

11.2 USO DEGLI STRUMENTI INFORMATICI NELLA DIDATTICA DELLA FILOSOFIA

IMPATTO DELLE TIC SULLA DIDATTICA DELLA FILOSOFIA

A cura di Armando Girotti

1. Una presentazione

La finalità dell'informatica, quando uscì il famoso Vic 20 (chi se lo ricorda?), sembrava ridursi alla programmazione attraverso il linguaggio Basic.

Già con il Commodore 64 entrarono in commercio programmi di varia gestione, sempre più versatili e specifici; a mano a mano che si passò dai primi PC agli odierni Pentium la funzione stava mutando da un'informatica intesa come alfabetizzazione ad un suo valore strumentale. Prima attraverso la videoscrittura, poi con l'utilizzo di programmi di gestione ipertestuale, si incomincia *in corpore vili* la sperimentazione didattica multimediale.

'Provando e riprovando' ci si accorge del valore della riflessione teoretica.

2. Dall'informatica come scopo ad una come mezzo

Lo stesso Ministero della P.I. negli anni '80 col suo primo piano nazionale mise bene in evidenza come si possa inciampare, per così dire, in una trappola valutando fondamentale la conoscenza del linguaggio informatico con i suoi algoritmi, con i diagrammi a blocchi, con la sua programmazione, piuttosto che soffermarsi a vagliare le altre possibilità aperte dalla rivoluzione informatica. Se l'alfabetizzazione dei docenti di matematica e fisica fu il primo scopo, ben presto il ministero si dovette ricredere.

Infatti, agli inizi degli anni '90 il secondo piano nazionale della P.I. spostò lo sguardo dai linguaggi da apprendere (informatica come 'fine') all'utilizzo dei programmi, in vista della promozione di competenze legate alle strutture logiche dei linguaggi sia artificiali che naturali (informatica come 'mezzo').

Intendere l'informatica in questo secondo modo portò la riflessione su di un altro versante, dal 'come' al 'perché', cioè portò a riflettere sul valore didattico di tale strumento e sulla sua utilità nell'indirizzare la mente verso nuove strategie.

Si aprì così la via alla considerazione di nuovi obiettivi didattici, ben lontani da quelli prettamente nozionistici legati alla informatica come fine.

Ci si accorse che occorreva andare all'interno dei contenuti disciplinari, snidare le loro relazioni, mettere in connessione i dati con i concetti sottostanti, con le strutture a cui essi facevano capo, scovare i nessi, i paradigmi, i modelli.

La conoscenza stava assumendo un nuovo significato col recupero del concetto di *complessità* e con l'abbandono di quello più confortante di *linearità*; il sapere si presentava ora come un *unicum* più preoccupante; più preoccupante sì, perché occorreva rimettersi a studiare, a progettare nuove strategie, a riflettere sul metodo.

Lo spostamento di ottica dall'informatica come scopo all'informatica come mezzo provocò così un trasferimento del concetto di centralità pedagogica: dall'oggetto-informatica al soggetto dell'educazione, o meglio ai processi della sua mente. Occorreva rimodellare i paradigmi del sapere; non erano né l'esistenza del computer né la conoscenza del linguaggio binario a promuoverlo, ma ancora una volta era la mente dell'uomo il centro motore, unica in grado di progettare nuove soluzioni intelligenti anche in presenza di strumenti affatto nuovi.

3. Dalla linearità skinneriana alla forma reticolare della mente: dal sapere appreso al sapere agito

La linearità espositiva ha da sempre costituito il modo classico di 'far lezione' nel senso che il docente, in base al suo piano annuale, esponeva via via in classe ciò che aveva programmato, gli studenti erano lì solo per recepire, studiare e poi ripetere; spesso in questo modo si giungeva ad una omologazione ...

