

DIDATTICA DELLA FILOSOFIA E MULTIMEDIALITÀ*

di

FULVIO CESARE MANARA

Apparso originariamente in "Orientamenti Pedagogici", XLIV, n. 2, 260, mar.-apr. 1997

Nei discorsi e nella letteratura corrente sulle applicazioni dell'informatica è frequente l'incontro con espressioni esaltanti e futuristiche, l'esternazione di un atteggiamento ottimistico, di una ingenua fiducia, di grandi aspettative.

Mi sono chiesto, e mi chiedo spesso ripetutamente, quanto tutto quello che si dice o si sente possa toccare la scuola, quella concreta. Il clima che si vive nei licei e negli istituti secondari non si potrebbe proprio definire prometeico. Gli slanci e gli entusiasmi per queste possibili novità si scontrano, come si sa, contro dure resistenze. Tutti noi conosciamo direttamente quanto sia grande ancora il distacco fra tecnologia e sua utilizzazione didattica. Sappiamo che, da buoni italiani, facciamo un gran parlare di Internet, Multimedialità e ipermedialità, ma che spesso a questa montagna di parole fa riscontro una scarsissima pratica operativa. Al diluvio di parole si affianca una competenza assai insufficiente, una scarsa "immersione" in questi nuovi mezzi che restano di fatto, ancora per pochi¹.

L'intento di questi appunti e note penso sia relativo alla necessità di tirare le fila del discorso in merito alle applicazioni dell'informatica nel campo della didattica della filosofia. Abbiamo notizia di alcune esperienze sperimentali ricche, abbiamo materiali ipertestuali e ipermediali già a disposizione delle scuole.

L'informatica è pervasiva: penetra dappertutto e ha un potere destrutturante e ristrutturante. Occorre quindi che sui suoi usi e sulle sue implicazioni riflettiamo e ci interroghiamo con criticità. Presenterò così alcune riflessioni sull'utilizzo del calcolatore multimediale all'interno dell'insegnamento della filosofia in curricoli scolastici². Terrò presente *in primis* le mie personali esperienze di sperimentazione, per quanto possano essere valide, nonché quanto ho potuto desumere dai lavori di questi giorni e dalla letteratura diffusa sull'argomento.

Oltre Gutenberg: un nuovo "trascendimento" evolutivo

Di fronte all'enorme sviluppo della tecnologia dei media si notano sia aperture entusiastiche ed irriflesse che chiusure apocalittiche. Una misura di buon senso, di fronte a queste drastiche alternative, ci invita alla cautela nelle prese di posizione. È legittimo infatti dubitare, da una parte, che dallo sviluppo e diffusione delle tecnologie derivi *spontaneamente* una crescita culturale e di pensiero. Così come, d'altra parte, è ragionevole riconoscere che non si potrà far molto per impedire lo sviluppo e la diffusione dei nuovi strumenti di comunicazione multimediale e telematica.

È certo peraltro che ci troviamo di fronte ad una svolta epocale nella storia della civiltà. Qualcosa di simile avvenne con la diffusione della scrittura nell'età neolitica e, agli albori dell'era moderna, con l'invenzione della stampa. Entrambi questi eventi, così come ora la rivoluzione multimediale e telematica nella comunicazione, possono essere letti usando il criterio del "trascendimento evolutivo"³. Si entra infatti attraverso queste nuove tecniche in un universo noetico e culturale diverso. Avviene una rile-

* L'origine del presente saggio risale ad appunti e note stesi a margine del Convegno Nazionale della Società Filosofica Italiana FILOSOFIA E INFORMATICA. PRIMO INCONTRO ITALIANO SULLE APPLICAZIONI INFORMATICHE E MULTIMEDIALI NELLE DISCIPLINE FILOSOFICHE, tenutosi presso l'Università «La Sapienza» di Roma, il 23-4 novembre 1995, al quale l'autore ha preso parte in qualità di relatore alla Tavola Rotonda conclusiva.

¹ Cfr. Roberto MARAGLIANO, *Manuale di didattica multimediale*, Bari, Laterza, 1994, p.12.

² Es: la stessa EMSF (Enciclopedia Multimediale delle Scienze Filosofiche). Ovviamente si può anche pensare ad un utilizzo della multimedialità per la formazione filosofica in ambiti esterni alla scuola e si può pure pensare a molti altri utilizzi del calcolatore, all'interno della scuola, ad es. per la realizzazione di prove di verifica, o, nell'università, ad es. nella ricerca, e via dicendo. Tutto questo non fa che confermare la "pervasività", se vogliamo, la "trasversalità" delle tecnologie informatiche.

³ Fiorenzo FACCHINI, *Premesse per una paleoantropologia culturale*, Milano, Jaca Book, 1992.

vante redistribuzione funzionale⁴, in base alla quale i precedenti media non sono abbandonati, ma appunto si ristrutturano e riorganizzano nelle loro funzioni secondo modelli qualitativamente diversi. Così assistiamo, nel mondo dei media, ad una ridefinizione dei rapporti fra parola scritta e orale, così come fra immagine e parola scritta, nonché fra tutte queste ed i suoni.

Le preoccupazioni nei confronti delle nuove tecnologie sono legittime: non sappiamo quale sarà la direzione che l'evoluzione sociale e culturale prenderà in seguito a queste scoperte ed alla loro capillare utilizzazione. Di fronte a questi trascendimenti evolutivi della civiltà e della cultura si sono sempre verificate resistenze, anche legittime, in quanto emergevano dalla attenzione critica allo stesso fenomeno del cambiamento. Così Platone, mentre scriveva, era consapevole che, impliciti nel fenomeno "scrittura", esistevano dei rischi dal punto di vista noetico. Così, anche al tempo di Aldo Manuzio molti intellettuali e insegnanti manifestarono paure e grandi resistenze all'introduzione del libro a stampa ed al suo utilizzo per l'insegnamento⁵.

Fra le più sorprendenti novità della civiltà della tecnica, nel campo della rappresentazione digitale dell'informazione, certamente dobbiamo porre la convergenza di tre nuove tecnologie: da una parte, il *software* per la gestione dell'informazione, ossia il *software* per la produzione di ipertesti ed ipermedia, dall'altra i nuovi supporti ottici per la memoria, e, infine, i collegamenti fra calcolatori e la trasmissione di dati per via telematica. I nuovi programmi per la produzione di ipertesti ed ipermedia permettono finalmente di utilizzare tutte le possibilità del calcolatore anche in ambito umanistico, per il trattamento dell'informazione sotto forma di parola. Per questo si parla anche di "infobase"⁶. Da anni ormai è aperto il campo della linguistica computazionale⁷.

Di questi tempi si fa un gran parlare di Internet e della "ragnatela mondiale" di WWW, della rivoluzione telematica e della comunicazione mediata dal calcolatore, che «rende possibili rivoluzionari cambiamenti sociali e strutturali nel modo in cui le persone comunicano ed entrano in relazione fra loro»⁸.

I nuovi supporti per le memorie ottiche permettono la memorizzazione di grandi quantità di informazione, che vengono gestite e ordinate topologicamente con un linguaggio ipertestuale e infine, si possono collegare in rete tramite la connessione telematica. La sinergia prodotta dalle potenzialità combinate fra queste tre novità della tecnologia rappresenta "una miscela senza precedenti"⁹.

È stato detto che gli ipertesti sono il tentativo di ridare vita e corpo al sogno comeniano della "pansofia". Ipertesti, telematica ed ipermedia sarebbero quindi «il tentativo di formulare una risposta ad un problema che da lungo tempo affascina la mente dell'uomo: quello di rendere disponibile a chiunque in tempi rapidi tutta l'esperienza e la conoscenza che gli uomini hanno accumulato in merito a particolari problemi»¹⁰. Il timore di ricadere nell'antico sogno della "Enciclopedia" o della Bibliotheca universalis, che riducendo lo sforzo della ricerca, della comprensione e della memorizzazione, rende l'uomo edotto su tutto, ci consiglia di evitare enfasi premature e condanne senza prove.

Di per sé questi nuovi strumenti entrano prepotentemente nello spazio della ricerca, della elaborazione e della trasmissione delle informazioni. Non possono quindi non coinvolgere chi professionalmente si occupa di educazione umanistica: tali applicazioni informatiche "colonizzano" gli spazi prima occupati dal libro, dalle biblioteche, e via dicendo.

