; per l'esperienza dell'esistenza in Wittgenstein, si veda Zanetti 2023d, 2025b, forthcoming 1.

“il mondo onnipresente”. Notare questa varietà solleva numerose questioni circa il nostro intendimento del nesso tra *infanzia* e *meraviglia*.¹⁴ Se da un lato ci ritroviamo a celebrare l’infanzia come il momento privilegiato della meraviglia, dall’altro dobbiamo chiederci: vi è un posto – e se sì quale – nel tempo dell’infanzia per la nausea e l’angoscia? Può quella sospensione incantata dinanzi alle cose che siamo inclini a vedere negli occhi dei bambini essere non solo intrisa di stupore meravigliato, ma anche colorata di tonalità a prima vista più stridenti, come la “calma incantata” dell’angoscia di cui parla Heidegger in *Che cos’è metafisica?*, o financo l’orrore di cui parla Sartre? Se lo sguardo e il cuore dell’infanzia sono davvero abitati da questi sapori emotivi, quali sono le implicazioni sul piano educativo?

Come vedremo nel capitolo successivo, nel dibattito contemporaneo sulla filosofia con i bambini si è riflettuto a lungo sulla presenza (o meno) nei bambini delle capacità strettamente *cognitive*, legate cioè allo sviluppo del ragionamento, delle capacità astrattive e metacognitive, necessarie per il filosofare,¹⁵ ma è relativamente scarsa l’indagine intorno al ruolo delle emozioni nel dialogo filosofico con i bambini e, in particolare, al ruolo dello stupore tanto nelle sue tonalità più “luminose”, come la meraviglia, quanto in quelle più “oscure”, come l’angoscia e l’orrore.¹⁶ Come è stato recentemente sostenuto,¹⁷ le profonde questioni esistenziali – che senso ha la vita?; perché si deve morire?; ecc. – che bambine e bambini sanno portare nel dialogo in classe, rendono urgente una riflessione intorno al *sentire* che abita l’infanzia quando si accosta ai misteri più profondi dell’esistenza. Per Wittgenstein e Heidegger l’incontro con il mistero dell’esistenza è anche il luogo in cui, per dirla con

¹⁴ Allo stesso modo, rendono più complesso il nostro intendimento del nesso fra il pathos dello stupore e il *filosofare*. Su questo punto, si veda Fabbrichesi 2017.

¹⁵ Su questo punto molto discusso si veda Matthews 1978, 1980, 1984, 1994, McCall 1990, Kitchener 1990, White 1992, 2012, Murriss 2000, Gopnik 2010.

¹⁶ Fra le poche eccezioni all’interno della letteratura relativa alla *Philosophy for Children*, si veda, per esempio, il capitolo “Anxiety” in Matthews 1980. Le riflessioni di questo capitolo intendono inoltre contribuire allo studio sul ruolo della vita emotiva in educazione, questione sulla quale invece esistono numerosi importanti studi: Iori 2006, Galimberti 2007, Rossi 2016, Mortari 2017, Madrussan 2017, Bruzzone 2022.

¹⁷ Per un resoconto dettagliato delle questioni pedagogiche che nascono quando si prende in considerazione la sensibilità esistenziale dei bambini, con particolare riferimento all’ambito della filosofia con i bambini, si veda Demozzi 2022.

Coleridge, possiamo sentire la presenza di qualcosa di “ineffabilmente più grande della nostra natura individuale”. Ma è anche vero, come nota Roquentin, il protagonista de *La nausea* di Sartre, che questa stessa sensibilità metafisico-esistenziale può mostrare ogni cosa – e così anche la nostra vita – come assurda e, in ultimo, insensata. Come va pensata, dunque, un'educazione al sentire metafisico-esistenziale che abita l'infanzia? In particolare, limitando la portata dell'interrogazione a ciò che maggiormente ci interessa in questo libro, qual è il contributo della P4C in tale contesto?

4.4 Conclusioni

In questo capitolo ho cercato di chiarire in che senso l'infanzia può dirsi il tempo dello stupore e del filosofare. Ho distinto tra due tipi di stupore: quello *relativo*, dipendente dalla creduta frustrazione delle nostre aspettative; e quello *assoluto*, che sente e intuisce l'inspiegabile e perciò miracolosa esistenza del mondo. Entrambi i tipi di stupore sono fondamentali nella nostra vita, e così sono fondamentali in educazione (e in filosofia). Ho cercato in particolar modo di mostrare che lo stupore assoluto non è sempre associato a tonalità emotive luminose, ma è talvolta, se non spesso, accompagnato da tonalità emotive più cupe o stridenti, come l'angoscia, la paura, la nausea, il timore, e financo l'orrore. In questo modo ho voluto mettere in guardia rispetto al rischio di guardare con ingenuo entusiasmo alla presunta speciale disponibilità dell'infanzia al sentire dello stupore. Ho dunque terminato il capitolo lanciando una sfida: se è vero che il sentire dell'infanzia è abitato da tonalità stridenti e difficili, come va pensata un'educazione in tale contesto e, in particolare, come va pensata un'educazione al dialogo filosofico che sappia essere attenta alla presenza di questa dimensione emotiva?

Nei prossimi capitoli riprenderemo in esame questa sfida da angolature leggermente diverse. Nel prossimo capitolo, il quinto, vedremo che nel dialogo filosofico i bambini sono in grado di formulare domande e ragionamenti che possono portarli nei pressi di quegli abissi che, come abbiamo appena visto, sanno risvegliare in noi il pathos dello stupore assoluto dinanzi all'esistenza. Ciò mostra come, nella misura in cui pensiamo che tenere viva la fiamma dello stupore assoluto sia importante, la P4C svolge dunque un ruolo decisivo in educazione, poiché crea le condizioni affinché i bambini possano

sostare nei pressi di quei misteri che sanno risvegliare in noi lo stupore fondamentale. D'altro canto, proprio a causa dell'intensità degli stati emotivi che tali misteri sanno risvegliare in noi, ci si può chiedere se non vi sia un rischio nel proporre il dialogo filosofico ai bambini.

Nel capitolo sesto, invece, vedremo che proprio il sentire di incapacitazione stupita dinanzi all'esistenza del mondo è accompagnato dalla spinta a *capacitarsi*, a dare cioè un *senso* agli eventi del mondo. Questa spinta prende poi la forma dell'indagine – come abbiamo già visto in riferimento a Platone e Aristotele – che cerca, tramite la domanda e l'osservazione, di darsi risposte che diano un senso agli eventi del mondo. Da tale prospettiva, un'educazione al dialogo filosofico si mostra decisiva poiché crea un contesto in cui i bambini, aiutati da una facilitatrice, esercitano insieme la capacità di dare un senso al mondo. D'altro canto, proprio tale dialogo può portare i bambini (e poi gli adolescenti e gli adulti) a frequentare idee e visioni che suggeriscano come, in realtà, e fondamentalmente, un senso non vi sia – giacché è vero che l'esistenza del tutto è, in ultimo, infondata (in ciò risiede il suo mistero cagion di stupore senza fine).

5. L'infanzia di fronte all'abisso della ragione

Da molti anni si studiano e si praticano in tutto il mondo diversi metodi per fare filosofia con bambine e bambini.¹ In questo contesto di ricerca, entusiasti fautori e detrattori si sono chiesti, come è naturale che avvenga, se i bambini siano effettivamente capaci di filosofare. Su questa questione, il contributo più noto e notevole, nell'ambito del movimento della P4C e del dibattito più ampio sulla cosiddetta *Philosophy of Childhood* (*filosofia dell'infanzia*),² è rappresentato dal lavoro di Gareth Matthews.³ A partire dagli anni Settanta, nello stesso periodo in cui Lipman e colleghi stavano elaborando il curriculum della P4C, Matthews ha sostenuto, in un dialogo critico con le posizioni di Piaget, che i bambini sono in grado di compiere il tipo di ragionamento che pertiene all'ambito del filosofare. Il suo approccio consisteva nell'analizzare dialoghi con e tra bambini nei quali emergevano alcune delle caratteristiche che definiscono ciò che, a suo parere, intendiamo quando parliamo del “fare filosofia”. Al lavoro di Matthews e, più in genera-

¹ Per introduzioni allo stato dell'arte, con particolare riferimento agli approcci sorti in seno al movimento della P4C, si vedano Cosentino e Oliverio 2012 e Pritchard 2022. Per panoramiche su diverse esperienze di P4C (o di esperienze ispirate alla P4C) in Italia si vedano Cosentino 2002 e Scipione 2023.

² Per un'introduzione alle questioni dibattute dalla *Philosophy of Childhood* si veda Matthews e Mullin 2023.

³ Matthews 1978, 1980, 1984, 1994. Si veda anche van der Leeuw e Mostert 1987 e McCall 1990.

le, a quello dei teorici della P4C, sono poi seguiti alcuni articoli critici⁴ nei quali è stato sostenuto che, dato un intendimento sufficientemente esigente dell'attività raziocinante del filosofo, sembra lecito concludere che i bambini non siano realmente in grado di fare filosofia.

Ora, nel dibattito fra sostenitori e detrattori, l'attenzione si è concentrata principalmente sulla questione se i bambini siano in grado o meno di eseguire certe performance cognitive.⁵ Si è chiesto, per esempio, se i bambini siano in grado di *fornire ragioni* a favore delle loro asserzioni, se siano in grado di compiere un certo tipo particolare di *meta-riflessione* che consiste nella *formulazione di principi* (logici, epistemici e relativi al tema filosofico studiato) e se siano capaci di valutare la bontà di tali principi confrontandoli con casi concreti. In questo capitolo vorrei dare il mio contributo al dibattito affrontando la questione – i bambini sono in grado di filosofare? – da un'angolatura leggermente differente. Vorrei suggerire che i bambini sono in grado, così come gli adulti, di stare nei pressi degli stessi profondi misteri che, come il sole che si trova fuori dalla caverna di Platone, richiamano con il loro fascino terribile la mente dei filosofi di tutti i tempi e luoghi. Per mostrare cosa intendo, svolgerò, come nei contributi di Matthews, un'analisi ravvicinata di un dialogo filosofico avvenuto in una classe quarta in una scuola primaria italiana. Il campione di analisi è dunque ristretto. Dal punto di vista empirico, questa analisi non ci permette di trarre conseguenze generali sul filosofare dei bambini a tutte le età. Ci permette però di vedere da vicino come bambini di 9-10 anni siano capaci di praticare un pensiero che ha caratteristiche significative che solitamente competono a ciò che chiamiamo filosofare. Mostrerò come in questa classe i bambini siano stati capaci di raggiungere delle vere e proprie vette del pensiero. Ribaltando l'analogia: mostrerò che i bambini sono in grado di guardare ciò che Kant definisce, come vedremo, il “vero abisso per la ragione umana”. Secondo la mia esperienza personale, in tutte le classi, perlomeno dai 7-8 anni in poi, è possibile raggiungere e soprattutto *sostare* tramite il dialogo nei pressi di queste vette e di questi abissi. Il punto fondamentale, per i miei scopi, non è tanto mostrare la capacità o meno da parte dei bambini di eseguire *ragionamenti* che meritano il titolo di “filosofici” – sebbene vedre-

⁴ Kitchener 1990 e White 1992. Si veda Murris 2000 per una risposta a queste critiche.

⁵ Per un'introduzione critica (con uno sguardo in particolare alla filosofia) alla letteratura sul tema, si veda Gopnik 2010.

mo i bambini del dialogo alle prese con ciò che ordinariamente chiamiamo “ragionamento filosofico”⁶ – quanto quello di mostrare come essi sappiano stare nei pressi degli stessi sconcertanti misteri intorno a cui ruota da sempre la filosofia. In questo modo, intendo contribuire all’interesse specifico che, teorici della P4C e non,⁷ nutrono nei confronti del domandare filosofico e, in particolare, nei confronti del domandare metafisico-esistenziale dei bambini.

5.1 Contesto

Ci troviamo in una classe quarta della scuola primaria e questo è il primo di tre incontri di due ore e mezza ciascuno.⁸ La sessione del primo incontro è strutturata nel modo seguente: per prima cosa, abbiamo chiesto alle bambine e ai bambini quale fosse la domanda più importante della loro vita; poi abbiamo fatto un’altra versione della stessa attività, e cioè abbiamo chiesto loro quale fosse la domanda più importante che avrebbero voluto rivolgere a Dio; dopo aver raccolto tutte le domande, la classe ne ha scelta una tramite votazione. Infine, ho guidato – con pochissimi interventi di facilitazione, come emerge dalla sbobinatura – un breve dialogo sulla domanda scelta. Ecco la domanda che i bambini hanno voluto indagare:

“Come ha fatto Dio a comparire sulla terra se nessuno l’ha creato?”.

Questa è stata la domanda intorno alla quale ha ruotato l’indagine, che qui sotto riporto.

⁶ Sull’argomentazione nelle pratiche di dialogo filosofico con i bambini si vedano Santi 2006 e Scipione 2023.

⁷ Si veda, in particolare, l’articolo di Gregory e Oliverio 2017, Demozzi 2022 e i riferimenti ivi contenuti.

⁸ Il dialogo ha avuto luogo all’interno di un progetto per la tesi di laurea magistrale in pedagogia, scritta da Valentina Sanna e seguita da Silvia Demozzi (relatrice) e da me (correlatore). In questo dialogo specifico, Valentina Sanna è presente in classe per osservare l’andamento dell’esperienza e io sono il facilitatore. Anche l’insegnante è presente. La tesi si intitola *Il bambino pensa a Dio?* e si occupa di indagare il pensiero dei bambini intorno a Dio e, in particolare, il modo in cui ciò avviene nel contesto dialogico della comunità di ricerca.

5.2 Sbobinatura del dialogo su Dio⁹

Luca: Come ha fatto Dio a comparire sulla terra se nessuno l'ha creato?"

[Invito la classe a iniziare la discussione, e invito il bambino che ha proposto la domanda a spiegarci il perché della sua domanda...]

A: Prima di andare a letto, a volte prego per la mia famiglia e per chi sta male nel mondo. E poi quando dico "Dio" mi fa pensare "ma chi l'ha creato?", "chi ha creato te se noi nasciamo da una persona?". Quando è nato mio fratello mi sono fatto questa domanda: "ma se noi nasciamo da una persona, ma Dio da chi è nato?"

Luca: Ti sei anche risposto?

A: No. Da lì la penso ogni sera, però non sono mai riuscito a trovare una risposta.

Luca: Allora cominciamo a ragionarci insieme

B: Dio anche se nessuno l'ha mai creato è sempre esistito nel nostro corpo e nel corpo degli altri.

[Lo scambio si interrompe perché alcuni bambini non hanno compreso bene la natura del problema. Invito "A" a rispiegare la domanda]

A: Se noi nasciamo da una persona e Dio è stato la prima persona o può essere anche qualcos'altro, non lo sappiamo... un'altra cosa... Dio è stato il primo, noi nasciamo da una persona ma lui non è nato da una persona... Come ha fatto a nascere?

⁹ Questa è la sbobinatura delle parti principali del dialogo: le parti omesse sono segnalate da parentesi quadre. La data di svolgimento del laboratorio è il 4/4/2019. Oltre alla tesista e al facilitatore, in classe ci sono 26 alunni e l'insegnante. Il laboratorio è durato un'ora e trenta minuti. Per la sbobinatura intera del dialogo si veda Sanna 2020.

C: Secondo me dal Big Bang. Perché quando si è formata la terra anche lui si è formato.

D: Anche per me, come C, è nato dal Big Bang. Queste sostanze l'hanno creato.

E: Secondo me è nato dalla natura, naturalmente, diciamo... non so.

F: Io non ho ancora capito se stiamo parlando di Gesù oppure di Dio. Non ho capito se la sua domanda è "come ha fatto a nascere Dio Padre?" oppure Gesù.

A: Ho la risposta. Se Dio è lui che ha creato il mondo, i vulcani, i fiumi, tutto quanto, e c'è chi dice che il mondo è stato creato dalla scienza, e chi dice da Dio. Io credo da Dio, perché è lui che ha creato i vulcani. Se il Big Bang è stato formato da fenomeni, però è stato Dio che prima li ha creati, e poi sono successi i fenomeni.

G: Secondo me il Big Bang è venuto da solo, non so come, e poi mentre si formava la terra si è formato anche Dio, non proprio come essere umano adulto, ma prima da lattante, poi da bambino, e poi da adulto, durante le forti piogge.

H: Allora, il mio ragionamento è un po' difficile, però cercherò di spiegarlo il meglio possibile. Secondo me tutto è nato più o meno da solo. Dio è stato creato come per errore mentre la terra e tutto si stava creando. Non è proprio nato come persona umana, ma già come qualcosa di adulto, ben sviluppato, tipo qualcosa che adesso non mi viene in mente, comunque qualcosa di molto sviluppato, e che dopo, anche se è nato per errore, ha pensato di essere come una specie di divinità per poi diventarla questa divinità, come ancora oggi si crede.

[Alcuni bambini confermano l'opinione di "B" secondo cui Dio è nato a seguito del Big Bang per errore].

I: Per me non è stato per errore. È stato per qualcosa di molto ordinato... Se

lui ha creato tutto, e nessuno ha creato lui, vuol dire che c'è stato qualcosa di molto ordinato che adesso non posso specificare che cosa che l'abbia creato.

J: Io mi sono posta un'altra domanda. Ma lui è veramente sceso sulla Terra?

Luca: Questa è un'altra domanda.

[Due bambini ripetono l'opinione secondo cui Dio è stato creato dal Big Bang ...]

K: Io sono d'accordo che si è creato dal Big Bang. Però che cosa ha creato il Big Bang? [...] Mi sono posto questa domanda: ma allora, se il Big Bang ha creato Dio, chi ha creato il Big Bang?

Altri: La natura.

K: E chi ha creato la natura?

[Tutti cominciano a parlare in maniera confusa e a discutere fra loro la proposta di K...]

Luca: Discutiamone insieme. Torniamo a chi ha proposto la domanda. Cosa ne pensi del ragionamento di K?

A: Il ragionamento di K, io gli do ragione. Perché se il Big Bang, che è stato anche un vulcano a farlo, chi ha creato il vulcano? E se è stata la natura, chi ha creato la natura? Prima per me il mondo era una cosa che non esisteva, era tipo un foglio bianco che poi è comparso Dio, che non si sa come, e ha creato tutto.

M: Ho una domanda: chi ha creato lo spazio?

[Continua lo scambio di battute per altri due minuti, poi l'ora e mezza di laboratorio finisce e dobbiamo interrompere...]

[A lezione finita, K mi prende in disparte e mi dice:]

K: Mi è venuta un'idea. E se Dio non esistesse e fossimo noi Dio... se Dio non fosse mai esistito e ce lo fossimo inventati noi e Dio siamo noi, è dentro di noi.

[Sempre a lezione finita, una bambina, Z, viene da me e mi chiede:]

Z: Ma quindi Dio esiste o no?

5.3 Analisi del dialogo

Questo dialogo è interessante per molte ragioni. Innanzitutto notiamo un fatto che è ovvio a tutti coloro che hanno lasciato ai bambini la possibilità di esprimere le loro domande più profonde in un contesto che le accoglie e le valorizza: i bambini si fanno domande filosofiche e sanno essere radicali nel loro domandare.

La domanda scelta dai bambini è stata:

“Come ha fatto Dio a comparire sulla terra se nessuno l’ha creato?”

È facile intuire la radicalità della domanda. Dio dovrebbe essere colui che ha creato tutto ciò che c’è. Ma se lui ha creato tutto, chi ha creato lui? Questa è una domanda sull’*origine del tutto*, persino sull’origine di ciò che dovrebbe essere responsabile dell’origine di ogni cosa. In ultimo, il bambino si sta chiedendo com’è possibile che tutto ciò che esiste esista. I bambini hanno scelto dunque una domanda che ha il potere di portarli nei pressi dello stupore assoluto che abbiamo esplorato nel capitolo precedente.

Come emerge dal dialogo, la radicalità del domandare dei bambini non consiste solo nella profondità della domanda scelta, ma anche dall’audacia e dalla franchezza con la quale esplorano le possibili risposte.

Vorrei commentare passo dopo passo il dialogo nella sua interezza, per far emergere alcuni punti che sono importanti per apprezzare cosa significa fare filosofia con i bambini e, soprattutto, in che senso i bambini sono capaci di filosofare.

Per prima cosa chiedo ad A, il bambino che ha scelto la domanda votata, di spiegarci la sua domanda. Questa è una strategia di facilitazione. Uno dei momenti più delicati di un laboratorio di dialogo filosofico con i bambini è

il momento in cui, dopo aver scelto la domanda che guiderà l'indagine, si chiede alla classe di cominciare il dialogo. In questo passaggio il rischio è che il dialogo non decolli, che nessuno abbia il coraggio di prendere la parola. Per aiutare la classe nella transizione è utile chiedere a chi ha formulato la domanda di spiegarla al resto della classe. Infatti, fra tutti i bambini, chi ha formulato la domanda ha di sicuro qualcosa da dire, perché è la *sua* domanda, ci ha già pensato, e inoltre è galvanizzato perché è stata *proprio la sua* domanda a essere scelta fra tante domande. Chiedo dunque ad A di spiegarci la sua domanda, e questo è il primo scambio che abbiamo.

A: Prima di andare a letto, a volte prego per la mia famiglia e per chi sta male nel mondo. E poi quando dico "Dio" mi fa pensare "ma chi l'ha creato?", "chi ha creato te se noi nasciamo da una persona?". Quando è nato mio fratello mi sono fatto questa domanda: "ma se noi nasciamo da una persona, ma Dio da chi è nato?"

Luca: Ti sei anche risposto?

A: No. Da lì la penso ogni sera, però non sono mai riuscito a trovare una risposta.

Luca: Allora cominciamo a ragionarci insieme

In questo piccolo scambio iniziale ci sono tante cose interessanti da notare.

Primo, è interessante notare il *contesto in cui A si pone la sua domanda*: "Prima di andare a letto". Come sappiamo, spesso questo è il momento in cui le grandi domande, perlopiù silenziate durante il giorno dagli impegni e dagli stimoli, hanno l'occasione di riaffiorare alla superficie della coscienza.

Secondo, A ci dice che si pone questa domanda *ogni sera*. Non si tratta quindi, di una domanda fra le altre, ma di una domanda che A stesso riconosce come una delle più importanti della sua vita, e A viene visitato da questa domanda ogni sera, quando prega e dice "Dio".

Terzo, è interessante notare lo *stimolo* che ha portato A a porsi la sua domanda. A ricorda quella che è forse la prima volta in cui si è fatto la sua domanda, e cioè quando è nato suo fratello. Questo punto è importante per

diverse ragioni. Innanzitutto ci ricorda qualcosa che si presenta come ovvio se pensiamo alla nostra esperienza: la maggior parte delle nostre domande nascono a partire da uno stimolo concreto, e dunque da un'*esperienza*. Questo è un punto che un facilitatore di dialoghi filosofici – con bambini e adulti – deve tenere a mente al fine di creare le condizioni migliori per favorire la nascita delle domande nella classe e la motivazione sufficiente per spingere la classe a sostare sulle domande. Nei testi della P4C, gli autori hanno infatti descritto bambini e bambine che giungono a porsi piccole o grandi domande filosofiche proprio a partire dagli eventi ordinari che possono contraddistinguere la vita di un bambino della loro età. Per esempio, ne *L'ospedale delle bambole*, testo scritto da Ann Sharp per stimolare dialoghi con bambine dai 3 ai 6 anni, a un certo punto la bambola della protagonista si rompe e tale episodio può essere lo stimolo per riflettere, per esempio, sulla morte.

Se è vero che *ogni* evento può, in linea di principio, essere l'occasione per una domanda filosofica, è importante anche sottolineare come alcuni eventi della nostra vita abbiano un ruolo privilegiato nel risvegliare in noi la spinta al domandare più profondo. La morte ci porta a riflettere sul senso e il fine della vita, mentre la nascita, come nel caso di A, può portarci a pensare all'inizio della vita se non, addirittura, del tutto. Questo è un altro aspetto che chiunque volesse favorire il filosofare dei bambini deve tenere a mente: ci sono eventi – stimoli – privilegiati per il filosofare e di tali eventi dobbiamo prepararci a parlare se vogliamo accompagnare i bambini nella filosofia.

Quarto. La domanda di A è l'esito di un piccolo ragionamento e questo ci dice qualcosa della capacità dei bambini di filosofare. Sono due le occasioni in cui A spiega alla classe la sua domanda.

A: Prima di andare a letto, a volte prego per la mia famiglia e per chi sta male nel mondo. E poi quando dico "Dio" mi fa pensare "ma chi l'ha creato?", "chi ha creato te se noi nasciamo da una persona?". Quando è nato mio fratello mi sono fatto questa domanda: "ma se noi nasciamo da una persona, ma Dio da chi è nato?"

A: Se noi nasciamo da una persona e Dio è stato la prima persona o può essere anche qualcos'altro, non lo sappiamo... un'altra cosa... Dio è stato il primo, noi nasciamo da una persona ma lui non è nato da una persona... Come ha fatto a nascere?

Cerchiamo di ricostruire le credenze che portano A a vivere la sua perplessità. A crede che noi nasciamo da una persona. Ora, anche Dio, nella visione di A, è qualcosa *come* una persona. A dice che Dio è “la prima persona” ma poi subito si corregge dicendo che “può anche essere qualcos’altro, non lo sappiamo, un’altra cosa”, e la ragione per cui dice ciò è che intuisce che se fosse vero che *ogni persona nasce da una persona* e che *Dio è una persona*, allora sarebbe obbligato a concludere che anche *Dio nasce da una persona*, ma ciò è in conflitto con un’altra credenza di A, e cioè con la credenza che “Dio è stato il primo”, e cioè che Dio è creatore, da lui tutto nasce ma lui non è nato da qualcun’altro. Possiamo formulare così l’argomento che conduce A alla sua perplessità (dove “P” sta per premessa e “C” per conclusione):

P1) Ogni persona nasce da una persona

P2) Dio è una persona

C) Dio nasce da una persona

P3) Ma Dio non nasce da una persona.

Contraddizione

Quando incontriamo una contraddizione nei nostri pensieri dobbiamo fare una delle seguenti cose.¹⁰

Possiamo accettare che la contraddizione cui siamo pervenuti sia *vera*. In questo caso, sarebbe al contempo vero *e* che Dio è nato da una persona *e* che Dio non è nato da una persona. Esistono filosofi, contemporanei e antichi,¹¹ secondo i quali vi sono contraddizioni vere. Tuttavia, questa è una posizione difficilmente sostenibile. In generale, ci sembra che il *principio di non-contraddizione* – originariamente formulato da Aristotele, ma già presente, in nuce,

¹⁰ Quelle che seguono sono le opzioni classiche menzionate in ogni manuale universitario di pensiero critico. Si veda Sainsbury 1988 per un’introduzione filosofica più approfondita.

¹¹ Si veda Priest, Berto, Weber 2023 per un’introduzione al *dialettismo* nella storia della filosofia e nel dibattito contemporaneo.

nel poema di Parmenide *Sulla natura* – sia vero e non ammetta eccezioni. Non possono esistere, cioè, casi in cui sia vero al contempo che *p* e che *non-p*. Inoltre, non è affatto chiaro cosa possa significare per Dio l'essere al contempo nato e non nato da persona. In ogni modo, la posizione che ammette l'esistenza di contraddizioni vere, posizione nota con il nome di *dialettismo*, è una posizione filosofica molto sofisticata, ed è lecito pertanto supporre che tutti noi, bambini e adulti, ragioniamo in un modo che presuppone la validità universale del principio di non-contraddizione. A non poteva infatti prendere in considerazione la possibilità che Dio al contempo fosse e non fosse nato da una persona.

Per sciogliere la contraddizione, dunque, dobbiamo fare qualcos'altro. Ciò che possiamo fare è *negare la verità* di una o più delle premesse che ci hanno condotti alla contraddizione, *elo negare la validità* dell'inferenza che ci ha portati alla contraddizione.

Ora, nel caso che stiamo considerando, l'inferenza è valida, ed era già stata notata fra le forme dei sillogismi di Aristotele. Poiché tendiamo a ragionare senza accettare le contraddizioni, e poiché A sente (ancorché in maniera inarticolata e inconsapevole) che il ragionamento è valido, è naturale per la mente di A cercare di negare una o più premesse. Ed è esattamente ciò che A fa. Nel ragionamento ci sono tre premesse (P1, P2, P3), vediamo che cosa accade se neghiamo una o più di esse.

Negare P1. Si potrebbe negare che *tutte* le persone nascano da una persona, ma se con "persona" pensiamo a noi stessi, allora né A né i suoi compagni di classe prenderanno mai in considerazione questa ipotesi. Si potrebbe allora pensare che tutte le persone, *tranne la persona di Dio*, nascano da un'altra persona. Ma questo è difficile da sostenere, poiché si dovrebbe spiegare perché mai Dio, se è una persona, non si comporti come tutte le altre persone. Il modo migliore per spiegarlo sarebbe forse quello di dire che Dio è una persona *sui generis*. Ma questo assomiglierebbe molto alla mossa argomentativa che consiste nel negare che Dio sia davvero una persona *nel senso ordinario del termine*, e questa è appunto la prossima mossa.

Negare P2. Come abbiamo visto, a un certo punto A suggerisce implicitamente che forse possiamo negare che Dio sia davvero una persona: può anche essere "qualcos'altro", "un'altra cosa". Se così fosse, dal fatto che ogni persona nasce non seguirebbe la conclusione che Dio debba anch'esso essere nato.

Negare P3. La terza opzione è sostenere che, in realtà, Dio nasce davvero da un'altra persona. Questa opzione sarebbe teologicamente inammissibile,

ma i bambini non sono teologi, non aderiscono ancora a nessuna visione, e non sentono – se non in casi particolari – che vi è qualcosa da temere nel negare che Dio sia increato. Chiunque abbia meditato profondamente sull'idea di creazione crede, o perlomeno sente, che vi è il rischio di perdere qualcosa se si nega che Dio sia creatore (se solo un Dio creatore può rendere conto del senso e del valore del mondo, che ne è dunque del senso e del valore del mondo se un Dio creatore non esiste!?). I bambini però non hanno necessariamente avuto l'occasione di riflettere su tali questioni e dunque sono aperti a seguire la ragione *ovunque essa li porti*. In questo senso, sono spesso avvantaggiati rispetto agli adulti, poiché la loro riflessione non è ostacolata dalla *paura* delle implicazioni di ciò che si potrebbe scoprire.

Come vedremo, in realtà, la classe non esplorerà l'ipotesi che Dio sia nato da un'altra persona. Chi sarebbe, dopotutto, quest'altra persona se è proprio Dio il nome che diamo alla *prima* persona? La classe esplorerà, invece, altre idee, ossia che Dio non sia affatto nato da nulla, che sia nato da altro (ma non da persone), e che Dio non sia, come noi tendiamo a pensare, una vera e propria persona. Vediamo come procede il dialogo.

Dopo la spiegazione della domanda da parte di A, alcuni bambini intervengono fornendo quelle che potremmo descrivere come le loro *teorie* sulla provenienza di Dio e del mondo. L'intervento di A si era chiuso con la domanda “ma Dio da chi è nato?”.

C: Secondo me dal Big Bang. Perché quando si è formata la terra anche lui si è formato.

D: Anche per me, come C, è nato dal Big Bang. Queste sostanze l'hanno creato.

E: Secondo me è nato dalla natura, naturalmente, diciamo... non so.

F: Io non ho ancora capito se stiamo parlando di Gesù oppure di Dio. Non ho capito se la sua domanda è “come ha fatto a nascere Dio Padre?” oppure Gesù.

A: Ho la risposta. Se Dio è lui che ha creato il mondo, i vulcani, i fiumi, tutto quanto, e c'è chi dice che il mondo è stato creato dalla scienza, e chi dice da

Dio. Io credo da Dio, perché è lui che ha creato i vulcani. Se il Big Bang è stato formato da fenomeni, però è stato Dio che prima li ha creati, e poi sono successi i fenomeni.

G: Secondo me il Big Bang è venuto da solo, non so come, e poi mentre si formava la terra si è formato anche Dio, non proprio come essere umano adulto, ma prima da lattante, poi da bambino, e poi da adulto, durante le forti piogge.

In questi passaggi notiamo una gran varietà di opinioni circa la natura di Dio, la sua provenienza, e la sua relazione con ciò che per i bambini sembra rappresentare un altro candidato *primo* evento da cui tutto è nato, il Big Bang. Si prova a pensare a Dio come nato dal Big Bang, come nato dalla natura, e a Dio come una persona in un senso quasi letterale, come un essere umano che, come noi, passa nelle varie fasi dello sviluppo.

Dal punto di vista strettamente filosofico questi scambi sono interessanti, a mio avviso, perché a un certo punto fa capolino una perplessità che, a breve, si rivelerà cruciale nell'indagine: la possibilità, cioè, che il primo evento da cui tutto è nato non sia, esso stesso, nato da alcunché, né da sé, né da altro da sé. Questa idea emerge quando G dice, *en passant*, che "il Big Bang è venuto da solo, non so come". Certo: non so come... Qui lo sguardo dei bambini comincia ad aprirsi sull'abisso.

Dal punto di vista didattico, invece, si noti che in questi scambi ho lasciato che i bambini fossero protagonisti, senza intervenire né per chiedere ulteriori chiarimenti, né per correggere le loro opinioni. L'obiettivo è lasciare che i bambini imparino l'arte del dialogo e dell'indagine filosofica e per farlo, dato che è il primo incontro, penso sia preferibile in questo stadio lasciarli parlare.

Dopo questi scambi vi sono due battute importanti per apprezzare le capacità di filosofare dei bambini. La prima è questa.

H: Allora, il mio ragionamento è un po' difficile, però cercherò di spiegarlo il meglio possibile. Secondo me tutto è nato più o meno da solo. Dio è stato creato come per errore mentre la terra e tutto si stava creando. Non è proprio nato come persona umana, ma già come qualcosa di adulto, ben sviluppato, tipo qualcosa che adesso non mi viene in mente, comunque qualcosa di

molto sviluppato, e che dopo, anche se è nato per errore, ha pensato di essere come una specie di divinità per poi diventarla questa divinità, come ancora oggi si crede.

H parla del suo *ragionamento* ma, per un lettore attento e addestrato, è chiaro che nelle parole di H non c'è nessun ragionamento, nel senso che H non sta fornendo nessun *argomento* che da premesse cerca di mostrare la verità di una o più conclusioni. H sta semplicemente raccontando la sua visione sull'intera faccenda. Nel fare ciò introduce delle idee nuove nel dialogo. Innanzitutto, introduce un'idea filosofica fondamentale – idea che, come vedremo, è alla base del rompicapo metafisico intorno all'origine di Dio – e cioè l'idea di *tutto*. E con l'idea di tutto, riprende anche l'idea che era emersa poco fa, e cioè che il tutto sia *nato da solo*, che non ci sia, cioè, un'origine del tutto. Questa è un'idea dirompente, poiché mette in crisi la tesi che vi sia un Dio *creatore* del tutto, giacché il tutto, secondo questa opinione, *nasce da solo*. Poi H introduce l'idea che Dio non sia davvero una divinità, e che sia nato “per errore”. Qui l'implicito è che se qualcosa è nato per errore allora non può essere divino. Nell'idea di divinità sembra essere connaturata l'idea di ordine. E ciò emerge nell'intervento successivo che risponde, a suo modo, alla teoria di H.

I: Per me non è stato per errore. È stato per qualcosa di molto ordinato... Se lui ha creato tutto, e nessuno ha creato lui, vuol dire che c'è stato qualcosa di molto ordinato che adesso non posso specificare che cosa che l'abbia creato.

Questo passo, diversamente da quello di H, presenta un vero e proprio argomento a favore di una risposta alla domanda iniziale di A. I ragiona così:

P1) Dio ha creato tutto

P2) Nessuno ha creato lui

C) Qualcosa di molto ordinato ha creato Dio

Qui I sta esplorando la possibilità che Dio sia al contempo creato e creatore. Ma vuole esplorare questa idea in modo che sia compatibile con la cre-

denza che nessun'altra *cosa* (come il Big Bang) o *persona* (come noi) lo abbia creato. E vuole esplorare questa idea tenendo conto di un'altra importante intuizione circa la natura di Dio: che esso non possa essere frutto di un *errore* o del *caso*, altrimenti non potrebbe essere Dio. E per pensare ciò deve dunque pensare a un *qualcosa* (che però non deve essere né come il Big Bang né come una persona) che è anche *ordinato* o comunque tale da *generare ordine*. È ciò che lui appunto descrive come un "qualcosa di molto ordinato". Qui I sta dunque pensando l'idea di un *principio divino* precedente a Dio stesso, a una sorta di *forza creatrice e ordinatrice* che è in grado persino di creare Dio. Questa è un'idea in un qualche modo classica nella storia dei tentativi umani di pensare all'origine. Viene in mente il *noûs* di Anassagora, il *logos* di Eraclito, o il particolare politeismo che troviamo nelle filosofie orientali dove la pluralità di divinità è a sua volta il riflesso di una potenza più fondamentale cui persino gli dèi devono sottostare. È chiaro che I non sta pensando a nulla di tutto ciò, e che il suo pensiero si sta affacciando per le prime volte su queste questioni, ma è interessante notare come il pensiero dei bambini si ritrovi a esplorare le stesse idee che ritroviamo poi articolate, precisate e finemente argomentate nella storia della filosofia.

Il passo decisivo dell'intero dialogo, a mio avviso, avviene con il prossimo intervento.

K: Io sono d'accordo che si è creato dal Big Bang. Però che cosa ha creato il Big Bang? ... Mi sono posto questa domanda: ma allora, se il Big Bang ha creato Dio, chi ha creato il Big Bang?

Qui, finalmente, un bambino individua un problema che è dall'inizio del dialogo implicito in tutta la discussione. Il problema è che se si cerca l'origine del tutto, allora sembriamo incorrere in un regresso all'infinito. Il problema può essere esposto come segue (utilizzerò la nozione di *causa* ma lo stesso argomento si può riformulare *mutatis mutandis* con altre nozioni, come la nozione di *origine*, *creazione*, *nascita*, ecc.)

P1) Se qualcosa esiste, allora è l'effetto di una causa

P2) Se qualcosa è una causa, allora esiste

C) Se qualcosa è una causa, allora è l'effetto di una causa

e se a ciò si aggiunge la premessa secondo la quale:

P3) Ogni effetto è distinto dalla sua causa

allora giungiamo gioco forza a un regresso all'infinito di cause. E questo è ciò che ha intuito K. Infatti, dopo aver detto

“ma allora, se il Big Bang ha creato Dio, chi ha creato il Big Bang?”

altri nella classe hanno replicato

“La natura”

e lui, mostrando di aver *compreso* il problema del regresso, ha aggiunto:

“E chi ha creato la natura?”

K ha intuito che se *ogni cosa è creata*, e se (questa è P3) nessuna cosa può creare sé stessa, allora *qualsiasi sia* la supposta prima causa avrà pur sempre senso chiedersi *da dove essa venga*, con ciò mostrando che tale supposta prima causa non può davvero essere *prima*. A ben vedere, *date queste premesse*, segue che non esiste nessuna prima causa, ma solo un insieme infinito di supposte cause. Il problema è che non è coerente la supposizione che vi sia un insieme infinito di cause, poiché anche per tale insieme infinito è sensato chiedersi da dove esso provenga. Così, si aprono le strade seguenti per sciogliere il paradosso.

Un'opzione è sostenere che il tutto, in ultimo, non abbia alcuna causa prima o creatore. Questa via nega P1 e cioè che ogni cosa esistente abbia una causa. Vi è una “cosa” – il tutto – che non ha alcuna causa.

Un'altra opzione potrebbe essere negare P2 e dire cioè che ci sono cause che non esistono. Ma ciò vorrebbe dire che Dio è sì la prima causa, ma è una causa che non esiste. Ma ciò significherebbe negare l'esistenza di Dio.

