

Gli esperimenti mentali nella filosofia con i bambini

di Luca Mori

Il fisico, storico e filosofo della scienza Thomas Kuhn vide nell'esperimento mentale «uno degli strumenti analitici che vengono utilizzati durante la crisi e che quindi aiutano a promuovere le riforme concettuali fondamentali»¹. Benché non tutti i filosofi avanzino tesi da «supportare e confermare con intuizioni o esperimenti mentali»², Cimatti richiama l'attenzione sul fatto che i filosofi che hanno avuto «conoscenza diretta di una qualche scienza» sanno che gli esperimenti mentali «non ci spiegano il mondo», ma «ci aiutano a vederlo, perché [...] nulla è più difficile da vedere di ciò che ci sta proprio sotto il naso»³. Oltre ad avere una funzione euristica ben riconoscibile nella storia del pensiero filosofico e scientifico, gli esperimenti mentali si sono rivelati un ottimo punto di partenza per fare filosofia con bambini e ragazzi, in percorsi proposti a partire dall'età di cinque anni nelle scuole dell'infanzia fino alle scuole secondarie. Abbiamo impostato in questo modo la maggior parte dei percorsi di filosofia con i bambini del Laboratorio filosofico sulla complessità "Ichnos", diretto da Alfonso Maurizio Iacono e istituito nel 2005 dalla Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Pisa e dal Comune di Rosignano Marittimo.

L'esperimento mentale che fornisce la base alla conversazione viene generalmente presentato ai bambini come una sorta di enigma, con una breve storia introduttiva e una domanda diretta che ne nasconde molte altre, sollevando un problema che appare sfidante per l'immaginazione e il pensiero, ma anche tutto sommato vago, difficile da prendere per il "verso giusto".

Così, ad esempio, introducendo ai bambini l'esperimento mentale relativo all'invenzione di un'utopia, dopo aver raccontato una storia sulla possibile scoperta di un'isola disabitata, si può chiedere: "Cosa dovremmo fare per fondare su quell'isola un paese in cui vivere bene?". I bambini si trovano qui di fronte a una domanda vaga, simile a un enigma in quanto ricorda quelle che Ludwig Wittgenstein avrebbe definito «puzzle-pictures»: una «figura-puzzle» o «figura-rebus», un groviglio di linee dove in prima battuta non si riesce a cogliere un senso definito. Nessuno può sapere o immaginare, una volta formulata la domanda iniziale, cosa emergerà dalla conversazione, quale forma sarà attribuita all'isola e alle relazioni umane su di essa.

I significati e le priorità di cui la domanda potrà caricarsi non sono predeterminabili ed emergono dalla conversazione, in relazione alle argomentazioni e alle scoperte che si fanno scambiandosi idee. Il filosofo, che ha proposto la domanda iniziale come un enigma, accompagna tale domanda e quelle che seguono mentre lentamente assumono il respiro "lungo" dell'esperimento mentale, cioè di una costruzione complessa di interrogativi, di risposte e di ipotesi elaborate in relazione allo scenario simulato dell'isola-utopia: mentre l'isola diventa il laboratorio metaforico vincolante dell'esperimento mentale delle bambine e dei bambini sulle condizioni in cui si potrebbe vivere bene, il filosofo fa domande, segnala possibili

¹ T.S. Kuhn, *Una funzione per gli esperimenti mentali*, in Id., *La tensione essenziale e altri saggi*, Mondadori, Milano 2008, 747-777 (p. 775).

² F. Cimatti, *Esistono tesi filosofiche? Un commento a Marraffa*, «Sistemi intelligenti», 21, 2009, 375-380 (p. 376).

³ Ivi, p. 379.

correlazioni, incongruenze o tensioni tra ciò che i partecipanti stanno dicendo, trattenendosi dal suggerire le sue ipotesi e accompagnando il gruppo a riflettere su presupposti e implicazioni delle decisioni prese.