Di più: tutte queste trasformazioni hanno profonde conseguenze nel mondo del lavoro e delle relazioni sociali: si comprende che si va verso la trasformazione del lavoro e della società in direzione dell'immaterialità, con l'introduzione di forme di servizio e di "merci" immateriali, che sono forme del tutto nuove e inesplorate, per la gestione delle quali non possono essere più sufficienti i criteri e i modelli, i parametri che pure un tempo si ritenevano adeguati.

⁴ Antonio CALVANI, *Dal libro stampato al libro multimediale*, Firenze, La Nuova Italia, 1990, p.18 e 181.

⁵ V. Corrado DE FRANCESCO, *Iperlibro...*, passim, ma in particolare il cap.1.

⁶ Cfr. DE FRANCESCO - Marco TORRI, *Gestire i testi. Dalla videoscrittura all'ipertesto*, Milano, Franco Angeli, 1991, p.95.

⁷ Cfr. Roberto BUSA, *Fondamenti di informatica linguistica*, Milano, Vita e Pensiero, 1987.

⁸ Russel SPEARS- Martin LEA, *Panacea o Panopticon? Il potere nascosto nella comunicazione mediata dal computer*, in «Sistemi Intelligenti», a.VII, n.3, dicembre 1995, p.339.

⁹ Calvani, *Dal libro stampato...*, cit., p.161.

¹⁰ Calvani, *Dal libro stampato...*, cit., p.161.

L'educazione, la scuola e la didattica nell'era multimediale

Di fronte a questo scenario ed alle prospettive del domani, sembra opportuno tenere presente che spesso, nella scuola in genere, così come nella didattica, «l'acquisizione di mezzi si carica di attese ingiustificate, totali, alle quali in molti casi è inevitabile che subentri una disillusione altrettanto totale, e forse non meglio giustificata»¹¹. Inoltre, questi cambiamenti epocali, che ci fanno uscire dall'era della "Galassia Gutenberg", avvengono proprio mentre si sta manifestando nel mondo dell'educazione scolastica, un po' in tutto l'occidente, una profonda crisi, che fa parlare alcuni di una vera e propria era del post-alfabetismo. In sostanza, le nuove tecnologie tentano di diffondersi nella scuola proprio in un momento in cui il sistema scolastico passa attraverso una fase di sostanziale e crescente ridimensionamento.

Per questo qualcuno ha introdotto il termine "iperscuola"¹²: ed ha riflettuto proprio sulla constatazione che la scuola non è eterna, e che può benissimo cambiare radicalmente di forma e di sostanza.

Per parte nostra, di fronte a questi grandi scenari, penso dobbiamo adottare un punto di vista insieme globale e particolare (guardare lontano senza perdere di vista i dettagli). Questo si può fare guardando con attenzione, rigore e profondità ai microscenari quotidiani, tenendoli sullo sfondo di quanto si intravede sul piano globale. Possiamo, così, cercare di renderci conto dei cambiamenti che possono intervenire prendendo come esempio il campo della didattica della filosofia. Ci si può chiedere che ne sarà dei manuali scolastici quando potranno agevolmente essere messi a disposizione della scuola i CD-ROM dell'Enciclopedia Multimediale delle Scienze Filosofiche, nei quali saranno incluse più di mille interviste che spaziano in tutti i campi della ricerca filosofica. Ci si può chiedere di concerto quali saranno i risultati del confronto fra il calcolatore multimediale e il libro. Ci si può chiedere che fine farà il docente di filosofia, se davvero verrà messo da parte come inessenziale, o se invece le sue competenze possano continuare ad essere valorizzate. Ci si può chiedere se questi strumenti saranno davvero in grado di dare un ausilio al miglioramento dell'insegnamento della filosofia. Ci si può chiedere quali saranno le conseguenze noetiche e cognitive che si produrranno nella mente di coloro che apprenderanno (stanno già apprendendo) prevalentemente facendo ricorso a questi mezzi e strumenti. E quali saranno le forme di pensiero e di intelligenza, quali le forme di apprendimento e le filosofie della conoscenza favorite o implicitamente trasmesse da questi sistemi di organizzazione, conservazione e comunicazione delle informazioni. Si tratta di una rivoluzione antropologica e noetica.

L'introduzione dell'informatica nella scuola e nei processi di insegnamento pone in rilievo tutti questi interrogativi. Non è possibile interrogarsi sull'applicazione didattica dell'informatica senza sollevare l'esigenza di ripensare tutte queste cose. Non è possibile limitarsi a discutere astrattamente dell'applicazione di queste nuove tecnologie della comunicazione senza ridiscuterne le caratteristiche e senza riflessione critica sulla loro natura. A meno che non intendiamo ridurre la questione didattica a semplice questione di trasmissione di informazioni (come talvolta qualcuno tende a fare, soprattutto fra gli informatici, ma anche nel mondo della scuola). Ma noi non intendiamo incorrere in questo riduzionismo, né vogliamo ridurre la formazione alla semplice nozione comportamentistica dell'indurre l'altro a comportarsi come noi, o la società, o chicchessia, vuole.

Dovremo guardarci da aspettative ingenuie nei confronti della tecnologia. È vero, da una parte, che essa non è del tutto neutra nei confronti dei processi di conoscenza, ma avanza sue esigenze, attivando, modellando e strutturando il modo in cui noi conosciamo, il modo stesso della nostra autocoscienza, il senso di sé¹³. Proprio per questo un uso accorto nella scuola deve portare lo studente a divenire consapevole del mezzo che usa, dei suoi limiti e dei suoi vantaggi. E deve stimolare il più possibile lo studente ad aprirsi a molteplici modalità di comunicazione e conoscenza. Ma non dobbiamo aspettarci ingenuamente che le tecnologie possano sostituire le attività formative. Siamo ormai ben oltre i rigidi modelli della CAI (*Computer Aided Instruction*), il cui paradigma comportamentistico era ed è centrato sull'immagine di un calcolatore che sostituisce l'insegnante, e in fondo, riduceva il processo didattico al co-

¹¹ Benedetto VERTECCHI, *Rileggere Comenio*, in Comenio, *Grande didattica*, Firenze, La Nuova Italia, 1993, p.xv.

¹² È il titolo di un recente libro di Antonio CALVANI, *Iperscuola. Tecnologia e futuro dell'educazione*, Padova, Muzzio, 1994.

¹³ Cfr. MARAGLIANO, op.cit., p.32; e v. anche il saggio di Daniel CHANDLER, *L'ideologia pedagogica del computer*, in «Psicologia e Scuola», a. XV, nn. 74-75.

siddetto “imbuto di Norimberga”¹⁴. Occorrerà che gli operatori della didattica si assumano autonomamente la responsabilità di ricercare, e progettare nuove modalità didattiche, che poggino sulla chiara conoscenza della natura dei cambiamenti introdotti da queste nuove tecnologie nell’universo noetico e nei processi sociali di comunicazione.

Dovremo dunque per forza coniugare le riflessioni critiche sull’informatica con la declinazione delle sue potenzialità applicative. Dovremo tenere conto delle conseguenze sociali della diffusione di questi nuovi sistemi di comunicazione. Perché “applicare” una determinata tecnica di comunicazione, usare un particolare *vehiculum* nella comunicazione, così come nella didattica, vuol dire modificare il messaggio che vogliamo trasmettere, dargli un diverso sfondo noetico, stabilire diverse modalità di relazione fra emittente e ricevente, e via di seguito.

Una volta messi in guardia rispetto ai possibili rischi, con altrettanta chiarezza, va ribadito che siamo di fronte anche a nuove potenzialità nel campo del sapere, si è detto appunto ad un trascendimento evolutivo, che occorre quindi prestare attenzione alle potenzialità di crescita e di sviluppo, di progresso, che si vanno schiudendo di fronte a noi¹⁵.

Le nuove potenzialità riguardano proprio la diffusione del sapere, a tutti, senza pregiudizio della sua qualità. Le possibilità che ci stanno di fronte indicano che c’è l’occasione di rimettere in discussione, se vorremo, la separazione inveterata fra la specializzazione e la ricerca approfondita con la divulgazione. Soprattutto, di scongiurare che attraverso di essa si rafforzino gli universi di saperi chiusi in contrasto l’uno con l’altro; che la multimedialità diventi una nuova maniera di garantire la distanza fra chi sa e chi non sa.

