

di
Fulvio Cesare Manara

Apparso in "Comunicazione Filosofica. Rivista telematica di Ricerca e Didattica Filosofica", n.2, novembre 1997

*Esporre concetti e questioni filosofiche
attraverso i nuovi strumenti multimediali [...] è una sfida del nostro tempo,
non l'unica né la più importante,
ma tra le più significative;
e se la filosofia è, hegelianamente,
«il proprio tempo appreso col pensiero»,
la filosofia si misura anche
con la realtà nuova della comunicazione.
Istituto Italiano per gli Studi Filosofici*

Mio intento in questo scritto¹ è fornire un modesto contributo alla didattica della filosofia, presentando una riflessione su una esperienza limitata, ma proprio per questo definita e circoscritta. Non intendo trattare infatti tutti i problemi della "comunicazione multimediale", ma solo quelli legati all'utilizzo di audiovisivi nell'insegnamento della filosofia. "Multimediale", vocabolo derivato dall'espressione "multi-media", presa da identica locuzione inglese, è un termine già segnato da un uso tanto frequente quanto incerto e flessibile². Grosso modo, si possono individuare almeno due diversi significati di questo neologismo: in senso lato, si intende con "multimedialità" il semplice concorso, in un processo di comunicazione, di strumenti di trasmissione ed elaborazione di scritti, suoni e immagini, veicolati da vari e diversi dispositivi di elaborazione di informazioni. In senso stretto, invece, si può dire che questo termine indica le capacità di un medesimo strumento il quale permette, mediante un

¹ Il presente scritto è frutto della revisione e dell'ampiamiento di un saggio già apparso in «Bollettino della Società Filosofica Italiana», n.s., n.153, settembre-dicembre 1994, pp.33-48.

² È già entrata nel *Vocabolario della lingua italiana* dell'Istituto dell'Enciclopedia Treccani, dove, s.v., si dice «forma di comunicazione che utilizza e integra tecniche e strumenti diversi, quali proiezioni di filmati e diapositive, riproduzione di suoni e immagini registrate su supporti magnetici, elaborazione elettronica di informazioni, ecc».

unico e identico sistema di elaborazione di informazioni (quello digitale) di trattare diversi tipi di materiali. Questo significato più restrittivo è stato veicolato da taluni con l'espressione alternativa "ipermedialità", ad indicare appunto la radicale trasformazione del media stesso che, in un certo senso, è "potenziato", reso più che un semplice media, in quanto concentra possibilità di veicolare, appunto, messaggi e contenuti che sono per loro natura assai diversi tra loro proprio nel codice espressivo del messaggio stesso.

Sono ancora scarsamente diffusi, nelle scuole, gli strumenti multimediali in senso stretto (che cioè prevedono, come si è detto, sulla base delle tecniche digitali, l'utilizzo del calcolatore come sistema integrato che consente di accedere e modificare, o anche creare, testo grafica, immagini e sequenze video in movimento, nonché produrre o riprodurre suoni), quantunque ve ne siano alcuni, anche di contenuto filosofico, che per lo più, fuori dalla scuola, si vanno rapidamente diffondendo.

Possiamo invece disporre con relativa facilità di materiali audiovisivi, ossia di videocassette, predisposte proprio per l'apprendimento della filosofia. È proprio per essere protagonista, non estraneo spettatore, e neppure vittima, che, mosso da curiosità, mi sono premurato di fornirmi di materiali audiovisivi non appena pubblicati, ed ho avviato la mia piccola sperimentazione. Questa mia personale esperienza didattica con tali media si è sviluppata negli ultimi quattro-cinque anni, ossia dalla data dell'uscita delle prime videocassette dell'Enciclopedia Multimediale delle Scienze Filosofiche³, quelle della collana «Filosofia e Attualità», ed è proseguita poi con l'utilizzo abbastanza articolato di altri materiali dell'EMSF, quali quelli della collana «Le radici del pensiero filosofico»⁴; o di *Viaggio tra i filosofi*⁵ e,

³ Da qui in avanti mi riferirò ad essa con la sigla EMSF. Ho dato informazioni su questo vasto progetto nella versione originale di questo saggio. È possibile però ottenere informazioni di prima mano, nonché costantemente aggiornate sullo stato del progetto, al sito internet dell'EMSF stessa all'indirizzo: <http://www.emsf.rai.it>. A titolo di presentazione e come esemplificazione di una prima valutazione critica del progetto stesso, si possono vedere le pagine di *Filosofia e Informatica. Atti del Primo incontro sulle applicazioni informatiche e multimediali nelle discipline filosofiche*, a cura di Luciano Floridi, SFI/IISF/Paravia, Torino, 1996, in particolare, nella II parte (*La didattica elettronica*), gli interventi di L. Rossetti; R. Parascandolo; E. Lunani.

⁴ IISF / RAI DSE / IEI, *Le radici del pensiero filosofico*, I, *La filosofia greca dai presocratici ad Aristotele*, dieci cofanetti contenenti ciascuno un volume e una videocassetta; IISF / RAI

recentissimamente, anche dei materiali diffusi sul sito internet⁶.