Quello sull'utopia è un lavoro classico: immaginando di viaggiare verso un'isola disabitata appena scoperta (o verso un altro luogo altrimenti definito), si tratta di pensare come ci si potrebbe organizzare per farne un posto in cui vivere bene; un luogo in cui le sofferenze e il male che gli esseri umani devono imputare a se stessi, se anche non possono essere eliminati del tutto, siano almeno ridotti per quanto possibile. Dalla discussione su abitazioni, cibo e vestiti si passa presto ad altre questioni: si discute di regole, di come si apprendono e di cosa succede a chi non le rispetta, di chi dovrebbe prendere decisioni vincolanti per tutti, di adulti e bambini, di confini e di innumerevoli altri temi che s'intrecciano a ciò che bambine e bambini vivono e studiano.

I singoli e i gruppi sono chiamati a esprimersi, a prendere posizione, a fare scelte su casi intricati che riguardano il confine tra la città reale e quella immaginata e desiderata, tra il presente e il futuro, tra l'autonomia e la dipendenza, tra lo spazio privato e quello pubblico, tra la bellezza e l'angoscia dell'incontro con l'altro e con la diversità, e così via. Attraverso il *frame* dell'esperimento mentale, inoltre, i bambini hanno modo di osservare, distanziandosene, le proprie abitudini, confrontandole con altre abitudini possibili. Accade talvolta che mentre i bambini immaginano in classe la loro città ideale, i genitori e i familiari interessati si incontrano di sera per pensare la città che desidererebbero consegnare ai loro bambini, preparando uno scambio di utopie sempre molto significativo.

Con questo e con altri esperimenti mentali⁴, bambine e bambini entrano nei «mondi intermedi» del fare finta, in cui si apprende perché – come ha scritto Alfonso Maurizio Iacono che sui mondi intermedi ha costruito una teoria – «per dare senso a un universo di significato al cui interno viviamo, dobbiamo sempre percepire con la coda dell'occhio almeno un altro universo di significato che sta accanto al primo e che a questo è unito e, nello stesso tempo, separato da una cornice»⁵. Così, il mondo delle ipotesi e delle storie immaginate dai e con i bambini e il loro mondo vissuto diventano dimensioni che si danno reciprocamente senso, mediante attraversamenti di confine e con l'esercizio della «coda dell'occhio», che è un esercizio di autonomia nella relazione.

Vedersi dall'esterno è infatti una condizione per l'auto-eso-referenza necessaria all'apprendimento, nel senso indicato da Francisco Varela quando, riferendosi alla celebre illustrazione *Mani che disegnano*, di Escher – in cui due mani sembrano uscire dal foglio bidimensionale in cui sono disegnate per disegnare se stesse – vi riconosceva un'illustrazione del *loop* creativo e virtuoso grazie al quale soltanto possiamo tentare di ridisegnare i nostri confini⁶. Più specificamente, riferendo tali considerazioni ai processi formativi, potremmo dire che ogni apprendimento comporta un processo di uscita e di ritorno, di attraversamento di cornici: si apprende in quanto ci si può staccare dal mondo nel quale ci si trova pur continuando a farvi riferimento, anche attraverso un esperimento mentale. Il problema e la sfida diventano quelli di "lavorare sui codici", di cogliere gli impliciti filosofici in modi diversi di relazionarsi e di comunicare, di far "reagire" i codici e il lessico filosofico con altri codici e altri lessici.

Perché fare filosofia con i bambini, dunque? Perché accade per la mente qualcosa di analogo a ciò

⁴ Per un'esposizione più dettagliata, cfr. A. Frosini – L. Mori, *Costruire altri mondi. Materiali e idee per esperimenti filosofici*, Matithyah, Pontedera 2010; L. Mori, *Esperimenti mentali e altri "terzi spazi" dell'apprendimento*, «Educazione sentimentale», 17, 2012, 89-102; Id., *Filosofia con i bambini attraverso gli esperimenti mentali*, «Childhood & Philosophy», 8, 2012, 265-290.