Da quel che ci è dato di vedere allo stato attuale della situazione, si può dire che le ipotesi di utilizzo del calcolatore all’interno della prassi didattica sono assai varie e diversificate. Questo dipende dalla grande flessibilità dei nuovi programmi e dei nuovi sistemi di gestione delle informazioni multimediali e ipermediali. È certo quindi che «se fino a ieri prima veniva il prodotto e poi veniva il tentativo dei docenti di farci comunque qualcosa nel loro lavoro (a volte solo mostrarlo in classe), ora si va facendo strada l’idea che si debba prima pensare ad ipotesi definite di inserimento del supporto informatico nel lavoro scolastico, e che solo in funzione di ciò abbia senso metter mano alla realizzazione di programmi mirati»¹⁶. Siamo in una fase dello sviluppo di queste applicazioni che consente alla didattica di riprendere appieno la sua centralità, chiarendo che queste tecnologie abbisognano di un “governo” in quanto non sono altro che strumenti. È altresì chiaro che questa situazione è pure dovuta alla migliorata competenza informatica di taluni insegnanti che si sono mossi con tempestività sul terreno della sperimentazione diretta ed operativa.

E, infine, se nella didattica della filosofia è inevitabile porre la questione del senso, allora ci dobbiamo chiedere, senza stancarci, qual è il senso di tutto questo. Dobbiamo essere consapevoli che il nostro compito è educativo e formativo, che nessuna tecnologia può per sua natura sottrarci questo compito, che dipende da noi continuare a crescere. Dipende da noi il futuro dell’educazione, noi potremo usare bene o male della tecnologia, posto che lo possiamo fare. Le macchine, come ogni utensile ed ogni strumento della tecnica, in sé e per sé, non sono né formative né diseducative, non sono né buone né cattive. È certo, peraltro, che esse contribuiscono non solo a mutare le relazioni con l’ambiente che ci circonda, ma trasformano e rivoluzionano l’ambiente antropico. Per questo la posta in gioco è alta: il fattore umano vive una profonda crisi. Uno dei più lucidi appelli nel mondo degli “apocalittici” è stato senz’altro quello di Günther Anders, che ha descritto con maestria — sia pur parlando d’altro — il “dislivello prometeico”, ossia «quel dislivello che sussiste tra la nostra “prestazione prometeica”, tra i prodotti fabbricati da noi, “figli di Prometeo” e tutte le altre prestazioni; il fatto che non siamo all’altezza del “Prometeo che è in noi”»¹⁷. Il dislivello tra ciò che sappiamo e ciò che possiamo capire e

¹⁴ V. H. VON FOERSTER, *Sistemi che osservano*, Roma, Astrolabio, 1987.

¹⁵ A questo proposito assai stimolante si rivela la lettura del testo di Theodor Holm NELSON.

¹⁶ Livio Rossetti, *Fare filosofia al computer: ipertesti e altri possibili standards*, testo a stampa dell’intervento al menzionato Convegno «Filosofia e Informatica», p.2.

¹⁷ In *L’uomo è antiquato. Considerazioni sull’anima nell’era della seconda rivoluzione industriale*, Milano, Il Saggiatore, 1963, p. 266. È arrivata la “terza” rivoluzione industriale, quella dell’informatica, e le osservazioni di Anders non sembrano perdere il loro valore, se proiettate sullo sfondo della nuova era della telematica.

comprendere, fra ciò che sappiamo produrre e ciò che capiamo, tra ciò che possiamo pensare, sentire ed immaginare vale anche se pensiamo alle macchine della terza rivoluzione industriale, ai calcolatori. Vale se pensiamo alla loro sempre più estesa presenza nella nostra vita quotidiana, al fatto che esse modificano il nostro ambiente e le modalità delle nostre relazioni sociali, e pensiamo, di concerto, alla misura delle nostre competenze individuali riguardo ad esse.

In sostanza, questa “rivoluzione” nei sistemi di comunicazione può essere una occasione anche per ripensare con maggiore attenzione gli stessi compiti educativi, le finalità dell’insieme dei processi comunicativi all’interno dei processi di insegnamento/apprendimento, e degli stessi sistemi formativi. E, sullo sfondo, non potremo non collocare le domande interessanti che si affollano attorno alla cosiddetta CMC, ossia alla comunicazione mediata dal calcolatore, ed ai cambiamenti rivoluzionari che essa determina a livello sociale.

La filosofia nell’ “iperscuola”

Una seconda pista di riflessioni, per restringere il campo ulteriormente, riguarda le prospettive della filosofia nell’ “iperscuola”, ossia nella scuola della società post-gutemberghiana. Ci ha già pensato, ad esempio, Antonio Calvani¹⁸ (Cfr Tabella 1).

In questo modello la filosofia è presente, ha un ruolo importante e ben definito, è collocata all’interno del campo dell’oralità, all’interno del quale è previsto un “laboratorio di filosofia” con lo scopo di trattare la dimensione metaconoscitiva, la riflessione su cosa accade nei processi di conoscenza¹⁹.

Come ci poniamo di fronte a questa prospettiva? Quali mutazioni prevede nel paradigma della didattica della filosofia? Possiamo pensarlo come fattibile, accettabile? Perché? Come possiamo credere che non si verificherà una svolta, una “brusca sterzata” verso un modello comunque diverso da quello del passato? L’obiettivo dell’introduzione dei nuovi mezzi ipermediali è stato previsto da un documento ministeriale che intende avviare « un programma di sviluppo delle tecnologie didattiche nel sistema scolastico che consenta in un arco di tempo decennale di incidere significativamente sulla qualità del processo di insegnamento e di apprendimento», il che, fra l’altro prevede l’adozione sistematica e diffusa di tali mezzi in tutte le scuole l’arco dei prossimi dieci anni²⁰. Che posizione assumiamo nei confronti di questa questione? È evidente che la proposta di Calvani, per quanto discutibile (rappresenta uno dei possibili modelli) vuol tener conto della situazione epocale che stiamo vivendo.

La ristrutturazione della didattica deve interessare anche noi docenti di filosofia. E si tratta di una ristrutturazione che deve condurre ad una crescita: per permettere di aumentare in profondità ed operatività le conoscenze, la consapevolezza di sé, le capacità critiche e l’autocoscienza epistemica.

L’utilizzo delle macchine multimediali non rappresenta infatti ormai più problemi e difficoltà tecniche. Si tratta casomai di acquisire familiarità con le funzioni che la macchina compie, con i sistemi simbolici che essa propone, e con le funzioni logiche che ci mette a disposizione.

È vero anche, d’altro canto, che per fare didattica con la tecnologia occorre che si attivino adeguate ristrutturazioni delle competenze funzionali dei docenti. Che si impari ad insegnare in modo potenziato, che i docenti apprendano a progettare e condurre processi complessi. In sostanza, il ruolo del docente deve evolvere. È pure vero che il sistema attuale della formazione scolastica, fortemente lontano dal mercato e dalle innovazioni tecnologiche, avanza resistenze, nella sua tradizionale rigidità.

Così è un compito da pionieri quello di sperimentare la ristrutturazione della didattica che preveda la riorganizzazione del lavoro, degli atteggiamenti delle persone, delle relazioni fra di esse.

Se già da ora si usano questi strumenti in un’aula di informatica, si può sperimentare cosa significa trasformare un’aula in un laboratorio; cosa significa la possibilità del lavoro individualizzato, personaliz-

¹⁸ Nel già citato Calvani, *Iperscuola...*, cit., pp.85-7; 145.

¹⁹ Calvani, *Iperscuola...*, cit., p.87.

²⁰ Cfr. Ministero della Pubblica Istruzione, *Programma di sviluppo delle tecnologie didattiche nel sistema scolastico*, Dir. 4 ottobre 1995. Al punto 1., tra le “Finalità del programma”, si legge, al punto c): «un obiettivo di diffusione e di infrastrutturazione che punti in un decennio a diffondere su larga scala aule multimediali (con mezzi e applicazioni che rispondano alle più diverse esigenze). Di questo documento si trova un parziale riproduzione anche in «Informatica & Scuola», a.IV, n.1, Gennaio 1996, pp.11-3.

zato, e via dicendo. Cosa significa per il docente diventare membro della classe intesa come gruppo che porta avanti un progetto.

Antonio Calvani, che, come si è visto, ha immaginato un modello nuovo di formazione scolastica, ha riassunto in una tabella il confronto fra il vecchio e il nuovo modello (Cfr Tabella 2).

