

“GINNASTICA MENTALE”

L’indagine filosofica in una comunità di adulti.

Indice

Introduzione: La filosofia antica e la filosofia futura **Pag.3**

I. Descrizione del gruppo **Pag.5**

- I.a** La “adulteria” come enigma e stereotipo
- I.b** La domanda di filosofia e le domande della filosofia.
- I.c** Autoregolazione della comunità

II. La sessione con gli adulti **Pag.10**

- II.a** Analisi della propedeuticità delle attività motorie
- II.b** Verifica della risposta a testi-stimolo non strutturati
- II.c** Confronto tra una comunità di adulti e una di bambini
- II.d** L’ascolto come politica di condivisione di uno spazio comune

III. Esame degli aspetti linguistici del pensiero degli adulti **Pag.17**

- III.a** Il diritto di replica e il problema dell’ “ultima parola”.
- III.b** Influenza dello stile di pensiero sul tono dei contenuti
- III.c** La performatività del linguaggio

Bibliografia **Pag.20**

Introduzione

La filosofia antica e la filosofia futura.

La filosofia fin dalla sua nascita ha rappresentato il tentativo di conoscere la realtà senza ricorrere a spiegazioni mitiche, basandosi esclusivamente sull'indagine razionale. Al *mithos* essa ha sostituito il *logos*, che oggi possiamo identificare con la razionalità e con la linguistica in senso ampio.

Quando si pensa ai filosofi antichi vengono in mente le dispute tra le varie "scuole" filosofiche, la relazione impegnativa tra maestro e allievo, l'idea di insegnamento come liberazione dall'angoscia oltre che come conoscenza di saperi particolari. Tutti i successivi sviluppi della filosofia conservano l'eco di questo suo compito originario: rendere l'uomo felice.

La filosofia greca è nata con lo scopo di smascherare i discorsi falsi e ha raffinato i suoi strumenti attraverso il dialogo e la diatriba nell'agorà. Per la formazione filosofica classica l'obiettivo era il raggiungimento della saggezza, e il metodo consisteva nella comprensione della natura e delle sue leggi, soprattutto di quelle particolari leggi che presiedono all'articolazione dei pensieri. L'amore dei greci per i paradossi si spiega con la necessità di provare i limiti dell'argomentazione razionale.

Con l'Illuminismo francese l'interesse per i bambini cresce, il sapere viene messo al servizio della formazione del cittadino e l'educazione diviene in certa misura anche un dovere di partecipazione attiva alla vita civile. L'idea di insegnare la filosofia ai bambini trova giustificazione sia nell'origine sapienziale della filosofia antica che nel carattere civile di quella moderna. In futuro la filosofia dovrà cercare di mettere insieme la sua antica vocazione alla ricerca della felicità

con la più recente necessità di favorire il coinvolgimento di tutti in questa ricerca. In tal senso la filosofia futura sarà praticabile come crescita personale solo attraverso la cooperazione con gli altri.

L’istituzione scolastica ha tutto da guadagnare nell’accogliere accanto a una *storia della filosofia* come materia di insegnamento tradizionale una *pratica della filosofia* orientata verso il futuro, il cui ruolo sia quello di mostrare il modo in cui pensiero vive e si muove, incoraggiare la critica, favorire il confronto di opinioni sulla base di regole condivise.

Il possesso delle verità filosofiche, reperibili nelle fonti letterarie a disposizione di tutti, non garantisce da solo la continuazione di quel processo di revisione e critica che è tipico di ogni sapere positivo. L’attività del filosofare richiede l’azione congiunta di più elementi che entrano in relazione sistematica: esperienze, desideri, motivazioni.

La padronanza di un vocabolario filosofico da sola non è sufficiente all’elaborazione razionale di un problema, anzi spesso il lessico filosofico non fa che tradurre in termini tecnici le aporie che si presentano alla ragione senza per questo assicurare un avanzamento verso la chiarezza.