Infine, l'opzione che maggiormente è stata discussa nella storia della filosofia da chi desiderava difendere l'idea di un Dio creatore, consisterebbe nel

negare P3 e sostenere, cioè, che esistono effetti identici alle proprie cause. In altre parole, esistono cose che sono cause della loro stessa esistenza. Questo è il concetto di Dio come *causa sui*, causa di sé.

Ora, nessuno dei bambini ha preso in considerazione in questo dialogo la possibilità di pensare a Dio – o, più in generale, all'origine o causa prima – come a una *causa sui*. Hanno invece tentato di pensare, ancorché in maniera vaga e imprecisa, alla possibile relazione fra ciò che esiste, cioè il tutto, e il suo contraltare, il nulla. Vediamo, infatti, come continua il dialogo.

K è riuscito a dire con chiarezza ciò che animava i pensieri e le perplessità della classe. E la classe ha in un qualche modo compreso che è successo qualcosa di eccezionale grazie all'intervento di K. Infatti, dopo il suo intervento, l'ordine della conversazione si rompe e nasce un po' di confusione. Richiamo dunque l'attenzione della classe e per continuare in maniera disciplinata suggerisco ad A, il bambino che ha proposto la domanda, di commentare l'intervento di K.

Luca: Discutiamone insieme. Torniamo a chi ha proposto la domanda. Cosa ne pensi del ragionamento di K?

A: Il ragionamento di K, io gli do ragione. Perché se il Big Bang, che è stato anche un vulcano a farlo, chi ha creato il vulcano? E se è stata la natura, chi ha creato la natura? Prima per me il mondo era una cosa che non esisteva, era tipo un foglio bianco che poi è comparso Dio, che non si sa come, e ha creato tutto.

M: Ho una domanda: chi ha creato lo spazio?

Questo scambio, a mio avviso, è esemplare per comprendere in che senso i bambini sono in grado di filosofare. A ha recepito, a suo modo, il ragionamento di K, e dà prova di ciò riproponendo la struttura del regresso all'infinito. Poi però, con le parole che immediatamente aggiunge, dimostra che non ha davvero compreso tutta la portata dell'intuizione di K. Infatti, propone di risolvere il problema dell'origine sostenendo che “prima”, e cioè prima dell'esistenza del tutto, il “mondo”, cioè il tutto, fosse “tipo un foglio bianco”, e cioè una sorta di *nulla* o, meglio, di *quasi nulla*. Poi, sebbene “non si [sappia] come”, Dio sarebbe successivamente comparso e avrebbe creato tutto il resto.

A sottolinea che non sa bene come spiegare e intendere il fatto che, a un certo punto, quando il mondo non c'era ed era come un foglio bianco, sia venuto a esistere Dio. Non dice come avvenga il passaggio da foglio bianco a Dio. Non dice che Dio ha creato sé stesso, né tanto meno che il foglio bianco o la non esistenza del mondo (sono per lui la stessa cosa?) sia la causa dell'esistenza di Dio. E si noti che è del tutto normale che A non sappia come spiegare questa transizione. Infatti, se il foglio bianco è un'immagine analogica del nulla, allora, poiché il nulla non esiste, e ciò che non esiste non può creare o causare alcunché, è chiaro che il nulla non può spiegare l'esistenza di Dio (*Ex nihilo nihil fit*). D'altra parte, nemmeno l'idea di *causa sui* è *prima facie* coerente. Infatti, se Dio deve esistere per essere causa di qualcosa (di altro da sé o di sé), allora Dio non può essere il responsabile della propria esistenza, giacché per esserlo, dovrebbe già esistere. Questa è l'obiezione classica al concetto di *causa sui*. La mente di A sta qui passando vicino alle difficoltà che tutti i filosofi da sempre esperiscono nel tentativo di pensare all'*origine* dell'esistenza di Dio e del tutto.

Vi è un altro problema nella proposta di A. E il problema viene evidenziato da un compagno, M, che chiede chi ha creato lo spazio. Qui si vede che M ha compreso la struttura del regresso all'infinito intuito da K. M comprende l'immagine del foglio bianco di A come un'analogia dello spazio vuoto. Ma lo spazio, anche se vuoto, è pur sempre *qualcosa di esistente*. E dunque si pone nuovamente la domanda: da dove viene quel qualcosa?

Chiunque abbia una qualche familiarità con i pensieri qui espressi – sulla riflessione filosofica sull'origine di Dio e del tutto – non può non rimanere affascinato da questi scambi. L'impressione che ebbi io allora e che sempre si risveglia in me quando leggo questo scambio o altri scambi in altre sessioni, è di vedere che non vi è nessuna differenza *sostanziale* fra l'esplorazione filosofica dei bambini e quella di un adulto. L'immagine che ho è questa. Vi è in noi una corrente che sgorga e vuole arrivare a una meta, la verità. Per giungervi, il getto d'acqua – la nostra spinta a conoscere la verità, a vederci più chiaro – incontra dei solchi nel terreno che la incanalano. Molti di questi solchi portano su strade chiuse. Altri, invece, lasciano l'acqua passare, e consentono di andare avanti, di vederci sempre più chiaro, di andare sempre più a fondo. Se la precisione con cui i pensieri sono articolati differisce, ciò che non differisce, tuttavia, è la spinta originaria e le strade principali che essa si ritrova a percorrere.

5.4 Kant e l'abisso della ragione

Nella *Critica della ragion pura*, nel contesto della sua critica alla cosiddetta prova cosmologica dell'esistenza di Dio, Kant introduce ciò che descrive come “il vero abisso della ragione umana”. Questo abisso è lo stesso sul quale si sono brevemente affacciati i bambini nel dialogo che abbiamo appena analizzato. Ecco il passo, mirabile, di Kant:

La necessità incondizionata, di cui abbiamo bisogno in maniera così indispensabile, come l'ultimo sostegno di tutte le cose, è il vero abisso della ragione umana. La stessa eternità ... è lungi dal generare un tale senso di vertigine sull'animo, poiché essa *misura* soltanto la durata delle cose, ma non le *sostiene*. Noi non possiamo impedire – e però neanche supportare – il pensiero che un essere che ci rappresentiamo pure come l'essere sommo tra tutti quelli possibili, dica in certo modo a se stesso: io sono dall'eternità e per l'eternità, all'infuori di me non vi è niente, tranne ciò che è qualcosa semplicemente per mezzo della mia volontà; *ma da dove provengo io, allora?* Qui tutto sprofonda sotto di noi, e la massima perfezione, come la minima, rimane sospesa, senza alcun appoggio, semplicemente davanti alla ragione speculativa, alla quale non costa nulla lasciar sparire l'una come l'altra, senza il minimo impedimento (Kant A613/B641).

A si è chiesto: da dove viene Dio? K ha notato, anche se non ha portato la sua intuizione fino in fondo, che questa domanda può essere ripetuta per ogni possibile causa prima – ciò che qui Kant chiama *necessità incondizionata*. Per ogni possibile causa prima, sostegno, fondamento di tutte le cose, sempre rimane viva e bruciante la domanda: e *quello* da dove viene? Se chiamiamo Dio questa supposta necessità incondizionata, allora sempre rimane viva la domanda: e Dio da dove viene? E questo è per Kant il “vero abisso della ragione umana”. Quando la mente si apre su tale perplessità, “tutto sprofonda sotto di noi”, e sprofonda perché si intuisce che forse *non può esserci alcun sostegno e fondamento, nessuna causa prima*, perché se anche Dio vi fosse, comunque Dio sarebbe infondato nella sua esistenza, così *come tutto il resto*. Queste considerazioni *non portano necessariamente a negare l'esistenza di Dio*. Dio può essere una causa di *quasi* tutte le cose, oppure può essere identico al tutto. Ma si vede che Dio stesso, insieme a tutto ciò che c'è, se

esiste, semplicemente *è*, senza causa, senza creatore. Sebbene nel dialogo i bambini non siano arrivati a *dirsi* questo, è intorno ai bordi di questo abisso che i bambini si stavano passando la palla del dialogo.

5.5 Considerazioni conclusive

Con lo studio ravvicinato di questo dialogo abbiamo visto a quali profondità può giungere la ricerca di verità dei bambini. Abbiamo anche visto che tale ricerca non è caotica ma segue una struttura razionale – anche se non vi è necessariamente la capacità meta-riflessiva di articolare tale struttura – e giunge a indicare, talvolta con sconcertante precisione, le stesse piste che i filosofi hanno esplorato nel tentativo di rispondere alle stesse domande che i bambini si pongono.

Con questo capitolo si è inteso dunque contribuire al dibattito sull'ampiezza e la profondità del ragionamento filosofico nei bambini. Ma il capitolo si iscrive anche all'interno di un'altra importante linea di riflessioni che interessa, in particolar modo, i teorici e i praticanti che, a partire dal contributo decisivo della P4C, intendono portare, seguendo diversi approcci e stili, il dialogo filosofico in classe. La questione, cioè, sui modi in cui stare vicino ai bambini nell'indagine delle più profonde e sconcertanti domande metafisiche ed esistenziali che l'umanità è stata in grado di porsi. La didattica della CdR elaborata dai teorici della P4C ambisce infatti alla creazione di un contesto sicuro in cui bambine e bambini possano esplorare insieme le loro domande con l'aiuto di una guida nel ruolo di facilitatore. Ora, come sappiamo,¹² e come abbiamo visto nel dialogo qui analizzato, i bambini si pongono

¹² Si vedano, nel contesto italiano, Oliviero Ferraris 2018, Demozzi 2022 e Zanetti 2020a. Se cerchiamo evidenze empiriche non aneddotiche a suffragio della tesi secondo la quale i bambini si pongono domande esistenziali, possiamo volgere il nostro sguardo a una consolidata tradizione di studi su questo tema nei paesi scandinavi. In tale tradizione, il lavoro del filosofo e pedagogista Sven Hartman è considerato un punto di riferimento. In un saggio di Hartman del 2018, contenuto in un volume dello stesso anno che raccoglie diversi articoli sul tema delle domande esistenziali nel contesto educativo scandinavo (Ristemi et al. 2018), Hartman ripercorre una vasta ricerca empirica condotta in Svezia dagli anni 1967 a oggi. Nel corso della ricerca si è potuto constatare, fra le altre cose, la presenza delle domande esistenziali nella vita

domande esistenziali – domande sull'origine del tutto, sulla propria identità e provenienza, sulla morte, sul senso, ecc. – e nel farlo, se viene loro lasciato spazio, sanno articolare riflessioni che possono avere implicazioni profonde sul loro vissuto. Come testimonia la storia dell'umanità, e in particolare il secolo che ci siamo appena lasciati alle spalle, la nostra visione del mondo può essere profondamente plasmata dalle nostre credenze su Dio e l'origine del tutto. Si pone dunque la questione, per i teorici e i praticanti di P4C e di metodi a essa ispirati, di capire come fare a soddisfare *al contempo* due ambizioni cruciali nel movimento educativo che sostiene l'importanza del dialogo filosofico in classe: da un lato, vi è il desiderio di lasciare liberi i bambini di esplorare le loro domande e i tentativi di risposta che da esse prendono vita; dall'altro, vi è il desiderio di proteggere i bambini da sofferenze inutili e di accompagnarli gradualmente e senza violenza nella propria crescita emotiva, cognitiva e filosofica. Ma le domande esistenziali, e le conclusioni cui esse possono giungere, pongono una sfida particolare per chi volesse tenere insieme queste due ambizioni: la loro radicalità rischia di scuotere alle fondamenta l'integrità emotiva e cognitiva dei bambini, e non è chiaro in che modo si possano proteggere i bambini da questo rischio senza con ciò ridimensionare la libertà di domanda e ricerca che vogliamo accordare loro.¹³ Tale sfida dovrebbe inoltre prendere in considerazione il ruolo svolto delle emozioni nel domandare esistenziale dei bambini – da quelle più facili da abitare, quali la meraviglia, a quelle più difficili e destabilizzanti, quali, per esempio, l'angoscia¹⁴ – nonché il modo in cui un'educazione al domandare esistenziale può

mentale dei bambini e il modo in cui i bambini articolano, intorno a esse, le proprie "visioni del mondo" (*livsåskådning*). Hartman scrive che "Many children give words to their feelings about man's ageless *tremendum* before the cosmos" (Hartman 2018, p. 33). Per approfondire, questi sono gli studi *in inglese* sul tema: Hartman 1986, Tamminen 1988, Pramling e Johansson 1995, Gunnarsson 2008, Ristemi et al. 2018, Sporre 2022, Szczepka-Pustkowska 2020.

¹³ Per una discussione più ampia di questa sfida, si vedano Turgeon 2015 p. 289, Demozzi 2022, Thornton, Gilbert, Bleazby e Graham 2002, e il capitolo 9 in questo volume. Si veda Shea 2017 su questa sfida in relazione in particolare ai dialoghi che vertono su questioni religiose.

¹⁴ Sul ruolo delle emozioni, in particolare quelle difficili, nella P4C, vi ancora al momento poca riflessione. Una prima eccezione notevole è proprio il lavoro di Gareth Matthews (si veda in particolare il breve capitolo intitolato "Anxiety" in Matthews 1980).

aiutare i bambini a esplorare e a stare con le proprie emozioni.¹⁵ Ritroviamo dunque qui la stessa sfida che ho menzionato a conclusione del capitolo precedente. L'abisso della ragione umana di cui parla Kant non è altro che l'abisso dell'infondatezza dell'essere del tutto, quell'abisso che sa scuoterci nel pathos dello stupore, talvolta nella luce della meraviglia incantata, talaltre nella luce oscura del terrore e dell'angoscia. Come aiutare bambine e bambini a sostare nella doppia-luce di questo onnipresente sconcertante mistero?

Più recentemente, si vedano, fra i teorici che dialogano con il movimento della P4C, Demozzi 2022 e i capitoli 4 e 9 in questo volume.

¹⁵ Fra i contributi pedagogici che sottolineano questo aspetto si vedano, fra gli altri, Iori 2006, Fabbri 2010, Rossi 2016 e Mortari 2017.

6. Il bisogno di senso

Nei capitoli 1 e 2 abbiamo visto in che senso siamo spinti da un *desiderio di verità*. Ma il desiderio di verità è al contempo anche un *bisogno di senso*, poiché rispondere alle proprie domande e costruire una lettura coerente della realtà è un modo di dare un *senso* alla realtà. Per introdurre la relazione tra *bisogno di senso* e educazione alla filosofia, in questo capitolo vorrei raccontarvi di un laboratorio che ho svolto con i bambini intorno alla domanda sul senso della vita. Dopo aver descritto il laboratorio e osservato da vicino le risposte dei bambini, articolo la tesi secondo la quale il bisogno di senso rappresenta, come il bisogno di verità, un aspetto *costitutivo* della nostra condizione.

6.1 La grande domanda

Il laboratorio¹ prende le mosse dalla lettura de *La grande domanda*, di Wolf Erlbruch. L'albo è una collezione di risposte alla grande domanda di

¹ Gli scambi provengono da un laboratorio condotto nel 2019 a Bologna, in una classe terza della scuola primaria, presso l'Istituto "Maria Ausiliatrice". Il laboratorio è il primo di tre incontri che Valentina Sanna e Luca Zanetti hanno progettato, con la supervisione di Silvia Demozzi, per il progetto di ricerca della tesi di laurea magistrale di Valentina Sanna in Pedagogia intitolata *Il bambino pensa a Dio? Infanzia e spiritualità incontrano la filosofia con i bambini*. I nomi dei bambini citati nei dialoghi sono inventati per preservarne l'anonimato.

cui parla il titolo. Tuttavia l'autore non dice mai esplicitamente quale sia questa "grande domanda". Il lettore può però facilmente intuirlo osservando le risposte che l'autore mette in bocca a persone, animali e oggetti. "È per festeggiare il tuo compleanno che sei sulla terra", dice il fratellino di un bambino che soffia sulle candeline della sua torta. "Sei venuto al mondo per fare le fusa. E anche un po' per via dei topi", dice il gatto. Il pilota risponde: "Sei qui per baciare le nuvole". L'albo è dunque ideale per portare l'attenzione dei bambini sulle questioni relative al senso della propria esistenza.

Dopo aver letto l'albo, chiedo ai bambini quale sia, secondo loro, la grande domanda che dà il titolo all'albo. Se i bambini sono piccoli o hanno difficoltà, rileggiamo l'albo da capo e, una volta terminata la lettura, sono tutti in grado di dare una qualche espressione alla domanda. In una classe, in particolare, i bambini hanno individuato queste domande:

"Perché siamo al mondo?"

"Qual è il senso della vita?"

"Perché siamo qui?"

A questo punto, non essendoci altri suggerimenti, chiedo ai bambini se secondo loro queste sono la stessa domanda o domande diverse. La mia richiesta è volutamente ambigua: le domande sono ovviamente diverse nella loro veste linguistica, e tuttavia non è chiaro, a prima vista, se ciò che chiedono sia diverso. Infatti, questo è un primo punto che spesso i bambini osservano.

Luca: Secondo voi queste domande sono tutte uguali o sono diverse?

In coro: Diverse.

Luca: In che senso sono diverse? Qual è la differenza?

Maria: Sono diverse una fra l'altra però vogliono dire la stessa cosa.

Luca: E la cosa che vogliono dire, secondo te qual è?

Maria: Perché siamo al mondo.

[...]

Luca: La domanda che ci sta dietro è sempre la stessa?

Maria: Sì, è sempre la stessa formulata in modo diverso.

È chiaro però che i bambini sono stati un po' precipitosi nel concludere che le nostre grandi domande siano tutte uguali, e così suggerisco loro di approfondire il punto:

Luca: Siete d'accordo? C'è qualcuno di voi che pensa che queste domande siano diverse? Non solo superficialmente, ma che siano proprio diverse?

Arturo: Allora "perché siamo al mondo?", cioè perché siamo nati e perché siamo qui; invece "qual è il senso della vita?", cioè perché è stata inventata la vita.

Teresa: Secondo me la domanda "qual è il senso della vita?" non è perché è stata inventata la vita, ma più cosa dobbiamo fare nella vita.

Qui i bambini notano giustamente due punti importanti: le domande "perché siamo qui?" e "qual è il senso della vita?" sembrano chiedere due cose diverse, e la stessa domanda "qual è il senso della vita?" può essere letta in due maniere diverse.

Dopo alcuni ulteriori scambi, riassumo e rilancio l'indagine portando l'attenzione sul secondo punto, ossia sul significato della domanda sul senso della vita.

Luca: Allora, facciamo un passo indietro. Abbiamo tre domande: Perché siamo al mondo? Qual è il senso della vita? Perché siamo qui? Concentriamoci un attimo su "qual è il senso della vita?". Teresa e Arturo hanno suggerito due modi diversi di vedere la domanda: un modo è "perché è stata inventata la vita?", un altro è "cosa dobbiamo fare?". Siete d'accordo con questa proposta oppure no? Secondo voi cosa vuol dire qual è il senso della vita"? Cosa vuol dire "senso"? Cos'è che ci stiamo chiedendo?

Lucia: Secondo me significa proprio cosa dobbiamo fare nella vita.

Yalom: Per me è che senso ha vivere, nel senso che potevamo anche non esserci. E allora perché ci siamo?

Sara: Perché Dio ci ha creati?

Grazia: A cosa serve la vita?

Lea: Secondo me è un po' simile a "perché la vita è così bella?".

Giorgio: Sì, perché è stata inventata la vita se poi inquiniamo la terra?

Gastone: Perché viviamo? Perché ci siamo?

Dopo aver raccolto tutte le proposte emerse sulla lavagna, interrompo l'indagine e propongo loro di votare la domanda su cui focalizzarci nel resto del laboratorio. Dopo alcuni scambi, la votazione ci restituisce un vincitore: "Qual è il senso della vita?".

6.2 Interpretazioni della grande domanda

Come si è visto nello scambio sopra citato, la domanda sul senso dell'esistenza viene intesa in modi diversi. Teresa e Lucia la intendono come una domanda che chiede *cosa dobbiamo fare* nella vita; questo è un modo molto comune e diffuso di intendere la domanda sul senso. Tutti noi ci ritroviamo a esistere, veniamo a sapere che, vita permettendo, dovremo stare nei paraggi per molti anni, fino a diventare simili ai nostri nonni, per poi, infine, morire e non esserci più (perlomeno non esserci più qui, forse ci saremo altrove o in altre vite). Inoltre, siamo condannati a scegliere e ad agire. Non possiamo che fare qualcosa – anche non fare nulla è comunque scegliere quel che faremo. È naturale, dunque, porsi domande sul proprio futuro, sul tempo di vita che ancora non abbiamo vissuto e che resta fra il momento presente e il momento in cui moriremo. Ma possiamo porci in diversi modi nei riguardi di noi stessi e del nostro futuro. Una domanda guarda a sé stesso "dal di fuori", per

così dire, e si chiede “che ne sarà di me?” allo stesso modo in cui ci si chiede che tempo farà domani. Un'altra domanda, invece, si pone “dal di dentro” e chiede “che cosa *voglio* fare?”. Ma vi è un'altra domanda ancora, che è quella posta da Teresa e Lucia, che chiede “che cosa *devo* fare?”. La presenza del “dovere” nella domanda è ricca di implicazioni. Nel chiedersi che cosa devo fare, si fa implicitamente riferimento all'idea che vi sia qualcosa che debba essere fatto, all'idea che vi sia un principio, un senso del giusto e dello sbagliato, un ordine rispetto al quale io devo conformare le mie scelte e azioni. Ma esiste un tale ordine o dovere? Se sì, qual è? E come scoprirlo?

Un altro modo di intendere la domanda sul senso è chiedersi quale sia lo *scopo* o il *fine* della nostra vita. In questo caso, chiedersi perché esistiamo significa chiedersi del fine della nostra esistenza, o del fine dell'esistenza del tutto. Forse questa è la perplessità che anima Arturo, quando si chiede “perché è stata inventata la vita?”, e che smuove Grazia quando si chiede “a cosa serve la vita?”. Una domanda sul fine è forse anche quella di Sara, che chiede “perché Dio ci ha creati?”. Da un lato è importante apprezzare la differenza fra il chiedersi quale sia il fine della vita e cosa noi dobbiamo fare nella vita; dall'altro è fondamentale, per un educatore, comprendere che le due domande e le rispettive risposte sono intimamente connesse. Rispondere che il fine della vita è prendersi cura di tutti gli esseri viventi, per esempio, implica che dovremo compiere certe azioni invece che altre.

Vi è poi una domanda che merita un'attenzione speciale. Nel tentativo di articolare la domanda sul senso della vita, Yalom dice: “Per me è che senso ha vivere, nel senso che potevamo anche non esserci. E allora perché ci siamo?”. Per apprezzare la radicalità di questa domanda è utile compararla con un'altra formulata in una prima media da un ragazzo chiamato Luca: “Che senso ha vivere, se poi dobbiamo morire?”. Entrambe le domande muovono da una constatazione. Nel secondo caso si constata che, a un certo punto, moriremo; l'esistenza della morte sembra gettare un'ombra sulla possibilità che la vita abbia senso. Nel primo caso, però, la constatazione che genera la perplessità sul senso è molto più profonda: Yalom constata che esistiamo, e che *potevamo non esserci*. Nel caso di Yalom, l'esistenza è problematica *a prescindere* dal modo particolare in cui esistiamo. Luca vede un problema per il fatto che, un giorno, moriremo; Yalom, invece, vede un problema a prescindere dal fatto della morte. Yalom forse vedrebbe il problema anche se fossimo immortali. Quella che il bambino esprime è quella che Heidegger (1929) descrive

come la domanda fondamentale della metafisica. La domanda è perché tutto questo esiste invece di non esistere – *a prescindere* dal modo specifico in cui è fatto ciò che esiste. Lo stesso vale per Yalom, solo che l'accento, nella sua questione, è posto sulla nostra esistenza, essendo questo il tema del laboratorio: perché io esisto, a prescindere da come sono, posto che comunque avrei potuto non esserci? La domanda di Yalom articola una perplessità che è in un qualche modo più profonda, rispetto alle domande sul fine o scopo dell'esistenza e su ciò che noi dobbiamo fare. Chiedersi del fine e del dovere è piuttosto un tentativo di articolare lo stupore iniziale che Yalom coglie notando il semplice fatto che qualcosa – io! – esiste, *invece di non esistere*. Questa, come abbiamo visto nel capitolo sulla meraviglia, è anche la *fonte* dello stupore o della meraviglia più radicale di cui siamo capaci.

6.3 Risposte alla grande domanda

Durante il resto del laboratorio i bambini dialogano insieme, cercando di rispondere e approfondire la domanda scelta per l'indagine. Il ruolo del facilitatore, in questa fase come nel corso dell'intero laboratorio, consiste nel guidare il processo di dialogo e d'indagine, secondo lo stile di facilitazione, e nel rispetto del progetto educativo, che caratterizza la pedagogia della CdR che è al cuore della *Philosophy for Children*.² Nel laboratorio che qui stiamo analizzando, abbiamo proposto ai bambini di formare dei gruppi e cercare una propria risposta alla grande domanda; poi abbiamo condiviso le risposte e vi è stato un breve scambio, nel corso del quale ci siamo chiesti se vi sia un'unica risposta corretta alla grande domanda o se invece ognuno abbia una risposta che vale solo per sé.

L'albo *La grande domanda* si conclude con una pagina in cui si legge: "Crescendo, troverai altre risposte alla Grande Domanda"; nella pagina successiva vi è lo spazio per specificare la data e la risposta che il bambino via via troverà crescendo. Prendendo spunto da questo invito dell'autore, il laboratorio si è concluso con un'attività in cui i bambini hanno potuto costruire insieme l'albo delle risposte della propria classe. Ogni bambino aveva a di-

² Si veda Lipman 2005.

sposizione un foglio sul quale scrivere la propria risposta alla domanda e fare un disegno, a suo piacimento. Queste sono le risposte emerse:

Per me il senso della vita è che cosa ci aspetterà domani, nel futuro.

Per capire cosa ci avverrà in futuro.

“Per me il senso della vita è scoprire delle bellezze” dice la Terra.

Il senso della vita è stare insieme. Insieme si è felici anche se litighiamo.

Il senso della vita è imparare a stare al mondo.

Per me il senso della vita è essere gentili.

Per me tutti devono essere amici.

Il senso della vita è volersi bene.

Noi siamo qui al mondo per amare, imparare, leggere.

Per me è: esistere, sopravvivere, stare al mondo, aiutare gli altri.

100% emozioni e amore! Noi siamo qui per vivere emozioni.

Per me il senso della vita è essere gentili.

È per impazzire ogni tanto.

Per me il senso della vita è essere educati da ogni parte del mondo.

Per me il senso della vita è che ci fanno degli esperimenti per vedere come ci evolviamo. Evoluzione.

Andare a scuola.

Io sono qui come le cose che ha creato Dio.

Per me il senso della vita è essere gentili e buoni!

Per migliorare il mondo e riempirlo di bellezze. Amicizie, anime gentili.

Per me il senso della vita è la scuola.

Farsi domande.

Siamo qui perché se siamo cattivi andiamo all'inferno e se siamo buoni andiamo in paradiso. Così chi è ancora può vivere tranquillo.

Scoprire nuove cose perché più domande... più risposte!

Il senso della vita è fare viaggi ed esplorare posti mai visti.

Noi siamo qui per essere santi.

“Il senso della vita per me è essere felici” dice il mondo.

È interessante comparare queste risposte con le risposte che troviamo nell'albo di Erlbruch. L'albo suggerisce implicitamente al lettore diversi modi di accostarsi alla domanda sul perché siamo qui. A prima vista, la tesi (se di tesi si può parlare) sembra affermare che vi sia una pluralità di perché a seconda delle specifiche identità di ognuno: per il pilota siamo qui per baciare le nuvole, per il marinaio per navigare su tutti i mari, per il panettiere per alzarci presto; lo stesso vale anche per animali e cose: per il gatto siamo venuti al mondo per fare le fusa, per il cane siamo qui per abbaiare e ululare alla luna, mentre per il sasso siamo qui per stare qui. Queste risposte, così accostate, suggeriscono al lettore che la vita di ogni persona, animale e cosa abbia il proprio senso specifico. Solo un gatto, infatti, può essere qui per fare le fusa.

Un altro modo di ricevere il messaggio dell'autore consiste non tanto nel credere che vi sia una pluralità di sensi specifici, quanto nell'apprezzare come il senso della vita di ciascuno di noi sia composito, ossia costellato da diverse esperienze. Secondo questa lettura, ogni personaggio rappresenta o incarna

l'aspetto della vita che gli è più proprio, ma le varie risposte valgono per la vita di ognuno. Tutti noi nel corso della nostra vita dovremo imparare a esercitare la pazienza (il giardiniere), a obbedire (il soldato), ad avere fiducia (il cieco), a batterci (il pugile), a contare fino a tre (il tre), e tutti noi dovremo cantare la nostra canzone (l'uccello).

Un altro protagonista dell'albo è *l'amore*. Non pensiamo che questo dipenda semplicemente dal desiderio dell'autore di accendere il cuore dei bambini e dei lettori adulti. L'amore è un protagonista centrale nelle speculazioni sul senso della vita. E l'amore introduce un altro elemento che emerge dall'albo, cioè il tema dell'*interdipendenza*. La nonna dice, rivolgendosi al lettore: "Perché io possa coccolarti, ovviamente". "Perché tua mamma ed io ci amiamo", dice il padre, e "Sei qui perché ti voglio bene", dice la madre. La sorella dice: "Sei qui anche per volerti bene". Queste risposte mostrano come il senso di una singola vita possa dipendere da altre vite.

Mancano nell'albo delle risposte che siano schiettamente generali e affrontino la grande domanda di petto, per così dire. L'unica risposta che forse può essere così intesa è quella dell'anatra: "Non ne ho la più pallida idea". Questa è la posizione incredula, che osserva il mistero – perché ci sono? – e non riesce a decifrarlo. E sembra suggerire che mai saremo in grado di comprenderlo. Fra le risposte generali vi sono tre grandi assenti. La più evidente è la risposta teista – sei qui perché Dio ti ama, o perché Dio ti ha creato. L'altra risposta mancante è quella scientifica atea, quella che di solito i bambini riassumono dicendo che ci siamo perché ci sono stati il Big Bang e l'evoluzione che ci hanno condotto fin qui. Infine, manca la risposta che alcuni descriverebbero come nichilista – sei qui senza ragione, non c'è stata nessuna causa prima, buona o malvagia, naturale o personale, che è responsabile per la tua esistenza e per l'esistenza del tutto. Forse la risposta della pietra è quella che più si avvicina a indicare questa possibile prospettiva sul mistero dell'esistenza: "Sei qui per stare qui". Il fatto è crudo: ci siamo, non vi è nulla da aggiungere, nessun senso possibile.

6.4 Il bisogno di senso

Dopo aver esplorato il laboratorio e l'albo nel dettaglio, vorrei approfondire l'analisi filosofica della questione sul senso e inquadrare tale questione in una visione pedagogica più ampia che ne colga il ruolo nell'educazione.

Secondo tale prospettiva, il primo punto da notare è che siamo abitati da una spinta che cerca il senso degli eventi. Martin Heidegger sostiene che tale spinta non sia un fatto accidentale, bensì una caratteristica essenziale e strutturale del nostro intelletto.

... l'intelletto umano in quanto tale, ovunque e ogni qualvolta è in attività, mira subito a scovare il fondamento in base al quale ciò che gli capita di incontrare è così come è.³

Come abbiamo visto due capitoli fa, la stessa tesi è sostenuta, in un contesto diverso da quello di Heidegger, da Wittgenstein nella *Conferenza sull'etica* (1929). Secondo Wittgenstein, anche quando incontriamo un fatto che è apparentemente senza spiegazione – e dunque tale da stupirci e meravigliarci, come se, suo esempio, all'improvviso durante una conferenza a un uditore venisse una testa da leone e cominciasse a ruggire – noi ci accostiamo a esso attraverso ciò che chiama il “modo scientifico di guardare ad un fatto” (Wittgenstein 1965) e cioè quel modo di guardare che presume che ogni fatto abbia una *qualche spiegazione*, e dunque un *senso*, una *ragione* del suo essere così, invece che altrimenti.

Questa ricerca del senso si dà in molti modi, ma per i nostri scopi possiamo individuare due forme principali, che corrispondono ai due modi di chiedere “perché?” che abbiamo già incontrato all'inizio del nostro dialogo con i bambini: cerchiamo la *causa* o la *spiegazione* di un evento – per esempio “Perché ci vedo? Perché ci siamo evoluti così”; cerchiamo il *fine*, lo *scopo* di un certo evento – per esempio “Perché ci vedo? Per ammirare le bellezze del creato”.

Nell'albo troviamo infatti entrambi i perché: i genitori rispondono: “Perché tua mamma ed io ci amiamo” e “Sei qui perché ti voglio bene”, con ciò leggendo la grande domanda con il primo perché – quello che cerca una causa. Le altre risposte, invece, come quella della morte che dice che siamo qui “per amare la vita”, intendono invece la grande domanda alla luce del secondo perché – quello che cerca il fine o lo scopo.

Noi interroghiamo e leggiamo gli eventi che ci circondano alla luce di questi due “perché?”. Tutto, intorno a noi, ha un senso – questo è un tavolo: è lì

³ Heidegger 1955-1956, p. 15.

perché qualcuno ce l'ha messo; quella è una caffettiera: serve a farsi il caffè, ecc... –, e proprio per ciò può essere difficile notare la spinta al senso che ci abita. La notiamo quando il senso viene a mancare: quando, cioè, la nostra vita ci presenta degli eventi di cui non riusciamo a capacitarci e che ci fanno soffrire. Ma lo possiamo anche notare osservando il comportamento dei bambini: noi adulti abbiamo già formato un'immagine sensata degli eventi che ci circondano, ma i bambini stanno ancora costruendo questa narrazione e la spinta che li abita forse si manifesta proprio nella insistenza del loro chiedere “perché?”.

Ora, non tutti gli eventi sono dello stesso tipo. Alcuni eventi ci sono tutto sommato indifferenti (ci sono ottantasei spaghetti nel mio piatto, ma questa scoperta non mi spinge a chiedermi “perché?”); altri eventi, invece, ci riguardano profondamente. Una ragazza non vedente, per esempio, si chiede perché tutto questo sia toccato proprio a lei, mentre tutti i suoi amici ci vedono perfettamente. In questo caso la ricerca del senso smuove nel profondo, perché ne va dell'esistenza della persona che se ne chiede.

La vita di ognuno di noi è costellata di eventi che ci lasciano profondamente perplessi e ci strappano la domanda “perché proprio a me?”, o “che senso ha tutto questo?”. Per qualcuno può essere la propria malattia, per altri la propria ricchezza, per altri un abbandono, per altri ancora l'incontro con una persona speciale.

Ci sono eventi, però, che interessano *tutti* allo stesso modo, poiché sono eventi che ci riguardano *per il fatto stesso che ci siamo*, indipendentemente dal modo preciso in cui esistiamo – capelli blu o rossi, occhi verdi o neri, alti o bassi, vedenti o non vedenti, buoni o cattivi... Per il fatto stesso di esistere, ognuno di noi è chiamato in causa da queste domande: perché esisto? Perché devo morire? Perché devo soffrire? Che senso ha esistere, vivere, soffrire e morire? Queste sono fra le perplessità fondamentali della nostra vita. Talvolta la loro importanza è manifesta nell'insistenza con cui ci poniamo questi interrogativi, talvolta invece si evince dagli sforzi che facciamo per tenercene alla larga.

Di fronte a questi grandi “perché?”, tutti noi, piccoli e grandi, ci sentiamo ugualmente sguarniti e vulnerabili, e questo è il secondo punto da notare: se siamo spinti al senso, allora se il senso manca soffriamo (così come soffriamo quando manca la risposta a una domanda che ci preme, poiché la domanda, come abbiamo visto nei capitoli precedenti, è desiderio di verità). La nostra ricerca di senso muove dal disagio che proviamo nello stare in una situazione cui non riusciamo a dare un senso. Certi eventi apparentemente senza senso posso-

no lasciarci indifferenti, ma ci sono eventi che ci interpellano nel profondo. Se constatiamo che esistiamo, che i nostri cari vengono a mancare, che soffriamo, che un giorno noi stessi moriremo, allora è naturale chiedersi “che senso ha?”, e se non riusciamo a dare un senso soddisfacente a queste condizioni rischiamo di cadere in balia del disagio più nero e angoscioso. La storia degli ultimi due secoli in Europa è la testimonianza di come l'impossibilità di attribuire un senso all'esistenza sia la fonte più radicale di sofferenza; se l'esperienza in prima persona non basta, si possono trovare riscontri in numerosissime testimonianze letterarie: la *Nausea* di Sartre, *La confessione* di Tolstoj, il *Faust* di Pessoa, il *Mito di Sisifo* di Camus, le opere di Cioran, certe pagine di Nietzsche, e la lista potrebbe continuare. L'esperienza del nichilismo europeo è, fra le altre cose, la tematizzazione della sofferenza derivante dall'impossibilità di dare un senso alla nostra esistenza. Nichilismo significa,⁴ con le parole di Nietzsche ne *La volontà di potenza*, “manca il senso; manca la risposta al ‘perché?’”.

Dobbiamo ora notare che la spinta al senso non è indipendente dalla spinta alla verità. La ricerca di senso si dà nella forma di *domande*: che senso ha? che cos'è? da dove viene? a cosa serve? ecc.; ma sappiamo che la domanda è l'espressione del nostro bisogno di verità. In altre parole, vogliamo dare un senso che sia *vero*. Sia chiaro: non vogliamo solo la verità; come vedremo più diffusamente nella prossima parte del libro, vogliamo anche *solievo* e *soddisfazione*. Ma è chiaro che nella misura in cui ci *interrogiamo* sul senso e ci formiamo *convinzioni* che attribuiscono senso al mondo, allora vogliamo anche, che ne siamo consapevoli o meno, che tali convinzioni siano *vere*. In questo senso vediamo come educarci alla ricerca della verità sia anche un'educazione imprescindibile per aiutarci nella nostra ricerca di senso.

6.5 Nichilismo e educazione

Se torniamo a leggere le risposte dei bambini alla grande domanda, la prima cosa che balza all'occhio è che tutte le risposte accettano la presupposizione implicita nella domanda: che vi sia un perché, una ragione, un senso del nostro essere al mondo. Nessuno ha sostenuto esplicitamente che

⁴ Si veda Volpi 1996 per la storia del concetto.

la nostra esistenza sia senza senso. Nemmeno nell'albo troviamo una risposta risoluta in tal senso. Fra le tante risposte che l'autore ci propone, solo quella del sasso – “sei qui per stare qui” – e dell'anatra – “non ne ho la più pallida idea” – possono essere lette come risposte che alludono alla visione nichilistica. Nemmeno la risposta della morte lascia spazio alla prospettiva del non-senso, poiché risponde che siamo qui “per amare la vita”. Il problema è che se da piccoli (all'inizio della primaria) i bambini non sembrano aderire a visioni schiettamente nichilistiche, molto presto (tra la fine della primaria e la secondaria di primo grado, secondo la mia esperienza)⁵ la perplessità angosciosa che senso non vi sia comincia a serpeggiare nella coscienza dei bambini e dei ragazzi. Luca, il ragazzo di undici anni prima citato, chiede, intendendo la domanda in maniera retorica: “Che senso ha vivere se poi dobbiamo morire?”. Rispondere, come fa la morte nell'albo, che il senso è proprio quello di amare la vita, manca il punto del grido di appello di Luca: la vita, che pure posso amare per mille ragioni, comunque mi sembra non avere alcun senso.

