

## FILOSO/FARE GIOCANDO

di Rosetta Spedicato

*Le domande veramente serie sono solo quelle che  
possono essere formulate da un bambino.  
Sono domande per le quali non esiste risposta.  
(Milan Kundera)*

### **Abstract**

Il crescente interesse per le pratiche filosofiche ha permesso l'ideazione e la realizzazione di sperimentazioni riguardanti l'uso pedagogico della filosofia. Tali sperimentazioni, in maniera originale, provano a superare il paradigma di riferimento rappresentato dal metodo Lipman. Il contributo che segue presenta gli aspetti più significativi di una ricerca condotta dall'Università degli Studi di Bari riguardante la didattica ludica in filosofia in alcune scuole superiori di secondo grado.

The growing interest about philosophical practices has allowed ideation and realization of experiments on pedagogical use of philosophy. These experiments, in original way, try to overcome the reference paradigm represented by Lipman method. The passage that follow produces the most significant sides of a research made by Università degli Studi di Bari on playful didactics of philosophy at high schools.

L'intérêt croissant pour les pratiques philosophiques a permis la conception et la mise en œuvre d'expériences sur l'utilisation de la philosophie éducative. Ces expériences, d'une manière originale, essayent de dépasser le paradigme de référence représenté par la méthode Lipman. Cet article présente les aspects les plus significatifs d'une recherche menée par l'Université de Bari portant sur les jeux éducatifs en philosophie dans certains lycées.

Attorno al binomio gioco/filosofia si sostanzia l'originalità della sperimentazione didattica di cui il testo è testimonianza e narrazione. La filosofia è qui intesa soprattutto come propedeutica, capace di superare le differenze linguistiche delle varie discipline offrendo ad esse dei fondamenti teorici comuni, e non come un sapere di confine. Oggi, non a caso, la disciplina filosofica è in cerca di un dialogo più proficuo con la scienza e con i saperi specialistici.

Il volume *Un pensiero in gioco. Storie, teorie ed esperienze di didattica ludica in filosofia*<sup>1</sup> ci offre un'occasione importante per ripensare il problema della didattica della filosofia. In questo resoconto vengono presentati alcuni momenti nodali di questa riflessione.

Gli autori, due docenti universitari e tre insegnanti che hanno conseguito il titolo di dottore di ricerca, costituiscono il gruppo di lavoro di una ricerca promossa dall'Università degli Studi di Bari. Il testo documenta, infatti, uno scambio collaborativo fra università e scuola sul tema della didattica della filosofia. Un dialogo, quello fra istituzione accademica ed istituzione scolastica, più volte sollecitato, anche a livello europeo, ma ancora poco realizzato.

Prima di valutare il procedimento seguito da questa sperimentazione, precisando che la storia della didattica ludica in filosofia è ancora tutta da scrivere, è utile tratteggiare il contesto in cui il progetto si inserisce. Il curriculum della *Philosophy for children* (P4C), creato da Matthew Lipman, ha meritoriamente avviato una serie di attività didattiche sulla filosofia rivolte a bambini ed adolescenti ma ha anche determinato, talvolta, una ossequiosa riverenza da parte di chi crede nell'importanza di diffondere tali pratiche e vuole affidarsi ad un impianto metodologico sistematico ed, in parte, consolidato. Si avverte tuttavia l'esigenza di andare oltre questo modello per definire nuove strategie didattiche ugualmente valide.

Il progetto *Un pensiero in gioco* pur negando un approccio "content-free" non lo fa nello stesso modo della P4C. Discriminante non di poco conto fra i due approcci è l'età dei ragazzi a cui la pratica è rivolta perché, se nel caso di Lipman la fascia d'età va dai 5 agli 11 anni nel secondo caso, invece, si tratta di esperienze fatte nella scuola media di secondo grado, nello specifico con ragazzi di 16/17 anni.

Ora, se la P4C è libera dal contenuto costituito dalla storia della filosofia ma non da un contenuto filosofico in senso lato, al contrario, la pratica filosofica promossa dal progetto è vincolata ad entrambi i contenuti<sup>2</sup>, forse a causa di un prevalere in Italia dell'insegnamento mediante il metodo storico. Ciò è vero solo in parte. Interessante appare il riferimento all'opinione

di Gentile su questo tema, contrastante rispetto alla direzione che è stata perseguita nella sua interpretazione pratica.

Così si esprimeva Gentile: «sono stato sempre convinto e ho insegnato che quello che importa insegnare non è una filosofia, ma a filosofare»<sup>3</sup>. Si nota l'eco di una molto simile affermazione kantiana.