Sono questi i motivi che spingono la filosofia a confrontarsi con la psicologia e la pedagogia. Come queste discipline si sono integrate in una psicopedagogia e hanno potuto dar luogo a un reciproco arricchimento, così ci si aspetta che dall’apertura alla filosofia emergano ulteriori e fruttuosi sviluppi.

I

Descrizione del gruppo

I.a La “adulità” come enigma e stereotipo

È stato coinvolto nel progetto di comunità di ricerca filosofica un gruppo di adulti composto da non più di dieci persone di cui circa la metà ha partecipato costantemente. Il lavoro si è svolto attraverso incontri con cadenza settimanale. Le persone che vi hanno aderito facevano già parte di un gruppo che si riuniva per fare ginnastica posturale: da qui l’idea di presentare il progetto come una palestra per il pensiero, dove esercitare la mente a compiere esercizi che, come quelli corporei, richiedono l’attivazione di movimenti inusuali.

Nella definizione di “età adulta” sono comprese in blocco tutte quelle che vanno dalla maggiore età fino alla vecchiaia, quindi un’area molto vasta che si presterebbe a numerose suddivisioni. Qui è sufficiente tener presente che il tipo di attività svolta con gli adulti non richiede particolari capacità esclusive dell’età matura, al contrario, le capacità richieste sono quelle stesse a cui si allenano i ragazzi quando si fa filosofia coi bambini. Il pensiero astratto e la logica categoriale, la attitudine all’ascolto e alla cooperazione, il rigore e la aderenza al tema, non sono strumenti utili soltanto per l’apprendimento in età scolare ma vanno riconosciuti come gli aspetti fondamentali del ragionamento in ogni contesto.

Tuttavia è importante ricordare che sebbene dal punto di vista dei rifornimenti metodologici adulti e bambini si avvalgano dello stesso insieme di operazioni mentali, la personalità e il carattere dell’adulto rendono più complesso, nel bene e nel male, l’utilizzo e il controllo di queste operazioni. Come indicato dalla

letteratura psicologica la vasta zona grigia dell'adulità presenta molte sfaccettature: alla stessa età possono essere rintracciate forme antiche e recenti dello sviluppo. L'identità adulta ci appare “come un'identità poliedrica, le cui facce ruotano e mutano in continuazione in occasione di nuovi eventi psichici che emergono ora dalle profondità delle proprie origini, ora dagli incontri che costruiscono la storia sociale dell'individualità”¹.

Un adulto che diventa consapevole di un cambiamento del suo modo di ragionare ne comprende la natura allo stesso modo di un bambino, non c'è una definizione adulta del cambiamento, essendo questo sempre necessariamente consapevole.

Quanto e quando gli adulti sono disposti a vivere un cambiamento delle loro abitudini di pensiero? Senza dubbio le modalità di intervento pedagogico sugli adulti sono più rare ma non sono meno attuabili né meno desiderabili. A questo proposito si può parlare di “laboratori cognitivi”, ovvero di palestre di esercizio del ragionamento logico, che non si prefiggono di distribuire informazioni ma di far acquisire agli adulti le regole d'uso del conoscere e dove far esperienza per *apprendere ad apprendere*. Il laboratorio cognitivo è anche un luogo che può trasformarsi in circolo di lettura, discussione culturale, cineforum, andando a contrastare “l'*atrosia da disuso dell'intelligenza*”².

I.b La domanda di filosofia e le domande della filosofia

Il principale motivo che spinge un adulto a partecipare a una comunità di ricerca filosofica è la curiosità. La curiosità degli adulti è diversa da quella

¹ D.Demtrio: L'età adulta. Nuova Italia Scientifica, 1990, Roma

² D.Demetrio: ivi.