È evidente che questo modello muove da un processo di ripensamento dei quadri del sapere, nonché dei rigidi compartimenti disciplinari cui siamo abituati, e quindi di tutta intera l'impostazione dell'istituzione, la sua organizzazione. Questo processo di ristrutturazione noetica, così come la definizione del nuovo assetto dei saperi, non può non coinvolgere la filosofia, come attività e ambito disciplinare per sua natura strettamente connesso a quello della scuola, e legato profondamente al suo destino. Ed è anche evidente che come docenti e ricercatori, come cultori della filosofia possiamo prendere parte a questo processo, così come possiamo chiuderci a riccio ed arroccarci in difesa di una tradizione incapace di rivivere. Sarà possibile continuare la tradizione e compiere questo trascendimento antropologico armonicamente? E chi lo sa? Dipende anche da noi. Come già osservava nel 1973 Faure nel suo noto rapporto sulle strategie dell'educazione, "si possono prevedere dei modelli di futuro ma se ne deve scegliere uno"²¹. Ne abbiamo scelto uno? C'è anche chi si rifiuta di scegliere. E chi si limita a sognare mondi futuri. Siamo consapevoli criticamente di quello che sta avvenendo, della sfida posta dalla situazione attuale, segnata da una "fase di rottura" già in atto, il cui spartiacque è la differenza tra la *forma mentis* degli adulti, basata sulla formazione scolastica e *forma mentis* di bambini e ragazzi, basata sulla formazione in base dei media²²?

In sintesi: il portato della tecnologia informatica non comporta per la scuola solo la possibilità di diversi mezzi e strumenti didattici, ma anche il riferimento a differenti forme del sapere e dell'apprendimento, e in ultima analisi, anche la ristrutturazione delle aree disciplinari, e quindi dell'intero sistema scolastico. Non è questa la sede in cui dettagliare e approfondire questa questione, mi premeva solo indicarla alla nostra attenzione, perché è necessario che diveniamo consapevoli del processo di mutazione antropologica ed epistemica che è in corso, nonché delle responsabilità che pesano sulle nostre spalle di formatori.

Didattica della filosofia in un ambiente "informatizzato"?

Un terzo nucleo di riflessioni lo voglio indirizzare al problema della didattica della filosofia mediante il ricorso allo strumento del calcolatore.

Si tratta prima di tutto del problema dell'uso di ipertesti con scritti di argomento filosofico, ma anche dell'autonoma progettazione e realizzazione di simili opere.

Non mi soffermo qui sulla nozione e sulla storia dell'idea di ipertesto²³, vorrei invece rifletterci su tenendo presente gli esempi tratti dall'ambito filosofico.

La lettura dei testi filosofici è divenuta uno dei cardini dell'attuale modo di pensare la lezione ed il ruolo del docente di filosofia. In questi ultimi dieci anni abbiamo assistito alla diffusione di antologie di testi filosofici nella scuola. All'interno dei suggerimenti e indicazioni per la programmazione dell'insegnamento della filosofia, nei programmi Brocca, è indicata a chiare lettere la centralità del testo nel processo didattico. Così, gli obiettivi sono declinati a partire da questa centralità. Ogni processo di insegnamento/apprendimento della filosofia, secondo i Programmi Brocca, deve muovere ed attivarsi attorno ai testi dei filosofi.

In questo contesto di ristrutturazione della didattica della filosofia, già iniziato autonomamente, si inserisce ora anche la diffusione degli ipertesti ed ipermedia. È logico chiedersi dunque cosa potrà cambiare nella didattica se prendiamo atto della presenza e della rapida diffusione degli ipertesti. L'analisi delle possibilità offerte dallo strumento è essenziale per valutarne la fruibilità in contesti didattici.

La risposta a questa domanda presuppone un chiarimento essenziale in merito a cosa gli ipertesti di contenuto filosofico ci permettono di fare rispetto a un comune libro. Se la risposta fosse che non ci

²¹ FAURE E., *Rapporto sulle strategie dell'educazione*, Unesco, Armando, Roma, 1973.

²² Cfr. MARAGLIANO, op.cit., p.16.

²³ Per cenni storici v. almeno Calvani, *Dal libro stampato...*, cit., p.162-65; Donatella Cesareni, *Ipertesti e apprendimento*, Roma, Garamond, 1995, pp.25-27.

permettono di fare niente rispetto al libro, potremmo anche lanciare una sana campagna per la distruzione dei calcolatori, per la loro eliminazione dalla faccia della terra²⁴.

A sostenere l'utilità dei calcolatori si dice che ci permettono di accedere ad un numero incomparabilmente più ampio di dati e inoltre che tutto questo può avvenire con una maggiore economicità. Un infobase costruito con *Folio Views*²⁵ può gestire (se il supporto di memorizzazione lo permette) una quantità di testo di circa 14 *terabyte*, il che vuol dire più o meno il quadruplo del contenuto della nostra Biblioteca Nazionale. Non sono queste considerazioni estrinseche, se pensiamo a quanto può significare per una scuola secondaria arricchire la propria biblioteca anche con l'informatizzazione, e la disponibilità di ipertesti ed opere multimediali.

Poi, è giusto chiedersi che cosa ce ne facciamo di una banca dati che non serva a rivitalizzare la ricerca intellettuale, a diffonderla, a rilanciare il gusto per la libera discussione, e, oltre a intimidire per le possibilità di naufragarci dentro, dia anche l'impressione di tarpare le possibilità di dialogo e di ampliamento della coscienza. È vero del resto che un interrogativo simile potrebbe porsi sull'utilità di altri strumenti o istituzioni, più tradizionali, poniamo, ad esempio, quella delle grandi Biblioteche nazionali, visto che la gran parte dei cittadini non ci entra mai.

Per affrontare questi nodi occorre prima di tutto interrogarsi sulle procedure e le operazioni, quindi sugli obiettivi che gli ipertesti ci consentono di realizzare. E notiamo così che non si tratta di operazioni nuove.

Anche con gli ipertesti si tratta di leggere (anzi, forse si legge meglio sulla carta che sul video, e in modo più flessibile e maneggevole²⁶). Ma un ipertesto ci permette di analizzare, indicizzare il lessico, scoprire associazioni, e via dicendo: tutte operazioni che — in linea teorica — si potrebbero benissimo fare su un testo a stampa²⁷. Il cambiamento, se vogliamo la “rivoluzione”, consiste nel fatto che tali operazioni sono ora rese assai più agevoli e svelte. Inoltre, sono possibili per un pubblico non specializzato e quindi per un maggior numero di persone, non solo per gli addetti ai lavori. Tutto qui.

Questi nuovi mezzi (soprattutto gli ipertesti), in fondo, sono gli eredi della civiltà Gutenberg, in quanto non fanno che rendere esplicite e consapevoli operazioni che prima compivano solo gli addetti ai lavori. E questo non è poco, se pensiamo che proprio in questi ultimi anni si va rendendo sempre più esplicito e urgente il problema del “metodo di studio”, all'interno del quale si evidenzia anche il problema dell'insegnare a leggere in modo adulto ad allievi che nell'età dello sviluppo vivono in un differente universo noetico, che non è certo quello della carta stampata. Le operazioni che i programmi ipertestuali ci permettono di fare evidenziando le abilità metacognitive che ci consentono di essere padroni di una lettura consapevole e adeguata, una lettura capace di analisi minuziosa (del lessico, ad es., o delle concordanze), così come di stabilire associazioni e dissociazioni all'interno della rete testuale.

Di per sé, a voler vedere, lo stesso termine “testo” richiama nell'etimo la stessa radice di quello di “tessuto”. E una tela non può essere definita sequenziale (come un filo). Assomiglia di più alla rete. Solo che il mezzo stampa non permetteva se non timidissimi mezzi per evidenziare le strutture non lineari del testo. E chi le voleva cercare doveva affinare alquanto le proprie capacità di operare analiticamente sul testo. Oppure, si doveva sobbarcare l'arduo compito di redigere indici lessicali e concordanze. Tutte queste operazioni sono rese ancora più ardue per chi vive in un universo massmediale, ed è meno abituato alla lettura e si trova di fronte ai libri ed ai testi a stampa quando va a scuola. Ipermedia dunque potrebbero costituire una buona occasione per rilanciare la valenza della parola, l'attenzione al testo ed ai suoi messaggi, ai codici della parola scritta, e le capacità di comprensione adulta e consapevole dei processi di comunicazione e di apprendimento, di studio, di lettura e di analisi dei testi.