Ma un fatto nuovo contribuì alla revisione metodologica: ... si passò da un sapere 'appreso' ad un sapere 'agito', da una fase in cui la *conoscenza* era unico parametro del sapere ad una seconda in cui la pratica avrebbe messo in luce un nuovo canone valutativo, le *competenze*. La scuola, precedentemente impostata sul capire e sul sapere, stava conducendo lo studente verso il fare. Proprio in quest'ottica occorre inserire i nuovi strumenti multimediali utili per l'attivazione delle mappe cognitive degli studenti e per la revisione critica del loro modo di operare nella quotidianità.

Gli studenti, fino ad ora conformati ad un insegnamento denso di contenuti, con la *pratica* – e con la susseguente *riflessione sulla pratica* – sarebbero stati costretti a riconsiderare il sapere non tanto come *serialità di frammenti* circoscritti ad una disciplina, quanto come *trama indefinita*.

Che cosa proponeva dunque l'insegnamento con l'utilizzo della multimedialità? Ricerca di nuclei concettuali, di costanti, di ricorsi, di elementi comuni che a prima vista possono anche apparire dissimili (come ad esempio strutture sintattiche, motivi ecc...). Formalizzazione e oggettivazione di strutture linguistiche, ad esempio di tipo grammaticale, stereotipizzate (come temi, topoi ecc...). Ricerca di omologie, ricorrenze, permanenze, elementi invarianti (ad esempio un contenuto considerato nei suoi aspetti ripetitivi, nei suoi assi di sviluppo, nelle simmetrie, nelle alternanze). Esame di modelli di razionalità capaci di strutturare il mondo del pensiero in modi diversi (si vedano così i metodi di approccio alla realtà, i concetti sottesi ad una cultura, i modelli di riferimento di un certo approccio culturale ecc...).

4. Multimedialità e interattività

"Come si può tradurre l'insegnamento della filosofia attraverso gli strumenti multimediali?" La domanda mi sembra fondamentale in quanto se nel processo di insegnamento è sempre stato basilare la chiarezza del punto di vista prettamente didattico-educativo, visto che con l'utilizzo della multimedialità occorre parlare di processo educativo, ebbene, credo che sia di capitale importanza chiarire quale sia il modo di intendere il suo utilizzo all'interno di un'azione formativa. Agire per agire non è mai stato fruttuoso; l'azione a monte ha sempre avuto bisogno di chiarezza circa le motivazioni dell'agire; non si tratta, mi sembra, di far imparare l'uso dello strumento multimediale (chiunque lo potrebbe fare, magari meglio di noi), bensì di predisporre una didattica costruita sull'uso funzionale del mezzo in modo che, all'interno delle *finalità filosofiche, con quello si impari*; e su questo verbo occorrerebbe soffermarsi in quanto credo che la multimedialità, se la si vuol far entrare nella disciplina filosofica, non possa sfuggire al principio metodologico kantiano per il quale la finalità dell'insegnamento della filosofia non è 'per impararla', ma è 'per saper filosofare'.

Occorre riflettere sui vari 'se': se la multimedialità possa essere calata nella quotidianità scolastica, se ci siano validi motivi a sostegno della sua introduzione anche nell'insegnamento filosofico, quali le ricadute in ambito propriamente disciplinare, quali le implicazioni a livello metodologico-didattico.

Occorre capire che cosa significa *multimedialità* e poi come possa esservi inserito il concetto di *interattività*.

La multimedialità muta da strumento neutro a strumento funzionale al soggetto quando la si pensa come operatrice di una progettazione di prodotti pensati in funzione della loro concretizzazione attraverso più media; ogni versione del prodotto deve rispettare i codici e le caratteristiche espressive dei *media* che si intendono utilizzare.