Se questa visione del rapporto fra domanda di senso ed esperienza umana è fondamentalmente corretta, allora la seguente domanda acquista una particolare urgenza: come possiamo accompagnare bambini e ragazzi alla scoperta – inevitabile – della perplessità circa il senso dell'esistenza, propria e del tutto? Qual è il nostro ruolo, in quanto educatori, in questo processo? Su questa domanda torneremo nella terza parte del libro. È possibile però indicare sin da subito una *condizione necessaria* per impostare una risposta a tali quesiti. Gareth Matthews, che ha giocato un ruolo centrale nello sviluppo della *filosofia dell'infanzia*⁶ e, in generale, nella diffusione del dialogo filosofico con i bambini, ha ben evidenziato un elemento del problema che tutti noi possiamo verificare innanzitutto su noi stessi:

In tutti noi esiste, senza dubbio, un'angoscia esistenziale di fondo. Talvolta il nostro sforzo per proteggere i bambini dal pensare alla morte semplicemente maschera uno sforzo per proteggere noi stessi.⁷

⁵ Su questo, si vedano Basile 2006, Galimberti 2007.

⁶ Si veda, per un'introduzione ai dibattiti sorti in seno a questa linea di indagine, Matthews & Amy 2020.

⁷ Matthews 1980, p. 87.

Il punto è che non è possibile pensare un'educazione al domandare esistenziale dei bambini se non siamo in grado innanzitutto di pensare a un'educazione per il nostro stesso domandare esistenziale. Il compito è particolarmente arduo, ma è al contempo ineludibile, giacché, se Heidegger ha ragione, chiedersi perché tutto questo esiste, noi stessi inclusi, rappresenta la possibilità fondamentale della nostra vita, ed è dunque un compito dal quale, volenti o nolenti, non possiamo sottrarci. Come ci ricorda un bambino, riprendendo, a suo modo, quella che per Heidegger è la domanda fondamentale della metafisica:

... che senso ha vivere?

Nel senso che potevamo anche non esserci.

E allora perché ci siamo?

Terza parte

Sofferenza e dialogo filosofico

7. Sofferenza e verità

L'obiettivo di questo capitolo è chiarire quali sono i fattori necessari affinché vi sia sofferenza. Sosterrò che fra i fattori all'origine della sofferenza vi sono le proprie convinzioni *filosofiche* e, su questa base, suggerirò che un'educazione al filosofare è essenziale nell'ineludibile ricerca umana verso il superamento della sofferenza e, eventualmente, il raggiungimento di una meta che, prima di averla raggiunta, possiamo chiamare, col solo scopo di indicare qualcosa i cui contorni fatichiamo ancora a decifrare, felicità o pace. Con questo capitolo intendo dunque fornire un ulteriore argomento a favore dell'importanza di un'educazione al dialogo filosofico: essa è fondamentale per sostenere la nostra ricerca della felicità.

7.1 Le due frecce

Per impostare la riflessione intorno all'origine della sofferenza, è utile partire da un celebre sutra buddhista, il *salattha sutta*, spesso noto con il nome di "sutra delle due frecce". Si tratta di un breve discorso attribuito al Buddha nel quale egli illustra un aspetto della differenza fra la mente di chi ha ricevuto i suoi insegnamenti e la mente di chi non ha ricevuto (o ha ricevuto ma non ha applicato) i suoi insegnamenti. Senza addentrarsi nei dettagli del sutra e della dottrina buddhista, per i nostri scopi è utile fare nostra la distinzione fra prima e seconda freccia che vi è contenuta.

Quando una persona ordinaria senza istruzione prova una sensazione dolorosa, si lamenta, è triste, si percuote il petto e si angoscia. Perché prova due dolori, quello fisico e mentale. È come se si tirasse una freccia ad un uomo, e dopo, ancora un'altra, così proverebbe il dolore di due frecce. Allo stesso modo, quando si prova una sensazione dolorosa, la persona ordinaria senza istruzione si lamenta, è triste, si percuote il petto e si angoscia. Prova due dolori, quello fisico e quello mentale (<https://www.canonepali.net/sn-36-6-sallatha-sutta-la-freccia/>)

La persona ordinaria, senza istruzione, spesso prova due dolori, uno che è determinato da ciò che gli accade – per esempio gli casca un martello sul piede – e l'altro che è determinato dal modo in cui reagisce a ciò che gli accade – si colpevolizza perché è il solito imbranato cui cascano sempre le cose. A differenza dalla persona ordinaria, secondo il sutra la persona saggia *non aggiunge* alla prima sofferenza un'ulteriore sofferenza. In altre parole, alla prima freccia – ciò che di doloroso accade – non aggiunge una seconda freccia che potrà comportare ulteriore dolore.

Invece, il discepolo istruito dalle nobili persone, quando prova una sensazione di dolore, non si lamenta e non si percuote il petto, né si spaventa. Prova un dolore fisico, non mentale. Come se si tirasse una sola freccia ad un uomo, e non due. Allo stesso modo, quando prova delle sensazioni dolorose, il discepolo istruito dalle nobili persone non si lamenta e non si percuote il petto, né si spaventa. Prova un dolore fisico, non mentale (<https://www.canonepali.net/sn-36-6-sallatha-sutta-la-freccia/>).

Ora, come risulta evidente dalle due citazioni, nel sutra delle due frecce la prima freccia è presentata come *dolore fisico*. La seconda freccia, invece, è un dolore di altro tipo, che potremmo chiamare *mentale, morale, o psicologico*, tutti termini che servono a indicare il fatto che l'*origine* del secondo dolore non è fisica – sebbene ciò non toglie che, se di dolore o sofferenza si tratta, anche la sofferenza della seconda freccia sia una sofferenza che si avverte nel corpo (è pur sempre *patita*). Per i nostri scopi, la lezione contenuta nel discorso delle due frecce può essere generalizzata nel modo seguente. Nella vita ci *capitano* un sacco di cose. A ciò che ci capita noi *reagiamo*. Ciò che ci capita è la *prima freccia*. La nostra reazione è la *seconda freccia*.

Dunque, il primo caposaldo della teoria delle due frecce è la distinzione fra ciò che accade e il modo in cui reagiamo a ciò che accade. Questa distinzione informa il modo in cui ordinariamente pensiamo agli eventi della nostra vita. Pensiamo alla realtà come divisa in due parti: da un lato c'è l'ambito di ciò che accade, ciò che è *altro* rispetto a me, e dall'altro ci sono *io* e le *mie reazioni*. Questa distinzione, che ha una facile presa su di noi nella nostra vita ordinaria, può poi essere *difesa e articolata* in una teoria filosofica sul funzionamento della mente e sulla relazione fra mente e mondo. A mo' di esempio, si può citare la celebre apertura del *Manuale* che Arriano ha compilato con le istruzioni del suo maestro, Epitteto.

Tra le cose che esistono, le une dipendono da noi, le altre non dipendono da noi. Dipendono da noi: giudizio di valore, impulso ad agire, desiderio, avversione, e in una parola, tutti quelli che sono propriamente fatti nostri. Non dipendono da noi il corpo, i nostri possedimenti, le opinioni che gli altri hanno di noi, le cariche pubbliche, e in una parola tutti quelli che non sono propriamente fatti nostri (Epitteto 2000, 1, p. 143).

In questo passo si trova un modo particolare – per nulla scontato e gravido di presupposizioni e implicazioni filosofiche – di tracciare la distinzione fra ciò che ci capita e le nostre reazioni: ciò che ci capita è detto non dipendere da noi, mentre la nostra reazione è detta dipendere da noi. Questo modo di pensare – vero o meno che sia – coglie indubbiamente il modo in cui tutti noi tendiamo a considerare gli eventi della nostra vita: non dipende da me che oggi nevichi, ma di sicuro sembra dipendere da me la reazione di fastidio (“il traffico sarà congestionato!”) o di entusiasmo (“guarda che bello!”) a tale evento.

Vedremo nel prossimo capitolo se e fino a che punto ha senso distinguere fra ciò che ci accade e le nostre reazioni (non sono forse anche le nostre reazioni degli eventi che, in un certo senso, ci accadono? Vuol forse dire che ci sono cose che siamo liberi di scegliere e cose che non scegliamo? Siamo poi così sicuri che esista il libero arbitrio?), ma per il momento prendiamo per buona questa distinzione e vediamo dove ci conduce.

7.2 Stesso evento, reazioni diverse

Il secondo caposaldo della teoria delle due frecce è il seguente: lo *stesso evento* può dare luogo (in persone diverse o nella stessa persona in momenti diversi) a *reazioni diverse*.

Siamo al ristorante e il cameriere ci serve un piatto diverso da quello che avevamo ordinato (questa è la prima freccia). C'è chi reagisce lamentandosi perché non è il piatto che voleva e inveisce contro il cameriere. C'è chi reagisce con pazienza comprendendo che talvolta ci si sbaglia e così si rivolge pacatamente e senza odio al cameriere. C'è chi si mette a ridere cogliendo con divertito entusiasmo la possibilità di mangiare qualcosa di diverso da quanto previsto. Queste sono tre diverse seconde frecce (e, come si vede, moltiplicando l'esempio a *tutti* gli eventi e le reazioni della nostra vita, diverse seconde frecce costruiscono *diverse vite*, alcune più liete, altre più faticose).

Questo schema – fatto e reazione al fatto, prima e seconda freccia – vale per i fatti banali della vita, come vedersi servire un piatto diverso da quello scelto (che tuttavia non sono vissuti come banali se le nostre seconde frecce li investono di importanza e gravità), ma vale anche per i fatti più fondamentali della nostra vita. Per esempio, vivendo a un certo punto realizziamo che prima o poi dovremo morire. Questo è un fatto, è qualcosa che ci capita (ci capita cioè di *sapere* che dovremo morire), è una prima freccia costitutiva della nostra condizione. La seconda freccia è la nostra reazione a questo fatto. C'è chi reagisce sentendo paura, angoscia, e pensando che la vita sia ingiusta. C'è chi reagisce pensando che il fatto di morire impreziosisca la vita e la renda sensata. C'è chi reagisce trovando che ci sia qualcosa di profondamente poetico, affascinante e misterioso nel fatto che prima o poi siamo destinati a scomparire. E via dicendo (ovviamente la stessa persona può avere reazioni diverse in diversi momenti o anche al contempo). Queste sono diverse seconde frecce che reagiscono alla consapevolezza della nostra finitudine.

7.3 Il valore della prima freccia dipende dalla nostra reazione

Un ulteriore caposaldo della teoria delle due frecce *sembra* essere la tesi seguente: l'evento, *di per sé, non è né buono né cattivo, né giusto né sbagliato*. Ciò che fa sì che un evento diventi buono o cattivo è la nostra *reazione*.

all'evento. In altri termini: nel mondo non v'è né bene né male, siamo noi a creare queste distinzioni.

Ora, si potrebbe pensare che questa visione sia, in realtà, falsa. Si potrebbe sostenere, per esempio, che esistono eventi *intrinsecamente buoni* o *cattivi*, indipendentemente dal modo in cui noi reagiamo agli eventi. Questa è una visione filosofica che, nel dibattito contemporaneo, viene tipicamente definita come *realismo* circa la natura del valore.¹

Per i nostri scopi – comprendere qual è il valore di un'educazione al filosofare – non dobbiamo necessariamente confutare il realismo. È possibile sostenere la teoria delle due frecce rinunciando alla tesi secondo la quale gli eventi sono di per sé privi di valore (positivo o negativo). È sufficiente notare, infatti, che, *a prescindere dall'esistenza di eventi intrinsecamente dotati di valore o meno*, è comunque vero che *le nostre reazioni determinano il modo in cui gli eventi hanno valore per noi*. Se il realismo è vero, le nostre reazioni saranno talvolta giuste e talvolta sbagliate. Se, invece, ogni evento è di per sé privo di valore, allora la correttezza o meno delle nostre reazioni non potrà essere misurata guardando ai valori costitutivi degli eventi.

Ecco un'illustrazione di questo punto – e cioè della tesi secondo la quale la teoria della doppia freccia è indipendente dalla negazione del realismo morale. Assumiamo, per assurdo, che il realismo morale sia vero e che sia vero che il piacere fisico è, di per sé, bene. Ora, la seconda freccia del soggetto è del tutto indipendente dalla verità che il piacere fisico è bene. Non ci costa nulla immaginare un soggetto che reagisca con disgusto al piacere che sta provando – magari giudicando che il piacere è una tentazione del demonio, o che una vita sofferta è preferibile a una lieta, ecc... Se è vero che il piacere è, a prescindere, sempre bene, allora in un certo senso la reazione di questo soggetto sarà *sbagliata*. Ciò non toglie che questa è la sua reazione e in base a questa sua reazione egli vive, gioisce e soffre.

La teoria delle due frecce, dunque, ha al suo fondamento un caposaldo più debole: la tesi, cioè, che *se gli eventi che ci capitano vengono vissuti come provvisti di un certo valore, ciò dipende dalla nostra reazione agli eventi*. Perlomeno, la teoria delle due frecce dice che ciò è vero in *alcuni casi* e, affinché sia una teoria interessante e non banale, dice che è vero *quasi sempre*.

¹ Si veda Sayre-McCord 2023 per un'introduzione al dibattito contemporaneo sul realismo morale. Per un'introduzione in italiano al dibattito in meta-etica si veda Bagnoli 2002.

7.4 Il desiderio all'origine della sofferenza

Sin qui abbiamo parlato di eventi e reazioni, ma il sutra con il quale abbiamo iniziato la riflessione intorno all'origine della sofferenza riguarda un tipo particolare di evento e un tipo particolare di reazione: la prima freccia, ciò che ci capita, è un *dolore fisico* (o *dolore*), mentre la reazione, la seconda freccia, è una *sofferenza mentale* (o *sofferenza*).² D'altra parte, si noti che la scelta dell'immagine delle due *frecce* dipende dal fatto che la si stia usando per parlare proprio del *dolore* e della *sofferenza*: essere colpiti da una freccia, infatti, fa male. Io qui sto proponendo di estendere l'analogia delle due frecce a *tutti* gli eventi e le reazioni, tanto agli eventi che non procurano dolore fisico, quanto alle reazioni che non consistono in sofferenza.

Il sutra distingue, dunque, tra dolore e sofferenza, sostiene che il primo *non necessita* il secondo e sostiene, inoltre, la ben più controversa tesi secondo la quale la *sofferenza* sia, in un certo senso, un *nostro contributo*, e cioè qualcosa che noi *aggiungiamo*. Il sutra suggerisce, dunque, che *la sofferenza dipende da noi ed è evitabile*.³

A questo punto, il passo successivo consiste nel chiedersi *quali siano i fattori* all'origine delle nostre *reazioni*. In altre parole: perché si può reagire diversamente di fronte al medesimo evento? Perché alcuni ridono divertiti al ristorante, mentre altri si arrabbiano, quando entrambi non ricevono il piatto che avevano ordinato?

Secondo quella che potremmo definire la *teoria delle due frecce* è necessario che siano presenti alcune *credenze* e *desideri* perché la sofferenza si manifesti. Più specificamente, le seguenti sembrano essere condizioni *necessarie* per l'insorgere della sofferenza: primo, il soggetto *desidera* che la realtà

² Sebbene il dolore sia un tema molto discusso nella filosofia contemporanea (si veda Aydede 2019 per una ricostruzione del dibattito contemporaneo), la sofferenza non gode di altrettante attenzioni. Per un recente tentativo di porre rimedio a questa lacuna, si veda Brady 2018 e i saggi contenuti in Brady et al. 2019.

³ Il *salattha sutta* viene spesso citato nel contesto degli insegnamenti Buddhisti per spiegare che la sofferenza dipende da fattori mentali che, tramite la pratica, possono essere eliminati e portare così alla liberazione dalla sofferenza. L'immagine della seconda freccia è spesso usata anche nel discorso intorno alla pratica della *mindfulness* promosso da Kabat-Zinn in Occidente. Si veda, per l'uso dell'analogia della freccia nel contesto della mindfulness, Nicolardi et al. 2022.

sia in un certo modo; secondo, il soggetto *crede* che la realtà non sia come desidera.

Torniamo all'esempio del ristorante. Mi trovo in un ristorante con un'amica. Ordiniamo un pasto vegetariano, ma il cameriere ci serve del pesce. Io sono arrabbiato, la mia amica è divertita. Io soffro, lei no. Stesso evento, reazioni diverse. Cosa spiega questo?

È naturale spiegare le diverse reazioni in termini di differenza tra i nostri desideri e le nostre convinzioni. Per esempio, soffro perché ho molta fame, *voglio* mangiare al più presto e *voglio che* il cameriere sia efficiente. *Credo* che il cameriere mi stia servendo del pesce e *credo* anche che, a causa del suo errore, dovrò aspettare ancora molto prima di mangiare perché sono vegetariano. La mia amica, al contrario, non soffre perché, per esempio, è in tutto e per tutto come me, ma pensa che ciò che il cameriere sta servendo sia effettivamente verdura. Non pensa, come me, che il suo desiderio sia frustrato. Oppure, in uno scenario diverso, potrebbe essere come me in tutti gli aspetti rilevanti, ma non desidera mangiare il prima possibile.

In linea di principio, credo sia possibile individuare in *tutti* i casi di sofferenza l'esistenza di qualche *desiderio* che si *crede* frustrato. Naturalmente, non è necessario che il soggetto sia consapevole dei suoi desideri e delle sue convinzioni – il più delle volte, infatti, non lo siamo.

Esistono casi di sofferenza in cui sembra, almeno a prima vista, che il loro insorgere non dipenda da ciò che il soggetto, per quanto inconsciamente, crede e desidera.⁴

Quando presento questa teoria agli studenti, essi propongono sempre l'*apatia* o la *depressione* come potenziale controesempio (si veda anche Tully 2017). L'apatia, per definizione, è la mancanza di *pathos*. Il desiderio è *pathos*. Ma l'apatia è, di fatto, una forma di sofferenza. Pertanto, la sofferenza dell'apatia non può dipendere dalla presenza del desiderio.

Vi è una risposta pronta per questo genere di obiezione.⁵ Quando pensiamo ai casi di apatia, anche se la maggior parte delle condizioni sono *in-*

⁴ *Nota bene*: non intendo ridurre la complessità e la ricchezza della nostra vita mentale a credenze e desideri; sto solo suggerendo che è utile *categorizzare* la nostra vita mentale con queste nozioni, e che i fenomeni che queste nozioni intendono vagamente catturare devono essere presenti perché la sofferenza sorga.

⁵ Si confronti questa discussione con Kauppinen 2020, 32.

differenti per il soggetto apatico, c'è almeno *una* condizione che conta per lui: la sua stessa apatia. In altre parole, nell'apatia c'è un particolare tipo di sofferenza che dipende dal nostro *desiderio* di non essere apatici. La persona apatica non vuole essere depressa: c'è ancora una piccola scintilla di volizione che riuole la sua vita, e questo desiderio spiega perché la persona apatica soffre la propria condizione.

Non sto sostenendo che la sofferenza *sia* il desiderio che le cose siano diverse da come vengono giudicate. Sostenere tale affermazione sarebbe più vicino a proposte come la seguente:

Suggerirei che per sofferenza intendiamo quello stato d'animo in cui desideriamo violentemente o ossessivamente che la nostra situazione sia diversa (Hick 1966, 354).

Parte di ciò che è soffrire è desiderare che qualcosa che sembra essere il caso non sia il caso... (Kauppinen 2020, 24).

Questi sono (abbozzi di) una teoria della *natura* della sofferenza, di ciò che *costituisce* la sofferenza. Sebbene siano ampiamente consonanti con lo spirito delle mie osservazioni, desidero qui fare un'affermazione diversa (e, credo, più debole): vale a dire che l'esistenza di un desiderio che la realtà sia in un certo modo e della convinzione che non lo sia, è una *condizione necessaria* per l'insorgere della sofferenza, indipendentemente dalla questione ulteriore se questo desiderio e questa convinzione *costituiscano* o meno in parte *la* sofferenza.

Questa teoria, come ho detto, si trova articolata nello stoicismo⁶ e nel buddhismo.⁷ Consideriamo, brevemente, il caso del buddhismo, che è forse

⁶ Per un'introduzione alla dottrina stoica intorno all'origine della sofferenza si veda l'introduzione di Pierre Hadot alla sua traduzione del *Manuale di Epitteto*, in Epitteto 2000. Si veda anche Long 2003.

⁷ Data la centralità del tema della sofferenza nella soteriologia Buddhista, esiste una letteratura sterminata sul tema, nonché una gran varietà di resoconti leggermente differenti sull'origine della sofferenza. Sebbene nell'indagine fenomenologica buddhista (*l'abhidharma*) vi sia un sostanziale accordo sul fatto che ignoranza e desiderio sono all'origine della sofferenza, vi sono tuttavia tantissimi disaccordi quando si va a vedere nel dettaglio come questi e altri fattori contribuiscano alla nascita e cessazione della sofferenza. Per un'introduzione alla vasta letteratura sul tema si veda Harvey 2013 e Gäb 2015.

meno noto al lettore italiano. Dopo il risveglio, il Buddha tenne un famoso discorso nel quale enunciò la dottrina della *coproduzione condizionata*, o *Pratītyasamutpāda*. In poche parole, e semplificando molto, questa dottrina asserisce che l'esistenza di certi eventi – quelli che, per i Buddhisti, ci tengono legati a una vita illusoria intrisa di sofferenza, anche detta *samsara* – dipende dall'esistenza di certe condizioni. Se queste condizioni vengono rimosse, allora viene rimosso anche il tipo particolare di insoddisfazione che contraddistingue la realtà *samsarica*. Nel *Pratītyasamutpāda* vengono elencate le condizioni che costituiscono il *samsara*. La prima di queste condizioni – sulla quale torneremo poco oltre – è *avidya*, cioè l'*ignoranza*. Questa condizione ne genera altre e, a un certo punto, troviamo due condizioni che secondo il buddhismo sono decisive per spiegare l'origine della sofferenza. Queste sono *trṣṇā* e *upādāna*, rispettivamente tradotti di solito con *desiderio* e *attaccamento*. Per i nostri scopi, possiamo intendere l'attaccamento come una forma più forte di desiderio, come un desiderio che *pretende* e si *attacca*, appunto, *fermamente* al suo oggetto.

Un esempio può essere utile per distinguere queste due sfumature. Stefano va a fare una corsetta al parco il giorno prima di una importante gara di sci a cui desidera partecipare. A un certo punto si sloga la caviglia. Di fronte a questo evento, può reagire in tanti modi. Anche se immaginiamo che Stefano desideri ardentemente partecipare alla gara di sci, una parte di lui potrebbe essere pronta ad accettare questa nuova situazione; egli sa che, in realtà, non è così grave se non potrà parteciparvi e quindi, malgrado provi la sofferenza dipendente dal desiderio frustrato, riesce tuttavia a farvi fronte senza disperarsi. Un'altra reazione possibile, per Stefano, è quella in cui invece non solo desidera andare alla gara, ma per lui è *tutto* parteciparvi. Sono quei casi in cui si dice: “Io *devo* andarci!”. Questo è *attaccamento* e, come si vede per contrasto, è più forte del desiderio, sebbene entrambi abbiano la stessa matrice: sono, cioè, un *volere che il mondo sia in un qualche modo*.

Nel buddhismo, dunque, si sostiene che *desiderio* e *attaccamento* siano *condizioni necessarie* affinché vi sia sofferenza. In quanto segue non distinguerò tra desiderio e attaccamento per rendere la trattazione più agevole e scorrevole. Parlerò per lo più di *desiderio*, e userò altri termini vicini – come *pretesa*, *attaccamento*, *brama* – per riferirmi a un fenomeno mentale complesso che si può dare per gradi, più o meno intensamente, e con sfumature

diverse che, tuttavia, esibiscono un nucleo comune: nelle varie forme di desiderio, dal meno al più intenso, si *vuole che la realtà sia in un certo modo*.

Malgrado abbia senso distinguere tra dolore e sofferenza morale, proprio perché in entrambi i casi vi è sofferenza fisica, a volte può essere difficile capire *dove inizia l'uno e dove inizia l'altro*. Ciò è ben descritto in questo passo dei diari cosiddetti “segreti” di Wittgenstein – filosofo che pensava spesso alla sofferenza secondo l'impostazione sostanzialmente stoica (e Buddhista) che qui sto riproponendo.

Mi sento fisicamente malato; sono straordinariamente debole e ho un certo senso di vertigine. Se solo avessi il giusto atteggiamento nei riguardi del mio stato fisico! Ancora oggi mi sento come da ragazzino dal dentista, anche qui ho sempre confuso i veri dolori con la paura dei dolori e in realtà non sapevo mai realmente dove cessa l'una cosa e comincia l'altra (Wittgenstein 2017, p. 85).

Qui Wittgenstein parla delle due frecce: la prima sono i “veri dolori”, quelli provenienti dall'intervento del dentista, mentre la “paura dei dolori” non è qualcosa che mette il dentista, ma è bensì un contributo della mente di Wittgenstein, contributo che, come egli stesso intuisce, non è affatto necessario. Si può avere quello che lui definisce come “il giusto atteggiamento” nei riguardi dei nostri stati fisici. Su quale sia il giusto atteggiamento, per il momento, rimandiamo la discussione. Per il momento è importante apprezzare la distinzione fra prima e seconda freccia e il fatto che talvolta non è facile distinguerli poiché entrambi sono pur sempre sofferenza.

7.5 I desideri dipendono dalle credenze

Quindi, la sofferenza si verifica a causa dei nostri desideri (e della convinzione che la realtà differisca da come desideriamo che sia). Ma i nostri desideri, a loro volta, dipendono in qualche modo dalle nostre convinzioni. Questo punto, come si intuirà, ha profonde ripercussioni educative.

Alcuni desideri sono *basilari*, sono intrinseci alla nostra condizione e non dipendono da ciò che crediamo. Si pensi al desiderio di bere, mangiare e dormire, per esempio. Ma ci sono pochi dubbi sul fatto che la maggior parte dei

nostri desideri quotidiani dipenda necessariamente da ciò in cui crediamo. Per esempio, il mio desiderio di non mangiare carne dipende da un'intricata rete di convinzioni etiche ed empiriche.

A ulteriore riprova di questa affermazione, si consideri come i nostri desideri quotidiani cambino proprio al variare delle nostre convinzioni. Una giovane patriota desidera arruolarsi nell'esercito per partecipare alla guerra. Quando conosce meglio il suo nemico, cambia idea e vuole abbandonare il campo di battaglia. Voglio mangiare una torta. Quando mi dicono che è andata a male, il mio desiderio scompare. Voglio punirti per quello che mi hai fatto, ma non appena scopro che non sei responsabile di quello che mi è successo, il mio desiderio di punirti perde la sua presa su di me. E così via. Questi sono tutti casi in cui, venendo a cadere una mia credenza, viene a cadere un mio desiderio.

Oltre che con gli esempi, possiamo sostenere questo punto guardando alla *struttura* stessa del desiderio. In un desiderio desideriamo che il mondo sia in un certo modo, e così desiderando sembra che (implicitamente o meno) giudichiamo un possibile stato di cose come *desiderabile*, *buono*. Quindi, sembra che possiamo tradurre ogni desiderio *di ottenere X* sotto forma di una corrispondente credenza *che X sia desiderabile*, o *che X sia bene*. Il mio desiderio di essere rispettato dai miei interlocutori in un dialogo sembra essere un'espressione della convinzione che sia in qualche modo desiderabile o buono essere rispettato da loro. L'esatto contenuto della convinzione non ci interessa in questa sede. Né sto sostenendo che il desiderio è *identico* a una credenza. Tutto ciò che dobbiamo notare, per i nostri scopi, è che sembrano esserci credenze valutative che sono espresse, o in qualche modo presupposte, dai nostri desideri.⁸

Questo punto è importante perché dimostra che *è possibile valutare la razionalità dei nostri desideri*. Ogni credenza della forma *X è desiderabile* o *X è buono* dipende a sua volta da una ricca rete di credenze (e di ulteriori desideri,

⁸ La posizione tradizionale sulla natura del desiderio – posizione che troviamo già in Hume – è che desiderare è essere motivati ad agire in maniera tale da soddisfare il proprio desiderio. Vi sono anche autori che sostengono che i desideri sono, se non proprio identici a credenze valutative, degli stati che rappresentano il proprio oggetto come buono o desiderabile, appunto. Per una trattazione di questo dibattito, si vedano l'introduzione e i saggi contenuti in Lauria e Deonna 2017.

ovviamente). Per esempio, la convinzione che sia bene non mangiare carne dipende da credenze sugli animali, sulla salute, sulla moralità, sul posto dell'essere umano nel mondo, sull'industria alimentare, ecc.

Riassumendo i punti visti finora, la sofferenza dipende dai nostri desideri, che a loro volta dipendono dalle nostre convinzioni; quindi, seguendo la catena delle condizioni dall'altra parte, e cioè non più da sofferenza a origine ma da origine a sofferenza, possiamo notare come *valutare la razionalità delle nostre convinzioni ci permetterà di valutare la razionalità dei desideri che da esse dipendono, e valutare la razionalità dei nostri desideri ci permetterà a sua volta di valutare la razionalità della sofferenza che da essi dipende*. Ma dato che scoprire che i nostri desideri si basano su convinzioni false *può* diminuire l'intensità del desiderio (se non addirittura estinguerlo), allora la sofferenza che dipende dalla presenza di tale desiderio *può* a sua volta diminuire (se non addirittura estinguersi). Si vede così come l'indagine razionale sulle credenze alla base dei nostri desideri possa eventualmente condurre alla rimozione della sofferenza. Si vede così, dunque, perché è importante imparare a indagare. Ma questo è anticipare (torneremo sul punto tra pochissimo). Continuiamo ora a esplorare le condizioni all'origine della sofferenza.

7.6 Le credenze filosofiche all'origine della sofferenza

Seguendo la metafora di Quine (Quine & Ullian 1970), possiamo intendere la nostra visione del mondo come un'intricata rete di credenze. Alla periferia ci sono credenze che possono essere facilmente modificate senza alterare il nucleo della rete. Più ci avviciniamo al centro, più troviamo convinzioni il cui cambiamento avrà un impatto profondo sull'intera rete.

Al centro della nostra visione del mondo ci sono convinzioni *filosofiche*. Per illustrare con un esempio molto semplice, *tutte le nostre credenze empiriche*, cioè le credenze sul mondo esterno – come la credenza che ora dinanzi a me vi sia un gattino arancione – *si basano sulla convinzione che esista un mondo esterno*.⁹ Se questa convinzione dovesse cambiare, cambierebbero an-

⁹ Per approfondire questo punto, si vedano gli attuali dibattiti sulla nozione di cardine (*hinge*) ispirati alle osservazioni di Wittgenstein in *Della certezza*: Wittgenstein 1969, Moyal-Sharrock 2004, Coliva 2015, Pritchard 2016, Zanetti 2021a.

che tutte le nostre credenze sul mondo esterno – non vi è *davvero* un gattino arancione, ma solo l'*apparenza* o l'*allucinazione* di un gattino. Un altro esempio: la maggior parte delle nostre credenze sembra presupporre l'esistenza di una pluralità di io o sé, cioè di me stesso e degli altri. Se dovessimo rivedere radicalmente la nostra concezione sull'identità personale – magari concludendo che non esistono degli io o sé separati – cambierebbero anche le nostre credenze alla periferia. Ancora un altro esempio: la maggior parte delle nostre convinzioni valutative sembra presupporre che alcune cose siano buone o giuste, mentre altre siano malvagie (o ingiuste). Questo, a sua volta, si basa su diversi presupposti filosofici che in vari modi stabiliscono una qualche distinzione tra bene e male. Se dovessimo abbandonare questa distinzione, dovremmo rivedere la maggior parte delle nostre convinzioni valutative.

Ma se l'esistenza della sofferenza dipende dai nostri desideri, e i nostri desideri dipendono dalle nostre convinzioni, e le nostre convinzioni a loro volta dipendono dalle nostre convinzioni *filosofiche* più fondamentali, allora *la nostra sofferenza dipende dalla nostra visione filosofica del mondo*. Vale a dire: gli eventi ci fanno soffrire o meno a seconda di ciò che crediamo più profondamente della realtà. È utile illustrare questo punto capitale con alcuni esempi.

Consideriamo la morte. Diciamo che perdo un caro amico e, di conseguenza, soffro. Perché? Forse perché avrei voluto passare più tempo con lui, o perché avrei voluto che avesse l'opportunità di vivere di più, ecc. Questi desideri sono espressioni di un desiderio più generale, cioè il desiderio che lui continui a vivere. E questo desiderio si basa, a sua volta, su una serie di credenze che sono espressione di una credenza più generale, cioè la credenza che la morte del mio amico sia in un qualche modo un evento *negativo*. E le ragioni per cui qualcuno potrebbe ritenere la morte un male, *ceteris paribus*, sono ragioni che riguardano le proprie convinzioni filosofiche sulla vita, la morte, il senso, la felicità, ecc. Per evidenziare questo punto, è utile mostrare un contrasto fra modi diversi di pensare alla morte. In alcune visioni del mondo, la morte non è un male, e in alcune visioni del mondo è addirittura un bene. Per esempio, si potrebbe desiderare la morte perché si crede che essa ci porterà a una vita migliore (per esempio, il paradiso, una reincarnazione migliore o il ritorno al regno platonico delle idee).

La morte è un classico argomento filosofico, per cui è facile utilizzare l'esempio della morte per sostenere la tesi secondo la quale la sofferenza si basa sulle nostre opinioni filosofiche più profonde. Facciamo allora un esempio

che, almeno in apparenza, è un po' più lontano dalla filosofia. Consideriamo la particolare sofferenza che proviamo quando proviamo *risentimento*. In un dialogo, potrei provare risentimento nei confronti di una coetanea per il modo in cui ha riso della mia osservazione. Ma perché provo risentimento? Forse perché desidero che le persone mi prendano sul serio e credo che ridere della mia osservazione non sia un modo per prendermi sul serio. Questo desiderio è a sua volta espressione di un desiderio più profondo, ovvero il desiderio di essere accettati o, forse, di essere apprezzati. E questi desideri dipendono da credenze. Per esempio, la convinzione che essere presi sul serio, accettati e apprezzati sia importante. Ma se indaghiamo in modo più radicale sulle nostre convinzioni, potremmo scoprire che esse si basano su convinzioni profondissime sulla natura del sé e del valore. Se provo risentimento per le reazioni degli altri alle mie parole, devo credere che la mia identità sia in qualche modo legata alle mie parole, che esse siano espressione dei miei pensieri, che questi pensieri siano miei, che esista un io che può avere pensieri, che questo io si estenda nel tempo, che gli eventi passati influenzino la mia esistenza futura, ecc. Ma, si noti, si potrebbe avere una concezione completamente diversa del sé, per esempio come qualcosa che non si estende temporalmente, come slegato da quelli che ordinariamente consideriamo i “suoi” pensieri, come qualcosa di illusorio, ecc.

Lo stesso lavoro che ho svolto ora per alcune reazioni tipiche a eventi come la morte di un amico o critiche alle “mie” idee può essere applicato *mutatis mutandis* a *tutte* le nostre reazioni agli eventi della vita. Sempre, sostengo, si scoprirà che al fondo della nostra reazione vi è una qualche convinzione che è l'oggetto paradigmatico dell'indagine filosofica.

Riassumendo, ho sostenuto che i desideri dipendono dalle credenze, poi ho argomentato che le credenze dipendono dalle credenze filosofiche e su questa base ho concluso che i desideri, anche quelli apparentemente periferici, dipendono dalle nostre credenze filosofiche. Concludo questa sezione proponendo, attraverso un percorso più diretto, due argomenti a sostegno della conclusione che i nostri desideri dipendono dalle credenze filosofiche.

Uno. Come abbiamo notato in precedenza, ogni desiderio sembra essere l'espressione della convinzione che *un certo stato di cose sia buono o desiderabile*. Ma *se esista o meno qualcosa che è buono, migliore, desiderabile, ecc. (piuttosto che cattivo, peggiore, indesiderabile, ecc.)* è di per sé una questione filosofica fondamentale. La stessa convinzione di una distinzione tra bene e male – e

altre nozioni normative correlate – è una delle tante convinzioni filosofiche possibili, che a sua volta dipende dalla propria prospettiva o dall’orientamento filosofico generale. Inoltre, anche assumendo la validità della distinzione fra bene e male (e nozioni nelle vicinanze) *che cosa è bene e che cosa non lo è* è a sua volta una domanda filosofica cruciale e controversa. Si vede, così, come alla base dei nostri desideri vi sia la nostra *concezione morale o valutativa*. Questo punto, come già il lettore starà avvertendo, è fondamentale per l’argomento complessivo di questo saggio a favore di un’educazione alla filosofia.

Secondo. Il desiderio è il desiderio di qualcosa che è buono (cioè ritenuto desiderabile) *per me*. È buono o desiderabile *per me*, non tanto nel senso di essere tale “secondo me” – cioè secondo la mia opinione – ma piuttosto nel senso di essere tale “per me stesso”, in riferimento a me. Ma questa caratteristica del desiderio sembra essere un’espressione della convinzione – anzi, di qualcosa che sembra ancora più profondo e viscerale della convinzione, ordinariamente intesa – che *io esista* e che *io valga* (questa osservazione ha, ovviamente, un ruolo cruciale nella filosofia buddhista). È come se, desiderando che le cose siano in un certo modo, dessi voce, nel pathos, alla convinzione di *avere il diritto di pretendere che le cose siano come piace a me*. Ma, ancora una volta, *che io esista, che io abbia un qualche ruolo privilegiato nell’esistenza, che io abbia il diritto di aspettarmi o pretendere qualcosa dalla realtà, ecc.* sono esse stesse convinzioni filosofiche (e, per giunta, tesi al centro di disaccordi millenari). Come sostiene Iris Murdoch nel saggio *Sulla sovranità del “Bene” sugli altri concetti*, una preconditione affinché si possano mettere da parte i nostri desideri e aprirci alla realtà, alla sua bellezza e ai bisogni degli altri, consiste per l’appunto nell’apprezzare in che senso noi non siamo nulla; non tanto nel senso che non esistiamo, quanto nel senso che *nessuno di noi ha un ruolo privilegiato nell’esistenza*, ruolo che gli darebbe diritto di pretendere qualcosa dalla realtà. Ma, ancora una volta, questo è anticipare troppo, vediamo ora di riassumere brevemente le tesi principali di questo capitolo.

7.8 Conclusioni

In questo capitolo ho difeso una teoria sull’origine della sofferenza. Le tesi fondamentali che ho sostenuto sono le seguenti: primo, la sofferenza è una *reazione opzionale* agli eventi; secondo, la sofferenza dipende da due fattori,

dal *desiderio* che le cose siano diverse da come *crediamo* che siano; terzo, il desiderio, a sua volta, dipende dalle nostre *convinzioni*; quarto, le nostre convinzioni hanno una struttura gerarchica, e alla base delle nostre convinzioni ordinarie vi sono delle *convinzioni filosofiche*. In conclusione, dunque, *la sofferenza dipende dalle nostre convinzioni filosofiche*.

A questo punto abbiamo davanti ai nostri occhi tutte le ragioni per comprendere perché educare al dialogo filosofico è, fra le altre cose, fondamentale nella nostra vita. Perché ciò che *sentiamo* dipende, in ultimo, da ciò che crediamo del mondo e, in particolare, dalle nostre convinzioni filosofiche profonde. Ma allora, educarsi alla ricerca della verità, così come suggerito dalla pedagogia della CdR al cuore del progetto educativo della P4C, significa educarsi a indagare le convinzioni che determinano, nel bene e nel male, la qualità emotiva della nostra vita. Questo sarà l'argomento che svilupperò nel prossimo capitolo.