⁵ Cfr. A.M. Iacono, *Gli universi di significato e i mondi intermedi*, in A.M. Iacono – A.G. Gargani, *Mondi intermedi e complessità*, ETS, Pisa 2005, 5-39 (p. 18). Cfr. inoltre A.M. Iacono, *L'illusione e il sostituto. Riprodurre, imitare, rappresentare*, Mondadori, Milano 2010.

⁶ F.J. Varela, *Il circolo creativo: abbozzo di una storia naturale della circolarità*, in P. Watzlawick (a cura di), *La realtà inventata. Contributi al costruttivismo*, Feltrinelli, Milano 2008³[1981], 259-272.

che accade per il corpo. Non si esercita il passo ai ritmi alterni se non ci si avventura in difficili salite e impegnative discese. Non si potenzia il respiro se non si rasentano i confini delle proprie capacità di movimento. Non si esercita l'equilibrio, se non provandone l'incertezza in sentieri sconnessi e poco battuti. Non si conquistano con lo sguardo orizzonti inattesi, se non facendo lunghe escursioni nelle penombre del sottobosco, arrivando a capire che quando si tocca una vetta il viaggio non è finito, perché ogni vetta è soltanto una tappa e calarsi a valle può diventare impresa più dura della dura salita. Come il corpo da cui emerge e di cui è fatta, così la mente ha il suo passo e le sue andature, la cui ampiezza e varietà dipendono dalle esperienze vissute e dai sentieri attraversati (*path-dependence*). Si apprende ad avere più respiro soltanto attraversando i confini del già detto, per sporgersi con meraviglia su pensieri mai visti, di parola in parola, da un'ipotesi all'altra tenendosi per mano, cambiando passo e idee, ridisegnando le mappe di cui si dispone. Fare filosofia in gruppo elaborando esperimenti mentali è inoltre un esercizio di democrazia, perché si apprende che ciò che ognuno può scoprire dipende da come lo cerca con gli altri e che può essere decisivo anche chi cerca in una direzione che non sarà scelta. Possiamo dare conto di questo aspetto riprendendo e sviluppando un esempio accennato da Terrence Deacon⁷: immaginiamo che un bambino si sia perso in una foresta; organizzandosi per partecipare insieme alla ricerca, cinquanta persone fanno emergere un'area di probabilità di trovare il bambino che è più estesa rispetto a quella associabile a una singola persona: anche se la potenzialità di trovare il bambino, diffusa inizialmente su tutta la squadra, si realizzerà alla fine in una sola persona del gruppo, la persona che trova il bambino riesce nel compito perché *vincolata* nei propri movimenti dalle altre quarantanove, anche se queste sono *assenti* al momento del ritrovamento. La partecipazione di più persone, a condizione di essere bene organizzata, aumenta per tutti le probabilità di approssimarsi a ciò che si sta cercando, oppure di comprendere meglio cosa si sta cercando, se la questione è controversa, come per lo più accade in filosofia e nella vivere quotidiano. Anche chi cerca nel punto che poi si rivelerà sbagliato, per il semplice fatto di essere presente "indirizza" gli altri membri del gruppo a indagare in direzioni che altrimenti non avrebbero pensato e che potrebbero rivelarsi *più prossime* a una soluzione accettabile.

⁷ T. Deacon, *Consciousness is a Matter of Constraint*, «New Scientist», 2840, 2011, 34-36.



Luca Mori è assegnista di ricerca nel Dipartimento di Civiltà e Forme del Sapere dell'Università degli Studi di Pisa. Dal 2005 progetta e conduce percorsi di filosofia con i bambini per il Laboratorio filosofico sulla complessità diretto da Alfonso Maurizio Iacono. Ha curato *Filosofia. Seminari*, Bulgarini, Firenze 2012 (volume autonomo nel manuale *Filosofia* di S. Givone e F.P. Firrao) e ha pubblicato *Complessità e dinamiche dell'apprendimento* (ETS, Pisa 2011) e *Il consenso* (ETS, Pisa 2009).