Il discorso si specifica sempre più nel momento in cui si affronti l'analisi del concetto di *interattività*. L'interattività non può essere ridotta alla libertà del puro 'clic', tanto esaltato dalla scuola francese come "realizzazione dell'obiettivo marxiano di riappropriazione dei mezzi di produzione"¹, e neppure può essere ristretta all'offerta di possibili inserimenti di note o appunti, come alcuni programmi multimediali offrono; questi sono solo modi riduttivi di considerare la funzione dell'interattività; al massimo, secondo quest'ultima accezione, la si circoscriverebbe alla nozione di *opera in progress*, tendenzialmente mai conclusa per quanto concerne i contenuti. Se invece la si intendesse come possibilità di riconsiderazione delle altre forme di comunicazione capaci di mettere in gioco un crescente e sempre più perfezionato riconoscimento, se significasse attivazione di nuovi sistemi di rappresentazione grafico-simbolica, di procedure di elaborazione mentale ad elevato tasso di plasticità operativa tali da orientare verso un auto-apprendimento ad alta funzione cognitiva, allora l'interattività può, secondo questa prospettiva, essere considerata decisamente valida all'interno di un progetto didattico. Essa deve dare al fruitore dell'oggetto multimediale l'opportunità di imparare, interagendo con gli stili di apprendimento che gli sono propri, da una parte funzionali al suo 'imparare ad apprendere', quando vien considerato il rapporto tra soggetto e *medium*, e dall'altra aperti ad una rinnovata comprensione e gestione dei rapporti tra i singoli *media*, quando vengano essi riconsiderati nelle loro esigenze specifiche.

¹ GILLES DELEUZE, *Le virtuel possède une pleine réalité, en tant que virtuel*, in *Différence et Répétition*, Paris, PUF 1968.

Una conciliazione tra didattica della filosofia e multimedialità esiste dunque, a patto che abbiano in comune la logica della ricerca e della progettualità²; per cui lo strumento multimediale diventa utile se genera una corretta interattività e se contemporaneamente stimola all'autocorrezione dell'errore commesso, con il successivo 'recupero' di esso.

Come si intuisce non è l'insegnamento della filosofia a dover mutare le sue finalità, peraltro consolidate in sede teoretica, ma sono queste a determinare la possibilità d'ingresso della multimedialità nella didattica.

Rivalutazione non tanto del dato quanto dell'atteggiamento di chi lo acquisisce; non si tratta di inserire uno strumento al fine di asservire gli studenti, né si tratta di fermarsi alla esibizione di conoscenze, facendole informatizzare, quanto di sviluppare un pensiero procedurale che superi da una parte la rigidità dell'impianto metodologico-didattico odierno, ma che nello stesso tempo faciliti lo sviluppo del pensiero critico, organizzando i saperi attraverso la struttura reticolare.

5. Tra cognitivismo e costruttivismo

La psicologia del *costruttivismo*, riferendosi al principio attivo del conoscere, asserisce che *l'imparare ad apprendere* è il fondamento della cultura non più vista come conoscenza di moltissime informazioni quanto capacità di trasferire in altri ambiti le competenze acquisite, cioè in fondo è la ripresa del vecchio adagio che 'si impara facendo'.

Il *cognitivismo*, secondo polo d'attenzione nel trattare la multimedialità, restringe la funzione del soggetto conoscente ad 'elaboratore' di informazioni quasi esso fosse un *computer* che risponde a degli *input* con degli *output*. Mentre le teorie comportamentiste, nello spiegare la formazione della conoscenza, ponevano l'attenzione sull'interconnessione tra stimolo e risposta, il cognitivismo mise l'accento sull'analisi dei processi che si vengono ad instaurare nel soggetto, mettendo in evidenza l'aspetto trasversale del sapere, legato a forme di rappresentazione particolari implicite nella mente. Come per il costruttivismo anche per il cognitivismo, lo stimolo dell'azione risiede all'interno del soggetto; costui traduce in forma simbolica la realtà fenomenologica, rappresentata secondo modalità, significati, valori e motivazioni propri dell'individuo; chi media i dati fenomenici sono le strutture di interpretazione che vengono attivate nel cervello e la funzione direttrice del comportamento viene assegnata alla rappresentazione degli scopi dell'azione che un soggetto si preordina. La multimedialità non solo non si allontana dalle due scuole psicologiche legate al cognitivismo e al costruttivismo, ma sarebbe proprio quella che più si adatta ai nostri modelli mentali fatti di reti aperte, reti neurali. E così, bando alla *istruzione lineare programmata* skinneriana e via libera per la didattica fondata su una psicologia reticolare.