Secondo l'impostazione gentiliana la storia della filosofia e la filosofia non erano due entità separate: portare avanti una didattica operante con la prima significava inevitabilmente includere e coinvolgere la seconda. Inoltre non va dimenticata la grande attenzione di Gentile al dialogo con i classici che, se nella didattica per la scuola media di secondo grado non può mancare, può essere utilizzata, con adeguata attenzione, anche nelle scuole di grado inferiore, basti pensare al possibile uso dei miti platonici.

Ora, lo scopo di una *filosofia per ragazzi*<sup>4</sup> non è la costruzione ex novo di una filosofia, ma la promozione di “un uso nuovo della vecchia filosofia” o, meglio, una riscoperta dell'utilità di una filosofia perenne. Infatti, ciò che viene privilegiato è il fare filosofia piuttosto che lo studiare filosofia, come si diceva riportando proprio la convinzione gentiliana.

Un processo di innovazione didattica della filosofia non può, secondo gli autori, ignorare le direttive proposte dalla Commissione Brocca (1992). Il testo redatto dalla commissione è un importante risultato del dibattito su questo tema, che aveva preso avvio in Italia a partire dalla Riforma Gentile. Cosa ha determinato un cambiamento di direzione? Ovvero il passaggio da un metodo storico alla ricerca di un compromesso fra metodo storico e metodo zetetico? Secondo gli autori tre sono le ragioni: i contatti più fecondi fra cultura italiana e grandi movimenti filosofici internazionali, la crisi delle grandi ideologie ed un avvicinamento fra filosofia e pedagogia.

A questo punto, non a caso, il metodo seguito dalla ricerca si caratterizza per un approccio ermeneutico, circoscritto ad uno specifico tema gadameriano, e per la scelta del gioco come strumento di mediazione o facilitatore dell'apprendimento. La riflessione di Gadamer presa in considerazione riguarda le esperienze extrametodiche di verità, non solo il gioco ma anche le pratiche artistiche capaci di indagare filosoficamente il senso del reale.

Ancora prima di Gadamer l'oggetto gioco è stato tematizzato dalla discussione filosofica ed il testo ce ne offre un attento esame. Il gioco è sicuramente un'interfaccia amichevole per l'apprendimento di abilità filosofiche ed è uno strumento tradizionalmente valutato dalla pedagogia che ne ha ormai consolidato l'uso.

Se Huzinga rintraccia la ludicità in ogni dimensione espressiva dell'umano, Dewey, nello specifico, riflettendo sul gioco, ne valorizza la dimensione costruttiva nonché la logica espressiva ed autonormativa. Il

ludico è compreso da Wittgenstein come *modus operandi* del linguaggio stesso in quanto viene negata l'idea di una ferrea corrispondenza fra nome e nominato. Secondo questa tesi la significazione, processo costruttore del significato, diventa un insieme di regole che vengono praticate. Il gioco si impara "giocandolo".

Per Fink il gioco è la caratteristica principale della relazione fra l'uomo, inteso come *esserci nel mondo*, ed il mondo. Il gioco è simbolo del mondo, c'è una similitudine ontologica fra gioco e mondo, perciò spazio e tempo del mondo sono campi d'azione del gioco. Infine il gioco è anche strumento di interazione, infatti l'uomo, giocando con il mondo, lo definisce mettendosi in relazione con esso. Fink delinea così una vera e propria cosmologia ludica.

Se linguaggio e mondo, rispettivamente mezzo ed oggetto della pratica filosofica, sono ludici allora una didattica ludica della filosofia sarà quanto di più fecondo e naturale possa determinarsi.

Il gioco viene declinato come atteggiamento, esperienza il cui valore formativo risiede nell'essere sistema aperto ed insieme vincolante, divertente ma rigorosamente serio.

Il gioco e, nello specifico, le forme di gioco filosofico presentate nel testo, per guadagnare senso devono essere una parentesi che interrompe la normale vita didattica così da rimodulare e rinforzarne gli ordinari atti formativi che privilegiano soprattutto l'acquisizione disciplinare e non l'allenamento di abilità.

Non deve apparire singolare un accostamento fra gioco e filosofia se per una serie di feconde suggestioni esso può essere assunto a simbolo della filosofia stessa, infatti, così come fa la filosofia, esso crea un mondo, definisce un lessico proprio, nega la realtà sia per rappresentarla che per superarla, è serio pur essendo modulabile, è dimensione delle possibilità.

Ritornando a Gadamer, il gioco è valutato come esperienza veritativa ed al contempo simulazione e trasmutazione della realtà, nonché nella sua capacità di far sì che "i giocatori vengano giocati dal gioco" e non viceversa. Il gioco è, ancora una volta, anche in Gadamer, esplicitazione ontologica, analisi tramite categorizzazione del reale. La potenza creatrice del gioco è decisamente diversa da quella della ragione calcolante.