“naturale” dei discenti. Il *curiosare* che per un bambino è una forza dirompente, per un adulto può voler dire semplicemente prestare attenzione senza troppo impegno. L’adulto è curioso di sapere se la comunità riuscirà a incuriosirlo, la sua è una curiosità di secondo grado. All’inizio è motivato da un interesse autoreferenziale: quel che gli interessa è sapere se proverà interesse.

Il gruppo è passato da un’attività motoria le cui modalità erano ben rodate a un’attività misteriosa di cui non si conoscevano ancora modi e tempi. Naturalmente il fatto che le aspettative di alcuni partecipanti siano state deluse ha comportato un atteggiamento più dimesso, simile a un tener d’occhio da lontano. Chi non ha trovato stimolante il primo incontro è rimasto nell’orbita del gruppo ritornando poi a entrarvi in veste di semplice curioso - abito che non avrebbe potuto indossare se vi si fosse immerso con la stessa assiduità di altri.

Un secondo motivo per cui gli adulti hanno aderito al progetto di una comunità di ricerca filosofica è stato l’aver presentato il progetto nei termini di “Philosophy for Children”. La reazione degli adulti è stata di allegra sorpresa: erano felici di essere stati richiamati alla propria infanzia, e stupiti del fatto che un curriculum scolastico potesse adattarsi a persone di età più avanzata. La possibilità di poter in qualche modo tornare bambini ha influito sul sentimento di disponibilità al gioco e ha reso il lavoro più leggero e informale. Una componente di questo sentimento di familiarità è anche data dall’aspettativa di imparare a comprendere i bambini - i figli e nipoti - superficialmente rappresentati come “altri” e qui messi sullo stesso piano dell’adulto dal punto di vista delle abilità cognitive. Il gusto di porre domande e chiedersi perchè, tipico dell’età evolutiva e dell’indagine filosofica, riaccosta sapore una volta che è messo in situazioni protette, come il gruppo di discussione o di ricerca.

Da ultimo, gli adulti riconoscono nella filosofia un vettore in profondità dal quale si aspettano di essere condotti verso risposte e spiegazioni che altrimenti resterebbero irraggiungibili. La filosofia viene in soccorso di un bisogno di verità altrimenti soffocato o depistato dalle visioni del mondo preconfezionate. La percezione sociale della filosofia è positiva, riguardo alla potenzialità di giungere a delle risposte con le sole proprie forze anziché grazie a confuse indicazioni impartite d'autorità.

I.c L'autoregolazione della comunità: unità del gruppo e differenze individuali

I primi scambi di battute hanno suscitato la necessità di una regolamentazione degli interventi. Nel gruppo si è creata una prima unità attraverso gli accordi sui modi e i tempi di partecipazione. Le spontanee forme di regolazione del discorso, generalmente apprese come norme di buone educazione, sono state portate all'attenzione del gruppo. Le decisioni preliminari intorno alle regole (se e quando un intervento può venir interrotto, quale scansione dare al tempo a disposizione, quale atteggiamento tenere nei confronti dell'uditario) sono tutte operazioni di alto livello di complessità, nel quale entrano in gioco fattori psicologici, linguistici e di tipo culturale, che già di per sè richiedono l'utilizzo di abilità critiche, creative, e valoriali. Il gruppo è stato invitato alla massima franchezza e al rispetto delle idee di ognuno, riconoscendo in questo non soltanto una condizione per il buon proseguimento del lavoro, ma anche il risultato di un primo sforzo verso la condivisione e la circolazione delle idee.

Per favorire la coesione del gruppo e la cooperazione tra i partecipanti, la regolazione degli argomenti è stata imperniata sul criterio della definizione di

interessi comuni. Ciononostante la valorizzazione dei temi su cui si è espressa a favore la maggioranza non deve escludere la presa in esame di aspetti marginali e di voci minoritarie. Il timore di disperdere le energie non deve condurre a una eccessiva chiusura verso punti di vista singoli che tuttavia possono entrare in armonia con livelli solo apparentemente distanti.