8. Sofferenza e filosofia

In questo capitolo fornisco un argomento a favore dell'importanza di un'educazione alla ricerca filosofica. Se nelle prime due parti del libro l'argomento verteva sul bisogno di verità e senso, qui l'argomento verte sul nostro bisogno di evitare la sofferenza e perseguire la felicità. L'argomento, in pochissime parole, è il seguente: la nostra sofferenza dipende dalle nostre convinzioni filosofiche, e vi è in noi una spinta, un bisogno, a voler evitare la sofferenza e a voler perseguire qualcosa che per il momento potremmo chiamare "felicità"; ma dal momento che l'indagine filosofica è essenziale nel processo di revisione delle nostre convinzioni (si ricordi l'argomento del capitolo 2 nel quale abbiamo visto che non siamo liberi di credere ciò che vogliamo ma solo ciò che ci sembra vero), allora non ci resta che *imparare a indagare* e a farlo *sulle questioni filosofiche fondamentali*. Non abbiamo la *garanzia*, prima dell'indagine, che l'esito che ne otterremo sarà tale da cambiare le nostre credenze in una direzione che lenisce la sofferenza e, eventualmente, porta alla felicità; ma *non abbiamo un'altra via*: dobbiamo percorrere la strada della ricerca della verità e vedere dove ci conduce. Questo è, in poche parole, l'argomento che intendo difendere in questo capitolo. Per comprenderne la portata, dobbiamo innanzitutto liberare il campo da altri modi di intendere la nostra relazione con la sofferenza e la ricerca della felicità. Cominciamo dunque l'indagine.

8.1 Il desiderio di non soffrire

Nelle prime due parti del libro abbiamo visto che siamo abitati da due spinte fondamentali e strettamente intrecciate: il *bisogno di verità* e il *bisogno di senso*. Vivere significa anche essere abitati da un'altra spinta che, insieme alle precedenti, determina sostanzialmente ogni istante della nostra vita: il *bisogno di evitare la sofferenza*. Vivere, infatti, non significa solo soffrire. Significa anche *desiderare di non soffrire*. Per esempio, se soffro di pene d'amore, normalmente anche desidero che il disagio passi. Questo accade sempre: in generale, preferiamo non soffrire, piuttosto che soffrire.

È pur vero, si noterà, che talvolta ci affezioniamo al nostro dolore e sembra che non vogliamo liberarci da esso. Sempre pensando all'amore, ci capita talvolta non solo di soffrire, ma anche di crogiolarci, come diciamo, nel dolore, come se fosse in un qualche modo importante e significativo per noi assaporare sino all'osso il dolore che stiamo provando. Anche in questi casi, tuttavia, quando forse non desideriamo liberarci immediatamente del dolore, possiamo perlomeno dire che esso *non ci lascia indifferenti*: sentiamo il bisogno di prestarvi attenzione, un bisogno che talvolta si configura nel desiderio di provarlo fino in fondo per *comprenderlo* (ecco di nuovo il desiderio di verità e senso!) o perlomeno per fare *pace con esso* (ed ecco il bisogno di evitare la sofferenza!). Con l'eccezione di questi casi particolari – su cui comunque torneremo – è pur vero che innanzitutto e perlopiù, per usare una nota espressione dell'Heidegger di *Essere e tempo*, la sofferenza va di pari passo con il desiderio di non soffrire.

Poiché desideriamo non soffrire, all'essere umano capita anche, da sempre, di chiedersi *come fare per evitare la sofferenza*. Più profondamente ancora, poiché anche il *desiderio di non soffrire*, come ogni desiderio, va di pari passo con una convinzione, e precisamente con la *convinzione che la sofferenza sia in un qualche modo da evitare*, l'essere umano, nei suoi momenti di massima lucidità, si è chiesto chiesto non solo come non soffrire, ma anche se la sofferenza sia necessariamente negativa, se debba sempre essere evitata, se vi siano sofferenze legittime o addirittura auspicabili, se la sofferenza sia effettivamente evitabile e, nel caso non lo sia, come fare a far pace con il fatto che vivere significa anche soffrire.

Se tali domande sono decisive nell'avventura umana, allora esse lo sono anche nell'educazione – nella misura in cui l'educazione ambisce a creare le

condizioni affinché l'avventura umana possa andare al meglio. Una riflessione educativa deve, in altre parole, chiedersi cosa pensare, e che fare, della sofferenza e del nostro bisogno di evitarla. In questo capitolo, come anticipato, vorrei ricordare che la filosofia gioca un ruolo fondamentale in un'educazione alla gestione del problema della sofferenza. Poiché la sofferenza (e la nostra reazione al fatto di soffrire) radica nelle nostre più profonde convinzioni filosofiche, educarsi a sostare nei pressi delle grandi domande della filosofia significa anche educarsi a esplorare quelle convinzioni che determinano la presenza (o assenza!) della sofferenza e, in generale, la nostra relazione con la sua ineludibile presenza nelle nostre vite. Per illustrare il valore della filosofia nella nostra ricerca di pace e felicità, nei prossimi paragrafi vorrei illustrare il modo in cui il giovane Ludwig Wittgenstein, mentre si trovava al fronte durante la Prima guerra mondiale, riflette sulla propria sofferenza e dà voce al proprio bisogno di evitarla. Leggendo alcuni brani del suo diario cosiddetto “segreto”, vedremo in che modo Wittgenstein articola due vie per evitare la sofferenza, che chiamerò via edonistica e via sapienziale. Nella seconda, come vedremo, la ricerca filosofica, nella forma del dialogo di sé con sé – che non è altro che il dialogo che avviene nella comunità di ricerca che chiamiamo “io” – gioca un ruolo fondamentale.

8.2 La via edonistica

Scrive Wittgenstein all'inizio dei suoi *Diari segreti* (Wittgenstein 2021):

... Ho capito questo: in tutto l'equipaggio non vi è neanche una persona decente. Come mi dovrò comportare in futuro di fronte a simili fatti? Devo semplicemente sopportare? E se non volessi? Allora dovrei vivere in una continua lotta. Che cos'è meglio? Nel secondo caso distruggerei *sicuramente* me stesso. Nel primo forse no. Mi si profilano tempi *enormemente* difficili, perché mi sento del tutto perduto e abbandonato, come quando andavo a scuola a Linz. Solo una cosa è necessaria: essere capaci di osservare tutto ciò che ti accade. CONCENTRARSI! Dio mi aiuti! (25.8.14)

Notiamo innanzitutto l'impostazione sostanzialmente *dualistica* del problema: da un lato ci sono *i fatti del mondo*, alcuni dei quali mi fanno soffrire (nel caso di Wittgenstein, il comportamento giudicato indecente dei membri

dell'equipaggio) e dall'altro ci sono *io* che soffro e che non voglio soffrire. Come fare dunque per non soffrire? Data questa impostazione, sembrano esserci sostanzialmente due opzioni: una è *cambiare i fatti del mondo*, cioè i commilitoni, ma questa è ovviamente un'opzione non percorribile; l'altra è *cambiare me stesso*, e cioè scovare i fattori interni che fanno nascere la sofferenza ed eliminarli. Wittgenstein propende chiaramente per la seconda strada, per la modificazione di sé. Vediamo, infatti, nei giorni immediatamente successivi dell'agosto 1914, come formula il suo proposito.

Ieri ho deciso di non opporre alcuna resistenza, di alleggerire per così dire la mia exteriorità, per lasciare indisturbata la mia interiorità (26.8.14).

... Non ho ancora messo abbastanza in pratica il mio proponimento di assoluta passività. La cattiveria dei commilitoni è per me ancora terribile. Restare presso di sé (29.8.14).

Come si vede da questi passi, Wittgenstein ha un fine e individua un mezzo per raggiungerlo. Il *fine* è evitare o perlomeno diminuire la sofferenza; il *mezzo* individuato è un'assoluta passività di fronte ai fatti del mondo. Nei mesi successivi parlerà anche di *indifferenza*, *indipendenza*, *sopportazione* e *accettazione*.

L'essere umano non deve dipendere dal caso, né da quello favorevole, né da quello contrario (6.10.14).

Quando sono stanco e sento freddo, purtroppo perdo subito il coraggio di sopportare la vita così com'è (8.10.14).

Devo raggiungere l'indifferenza nei confronti delle difficoltà della vita esteriore [...]. Dentro di me si alternano momenti d'indifferenza verso il destino esteriore, ad altri nei quali nuovamente desidero la libertà esteriore e la tranquillità, e durante i quali sono stanco di dover eseguire contro voglia qualsiasi ordine. Il futuro prossimo è completamente incerto! Insomma, ci sono momenti in cui non riesco a vivere meramente nel presente e soltanto per lo spirito. I buoni momenti della vita andrebbero accolti come una grazia, e nei restanti si dovrebbe rimanere indifferenti nei confronti della vita (11.10.14).

Non dipendere soltanto dal mondo esterno, e allora non ti sarà necessario temere ciò che in esso accade (4.11.14).

Sento di non essere indipendente dal mondo, e quindi sono costretto a temerlo anche quando, come ora, non mi succede niente di male. Vedo me stesso, l'io in cui potrei acquietarmi, come un'agognata isola lontana, che si è separata da me (9.11.14).

Com'è difficile non arrabbiarsi con la gente! *Com'è difficile* sopportarla. ... Mi riprometto *in continuazione* di sopportare con calma, e vengo meno *sempre* a questo proposito. E io stesso non riesco a capire come questo possa accadere. È così enormemente difficile lavorare con la gente, e nello stesso tempo non averci *niente* a che spartire. È necessario sempre entrare in discussione con loro, per domandare loro qualcosa, e loro non rispondono affatto, o non compiutamente. Quanta energia ci vuole per accettarlo. Ma la risposta ti è necessaria; giunge un ordine impreciso ecc., ecc., ecc... E i nervi sono già a pezzi. Così, è difficile vivere quando non si riescono a prendere le cose alla leggera (17.11.14).

Per i nostri scopi, è importante apprezzare che il fine principale – ma non l'unico, come vedremo – che anima Wittgenstein in questi passi è quello di evitare la sofferenza ed essere, per dirlo in poche parole, in pace.

Nella notte, durante la guardia, ho formulato quasi per tutto il tempo dei proponimenti per la mia vita, affinché mi diventi sufficientemente sopportabile (14.11.14).

Come rendere la vita sopportabile? Wittgenstein sembra avere in mente una teoria sull'origine e l'eliminazione della sofferenza molto simile a quella che, come abbiamo visto nel capitolo precedente, troviamo nello stoicismo, ma anche nel buddhismo, così come nella riflessione contemporanea sulla sofferenza. La sofferenza nasce nel momento in cui *crediamo* che le cose siano difformi da come *desideriamo* che siano. Wittgenstein *crede* che i commilitoni si comportino male, *desidera* da loro un comportamento diverso, quindi soffre. Egli *crede* che la sua vita sia in pericolo, *desidera* vivere, dunque soffre. Egli *desidera* essere tranquillo, *crede* di non esserlo, dunque soffre (soffre del

suo stesso soffrire!). E così via. Il punto centrale è che la sofferenza dipende dal modo in cui ci rappresentiamo la realtà e da come noi desideriamo che sia. Se si fa propria una teoria circa l'origine della sofferenza di questo tipo, allora ci sono sostanzialmente due vie percorribili per evitare la sofferenza: una consiste nel cambiare le proprie rappresentazioni del mondo (invece di giudicare bestiale il comportamento dei commilitoni forse posso ritenerlo semplicemente particolarmente energico e spontaneo!?), l'altra consiste nel cessare di desiderare che la realtà sia diversa da come crediamo che sia (anche se i commilitoni mi paiono cattivi, non pretendo che siano diversi da come sono). Wittgenstein qui si propone di lasciar andare il proprio *desiderio* che il mondo sia diverso da come è. In ciò consiste l'indipendenza e l'indifferenza di fronte al destino. Questa è la via che scorge per giungere all'*accettazione pacificata* di ciò che accade.

Per fissare i termini, potremmo chiamare *edonistico* o, in senso più lato, *strumentale* o *prudenziale*, l'approccio qui abbozzato: Wittgenstein cerca l'accettazione *perché* vuole evitare il dolore. In tale approccio non ci si chiede se l'accettazione sia una relazione *eticamente giusta* o *lecita* con il mondo, ma ci si chiede solo se sia una relazione *utile* a raggiungere un certo fine, la riduzione della sofferenza (e non ci si chiede se il fine sia giusto o meno).

L'approccio edonistico può essere contrapposto a un altro approccio, che potremmo chiamare *sapientziale*, *etico* o anche *veritativo*: qui l'accettazione degli eventi è ricercata *perché* si intuisce che è la relazione eticamente giusta o lecita da avere nei confronti degli eventi. In altre parole, questa accettazione radica nella sapienza, in una visione del mondo che dice che è corretto, *secondo verità*, accettare le cose come sono, anche se esse sono talvolta giudicate difformi da come eventualmente ci capita di desiderare che siano.

8.3 La via sapientziale

Sin qui ho evidenziato i passi dei diari di Wittgenstein in cui egli sembra ricercare l'accettazione al solo fine di evitare il dolore. Ma questo non è l'unico modo in cui Wittgenstein (e con lui l'essere umano in generale) si accosta al problema della sofferenza e dell'accettazione. Vorrei ora evidenziare i passi nei quali l'accettazione non è solo vista come mezzo per evitare la sofferenza, ma anche come atteggiamento eticamente giusto, secondo sapienza. Possia-

mo cominciare con il passo seguente, nel quale è ancora ambiguo lo spirito – edonistico o sapienziale – con il quale Wittgenstein affronta la questione.

Non riesco a farmi entrare in testa di fare il mio dovere soltanto perché è il mio dovere, e di preservare la mia intera umanità per la vita intellettuale. Posso morire fra un'ora, posso morire fra due ore, posso morire fra un mese o al più tardi fra un paio d'anni. Non posso saperlo e non posso farci niente, pro o contro. *Così è la vita*. Ma come devo vivere allora per superare ognuno di questi momenti? Vivere nel bene e nella bellezza, finché la vita non giunga al termine da sola. 7.10.14

Non si chiede solo: *come devo vivere?* Si chiede: come devo vivere *per superare ognuno di questi momenti?* Cosa significa qui “superare”? Se si ricerca solo l'assenza di sofferenza, allora è una domanda non etica. Se si cerca, invece, il modo di attraversare i momenti difficili senza perdere la propria *lucidità e integrità*¹ allora la domanda sembra sconfinare oltre la semplice ricerca dell'assenza di sofferenza e riguardare anche, in un qualche modo, la ricerca di un rapporto eticamente lecito o secondo verità con i fatti del mondo. In ogni modo, la *risposta* che Wittgenstein dà alla sua domanda invoca esplicitamente dei significati che sembrano andare al di là della semplice indifferenza o accettazione edonistica nei confronti dei fatti del mondo: bisogna vivere *nel bene e nella bellezza*. Cosa significa qui bene e bellezza? Cosa giustifica Wittgenstein a credere che si debba vivere nel bene e nella bellezza? Il diario non è sufficiente (per ovvie ragioni, è solo un diario) per rispondere a queste domande, ma per noi l'importante è ora notare un diverso *orientamento* della mente che si trova a fare i conti con la sofferenza e che si ritrova animata da *forze o spinte* diverse: da un lato il *desiderio di non soffrire*, dall'altro il *desiderio di conoscere la verità e di vivere secondo verità, eticamente*.

Qualche mese dopo, sempre nel 1914, leggiamo un passo nel quale è ancora più marcato ed esplicito il passaggio dalla semplice ricerca della tranquillità alla ricerca della verità in rapporto alla relazione eticamente lecita con la sofferenza e, in generale, con la vita.

¹ In un altro passo scrive: “Penso sempre come fare per tenermi integro” (17.9.14).

Ho comprato l'ottavo tomo di Nietzsche e ne ho letta una parte. Sono rimasto fortemente colpito dalla sua avversità al cristianesimo. Perché anche nei suoi scritti è contenuto qualcosa di vero. Certamente il cristianesimo è l'unica via *sicura* per la felicità. Ma che succede se si rifiuta quel tipo di felicità?! Non sarebbe meglio andare tristemente alla deriva nella lotta senza speranza contro il mondo esterno? Ma una vita del genere è priva di senso. E perché non condurre una vita senza senso? è indegno? Come si accorda questo con il punto di vista rigorosamente solipsistico? Ma cosa devo fare affinché la mia vita non vada sprecata? Devo sempre essere cosciente dello spirito – esserne sempre cosciente (8.12.14).

Perché mai dovrei ambire necessariamente alla felicità (o perlomeno all'eliminazione del dolore)? Perché mai non dovrei piuttosto abbracciare una vita di ribellione sofferta al mondo? Sono domande che invitano a spostare l'accento della coscienza: dal ritrovarmi a *subire acriticamente* il bisogno di pace, alla maturazione della domanda circa *quale sia il modo eticamente lecito di relazionarmi alla sofferenza* e, più in generale, al fatto di esistere. Questo porta la coscienza – e così il diario – verso un approccio etico alla questione della sofferenza.

Sul finire del 1914, e con costanza nel 1915 e 1916,² la riflessione di Wittgenstein prende infatti una piega decisamente diversa dall'impostazione sostanzialmente edonistica del 1914. Cominciamo leggendo alcuni passi significativi che introducono l'approccio etico-sapientziale all'accettazione.

Stanotte ho cominciato a sentirmi male (stomaco e testa). Sia fatta la Tua volontà (30.9.14).

Tutto è nelle mani di Dio (7.12.14).

Sono del tutto all'oscuro di come procederà il mio lavoro. Solo con un miracolo ce la posso fare. Solo se DA FUORI MI viene levato il velo che sta davanti ai miei occhi. Mi devo arrendere *totalmente* al destino. Accada ciò che è stato prestabilito per me. Vivo nelle mani del destino (Solo: non farsi piccolo). E quindi non mi posso rimpicciolire (25.1.15).

² Il diario segreto si interrompe nel 19.8.16, mentre i quaderni di lavoro continuano fino al 10.1.17.

Fai del tuo meglio! Di più non puoi fare: E sii sereno. Lascia che gli altri bastino a sé stessi. Perché gli altri non ti sosterranno, o lo faranno solo per poco tempo. (Allora diventerai a essi nefasto.) Aiutati, e aiuta gli altri con tutte le tue forze. E facendolo sii sereno. Ma di quanta forza si ha bisogno per sé, e di quanta per gli altri? Il *difficile* è vivere nel bene!! Ma la vita buona, è bella. “Ma non la mia, bensì la tua volontà sia fatta!” (30.3.16).

In questi passi troviamo tre nuovi movimenti dello spirito. Vi è la *credenza* che tutto ciò che accade è disposto da Dio o dal destino. Vi è inoltre il *desiderio* di *abbandonarsi* al volere di Dio o del destino. E sembra che questo desiderio radichi nella *credenza* che tale abbandono sia ciò che è giusto o lecito fare. E vi è inoltre l'*aspettativa*, che è a sua volta al contempo una credenza e un desiderio circa il futuro, che tale abbandono conduca a una qualche forma di pace e dunque di liberazione dalla sofferenza.

Ora, questa nuova via all'accettazione pacificata ci consente di fare due importanti considerazioni. La prima riguarda il ruolo del cambio di *credenze* nella via all'accettazione. Abbiamo visto che la sofferenza sembra dipendere dalla *credenza* che il mondo sia diverso da come *desideriamo* che sia. Wittgenstein, nell'approccio edonistico al problema, cerca di *intervenire direttamente sui desideri*. Questo è anche il suggerimento che troviamo, per esempio, nel *Manuale* dello stoico Epitteto. A dire il vero, Epitteto consigliava anche di *intervenire direttamente sulle credenze*. Il problema, non rilevato da Epitteto, ma che noi abbiamo già evidenziato nel secondo capitolo, è che non sembra possibile controllare le nostre credenze: non è possibile credere *at will*. Le nostre credenze sembrano infatti dipendere dalle prove di cui disponiamo, ma le prove, a loro volta, trattandosi di ulteriori credenze e di esperienze, sono fuori dal nostro controllo volontario. Pertanto, non si può eliminare la sofferenza intervenendo *direttamente* sulle proprie credenze. Ma si può, e questo è ciò che sembra accadere a Wittgenstein, *osservare il cambiamento delle nostre credenze in accordo con ciò che ci sembra essere la verità* e, alla luce di tale cambiamento, possiamo forse anche *osservare un cambiamento dei nostri desideri*, che potranno forse lasciare sempre più spazio all'accettazione e liberare, così, dalla sofferenza. All'inizio del diario Wittgenstein non rappresentava gli eventi indesiderati – il comportamento dei commilitoni – come frutto della volontà di Dio. Ora, invece, sembra anche capace di vederli sotto questa luce. E sembra anche credere che, *se un evento è voluto da Dio o dal destino, allora*

va bene così come è e che, dunque, se questa è la verità, allora non resta che abbandonarsi alla volontà di Dio.

Ora potremmo chiederci se Wittgenstein abbia ragione nel ritenere che ogni evento è voluto da Dio o dal destino e, soprattutto, se abbia ragione nel ritenere, su questa base, che la relazione lecita con gli eventi sia una di accettazione o abbandono (e inoltre: che cosa significa accettare e abbandonarsi qui?). Da un lato, Wittgenstein suggerisce che *ogni evento* è nelle mani di Dio. Ma se le cose stanno così, questo vale anche per *i propri stati mentali* – anche questi sono eventi, al pari degli eventi “esterni”, riguardanti il comportamento dei commilitoni. E allora ciò che ci accade “internamente” è sempre, comunque esso sia, voluto da Dio. Eppure, alla luce di *questa* visione, Wittgenstein sente anche la necessità di formulare il proposito di abbandonarsi alla volontà di Dio, cioè di accordare il proprio sentire alla comprensione che tutto è nelle mani di Dio. Come fare a sciogliere questo apparente paradosso?

Una soluzione – che, come il paradosso, menzioniamo solo con lo scopo di mostrare quanto siano profonde le implicazioni della riflessione filosofica sulla propria vita – sarebbe quella di stabilire una sorta di scissione metafisica: da un lato – quello “esterno” – vi sono gli eventi voluti da Dio; dall’altro – quello “interno” – ci sono gli eventi voluti da *me*. Ciò che è in me è sotto il mio controllo, *perciò* ha senso formulare il proposito di accordare la mia interiorità alla volontà di Dio.

Ora, può essere che Wittgenstein, che ne sia stato consapevole o meno, abbia davvero avuto in mente una visione del genere in questa fase della sua vita. Il diario è infatti attraversato da un dualismo (variamente espresso) tra un “fuori” e un “dentro”, e frequenti sono i riferimenti allo “spirito”, contrapposto al “corpo” e, in generale, agli avvenimenti “esterni”.

Da una parte sono libero grazie allo spirito, ma dall’altra lo spirito mi ha abbandonato! (16.9.14).

Io sono spirito, e per questo sono libero (13.10.14).

Viva solo lo spirito! Esso è il porto sicuro, protetto, appartato dallo sconsolante, infinito, grigio mare degli avvenimenti (13.12.14).

La stessa posizione grosso modo dualistica è espressa con forza in alcuni passi dei *Quaderni 1914-16* ed è apparentemente ripresa, sebbene con meno decisione, nel *Tractatus*. Leggiamo, per esempio, nei *Quaderni* (Wittgenstein 1961):

Il mondo mi è *dato*, vale a dire la mia volontà si volge al mondo completamente dal di fuori, come a un fatto compiuto.

(Che cosa sia la mia volontà non so ancora.)

Quindi abbiamo la sensazione d'essere dipendenti da una volontà estranea.

Comunque sia, ad ogni modo noi *siamo* in un certo senso dipendenti, e ciò da cui siamo dipendenti possiamo chiamarlo Dio.

In questo senso, Dio sarebbe semplicemente il fatto o, il che è lo stesso, il mondo – indipendente dalla nostra volontà –.

Dal fatto posso rendermi indipendente.

Vi sono due divinità: il mondo ed il mio Io indipendente (8.7.16).

Ora, i *Quaderni* rappresentano un Wittgenstein *indeciso* circa l'ultima parola sulla natura della volontà, dell'io e dell'etica – e il suo pensiero sembra avere un'evoluzione su questi aspetti, dai *Quaderni*, passando per il *Tractatus*, fino alla *Conferenza sull'etica* e oltre. Quindi non sembra corretto ascrivere con certezza una qualsivoglia posizione determinata a Wittgenstein sulla base delle prove testuali disponibili. In ogni modo, ciò che ci interessa, qui, è solo dare voce a una *possibile* soluzione del paradosso che ho brevemente evidenziato, e la soluzione appena tratteggiata che tale visione dualistica propone è semplicemente questa: non è vero che *tutto* è nelle mani di Dio, poiché solo gli eventi “esterni” lo sono, mentre gli eventi “interni” sono nelle mie mani. Dunque ha senso chiedersi come accordare la mia volontà a quella di Dio. Il paradosso è sciolto.

8.4 Sentirsi assolutamente al sicuro

Il paradosso, invece, si pone se si assume quella che sembra essere la prospettiva di Wittgenstein nella *Conferenza sull'etica* (tenuta nel 1930, più di dieci anni dopo l'esperienza al fronte). Il cuore dell'intera conferenza è l'apparente esistenza di un *paradosso*. Da un lato, sostiene Wittgenstein, non esiste valore assoluto in ciò che accade. La totalità dei fatti è al di là – o al di qua – della distinzione fra bene e male. D'altro canto, però, ci capita di vivere esperienze, come l'esperienza di meraviglia per l'esistenza del mondo, che sembrano avere un valore assoluto, o perlomeno indicare l'esistenza di un tale valore. Ma il darsi stesso di tali esperienze è, a sua volta, qualcosa che accade, solo un fatto fra gli altri. E anche ciò che eventualmente tali esperienze indicherebbero sarebbe, a sua volta, solo un fatto fra gli altri. E, dunque, al contempo, sembra esistere un valore assoluto e sembra non esistere. Contraddizione.

Non possiamo qui discutere nel dettaglio come Wittgenstein motivi le premesse che generano il paradosso, né come egli tenti di risolverlo nella *Conferenza*. Ciò che ci interessa è vedere quali sono le esperienze che, per Wittgenstein, indicano l'esistenza di un valore assoluto. La prima, quella centrale nella *Conferenza* – e invero in tutta la discussione sull'etica nel primo Wittgenstein, dai *Quaderni* alla *Conferenza* – è l'esperienza di meraviglia che si prova quando si coglie l'esistenza del mondo. La terza è quella del sentirsi in colpa. La seconda, che qui maggiormente ci interessa, è così descritta:

l'esperienza, si potrebbe dire, di sentirsi *assolutamente* al sicuro. Intendo lo stato d'animo in cui si è portati a dire: "Sono al sicuro, nulla può recarmi danno, qualsiasi cosa accada" (Wittgenstein 1965, 13).

Questa è l'esperienza di cui aveva bisogno Wittgenstein al fronte (e forse, chi può dirlo, tale esperienza gli accadde proprio in quegli anni). È chiaro che non sta dicendo che, quando ha tale esperienza, intuisce che nulla può fargli del male fisico o può procurargli una qualche sofferenza. Sta piuttosto dicendo che, quando ha una tale esperienza, *intuisce* che, in un certo senso (tutto da precisare), qualsiasi cosa accada *va bene così com'è*, *non è grave* e dunque non può recarmi un danno che, per distinguerlo da quello fisico, potremmo chiamare *morale*.

Sappiamo, da altri passi della *Conferenza*, che qui Wittgenstein non distingue *sul piano del valore assoluto* i fatti per così dire “interni” – come il mio senso di riprovazione morale di fronte a un omicidio – dai fatti per così dire “esterni” – come l’omicidio stesso. Tutti i fatti sono ugualmente sprovvisti di valore assoluto. Pertanto, è lecito supporre che quando Wittgenstein menziona l’esperienza di sentirsi assolutamente al sicuro, “qualsiasi cosa accada”, egli stia veramente dicendo *qualsiasi* cosa accada, cioè tanto gli eventi interni quanto quelli esterni.³ Ma se è così, allora qui troviamo le premesse che pongono una qualche versione del problema della coesistenza di assoluto e relativo. Giacché: sebbene io *sappia*, perché così ho intuito, in un’esperienza particolare, che nessun evento del mondo può arrecarmi alcun danno, tuttavia anche *desidero* cambiare me stesso in modo da accordarmi con tale consapevolezza, come se rimanere così come sono potesse, in un qualche modo, arrecarmi un danno. Ma qui sembra esserci una tensione fra due spinte contrarie. Come risolvere questo apparente paradosso?

8.5 Dialogo filosofico e sofferenza

Non è il nostro scopo in questo capitolo indugiare oltre sull’analisi della soluzione che Wittgenstein propone al problema della sofferenza (e ai paradossi che esso genera). Ciò che qui ci preme mostrare, invece, è come tale soluzione dipenda da un fitta rete di “mosse” ed “eventi” che sono centrali nel dialogo filosofico di sé con sé e di sé con gli altri. Wittgenstein si interroga sulla natura della sofferenza, sul nostro bisogno di evitarla, sulle cause della sofferenza; poi ricerca, nella via edonistica, modi di eliminarne le cause; tale via, così come da lui impostata, non è percorribile, perché non possiamo modificare i nostri stati mentali direttamente e a piacimento; così si apre

³ In realtà, nulla esclude con certezza che in questo passo Wittgenstein abbia in mente solo gli eventi “esterni”. Tuttavia, nella misura in cui capisco, in prima persona, un’esperienza come quella a cui Wittgenstein fa qui riferimento, quando si coglie che in un certo senso si è assolutamente al sicuro, si vede che ogni evento è accettabile, comunque esso sia, *per il semplice fatto che esso è*. Ma essere vale per ogni evento, tanto interno quanto esterno. Perciò, anche se Wittgenstein ha qui in mente solo gli eventi esterni, la *fonte* dell’intuizione del sentire di assoluta sicurezza non discrimina fra interno ed esterno, ma vede ogni accadimento nel suo puro, miracoloso, esistere.

una via diversa, e cioè quella che arriva alla modificazione delle cause della sofferenza tramite la ricerca della verità. Ponendosi domande sul mondo e su ciò che dispone l'accadere degli eventi, a un certo punto sembra giungere alla convinzione che tutto sia “nelle mani di Dio”. Non ci interessa qui sapere se tale tesi sia vera o meno, il punto è che è tramite una *domanda*, e l'adozione di una certa *risposta*, che Wittgenstein cambia (o perlomeno tenta di rivedere) il proprio rapporto con la sua sofferenza. A un certo punto, come abbiamo visto, menziona addirittura un'*esperienza* – affine alle esperienze che troviamo nella letteratura mistica – che sembra illuminare tutti gli eventi della vita di una luce che ne inibisce la capacità di procurarci un dolore pienamente immedesimato e disperato. Ancora una volta, che tale esperienza sia genuina o meno – e che ciò che tale esperienza induce sia *vero* o meno – non è questo il punto che ci interessa qui. Ci interessa notare che tutto questo processo – e gli eventi che lo costellano, cioè domande e risposte, esperienze, intuizioni e talvolta lampi di illuminazione – è il processo di ricerca della verità. Wittgenstein è indubbiamente un talento splendente in tale ricerca, soprattutto quando essa verte sulle grandi questioni della filosofia. Ma ciò non toglie che tutti noi, con i mezzi che ci ritroviamo ad avere, *dobbiamo*, volenti o nolenti, compiere tale ricerca. Perciò è importante prendersi cura di tali mezzi e creare occasioni per svilupparli: questo è proprio ciò che accade in un'educazione al dialogo filosofico.

Come già notava Platone nel *Sofista*, non esiste una differenza *essenziale* fra il dialogo tra sé e sé e il dialogo con l'altro.

Pensiero e discorso non sono forse la stessa cosa, salvo che il dialogo silenzioso che si svolge all'interno dell'anima con se stessa, proprio per questo lo abbiamo denominato “pensiero”? (Platone 2007, p. 493).

Vi sono indubbiamente molte differenze fra dialogo con gli altri e dialogo tra sé e sé – sebbene io (i miei desideri, pensieri ed emozioni) sia imprevedibile a me stesso (e dunque alterità a me stesso),⁴ è pur vero che l'altro è ancora “più” imprevedibile e altro rispetto a me stesso. Ma i loro momenti costitutivi (la domanda, la ricerca di risposta, l'esperienza, l'imprevedibilità

⁴ Stanghellini 2017.

del processo, ecc.) sono i medesimi, ed è per questo che un'educazione al dialogo filosofico, come accade nel contesto di una comunità di ricerca, è al contempo un'educazione al pensiero in un senso più generale, al dialogo di sé con sé, ed è dunque un'educazione che dà gli strumenti per sostenere, affinare, precisare la ricerca alla verità che, volente o nolente, è ineludibile e pervasiva nelle nostre vite.

Sia chiaro: non si vuole qui sostenere che educarsi alla ricerca della verità sia l'*unico* modo per sostenere la nostra ricerca di verità, senso e pace. Si vuole solo mostrare che tale educazione è essenziale per sostenere queste spinte fondamentali della nostra vita. Quanto più si realizza quanto è importante, per noi, capire che cosa significa essere vivi, qual è il senso di questa avventura, e come fare per renderla meno dolorosa, tanto più si realizza l'importanza di un'educazione che dia gli strumenti per sostare nei pressi delle grandi domande della filosofia.

Nel prossimo capitolo vedremo in che modo le grandi domande esistenziali dei bambini sono accolte nel movimento della P4C. Come cercherò di mostrare, data l'importanza di tali domande è lecito sostenere che nella P4C (e nella ricerca filosofico-pedagogica che da essa prende le mosse) sia stato fatto troppo poco per valorizzare l'importanza di tali domande e per chiarire come prendersi concretamente cura di esse nel dialogo filosofico e nell'educazione in genere.

9. Infanzia e domande esistenziali

I bambini pongono domande esistenziali, cioè domande sulla morte, sul significato dell'esistenza, sul libero arbitrio, su Dio, sull'origine di tutto, e altre domande simili. Noi abbiamo l'aspirazione di dare ai bambini l'opportunità di scoprire ed esplorare le loro domande in un ambiente sicuro, ciò che nel paradigma educativo della *Philosophy for Children* si chiama "comunità di ricerca" (CdR). Pertanto, le domande esistenziali dovrebbero essere perlomeno possibili, se non addirittura attivamente promosse, in una comunità di ricerca. Tuttavia, non è chiaro se la pedagogia della comunità di ricerca possa davvero accogliere il domandare esistenziale dei bambini. Il problema è che il domandare esistenziale potrebbe essere causa di sofferenza: i bambini potrebbero non essere in grado di contenere l'intensità emotiva che si prova quando ci si interroga su temi come la morte e il significato dell'esistenza. Se così stanno le cose, allora, ben lungi dall'aiutare i bambini nella loro ricerca della felicità, l'indagine filosofica potrebbe piuttosto essere un'occasione per aumentare la loro sofferenza. Come sappiamo dai capitoli precedenti, questa è una preoccupazione generale che spesso sentiamo a proposito della filosofia: la preoccupazione, cioè, che la filosofia ci faccia soffrire, poiché ci porta a mettere in questione convinzioni che sono alla base del nostro equilibrio esistenziale. In questo capitolo vorrei mettere in evidenza alcune delle sfide che dobbiamo affrontare se vogliamo dare spazio alle domande esistenziali in educazione e, in particolare, nella comunità di ricerca. In primo luogo, discuto il punto di vista secondo il quale l'indagine esistenziale dovrebbe essere evitata (o perlomeno posticipata il più possibile) perché è causa di sofferenza.

Questo punto di vista verrà respinto sulla base del fatto che il domandare esistenziale è inevitabile, e sulla base della constatazione che cercare di inibire l'inevitabile domandare esistenziale potrebbe causare più danni che benefici. Poi sosterrò che le domande esistenziali sono scarsamente rappresentate nel curriculum originale di Lipman e Sharp e che, di conseguenza, ai facilitatori tipicamente mancano le risorse per incoraggiare e sostenere le domande esistenziali dei bambini. Infine, evidenziando alcune difficoltà che potremmo incontrare nel facilitare le domande esistenziali nella CdR, sostengo che esiste una tensione tra due aspirazioni centrali nella *Philosophy for Children*, ovvero l'obiettivo di promuovere la ricerca filosofica e quello di prendersi cura del benessere emotivo dei bambini.

9.1 Cosa sono le domande esistenziali?

Non è facile dare una definizione delle domande esistenziali, ma tutti noi riconosciamo come *esempi* di domande esistenziali domande come “Perché esisto?”, “Perché devo morire?”, “La vita ha un senso?”, “Sono reale o solo un sogno?”, “Chi sono io?” e altre domande simili.

Al di là degli esempi, è probabile che la categoria “esistenziale” richiami alla mente del lettore uno specifico movimento intellettuale, l'esistenzialismo francese o, più in generale, l'esistenzialismo europeo. In questo capitolo, tuttavia, userò la categoria “esistenziale” in un senso molto più ampio, per qualificare domande la cui esistenza e concettualizzazione è indipendente dal movimento esistenzialista o, più in generale, da qualsiasi specifica teoria filosofica intorno alle domande esistenziali. Gli esistenzialisti intendono queste domande in modo particolare e offrono risposte particolari, ma non è necessario essere esistenzialisti, in questo senso stretto, per riconoscere la presenza e l'importanza di questi temi nella nostra vita. In generale, non è necessario essere filosofi, tanto meno esistenzialisti, per avere domande esistenziali.

Che cosa sono, dunque, le domande esistenziali?¹ Ogniqualvolta ci si pone

¹ In un suo saggio del 1986 che è spesso citato nella letteratura scandinava sulle domande esistenziali in educazione, Hartman caratterizza le domande esistenziali come segue: “An existential question is one concerning the fundamental conditions for human life and for existence in general. The form of an existential question takes many forms, but it

una domanda della forma “Che cos’è X?” nasce la tentazione di pensare che il termine “X” indichi un fenomeno unitario, suscettibile di essere definito tramite condizioni individualmente necessarie e congiuntamente sufficienti. Questo è il progetto filosofico tradizionale consistente nel ricercare la *natura* dei fenomeni di interesse della filosofia tramite ciò che, nel contesto contemporaneo della filosofia analitica, si chiama talvolta *analisi concettuale*.² Tuttavia, come è noto, perlomeno dai tempi delle osservazioni di Wittgenstein sui concetti che funzionano per *somiglianze di famiglia*,³ non tutti gli “X” di cui parliamo e ci occupiamo quando facciamo filosofia sono fenomeni unitari catturabili tramite un’analisi concettuale, tradizionalmente intesa. Penso che ciò valga anche per quel fenomeno che chiamiamo “domande esistenziali” e quindi, invece di dare condizioni necessarie e sufficienti per essere domande esistenziali, mi limiterò a segnalare alcune caratteristiche (tre) che talvolta sono responsabili della nostra inclinazione a considerare certe domande come esistenziali.

Tema. Riconosciamo istintivamente che ci sono temi o argomenti che sollevano domande che riguardano i fatti più fondamentali della nostra condizione umana e dell’esistenza in quanto tale. Temi come la morte, la natura dell’io, il senso dell’esistenza, l’esistenza del male, il nulla e l’essere, la realtà o irrealtà del libero arbitrio e di Dio, l’origine di tutto, i temi religiosi e spirituali in generale invitano tipicamente la nostra mente a una sorta di indagine che potremmo definire esistenziale.

Tuttavia, al fine di individuare il fenomeno delle domande esistenziali, il tema della domanda non è né un tratto *sufficiente* – la domanda “Come avviene la morte?” potrebbe non essere percepita come esistenziale se riguarda i processi che il corpo attraversa in ciò che chiamiamo morte – né *necessario* – la domanda “Il mio cane mi ama?” potrebbe avere una portata esistenziale sulla vita di chi la pone, anche se il tema non è tipicamente associato a ciò che chiamiamo domande esistenziali.

is always a personal expression of the need to process and formulate experience of one’s surrounding and of existence in a wide sense. Thus, it is also a step in a person’s endeavor to interpret and understand life” (Hartman 1986, p. 20).

² Per un’ottima introduzione in italiano al tema dell’analisi concettuale si veda Volpe 2005, pp. 17-54.

³ Si vedano Wittgenstein 1953 e Forster 2010.

Intensità emotiva e impatto in prima persona. Le domande esistenziali di solito influenzano la persona che le pone in modo radicale e profondo. Si possono confrontare gli enigmi filosofici espressi dalle domande “Da dove vengono le parole?” e “Due persone possono essere amiche solo per un minuto?” con le domande “Merito di esistere?” e “Perché esistiamo se alla fine dobbiamo morire?”. Sono tutte domande filosofiche legittime e riconoscibili in quanto tali, ma c’è una differenza significativa tra le prime e le seconde nel modo in cui impattano sull’esperienza emotiva e cognitiva di chi le pone.