È quindi opportuno proprio chiedersi che tipo di lettura sia quella che è possibile realizzare con gli ipertesti. Tutti i commentatori sottolineano che non si tratta più della stessa lettura, che gli ipertesti sug-

²⁴ Personalmente, queste domande e questioni vado ponendomele da tempo, dalla metà degli anni '80 per la precisione: anni in cui andavo studiando Tommaso d'Aquino mediante l'utilizzo dell'*Index Thomisticus*, per la realizzazione della mia tesi di laurea.

²⁵ Il programma Folio Views, prodotto dalla Folio Corporation, negli U.S.A., è distribuito in Italia dalla SYS di Milano.

²⁶ V. MARAGLIANO, op.cit., p.9-10; Calvani, *Dal libro stampato...*, cit., p.178.

²⁷ V. anche MARAGLIANO, op.cit., pp.9-10.

geriscono una lettura “concordanziale” ed “associativa”, non sequenziale. Il testo è “segmentato” e frammentato, e fra le singole unità di testo o i singoli lessemi sono attivati legami e collegamenti. Qualcuno assomiglia questo modello testuale al modello delle reti neuronali del nostro cervello.

“Ipertesto” è quindi qualcosa “di più” di un testo scritto e a stampa, ma anche qualcosa “di meno” di un libro.

Le attività di analisi testuale, la navigazione ipertestuale all’interno delle reti associative non sono infatti l’unico modo di operare sul testo. La lettura mediante navigazione è una diversa operazione mentale rispetto alla lettura del libro. O meglio, leggere ipertesti e navigarci dentro ci costringe ad ampliare lo spazio lasciato alle attività di associazione-dissociazione, piuttosto che a quelle della “comprensione” e del “senso”. Le operazioni di videolettura e di videoscrittura sembrano indirizzarci verso una direzione diversa rispetto al leggere come “ruminare”. Per usare il lessico hegeliano, potremmo dire che le prime attività sono “riflessive” mentre le seconde sono “speculative”. Tendenzialmente, il mezzo ipertestuale (possibile solo con il calcolatore) non facilita una lettura “par coeur”, se intendiamo con “par coeur” non tanto l’apprendimento “a memoria”, bensì piuttosto il comprendere, l’interpretare, il pensare speculativo. L’espressione francese “par coeur” ha sempre evocato per me qualcosa di simile all’“esprit de finesse” di pascaliana memoria: una comprensione non puramente operativa, bensì capace di «una duttilità di pensiero che si adatta alle diverse parti amabili di ciò che ama; dagli occhi va fino al cuore e dai movimenti esteriori conosce ciò che avviene all’interno»²⁸. Potremo allora dire che la lettura “concordanziale”, la “navigazione” negli spazi siderali dell’informazione telematica sono operazioni mentali che conducono altrove rispetto al “pensare da sé”? È nota la similitudine schopenhaueriana: «Come la più ricca biblioteca, se è in disordine, non è utile, quanto una piuttosto modesta, ma ben ordinata; parimenti la più grande quantità di conoscenze non elaborate a fondo con il proprio pensiero vale assai meno di una quantità molto minore di esse, che però sia stata pensata a fondo e da più punti di vista»²⁹. Schopenhauer intende in questo passo sottolineare la grande differenza fra l’efficacia del pensare da sé e il leggere, in quanto quest’ultima attività in sostanza distrae e muove l’intelligenza in direzioni divergenti da quelle che l’animo prenderebbe spontaneamente, imponendo allo spirito umano una “costrizione”. Così, se è lecito allargare il paragone, la lettura “ipertestuale” e concordanziale, l’immersione in una rete telematica, accelerano da una parte la mole di informazioni messe a disposizione del lettore e lo forzano a seguire una rete di connessioni, mai diversificando il punto di vista del lettore ma sempre proponendo oggetti diversi alla sua attenzione. Inoltre, la dissoluzione di qualsiasi orizzonte responsabilizza il lettore che, volendo trarre realmente profitto dalla navigazione, deve pure proporsi una meta e deve tracciare da sé le proprie mappe “nautiche”: dev’essere capace di progettare da sé i propri percorsi. L’abolizione della misura e dell’ordine nella acquisizione di informazioni richiede lettori quanto mai consapevoli e capaci di autonomia progettuale. Quindi, pensare per associazioni-dissociazioni non corrisponde *ipso facto* con un pensiero “capace di concetto”.

Le operazioni che il calcolatore ci permette di compiere sul testo servono assai bene per l’analisi e lo studio del testo stesso. Sono utilissimi strumenti a nostra disposizione per aumentare il rigore della nostra analisi sul testo (appunto mediante la precisione e l’“oggettività” con cui è possibile indicizzare il lessico). Ma “comprendere” un testo e pensare i suoi messaggi, interpretare il senso, sono attività che il calcolatore non potrà fare al nostro posto. Spettano al lettore, ai suoi stili interiori di ed alla sua dimensione “intensiva”, qualitativa, non quantitativa ed estensiva. È bene pertanto mantenersi attenti al pregiudizio dell’oggettività, che in taluni casi viene a galla con prepotenza quando si parla di trattamento automatico dei dati o delle parole mediante il calcolatore.

Non è un caso che la macchina indirizzi verso un particolare modello di razionalità, che è appunto quello del calcolare: *veri* lat., ragionare! E quindi per il cultore di filosofia è insieme un grande stimolo ed un rischio. Stimolo perché è pur vero che «si può pensare a fondo soltanto ciò che si sa, perciò bisogna imparare qualcosa», per utilizzare, di nuovo, le parole di Schopenhauer. Quindi, ben venga la possibilità di accedere direttamente a maggiori quantità di informazioni. Ma si tratta anche di un rischio, in quanto il disordine di questa mole di informazioni, la sua natura indeterminata e indefinita, rendono assai ardua

²⁸ Blaise Pascal, *Discorso intorno alle passioni dell’amore*, in *Pensieri Opuscoli Lettere*, Milano, Rusconi, 1978, p.282.

²⁹ Arthur Schopenhauer, *Pensare da sé*, in *Parerga e Paralipomena*, t. II, Milano, Adelphi, 1983, p.648 e segg.

la “navigazione”, il controllo del timone, l’ideazione di una rotta, quindi, in sostanza, possono indebolire la capacità del pensiero di progettare autonomamente. Inoltre, non tralascerei di ricordare che per noi esistono molti modi di pensiero *altri* rispetto al calcolare.

Una serie di osservazioni andrebbero fatte poi in merito alle operazioni di “associazione” che vengono attivate all’interno di un ipertesto o di un ipermedia. Tali associazioni, ossia i collegamenti fra le diverse unità dell’ipertesto stesso, non sempre sono del tutto “oggettive”, nel senso che sono un prodotto della scelta dell’autore, e rappresentano una proposta di navigazione all’interno del testo. Che esse siano frutto di *scelta* indica che l’ipertesto è appunto qualcosa di più di un testo perché l’autore lo ha costruito, ha identificato e strutturato il sistema dei rimandi ipertestuali, la rete dei collegamenti che lega parti dell’ipertesto ad altre, ad altri testi o ad altri documenti (suoni o immagini, sia statiche che in movimento: in questo caso si parla di ipermedia), in un certo modo trasformando i materiali originari, mettendoli appunto in una struttura e creando la rete di rimandi.

Un esempio di questo tipo è la nota *Encyclomedia*, di cui è uscito il primo volume, dal titolo *Il Seicento*, la quale non è nient’altro che un’enciclopedia di informazioni, di natura multimediale, collegate fra loro in una rete di rimandi. Essa fornisce i dati in modo assai più ricco e stimolante di un normale testo: la sua ipertestualità deriva *in primis* proprio dal fatto che questo strumento tende a spezzare le rigide circoscrizioni fra i campi disciplinari³⁰. Ma occorre ribadire che la reale *utilità* di questo CD dipende dal lettore: dalla sua capacità di incuriosirsi, di scoprire connessioni inedite, di sollevare dubbi, problemi e questioni. Un buon utilizzo di questo strumento nasce non dalla semplice possibilità di collezionare informazioni metadisciplinari, bensì dalle possibilità di costruirsi percorsi interpretativi ricchi di significato. Il che, come si vede, dipende solo dal navigatore. Le conseguenze sull’uso didattico sono quindi evidenti: è enorme la responsabilità nell’uso, da parte del *tutor* del processo didattico stesso. Più o meno la stessa cosa si può dire anche dei dischetti di *Viaggio tra i filosofi*³¹, che sono stati realizzati nel corso di quest’ultimo anno con i materiali dell’EMSF.