Su questa base credo vada posta la riflessione concernente la didattica multimediale della filosofia.

6. Tra conoscenza dichiarativa e conoscenza procedurale

Due tipi di conoscenza vengono messi in moto con la multimedialità, la conoscenza dichiarativa e quella procedurale. La scuola tradizionale si trovava a valorizzare soprattutto la prima in quanto richiedeva allo studente di sapere se, circa un certo problema, qualche cosa fosse pertinente; ecco, la *pertinenza* interessava alla scuola della *conoscenza dichiarativa*.

Immaginando una scuola rivolta al saper fare, la *conoscenza procedurale* diventa di primaria importanza perché essa richiede di sapere 'come' esprimere, come fare quel qualche cosa. La multimedialità chiede proprio l'attivazione della proceduralità per giungere alle produzioni finali.

È ben evidente che entrambe le conoscenze, dichiarativa e procedurale, concorrono all'elaborazione dell'opera finale. La prima correda con i dati lo svolgimento di certe procedure, scorta e guida la successione delle operazioni, interagendo, quindi con la conoscenza procedurale nel risolvere i problemi, nel rinvenimento di nuovi dati significativi, anche in vista di nuove aperture problematiche. La seconda si rivolge al fare e ai vari modi del fare per cui, dato un ambiente, nel rispetto del suo linguaggio specifico, cerca la procedura più idonea per raggiungere lo scopo.

In fondo potremmo fare una metafora tra linguaggio Basic e i due tipi di conoscenza suddetti. Il linguaggio Basic segue un procedimento così fatto: "If... and if..., then..." "Se... e se..."

² A tal proposito si veda il volume AA. VV, *I nuovi media nella didattica della filosofia*, La città dei filosofi, Quaderni del M.P.I. n°12/1, Liceo Ariosto Ferrara 1998.

allora...". Il che significa: Poste alcune condizioni che siano tra loro pertinenti (conoscenza dichiarativa), allora passa alla procedura, cioè produci un risultato (conoscenza procedurale). Date alcune condizioni, si passa all'azione, ad una azione specifica legata a quel preciso ambito.

Se poi volessimo proseguire, scopriremmo che ogni produzione crea le condizioni per un'altra produzione in quanto le interazioni sia a livello di apprendimento che di prestazioni si rimandano concatenandosi in quella rete che è la nostra mente. In fondo i processi algoritmici che cosa sono se non una sequenza di azioni tra loro automaticamente collegate da un flusso di controllo sempre schematizzabile?

Bene, siamo arrivati a capire dove e come si possa lavorare con la multimedialità all'interno di una didattica che non va al di là delle strutture della mente del soggetto, ma che addirittura usa di quelle per fare filosofia.

Non siamo ancora arrivati però a dire come fare filosofia all'interno di questa struttura.

7. Multimedialità nella didattica della filosofia

La mentalità del docente è forse quella più esposta al rischio del cambiamento; la fatica consiste principalmente nel passare dalla *lezione cattedratica* al *laboratorio didattico*³; se la prima era legata alla linearità skinneriana, il secondo è più disponibile a tener conto del reticolo presente nella mente dello studente. Il reticolo entra in gioco proprio nel momento in cui il soggetto ricevente accettando le informazioni che gli vengono proposte, lo mette in azione. Ruolo di lettore ed autore, dunque; doppio ruolo, mentre nella scuola della tradizione ne esisteva solo uno, quello del ripetitore di notizie; ora invece gli si chiede di operare con la conoscenza procedurale e quindi di diventare attore.