Una domanda esistenziale è spesso accompagnata da emozioni intense, come la meraviglia, lo stupore, l’angoscia, la commozione, il piacere, l’esaltazione, l’ansia, il terrore. Questa osservazione è evidenziata in vari modi in molte tradizioni filosofiche, religiose e mistiche. Restando nell’ambito della filosofia, l’importanza dell’impatto emotivo del domandare filosofico è sicuramente un tema ricorrente di molte opere filosofiche degli ultimi due secoli, prime fra tutte, ovviamente, quelle di filosofi e scrittori legati più o meno strettamente alla tradizione esistenzialista.⁴

Inoltre, le questioni esistenziali non sono facilmente trattabili come rompicapi da affrontare in modo giocoso. Mentre è relativamente facile speculare sui vari modi in cui potremmo pensare alle navi nei vari rompicapi sull’identità stimolati dalle rocambolesche avventure della nave di Teseo (si veda su ciò l’Appendice B), è più difficile essere giocosi quando si considera la questione della *propria* identità e il suo rapporto con il cambiamento e la morte, per esempio.

⁴ Si veda l’*angoscia* in *Essere e tempo* (Heidegger 1927) e *Che cos’è la metafisica?* (Heidegger 1929), la *meraviglia* per il miracolo dell’esistenza del mondo di cui parla Wittgenstein nella sua *Conferenza sull’etica* (Wittgenstein 1929), il “mysterium tremendum et fascinans” di cui parla Otto ne *L’idea del sacro* (Otto 2023), il senso di *assurdo* che ritroviamo ne *La Nausée* (Sartre 1938) e nel *Mito di Sisifo* (Camus 1942), o l’*orrore* del *Fausto* di Pessoa (Pessoa 1999). Si vedano, per un resoconto filosofico del ruolo delle emozioni in relazione alla domanda fondamentale della metafisica – perché esiste qualcosa piuttosto che nulla? – gli studi di Pareyson (Pareyson 1975, Id. 1992) – oltre che il nostro precedente capitolo 4. Si potrebbero citare molti altri esempi. Sebbene la filosofia del XX secolo abbia spesso evidenziato il ruolo delle emozioni nella domanda filosofica, è sorprendente quanto raramente questa caratteristica sia discussa o anche solo menzionata nella letteratura della P4C (il capitolo di Matthews 1980 sull’*angoscia* è una chiara eccezione).

Senso. Le domande esistenziali sembrano spesso riguardare il *senso* degli aspetti fondamentali della condizione umana o dell'esistenza in quanto tale. Durante la mia esperienza come facilitatore di sessioni di P4C nelle scuole ho incontrato bambini che ponevano domande come "Perché esisto?", "Perché esiste qualcosa?", "Qual è il senso della vita?", "Perché esistiamo se alla fine dobbiamo morire?", "Perché le cose sono come sono e non diversamente?", "Perché esisto io e non qualcun altro?", "Perché sono io?". A mano a mano che l'indagine procedeva, diventava chiaro che queste domande riguardavano il *senso* della propria esistenza e il significato dell'esistenza in quanto tale.

A volte le domande che possono sembrare domande sul senso non riguardano il senso. Per esempio, una bambina potrebbe chiedere "Perché esisto?" desiderando ricevere un resoconto scientifico sulla propria nascita. Analogamente, la domanda "Perché tutto esiste?" potrebbe puntare il dito su una perplessità cosmologica che non ha nulla a che vedere con il significato dell'esistenza di ogni cosa.⁵

Tuttavia, a volte le domande che non sembrano domande sul senso sono domande sul senso. Per esempio, un bambino può chiedere "Cosa succede quando moriamo?". Nel fare questa domanda potrebbe avere diverse preoccupazioni. La domanda potrebbe esprimere solo una curiosità scientifica o "fattuale", per così dire, curiosità che può essere soddisfatta fornendo un resoconto su ciò che accade quando moriamo. Altre volte la domanda è radicata in una preoccupazione più profonda sul senso della vita. C'è una differenza tra il desiderio di conoscere i dettagli del processo di morte e il chiedersi perché dobbiamo morire, a prescindere da come la morte avvenga effettivamente. La vera domanda che si cela dietro quella che sembra essere una curiosità scientifica sulla morte potrebbe essere in realtà qualcosa del tipo: "Ma perché dobbiamo morire, che senso ha?". E il punto, si badi, non è che vi è un contrasto fra mente scientifica e mente che si interroga sul sen-

⁵ È notoriamente difficile definire cosa intendiamo esattamente quando diciamo che una domanda riguarda il *significato* delle cose. Con questo termine possiamo intendere cose diverse – si veda, per esempio, (Nozick 1980, capitolo 6). Ai fini del presente lavoro, non è necessario avere un resoconto preciso della natura delle domande sul senso. Tuttavia, capire come classificare le domande sul senso è utile per i facilitatori di P4C al fine di comprendere correttamente le domande dei bambini e facilitare la discussione di conseguenza (si vedano a proposito le distinzioni fatte sopra nel corso del laboratorio sulla grande domanda).

so. Anche un bambino tibetano che interrogasse un insegnante sul processo della morte secondo il *Bardo Todol* di Padmasambhava potrebbe interrogarsi in una maniera che è incurante della questione del *senso* della vita e della morte. È chiaro, d'altro canto, che quando si tratta di certi temi, come appunto la morte, è facile che una domanda su un accadimento naturale (che sia secondo la fisiologia occidentale o la fisiologia sottile dello yoga tibetano) si trasformi in una domanda di senso.

Durante una sessione di dialogo filosofico, una volta mi sono trovato di fronte a una bambina di 10 anni che mi chiedeva: “Come possono essere vere le mie emozioni se tutto ciò che faccio e sento dipende dal mio cervello?”. Dal contesto e dalla successiva indagine era chiaro che la bambina era preoccupata dall'autenticità e dal significato della sua vita emotiva. Aveva intuito che se le emozioni non sono altro che il risultato o la combinazione di fattori fisici e attività cerebrale, allora le nostre emozioni vengono private del loro vero valore. Se l'amore non è altro che una certa configurazione dei miei neuroni, allora si avverte di non poter comprendere la propria esperienza d'amore come autentica e reale.⁶

In sintesi, le domande esistenziali riguardano tipicamente alcuni argomenti – per esempio, la morte e il significato dell'esistenza; spesso sono domande sul significato delle cose – per esempio, “che senso ha essere vivi?”; spesso sono accompagnate da emozioni intense – per esempio, angoscia e stupore. Questa non è assolutamente una caratterizzazione esaustiva delle domande esistenziali. In quanto segue, mi baserò sulla nostra comprensione intuitiva della specificità delle domande esistenziali per esplorare il loro ruolo nell'educazione, in generale, e nella pedagogia della CdR, in particolare.

⁶ Questa preoccupazione è classica nella storia della filosofia ed è oggi discussa nei dibattiti sugli argomenti di debunking in ambito morale. Per una panoramica sugli argomenti di debunking si veda FitzPatrick 2014, sezione 4.1. Si veda anche il *neuroesistenzialismo* discusso in Caruso & Flanagan 2018. La bambina di cui parlo nel testo ha sentito sulla propria pelle il nucleo problematico che i teorici tentano di articolare quando parlano di neuroesistenzialismo.

9.2 Un vuoto educativo

I bambini si pongono domande esistenziali, e cominciano a farlo molto presto. Limitatamente alla mia esperienza, incontro domande esistenziali in classi scolastiche dal primo anno della primaria. Inoltre, parlando di questi temi con insegnanti e genitori, mi è stato spesso riferito che i bambini dai tre anni in su fanno talvolta domande sulla morte, spesso a seguito di lutti o, talvolta, “dal nulla”.

Non sono a conoscenza di indagini *empiriche* in Italia sulla presenza di domande esistenziali fra i bambini, e credo che una tale ricerca sarebbe importante. Se cerchiamo evidenze empiriche non aneddotiche a suffragio della tesi secondo la quale i bambini si pongono domande esistenziali, possiamo però volgere il nostro sguardo a una consolidata tradizione di studi su questo tema nei paesi scandinavi.⁷

In tale tradizione il lavoro del filosofo e pedagogo Sven Hartman è considerato un punto di riferimento. In un saggio di Hartman del 2018, contenuto in un volume dello stesso anno che raccoglie diversi articoli sul tema delle domande esistenziali nel contesto educativo scandinavo (Ristemi et al. 2018), Hartman ripercorre una vasta ricerca empirica condotta in Svezia dagli anni 1967 a oggi. Nel corso della ricerca si è potuto constatare, fra le altre cose, la presenza delle domande esistenziali nella vita mentale dei bambini e il modo in cui i bambini articolano, intorno a esse, le proprie “visioni del mondo” (*livsåskådning*).⁸ Hartman scrive che “Many children give words to their feelings about man’s ageless *tremendum* before the cosmos” (Hartman 2018, p. 33). Fra i vari esempi, fornisce questo di una bambina di 10 anni, estrapolato da un testo che la bambina ha scritto durante una ricerca condotta nel 1988:

⁷ Questi sono alcuni studi *in lingua inglese* sul tema (ve ne sono molti di più, ovviamente, in lingue scandinave): Hartman 1986, Tamminen 1988, Pramling e Johansson 1995, Gunnarsson 2008, Ristemi et al. 2018, Sporre 2022, Szczepka-Pustkowska 2020.

⁸ A tal proposito, un’ipotesi centrale del progetto di Hartman e colleghi è che “A recurring ‘imbalance’ between a person’s existential questions and a world view is a force driving its gradual development and maturing” (Hartman 2018, p. 31). Questa ipotesi è importante per giustificare l’importanza di un’educazione al domandare esistenziale.

“Sometimes I think, why am I. I sometimes wonder why just me came to be. Mom says that I was a wonder when I came. What if I shouldn’t have come? I could think something, what would it be like if I did not exist. What would it be like then!” (Hartman 2018, p. 33).

Ora, dal momento che i bambini si pongono tali domande, è molto probabile che esse emergano nella CdR, poiché durante le ore di filosofia i bambini sono per l’appunto invitati a dare voce alle loro domande.^{9, 10} Tuttavia, nella comunità della P4C si discute poco su come affrontare le domande esistenziali dei bambini nella CdR.¹¹ In effetti, come vedremo, non è chiaro se la pedagogia sviluppata all’interno della tradizione Lipman-Sharp abbia le risorse per fare spazio alle domande esistenziali dei bambini.

Le domande esistenziali pongono sfide specifiche per l’educazione in generale e per la P4C in particolare. Prima di addentrarci nelle sfide specificamente relative alla P4C, guardiamo alla sfida generale per l’educazione.¹²

Tale sfida può essere riassunta grossomodo come segue. Nella nostra educazione e nella nostra società in generale non esiste un luogo in cui i bambini possano dare voce ed esplorare le loro domande esistenziali. Le istituzioni religiose sono da sempre i luoghi naturali dove affrontare tali domande. Le grandi religioni non solo valorizzano la nostra inclinazione a porci queste

⁹ Si veda l’Appendice A per il laboratorio sulla domanda più importante della propria vita, laboratorio nel quale sempre raccolgo tantissime domande esistenziali.

¹⁰ Scrive Hartman, commentando il tipo di educazione proposta in Svezia per affrontare le domande esistenziali in classe: “Overall, there are considerable similarities between an instruction in RE, or other subjects, taking pupils’ existential questions as a point of departure, and that kind of dialogue teaching that has been developed by Philosophy for Children” (Hartman 2018, p. 40).

¹¹ C’è perlomeno un’eccezione degna di nota. Si veda Matthews 1980, il capitolo intitolato *Anxiety*. Il capitolo è molto breve, ma contiene utili spunti di riflessione che discuterò nel corso del testo.

¹² I paesi scandinavi hanno una storica tradizione di indagine intorno al ruolo delle questioni esistenziali nell’educazione. Per uno studio recente sulle domande esistenziali nei curricula ministeriali dei paesi scandinavi, si veda Sporre 2022. Il lavoro del filosofo e pedagogista Sven Hartman è considerato un punto di riferimento in seno a quella tradizione di studi. Si veda Hartman 1986, Hartman 2018 e i saggi contenuti in Ristiemi et al. 2018.

domande, ma forniscono anche delle risposte, e per di più sostengono che conoscere queste risposte e trasformare il proprio essere in accordo a esse sia ciò che, in ultimo, conduce alla felicità, se non alla salvezza. È chiaro dunque che le religioni offrono un approccio educativo che instaura una relazione generalmente positiva con il domandare esistenziale. Tuttavia, in un'epoca segnata da un processo sempre più profondo di secolarizzazione, le istituzioni religiose non sono più il luogo privilegiato al quale è consegnata l'educazione morale e spirituale dei bambini. Vi è, inoltre, un altro problema nella proposta educativa che pertiene strutturalmente alle grandi religioni, e cioè il fatto che in esse venga sì valorizzata la domanda, ma che poi essa sia mal sopportata quando giunge al punto di mettere in dubbio le risposte che sono condivise all'interno di una data tradizione religiosa. Questo aspetto tradisce uno degli aspetti essenziali del nostro domandare metafisico-esistenziale, e cioè la sua radicalità, il suo bisogno di *fondare* ogni convinzione (si veda la radicalità del domandare dei bambini nel dialogo riportato al capitolo 5).

Neanche la scuola¹³ sa offrire, al momento, uno spazio adeguato al domandare metafisico-esistenziale dei bambini e degli adolescenti. Ciò dipende da due fattori. Primo, essa si regge fondamentalmente su un modello trasmissivo del sapere secondo il quale vi sono delle verità che il bambino deve apprendere e che possono essere trasmesse dal docente al discente. Secondo, queste verità si articolano in saperi disciplinari. Ora, in questo quadro, non è facile inserire le domande metafisico-esistenziali e le relative possibili risposte. Esse non sono facilmente localizzabili nel quadro disciplinare esistente. Ma, e questo è il problema fondamentale, esse non si prestano a essere inserite in un piano che procede secondo un modello trasmissivo del sapere. Infatti, per trasmettere un sapere, vi deve essere a monte un accordo sostanziale su quali siano le verità da trasmettere. Ma è proprio tale accordo a mancare quando si tratta di questioni metafisico-esistenziali. In mancanza di un tale accordo, non si sa cosa insegnare. Se un bambino chiede come fa un fiore a fiorire, sappiamo raccontare una storia rifacendoci alla teoria condivisa dalla comunità scientifica. Se un bambino chiede perché esiste il male, se Dio esiste, o qual

¹³ Si veda Kronman 2007 per l'affermazione che le questioni esistenziali non trovano posto nell'università (americana), nemmeno nelle discipline umanistiche. Sembra giusto dire che lo stesso vale, *mutatis mutandis*, per qualsiasi altra istituzione accademica modellata sulle università europee e americane.

è il senso del tutto, non solo non sappiamo bene a quale “comunità scientifica” rifarci (devo guardare su un *handbook* edito da Oxford University Press oppure devo cercare sull’Himalaya uno yogi tibetano, o forse entrambi?), né troveremo, fra tutti coloro che si sono occupati seriamente della questione, un accordo su quali siano le risposte vere a tali domande.

Se non vi è una verità condivisa su tali questioni, allora vi sono grosso modo due strade educative percorribili (per altro non in contraddizione tra loro e facilmente integrabili). Una si articola all’interno del modello trasmissivo e consiste nel trasmettere, in un’ottica storico-problematica, quali sono le risposte che tradizionalmente sono state offerte a queste domande (rientrano in questo modello le ore di filosofia e di religione). Un’altra proposta consiste nell’educare i bambini a riflettere, precisare, approfondire, esplorare le grandi domande metafisico-esistenziali, in dialogo con le grandi tradizioni che hanno tentato di rispondere a esse.

Il problema è che, al momento, nessuna di queste due strade è stata presa in seria considerazione nel contesto educativo italiano. L’ora settimanale di religione – che segue per lo più la prima strada – è facoltativa, e trasmette solo una parte delle risposte alle grandi domande metafisico-esistenziali. Le ore di storia della filosofia – che vengono impostate nel nostro paese perlopiù seguendo la prima strada¹⁴ – sono proposte solo nei licei, e dunque intervengono troppo tardi e solo per alcuni (sono infatti esclusi gli studenti degli istituti tecnici e professionali).¹⁵

Vi è poi un ulteriore problema generale che emergerà con forza nel corso della discussione in questo capitolo. Non solo non è chiaro *come educare al domandare metafisico-esistenziale*, ma non è nemmeno chiaro *quale debba essere il profilo di chi educa a tale domandare*.

Dopo le istituzioni religiose e la scuola, vi è, infine, un terzo grande luogo dell’educazione, e cioè la famiglia, e le comunità che si costruiscono intorno a essa (o che ne fanno le veci). Se le grandi domande metafisico-esistenziali non vengono affrontate in seno a una tradizione religiosa, né nel contesto delle ore di scuola, allora i bambini si rivolgeranno ai genitori o a chi si prende

¹⁴ Per un’introduzione alla storia del dibattito sulla didattica della filosofia in Italia, si veda Illetterati 2007 e Caputo 2019.

¹⁵ Per le proposte e le sperimentazioni esistenti di estensione della filosofia nei tecnici e nei professionali, si vedano i saggi contenuti in Caputo 2023.

cura di loro – come comunque fanno – per condividere e risolvere i loro dubbi e le loro curiosità. Il problema, in questo caso – e qui tocchiamo il cuore della questione – è che gli stessi adulti perlopiù non credono di conoscere le risposte a queste domande, né sanno, più in generale, cosa è giusto fare in tali circostanze. Peggio ancora, gli adulti sono spesso i primi a essere spaventati e angosciati da tali questioni. Gli adulti stessi, dunque, spesso non hanno le risorse per educare i propri figli al domandare metafisico-esistenziale.

9.3 Domande esistenziali e sofferenza

Siamo dunque in una situazione in cui non è chiaro *chi e come* possa farsi carico delle domande esistenziali che, lo si voglia ammettere o meno, animano le vite dei bambini. Di fronte a questa circostanza si può reagire in modi diversi (diverse seconde frecce!). Si può avvertire che vi è un *problema* da risolvere, e questa è la *mia* reazione, poiché *desidero* che i bambini crescano senza inibire o dimenticare le proprie domande e desidero così perché *credo* che ciò sia giusto e bene per loro. Vi è però anche chi reagisce sostenendo che, dopotutto, è *meglio così* – è meglio, cioè, che le domande esistenziali dei bambini passino, per così dire, sotto silenzio. Questa è la reazione di chi crede che dare uno spazio al domandare esistenziale dei bambini sia foriero di inutile sofferenza. Possiamo intendere questa reazione come l'espressione di *due preoccupazioni* distinte.

Come abbiamo appena visto, una delle caratteristiche principali del domandare esistenziale è la sua *intensità emotiva*. Sebbene l'intensità possa essere anche positiva – si pensi, per esempio, alla meraviglia di Wittgenstein e Heidegger per l'esistenza del mondo – il domandare esistenziale è spesso associato a emozioni come angoscia, ansia, paura e terrore. Pensare alla propria morte e mortalità, per esempio, potrebbe risvegliare una profonda paura e angoscia. La prima preoccupazione è quindi che i bambini non siano in grado di gestire questa intensità emotiva. Come sappiamo, gli stessi adulti hanno spesso paura delle proprie domande esistenziali e tendono per lo più a evitarle, perlomeno fintanto che la vita non fa capolino ricordando loro che tali questioni sono fondamentali e ineludibili. Poiché per un adulto è difficile gestire l'intensità emotiva che accompagna le domande esistenziali, la preoccupazione diffusa è che i bambini possano essere ancora più indifesi

di fronte alle emozioni travolgenti che le domande esistenziali sono in grado di scatenare.

È importante notare che coloro che nutrono tali preoccupazioni partono dal presupposto che i bambini si rapportino alle domande esistenziali più o meno nello stesso modo in cui lo fanno molti adulti. Questa sembra un'assunzione plausibile a prima vista. Le domande esistenziali dei bambini sono spesso legate a eventi di vita emotivamente intensi. La domanda di un bambino sulla morte è spesso sollecitata dall'esperienza della morte – la morte di un genitore, di un animale domestico o persino di una bambola (si pensi a *L'ospedale delle bambole* di Sharp). Inoltre, a prescindere dall'evento che è in grado di risvegliare le domande esistenziali, sembra che i bambini abbiano la percezione dell'importanza e della serietà di queste domande: l'atmosfera in classe è diversa quando si discute una domanda sulla morte, poniamo, rispetto a quando si discute una domanda sull'origine delle parole.

Non è raro, tuttavia, incontrare – tramite conversazioni o letture su questi temi – un altro resoconto circa il modo in cui i bambini si rapportano alle loro domande esistenziali e filosofiche: i bambini non hanno paura di discutere le questioni esistenziali perché hanno un atteggiamento mentale aperto verso queste domande e le possibili risposte. Sempre secondo questo resoconto, gli adulti, diversamente dai bambini, si sarebbero già formati delle opinioni solidissime intorno ai grandi temi esistenziali: o pensano di conoscere già le risposte, e dunque temono l'indagine perché foriera di quel tipo particolare di sofferenza che consiste nel mettere in dubbio convinzioni radicate e centrali nella propria visione del mondo; oppure temono le domande esistenziali poiché disperano che sia possibile trovare delle risposte certe a esse. Di conseguenza, si ritiene che gli adulti abbiano paura delle domande esistenziali, soprattutto perché temono di conoscere la risposta – perché questa potrebbe costringerli a cambiamenti radicali nella loro vita – o perché ritengono di trovarsi di fronte a misteri inquietanti che non potranno mai essere afferrati e compresi con certezza. I bambini, invece, non avrebbero questa relazione problematica con le loro domande esistenziali.

La seconda preoccupazione è un'estensione della prima. Un conto è interrogarsi su questioni esistenziali e affrontarne l'intensità; un altro è *rispondere* a tali questioni. Ora, alcune risposte alle domande esistenziali – come alcune, ma non tutte, delle risposte fornite dalla religione – potrebbero essere in grado di contenere e trasformare l'intensità emotiva in sollievo, speranza

e sentimenti positivi più in generale. Altre risposte – che sono onnipresenti nell'attuale cultura nichilista in cui viviamo – potrebbero invece confermare la paura e l'angoscia legate alle domande e aumentare la loro intensità. A titolo esemplificativo, supponiamo che un bambino giunga alla conclusione che la vita non ha senso. Giungere a tali conclusioni potrebbe – anche se non è necessario – essere un evento psicologicamente dirompente per la salute mentale di una persona.¹⁶ La preoccupazione è che i bambini possano essere esposti a questo pericolo. Se si pensa che i bambini abbiano meno risorse, rispetto agli adulti, per gestire l'intensità emotiva provocata dai cambiamenti nella visione del mondo cui le domande esistenziali possono portare, è naturale pensare che i bambini potrebbero essere esposti a grandi sofferenze.¹⁷

9.4 L'ineluttabilità delle domande esistenziali

Questa duplice preoccupazione – i bambini non sono in grado di gestire l'intensità emotiva scatenata dalle domande esistenziali e i bambini potrebbero giungere conclusioni che minerebbero la loro salute emotiva e mentale – potrebbe suggerire la conclusione radicale secondo la quale le domande esistenziali dovrebbero essere *eliminate* dall'educazione. In realtà, come abbiamo visto, di fatto lo sono già: non c'è posto nell'istruzione pubblica e nella società più in generale dove le domande esistenziali siano oggetto di insegnamento, indagine o dialogo. Se qualcuno fosse persuaso da questa duplice preoccupazione e dalla conclusione che esse suggeriscono, e cioè di eliminare le domande esistenziali dall'educazione, allora lo stato attuale delle cose potrebbe essere accolto con favore.

Tuttavia, questa conclusione radicale è, a mio avviso, sbagliata ed è facile capire perché. In primo luogo, anche se faremo di tutto per eliminare le domande esistenziali dall'educazione, i bambini se le porranno comunque. Porre domande esistenziali fa parte della nostra natura – probabilmente è una

¹⁶ Se l'esperienza personale non è sufficiente, si veda come Tolstoj (Tolstoj 1880) descrive la propria sofferenza esistenziale legata alla mancanza di senso; si vedano poi Yalom 1980 e Frankl 1963 per due opere teoriche che evidenziano la connessione tra senso e salute mentale, e Davies & Hicks 2013 per ulteriori riferimenti alla letteratura psicologica.

¹⁷ Per una posizione più ottimistica, si veda Puolimatka & Solasaari 2006.

delle nostre caratteristiche distintive – quindi, anche se le domande esistenziali fossero soppresse, riapparirebbero più avanti nella vita, come domande o come sintomi di domande inconscie che chiedono di essere ascoltate. Inoltre, la vita stessa offrirà ai bambini occasioni per riflettere su tali questioni: la perdita e il fallimento sono esperienze inevitabili. È importante rendersi conto che, anche se cerchiamo di eliminare queste domande, esse riappariranno.

Inoltre, l'evasione rischia di causare più danni che benefici. Questo è un punto che si può apprezzare efficacemente se si tiene a mente la dottrina delle due frecce e i fattori all'origine della sofferenza. Resistendo sistematicamente al desiderio dei bambini di discutere le questioni esistenziali¹⁸ – si pensi al genitore che cambia argomento quando gli viene posta una domanda “difficile”, o all'insegnante che fornisce una risposta sbrigativa o evita del tutto la questione – si fa capire ai bambini che gli adulti si sentono a disagio di fronte a tali domande e che è in qualche modo inappropriato pensarci. Ma questo è dannoso per la crescita emotiva, morale e spirituale del bambino. La conclusione che questi argomenti siano da evitare (questa è una seconda freccia) rischia di provocare sofferenza, poiché questi temi affioreranno nella mente del bambino e del futuro adulto per tutta la vita. Il fatto che un bambino finisca per pensare (ecco un'altra seconda freccia) che si tratta di argomenti tabù o che le sue domande sono fuori luogo è a sua volta una forma di sofferenza.¹⁹ Sentirsi a disagio con le proprie domande, soprattutto quando riguardano le questioni più importanti dell'esistenza umana, è probabilmente causa di sofferenza e disagio nella propria crescita emotiva, morale e spirituale.

Inoltre, se i bambini capiscono che gli adulti eludono questi temi perché

¹⁸ A proposito di questa resistenza sistematica alle domande esistenziali dei bambini, Matthews 1980, 86 scrive (mia traduzione): “Anche quando si sospetta che il commento o la domanda portino con sé un notevole carico emotivo, affrontare la domanda, piuttosto che trattarla semplicemente come un sintomo emotivo, può essere parte della dimostrazione del giusto rispetto per il bambino come essere umano a tutti gli effetti”. È vero, è importante mostrare rispetto, ma chi sostiene di eliminare le domande esistenziali dall'educazione insiste sul fatto che il vero rispetto consiste nell'eludere tali questioni per proteggere i bambini da sofferenze insopportabili. Gli appelli al rispetto non sono sufficienti. Abbiamo bisogno di un'argomentazione più forte che dimostri che è bene, o comunque inevitabile, riflettere con i bambini sulle loro domande esistenziali.

¹⁹ Matthews 1980, 86 sostiene che (mia traduzione) “l'evasione potrebbe solo aumentare l'ansia”.

ne hanno paura, allora è facile per loro concludere che questi temi *sono davvero spaventosi* (altra seconda freccia!) – e la paura è sofferenza, soprattutto quando si tratta di argomenti a cui si sente di non poter sfuggire e lo si sente perché si riconosce che sono i temi più importanti della propria vita.²⁰ Ancora più preoccupante è il fatto che i bambini possano concludere (ancora un'altra seconda freccia) di essere *soli* nell'affrontare questi temi, visto che nemmeno gli adulti sono in grado di relazionarsi positivamente con essi. E ancora, questa solitudine è una probabile causa di sofferenza.

Infine, anche se cerchiamo di proteggere i bambini dalle domande esistenziali, essi avranno l'occasione di apprendere ciò che la gente pensa su tali questioni guardando programmi televisivi, film, cartoni animati, pubblicità, leggendo libri e parlando con i loro coetanei. Più in generale, i bambini riceveranno dalla nostra cultura un'idea del modo in cui dovremmo rapportarci – emotivamente e cognitivamente – alle questioni esistenziali. (Questo è un riflesso del vuoto educativo di cui si è parlato poco sopra.) La nostra cultura è pervasa da convinzioni nichiliste e relativiste. Questa atmosfera influenzerà il rapporto dei bambini con le domande esistenziali – e, cioè, instillerà in loro delle seconde frecce foriere di sofferenza e, inoltre, accettate acriticamente. Lasciare i bambini soli e impreparati a esplorare e a relazionarsi con la nostra cultura e con il modo in cui la nostra cultura ci suggerisce di (non) affrontare la domanda esistenziale non è un modo per proteggerli dalla sofferenza, ma piuttosto un modo per sfuggire dalla responsabilità di fornire loro gli strumenti che potrebbero aiutarli ad affrontare questo aspetto inevitabile e fondamentale della nostra esperienza umana. Dato che è impossibile evitare il confronto con le domande esistenziali e con il modo in cui la nostra cultura pensa e sente le domande esistenziali, dobbiamo pensare gioco forza a un'educazione a tali domande.

La questione, dunque, non è tanto *se* sia giusto dare spazio alle domande esistenziali nell'educazione, quanto piuttosto *come farlo*. Il modello trasmissivo non è adatto a fare spazio a tali domande. Uno dei motivi principali è lo stesso che viene spesso citato nel caso dell'educazione religiosa. Le domande esistenziali, come quelle religiose – da contrapporre a quelle

²⁰ “Se gli adulti non parlano con i bambini delle domande esistenziali, la conseguenza potrebbe essere che i bambini sviluppano paura, insicurezza e incapacità di affrontare queste domande più avanti nella vita” (mia traduzione) (Pramling & Johansson 1995, 144).

sulla *storia* della religione – non incontrano consenso: c'è un disaccordo intrattabile, per cui è impossibile convergere su un insieme di verità che potrebbero poi essere trasmesse agli alunni. Di conseguenza, l'istruzione pubblica non è in grado di *rispondere* alle domande esistenziali dei bambini. La situazione è analoga a quella della filosofia più in generale, essendo le domande esistenziali una parte delle domande filosofiche: poiché non c'è consenso sulla giusta visione filosofica del mondo, la filosofia può al massimo essere insegnata come storia della filosofia o praticata come processo di pensiero sulle domande filosofiche (come viene proposto in vari modi dal movimento della P4C).

È naturale pensare che la P4C possa colmare questa lacuna fornendo un contesto in cui le domande esistenziali dei bambini possano essere valorizzate ed esplorate attraverso l'indagine in modo collaborativo e alla luce dei valori che informano la CdR. Le domande esistenziali, infatti, sono tra le domande filosofiche più fondamentali e l'aspirazione di P4C è proprio quella di dare ai bambini il diritto di filosofare, offrendo loro l'opportunità di prendere coscienza delle proprie domande e di esplorarle in modo collaborativo in un ambiente sicuro – la CdR. Tuttavia, uno sguardo più attento rivela che c'è ancora molto lavoro da fare per dimostrare che la P4C è adatta ad affrontare le domande esistenziali.

9.5 Le domande esistenziali nel curriculum della Philosophy for Children

La prima questione che desidero affrontare è se le domande esistenziali abbiano un posto nel curriculum originale sviluppato da Lipman, Sharp e collaboratori.

Nel modello didattico della P4C, l'indagine dei bambini è stimolata dalla lettura di un testo del curriculum. Dopo la lettura, i bambini sono invitati a formulare le loro domande. In seguito, devono riflettere su di esse, selezionarne una (o formularne una nuova) e dialogare insieme intorno alla domanda scelta. Sebbene le domande dei bambini possano discostarsi in modo significativo dagli argomenti che il testo li invita naturalmente a discutere, il testo è comunque l'elemento scatenante delle loro perplessità ed è stato scritto intenzionalmente in modo da suscitare specifiche questioni filosofiche e un

particolare atteggiamento e stile di pensiero nella mente dei bambini.²¹ I facilitatori sono invitati a prepararsi alla sessione filosofica leggendo la parte del manuale corrispondente al testo scelto per la sessione. I manuali evidenziano i contenuti filosofici presenti nei testi e suggeriscono al facilitatore possibili percorsi di indagine ed esercizi da utilizzare per sviluppare le sessioni filosofiche.

Il curriculum della P4C rappresenta quindi il materiale di base sia per i bambini sia per i facilitatori. Questo ha tre conseguenze importanti per i nostri scopi: influisce sulla scelta degli argomenti da affrontare in classe; determina quali argomenti il facilitatore sarà verosimilmente preparato a facilitare; invita sia il facilitatore sia i bambini ad adottare un particolare atteggiamento di indagine.

Ora, se si leggono i racconti e i manuali che compongono il curriculum, si nota che le questioni esistenziali non vi hanno un ruolo di primo piano. Non sono esplicitamente sollevate e discusse nei racconti stessi e, di conseguenza, non sono evidenziate nei relativi manuali. A volte le questioni esistenziali vengono toccate in modo più o meno indiretto. Per esempio, ne *L'ospedale delle bambole* di Sharp, la bambola si rompe e l'episodio potrebbe essere un'occasione per riflettere sulla perdita e sulla morte. Un altro esempio si trova in *Harry Stottelmair's Discovery* di Lipman, dove Ann è sconvolta dalla scoperta che Suki ha perso la madre, ed entrambe parlano della sofferenza e della morte delle piante. Naturalmente ci sono molti altri passaggi nei testi che sollevano o possono suscitare domande esistenziali. Tuttavia, una rapida occhiata all'indice dei manuali rivelerà quali sono gli argomenti preferiti per la discussione in questi testi e si noterà che è relativamente raro trovare domande sulla morte, sul senso della vita, sul significato e sull'origine dell'esistenza, sul libero arbitrio, sull'esistenza di Dio, sul suicidio e su argomenti simili. Inoltre, non c'è un riconoscimento esplicito della differenza tra i temi esistenziali e gli altri argomenti. Di conseguenza, è difficile per un facilitatore usare i testi del curriculum per invitare a indagare questioni esistenziali, ed è difficile per i facilitatori che desiderano esplorare tali argomenti in classe trovare suggerimenti pratici nel manuale. Inoltre, cosa ancora più importante, il curriculum non sembra offrire una guida a

²¹ Si veda De Marzio 2011 e Murris 2016.

un facilitatore che *deve* esplorare le questioni esistenziali perché i bambini insistono nel discuterne.

Ciò mostra come le domande esistenziali siano state di fatto messe da parte all'inizio dello sviluppo intellettuale della P4C. Questo fatto presenta alcuni evidenti svantaggi. In primo luogo, la P4C aspira a dare ai bambini il *diritto di filosofare* affrontando la domanda *dei bambini stessi*: tuttavia il curriculum non lascia abbastanza spazio alle domande esistenziali e, nella misura in cui le domande esistenziali sono frequenti tra i bambini, il contenuto del curriculum è in tensione con l'aspirazione centrale che caratterizza la P4C. In secondo luogo, le domande esistenziali sono probabilmente le più importanti della nostra vita. Mentre pochi adulti si preoccupano veramente – per esempio – di sapere se lingue diverse creano mondi diversi di significato, sicuramente tutti devono affrontare le domande esistenziali sulla morte e sul significato dell'esistenza. Se anche i bambini hanno domande esistenziali e queste sono tra le domande più importanti per la loro vita – almeno comparativamente, cioè rispetto ad altre domande filosofiche – allora la P4C non solo non riesce a dare spazio alle domande dei bambini, ma non riesce a dare spazio proprio alle domande più importanti dei bambini.

In terzo luogo, la rimozione delle domande esistenziali dal curriculum potrebbe rafforzare – sia nei bambini sia negli adulti – il pregiudizio negativo verso le domande esistenziali che viene trasmesso dalla società in generale. L'assenza di domande esistenziali nel programma di studi potrebbe rafforzare nei bambini l'impressione che sia in qualche modo improprio o imbarazzante porre domande esistenziali. Da un lato, la sessione filosofica viene presentata come un'occasione di liberazione ed emancipazione in cui i bambini possono esplorare liberamente la propria sensibilità filosofica. Dall'altro lato, però, alcuni aspetti della loro sensibilità non vengono sostenuti positivamente e questo potrebbe avere il contro-effetto di indurre i bambini stessi a valutarli negativamente.

Questa discussione invita a porsi due domande. In primo luogo, perché le domande esistenziali non sono centrali nel curriculum? In secondo luogo, e più in generale, perché le questioni esistenziali non sono esplicitamente discusse nello sviluppo intellettuale della P4C e nei dibattiti attuali? Senza pretesa di esaustività, ecco alcune considerazioni a mio avviso pertinenti per rispondere a queste domande.

In primo luogo, le questioni esistenziali sono difficili e controverse. È

difficile convincere genitori e istituzioni a promuovere attività educative che invitino i bambini a riflettere su temi come la morte e l'(in)esistenza di Dio. Probabilmente, all'inizio dello sviluppo della P4C l'obiettivo principale era quello di promuovere la pratica, e sarebbe stato controproducente sottolineare una caratteristica della pratica che avrebbe potuto rallentare, se non inibire, lo sviluppo e la diffusione dell'intero progetto educativo. Come fa notare Peter Shea,²² Lipman voleva evitare di discutere le opinioni religiose – che probabilmente emergono quando si discutono questioni esistenziali – perché in questo modo sarebbe stato più facile introdurre la filosofia nelle scuole pubbliche. Pochi genitori si sarebbero lamentati se i loro figli avessero pensato a frasi reversibili, mentre le famiglie e gli educatori avrebbero potuto temere la pratica e criticarla se si fosse occupata di opinioni religiose o di argomenti esistenziali più in generale.

In secondo luogo, il domandare esistenziale non si inserisce facilmente nella cornice teorica pragmatista adottata dai fondatori della P4C. Uno degli obiettivi principali (se non l'obiettivo principale) della pedagogia della CdR è quello di educare i bambini a diventare buoni cittadini di una società democratica.²³ Le domande esistenziali non si inseriscono facilmente in questa agenda educativa. Innanzitutto, le domande esistenziali sono spesso percepite come derivanti da preoccupazioni *individualistiche* e come argomenti che isolano l'individuo piuttosto che invitare al pensiero collaborativo. Più in generale, si ritiene che l'esistenzialismo sia correlato a un'enfasi sull'individuo – il famoso “eroe esistenzialista” – mentre la P4C, date le sue radici pragmatiste, è correlata a un'enfasi sulla comunità.

Inoltre, l'enfasi sull'educazione alla democrazia attraverso lo sviluppo di un pensiero multidimensionale non dà centralità al *contenuto* delle domande che possono sorgere in una comunità di indagine. La priorità è data al *processo* di indagine, piuttosto che al *contenuto* dell'indagine, e quindi, data la difficoltà di indagare sulle questioni esistenziali, è naturale preferire altri argomenti meno controversi per le discussioni filosofiche.

²² Shea 2018, 162.

²³ Si vedano Daniel & Lebouis 1992, Lipman, Sharp e Oscanyan, 1980, Sharp 1997 e i saggi contenuti nella sezione intitolata *The Democratic Nature of Philosophy for Children* in Gregory, Haynes e Murris 2016. Per una voce critica si veda Vansieleghem 2005.