Esistono però altri modelli di *software* didattico in filosofia. Gli esempi di Livio Rossetti e quelli di Piero Carelli³² indicano un diverso e ancor più interessante utilizzo delle modalità di comunicazione e apprendimento mediate dal calcolatore. Si tratta infatti di programmi costruiti secondo una struttura “dialogica”, e non più “enciclopedica”. Infatti questi strumenti sono pensati in vista della realizzazione di una “alta interattività” con l’utente. Rossetti parla di una “partita a idee” volta a “metter in moto la riflessione” e “generare dei pensieri”³³, permettendo altresì di entrare all’interno di una problematica o di un assetto dottrinale con una prospettiva “socratica”, in quanto mirano a condurre «l’interlocutore a pensare, ragionare, a “partorire” con la propria testa»³⁴. Non si tratta affatto di fornire dati e informazioni, di facilitare la tesaurizzazione di saperi preconfezionati: si tratta di una impostazione che richiama alla funzione “ancillare” della macchina, in alternativa alla concezione “luciferina” dalla quale occorre guardarsi, che sarebbe quella di un “programma concepito come detentore di certezze e magari di un nutrito pacchetto di “verità”»³⁵.

Quali possono essere le osservazioni che si possono muovere dal punto di vista didattico? Lo strumento “simulativo” di un dialogo aperto offre maggiore garanzie nell’impostazione dell’attività perché

³⁰ Più di qualsiasi enciclopedia a stampa, in quanto i rimandi interdisciplinari sono di accesso molto più facile, grazie proprio alla natura diretta della connessione ed alla meccanizzazione delle procedure associative. Questo programma in particolare consente di individuare con dovizia di particolari il contesto storico e culturale in cui si è inserito ed ha operato un determinato autore.

³¹ Istituto Italiano per gli Studi Filosofici - RAI Radiotelevisione Italiana, Videosapere - Paravia, *Viaggio tra i filosofi. Enciclopedia Multimediale delle Scienze Filosofiche. Floppy disk* tematici a integrazione di *Filosofi e Filosofie nella storia* di Nicola Abbagnano e Giovanni Fornero, 1995.

³² *Dialoga con Socrate* (cui seguirà un *Dialoga con Cartesio*) al quale ha collaborato, fra gli altri, appunto Livio Rossetti dell’Università di Perugia, pubblicato ora assieme ad un libro a stampa da Armando di Roma, e *Socrate* di Piero Carelli (Via Civerchi 13, Crema).

³³ *Fare filosofia al computer*, cit., p.12.

³⁴ Piero Carelli, *Socrate, ovvero una provocazione a pensare. L’avventura di una ricerca radicale. Un viaggio intorno all’enigma-nomo*, intervento dattiloscritto al citato Convegno «Filosofia e Informatica», p.4.

³⁵ ROSSETTI, *Fare filosofia...*, cit. pp.5-6.

lo strumento stesso è attivo formulatore di problemi e stimolatore di problematizzazione; quindi, coinvolge l'utente-lettore direttamente e in prima persona. Ma comunque il "monitoraggio" dei processi di utilizzo non può essere lasciato al caso, alla spontaneità, specie se non si pensa a un lettore singolo, ma ad una classe, o ad un gruppo di fruitori-navigatori che debbano lavorare *insieme*. Non bisogna dimenticare che la simulazione, alla quale ad es. Rossetti plaude apertamente, può in realtà essa stessa celare "elementi ideologici"³⁶ che debbono essere quantomeno esplicitati e relativizzati. Lo stesso Rossetti infatti nota che «a governare la partita deve pur sempre provvedere il docente»³⁷.

Da quanto si è detto sin qui, è evidente che noi, in prospettiva, non ci sogniamo che il libro a stampa e la lettura sequenziale, silenziosa e solitaria, meditativa, possano essere cancellati o semplicemente sostituiti dalle nuove e pur importanti modalità di organizzazione dei testi. Né possiamo pensare che queste tecnologie costituiscano una panacea in grado di poter semplificare per noi la complessità della progettazione e gestione delle molteplici attività di cui consta la didattica della filosofia.

Pertanto, «l'ipertesto potrà diventare una buona macchina didattica se saprà inglobare dentro di sé i livelli più avanzati della didattica basata, centrata sul testo; e nello stesso tempo aiuterà a superarne i limiti»³⁸, ma anche se non pretenderà, di cancellare e sostituire gli *altri* modi di espressione ed elaborazione dei messaggi e le *altre* modalità di comunicazione e di pensiero.

Una questione a margine

A fianco di queste considerazioni, mi pare urgente quindi porre con serietà e radicalità una questione di fondo che talvolta resta obliterata ed inevasa. In che misura lo studio dei testi dei filosofi del passato può essere una strategia opportuna o addirittura esclusiva per avviare gli allievi a "pensare filosoficamente"? Quali e quante sono le attività *altre* rispetto alla lettura, gli esercizi che possono facilitare l'apprendimento del "pensare da sé" (penso al dialogo filosofico, della comunicazione viva ed orale, ma anche alla meditazione solitaria, ecc...)?

Mi sembra evidente che esiste un rischio assai forte nella tradizione della nostra scuola. Mi spiego: l'introduzione dei classici della letteratura italiana nella scuola, la realizzazione di antologie dotate di ricchi apparati per l'analisi testuale — e sempre più ponderose — hanno veramente portato i nostri allievi al gusto per la letteratura? Hanno coltivato in loro le capacità affabulative ed espressive, liriche, narrative, e la passione per queste attività? Terrei qui presente come riferimento utile per individuare il problema quanto sottolinea di questi temi il bel film "L'attimo fuggente", di Peter Weir.

Una certa tradizione ci ha trasmesso una concezione distorta della scuola: si pensi alle sue manifestazioni più chiare: classificazione di qualsiasi contenuto in "materie" ben definite e suo ordinamento rigido nei manuali scolastici; ciascun territorio affidato in esclusiva ad un insegnante. Se seguissimo ingenuamente la direzione indicata da questo modello è evidente che corriamo il rischio di far disamorare gli allievi rispetto ai testi del passato, o peggio, alla stessa capacità di ricercare, pensare, esplorare in prima persona, facendo congetture ed elaborando interessi rispetto agli stessi problemi del presente.

«Questi due principi — lo schiacciamento di argomenti vivi in caricature curricolari, e a loro concessione a grandi feudatari — garantiscono che qualsiasi cosa appresa a scuola rimanga priva di interesse. Ogni cosa è intrinsecamente interessante, ma viene prosciugata del proprio interesse da questo processo»³⁹. E, forse, ne sortirebbe un esito contrario alle nostre stesse intenzioni: finiremmo per trovarci alla fine in un luogo diverso da quello che avremmo voluto raggiungere. Come evitare tutto questo, come sfuggire a questa vera e propria eterogenesi dei fini?

Certo, se pensiamo che non sia *di tutti* il pensare filosofico, così come la poesia o qualsiasi altra attività espressiva tipica dell'umano, allora potremo tranquillamente accettare che da qualche parte qualcuno produca, il pensatore, il poeta, e gli altri possano soltanto ascoltare, utilizzare quanto già confezio-

³⁶ Come ci fa notare in uno stimolante saggio il già citato Daniel Chandler, anche «le simulazioni dei computer non possono essere considerate niente più che modelli soggettivi e criticabili dell'interazione delle variabili scelte all'interno del contesto selezionato dai progettisti»: v. *L'ideologia pedagogica del computer*, p.II *I programmi di simulazione e videoscrittura*, in «Psicologia e Scuola», a. XV, n. 75, giugno-luglio 1995, p.34.

³⁷ Rossetti, op.cit., p.15.

³⁸ MARAGLIANO, op.cit., p.12.

³⁹ Theodor HOLM NELSON, *Literary Machines 90.1. Il progetto Xanadu*, Padova, Muzzio, 1992, p. 1/20.

nato. Se pensiamo che la cultura, i prodotti del pensiero, siano solo una fra le infinite merci consumabili, la scuola finirà per essere semplicemente un supermercato i cui prodotti sono confezionati altrove, da chissachi, e chissacome...

Ma, a ben vedere, quest'ultimo è proprio il problema della scuola in quanto tale: se essa si istituzionalizza, tende come a museificare e mummificare la cultura, sottraendola alla vita e tende a concepire la prassi pedagogica dal punto di vista dogmatico come la trasmissione di modelli e di certezze, di verità preconfezionate e predeterminate. Non è male mantenere l'allerta nei confronti di questa concezione "luciferina", che può anche riscontrarsi in talune concezioni dei programmi e dell'informatica.