L'apporto in una comunità di adulti della varietà delle storie personali e delle differenti professioni è una ricchezza, se non viene vissuta come zavorra e se non è costretta nella dimensione privata in cui ognuno resta al sicuro delle proprie conoscenze. Durante la discussione il gruppo ha cercato di limitare il riferimento all'area professionale degli individui, a vantaggio di una maggiore estroversione. La discussione filosofica in gruppo si svolge in un certo senso ai margini delle rotte frequentate e non resta attaccata ai binari di nessun particolare schematismo. La facilità a comprendere i fenomeni e ad affrontare i problemi sulla scorta di abitudini di pensiero inveterate si scontra infatti con l'inerzia degli argomenti e l'aridità della discussione.

Come il gruppo si costituisce in vista di un'integrazione delle diversità rappresentate dalle varie storie biografiche e professionali dei partecipanti, così la singola persona va in cerca di una congiunzione degli aspetti di sè che ha messo in primo piano con quelli che sono stati accantonati per cause estrinseche.

Va ricordata qui la definizione di autoformazione data da Jaspers: «L'autoformazione è di volta in volta azione sul concreto presente, e i suoi presupposti materiali sono la situazione esterna e quella che è ed è stata fino allora la personalità. L'autoformazione non è un atto di volontà che afferma: ora voglio essere quel tipo umano; è il processo che si serve della volontà in quegli innumerevoli punti singoli ai quali può afferrarsi, ma puntando a una totalità»³.

³ K Jaspers: Psicologia delle visioni del mondo, Astrolabio Ubaldini, 1950, Roma

II

La sessione con gli adulti

II.a Analisi della propedeuticità delle attività motorie

Particolarmente significativa è stata l'attività preparatoria proposta come riscaldamento psico-motorio. Come un vero e proprio riscaldamento si prefigge di evitare strappi e crampi muscolari, anche la preparazione alla discussione deve incaricarsi di evitare che insorgano blocchi cognitivi e comportamentali durante il colloquio.

La principale forma di attività proposta è stata dunque di tipo relazionale. Facendo luce su quelli che sono i comuni atteggiamenti e le forme di convivenza ritenute normali, l'intento di queste attività è stato di portare alla coscienza i modi e gli spazi di contatto tra le persone nella vita quotidiana, allo scopo di poter riconsiderarli in seguito al lavoro di indagine filosofica. Ad esempio sono stati proposti esercizi aventi per tema la distanza spaziale tra le persone in situazioni diverse, le modalità in cui il contatto fisico è permesso o rifiutato, l'identificazione con oggetti transizionali, la cooperazione e la competizione attraverso giochi di squadra, la forza e i rischi dell'imitazione reciproca attraverso esercizi di immedesimazione teatrale.

A quest'ultimo proposito, il ricorso all'immaginazione e a tecniche di improvvisazione scenica, al fine di valorizzare la dimensione empatica come determinante una maggiore coesione del gruppo, si rivela quantomeno delicato nella comunità di adulti. Per la gran quantità di difese psicologiche messe in atto dall'adulto nel contesto del gioco di ruolo, è consigliabile destinare le performance

di drammatizzazione ad un gruppo di giovani adulti, o di persone che abbiano espresso chiaramente la loro volontà di partecipare ad un’attività, come quella teatrale, che naturalmente coinvolge più di un aspetto controverso della psicologia umana: il narcisismo e la timidezza, l’insicurezza e l’istintività.

II.b Verifica della risposta a testi-stimolo non strutturati.

In alcune sessioni è stato utilizzato materiale non strutturato, ossia al quale non era stata precedentemente associata nessuna parallela griglia interpretativa.