Infine, il pragmatismo non è la tradizione filosofica in cui le domande esistenziali sono più importanti. L'insistenza del pragmatismo sulla praticità (nel senso lato del termine) si scontra con il tipo di domanda che si trova nella domanda esistenziale. I pragmatisti parlano di significato e di senso come obiettivo dell'indagine. Anche i teorici della P4C parlano di questo significato come di un "significato esistenziale".²⁴ Tuttavia, questo non è il tipo di significato che è in questione nelle domande considerate finora. Il significato o senso per i pragmatisti è legato all'idea di dare un senso alla propria condizione e al mondo in modo da risolvere un problema che la persona ha (questo è il famoso sentimento di irritazione che dà origine all'indagine, secondo il resoconto di Peirce in "The Fixation of Belief" di cui abbiamo parlato nel primo capitolo). Nel domandare esistenziale così come qui lo intendo (e come viene inteso nella filosofia europea del XX secolo) la nozione pragmatista di senso o significato non è ciò che è primariamente in gioco nell'indagine esistenziale. Quest'ultima invita a un atteggiamento domandante che non mira (almeno non sempre) alla risoluzione di un rompicapo o alla produzione di una risposta; piuttosto, l'interrogazione esistenziale comporta spesso una sorta di sguardo contemplativo sui misteri radicali e inquietanti dell'esistenza.²⁵ Questo sguardo non è descrivibile in modo appropriato tramite il repertorio concettuale che i teorici della P4C riprendono dalle opere dei pragmatisti per descrivere il processo di pensiero e di indagine che ha luogo all'interno di una CdR.

A partire dalla distinzione di Heidegger tra pensiero calcolante e pensiero meditante (Heidegger 1966) e dalla distinzione di Marcel tra problemi e misteri (Marcel 1951), si potrebbe mostrare che esiste una modalità di pensiero (che spesso si verifica in connessione con la domanda esistenziale) che dovrebbe essere aggiunta al pensiero multidimensionale delle 4c (critico, creativo, caring, collaborativo) promosso dalla P4C. Questa quinta "c" è, a mio avviso, quella del *pensiero contemplativo*. C'è un filone del movimento P4C che offre alcuni spunti iniziali per elaborare una riflessione su questa

²⁴ Si veda Gregory 2011.

²⁵ Si veda, per esempio, la riflessione di Gabriel Marcel sulla distinzione tra problemi e misteri. Si veda per esempio Marcel 1951.

modalità di pensiero.²⁶ Ann Sharp ha affermato che una CdR è il luogo giusto per affrontare le proprie domande esistenziali più profonde: afferma che le metafore religiose dovrebbero essere un argomento di indagine in una CdR – e le metafore religiose sono probabili nel tentativo di affrontare le proprie domande esistenziali; inoltre, sostiene che la CdR potrebbe essere una casa per la spiritualità per quelle persone per le quali “Dio è morto” e per le quali le pratiche religiose non sono più rilevanti (Sharp 2012). Inoltre, in Sharp 1996 riconosce l’esistenza e l’importanza di quello che ho chiamato pensiero contemplativo, discutendo del silenzio nella comunità di indagine. Tuttavia, molto lavoro deve essere ancora fatto per integrare questa quinta “c” nella P4C.

9.6 Domande esistenziali nella comunità di ricerca

Si potrebbe pensare che i limiti della P4C evidenziati nel paragrafo precedente siano contingenti. È vero che le domande esistenziali non trovano posto nel curriculum originale e nei relativi manuali. Tuttavia, si potrebbe rispondere, per superare questi limiti occorre semplicemente pensare a nuove risorse per stimolare le domande esistenziali, scrivere nuovi manuali e adattare di conseguenza la formazione dei facilitatori.

Questa risposta non tiene in piena considerazione la natura eccezionale delle domande esistenziali. Il problema è più profondo: le domande esistenziali minacciano gli stessi presupposti della pedagogia della CdR. La sfida consiste nel capire se la CdR sia il tipo di ambiente giusto in cui discutere tali questioni. In ciò che segue descriverò questa sfida e discuterò alcune risposte provvisorie a essa. Come ho già detto, credo che la CdR sia un buon ambiente per esplorare le domande esistenziali. Tuttavia, il mio obiettivo in questo capitolo è quello di stimolare la comunità di ricercatori e facilitatori a rendere esplicito il motivo per cui questo è un buon ambiente, a fornire risposte efficaci agli scettici e ad articolare tutte le risorse didattiche che aiutino gli educatori ad affrontare le domande esistenziali dei bambini. Pertanto, in quanto segue, farò del mio meglio per presentare una sfida forte contro

²⁶ Si veda Gregroy e Oliverio 2018.

la P4C, una sfida secondo la quale la pedagogia della CdR non è il tipo di ambiente adatto per discutere le domande esistenziali con i bambini.

Il primo problema riguarda il modo in cui i valori democratici e gli obiettivi educativi modellano la struttura di una sessione di CdR: i bambini sono invitati e incoraggiati a formulare le proprie domande; i bambini possono quindi scegliere la domanda che guiderà la loro indagine; ogni bambino ha lo stesso diritto di partecipare al dialogo e quindi ogni bambino ha una voce nella comunità; il facilitatore non dovrebbe rispondere alle domande dei bambini, ma piuttosto facilitare l'indagine. Queste caratteristiche possono generare i seguenti problemi (alcuni dei quali sono stati riscontrati durante le mie facilitazioni).

I bambini potrebbero formulare domande esistenziali quando vengono invitati a proporre le loro domande dopo lo stimolo. Ora, supponiamo che il facilitatore non voglia affrontare le domande esistenziali ma domande più semplici. Potrebbe chiedere esplicitamente alla comunità di mettere da parte queste domande più complesse, oppure potrebbe facilitare la riflessione della comunità sulle proprie domande, spingendola surrettiziamente a preferire domande non esistenziali. In entrambi i casi, il facilitatore corre il rischio di far capire ai bambini che non va bene discutere le domande esistenziali o, peggio ancora, che il facilitatore stesso ha paura di tali domande.²⁷ Queste due seconde frecce potrebbero avere un effetto negativo sul rapporto dei bambini con le loro domande esistenziali e, di conseguenza, sarebbero potenziali cause di sofferenza.

Supponiamo invece che il facilitatore accetti la scelta dei bambini di discutere le domande esistenziali. È probabile che i bambini accolgano con entusiasmo (o almeno così ho sperimentato spesso come facilitatore) l'opportunità di discutere di tali domande, perché capiscono che sono importanti e che raramente hanno l'occasione di esprimerle e approfondirle. Tuttavia, e questo è il secondo problema, *alcuni* bambini potrebbero essere a disagio con la domanda scelta.²⁸ La maggior parte dei bambini potrebbe essere pronta a

²⁷ Come nota giustamente Matthews (1980, 87) (*mia traduzione*): “In tutti noi c'è, senza dubbio, un'angoscia esistenziale sotterranea. A volte il nostro sforzo di proteggere i bambini dal pensiero della morte maschera semplicemente uno sforzo di proteggere noi stessi”.

²⁸ Questo problema è menzionato anche da Turgeon 2015, 289.

discutere una domanda sulla morte, per esempio, ma alcuni potrebbero non esserlo. Questo accade regolarmente durante le sessioni P4C. Una divergenza di preferenze non è problematica se la scelta è tra domande sull'amicizia e domande sulla natura del pensiero (sebbene anche queste abbiano i loro risvolti inquietanti). Infatti ci aspettiamo che entrambe le famiglie di domande siano innocue per i bambini: nel peggiore dei casi, alcuni bambini si annoieranno. Ma con le domande esistenziali le cose sono diverse. Alcuni bambini potrebbero soffrire durante la sessione, per esempio perché hanno appena subito una perdita o perché, per qualsiasi altro motivo, non sono in grado di gestire l'intensità che la discussione potrebbe comportare.

Infine, supponiamo che inizi un dialogo su una questione esistenziale. Per rendere le cose più vivide, supponiamo che la domanda scelta sia se la vita abbia un senso anche se tutti noi moriremo un giorno. Il problema che ho appena sollevato è che alcuni bambini potrebbero sentirsi a disagio con questa domanda. Ma vi sono problemi più specifici. Uno riguarda, come abbiamo visto prima, le *risposte* che i bambini potrebbero discutere o addirittura abbracciare durante una sessione. Supponiamo (è successo a me) che un bambino dica con forza e rabbia che la vita è orribile perché tutti noi moriremo un giorno. Come abbiamo visto, arrivare a questa conclusione potrebbe essere dannoso per la crescita dei bambini. Inoltre, mentre possiamo intervenire in qualche modo quando un bambino dice esplicitamente quello che pensa, è molto più difficile intervenire e aiutare i bambini che potrebbero essere turbati dalla discussione senza mostrare apertamente la loro lotta interiore. Come sappiamo, molti bambini coltivano un dialogo interiore durante la seduta che non siamo in grado di seguire e guidare.²⁹

²⁹ Si veda Sharp 1996. Matthews 1980, 85 è consapevole del problema che sto sollevando. Egli afferma che a volte i bambini potrebbero non essere "emotivamente sani e sicuri". "Anche un bambino che di solito è fiducioso e sicuro può avere momenti di ansia ed esprimere queste ansie in un commento o in una domanda filosofica". Di conseguenza, suggerisce, a volte la discussione dovrebbe includere anche "rassicurazioni di preoccupazione amorevole". "A volte l'adulto dovrebbe dimenticare la filosofia e concentrarsi sui problemi emotivi del bambino" (Matthews 1980, 86). Questo è vero, ma la questione è come farlo in una comunità di indagine. Innanzitutto, i bisogni emotivi dei bambini potrebbero non essere espliciti. Inoltre, il facilitatore deve essere formato per sapere *come* occuparsi dei bisogni emotivi piuttosto che dell'indagine. Il problema è che non è chiaro come questo debba essere fatto e se la comunità di ricerca sia il contesto giusto per farlo.

Un'altra questione riguarda la durata di una sessione P4C. Una sessione dura normalmente tra i 45 minuti e le due ore. Questo tempo potrebbe non essere sufficiente per discutere di questioni esistenziali con la dovuta attenzione e cura. I vincoli di tempo potrebbero costringere i facilitatori a terminare le sessioni in modo brusco, e dovremmo chiederci se questo potrebbe causare danni ai bambini che stanno discutendo di questioni esistenziali preoccupanti. Per rendere questo punto evidente, supponiamo che i bambini stiano discutendo se il suicidio sia un'opzione valida, e supponiamo che alcuni bambini sostengano che in alcune circostanze il suicidio vada bene³⁰ e che altri bambini siano turbati dalla discussione. Se la sessione deve terminare, il facilitatore potrebbe perdere di vista il bisogno emotivo di alcuni bambini e lasciarli soli nel loro processo di comprensione e integrazione delle idee che hanno considerato.^{31, 32}

La domanda è quindi: come può/deve un facilitatore affrontare queste situazioni?³³ Vengono facilmente in mente alcune opzioni sbagliate. Il facilitatore potrebbe porre fine alla discussione non appena percepisce che la discussione sta "andando troppo oltre". Ma, ancora una volta, questo potrebbe causare più danni che benefici. Il facilitatore potrebbe cercare di contrastare tutte le conclusioni che ritiene inappropriate, dannose o false, ma questo è problematico per molti aspetti: va contro lo spirito della pratica; non c'è un consenso su quale sia la risposta giusta a queste domande (e quindi c'è

³⁰ In una sessione che ho facilitato in una scuola pubblica in Italia, alcuni bambini (di 10 anni) hanno sostenuto che il suicidio va bene se esiste la reincarnazione. Altri sostenevano che il suicidio va bene a prescindere dal futuro, purché la vita attuale non sia più attraente.

³¹ Si veda Shea 2017 su questo problema in relazione alle discussioni sulla religione.

³² Questi sono solo alcuni problemi. Se ci concentriamo sul ruolo del facilitatore e sulle tecniche di facilitazione, i problemi e le domande aperte sono tantissimi.

³³ Si noti che sto discutendo di problemi che riguardano soprattutto i facilitatori che lasciano che siano gli studenti a scegliere le proprie domande per l'indagine. Esistono metodi – come quelli di Worley e McCall, esemplificati rispettivamente in Worley 2011 e McCall 2009 – in cui la domanda è scelta dal facilitatore. In questo caso il facilitatore potrebbe semplicemente omettere di discutere le domande esistenziali. Il problema rimane, tuttavia, se il facilitatore è disposto a dare ai bambini l'opportunità di discutere di questioni legate alla morte, al senso e a temi affini. Worley ha una storia sul significato della vita, per esempio.

il rischio di indottrinamento); il bambino vuole essere persuaso che il suo punto di vista è sbagliato, non solo essere avversato per le sue opinioni (un atteggiamento che, di nuovo, potrebbe causare più danni che benefici quando si tratta di questioni esistenziali). Inoltre, se il bambino sperimenta che il facilitatore ha un atteggiamento diverso quando si confronta con i temi esistenziali rispetto a quando affronta altre questioni filosofiche, allora il bambino potrebbe accorgersi che c'è qualcosa di problematico in questi temi, e consolidare così una seconda freccia problematica.

Una risposta ottimistica a questi problemi dice che il modo migliore per reagire a queste circostanze è semplicemente attenersi al metodo e confidare che la comunità stessa risolverà le tensioni emotive e i problemi. Consideriamo ancora una volta il caso di un bambino che sostiene che la vita è priva di significato e che di conseguenza la vita è orribile. Si possono invitare i bambini a esplorare ulteriormente questa posizione, sperando che l'indagine apra la loro mente alla possibilità che questa visione sia sbagliata. Sappiamo che a volte approfondire l'indagine su un argomento è un modo per indebolire le convinzioni dei partecipanti: più si conosce una domanda, più ci si rende conto di quanto sia difficile essere sicuri della risposta giusta. Tuttavia, non è chiaro se questo sia un atteggiamento responsabile nel caso della domanda esistenziale. Infatti, approfondire la questione potrebbe avere diversi effetti negativi: in primo luogo, potrebbe rafforzare in alcuni bambini l'opinione che la vita sia davvero orribile; potrebbe prolungare l'intensità e la potenziale sofferenza; potrebbe portare un maggior numero di bambini a essere prima facie persuasi da questa conclusione. D'altra parte, anche comportarsi come se l'opinione non fosse condivisa – cambiando argomento o sminuendone l'importanza – non è una via d'uscita facile, perché potrebbe indurre nel bambino e nella comunità la sensazione che sia brutto pensare a tali questioni – o, cosa ancora più preoccupante, che la vita sia davvero orribile, come dimostra il fatto che il facilitatore non è nemmeno in grado di affrontare la questione, sapendo implicitamente che non c'è modo di dimostrare che le cose stanno diversamente.

Sebbene sia facile dire come *non* si dovrebbe reagire a tali circostanze, è difficile trovare una modalità di reazione positiva. Il mio obiettivo in questo capitolo non è risolvere questi problemi e rispondere alla sfida generale, ma piuttosto metterli chiaramente in evidenza e mostrare che devono essere trattati seriamente dalla comunità degli educatori in generale e dai facilitatori

della P4C in particolare. Suggestisco quindi di porre in primo piano questa domanda: “Come deve comportarsi un facilitatore con le domande esistenziali in una CdR?”.

Il risultato di questa discussione è che i facilitatori dovrebbero capire la differenza tra i diversi tipi di domande e capire come queste influenzano la vita mentale dei bambini e il processo di facilitazione. Ancora una volta, c'è una differenza significativa tra il chiedersi se tutte le sentenze siano reversibili e il chiedersi se (per esempio) il suicidio possa essere la soluzione giusta al problema che la vita è priva di significato.³⁴ La questione generale è se lo stesso metodo e la stessa pedagogia siano adatti a entrambi i tipi di domande. In questo capitolo mi sono concentrato sulle sfide che ci invitano a rendere esplicito come e perché la pedagogia della comunità di indagine faccia spazio all'interrogazione esistenziale in modo sicuro e promuova il benessere e il diritto dei bambini a filosofare. Potremmo riassumere la sfida complessiva come un invito a risolvere una tensione, se non un conflitto, tra due aspirazioni che sono al centro della P4C: da un lato, abbiamo l'obiettivo di promuovere l'indagine; dall'altro, abbiamo l'obiettivo di prenderci cura della salute emotiva dei bambini.³⁵ Nel caso dell'interrogazione esistenziale, non è chiaro come si possano promuovere contemporaneamente entrambi gli obiettivi.

9.7 Conclusioni

In sintesi, in questo capitolo ho sostenuto che le domande esistenziali pongono sfide specifiche all'educazione in generale e alla pedagogia della CdR in particolare. Ho sostenuto che le domande esistenziali sono problematiche perché sembrano portare alla sofferenza. Ho poi sottolineato che non possiamo semplicemente ignorare le domande esistenziali dei bambini e lasciarli soli di fronte all'inevitabile compito di affrontare tali questioni. Ho anche suggerito che è naturale e allettante pensare che la pedagogia della CdR fornisca le risorse per fare spazio alle domande esistenziali dei bambini.

³⁴ Questa è la domanda di Camus nel suo *Il mito di Sisifo* (Camus 1942). Sappiamo che queste domande possono risuonare nella nostra vita in vari momenti, soprattutto durante l'adolescenza.

³⁵ Anche Turgeon 2015 evidenzia questa tensione.

Tuttavia, questo suggerimento si scontra con diversi problemi. Innanzitutto, ho notato che le domande esistenziali non sono frequenti nel curriculum originale di Lipman-Sharp. Poi ho suggerito che c'è una tensione tra due aspirazioni chiave al centro della P4C: da un lato, l'obiettivo di promuovere l'indagine sulle domande dei bambini e, dall'altro, l'obiettivo di fornire un ambiente sicuro per le riflessioni dei bambini. Ho poi sottolineato alcune difficoltà che i facilitatori devono affrontare quando si occupano di domande esistenziali.

Lo scopo di questo capitolo è quello di invitare la comunità dei facilitatori di P4C a raccogliere le sfide che ho sollevato. Abbiamo bisogno di chiarire a noi stessi come affrontare le domande esistenziali dei bambini in un modo che promuova l'indagine collaborativa e, allo stesso tempo, preservi il benessere dei bambini. A questo proposito, ho anche suggerito che abbiamo bisogno di ricerche empiriche per capire se e come il rapporto dei bambini con le loro domande esistenziali sia influenzato dalla partecipazione alla CdR.

Una delle sfide lanciate in questo capitolo è che nella letteratura sulla P4C c'è poca discussione apertamente incentrata sulle domande esistenziali. Questo punto si riflette nel fatto che le domande esistenziali sono scarsamente rappresentate nel curriculum originale di Lipman-Sharp. Possiamo considerare questa sfida come un invito ad articolare punti di vista filosofici e pedagogici che ci permettano di pensare alla rilevanza delle domande esistenziali nell'educazione in generale e nella CdR in particolare. Come ho suggerito sopra, le riflessioni di Sharp sul ruolo della religione e della spiritualità nella comunità di indagine sono un buon punto di partenza per pensare a questo tema, rimanendo nell'alveo della tradizione della P4C. Tuttavia, suggerisco anche di esplorare modi di pensare alla P4C con l'aiuto di autori che hanno sottolineato l'importanza delle questioni esistenziali nell'esperienza umana. Conversare con autori come, tra gli altri, Kierkegaard, Sartre, Camus, Heidegger e Jaspers è, a mio avviso, un modo promettente per promuovere lo sviluppo intellettuale e pratico della P4C in una direzione che ci permetta di apprezzare la sua capacità di fornire uno spazio adeguato per la domanda esistenziale nell'educazione.

Appendici

Appendice A

Il primo laboratorio

“La domanda più importante della mia vita”

In questa appendice vorrei descrivervi cosa faccio, concretamente, *il primo giorno* che incontro il gruppo di bambini o adolescenti con i quali inizio un ciclo di laboratori di dialogo filosofico. Prima di cominciare, un paio di premesse sono necessarie.

Primo, questo laboratorio è pensato come inizio di un *ciclo* di più incontri. Ovviamente, potete usarlo anche se è un laboratorio con un gruppo che non vedrete mai più. Ma, in tal caso, il mio consiglio sarebbe quello di proporre un'altra attività poiché questa, come vedremo, è pensata per introdurre i bambini alla filosofia e per aiutare il facilitatore a progettare gli incontri successivi.

Secondo, *non* è affatto essenziale iniziare un ciclo di incontri con questo laboratorio. Questo è il mio modo di iniziare, so per esperienza che funziona e penso che abbia una serie di vantaggi che ora vi spiegherò. Tuttavia, ciascuno è non solo libero di iniziare come vuole, ma, il che è più importante, ci sono molti altri modi ugualmente validi e interessanti di cominciare.

A.1 Struttura generale del laboratorio

In due parole, il laboratorio ha la seguente struttura.

Per primissima cosa spiego le regole dell'attività che svolgeremo insieme. Le regole di partenza sono due: si parla uno alla volta; si rispettano le opinioni dei compagni.

Dopodiché, dico che stiamo per fare *filosofia* insieme e chiedo se sanno che cos'è la filosofia. Dopo aver raccolto le opinioni, se ne hanno, inizio subito con l'attività centrale del laboratorio. Nota bene: non rispondo *io* alla domanda circa la natura della filosofia. Uno degli scopi del primo laboratorio è proprio quello di lasciare che la risposta emerga maieuticamente a seguito dell'attività centrale.

Dico a ciascun partecipante di prendersi un paio di minuti per chiedersi *qual è la domanda più importante della sua vita*. Spiego loro cosa intendo con “domanda più importante” e poi do il via alla riflessione. Ognuno ha un paio di minuti per scrivere su un foglietto la domanda più importante della sua vita.

Dopodiché, a turno, ciascun partecipante dice ad alta voce la propria domanda, il proprio nome, e raccolgo nome e domanda sulla lavagna. Rileggo tutte le domande con calma.

A questo punto chiedo alla classe che cosa vogliamo ottenere quando ci facciamo una domanda. Tutti concordano, dopo un po', che vogliamo una risposta. Al che chiedo come deve essere la risposta che cerchiamo. Anche qui, tutti concordano, dopo un po', che deve essere giusta, corretta, vera. A questo punto chiedo loro come si cerca la risposta alle domande, soprattutto quando si tratta delle domande che abbiamo scritto sulla lavagna. Qui li guido finché non riconoscono che è più facile cercare le risposte *insieme* piuttosto che da soli.

A questo punto, ho tutti gli ingredienti di cui ho bisogno per spiegar loro che cosa faremo durante gli incontri di filosofia e per dire loro che cos'è la filosofia: quello che faremo è cercare *insieme* le risposte alle domande più importanti della nostra vita e questa è un'ottima definizione di *filosofia*, poiché i filosofi da sempre si fanno domande, cercano risposte vere, lo fanno insieme – in un dialogo coi contemporanei e con la tradizione – e, guarda caso, le domande che si pongono sono proprio, fra le altre, quelle che tutti noi ci poniamo e che riconosciamo come le più importanti della nostra vita.

Fin qui l'attività occupa tra i 20 e i 40 minuti, a seconda del gruppo e della ricchezza dei dialoghi. Se il tempo lo consente (per esempio se abbiamo in tutto almeno un'ora e mezza) scegliamo una delle molte domande proposte e iniziamo a dialogare insieme su quella domanda. Ma quest'ultima parte è opzionale. Il cuore del primo incontro è giungere a scoprire quali sono le domande più importanti in quel gruppo e permettere loro di

scoprire che quello che faremo è cercare insieme le risposte alle domande più importanti della loro vita, perché questo è ciò che fa la filosofia. I partecipanti sanno che potranno parlare a proposito dei temi che più gli stanno a cuore, che potranno farlo in cerchio, in libertà, e che potranno farlo guidati da qualcuno che ha a cuore questi temi. Insomma, è un bel modo per cominciare con il piede giusto!

Questa è la struttura in generale. Ora vorrei entrare in dettaglio in ciascuna fase, spiegare le considerazioni che motivano le mie scelte e dare indicazioni precise sul da farsi a ogni passo.

A.2 Primo passo – presentare la natura dell’attività e le regole

La primissima cosa da fare quando si propone un dialogo filosofico in classe è chiarire la *natura dell’attività*. La ragione per cui questa è la prima cosa da fare è che l’attività proposta è assolutamente *sui generis*, in quasi tutti i contesti scolastici.

L’attività è nuova per moltissime ragioni: primo, i bambini sono disposti circolarmente, mentre di solito sono di fronte all’insegnante; secondo, i bambini saranno invitati a dire la loro opinione, senza che vi sia *un voto* né tantomeno l’aspettativa che, a un certo punto, l’insegnante dirà qual è la *risposta corretta*; i bambini saranno invitati a formulare le proprie domande, e si renderanno presto conto che hanno la responsabilità, per lo meno in certi laboratori, di decidere il tema di cui parleranno.

Queste caratteristiche sono assolutamente nuove per molti bambini e adolescenti. Pertanto è importante chiarire, in due parole – ci sarà tempo per riprendere il tema delle regole – che stiamo per iniziare un’attività *nuova* – o perlomeno *speciale*, se non è del tutto nuova – e che in questa attività loro potranno discutere insieme dei temi che verranno proposti o di temi che potranno, se lo vorranno, scegliere loro stessi.

Non è necessario, a mio avviso, spendere troppo tempo su questo punto all’inizio. Le cose si capiscono facendole. È però importante dire in due parole che cosa si farà e chiarire, quindi, che si tratta di un’attività speciale.

Se l’attività è fatta da un esperto esterno allora questa fase può essere estremamente breve. Il semplice fatto che vi sia un esterno, uno sconosciuto, uno “nuovo”, sancisce di fatto lo stato di eccezionalità dell’evento. Se, invece,

si tratta di un'attività proposta dall'insegnante, allora questa prima parte può richiedere, talvolta, un tempo più lungo, perché, ripeto, si sta proponendo ai bambini qualcosa di nuovo a cui non sono abituati.

Dopo aver chiarito che si tratta di una nuova attività, si chiarisce immediatamente che quest'attività ha due regole fondamentali – come ho già detto: uno, si parla uno alla volta; due, si rispettano le opinioni dei compagni (non si prendono in giro i compagni).

Vediamo nel dettaglio queste regole.

Si parla uno alla volta. Questa è una regola scontata e arcinota in ogni contesto classe, però ribadirla in questo caso non nuoce, perché si è appena detto che i bambini saranno liberi di discutere insieme delle proprie idee, e questo potrebbe creare false aspettative (“ora possiamo fare quello che ci pare?”).

Si rispettano i compagni; non si prendono in giro i compagni. Questa regola è, a sua volta, una ben nota regola di base, tuttavia in questo caso vale la pena ribadirla perché ci apprestiamo a svolgere un'attività particolarmente delicata. Quando facciamo filosofia, infatti, ci troviamo gioco forza a interrogarci e a discutere sui temi più profondi e importanti che ci siano. Perché esistiamo?, perché moriamo?, qual è il senso della vita?, chi sono io?, cosa significa essere felici?, cosa devo fare nella vita?, tutto questo è reale?, perché io sono proprio io?, perché esiste il male? e molte altre sono le domande scomode che i bambini e gli adolescenti si ritroveranno a discutere nel corso dei laboratori. Ora, vista la natura dei temi discussi, è inevitabile che la discussione vada a toccare le corde più intime e profonde dell'animo dei bambini. Pertanto, essere presi in giro quando si parla di questi temi rischia di lasciare delle ferite molto profonde.

Non solo. Questi sono temi che raramente i bambini e gli adolescenti hanno l'occasione di discutere. Non è facile per loro, come non lo è per noi, aprirsi su questi misteri, mostrarsi vulnerabili e indecisi nelle loro riflessioni. Quindi è di fondamentale importanza che i bambini sentano di far parte di un contesto sereno, dove vige un clima di comunità e mutuo supporto. La creazione di questo clima passa, per mia esperienza, attraverso una risoluta presa di posizione da parte dell'insegnante. Il facilitatore deve restituire al gruppo classe il senso della *serietà* e *sacralità* dell'attività che si sta svolgendo. Bisogna essere molto seri, avere il giusto atteggiamento, i giusti occhi. Se l'insegnante è serio, i bambini capiscono che non si scherza. Capiranno an-

cor meglio quanto importante sia la filosofia non appena verrà introdotta la prima attività, ed è per questo che, sulla scia della spiegazione della seconda regola, è opportuno che si passi subito alla consegna dell'attività conservando la serietà e la giusta atmosfera di silenzio e raccoglimento.

A.3 Secondo passo – la domanda più importante della mia vita

Comunicare che ciascun bambino avrà a disposizione un paio di minuti per pensare alla *domanda più importante della sua vita*. Per chiarire di che genere di richiesta si tratta, io di solito aggiungo le parole seguenti.

Nella nostra vita ci facciamo tante domande. Ogni giorno ci chiediamo un sacco di cose. Tipo che ore sono?, cosa si mangia a pranzo?, quali sono i compiti per domani?, ecc...

Ci sono domande, però, che sono particolarmente importanti per noi, le più importanti.

Possono essere domande che ci poniamo tutti i giorni, proprio perché sono le più importanti della nostra vita. Oppure possono essere domande che non ci poniamo mai, proprio perché sono così intense e importanti che non abbiamo la forza di pensarci troppo spesso.

Possono essere domande che, proprio perché sono le più importanti, condividiamo spesso con i nostri amici. Oppure possono essere domande che teniamo strette per noi, non le riveliamo a nessuno, nemmeno ai nostri amici e genitori, proprio perché sono troppo importanti e intime.

Possono essere domande che pensiamo non avranno mai una risposta. Oppure possono essere domande che hanno una risposta, anche se è molto difficile trovarla.

L'unica cosa che conta è che sia davvero la domanda più importante della nostra vita.

A questo punto spesso mi chiedono se deve essere solo una o possono essere di più. Io dico che possono essere al massimo due, o tre, in base al numero dei bambini nella classe (ricordate che poi dovrete leggerle tutte!), però insisto che l'importante è che siano davvero le domande più importanti della loro vita.

Dopo qualche secondo, se vedo che alcuni non scrivono, o sono visibilmente in difficoltà, aggiungo queste parole per rassicurarli.

Non vi preoccupate se non vi viene subito in mente. A volte ci vuole del tempo. Vedrete che, comunque, tra un po' vi verrà in mente la vostra domanda. Forse vi verrà in mente ascoltando le domande dei vostri compagni.

Con i più piccoli di solito queste indicazioni sono sufficienti (è chiaro che il linguaggio viene modulato a seconda dell'età dei bambini, e certe indicazioni vengono omesse quando i bambini sono molto piccoli).

Con i più grandi (dai 10 anni in poi)), invece, di solito aggiungo anche queste parole:

Alcuni di voi potrebbero fare delle domande molto intime perché riguardano la vostra vita personale. Potrebbero essere domande nelle quali fate il nome di persone a voi care. Cercate, se riuscite, di riformulare la domanda togliendo i nomi delle persone a voi care o i dettagli che non volete condividere. Cercate di formulare la domanda nella maniera più semplice possibile.

Ovviamente, le parole variano, ed è il contesto che decide le piccole variazioni, le scelte stilistiche, l'enfasi e via dicendo. Ma, sostanzialmente, queste sono le indicazioni.

A questo punto, dopo un paio di minuti, tutti hanno scritto qualcosa. Se vedo che c'è qualcuno – di solito al massimo un paio di bambini – che non sono ancora riusciti a scrivere nulla, vado comunque avanti, perché di solito hanno solo bisogno di ascoltare cosa hanno scritto gli altri ed è inutile (se non nocivo) portare su di loro tutta l'attenzione della classe che aspetta impaziente di proseguire.

A.4 Terzo passo – raccolta di domande e nomi sulla lavagna

Dopo chiedo a tutti, uno alla volta, di condividere la propria domanda e di dire il proprio nome (questo si può evitare, ovviamente, se li conoscete già). Raccolgo tutte le domande e scrivo a fianco i nomi.

Mentre raccogliete le domande potete chiedere al resto della classe se ha capito la domanda del compagno e se non l'ha capita del tutto potete invitarli ad alzare la mano e a porre al compagno una domanda di chiarimento.

Talvolta può capitare che le domande proposte siano molto complesse e lunghe e in tal caso potete proporre al bambino o al ragazzo di pensare a una versione più corta, oppure potete aiutarlo voi proponendogli delle formulazioni alternative che conservino il senso iniziale della domanda. Tuttavia, in questo primo laboratorio, se la lunghezza non è esagerata, io consiglio di conservare la domanda nella forma originale. Trattandosi della prima esperienza di filosofia in classe è importante che l'intervento sia accolto e che il bambino non si senta rifiutato. La richiesta di riformulazione può essere percepita come una critica, una correzione, tanto più se solo alcuni vengono così corretti e a maggior ragione se l'interazione normale fra bambini e insegnante è appunto quella presente nel modello trasmissivo tradizionale.

Una volta raccolte tutte le domande e i nomi, rileggete lentamente tutte le domande emerse alla classe. Come abbiamo visto ripetutamente in questo libro, sappiamo quali domande possiamo aspettarci. A questo punto il facilitatore e l'insegnante sanno quali domande si pongono i bambini e possono progettare delle attività – nonché futuri laboratori di dialogo filosofico – tenendo conto di quelle che sono le domande dei bambini e dunque i loro specifici desideri di conoscere la verità. A questo punto, se sono l'insegnante o se so che continuerò a vederli per altri incontri, prometto loro che nei prossimi incontri affronteremo *alcune* di queste domande. Questo, di solito, è per loro fonte di grande entusiasmo.

A.5 Il senso del primo incontro

L'interazione dialogica in questo primo laboratorio segue a grandi linee un modello che potremmo definire socratico o maieutico. Il facilitatore ha un ruolo di guida nel dialogo, e tutti i partecipanti si rivolgono a lui. Il facili-

tatore si limita per lo più a fare delle domande e le fa con un obiettivo in mente, e cioè fare emergere delle risposte che, secondo il facilitatore, sono *vere e importanti*. L'obiettivo del primo incontro è chiarire ai bambini che cosa si fa quando si fa filosofia e che cosa si farà nei prossimi incontri. Invece di raccontare qualcosa sulla filosofia e i laboratori, con questo primo laboratorio *si cerca di partire dai bambini stessi*. Chiedendo loro quali sono le domande più importanti della loro vita *scoprono che le loro domande sono le domande della filosofia*. Questa è una scoperta importante: dà un valore immenso a qualcosa di misterioso – la filosofia – che probabilmente non avevano mai sentito nominare prima di quel giorno. E, di riflesso, poiché sanno che la filosofia è importante, sentono che le loro domande vengono valorizzate. Poi, attraverso le domande del docente, i bambini scoprono maieuticamente che quando ci poniamo delle domande vogliamo delle risposte vere e che il modo migliore per trovarle è indagando insieme. Così, hanno scoperto da loro stessi che cos'è, in poche parole, la filosofia: cercare insieme le risposte vere alle domande più importanti della nostra vita.

Appendice B

Il metodo per problemi e la strategia del contrasto

Il laboratorio della nave di Teseo

Dobbiamo distinguere la *pedagogia della comunità di ricerca*, che è al cuore della *Philosophy for Children*, dalle particolari *declinazioni pratiche e didattiche* che tale impianto pedagogico rende possibile. Il mio approccio, dal punto di vista *pratico* o *didattico*, è fortemente liberale – lascio che siano i valori alla base della comunità di ricerca e i bisogni educativi contestuali a determinare i metodi e le pratiche più consone da adottare. In altre parole, *diversi fini* giustificano l'adozione di *diverse strategie didattiche* e i fini cambiano di volta in volta, durante un'unica sessione, o nel corso di un percorso di più sessioni di dialogo filosofico (il percorso può anche essere l'intero ciclo della scuola primaria, o l'intera educazione di un individuo).

Per dare un senso al lettore del tipo di strategie didattiche che sono alla base della progettazione e della conduzione di un laboratorio di dialogo filosofico, in questa appendice descrivo brevemente il *metodo per problemi*¹ e la *strategia del contrasto*.² Il metodo è diverso da quello utilizzato nella *Philosophy for Children* e poiché al lettore italiano quest'ultimo è maggiormente noto,³ in questa appendice preferisco concentrarmi sul primo. La strategia

¹ La caratterizzazione del metodo è frutto del lavoro di ricerca e della pratica dell'autore. Tuttavia la descrizione del metodo cattura e condivide la struttura e gli intenti di altri approcci esistenti, primo fra tutti l'approccio di Peter Worley e della *Philosophy Foundation*. Si veda Worley 2011, 2021b.

² Per un approfondimento, si veda Zanetti 2023c.

³ Esistono numerose ottime risorse in italiano per conoscere e approfondire la proposta didattica della *Philosophy for Children*. Il curriculum della *Philosophy for Children* è stato tradotto da Liguori, e lì il lettore può trovare i testi e relativi manuali.

del contrasto può essere usata tanto dal metodo per problemi quanto nella facilitazione di sessioni pianificate secondo il metodo della *Philosophy for Children*, e rappresenta, a mio avviso, un'importante ed efficace strategia didattica per facilitare il dialogo, filosofico e non.

B.1 Il nucleo stimolo-domanda-dialogo

Tutti i metodi per fare filosofia con i bambini propongono esperienze che hanno in comune un nucleo centrale. Il nucleo è costituito da tre momenti così ordinati: stimolo, domanda, dialogo (o indagine). Ai partecipanti è presentato uno stimolo, si individua una domanda a partire dallo stimolo e infine la si indaga. Poi si riparte con un altro nucleo stimolo-domanda-dialogo, e così via. I metodi differiscono nel modo in cui declinano questi tre momenti.

Che questa struttura sia comune a *tutti* i metodi non è una mera constatazione cui si giunge osservando la lettera dei diversi metodi: in realtà, talvolta può non essere chiaro a chi propone un metodo di dialogo filosofico con i bambini che vi siano questi tre momenti costitutivi nel proprio operare. L'argomento per sostenere che tali momenti siano costitutivi di ogni laboratorio è quello che vi ho proposto nei capitoli 1 e 2: è costitutivo di *ogni* indagine il fatto di partire da uno *stimolo* che fa nascere una *domanda* che è seguita da una *ricerca della risposta sulla base di ragioni epistemiche*. Ciò accade anche in un contesto di dialogo, e cioè di *indagine collettiva*, dove uno stimolo comune riunisce più menti intorno a una domanda condivisa, alla ricerca, tramite l'indagine (e cioè altri stimoli, domande ecc.), di una risposta.

Nella *Philosophy for Children* lo stimolo è rappresentato dalla lettura di un breve brano. I bambini sono quindi invitati a formulare delle domande a partire dallo stimolo. Dopo aver raccolto le domande si cerca di individuare una singola domanda che possa poi costituire il fulcro del dialogo. Vi sono diversi modi di giungere a una singola domanda, quali, per esempio, la votazione da parte dei partecipanti o l'analisi delle domande emerse.⁴ Infine, il facilitatore aiuta i bambini a dialogare intorno alla domanda che essi stessi hanno scelto.

⁴ Si veda McCall 2009 per una descrizione di vari modi di declinare il metodo della P4C.

Il metodo per problemi è caratterizzato da una gestione diversa dei tre momenti. Innanzitutto, diversamente dalla P4C, il metodo per problemi ha l'obiettivo di sottoporre ai bambini, di volta in volta, un problema filosofico specifico. Pertanto, nel metodo per problemi, è il facilitatore che decide a monte non solo quale sarà lo stimolo della sessione (cosa che avviene anche nel metodo della P4C) ma anche su quale domanda si svolgerà l'indagine. Lo stimolo deve essere quindi coerente con la domanda in maniera tale da presentare ai bambini gli ingredienti necessari per entrare nel problema filosofico che verrà esplorato nella fase del dialogo.

La sfida più grande per il metodo per problemi consiste nello spiegare come sia possibile motivare i bambini a entrare nel vivo del problema filosofico. La P4C ha una soluzione apparentemente semplice al problema della motivazione: poiché la domanda dell'indagine è scelta dai bambini, e avere una domanda significa desiderare di conoscere la risposta, i bambini sono motivati a partecipare al dialogo. Questa è la chiave per comprendere l'efficacia del metodo della P4C e la sua versatilità in una gran varietà di contesti. Quale risposta propone il metodo per problemi?

La domanda è importante e riguarda in generale ogni proposta didattica che si discosti dal modello tradizionale di trasmissione del sapere. I bambini sono abituati ad ascoltare spiegazioni che rispondono a domande che loro non hanno posto (una lezione di geografia risponde idealmente a una domanda di geografia che deriva dal programma che il docente deve svolgere, non da richieste dei discenti). Le proposte che mirano a creare occasioni di dialogo filosofico con i bambini scardinano diversi elementi di questo approccio trasmissivo: la P4C lascia che siano i bambini a formulare le domande e a trovare le risposte; il metodo per problemi lascia all'insegnante o facilitatore il compito di formulare le domande, ma rimanda ai bambini l'onere di trovare le risposte. Ora, cercare in maniera collaborativa e dialogica le risposte a domande filosofiche è un compito difficile e relativamente nuovo per i bambini che sono abituati per lo più a un modello trasmissivo di insegnamento. È dunque importante chiedersi come sostenere nei bambini la motivazione a partecipare a questa nuova esperienza educativa.