Le risorse più importanti sono quelle umane: e centrale è quindi la riflessione antropologica e pedagogica sul "fattore umano" in un contesto in cui la comunicazione e la trasmissione di informazioni e conoscenze avviene attraverso questi nuovi canali. E centrale è il perfezionamento delle competenze umane: nella gestione delle macchine e dei programmi, nella gestione di situazioni didattiche.

Note per la sperimentazione didattica

Gli approcci possibili ed utilizzabili a questo nuovo mondo dei media informatizzati non sono ancora facilmente definibili e circoscrivibili. Credo sia evidente anche da quanto detto sin qui il polimorfismo dei modelli applicativi⁴⁰. L'unica via è una coraggiosa e consapevole sperimentazione. Essa richiede forte motivazione a rimettersi in gioco da parte del docente, a riprogettare percorsi formativi da protagonista piuttosto che da semplice esecutore. Mi sembra del tutto aberrante pensare di rendere l'insegnante della secondaria un "semplice esecutore di programmi fatti da altri". Anche se è diffusa una certa concezione del docente come di un semplice esecutore, un ingranaggio di una macchina burocratica, un insegnante-funzionario parte di un gigantesco sistema sulla misura del quale egli è intagliato, un "prodotto fabbricato e modellato dall'istituzione scolastica"⁴¹.

Per questo è importante, a mio modo di vedere, che si prevedano fin d'ora spazi adeguati per attivare e gestire la sperimentazione con questi mezzi, nonché per confrontarne gli esiti.

Qui mi vorrei limitare a sottoporre alcune note sull'uso del *software* didattico di filosofia. Prima di tutto, due criteri di fondo.

Nella valutazione di un software didattico non ha alcuna pertinenza il riferimento alle tecnologie più avanzate, ai prodotti informatici dell'ultima ora. Dire che un software didattico non è "al passo" con i più ultimi ritrovati della tecnica è un nonsenso. Perché la tecnica non è nient'altro che una variabile dipendente all'interno dell'universo didattico.

Inoltre, è bene che impariamo, come abbiamo fatto in questi giorni, a metterci sul piano del libero confronto critico dei materiali prodotti.

Nessuno di essi può pretendere di essere la panacea universale per un più adeguato insegnamento della filosofia. Tutti hanno dei limiti, assieme agli aspetti utili. Così è per ogni media che viene utilizzato nei processi didattici. L'insegnante sceglie il mezzo che meglio gli permette di raggiungere determinati obiettivi. Tali obiettivi possono centrarsi sul prodotto come pure sul processo dell'apprendimento: nel primo caso avremo insegnamento in senso stretto, pura acquisizione di informazioni, nel secondo caso avremo una formazione. L'insegnamento della filosofia non si può situare fuori da questo schema: e deve insistere prevalentemente sul processo piuttosto che sul prodotto.

Il docente, di fronte alla presentazione di queste proposte, di questi "pacchetti" didattici, è chiamato a valutare criticamente il *software* stesso. Egli deve acquisire una grande capacità critica nei confronti delle offerte della tecnologia. E non può valutare l'efficienza e l'efficacia didattica del mezzo se non conoscendo adeguatamente il mezzo che valuta.

⁴⁰ È di nuovo un autore lucido come Livio Rossetti che tenta un primo censimento e classificazione delle ipotesi d'uso del calcolatore come gestore di programmi: cfr *Fare filosofia...* cit., p.11 e pp.14-15.

⁴¹ Norberto Bottani, *Professoressa addio*, Bologna, Il Mulino, 1994, p.203: «I docenti sono plasmati dall'istituzione che li accoglie; la loro "forma mentis" è imbevuta di cultura scolastica che fornisce termini di confronto, criteri di giudizio, stereotipi conoscitivi, schemi di analisi. Quello che i docenti fanno dipende quasi interamente dall'istituzione che li inquadra e li forgia». A mio modesto parere, la rigida alternativa fra modello strutturalista e modello personalista, proposta da Bottani, è a sua volta del tutto riduttiva e semplificatoria.

È quindi opportuno che i docenti possano confrontarsi tra loro per imparare a valutare questi nuovi mezzi in concreto, mediante dei veri e propri *workshop* (a misura d'uomo) che possono essere studiati e pianificati per l'aggiornamento.

Anch'io, come alcuni altri colleghi, ho cominciato ad usare diversi media nella didattica sin da quando ho potuto disporre dei mezzi per acquistarli. Così, ho avviato una mia personale sperimentazione, che si muove sul presupposto, abbastanza condiviso, della centralità del testo dei filosofi nel processo di insegnamento della filosofia. Ma il testo non è considerato solo quale documento, dato d'informazione, è visto come un processo aperto, essendo attivo ed efficace solo nel momento in cui si compie da parte di chi lo legge, di chi riceve e accoglie i messaggi in esso contenuti. In base all'utilizzo degli ipertesti di filosofia, posso dire che emergono le seguenti osservazioni, che vi sottopongo il più schematicamente possibile.

Il mezzo informatico ci impegna a continuare la ristrutturazione della didattica della filosofia in una direzione che di per sé si è già chiarita in questi ultimi anni: quella basata sulla centralità del testo, appunto, e quella che trasforma la lezione *ex cathedra* in una attività di laboratorio, in cui il docente non ha affatto il compito di pontificare, o semplicemente raccontare le dottrine dei filosofi, per farne ricordare il più possibile all'esame di maturità. Il docente si trasforma in *tutor* del processo di apprendimento. E non perché lo dicono le tecnologie, quanto piuttosto perché si tratta di riscoprire l'obiettivo finale determinante dell'insegnamento filosofico: insegnare a pensare da sé. Il che vuol dire che ci poniamo l'obiettivo di rendere lo studente consapevole delle pluralità dei processi conoscitivi, dei modelli epistemici che egli stesso adotta, che lo abituiamo a distanziarsi criticamente dal contesto nelle attività cognitive e nelle azioni che compie. Ivi comprese quelle dell'universo mediatico e computazionale. Durante questo processo l'allievo partecipa direttamente. La dinamica della lettura e dell'analisi è sempre inclusa in un più ampio dialogo, nella discussione e nel confronto fra tutti i partecipanti al processo stesso. È significativo che in quasi tutti i pacchetti proposti si parli di far leva sulla "filosofia ingenua", "spontanea" dell'allievo, per avviare un dialogo attraverso il quale vengono esplicitate le procedure cognitive che l'allievo adotta.

Gli ipertesti sono strumenti euristici, che, durante questo processo, possono, se adeguatamente utilizzati, aiutare l'allievo a porre domande, a individuare alternative e connessioni. Il calcolatore gioca la sua prima carta, come si è detto, quando ci consente di accedere rapidamente a chiarimenti terminologici (enciclopedia, dizionario), a dimostrazioni, esemplificazioni, commenti integrativi nei riguardi di nozioni complesse che difficilmente si possono trasmettere in via direttiva. Così pure nell'esame analitico di termini significativi a livelli assai alti di ricerca (concordanze).

Esso però può svolgere anche una seconda funzione, come si è visto: quella di un tramite flessibile di comunicazione diretta e viva, come si dice, "on-line", attorno a domande e problemi "vivi", siano essi provenienti, ancora una volta, dalla lettura di classici (come l'*Eutifrone* di Livio Rossetti) sia da domande sorgenti dalla trattazione della storia del pensiero (come il *Socrate* di Piero Carelli).

Per questo è importante che si prevedano da subito spazi adeguati per confrontare gli esiti di qualsiasi sperimentazione con questi nuovi mezzi.

A questo proposito, voglio sottolineare che il docente può divenire protagonista non solo in quanto gestisce, guida l'uso di strumenti già predisposti da altri. A mio parere è ancora più importante che impariamo a crearci da noi i propri ipertesti ed infobase. Sono in circolazione programmi diversi atti a questo scopo. Personalmente sto lavorando da un anno a tre progetti di ipertesti per la didattica mediante l'utilizzo del programma *Folio Viens*, ma ne sono disponibili altri ad es. DBT⁴², altrettanto e forse più validi.

Attorno a questo lavoro credo che sia importante individuare e capire quali sono i criteri di cui è più urgente che ci impadroniamo per gestire la produzione di ipermedia. Sono criteri utili quindi, in seconda istanza, per la valutazione educativa dei libri ipermediali.