Il testo scolastico è un paesaggio ingombro di segnaletiche e di indicazioni che, per aiutare a non perdersi, finiscono col disorientare. Il testo letterario, al contrario, è un luogo incontaminato: questa libertà del testo letterario, che è la sua artisticità, costituisce un elemento positivo per lo sviluppo della mente del bambino come dell’adulto. Nella comunità di adulti lo stimolo dato dalla letteratura si avvale di un duplice vantaggio: da una parte fa leva su testi particolarmente indicati a suscitare tematiche di interesse universalmente riconosciuto sensibile, quindi di interesse filosofico, e d’altra parte orienta il gruppo verso un interesse comune per il fatto di condividere la conoscenza del tale autore.

Quale testo scegliere nel vasto panorama della letteratura mondiale? La preferenza è per testi che privilegiano l’indagine sul cambiamento personale. La scelta dei contenuti è dettata dalla necessità di insistere sulla zona “infantile”, nel senso di “in-espressa”, tanto nell’adulto quanto nel discente. Il criterio per la scelta del testo sarà dunque che esso offra un’indicazione verso quel particolare tipo di razionalità che è la riflessione esistenziale, per l’adulto, e verso il cambiamento del proprio punto di vista nell’individuo in generale.

Le risposte alla condivisione di narrative a sfondo psicologico, racconti introspettivi, poesie liriche, ecc., rimandano a un contesto di operatività logica particolare. Non c'è un ambito preciso dal quale proviene il pensiero complesso, esiste piuttosto un centro “periferico” in cui gli ingredienti per la modificaione di se stessi, della propria natura, sono disseminati.

La combinazione del metodo analitico tipico della filosofia e del lavoro di gruppo così come è incoraggiato nella comunità di ricerca, con l'esercizio di lettura di un'opera letteraria ha dato luogo a una buona disposizione nel cogliere gli aspetti problematici del pensiero e dell'argomentazione. La pagina letteraria per sua stessa costituzione è densa di rimandi e di nessi taciti con altri elementi narrativi possibili, e la dimensione in essa più ricca dal punto di vista filosofico è quella dell'implicazione. Lo scrittore non ci dice tutto, e il suo modo di non dircelo non è una promessa che le cose si chiariranno in seguito, ma è l'affermazione di una dimensione in cui le cose restano nell'ombra. Questo fa la differenza tra un testo scolastico che deve essere prima di tutto esauriente e un testo che per licenza poetica si permette di sottrarre allo sguardo alcuni dettagli, allo scopo di ottenere l’“effetto realtà”. Nella vita infatti noi ci muoviamo in uno spazio pieno di sfumature e di dissolvenze, e l'arte imita la vita quando ne riprende l'andamento un po' brancolante, non certo quando ne vuole estrarre una positività totale e definitiva.

II.c Confronto tra una comunità di adulti e una di bambini

A titolo comparativo sono da evidenziare le difficoltà incontrate nelle classi di bambini di prima e di terza media. Alle classi è stata proposta come “ginnastica mentale” - dato che si è svolta in palestra - l'attività di discussione su testi indicati

dal curriculum di P4C.

L'attenzione è stata volta alle dinamiche di formazione del gruppo e alla capacità di modificazione delle relazioni interpersonali. Quel che si è osservato nel paragone tra la formazione di una comunità di ricerca di bambini e una di adulti è stata la capacità di coesione molto ridotta dove ci sia una precedente organizzazione in gruppo. La comunità di ricerca di bambini fatica a ritrovare una duttilità che la struttura sociale della scuola ha sclerotizzato. Si direbbe che in classe la mente dei bambini abbia perso la viscosità, esibendo scarse e meccaniche posizioni al posto di movimenti fluidi. Va registrato un profondo indebolimento dell'atteggiamento inclusivo a discapito delle capacità relazionali di ascolto e di conferma. Tuttavia il testo adottato è riuscito a stimolare nella classe intera un clima di discussione che anche se scarsamente proficuo e sregolato, senza dubbio è stato segnato dalla spontaneità. D'altro canto la discussione nella comunità di ricerca di adulti, che è stata la parte principalmente osservata, non ha mai presentato la caratteristica della naturalezza, e raramente si è proiettata fuori dalle regole, dai tempi e dagli spazi assegnati.