La prassi seguita dalle esperienze didattiche riflette e segue le raccomandazioni della già citata Commissione Brocca. Fra queste risultano di particolare importanza alcune finalità, quali la maturazione di soggetti consapevoli ed autonomi, la capacità di esercizio della riflessione critica, l'attitudine a problematizzare le conoscenze, la capacità di pensare per modelli diversi e di individuare alternative possibili. Inoltre vengono offerte anche delle indicazioni didattiche quali, ad esempio, la necessità di motivare

l'approccio degli studenti al pensiero ed al linguaggio filosofico e l'esigenza di favorire una conoscenza della filosofia attraverso la lettura dei classici<sup>5</sup>.

A ciò si affianca il documento della Commissione dei Saggi (1999) che ipotizzava l'estensione dell'insegnamento della filosofia a tutte le scuole ma che, soprattutto, precisava il diritto di studiare filosofia in modo assistito, in quanto essa ha ad oggetto questioni di senso e di verità, e favoriva la scelta di un approccio laboratoriale.

La didattica della filosofia realizzata dal progetto *Un pensiero in gioco*<sup>6</sup> è strutturata, nella sua dimensione teoretica, impiegando l'approccio ermeneutico, ed è realizzata, nella sua dimensione empirica, tramite l'esperienza del laboratorio.

I giochi proposti promuovono, come nel caso della P4C, un apprendimento cooperativo che utilizza la ricerca all'interno di una comunità, ma introducono dinamiche di buona competizione. Il paradigma della "comunità di ricerca" rimane comunque un *setting* lodevole in cui realizzare il laboratorio filosofico facendo della classe il luogo principe della emersione e realizzazione dei talenti.

Motivata è anche la presentazione di scelte operative per la realizzazione di giochi quali la divisione in squadre, la scelta dei componenti delle squadre, l'attribuzione di sotto-punteggi associati allo sviluppo delle varie forme di intelligenza.

Inoltre, risulta importante anche la gestione del *debriefing*, o dopo gioco, momento di riflessione sulle conseguenze speculative indotte dal gioco, che ha trovato realizzazione anche sotto forma di diario di bordo redatto dagli studenti, da cui traspare l'entusiasmo prodotto da queste sperimentazioni.

Ora, in maniera significativa, nelle schede di gioco proposte è il pensiero che *scende nell'arena* per dare dimostrazione di sé, provarsi, *mettersi in gioco*. Avviene così che il variegato impianto della disciplina filosofica si traduca nei modelli di gioco più svariati. Affascinante appare l'esemplificazione delle diverse forme che un gioco filosofico, come incontro di successo fra dimensione logica e dimensione intuitiva, può assumere. Troviamo così giochi di *problem solving* (orientati verso la soluzione di un problema posto), di *brainstorming* (la soluzione di un problema è attivata da connessioni spontanee di pensieri ed immagini), con le mappe concettuali (che possono essere sia creative che logiche), di scrittura (che lavorano con le variazioni di stile), di narrazione (in cui si assume la posizione del narratore o dei personaggi), enigmistici (per mettere in relazione astratta le parole/concetto), con i media (che lavorano sulla variazione di formato), visivi e cinestetici (che privilegiano contesti performativi o di manipolazione), di attualizzazione (per confrontarsi con il presente), con le metafore (per

sfruttare la costruttività del simbolico), giochi di mimesis (orientati alla pratica della replica e della simulazione per indurre meccanismi di immedesimazione), classici (ridefinizione dei giochi da tavolo tradizionali o dei giochi con le carte), con il computer (che permettono di relazionarsi con le implicazioni della sua specifica dimensione ontologica). Si palesa, così, la capacità della filosofia di formare, nel senso del dare forma, vista la sua capacità di ri-formarsi in una pluralità di forme ludiche, rimanendo sempre e saldamente se stessa.

Seguono a questo elenco le presentazioni di esperienze che hanno sviluppato concretamente alcune delle forme di gioco filosofico citate e che trovano maggiore spazio in un altro testo degli autori *Philosophia ludens*<sup>7</sup>, risponenti alla messa in atto della didattica esperienziale di matrice deweyana. Tali presentazioni propongono una descrizione procedurale dell'intervento ludico suddividendolo per fasi, ma si trasformano in autentici racconti di vita in classe. Pur rimandando al testo per la lettura dei resoconti dei giochi perché è importante individuare dalla viva voce<sup>8</sup> dei ragazzi i *feedback* che l'esperienza ha prodotto, si farà un breve accenno alla gara di sms filosofici. L'accostamento singolare fra *short message service* e filosofia, appartenente al filone dei giochi con i media, risulta efficace. Ai ragazzi<sup>9</sup> della classe della professoressa Rosa Maria Baldassarra viene affidato dalla docente il compito di formulare un sms che sia una dichiarazione d'amore usando la terminologia platonica. Questo è stato l'sms del vincitore, deciso dalla classe:

Cara...,  
da quando ti ho conosciuta sono entrato nell'iperuranio. Prima di conoscerti ero preda dell'anima concupiscibile, che desiderava tutto e tutte senza freni e scopi; ma con te da adesso sono guidato dall'anima razionale, che pensa prima di agire. Io in te ho trovato l'eros celeste, perché tu mi hai attirato a te attraverso la bellezza della tua anima. Tu per me sei una ragazza perfetta.  
Lucio<sup>10</sup>

Emerge tutta la disinvoltura e la spontaneità con cui il lessico platonico viene applicato per la comunicazione di qualcosa di singolare ed inconsueto tramite un formato che richiede sintesi e, spesso, assume caratteristiche linguistiche proprie<sup>11</sup>.

Ben si intuisce come la filosofia platonica sia stata non solo assimilata ma poi anche utilizzata per la realizzazione di un esercizio di rinforzo alla didattica tradizionale che ha testimoniato in maniera originale l'acquisizione del contenuto disciplinare.

Ciò che accomuna i giochi è la scelta di un particolare dispositivo mediale, operante con una precisa e peculiare prospettiva volta a favorire la partecipazione attiva ad un “con-filosofare”, un filosofare insieme, cioè, per esattezza, al filosofare in una comunità scolastica. La comunità filosofica diventa ambiente in cui il singolo pratica la sua libertà senza oltrepassare quella altrui, inventa il gioco e poi rimane nei confini stabiliti dalle sue regole ed arriva a vincere condividendo il merito realizzando una vera e propria impresa collettiva.

Nello spazio operativo del filosofare/giocando l'atto filosofico e l'atto ludico, necessitando l'uno dell'altro, sono reversibili proprio in quanto intimamente affini. Questo atteggiamento diventa finalizzato a ridurre la distanza fra il discente e la disciplina, spesso sedimentata da quel pregiudizio che percepisce la filosofia come vetta del sapere astratto. La filosofia al contrario si presenta come chiave d'accesso al rapporto con il mondo e con la sua complessità partendo “banalmente” dalle evidenze frutto del senso comune. Essa, inoltre, risulta valida, più concretamente, per formulare una personale ed adeguata metodologia di studio come lavoro sui concetti.

Se la metodologia didattica fa ricorso all'ermeneutica gadameriana, i risultati complessivi dell'esperienza vengono letti in chiave fenomenologica per fare un consuntivo che dia conto della natura contemplativa dell'esperienza. L'esperienza didattica di *Un pensiero in gioco* risulta riuscita perché ha avuto successo anche un lavoro di premessa che ha favorito una certa percezione dell'agito, intenzionando costantemente le pratiche, coinvolgendo gli studenti nel disegno della sperimentazione messa in atto dalle insegnanti e dai docenti universitari.

<sup>1</sup> R. M. Baldassarra, A. Caputo, F. De Natale, A. Mercante, *Un pensiero in gioco. Storie, teorie ed esperienze di didattica ludica in filosofia*, Stilo, Bari 2011.

<sup>2</sup> Avviene lo stesso anche nel caso delle attività dei Ludosofici che, appunto, coniugano metodo storico e metodo zetetico. Si consulti il link: [www.ludosofici.com](http://www.ludosofici.com)

<sup>3</sup> R. M. Baldassarra, A. Caputo, F. De Natale, A. Mercante, op. cit., p. 64.

<sup>4</sup> Termine usato per indicare non solo la P4C ma tutte le esperienze di pratica filosofica con i ragazzi.

<sup>5</sup> Per una lettura completa si rimanda al tomo I della Commissione Brocca, pp. 212-235.

<sup>6</sup> Per un ulteriore approfondimento si rimanda al link [www.ilgiocodelpensiero.it](http://www.ilgiocodelpensiero.it)

<sup>7</sup> A. Caputo, *Philosophia ludens. 240 attività per giocare in classe con la storia della filosofia*, La Meridiana, Bari 2011.

<sup>8</sup> Sui testi dei ragazzi che raccontano le esperienze di gioco non è stata fatta correzione di nessun genere per mantenere inalterato il loro valore di autentico documento.

<sup>9</sup> Gli sms delle ragazze avevano un tema differente.

<sup>10</sup> R. M. Baldassarra, A. Caputo, F. De Natale, A. Mercante, op. cit., p. 223.

<sup>11</sup> Qui non notiamo l'uso delle abbreviazioni, ad esempio "cmq" per dire "comunque", che sono presenti, invece, negli altri messaggi scritti dagli studenti.