B.2 Che cosa è un problema filosofico

La chiave dell'efficacia di un dialogo filosofico condotto secondo il metodo per problemi dipende dalla capacità del facilitatore di far sentire ai bambini la forza del problema filosofico che è proposto. Al fine di raggiungere questo obiettivo, dobbiamo avere chiaro a monte che cosa significa *avere* un problema filosofico. Se sappiamo quali condizioni devono essere presenti per avere un problema filosofico allora potremo al contempo chiarire come portare i bambini nel vivo dell'esperienza problematica. Se il problema si trasforma in una *loro* perplessità, allora abbiamo anche risolto la questione della motivazione.

Un'ideale fenomenologia del problema filosofico mostrerebbe che si danno diverse forme di problema filosofico. Elencare e descrivere queste forme è utile a un educatore che voglia proporre diverse esperienze filosofiche a un bambino. Qui mi soffermerò brevemente su *una* forma particolare che è facile introdurre con il metodo per problemi.

Innanzitutto, per avere un problema è necessario avere una *domanda*. Avere una domanda significa non sapere la risposta e desiderare di conoscerla. Perciò la domanda è un momento essenziale di ogni laboratorio di dialogo filosofico.

Ora, spesso giungiamo a formulare domande quando la nostra visione della realtà presenta dei conflitti, delle incoerenze che ancora non sappiamo bene come sciogliere.

Vado in stazione a prendere il treno, ma non è annunciato sul tabellone. Come è possibile? Scoprirò di aver sbagliato giorno. In questo caso le mie credenze non sono coerenti: credo che il tabellone sia tipicamente affidabile, ma credo anche di aver letto bene online quando ho comprato il biglietto, e soprattutto credo di sapere che giorno è.

Lo stesso accade in moltissimi problemi filosofici. Credo che vi sia un Dio che ha creato tutto ciò che c'è. Ma allora Dio chi l'ha creato? Se Dio ha creato tutto deve essersi creato da solo. Ma come può qualcosa crearsi da solo? Per crearsi deve già esistere, ma se esiste già non può essere lui responsabile della sua esistenza. (Si veda il capitolo 4, per un dialogo fra bambini su questo tema.) Ho un conflitto fra credenze, per risolverlo devo abbandonarne alcune oppure guardare meglio e scoprire che, in realtà, il conflitto è solo apparente.

Un altro esempio riguarda l'incompatibilità fra determinismo e libero arbitrio. Credo di essere libero. Credo anche di far parte della natura, e credo che tutto ciò che fa parte della natura sia determinato dal corso della natura. Ma allora in che senso le mie azioni possono dirsi libere?

Il contrasto che sta alla base dell'esperienza problematica può accadere in almeno due modalità: il contrasto nasce internamente, quando esplicitiamo le implicazioni delle nostre credenze e giungiamo a esiti contraddittori; il contrasto viene dall'esterno, per così dire, quando le nostre convinzioni si scontrano con delle nuove evidenze. Per ragioni di spazio, fornirò solo un esempio più dettagliato del primo caso.

B.3 Il paradosso

Una forma nota di problema filosofico è il paradosso, cioè un argomento che parte da premesse apparentemente accettabili e seguendo dei passi inferenziali apparentemente accettabili giunge a una conclusione apparentemente inaccettabile.⁵

Consideriamo questo paradosso che, secondo la mia esperienza, i bambini amano particolarmente. Ogni cosa che esiste ha una causa. Questo sembra vero. Se ogni cosa che esiste ha una causa, allora anche la causa, se esiste, avrà a sua volta una causa della sua esistenza, e così via all'infinito. Sembra un modo di ragionare accettabile. Ma allora giungiamo a una conclusione che sembra inaccettabile: l'esistenza di ogni cosa dipende da una serie infinita di cause.

In generale, vi sono tre modi di reagire a un paradosso: si accetta la conclusione; si rifiuta almeno una premessa; si rifiuta la validità dell'argomento. Un paradosso è un buon paradosso se è difficile da risolvere. E un paradosso è tanto più difficile da risolvere quanto più ognuna delle tre mosse possibili per risolverlo ci sembra inaccettabile. Consideriamo ancora una volta il nostro esempio. Possiamo accettare la conclusione, e cioè che ogni evento si regga su una serie infinita di cause. Tuttavia, questa opzione sembra a prima vista implausibile: non si capisce nemmeno come sia

⁵ Sainsbury 2009.

possibile una tale serie. Un'altra opzione è rifiutare almeno una premessa, per esempio quella secondo cui ogni cosa che esiste ha una causa della sua esistenza. Si potrebbe sostenere che esiste una prima causa incausata che regge l'esistenza di tutto il resto. Tuttavia, anche questa soluzione sembra a prima vista difficile da sostenere, poiché non è chiaro come qualcosa possa esistere senza una causa della sua esistenza. Infine, si può sostenere che in qualche passo dell'argomentazione si compie un passaggio non valido dal punto di vista formale. Per esempio, si può sostenere che non sia vero che se ogni cosa che esiste ha una causa, allora anche ogni causa ha una sua causa. Tuttavia, una causa è pur qualcosa e i nostri ragionamenti ordinari si basano sul principio che legittima questa inferenza, perciò sembra del tutto arbitrario non accettarne la validità in questo caso specifico. Questo sembra essere un buon paradosso.

Ovviamente non tutti sarebbero d'accordo. Quello che qui è descritto come paradosso può essere usato come argomento per dimostrare l'esistenza di una prima causa incausata di tutta l'esistenza. È chiaro quindi che la bontà o meno di una soluzione dipende dal giudizio di chi, appunto, abbraccia tale soluzione. Tuttavia, un buon paradosso è un paradosso che è in grado di far parlare di sé a lungo, di suggerire soluzioni contrastanti, di generare dibattito e disaccordo, e il paradosso dell'origine è, notoriamente, un paradosso che ha suscitato e ancor suscita un vivo dibattito e interesse.

Il punto importante per i nostri scopi è notare che la forza del paradosso dipende dal grado di convinzione che nutriamo per le premesse che lo generano. Il paradosso consiste in un'incoerenza che emerge dalle nostre credenze, e tanto più siamo legati alle nostre credenze quanto più avvertiremo la forza del paradosso e la spinta a cercarne la soluzione.

Il caso del paradosso ci fornisce un esempio chiaro per comprendere quale strategia didattica dobbiamo adottare se intendiamo portare i bambini a esperire i paradossi della filosofia. Dobbiamo, in un qualche modo, aiutarli a sentire la forza del paradosso, e ciò significa aiutarli a scoprire in loro stessi al contempo l'inclinazione a rifiutare la conclusione e l'inclinazione ad accettare le premesse e la bontà del ragionamento che conduce alla conclusione. Questo è il compito della strategia del contrasto.

B.4 La strategia del contrasto: l'esempio della Nave di Teseo

La strategia del contrasto si articola in tre azioni:

1. fare emergere delle convinzioni nei bambini;
2. proporre uno stimolo che sfida le convinzioni emerse;
3. aiutare i bambini a sostare nel contrasto.

Per illustrare il funzionamento della strategia, userò come esempio il laboratorio sull'identità basato sulle rocambolesche avventure della nave di Teseo.^{6, 7} Il laboratorio consiste in una sequenza di nuclei stimolo-domanda-dialogo dove a ogni nuovo nucleo un nuovo pezzo della storia si aggiunge al precedente, creando di volta in volta dei nuovi contrasti all'interno della visione dei bambini.

La storia inizia con il racconto di Teseo che parte per la guerra con la sua nave. Nel corso della battaglia si rompe un pezzettino della nave. A questo punto il facilitatore propone alla classe la domanda seguente: la nave a cui manca un pezzettino è la stessa nave con cui Teseo ha cominciato la battaglia?

Generalmente i bambini sono concordi nel dire che la nave con un pezzettino mancante è comunque ancora la *stessa* nave che ha cominciato la battaglia. I bambini manifestano con questa risposta la credenza che una cosa può perdurare, cioè continuare a essere se stessa, malgrado essa subisca dei cambiamenti.

Dopo un breve dialogo intorno alla prima domanda, il primo nucleo stimolo-domanda-dialogo è compiuto e si introduce una nuova fase, un nuovo nucleo stimolo-domanda-dialogo.

La storia continua (nuovo stimolo) e si racconta che il pezzettino mancante viene sostituito da un nuovo pezzettino identico al precedente. Ora si chiede (nuova domanda) se la nave con il pezzettino nuovo è ancora la stessa nave che ha iniziato la battaglia oppure se si tratta di una nuova nave.

A questo punto ho osservato che sebbene la maggior parte dei bambini sia portata a pensare che si tratti ancora della stessa nave, alcuni cominciano a proporre l'idea che si tratti di una nave nuova.

⁶ Per la versione originale della storia e del problema si veda Plutarco 2003.

⁷ Si veda anche Worley 2011, p. 86.

Il disaccordo diventa però più esplicito e acceso quando si introduce il seguente stimolo. La battaglia non si ferma e la nave continua a perdere pezzi. Per restare in battaglia i pezzi vengono cambiati mano a mano con pezzi nuovi ma identici ai precedenti. Poco a poco i pezzi vengono *tutti* sostituiti. Si chiede dunque se la nave che ha iniziato la battaglia sia la stessa nave che l'ha terminata, ossia la nave a cui sono stati sostituiti tutti i pezzi.

A questo punto le opinioni dei bambini si polarizzano in maniera più netta. Alcuni sostengono che sia la stessa nave, altri che sia una nuova.

Lo stimolo successivo narra che i pezzi che sono stati sostituiti sono stati raccolti da un ammiratore di Teseo che ha ricostruito con i pezzi originali una nave all'apparenza identica a quella che ha iniziato la battaglia. Ci sono così due navi: una con i pezzi nuovi, l'altra ricostruita con i pezzi persi in battaglia. Quale delle due navi è la nave originale? La prima, la seconda, entrambe, nessuna? Quest'ultimo nucleo permette di apprezzare chiaramente l'uso della strategia del contrasto. Nel nucleo precedente i bambini si sono polarizzati su due opinioni differenti: alcuni credono che la nave che finisce la battaglia, quella con tutti i pezzi sostituiti gradualmente, sia la stessa nave che ha iniziato la battaglia, altri pensano che sia una nave nuova. Il nucleo successivo, quello che racconta di una nuova nave costruita con i pezzi sostituiti in battaglia, crea un contrasto con le convinzioni dei bambini che credono che la nave che ha finito la battaglia sia la stessa che l'ha iniziata.

Il momento del dialogo è cruciale perché non basta creare un contrasto con l'uso degli stimoli e delle domande ma bisogna anche aiutare i bambini ad apprezzare il contrasto e a sostarvi per esplorarlo. A questo scopo il ruolo del facilitatore è fondamentale.

La questione dei compiti e delle funzioni del facilitatore meriterebbe altri spazi, tuttavia qui possiamo perlomeno sottolineare un aspetto interessante circa le competenze del facilitatore nel metodo per problemi. Per poter ideare e condurre un laboratorio con questo metodo è necessario avere delle competenze filosofiche e, in particolare, è necessario conoscere la natura del problema filosofico che si vuole proporre ai bambini. Solo una conoscenza approfondita del problema permette al facilitatore di individuare i contrasti su cui far leva per creare l'esperienza del problema. Inoltre, il facilitatore deve essere in grado di scegliere, nel corso del dialogo, quali stimoli e domande proporre ai bambini, e la scelta deve essere fatta in base alle opinioni che via via emergono dalla classe.

Per esempio, immaginiamo che tutti i bambini siano concordi nel ritenere che la nave ricostruita con i pezzi originali sia la nave iniziale. A questo punto il facilitatore può introdurre un nuovo nucleo, raccontando loro che ogni sette anni tutte le cellule del nostro corpo vengono “sostituite”, cioè muoiono e vengono rimpiazzate con nuove cellule. Si può chiedere così ai bambini se dopo sette anni siamo ancora la stessa persona oppure no. Se fosse possibile ricostruire noi stessi con le cellule morte, quali delle due persone saremmo: quella con le cellule originali, o quella le cui cellule si sono modificate poco a poco nel corso di sette anni? Qui il contrasto è chiaro: mentre nel caso della nave emerge (o può emergere) la credenza che i pezzi originali siano centrali per l’identità di un oggetto materiale come la nave, nel caso della nostra identità questa credenza si scontra con la riflessione che se essa valesse anche per noi allora ogni sette anni dovremmo pensare a noi stessi come morti e rinati in un nuovo corpo. Spostare il fulcro dell’attenzione dal caso dell’identità di una nave all’identità di noi stessi invita all’osservazione che vi è qualcosa di speciale nel nostro caso. Qual è la differenza – se davvero ne è una – fra una persona e una nave?

Un facilitatore che desideri usare la strategia del contrasto – e questo vale tanto nel metodo per problemi quanto nella P4C – deve comprendere la struttura dei problemi filosofici al fine di adattare l’uso degli stimoli in base alle convinzioni e alle curiosità dei bambini. A partire dalla nave di Teseo si può, per esempio, introdurre il problema del sorite.⁸ Il primo stimolo narra della nave che perde un minuscolo pezzettino in uno scontro in battaglia. Si chiede: è ancora la stessa nave? Alla risposta verosimilmente positiva si ripropone un altro stimolo chiedendo se, perdendo un altro piccolo pezzettino, la nave sia ancora la stessa oppure no? Ancora una volta, la risposta sarà verosimilmente positiva. Sta iniziando a prendere forma la coscienza di una serie soritica. Dopo altri stimoli analoghi si può andare all’estremo opposto della serie e chiedere ai bambini se la nave è ancora la stessa dopo aver perso tutti i pezzi tranne un piccolo pezzettino. A questo punto i bambini risponderanno verosimilmente che la nave non è più la stessa, che anzi non è rimasta nessuna nave! E qui si sono create le condizioni per porre la domanda che genera il problema della vaghezza: ma allora quanti pezzi deve perdere una nave per

⁸ Per un’introduzione in italiano al problema e al dibattito contemporaneo si veda Moruzzi 2012.

non essere più la stessa nave? Quanti pezzi deve perdere per essere distrutta? Oppure: quanti pezzi deve avere una nave per essere proprio quella nave? Qui l'arte della facilitazione risiede nell'accostare gli stimoli e le domande in maniera tale da rendere manifesta e incarnata, per così dire, la forza del contrasto che anima il problema che, a questo punto, anche i bambini sentono come un *loro* problema.

B.5 Conclusione

Una delle esperienze più emozionanti del fare filosofia con i bambini è vederli esplorare, senza saperlo, le stesse opzioni teoriche che i filosofi hanno considerato nel corso di secoli di riflessione. Chi fa filosofia e conosce la storia della filosofia sa che ci sono delle vie che si presentano come promettenti e vere al pensiero quando si incontrano certe domande o si abbracciano certe tesi filosofiche. Queste vie e tentativi del pensiero di fare i conti con sé stesso e con la realtà sono manifesti nelle domande e negli interventi dei bambini, ed è una gioia per il facilitatore che già conosce le riflessioni dei filosofi poterli accompagnare in un percorso che permetta loro di toccare alcune delle intuizioni più profonde di cui l'umanità è stata capace.

La gioia, sia chiaro, non dipende dal fatto che il facilitatore si compiace di vedere i bambini pensare ciò che lui o lei conosce. La gioia è vedere come in ognuno di noi vi sia la stessa inarrestabile spinta alla verità.

Postfazione.

L'intersoggettività che scuote e il corridoio del domandare

Stefano Oliviero

Il volume che il lettore ha terminato ha delle caratteristiche peculiari nel vasto panorama della letteratura specialistica sulla *philosophy for/with children* (d'ora in poi P4wC), ed esse sono dovute al profilo intellettuale del suo autore.

In primo luogo, è forse dai tempi di Matthew Lipman che un esperto di logica e filosofia analitica, quale Luca Zanetti è, non si cimentava in modo così competente con la questione della P4wC, peraltro nella forma di una monografia esaustiva e sapientemente costruita.

In secondo luogo, Zanetti non è semplicemente un filosofo professionale (accademico) ma è anche un conoscitore della *pratica* della P4wC, essendosi in essa formato, avendo poi condotto laboratori con bambini e preadolescenti nelle scuole (come questo volume testimonia) e avendola frequentata anche da docente in corsi universitari. Alle sue eccezioni alla P4wC manca, quindi, quel sapore di estraneità e di sentito dire che sovente si avverte in tanti filosofi che contestano l'approccio di Lipman e Sharp, basandosi fondamentalmente su una lettura dei loro volumi o, al più, sull'osservazione episodica di qualche sessione.

In terzo luogo, da sempre Zanetti si è accostato alla P4wC con un interesse specifico, quello per le domande esistenziali, che in questo libro trova una sua tematizzazione vigorosa.

Il rischio, di fronte a un testo così ricco di spunti, dottrina, letture e pensieri, sorretto da esperienze pedagogiche solide e meditate, e condotto con

una scrittura magnifica per chiarezza ed eleganza, è di impostare il diapason su toni troppo alti, cedendo al registro encomiastico e innodico.

Per quanto fondato nei suoi meriti intrinseci, ciò non farebbe giustizia a un libro di tale tenore filosofico-educativo, così nitido nell'intento di esplorare nuovi orizzonti per la/nella P4wC e di proporli alla discussione della comunità di ricerca. D'altra parte, è però impossibile nel contesto di una postfazione affrontare in modo dettagliato tutti i punti su cui Zanetti, con il rigore delle sue argomentazioni, ma anche con l'inventività dei suoi accostamenti teorici e delle sue riflessioni metodologiche, sollecita l'attenzione di chi fa pratica filosofica di comunità.

Per queste ragioni la presente postfazione non potrà che essere un parergo al congegno di Zanetti, nella speranza di poter contribuire alla prosecuzione del dialogo.

In particolare, con una brutale semplificazione, mi soffermerò su due mosse argomentative di Zanetti: da un lato, la contestazione che il metodo della comunità di ricerca (d'ora in poi CdR) necessiti di una cornice teorico-metodologica di matrice pragmatista e, dall'altro, l'interrogazione circa la possibilità che la CdR sia l'ambito in cui le domande esistenziali dei bambini e delle bambine possano trovare voce e articolazione.

Le due mosse sono intimamente intrecciate perché Zanetti vuole "[l]iberrare la pedagogia della CdR da alcuni dei suoi presupposti pragmatisti – in particolare quelli specificamente legati all'*epistemologia*" per poter far spazio, al suo interno, alle domande esistenziali.

Non c'è niente di male, e c'è anzi molto di fondato, in questo proposito e – nonostante i miei trascorsi pragmatisti – anche io considererei insensato affermare che si debba essere pragmatisti per partecipare alla CdR (3.4) o che l'approccio della CdR educi "bambini pragmatisti" (3.5).

Più delicata la questione se occorra essere "facilitatori pragmatisti" per operare nella CdR (3.6). Infatti, per un verso, la risposta non può che essere no e Zanetti è la smentita in persona di tale tesi (non è un pragmatista ma è un eccellente facilitatore); d'altro canto, però, è legittima la domanda se davvero una comprensione del dispositivo della CdR in quanto di origine pragmatista non abbia influenza sull'accesso che abbiamo al suo metodo.

In altre parole, la matrice pragmatista dell'approccio della CdR è solo una curiosità intellettuale ed erudita o ci restituisce qualcosa del suo funzionamento? Non è che Zanetti, avendo appreso ad abitare l'approccio della

CdR in modo profondo, ne ha assorbito, attraverso la pratica, alcune delle caratteristiche “pragmatiste” e (anche) per questo è così capace facilitatore? Fermo restando che non si deve essere membri del club pragmatista per essere facilitatori, ci si può chiedere se conviene procedere a un disaccoppiamento totale fra metodo della CdR e pragmatismo o se un richiamo a questo non ci restituisca un modo di agire la pratica che sia (pedagogicamente) significativo.

Tale cautela rispetto a una liquidazione della matrice pragmatista della CdR non intende, tuttavia, rivendicare la teoria pragmatista della verità, su cui, invece, si concentra Zanetti, in questo erede delle diffidenze tipiche della tradizione filosofica europea, fin dai tempi del pragmatismo classico. A mio avviso, per quanto la letteratura secondaria della P4wC abbia essa stessa indulgiato su tale aspetto (come Zanetti mostra attraverso critiche puntuali), non è su di esso che dovremmo appuntare la nostra attenzione per valorizzare la provenienza pragmatista del metodo della CdR.

Per delineare in poche battute la posizione qui assunta, mi focalizzerò sul diverso modo in cui Zanetti e io ci accostiamo a un testo fondante del canone pragmatista, l'articolo di Peirce su “The Fixation of Belief”. Zanetti vi dedica pagine competenti al fine di meglio profilare – in opposizione al congegno argomentativo del filosofo americano – la sua teorizzazione sulla domanda in quanto radicata in un *desiderio di verità* (quest'ultimo è uno dei tre gangli del volume insieme con la *ricerca di senso* e la *questione della sofferenza*).

Come ho argomentato più diffusamente in altra sede (Oliverio, 2012), anche io considero il testo di Peirce essenziale per interpretare il costrutto di comunità di ricerca, non fosse altro perché probabilmente è da questo saggio – in cui pur la dizione non compare – che deriva a Lipman, attraverso Justus Buchler, l'idea di CdR. Ma non mi sono interessato alla questione della verità bensì a un altro aspetto.

Peirce indica quattro metodi di fissazione della credenza (metodo della tenacia, metodo dell'autorità, metodo *a priori* o delle verità conformi alla ragione e metodo scientifico). È da rimarcare come nella progressione dei metodi si possano vedere all'opera due movimenti: un crescere della estensione della socialità (dall'arroccamento della tenacia individuale fino alla comunità dei ricercatori, che è illimitata nel tempo e nello spazio) e un modo diverso di affrontare il dubbio (che, sia pur in modi diversi, è represso o eluso nei primi tre metodi e, invece, diviene il motore del quarto).

Trasportato dalla discussione filosofica alla metodologia della CdR nelle classi, ciò rinvia, nella mia interpretazione, al fatto che si costruisce una comunità di ricerca nella misura in cui accresciamo la socialità dell'indagine, aiutando, da facilitatori, a disancorarsi dall'abbarbicamento tenace alle proprie credenze ovvero dalla presa dell'autorità ovvero dal riposare su discussioni astratte e fumose, in cui il consenso fra i membri della CdR spesso si trova solo perché si evita quella che Richard Bernstein (2010 p. 132), commentando il ruolo "docente" dell'esperienza in Peirce ("Experience is our great teacher"), chiama "over-and-againstness", ossia l'incontro/fronteggiamento dell'alterità. Accrescere la socialità è, quindi, anche incrementare la possibilità che l'intersoggettività sia qualcosa che scuote, come suggerisce un altro autore intriso di pragmatismo quale Hans Joas (è punto su cui si tornerà).

In questa prospettiva, l'interesse delle tesi peirceane non concerne, a mio avviso, il piano della discussione sulla verità (e, quindi, ha ragione Zanetti ad asserire che chi facilita non deve sottoscrivere alla teoria pragmatista della verità per poter operare nella CdR), bensì il fatto che in esse si ritrova un diagramma dei possibili pericoli in cui possono precipitare le CdR – tenacia, autorità e metodo *a priori* – ma anche di come agire per sventarli, anzitutto aumentando il tenore di socialità dell'indagine (o, per essere più accurati, questa sarebbe la mossa "tipicamente" pragmatista da effettuare).

D'altra parte – è il secondo insegnamento del saggio peirceano – il tipo di socialità della CdR si costruisce solo mettendo il dubbio al lavoro, perché la comunità dei ricercatori vive di questa tensione del/nel dubbio, mentre gli altri metodi da esso rifuggono.

Sono questi elementi che definirei pragmatisti e che, a mio avviso, conviene riconoscere e preservare. Zanetti potrebbe forse obiettare che tale "epistemologia comunitaria" – per adoperare una sua espressione – non è esclusiva della tradizione pragmatista. Non lo si può negare, ma il pragmatismo ha forse insegnato meglio di altri a riconoscerla e, ciò che più conta in tale contesto, a renderla significativa dal punto di vista pedagogico, soprattutto per quel che concerne l'educazione al pensiero; si pensi a quanto scrive George Herbert Mead (2008, p. 85) nelle sue lezioni di filosofia dell'educazione: "Il processo di pensiero dipende dall'interazione [*intercourse*]. Ciò riveste un'importanza fondamentale nell'ambito educativo. La relazione sociale precede il pensiero: quest'ultimo scaturisce dalla coscienza della relazione sociale e della separazione".

Richard Rorty (1991) ha contrapposto solidarietà e oggettività: per quanto si possa eccepire alla sua ridefinizione del pragmatismo, si deve riconoscere che aveva una sorta di orecchio assoluto per i motivi di fondo di tale tradizione e che con l'enfasi sulla solidarietà coglie un tratto costitutivo di essa. Un rortiano vedrebbe forse con sospetto l'accento di Zanetti sul "desiderio di verità" e personalmente non concorderei su questo. E, tuttavia, il congegno argomentativo di Zanetti – nel suo impegno a svincolare la CdR da una (presunta) ipoteca della teoria pragmatista della verità – non valorizza adeguatamente la dimensione del legato pragmatista connessa a socialità/solidarietà.

A conferma indiretta di quanto appena argomentato e passando a discutere la seconda mossa di Zanetti qui presa in considerazione, è interessante notare che i tentativi invero sporadici – in questo Zanetti coglie un deficit reale nella tradizione della P4wC – di curvare il metodo della CdR in direzione della spiritualità e dell'indagine sul senso abbiano spesso assunto la forma, per esempio in Ann Sharp (1994a, 1994b, 1997), di un'insistenza sulla tensione comunitaria come il luogo del "religioso", secondo una linea che deve tanto al Dewey di *A Common Faith* quanto alle sue idee circa il "miracolo della comunicazione" in *Experience and Nature*.

Si può integrare e sviluppare questa traiettoria con alcune intuizioni di Hans Joas (1999) che, delineando la genesi dei valori attraverso il movimento dell'autotrascendenza, riattiva motivi pragmatisti, fra cui quelli deweyani appena menzionati: la comunicazione inter-rompe l'autocentratura isolazionista, apre alla condivisione dell'altrui esperienza e alla "radicale disponibilità di lasciarsi scuotere dalla persona dell'altro e, con ciò, di realizzarsi con gli altri esseri umani e oltre di loro" (p. 184). Che la CdR possa funzionare quale spazio di incontro di/con una *intersoggettività che scuote*, come Joas la definisce, e così operare nella direzione di un ri-orientamento esistenziale complessivo, concernente il sé nella sua interezza, il quale si affaccia alla dimensione del senso e dell'ulteriorità, pare essere la via privilegiata per un'inflessione – lungo traiettorie "pragmatiste" – del dispositivo della CdR verso l'orizzonte della ricerca del senso che Zanetti invoca come arricchimento della P4wC.

Ma rimane il quesito: è la CdR il contesto più adeguato per il tipo *specifico* di domandare esistenziale che Zanetti giustamente vede come uno dei compiti dell'educazione del pensiero? O, per adoperare la quinta "c" che egli propone a completamento delle quattro del pensiero complesso (critico, creativo, *caring* e collaborativo), è la CdR uno spazio idoneo all'esercizio del pensiero

“contemplativo”? Non si manifesta qui un reale limite di tale approccio, *e proprio per le sue origini pragmatiste*? Per quanto – attraverso il Dewey di *A Common Faith*, Sharp e Joas – si possa “stirare” al massimo la tensionalità comunitaria e farla sporgere sul bordo della ricerca di senso e di felicità (nel senso esistenziale che Zanetti dà a tale termine), non rimane un’ipoteca che rende la CdR (o, più precisamente, una CdR che mantenga il suo *imprinting* pragmatista) un dispositivo inadatto per tale ricerca? Non ha forse ragione Peter Shea (2018) quando – discutendo l’educazione religiosa e spirituale in Ann Sharp – eccepisce a che il tipo di dialogo possibile all’interno della CdR si presti per articolare l’esperienza delle questioni ultime che hanno i bambini e le bambine?

Sia permesso condividere il ricordo di una sessione modello cui assistetti, come persona in formazione, seguendo una delle più talentuose facilitatrici italiane, oltre che grande conoscitrice della pedagogia pragmatista: era una prima media, si era al momento dell’agenda (ossia della raccolta delle domande dopo la lettura di un racconto di Lipman) e uno degli studenti, all’improvviso, propose la seguente domanda, da molti punti di vista giudicabile come non attinente: “*Perché Cristo accettò di morire in croce per noi?*”. Sono sicuro che il mio volto non riuscì a celare lo sconcerto e vidi che questo era condiviso da tutte le alunne e tutti gli alunni che si cercavano con gli occhi e interrogavano la loro insegnante, che era in classe ma non nel cerchio. L’unica a non essere turbata fu la facilitatrice, che serenamente riportò la domanda sulla lavagna a fogli mobili.

Quando iniziò l’analisi dell’agenda e l’identificazione di un piano di discussione, la domanda fu schivata da tutte/i le/i partecipanti della CdR. Si arrivò a individuare due o tre possibili piste di indagine... e quella domanda rimaneva confitta in una sorta di *noli me tangere*, non accompagnata da nessuno dei segni grafici (sottolineature, asterischi, ecc.) con cui si rimarca che è stata presa in considerazione.

Pensavo che sarebbe andata così, che la sessione avesse ripreso il suo corso “regolare”, ma la facilitatrice – fedele all’imperativo di ampliare la socialità e accogliere l’intersoggettività che scuote – chiese: “Rimane la domanda ‘Perché Cristo accettò di morire in croce per noi?’: è una domanda a parte o la possiamo legare alle tematiche che abbiamo già trovato?”. E, incredibile a dirsi, quelle alunne e quegli alunni, che prima avevano condiviso il mio medesimo sconcerto, si impegnarono col loro compagno a tessere insieme

una com-prensione del suo quesito all'interno della più ampia indagine del gruppo.

È stata una delle sessioni da cui ho imparato di più su che cosa debba fare chi facilita ma non ne ho introdotto il racconto per suffragare l'idea che la CdR sia l'ambito in cui esplorare anche tematiche esistenziali, religiose e spirituali; al contrario, quella sessione – un successo dal punto di vista della logica “pragmatista” – si era costruita dissolvendo nella socialità ampia della CdR lo scandalo di quel quesito e della sua urgenza esistenziale nell'esperienza di quello studente *singolo*. Peter Shea non sarebbe stato sorpreso: la CdR non era uno spazio dove poter articolare quella domanda, o, almeno, non nelle forme che essa invocava.

Tornando a Zanetti (non sono infatti sicuro che l'esempio collimi del tutto con quello che ha in mente), si deve notare come nel suo volume il termine “paradosso”, che poi conoscerà diverse occorrenze nel suo testo, compare solo a partire dal formidabile capitolo 5 (quello che tematizza l'infanzia di fronte all'abisso della ragione attraverso un'analisi magistrale di una sessione). È come se, sia detto attraverso una lettura sintomale, il quesito circa l'adeguatezza della CdR per l'educazione spirituale-esistenziale sia in ultima istanza un interrogativo su se la logica della CdR si presti all'incontro con la paradossalità e abissalità (e financo scandalosità) del domandare esistenziale (è un caso che nella terza parte Zanetti attinga fecondi spunti da quanto di più lontano ci sia dalla logica del dialogo della CdR, ossia dalla scrittura diaristica – peraltro diari *segreti* – di Wittgenstein?).

Per quello che sono venuto argomentando, tenderei a essere d'accordo con Shea e a immaginare altri *setting* educativi e altre modalità espressive come più idonei. La CdR può far molto ma non tutto.

Ora, ciò che è più sfidante del volume di Zanetti è che non sembra, invece, voler abbandonare del tutto il modello della CdR: anzi l'impegno per una sua de-pragmatizzazione e ri-contestualizzazione esistenziale sembra dettato proprio dal fatto che la ritiene una risorsa pedagogicamente importante affinché il domandare esistenziale *abbia luogo* in contesti di apprendimento che tendono, invece, a sopprimerlo.

Non posso indagare le ragioni di tale conclusione cui mi sembra approdi: credo vi giochi non solo una fondata lettura realistico-sociologica sulle possibilità di attuazione dell'educazione al sentire metafisico-esistenziale negli scenari contemporanei, ma soprattutto un'affinità elettiva con quell'aspetto

della CdR – ciò che Gert Biesta (2017) definisce il “rischio di mentalizzazione” – che porta il pedagogista olandese a guardare con qualche riserva all’approccio della P4wC, proprio in nome di una auspicata svolta esistenziale in educazione.

Ma intendo dare una lettura di tale apertura alla CdR alla luce di una metafora classica nella letteratura pragmatista: forse la CdR per Zanetti è come il pragmatismo per Giovanni Papini (1961), che passa in mezzo alle teorie filosofiche come “un corridoio di un grande albergo, ove sono cento porte che si aprono su cento camere. In una c’è un inginocchiatoio e un uomo che vuol riconquistare le fede – in un’altra uno scrittoio e un uomo che vuol uccidere ogni metafisica – in una terza un laboratorio e un uomo che vuol trovare dei nuovi ‘punti di presa’ sul futuro... Ma il corridoio è di tutti e tutti ci passano: e se qualche volta accadono delle conversazioni fra i vari ospiti nessun cameriere [facilitatore? *Nota aggiunta*] è così villano da impedirle” (p. 405).

Analogamente, tanti tipi di facilitazione e di domandare ci possono essere nella CdR – e ciò deve invogliare altri a fare come Zanetti, cimentandosi con serietà e preparazione a esplorare nuovi orizzonti; ma, se vogliono rimanere educazione al dialogo filosofico, per essa devono passare, in questo transito finendo per essere, forse, anche (un po’) pragmatisti.

Riferimenti

Bernstein R.J. (2010), *The Pragmatic Turn*, Polity Press, Cambridge.

Biesta G.J.J. (2017b), “Touching the Soul? Exploring an Alternative Outlook for Philosophical Work with Children and Young People”, in *Childhood & Philosophy*, 13, (28), pp. 415-452.

Joas H. (1999), *Die Entstehung der Werte*, Suhrkamp, Frankfurt am Main.

Mead G.H. (2008), *The Philosophy of Education*, edited by G.J.J. Biesta and D. Tröhler, Paradigm Publishers, Boulder/London.

Oliverio S. (2012), “All that is Inquiring is Communal and All that is Communal is Inquiring. With Peirce Beyond Peirce: Lipman’s Community of Inquiry”, in Lee Cho-sik and Park Jin-whan (Eds.), *Thinking Education Through Philosophy*, The Korean Academy of Teaching Philosophy in School, Seoul, pp. 30-44.

Papini G. (1961), “Il Pragmatismo messo in ordine”, in G. Papini, *Filosofia e letteratura*, Arnaldo Mondadori Editore, Milano, pp. 400-405.

Rorty R. (1991), *Objectivity, Relativism, and Truth. Philosophical Papers*, vol. 1, Cambridge University Press, Cambridge.

Sharp A.M. (1994a), "The Religious Dimension of Philosophy for Children, Part I", in *Critical and Creative Thinking*, 2, (1), pp. 2-14.

Sharp A.M. (1994b), "The Religious Dimension of Philosophy for Children, Part II", in *Critical and Creative Thinking*, 2, (2), pp. 1-18.

Sharp A.M. (1997), "The Sacred as Relationship in the Community of Inquiry", in H. Pálsson, B. Siguroardottir and B. Nelson (Eds.), *Philosophy for Children on Top of the World*, University of Akureyri, Iceland, pp. 5-19.

Shea P. (2018), "Do We Put What Is Precious to Us at Risk through Philosophic Conversation?", in M. Gregory and M. Lavery (Eds.), *In Community of Inquiry with Ann Margaret Sharp: Philosophy, Childhood and Education*, Routledge, London and New York, pp. 161-173.

Bibliografia

- Arendt H. (1987), *La vita della mente*, Il Mulino, Bologna.
- Audi R. (1986), "Belief, Reason and Inference", in R. Audi, *The Structure of Justification*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 233-273.
- Aydede M. (2019), "Pain", in E.N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Spring Edition (<https://plato.stanford.edu/archives/spr2019/entries/pain/>).
- Bagnoli C. (2002), "Etica", in F. D'Agostini and N. Vassallo (Eds.), *Storia della filosofia analitica*, Einaudi, Torino, pp. 297-320.
- Basile P. (2006), *Figli del nulla. I giovani e il male di vivere tra nichilismo e buddhismo*, Albo Versorio, Milano.
- Bohm D. (1997), *On Dialogue*, Routledge, London.
- Bird A. (2007), "Justified Judging", in *Philosophy and Phenomenological Research*, 74, (1), pp. 81-110.
- Bleazby J. (2011), "Overcoming Relativism and Absolutism: Dewey's Ideals of Truth and Meaning in Philosophy for Children", in *Educational Philosophy and Theory*, 43, pp. 453-466.
- Bleazby J. (2013), *Social Reconstruction Learning: Dualism, Dewey and Philosophy in Schools*, Routledge, New York.
- Biesta G. (2011), "Philosophy, Exposure, and Children: How to Resist the Instrumentalization of Philosophy in Education", in *Journal of Philosophy of Education*, 45, pp. 305-319.
- Boghossian P. (2006), *Paura di conoscere. Contro il relativismo e il costruttivismo*, Carocci, Roma.
- Brady M.S. (2018), *Suffering and Virtue*, Oxford University Press, Oxford.
- Brady M.S., Bain D. and Corns J. (Eds.) (2019), *Philosophy of Suffering: Metaphysics, Value, and Normativity*, Routledge, London.
- Bruzzzone D. (2022), *La vita emotiva*, Morcelliana Schol , Brescia.

Camerlingo F. (2011), *La questione del senso. Con Heidegger e Wittgenstein sull'enigma dell'esistenza*, Il Nuovo Melangolo, Genova.

Casati R. and Pasquinelli E. (2007), "How Can You Be Surprised? The Case for Volatile Expectations", in *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 6, (1-2), pp. 171-183 (<https://doi.org/10.1007/s11097-006-9028-9>).

Cooper D. (1997), "Wittgenstein, Heidegger and Humility", in *Philosophy*, 72, (279), pp. 105-123.

Cam P. (2011), "Pragmatism and the Community of Inquiry", in *Childhood and Philosophy*, 7, pp. 103-119.

Camus A. (1942), *Il mito di Sisifo*, trad. it. A. Borelli, Bompiani, Milano, 2001.

Caputo A. (2019), *Manuale di didattica della filosofia*, Armando Editore, Roma.

Caputo A. (Ed.) (2023), *Filosofia e istituti tecnici. Esperienze e questioni*, Mimesis, Milano.

Caronia L. (2012), "Chi ha paura del relativismo: Peirce, Wittgenstein, Vygotsky e le radici linguistiche della conoscenza (non della realtà)", in *Ricerche di pedagogia e didattica*, 7, (2).

Caruso G. and Flanagan O. (Eds.) (2018), *Neuroexistentialism: Meaning, Morals, and Purpose in the Age of Neuroscience*, Oxford University Press, New York.

Castagnoli L. (2010), *Ancient Self-Refutation: The Logic and History of the Self-Refutation Argument from Democritus to Augustine*, Cambridge University Press, Cambridge.

Cohen S. (1988), "How to Be a Fallibilist", in *Philosophical Perspectives*, 2, pp. 91-123.

Coliva A. (2009), *I modi del relativismo*, Laterza, Bari.

Coliva A. (2015), *Extended Rationality: A Hinge Epistemology*, Palgrave Macmillan, Basingstoke.