Se da una parte va notato che un gruppo-classe è in qualche modo già organizzato come una comunità e già autonomamente regolato, d'altronde di questa organizzazione non sempre gli individui sono pienamente coscienti, incontrando difficoltà a riconsiderare la propria posizione all'interno di un'istituzione. L'istituzione scolastica dà al bambino il ruolo ben preciso dell'alunno, definito dalla subalternità al mondo degli adulti.

La volontà di mettere i bambini fuori dalla comunità degli adulti manifesta il bisogno di investire su di loro, e la protezione che viene loro dedicata è certamente funzionale alla formazione dei futuri cittadini. Pure, ridare gli spazi pubblici ai

bambini sarebbe parte integrante di una strategia volta a socializzare il prendersi cura, al di là e più ancora dei canali predefiniti. Tanto più che non solo il docente o lo specialista, ma ogni adulto ha il dovere di prendersi cura dei bambini.

Una comunità di adulti che si formi confrontandosi sul tema della scuola in previsione di un incontro col gruppo classe, sarebbe auspicabile come esperienza formativa nei due sensi: per i bambini il trovarsi di fronte a una situazione strutturalmente diversa da quella della lezione frontale faciliterebbe la ridefinizione dei ruoli, anche reciprocamente all'interno della classe, mentre per gli adulti la pratica di una forma non convenzionale di insegnamento diventerebbe occasione di valorizzazione della ricchezza che l'infanzia rappresenta per l'intera società. Se infatti il bambino è un agente di socializzazione, il suo confinamento entro istituzioni chiuse che non dialogano con l'esterno, priva anche gli adulti di un potente mezzo di socializzazione. La vera risorsa non sarebbe rappresentata allora né dall'età adulta, idealizzata come portatrice di valori, né dall'infanzia, banalizzata come patrimonio da sfruttare, ma dall'interazione costruttiva del mondo degli adulti e quello dei bambini.

II.d L'ascolto come politica di condivisione di uno spazio comune

Per chi entra a far parte di una comunità di ricerca l'essenziale capacità è l'ascolto. La pratica dell'ascolto infatti può essere declinata come pratica filosofica laddove con l'ascolto non si confonda l'obbligo di rispondere.

Il silenzio qui è d'oro, nel senso che è un bene prezioso da condividere e salvaguardare, non tanto in vista di una parola risolutiva ma per se stesso come spazio di confine e membrana di comunicazione. L'ascolto, così precisato come

pratica attiva e non soltanto come assenza di parole, è infatti un bene comune, ciò che gli conferisce un valore fondamentalmente politico.

Il bisogno di essere ascoltati spesso si scontra con la presunzione di poter ricevere una risposta, che il più delle volte si rivela deludente. Se infatti l'ascolto è necessario alla pratica della discussione di gruppo, non è però sufficiente a garantire il soddisfacimento delle aspettative cognitive e relazionali. Essere ascoltati non significa immediatamente essere capiti. Anzi, quel che questa pratica insegna è proprio ad ascoltare senza voler a tutti i costi comprendere.

L'esercizio dell'ascolto, nella discussione in comunità, si rivolge più al silenzio che alle parole. Se è vero che non siamo padroni del nostro linguaggio, e che più che parlare “siamo parlati”, allora parlare è “sentire se si è ascoltati”, e più che fare attenzione a ciò che l'altro dice è necessario ascoltare il modo in cui l'altro tace. Qui entrano in gioco e hanno grande importanza le comunicazioni non verbali, posturali e gestuali.

Il linguaggio nondimeno resta il terreno di gioco imprescindibile e il campo in cui le azioni comunicative riverberano la loro luce. Seguendo Habermas⁴ e la sua teoria dell'agire comunicativo, possiamo affermare che ogni comunità si costruisce attraverso un accordo preliminare di tipo metalinguistico. Si riuscirà a coordinare un piano di discussione condiviso solo in una comunità i cui membri avranno assunto l'atteggiamento performativo di chi voglia *mettersi d'accordo* con gli altri su qualche cosa.