Prima di tutto, ci dobbiamo chiedere: perché utilizzare questi mezzi? Perché un programma invece di un altro? Quali sono gli obiettivi che intendo raggiungere con l'attività didattica? Potremo rispondere a

⁴² Data Base Testuale: Software di interrogazione "full-text" sviluppato da Eugenio Picchi presso l'Istituto di Linguistica computazionale del CNR di Pisa. Distribuito da Lexis Ricerche s.r.l., via Acireale, 19, 00182 Roma.

questa domanda solo conoscendo approfonditamente i nuovi media e sviluppando ulteriormente la nostra professionalità.

In secondo luogo: l'uso del suono, delle animazioni (o la navigazione fra immagini) svolge un ruolo cruciale, insostituibile ai fini del chiarimento dei concetti in questione? Quale relazione viene posta in essere fra testi e immagini/suoni? Si tratta di un rapporto trasparente, immediatamente decifrabile, oppure no?

In terzo luogo, deve essere studiata con estrema cura la possibilità di personalizzare i percorsi di navigazione. Ci si deve chiedere se esistono percorsi, all'interno del testo, ragionevolmente diversificati secondo ipotesi di complessità e stili cognitivi diversi. Se sì, ne vanno opportunamente identificati i livelli e resi espliciti.

In quarto luogo, il pluralismo prospettico, dal punto di vista cognitivo. L'ambiente multimediale consente di acquisire conoscenze secondo un pluralismo di prospettive difficilmente conseguibile con il semplice ricorso a testi stampati. Si tratta di valutare se, in specifico, l'applicazione in oggetto consenta di essere riattraversata con ottiche disciplinari differenti e molteplici, e di valutare se e come tale pluralismo prospettico sia in grado di far meglio accedere ai problemi conoscitivi in questione.

In quinto luogo, la criticizzazione dell'informazione. Un utilizzatore dell'applicazione, al termine avrà una visione della conoscenza più problematica, ed epistemologicamente più avveduta di colui che ha usato il testo tradizionale? L'utente viene facilitato nel porsi a distanza critica rispetto ai contenuti veicolati ed alle modalità di comunicazione predisposte?

Fin qui quanto può dirsi, in sostanza, per il mondo dei CD Rom ipermediali. Ma pensiamo pure a quali e quante ulteriori possibilità di rivoluzione sono legate alla rete telematica: liste di discussione gestite da Internet, conferenze on-line, accesso a Banche di Testi, e via dicendo...⁴³

Queste sono le questioni sul tappeto per chi si vuole occupare di seria sperimentazione didattica.

Credo che la tecnologia dell'informazione, che sta al centro di un nuovo "reticolo noetico", ci stimoli a continuare ad imparare la difficile arte di "pensare da sé", e quindi di affinare le nostre capacità di elaborare il proprio pensiero. Non solo: può essere un'opportunità inedita di perfezionare ed ampliare le nostre competenze comunicative: il che, a mio modo di vedere, si incentra prima di tutto sulle nostre capacità di distanziarci dal mezzo e dal messaggio per meglio metterci in condizione di ascoltare l'altro, e quindi, di ascoltarne il pensiero. Ci può, se vogliamo, stimolare a ricercare, a produrre nuovi mondi possibili, ad elaborare messaggi ed a trasmetterli, a dialogare, negoziare, partecipare, superando gli steccati tradizionali fra le culture e gli universi di conoscenza.

Queste nuove frontiere sono le frontiere della nostra civiltà planetaria: saremo in grado di essere all'altezza del futuro? L'enfasi che si ritrova nell'ormai diffusa letteratura su queste cose non nasconde che nella pratica didattica siamo ai primi passi. Siamo ancora in fasce. Ma cresceremo. Stiamo pian piano divenendo consapevoli, come diceva A. de Saint-Exupéry, che «La civiltà ... non ha a che vedere con le cose materiali ma con gli invisibili legami che legano una cosa a un'altra». Ancora una volta si riscontra che più importante dello strumento e dei materiali è la logica che li ha creati e li sottende, l'avvertenza dei limiti che lo strumento pone al pensiero, perché solo attraverso una consapevolezza di tali limiti e la flessibilità che ne consegue nuove forme di coscienza si aprono e dischiudono nuovi orizzonti.

FULVIO CESARE MANARA

BIBLIOGRAFIA INDICATIVA

⁴³ È impossibile qui, anche per ragioni di spazio, approfondire questo versante del problema. Su questi temi si vedano le riflessioni di Luciano Floridi: *Menone e l'ago nel pagliaio: le banche dati per la filosofia*, in «Informazione Filosofica», a.IV, n.16, dicembre 1993, pp.31-5; *La comunicazione elettronica in filosofia*, in «Informazione Filosofica», a.IV, n.19, giugno 1994, pp.38-41; *Alle soglie della terza rivoluzione digitale*, in «Informazione Filosofica», a.IV, n.20, agosto 1994, p.39.

- Indagine conoscitiva sull'informatica*, Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione, n.11, Firenze, Le Monnier, 1980
- L'informatica nella scuola*, Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione, n.32, Firenze, Le Monnier, 1985 [Contiene nella sua integralità il "Piano Nazionale per l'Introduzione dell'Informatica nelle Scuole Secondarie Superiori"]
- Le nuove tecnologie nei processi formativi: informatica e telematica*, Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione, n.41/42, Firenze, Le Monnier, 1988
- L'introduzione delle tecnologie informatiche nella gestione della scuola italiana*, Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione, n.51, Firenze, Le Monnier, 1990
- La verifica del piano Nazionale di Informatica nelle scuole secondarie superiori*, Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione, n.55, Firenze, Le Monnier, 1991
- Il sapere minimo sull'utilizzo delle tecnologie nella didattica*, Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione, n.65, Firenze, Le Monnier, 1993
- Antonio Calvani, *Dal libro stampato al libro multimediale. Computer e formazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1990
- Antonio Calvani, *Iperscuola. Tecnologia e futuro dell'educazione*, Padova, Muzzio, 1994
- Antonio Calvani - Luciano Rosso, *Informatica per educatori. Introduzione all'uso del computer nella formazione umanistica*, Roma, Garamond,
- Theodor Holm Nelson, *Literary Machines 90.1. Il progetto Xanadu*, Padova, Muzzio, 1992
- Roberto Maragliano, *Manuale di didattica multimediale*, Bari, Laterza, 1994
- Donatella Cesareni, *Ipertesti e apprendimento*, Roma, Garamond, 1995
- Corrado de Francesco - Marco Torri, *Gestire i testi. Dalla videoscrittura all'ipertesto*, Milano, Franco Angeli, 1991
- Daniel Chandler, *L'ideologia pedagogica del computer, p.I, I sistemi di archiviazione dei dati*, in «Psicologia e Scuola», a. XV, n. 74, aprile-maggio 1995, p.35-9, e *L'ideologia pedagogica del computer, p.II, I programmi di simulazione e di videoscrittura*, in «Psicologia e Scuola», a. XV, n. 75, giugno luglio 1995, pp.33-8.
- Rosa Calcaterra (cur.), *L'insegnamento della filosofia oggi*, Schena, 1995
- Biancardi-Bolognini-Deiana-Marchetti, *La filosofia insegnata*, Treviso, Pagus, 1995
- Luciano Floridi ha dedicato una serie di articoli ai problemi che ci interessano: *Divide et computa: la filosofia e il computer*, in «Informazione Filosofica», a.IV, n.13-4, giugno 1993; *Da Tenth a CAL: la didattica elettronica in filosofia*, in «Informazione Filosofica», a.IV, n.15, settembre-ottobre 1993, pp.25-7; *Menone e l'ago nel pagliaio: le banche dati per la filosofia*, in «Informazione Filosofica», a.IV, n.16, dicembre 1993, pp.31-5; *Su carta o in floppy disk? I filosofi in formato elettronico*, in «Informazione Filosofica», a.IV, n.17/18, febbraio-aprile 1994, pp.40-3; *La comunicazione elettronica in filosofia*, in «Informazione Filosofica», a.IV, n.19, giugno 1994, pp.38-41; *Alle soglie della terza rivoluzione digitale*, in «Informazione Filosofica», a.IV, n.20, agosto 1994, p.39.
- Luciano Floridi, *L'estensione dell'intelligenza. Guida all'informatica per filosofi*, Roma, Armando Armando, 1996.