Cosentino A. (2002), *Filosofia e formazione. 10 anni di Philosophy for Children in Italia (1991-2001)*, Liguori, Bari.

Cosentino A. and Oliverio S. (2012), *Comunità di ricerca filosofica e formazione. Pratiche di coltivazione del pensiero*, Liguori, Bari.

Croce M. and Vaccarezza M. (2017), "Educating through Exemplars: Alternative Paths to Virtue", in *Theory and Research in Education*, 15, pp. 5-19.

Daniel M.A., Schleifer M. and Lebouis P. (1992), "Philosophy for Children: The Continuation of Dewey's Democratic Project", in *Analytic Teaching*, 13, (1), pp. 3-12.

Dastur F. (2004), "Phénoménologie de l'événement: l'attente et la surprise (Husserl et Heidegger)", in F. Dastur, *La phénoménologie en questions*, Vrin, Paris, pp. 161-173.

Davidson D. (1982), "Rational Animals", in *Dialectica*, 36, (4), pp. 317-328 (<https://doi.org/10.1111/j.1746-8361.1982.tb01546.x>).

Davis W.E. and Hicks J.A. (2013), "Judgments of Meaning in Life Following

an Existential Crisis”, in A. Will Crescioni and R.F. Baumeister (Auth.), J.A. Hicks and C. Routledge (Eds.), *The Experience of Meaning in Life. Classical Perspectives, Emerging Themes, and Controversies*, Springer, Dordrecht.

De Marzio D.M. (2011), “What Happens in Philosophical Texts: Matthew Lipman’s Theory and Practice of the Philosophical Text as Model”, in *Childhood & Philosophy*, 7, (13), pp. 29-46.

Demozzi S. (2022), *La grande domanda: quando l’infanzia interroga l’esistenza*, Morcelliana Schol , Brescia.

Dennett D.C. (2001), “Surprise, Surprise”, in *Behavioral and Brain Sciences*, 24, (5), pp. 982-982 (<https://doi.org/10.1017/S0140525X01320113>).

DePaul M. (2000), *Resurrecting Old-Fashioned Foundationalism*, Rowman & Littlefield, Lanham, MD.

Depraz N. (2010), “Phenomenology of Surprise. Levinas and Merleau-Ponty in the Light of Hans Jonas”, in T. Nenon and P. Blosser (Eds.), *Advancing Phenomenology: Essays in Honor of Lester Embree*, Springer, Dordrecht, pp. 223-233 (https://doi.org/10.1007/978-90-481-9286-1_14).

Depraz N. and Celle A. (Eds.) (2019), *Surprise at the Intersection of Phenomenology and Linguistics*, John Benjamins, Philadelphia.

Dewey J. (1929), *The Quest for Certainty: A Study of the Relation of Knowledge and Action*, Putnam, New York.

Dewey J. (1933), *How We Think*, D.C. Heath, New York.

Dewey J. (1938), *Logic: The Theory of Inquiry*, Henry Holt & Co., New York.

Dummett M. (1959), “Truth”, in *Proceedings of the Aristotelian Society*, 59, pp. 141-162.

Egan K., Cant A. and Judson G. (Eds.) (2014), *Wonder-Full Education: The Centrality of Wonder in Teaching and Learning across the Curriculum*, Routledge, New York.

Egan D., Reynolds S. and Wendland A. (Eds.) (2013), *Wittgenstein and Heidegger*, Routledge, New York.

Erlbruch W. (2004), *La grande domanda*, Edizioni E/O, Roma.

Ellerton P. (2017), “Pragmatist Epistemology, Inquiry Values and Education for Thinking”, in M.R. Gregory, J. Haynes and K. Murris (Eds.), *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children*, Routledge, New York, pp. 111-118.

Epitteto (2000), *Manuale di Epitteto*, a cura di P. Hadot, Einaudi, Torino.

Fabbri M. (2010), “I bambini e il dolore: accettazione e attribuzione di senso”, in *Infanzia*, 4, pp. 245-249.

Fabbrichesi R. (2017), *Cosa si fa quando si fa filosofia?*, Raffaello Cortina Editore, Milano.

Fassio D. (2015), “The Aim of Belief”, in *Internet Encyclopedia of Philosophy* (<https://iep.utm.edu/aim-of-belief/>).

Fay T. (1989), “Early Heidegger and Wittgenstein: The Necessity of a Com-

prehension of Being”, in *Journal of the British Society for Phenomenology*, 20, (3), pp. 248-256.

FitzPatrick W. (2016), “Morality and Evolutionary Biology”, in E.N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Spring 2016 Edition (<https://plato.stanford.edu/archives/spr2016/entries/morality-biology/>).

Fisher P. (1998), *Wonder, the Rainbow and the Aesthetics of Rare Experiences*, Harvard University Press, Cambridge, MA.

Forster M. (2010), “Wittgenstein on Family Resemblance Concepts”, in A. Ahmed (Ed.), *Wittgenstein's Philosophical Investigations: A Critical Guide*, Cambridge University Press, Cambridge.

Fumerton R.A. (1995), *Metaepistemology and Skepticism*, Rowman & Littlefield, Lanham, MD.

Gäb S. (2015), “Why Do We Suffer? Buddhism and the Problem of Evil”, in *Philosophy Compass*, 10, (5), pp. 345-353.

Galimberti U. (2007), *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Feltrinelli, Milano.

Gardner S. (1995), “Inquiry Is No Mere Conversation”, in *Critical and Creative Thinking*, 3, pp. 38-49.

Gastaldi S. (2019), “Meraviglia e conoscenza all'origine della filosofia”, in *I castelli di Yale*, VII, pp. 1-17.

Golding C. (2017), “Getting Better Ideas: A Framework for Understanding Epistemic Philosophical Progress in Philosophy for Children”, in M.R. Gregory, J. Haynes and K. Murris (Eds.), *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children*, Routledge, New York, pp. 65-73.

Gopnik A. (2009), *Il bambino filosofo*, Bollati Boringhieri, Torino.

Gregory M.R. (1995), “Epistemological Considerations for the Community of Inquiry”, in *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 12, pp. 31-40.

Gregory M.R. (2006), “Normative Dialogue Types in Philosophy for Children”, in *Gifted Education International*, 22, pp. 160-171.

Gregory M.R. (2007), “A Framework for Facilitating Classroom Dialogue”, in *Teaching Philosophy*, 30, pp. 59-84.

Gregory M.R. (2008a), *Philosophy for Children: Practitioner Handbook*, Institute for the Advancement of Philosophy for Children, New Jersey.

Gregory M.R. (2008b), “On Philosophy, Children, and Taboo Topics”, in *Philosophy for Children: Practitioner Handbook*, Institute for the Advancement of Philosophy for Children, New Jersey, pp. 53-54.

Gregory M.R. (2022), “Charles Peirce and the Community of Inquiry”, in *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 43, pp. 1-16.

Gregory, M., & Oliverio, S. (2018), “Philosophy for/with Children, religious education and education for spirituality: Steps toward a review of the literature”, in F. Garcia Moriyo & R. Robles (Eds.), *Parecidos de familia. Propuestas actuales en*

Filosofía para Niños / Family resemblances. Current proposals in Philosophy for children, Grupo Anaya, Madrid (pp. 279-296).

Gunnarsson G.J. (2008), *I Don't Believe the Meaning of Life Is All That Pro-found. A Study of Icelandic Teenagers' Life Interpretation and Values*, Tesi di dottorato, Stockholm University, Stockholm.

Hartman S. (1986), *Children's Philosophy of Life*, Stockholm Institute of Education, Stockholm.

Hartman S. (2018), "Children Searching for a Philosophy of Life. A Retrospective Review of Six Research and Development Projects", in J. Ristiniemi, G. Skeie and K. Sporre (Eds.), *Challenging life. Existential questions as a resource for education*, Waxmann, pp. 21-45.

Harvey P. (2013), "Dukkha, Non-Self, and the Teaching on the Four 'Noble Truths'", in S.M. Emmanuel (Ed.), *A Companion to Buddhist Philosophy*, Wiley, Chichester, pp. 26-45.

Hadot P. (2001), *La philosophie comme manière de vivre*, Albin Michel, Paris; trad. it. *La filosofia come modo di vivere*, Einaudi, Torino, 2008.

Hadzigeorgiou Y. (2014), "Reclaiming the Value of Wonder in Science Education", in K. Egan, A. Cant and G. Judson (Eds.), *Wonder-Full Education: The Centrality of Wonder in Teaching and Learning across the Curriculum*, Routledge, New York, pp. 40-65.

Heidegger M. (1929), *Was ist Metaphysik*, Friedrich Cohen, Bonn; trad. it. *Che cos'è metafisica?*, Adelphi, Milano, 2001.

Heidegger M. (1935), *Einführung in die Metaphysik*; trad. it. *Introduzione alla metafisica*, Ugo Mursia, Milano, 1968.

Heidegger M. (1955-1956), *Il principio di ragione*, Adelphi, Milano, 1991.

Heidegger M. (1983), *Die Grundbegriffe der Metaphysik: Welt, Endlichkeit, Einsamkeit*, Vittorio Klostermann, Frankfurt am Main; trad. it. *Concetti fondamentali della metafisica. Mondo, finitezza, solitudine*, Il Nuovo Melangolo, Genova, 1992.

Heidegger M. (1990), *Domande fondamentali della filosofia. Selezione di "problemi" della "logica"*, Ugo Mursia, Milano.

Hick J. (1966), *Evil and the God of Love*, Macmillan, London.

Hieronymi P. (2006), "Controlling Attitudes", in *Pacific Philosophical Quarterly*, 87, (1), pp. 45-74.

Horgby I. (1959), "The Double Awareness in Heidegger and Wittgenstein", in *Inquiry*, 2, (1-4), pp. 235-264.

James W. (1907), "Pragmatism's Conception of Truth", in *Pragmatism*, Longmans, New York, pp. 197-236.

Kauppinen A. (2020), "The World According to Suffering", in M.S. Brady, D. Bain and J. Corns (Eds.), *The Philosophy of Suffering*, Routledge, London.

Kidd I.J. (2018), "Reawakening to Wonder: Wittgenstein, Feyerabend, and

Scientism”, in J. Beale and I.J. Kidd (Eds.), *Wittgenstein and Scientism*, Routledge, London, pp. 101-115.

Kevin C. (1996), “Tractarian Ethics”, in H. Sluga and D. Stern (Eds.), *The Cambridge Companion to Wittgenstein*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 96-125.

Kitchener R. (1990), “Do Children Think Philosophically?”, in *Metaphilosophy*, 21, (4), pp. 427-428.

Korcz K.A. (2021), “The Epistemic Basing Relation”, in *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Spring 2021 Edition, ed. E.N. Zalta (<https://plato.stanford.edu/archives/spr2021/entries/basing-epistemic/>).

Kronman A.T. (2007), *Education's End. Why Our Colleges and Universities Have Given Up on the Meaning of Life*, Yale University Press, New Haven.

Ielli A. (2006), *Impariamo a pensare. Dialoghi con gli adolescenti*, Armando Editore, Roma.

Ielli A. and Querci C. (2006), *Dieci domande per pensare. Dialoghi con gli adolescenti e testi filosofici*, Armando Editore, Roma.

Illetterati L. (2007), *Insegnare filosofia. Modelli di pensiero e pratiche didattiche*, UTET, Torino.

Iori V. (2006), *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza. Orientamenti fenomenologici nel lavoro educativo e di cura*, Guerini, Milano.

Lauria F. and Deonna J. (Eds.) (2017), *The Nature of Desire*, Oxford University Press, New York.

Laverty M.J. (2005), “Dialogo filosofico e etica: ricerca, virtù e amore”, in M. Santi (Ed.), *Philosophy for Children. Un curriculum per imparare a pensare*, Liguori, Napoli, pp. 157-177.

Laverty M.J. (2019), “Iris Murdoch as Educator”, in N. Hämmäläinen and G. Dooley (Eds.), *Reading Iris Murdoch's Metaphysics as a Guide to Morals*, Springer, Cham, pp. 125-143.

Leite A. (2008), “Believing One's Reasons Are Good”, in *Synthese*, 161, (3), pp. 419-441.

Lichtenberg G.C. (1990), *Aphorisms*, trans. R.J. Hollingdale, Penguin, London and New York.

Lightfoot J. (2021), *Wonder and the Marvellous from Homer to the Hellenistic World*, Cambridge University Press, Cambridge.

Lipman M. and Sharp A. (1978), *Growing Up with Philosophy*, Temple University Press, Philadelphia.

Lipman M., Sharp A.M. and Oscanyan F.S. (1980), *Philosophy in the Classroom*, Temple University Press, Philadelphia.

Lipman M. (2003), *Thinking in Education*, 2nd edn., Cambridge University Press, New York.

Long A.A. (2003), “Epictetus on Understanding and Managing Emotions”,

in *Quaestiones Infinitae*, 48, Zeno Institute of Philosophy, Utrecht University, pp. 1-38; repr. in *From Epicurus to Epictetus. Studies in Hellenistic and Roman Philosophy*, Oxford University Press, Oxford, 2006.

Long F. (2005), "Thomas Reid and Philosophy with Children", in *Journal of Philosophy of Education*, 39, pp. 599-615.

Longino H. (1978), "Inferring", in *Philosophy Research Archives*, 4, pp. 19-26.

Lynch M. (2004), *True to Life. Why Truth Matters*, MIT Press, Cambridge, MA.

Marconi D. (2007), *Per la verità. Relativismo e filosofia*, Einaudi, Torino.

Madrussan E. (2017), *Educazione e inquietudine. La manœuvre formativa*, Ibis, Como-Pavia.

McCall C. (1990), "Young Children Generate Philosophical Ideas", in *Thinking*, 8, (2), pp. 22-41; repr. in M. Lipman (Ed.), *Thinking, Children and Education*, Kendall/Hunt, Montclair, 1993, pp. 569-593.

McCall C. (2009), *Transforming Thinking. Philosophical Inquiry in the Primary and Secondary Classroom*, Routledge, London.

Mortari L. (2017), *La sapienza del cuore. Pensare le emozioni, sentire i pensieri*, Raffaello Cortina Editore, Milano.

Moyal-Sharrock D. (2004), *Understanding Wittgenstein's "On Certainty"*, Palgrave Macmillan, Basingstoke.

Mulhall S. (2016), "Wittgenstein and Continental Philosophy", in H.-J. Glock and J. Hyman (Eds.), *A Companion to Wittgenstein*, Wiley, Chichester, pp. 757-770.

Matthews G. (1978), "The Child as Natural Philosopher", in M. Lipman and A.M. Sharp (Eds.), *Growing Up with Philosophy*, Temple University Press, Philadelphia, pp. 63-77.

Matthews G. (1980), *Philosophy and the Young Child*, Harvard University Press, Cambridge, MA.

Matthews G. (1984), *Dialogues with Children*, Harvard University Press, Cambridge, MA.

Matthews G. (1994), *The Philosophy of Childhood*, Harvard University Press, Cambridge, MA.

Matthews G. and Mullin A. (2020), "The Philosophy of Childhood", in *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Fall 2020 Edition, ed. E.N. Zalta (<https://plato.stanford.edu/archives/fall2020/entries/childhood/>).

Maslow A. (1964), *Religions, Values and Peak Experiences*, Ohio State University Press, Columbus.

McGuinness B. (1966), "The Mysticism of the Tractatus", in *The Philosophical Review*, 75, (3), pp. 305-328.

McHugh C. and Whiting D. (2014), "The Normativity of Belief", in *Analysis*, 74, pp. 698-713.

Moruzzi S. (2012), *Vaghezza. Confini, cumuli e paradossi*, Laterza, Bari.

Moruzzi S. and Zanetti L. (2024), "Truth and Knowledge in the Community

of Inquiry”, in *Journal of Philosophy of Education* (<https://doi.org/10.1093/jopedu/qhae024>).

Murris K. (2000), “Can Children Do Philosophy?”, in *Journal of Philosophy of Education*, 34, (2), pp. 261-279.

Murris K.S. (2008), “Philosophy with Children, the Stingray and the Educative Value of Disequilibrium”, in *Journal of Philosophy of Education*, 42, pp. 667-685.

Murris K. (2016), “The Philosophy for Children Curriculum: Resisting ‘Teacher Proof’ Texts and the Formation of the Ideal Philosopher Child”, in *Studies in Philosophy and Education*, 35, (1), pp. 63-78.

Murray M. (1974), “A Note on Wittgenstein and Heidegger”, in *The Philosophical Review*, 83, (4), pp. 501-503.

Napolitano Valditara L.M. (2014), “Meraviglia, perplessità, aporia: cognizioni ed emozioni alle radici della ricerca filosofica”, in *Thaumazein*, 2, pp. 127-178.

Nelson L. (1970), *Progress and Regress in Philosophy*, trans. H. Palmer, Basil Blackwell, Oxford.

Nelson L. (2004), “The Socratic Method”, in R. Saran and B. Neisser (Eds.), *Enquiring Minds. Socratic Dialogue in Education*, Trentham Books, Sterling, pp. 126-165.

Nicolardi V., Simione L., Scaringi D. et al. (2022), “The Two Arrows of Pain: Mechanisms of Pain Related to Meditation and Mental States of Aversion and Identification”, in *Mindfulness*.

Nietzsche F. (2001), *La volontà di potenza*, Bompiani, Milano.

Shah N. and Velleman D. (2005), “Doxastic Deliberation”, in *The Philosophical Review*, 114, pp. 497-534.

Nozick R. (1981), *Philosophical Explanations*, Harvard University Press, Cambridge, MA.

Oliva S. (2021), *Il mistico*, Mimesis, Milano.

Otto R. (2023), *Il sacro*, Morcelliana, Brescia.

Padro R. (2015), *What the Tortoise Said to Kripke. The Adoption Problem and the Epistemology of Logic*, Doctoral dissertation, City University of New York (https://academicworks.cuny.edu/gc_etds/603/).

Parayson L. (1979), “Stupore della ragione e angoscia di fronte all’essere”, in Id., *Ontologia della libertà*, Einaudi, Torino, 1995, pp. 385-437.

Parayson L. (1992), “La ‘domanda fondamentale’: ‘Perché l’essere piuttosto che il nulla?’”, in Id., *Ontologia della libertà*, Einaudi, Torino, 1995, pp. 353-384.

Pascal B. (1967), *Pensieri*, a cura di P. Serini, Einaudi, Torino.

Pasqualin C. (2011), *Per una fenomenologia dello stupore. Heidegger e l’origine emotiva del pensare*, in B. Giacomini, F. Grigenti, L. Sanò (a cura di), *La passione del pensare: in dialogo con Umberto Curi*, Mimesis, Milano, pp. 547-566.

Peels R. (2015), “Believing at Will is Possible”, in *Australasian Journal of Philosophy*, 93, 3, pp. 1-18.

Peirce C. S. (1868), "Some Consequences of Four Incapacities", in *Journal of Speculative Philosophy*, 2, pp. 140-157.

Peirce C. S. (1877), "The Fixation of Belief", in *Popular Science Monthly*, 12, pp. 1-15.

Peirce C. S. (1878), "How to Make Our Ideas Clear", in *Popular Science Monthly*, 12, pp. 286-302.

Perissinotto L. (1994), "Heidegger e Wittgenstein. Quarant'anni di studi", in *Bollettino della Società Filosofica Italiana*, 151, pp. 3-20.

Perissinotto L. (2009), "Sui miracoli e il miracoloso. Qualche considerazione tra Hobbes, Spinoza, Hume e Wittgenstein", in *Filosofia e Teologia*, 3, pp. 589-605.

Pessoa F. (1999), *Faust*, a cura di M. J. de Lancastre, Einaudi, Torino.

Piersol L. (2014), "Our Hearts Leap Up: Awakening Wonder within the Classroom", in K. Egan, A. Cant, G. Judson (a cura di), *Wonder-full Education. The Centrality of Wonder in Teaching and Learning across the Curriculum*, Routledge, New York, pp. 3-21.

Platone (2007), *Sofista*, a cura di F. Fronterotta, BUR-Rizzoli, Milano.

Plutarco (2003), *Vite parallele. Teseo e Romolo*, testo greco a fronte, a cura di M. Bettalli, G. Vanotti, BUR, Milano.

Pritchard D. (2016), *Epistemic Angst. Radical Skepticism and the Groundlessness of Our Believing*, Princeton University Press, Princeton.

Pritchard D. (2022).

Putnam H. (1981), *Reason, Truth and History*, Cambridge University Press, Cambridge.

Pramling I., Johansson E. (1995), "Existential Questions in Early Childhood Programs in Sweden: Teachers' Conceptions and Children's Experience", in *Child & Youth Care Forum*, 24, 2, April, pp. 1-20.

Priest G., Berto F., Weber Z. (2023), "Dialetheism", in E. N. Zalta, U. Nodelman (a cura di), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Summer 2023 Edition) (<https://plato.stanford.edu/archives/sum2023/entries/dialetheism/>).

Puolimatka T., Solasaari U. (2006), "Education for Death", in *Educational Philosophy and Theory*, 38, 2, pp. 201-213.

Quine W. V., Ullian J. S. (1970), *The Web of Belief*, Random House, New York.

Railton P. (1997), "On the Hypothetical and Non-Hypothetical in Reasoning about Belief and Action", in G. Cullity, B. Gaut (a cura di), *Ethics and Practical Reason*, Oxford University Press, Oxford, pp. 53-79.

Reed B. (2002), "How to Think about Fallibilism", in *Philosophical Studies*, 107, pp. 143-157.

Rorty R. (1979), *Philosophy and the Mirror of Nature*, Princeton University Press, Princeton.

Rossi B. (2016), *Pedagogia della felicità*, Franco Angeli, Milano.

Rump J. (2019), "Not How the World Is, but That It Exists: Wittgenstein on

the Mystical and the Meaningful”, in A. Kohav (a cura di), *Mysticism and Meaning: Multidisciplinary Perspectives*, Three Pines Press, pp. 177-198.

Ristiniemi J., Skeie G., Sporre K. (a cura di) (2018), *Challenging Life. Existential Questions as a Resource for Education*, Waxmann, Münster.

Sanna V. (2020), *Il bambino pensa a Dio? Infanzia e spiritualità incontrano la filosofia con i bambini*, tesi di laurea magistrale, Università di Bologna, Dipartimento di Scienze dell'Educazione.

Santi 2006

Santi

Sartre J.-P. (1938), *La Nausée*, Gallimard, Paris (trad. it. *La nausea*, trad. di B. Fonzi, Einaudi, Torino, 1990).

Scheler M. (1921), *Von Ewigen im Menschen*, Neue Geist, Leipzig (trad. it. *L'eterno nell'uomo*, Fabbri, Milano, 1972).

Scheler M. (1927), *Die Stellung des Menschen im Kosmos*, Otto Reichl, Darmstadt (trad. it. *La posizione dell'uomo nel cosmo*, Fabbri, Milano, 1970).

Schinkel A. (2017), “The Educational Importance of Deep Wonder”, in *Journal of Philosophy of Education*, 51, 2.

Schinkel A. (2020), *Wonder, Education, and Human Flourishing. Theoretical, Empirical and Practical Perspectives*, VU University Press, Amsterdam.

Sainsbury R. M. (2009), *Paradoxes*, Cambridge University Press, Cambridge.

Sayre-McCord G. (2023), “Moral Realism”, in E. N. Zalta, U. Nodelman (a cura di), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2023 Edition) (<https://plato.stanford.edu/archives/win2023/entries/moral-realism/>).

Scipione L. (2022), *Pretesti filosofici. Discutere e argomentare nella scuola primaria*, Anicia, Roma.

Serban C. (2019), “Is Surprise Necessarily Disappointing?”, in N. Depraz, A. Celle (a cura di), *Surprise at the Intersection of Phenomenology and Linguistics*, John Benjamins, Philadelphia, pp. 171-180.

Setiya K. (2008), “Believing at Will”, in *Midwest Studies in Philosophy*, 32, 1, pp. 36-52.

Shah N. (2003), “How Truth Governs Belief”, in *The Philosophical Review*, 112, pp. 447-482.

Sharp A. (1987), “What Is a ‘Community of Inquiry?’”, in *Journal of Moral Education*, 16, pp. 37-45 (rist. in Sharp 2018, pp. 38-48).

Sharp A. (1991), “The Community of Inquiry: Education for Democracy”, in *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 9, pp. 31-37 (rist. in Sharp 2018, pp. 241-250).

Sharp A. M. (1993), “The Community of Inquiry: Education for Democracy”, in M. Lipman (a cura di), *Thinking, Children and Education*, Kendall/Hunt Publishing Company, Dubuque, pp. 337-345.

Sharp A. (1996), “Self-Transformation in the Community of Inquiry”, in *In-*

quiry: Critical Thinking across the Disciplines, 16, pp. 36-47 (rist. in Sharp 2018, pp. 49-60).

Sharp A. M. (1996/2017), "Silence and Speech in *Pixie* 1, 2", in M. R. Gregory, M. J. Lavery (a cura di), *In Community of Inquiry with Ann Margaret Sharp*, Routledge, London.

Sharp A. M. (2012), "In the Beginning Was the Deed: Empowering Children's Spiritual Consciousness", in *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 20, 1-2, pp. 3-10.

Sharp A. (2018), *Community of Inquiry with Ann Margaret Sharp: Childhood, Philosophy and Education*, a cura di M. Lavery, M. R. Gregory, Routledge, New York.

Sharp A. M., Splitter L. J. (2000), *The Doll Hospital*, Australasian Council for Educational Research, Melbourne.

Shea P. (2017), "Do We Put What Is Precious at Risk through Philosophic Conversation?", in M. R. Gregory, M. J. Lavery (a cura di), *In Community of Inquiry with Ann Margaret Sharp*, Routledge, London, cap. 12.

Spiegel J. S. (2012), "Open-Mindedness and Intellectual Humility", in *Theory and Research in Education*, 10, pp. 27-38.

Splitter L. J., Sharp A. (1995), *Teaching for Better Thinking: The Classroom Community of Enquiry*, ACER, Melbourne.

Sporre K. (2022), "Children's Existential Questions – Recognized in Scandinavian Curricula, or Not?", in *Journal of Curriculum Studies*, 54, 3, pp. 367-383 (<https://doi.org/10.1080/00220272.2021.1962982>).

Stanghellini G. (2017), *Noi siamo un dialogo*, Raffaello Cortina Editore, Milano.

Szczepaska-Pustkowska M. (2020), "Existential Questions – the Absent Dimension of Polish Religious Education", in *Acta Universitatis Nicolai Copernici. Pedagogika*, 37, 85 (https://doi.org/10.12775/AUNC_PED.2019.006).

Szyborska W. (2009), *La gioia di scrivere. Tutte le poesie (1945-2009)*, Adelphi, Milano.

Tamminen K. (1988), *Existential Questions in Early Youth and Adolescence*, University of Helsinki, Helsinki.

Taylor M., Schreier H., Ghiraldelli P. Jr. (2008), "Pragmatism, Education, and Children", in *International Philosophical Perspectives*, Rodopi, Amsterdam–New York, pp. 183-190.

Tolliver J. (1982), "Basing Beliefs on Reasons", in *Grazer Philosophische Studien*, 15, pp. 149-161.

Tolstoj L. (1880), *La confessione*, a cura di G. Pacini, SE, Milano, 2000.

Tully I. (2017), "Depression and the Problem of Absent Desires", in *Journal of Ethics and Social Philosophy*, 11, 2.

Turgeon W. C. (2015), "The Art and Danger of the Question: Its Place Within Philosophy for Children and Its Philosophical History", in *Mind, Culture, and Activity*, 22, 4, pp. 284-298.

van der Leeuw K., Mostert P. (1987), "Learning to Operate with Philosophical Concepts", in *Analytic Teaching*, 8, 1, pp. 93-99.

Vansieleghem N. (2005), "Philosophy for Children as the Wind of Thinking", in *Journal of Philosophy of Education*, 39, 1, pp. 19-35.

Velleman D. (2000), *The Possibility of Practical Reason*, Oxford University Press, New York.

Vinciguerra M. (2012), *Pedagogia e filosofia per bambini*, La Scuola, Brescia.

Volpe G. (2005), *Teorie della verità*, Guerini, Milano.

Volpi F. (1996), *Il nichilismo*, Laterza, Roma-Bari.

Volpi F. (2001), "Nota introduttiva", in M. Heidegger, *Che cos'è metafisica?*, Adelphi, Milano, pp. 11-34.

Wedgwood R. (2002), "The Aim of Belief", in *Philosophical Perspectives*, 16, pp. 267-297.

Waismann F. (1967), *Wittgenstein und der Wiener Kreis*, Basil Blackwell, Oxford (trad. it. *Colloqui al "Circolo di Vienna"*, trad. di L. Perissinotto, Mimesis, Milano, 2011).

White J. (1992), "The Roots of Philosophy", in A. P. Griffiths (a cura di), *The Impulses to Philosophise*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 73-88.

White J. (2012), "Philosophy in Primary Schools?", in *Journal of Philosophy of Education*, 46, 3, pp. 449-460.

Williams B. (1973), "Deciding to Believe", in Id., *Problems of the Self*, Cambridge University Press, Cambridge (MA), pp. 136-151.

Wittgenstein L. (1922), *Tractatus Logico-Philosophicus*, Kegan, Trench, Trubner, London (trad. it. *Tractatus logico-philosophicus e Quaderni 1914-1916*, trad. di A. Conte, Einaudi, Torino, 1995).

Wittgenstein L. (1961), *Notebooks 1914-1916*, Blackwell, Oxford (trad. it. in *Tractatus logico-philosophicus e Quaderni 1914-1916*, trad. di A. Conte, Einaudi, Torino, 1995).

Wittgenstein L. (1965), "A Lecture on Ethics", in *The Philosophical Review*, 74, pp. 3-26 (trad. it. "Conferenza sull'etica", in L. Wittgenstein, *Lezioni e conversazioni su etica, estetica, psicologia e credenza religiosa*, Adelphi, Milano, 1992, pp. 5-18).

Wittgenstein L. (1967), "Bemerkungen über Frazers 'The Golden Bough'", in *Synthese*, 17, 1, pp. 233-253 (trad. it. *Note sul "Ramo d'oro" di Frazer*, trad. di S. de Waal, Adelphi, Milano, 2000).

Wittgenstein L. (1977), *Vermischte Bemerkungen*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main (trad. it. *Pensieri diversi*, trad. di M. Ranchetti, Adelphi, Milano, 1980).

Wittgenstein L. (2021), *Diari segreti*, Meltemi, Milano.

Worley P. (2021a), *Corrupting Youth. History and Principles of Philosophical Enquiry*, vol. 1, Rowman & Littlefield, London.

Worley P. (2021b), *Corrupting Youth. How to Facilitate Philosophical Enquiry*, vol. 2, Rowman & Littlefield, London.

Wright C. (1992), *Truth and Objectivity*, Harvard University Press, Cambridge (MA).

Wright C. (2001), “Minimalism, Deflationism, Pragmatism, Pluralism”, in M. Lynch (a cura di), *The Nature of Truth: Classic and Contemporary Perspectives*, MIT Press, Cambridge (MA), pp. 751-787.

Wright C. (2004), “Warrant for Nothing (and Foundations for Free)?”, in *Proceedings of the Aristotelian Society. Supplementary Volume*, 78, pp. 167-212.

Yalom I. D. (1980), *Existential Psychotherapy*, Basic Books, New York.

Yamada M. (2012), “Taking Aim at the Truth”, in *Philosophical Studies*, 157, 1, pp. 47-59.

Zanetti L. (2018), *Certainty and Normativity from a Phenomenological Point of View*, tesi di dottorato, Alma Mater Studiorum – Università di Bologna, Bologna.

Zanetti L. (2020a), “Why Am I Here? The Challenges of Exploring Children’s Existential Questions in the Community of Inquiry”, in *Childhood and Philosophy*, 16, 36, pp. 1-26 (<https://doi.org/10.12957/childphilo.2020.47050>).

Zanetti L. (2020b), “Il metodo per problemi e la strategia del contrasto. La filosofia con i bambini a partire da paradossi e rompicapi della tradizione filosofica”, in *La società degli individui*, 68, XXIII, pp. 127-135.

Zanetti L. (2021a), “Inescapable Hinges: A Transcendental Hinge Epistemology”, in *Non-Evidentialist Epistemology*, Brill, Leiden, pp. 1-24 (https://doi.org/10.1163/9789004465534_003).

Zanetti L. (2021b), “The Quest for Certainty”, in *KRITERION – Journal of Philosophy*, 35, 1, pp. 71-95 (<https://doi.org/10.1515/krt-2021-0005>).

Zanetti L., Altomonte L., Sanna V. (2021c), “Perché esisto? I bambini rispondono alla grande domanda”, in *Hamelin. Storie, figure, pedagogia*, 50, pp. 132-157.

Zanetti L. (2022b), “L’esperienza dell’esistenza in John Cage”, in *L’inconscio. Rivista italiana di filosofia e psicoanalisi*, 14, pp. 157-188 (<https://doi.org/10.19226/223>).

Zanetti L. (2023a), “Deflationism about Truth-Directedness”, in *Manuscripto*, 46, 4, art. 2022-0069 (<https://doi.org/10.1590/0100-6045.2023.V46N4.LZ>).

Zanetti L. (2023b), “Beyond Authority: Hinge Constitutivism about Epistemic Normativity”, in *Philosophia* (<https://doi.org/10.1007/s11406-023-00675-4>).

Zanetti L. (2023c), “Philosophical Problems in the Classroom: The Clash Strategy for Planning and Facilitating Dialogic Inquiry”, in *Metodo. International Studies in Phenomenology and Philosophy*, 11, 1, pp. 321-351 (<https://doi.org/10.19079/metodo.11.1.321>).

Zanetti L. (2023d), “Wittgenstein on Being (and Nothingness)”, in *Rivista italiana di filosofia del linguaggio*, 17, 2, pp. 189-202 (<https://doi.org/10.4396/2023120V03>).

Zanetti L. (2023e), “Il dialogo maieutico trasmissivo nella didattica della filosofia”, in M. Badino (a cura di), *Beyond the Two Cultures. Experiences from a POT Project*, Erickson, Trento, pp. 83-99.

Zanetti L. (2024a), "Learning from Suffering in the Community of Philosophical Inquiry: 'Leaving Our Grasping Egos Behind'", in J. Frostenzerr, F. Demissie, V. Boontinand (a cura di), *The Pedagogy of the Community of Philosophical Enquiry as Citizenship Education. Global Perspectives on Talking Democracy into Action*, Routledge, London-New York, cap. 11.

Zanetti L. (2025a), "The Phenomenology and Epistemology of Existence", in *Theoria*, vol. 91, p. 1-15, (<https://doi.org/10.1111/theo.12589>).

Zanetti L. (2025b), "Wittgenstein's Koan and Kensho about Absolute Value", in *Philosophical Papers*.

Zanetti L. (2025c), "Fernando Pessoa's Ontological Meditations. Dream, Doubt and the Mystery of Being in O Marinheiro", in *Pessoa Plural*, vol. 27, p. 142-169 (doi: 10.26300/vw28-t049).

Zanetti L. (2025d), "The Mystery of Being in Fernando Pessoa's Fausto", in *Pessoa Plural* (<https://doi.org/10.26300/7zgd-xg67>).

Zanetti L. (2025e), "There Is Metaphysics Enough in Not Thinking about Anything. Language and the Experience of Being in Pessoa-Caeiro", in *Rivista italiana di filosofia del linguaggio*, vol. 19, pp. 192-207 (doi: 10.4396/2025060V03).

Zanetti L. (2025f), "L'infanzia di fronte all'abisso della ragione", in *Studi sulla formazione*, vol. 28, p. 285-301, ISSN: 2036-6981 (doi: 10.36253/ssf-15769).

Zanetti L. (2025g), "Lo stupore dell'infanzia. Comprendere il nesso tra meraviglia, infanzia e filosofia a partire da Wittgenstein", in *Encyclopaideia*, vol. Vol. 29 No. 72 (2025), pp. 57-73 (doi: 10.60923/issn.1825-8670/20725).

Zanetti L. (2026), "Epiphanies of Existence", in *Journal of Philosophy of Emotion*, 7, no. 2, pp. 5-15 (<https://doi.org/10.33497/2026.winter.2>).

Zanetti L. (forthcoming 1), "Aesthetically, the Miracle Is That the World Exists. Wittgenstein on the Experience of Existence and Aesthetic Experience", in *Lebenswelt*.

Zippel N. (2017), *I bambini e la filosofia*, Carocci, Roma.

Ringraziamenti

Sono felice di poter ringraziare le molte persone che hanno contribuito, in modi diversi, alla stesura di questo lavoro.

Ringrazio le amiche e i colleghi dell'Associazione Filò. Il filo del pensiero (www.filoedu.com): Chiara Milano, Elena Tassoni, Enrico Liverani, Alessia Marchetti, Carola Truffelli, Beatrice Gobbi, Chiara Minardi, Ilda Mauri, Sara Gomel.

Ringrazio i membri del gruppo di ricerca FarFilò. Filosofia e infanzia (<https://site.unibo.it/far-filo/it/filo>): Carlotta Capuccino, Rita Casadei, Nicoletta Chiericato, Pietro Corazza, Silvia Demozzi, Diego Donna, Marta Ilardo, Chiara Milano, Enrico Liverani, Sebastiano Moruzzi, Marta Salinaro, Mariangela Scarpini, Piero Schiavo, Lucia Scipione, Alessandro Soriani, Elena Tassoni.

Un ringraziamento particolare va a Silvia Demozzi e Sebastiano Moruzzi: oltre ad avermi sempre supportato (e sopportato!) in questi anni di formazione e ricerca, avete contribuito in modo decisivo alla nascita e alla crescita di FarFilò e Filò, nonché alla diffusione dello studio e della pratica del dialogo filosofico.

Ringrazio Marina Santi, per avermi iniziato, oramai dieci anni fa, alla pratica della Philosophy for Children.

Ringrazio Silvia Demozzi e Stefano Oliverio per aver generosamente accolto l'invito a scrivere, rispettivamente, la prefazione e la postfazione di questo lavoro.

Ringrazio Carlotta D'Aria e Riccardo Ziccolella per aver riletto e commentato l'intero testo.

Ringrazio la mamma, per essersi sorbita, per l'ennesima volta, l'ennesimo manoscritto. Ormai si merita una laurea ad honorem in filosofia!

Ringrazio Diego Tavazzi per la cura con cui mi ha accompagnato in tutto il processo di lavorazione di questo libro.

Ringrazio le compagne e i compagni di pratica dell'Associazione ASIA (www.asia.it): non esagero se dico che tutte le buone idee di questo libro prendono spunto dal vostro lavoro e dalla vostra passione.

Ringrazio, infine, il Maestro Franco Bertossa: senza il tuo insegnamento e il tuo esempio, non solo non avrei mai potuto scrivere questo libro, ma non saprei nemmeno che cosa significhi, davvero, ringraziare.

IN PRINCIPIO ERA LO STUPORE

Luca Zanetti è assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna, e docente a contratto presso le Università di Bologna e Verona, dove insegna corsi sull'argomentazione e la *Philosophy for Children*.

Svolge ricerca su diversi temi: la didattica della filosofia, la filosofia con i bambini, il pensiero di Wittgenstein, la certezza, la filosofia di Fernando Pessoa. È co-fondatore nel 2018 e presidente fino al 2023 dell'Associazione Filò, con la quale svolge, da una decina di anni, laboratori di filosofia con persone di tutte le età.

Perché fare filosofia con i bambini? Qual è il senso di un'educazione al dialogo filosofico? Secondo la teoria articolata in questo volume, imparare a filosofare è importante poiché rappresenta uno strumento fondamentale per soddisfare tre bisogni costitutivi dell'esperienza umana: il bisogno di verità, di senso e di pace.

A partire da un confronto con la tradizione filosofica e con la letteratura sorta in seno al movimento educativo della *Philosophy for Children*, il volume propone un orientamento filosofico e pedagogico che vede nell'educazione al domandare esistenziale la chiave per apprezzare il valore del dialogo filosofico.