La discussione produttiva si basa su un “linguaggio orientato all'intesa” (Habermas, 1996), e in essa più importante ancora dei contenuti sono le procedure con cui vengono presentati. La natura discorsiva della comunità di ricerca è infatti messa in pericolo da “immagini del mondo dogmatiche e modelli pedagogici

⁴ L'inclusione dell'altro, feltrinelli 1998

autoritari” (Habermas, 1996). Trovarsi d'accordo sul fatto che le modalità di partecipazione alla discussione devono essere democratiche ed inclusive, oltre ad essere condizione necessaria per la produzione degli argomenti è già esso il fondamentale argomento che la comunità produce.

La buona argomentazione ha dunque questi due requisiti minimi: l'ascolto come regola, e il consenso come metodo.

III

Esame degli aspetti linguistici del pensiero degli adulti

III.a Descrizione degli scambi linguistici in una comunità di adulti

Strettamente legata alla problematica dell'ascolto è la preponderanza, negli scambi linguistici degli adulti, della forma “botta e risposta”. Il sentirsi obbligati a dare una risposta di conferma ad ogni contributo presentato alla comunità genera infatti un rumore e un'interferenza distruttiva. Il termine *crosstalk* definisce in elettronica il disturbo della comunicazione noto come diafonia: il rumore di linea delle comunicazioni telefoniche in cui si odono deboli voci o suoni estranei.

A monte di questa cattiva comunicazione c'è un'idea sbagliata di risposta. Più che una risposta verbale infatti ciò che andrebbe incoraggiato è un'attitudine globale alla risposta, dove non solo e non tanto la voce ma tutto il corpo manifesta una reazione, nello stesso modo in cui si dice che il corpo “risponde” a un farmaco.

La reiterazione di scambi brevi e repentini porta a una inevitabile riduzione del livello di attenzione e costringe l'uditore ad oscillare tra differenti piani interpretativi. Il diritto di replica - nato nel giornalismo con una precisa definizione di impegni - trasportato e volgarizzato sul piano della comunicazione ordinaria produce un indebolimento nell'autorevolezza del messaggio, costringendo parlante ed ascoltatore a una successione di frantendimenti e rettifiche.

Il vizio dell’ “ultima parola” che si presenta apparentemente come ostacolo, può tuttavia essere messo al centro dell’attenzione e costituire un interessante spunto per l’analisi metalinguistica e per la critica dei luoghi comuni. Spesso e volentieri infatti, ad una analisi dettagliata, le posizioni di chi si fronteggia in un alterco sono

riducibili in termini astratti e possono essere ricondotte a un accordo o integrate in un livello logico superiore. A conti fatti nessuno vorrebbe avere l'ultima parola, perchè questa è deludente per entrambi i locutori, quindi se il gioco di rimbalzi prosegue è forse perchè si vuole sollevare l'altro dalla responsabilità di aver chiuso definitivamente il discorso. È insomma possibile che il vizio dell'ultima parola, dopo un'analisi filosofica attenta, si trasformi al più in una cortesia non richiesta, e perda quel carattere di capriccio che sembra degno di censura. In una comunità ben allenata mettere a problema tali questioni permetterà di affrontare facilmente altri aspetti ambigui del linguaggio e del pensiero in generale.

III.b Influenza dello stile sul tono dei contenuti

In una situazione in cui si stanno “facendo cose con le parole” la struttura logica e grammaticale delle frasi può favorire o rendere difficile l’approfondimento degli argomenti. L’esortazione a porre delle domande insiste sul carattere vincolante del linguaggio: la parola infatti è anche un invito a riflettere a cui l’altro è sempre obbligato a rispondere, e di cui anche il rifiuto sarebbe una risposta.