Come farlo diventare attore?

Se con la lezione frontale il docente era abituato a procedere in modo lineare con passaggi che si susseguivano uno dopo l'altro, con il laboratorio ipermediale si troverà di fronte ad una nuova richiesta: serie di brevi testi tra loro collegati, prodotti dagli studenti, lunghi al massimo quanto una intera schermata video, recanti un'autosufficienza semantica⁴, organizzati in funzione delle finalità specifiche della disciplina che, vorrei ricordare, mirano ad esercitare la riflessione critica sulle diverse forme del sapere, sulle loro condizioni di possibilità e sul loro 'senso', cioè sul loro rapporto con la totalità dell'esperienza umana; mirano a problematizzare conoscenze, idee, credenze, a controllare in modo sempre più adeguato il discorso, le procedure argomentative e quelle logiche, ad attivare capacità di pensare per modelli diversi, individuando alternative possibili⁵.

La differenza, dunque, va posta tra lezione frontale e percorso di ricerca. In effetti ciò che va stimolato è un metodo critico di rielaborazione dei dati e non la semplice acquisizione dei dati, perciò, per rispondere alla considerazione iniziale, solo se lo strumento si adatterà alle finalità della disciplina allora potrà entrare utilmente nella didattica quotidiana.

8. Una bibliografia minima ragionata a partire dagli anni '90

1. Un punto di partenza sono sia gli atti del Convegno "Filosofia e informatica", organizzato dalla Società Filosofica Italiana (Roma, 23-24 novembre 1995) sia quelli relativi alle giornate di studio organizzate dall'IRRSAE dell'Umbria (Perugia, 18-20 marzo 1996) su "L'apporto dell'informatica nell'insegnamento delle discipline filosofiche".
2. Degli strumenti utili sono gli ipertesti esistenti in commercio e reperibili presso le case editrici che hanno corredato i vari manuali di programmi informatici o di materiali vari come ad esempio il vecchio Viaggio tra i filosofi, Paravia, Torino 1995, Filosofi al computer, Loescher, Torino, 1996, Dialoga con Socrate, Armando, Roma 1995, Dialoga con Cartesio, Armando, Roma 1996; inoltre tutto il materiale inserito nella Enciclopedia Multimediale di Parascandolo reperibile in internet..

³ Sulla pratica del laboratorio nella disciplina filosofica si veda l'articolo di F. C. MANARA, *Imparare il mestiere di pensare. La progettazione di un laboratorio di Filosofia*, in «Bollettino della SFI», n° 172, gennaio-aprile 2001, pp. 34-63, ricco di note con rimandi a volumi e ad articoli sulla multimedialità, comprendente una bibliografia specifica che qui non si riporta; si veda pure il suo articolo nel sito <http://www.farefilosofia.net/corso.htm>; si veda anche l'articolo di E. RUFFALDI, *L'insegnamento della filosofia in Italia*, soprattutto nella parte in cui si sofferma a descrivere il laboratorio come attività che indirizza la classe a diventare 'comunità di ricerca' (www.farefilosofia.net).

⁴ Secondo quest'ottica il paragone tra puzzle (o mosaico) e ipertesto digitale non regge in quanto là nessuna tessera era fornita di un significato di per sé compiuto, qui, invece la schermata lo deve possedere.

⁵ Finalità liberamente richiamate dal *progetto Brocca*.

3. Uno dei primi tentativi di esposizione teorica è il lavoro di ROBERTO MARAGLIANO, *Manuale di didattica multimediale*, Laterza, Bari 1994; poi un altro di L. Floridi, *L'estensione dell'intelligenza. Guida all'informatica per filosofi*, Armando, Roma 1996. Di seguito è uscito un volume a più mani, *Manuale per l'uso della rete*, Roma-Bari, Laterza, 1996 che individua alcuni problemi circa la navigazione in Internet