Le domande che aprono una discussione sono simili a domande banali che invece di cadere nel vuoto per la loro eccessiva vaghezza o ingenuità, vengano raccolte e messe in circolazione. Il semplice fatto che vengano ascoltate è già una risposta. La forma della domanda in un certo senso prepara già la sua risposta, così la discussione filosofica può essere vista come un particolare gioco linguistico nel quale le domande siano incoraggiate e nel quale la forma del problema è più importante della sua soluzione. Naturalmente questo non vuole dire che non si voglia giungere a delle risposte ma che queste saranno di volta in volta non risposte *al* problema ma *sul* problema.

Il fatto che le domande siano espresse in termini generali non è sufficiente a farne delle domande filosofiche. La domanda filosofica non è solo esercizio della retorica, della grammatica e della logica, è anche un sottoporre agli altri la propria domanda pensando che il problema sollevato li riguardi. Le domande che si pongono in una comunità di ricerca sono, a livello illocutorio, richieste di aiuto. Attraverso il domandare filosofico si giunge a una problematizzazione dei contenuti vaghi e ingenui, ovvii e banali, che poi sono le cose che abbiano sotto gli occhi tutti i giorni e che siamo convinti di conoscere tanto bene.

III.c La performatività del linguaggio

Tutte le forme del discorso come il sollevare un problema, il domandare che maschera un ordine, il chiedere aiuto ecc., sono atti linguistici performativi legati a particolare contesti di attuazione. Nel caso di un gruppo di discussione la dimestichezza con l'uso della conoscenza delle figure retoriche e dei tipi logici di queste forme è fondamentale.

La ricerca che ogni comunità filosofica ha come primo interesse intraprendere si snoda attraverso i punti cruciali dell'intenzionalità, della soggettività, aprendo questioni che coinvolgono la natura discorsiva del pensiero. Non soltanto la comunità di ricerca ma tutta la società si basa su una struttura logica fondata linguisticamente, acquistare consapevolezza degli atti linguistici, in definitiva prestare attenzione alla performatività del linguaggio, oltre a permettere un allargamento del proprio orizzonte espressivo e cognitivo, rinforza l'autonomia critica, contribuendo a creare una visione intersoggettiva del mondo e della realtà sociale condivisa in quanto razionale. Conoscere il modo in cui le intenzioni

influenzano le espressioni, le espressioni influenzano le opinioni e le opinioni influiscono sul mondo, consente non solo di difendersi dalla manipolazione ingannevole ma anche di dominare quella particolare forma di manipolazione onesta che è l'insegnare a pensare con la propria testa. Così l'enfatizzazione del dialogo interiore, la presa di coscienza della forza performativa del linguaggio e della natura linguistica del pensiero, pur se circoscritta a un piccolo gruppo di studio ha come effetto la diffusione di queste capacità metacognitive verso l'insieme della società.

Bibliografia

- D.Demetrio: “L’età adulta”
- G.Lapassade: “Il mito dell’adulto”
- L.Lumbelli: “Educazione come discorso”
- A.Savinio: “Tragedia dell’infanzia”
- G.Bateson: “Ecologia della mente”
- J.Bruner: “La mente a più dimensioni”
- L.Vygotskij: “Psicologia e pedagogia”
- L.Vygotskij: “Pensiero e linguaggio”
- J.Dewey: “Rifare la filosofia”
- H.Gardner: “Formae mentis”
- P.Hadot: “Esercizi spirituali”
- J.Habermas: “Teoria dell’agire comunicativo”
- P.Grice: “Logica e conversazione”, Bologna, Il Mulino 1993
- J.Searle “Mente, linguaggio, società: la filosofia nel mondo reale”, Milano, Raffaello Cortina, 2000
- J.Austin: “Fare cose con le parole” Milano, Mariett, 1983
- E.Berne: "A che gioco giochiamo", Milano, Bompiani, 2000