Questa esperienza con gli audiovisivi e le nuove tecnologie comunicative multimediali mi ha fatto maturare alcuni presupposti generali, sia pur provvisori:

a) che la scuola non può astenersi dal considerare e progettare metodologie capaci di liberare le enormi risorse potenziali offerte dalla tecnologia della comunicazione del nostro tempo; in particolare, come docenti non possiamo ignorare tutto, resistere a quanto cambia vertiginosamente intorno a noi: è opportuno che iniziamo a compiere i primi passi;

b) non ci possiamo illudere di poter con tutta tranquillità "asservire gli strumenti della tecnologia alle esigenze dell'educazione": è necessaria l'adozione di un atteggiamento consapevole e critico, proprio per la cura particolare che i docenti devono in ogni caso avere per le dinamiche noetiche e comunicative: queste ultime vengono strutturalmente trasformate da quelli⁷;

Educational Multimedia /IEI, *Il pensiero indiano*, sette cofanetti contenenti ciascuno un volume e una videocassetta.

⁵ IISF / RAI Videosapere / Paravia, *Viaggio tra i filosofi*, EMSF, Floppy disk tematici (a integrazione di Abbagnano-Fornero, *Filosofi e filosofie nella storia*), Torino Paravia, 1995: l'opera è articolata in tre sezioni: *Interviste-lezioni*; *Mappe della filosofia*; *Questioni*.

⁶ Questo ricorso a nuovi media nella didattica della filosofia è stato svolto come componente di una sperimentazione più ampia, varia ed articolata e si è accompagnata, com'è comprensibile, oltre che ad altre forme di sperimentazione didattica, anche ad un ripensamento complessivo della didattica stessa del filosofare, su cui conto di riferire in altra sede.

⁷ Roberto Maragliano, *Manuale di didattica multimediale*, Bari, Laterza, 1995: a mio modo di vedere assai opportunamente, l'autore sostiene che questi media, in particolare il calcolatore multimediale e la telematica, non possono essere definiti come risorse strumentalima vere e proprie risorse intellettive e psicologiche. Questo testo è un buon riferimento per chi volesse avviarsi ad una seria riflessione su questo fenomeno e sulla didattica fatta "in immersione" in questi strumenti. Non si tratta affatto di un semplice "travaso" di metodi o tecniche, non si tratta di operare una semplice "trasduzione", di "applicare" qualcosa. C'è bisogno di consapevolezza globale, di riflessioni dettate dalla sperimentazione didattica, del protagonismo dei docenti coinvolti: ciò vuol dire almeno: riferimento alle teorie cognitive e dell'apprendimento, alle esigenze della didattica disciplinare, al buon senso ed alla capacità di ben giudicare che si esprime nel motto "provando e riprovando". Ho raccolto più ampie riflessioni sul problema della "ipermedialità" nel mio saggio *Didattica della filosofia e multimedialità*, in «Orientamenti Pedagogici», 260, a. XLIV, 2 (marzo-aprile 1997), al quale mi permetto di rinviare anche per una bibliografia di riferimento un poco più ampia.

c) penso quindi ci si debba appropriare di questi nuovi modi di comunicare, consapevoli criticamente delle trasformazioni che essi producono, di conseguenza, anche nei processi educativi. I veicoli di comunicazione non sono infatti indifferenti alla natura del messaggio che portano, alle relazioni che si stabiliscono fra chi è coinvolto nel processo comunicativo. A scuola, più che altrove, " il mezzo è il messaggio" (Mac Luhan). Quindi l'adozione di nuove forme di espressione e di comunicazione sociale trasforma la comunicazione didattica, richiede maggior competenza in chi deve attivare i processi comunicativi, ossia padronanza dei mezzi di comunicazione e dei linguaggi. Richiede inoltre la consapevolezza del metodo con cui si trasmette⁸. Sarà necessario rinunciare alla tranquilla e garantita *routine* didattica, alle sue sicurezze, per mettersi in discussione, ricominciare di nuovo a progettare i percorsi formativi.

d) È assai importante notare anche un interessante fenomeno di " ritorno" che l'uso di queste modalità pluri-mediali possono provocare in chi prende coscienza della possibilità di questi metodi comunicativi. Si è infatti spinti a comprendere che la multimedialità è conaturata allo stesso processo comunicativo, e che il calcolatore non fa che potenziarne la visibilità e la fruibilità. L'uso di una pluralità di mezzi comunicativi si è affacciato da tempo nella scuola, e non sempre si è trattato del semplice, " meccanico" , affiancamento dell'uno all'altro (si pensi, almeno, all'interazione oralità-scrittura). In sostanza, si tratta della possibilità di " scongelare" le ritualità comunicative del docente in classe, di liberarne le potenzialità e la creatività.

1. L'esperienza: descrizione e osservazioni didattiche

1.1. Parole chiave della filosofia greca

Per dare una idea della sperimentazione compiuta in questi anni, scelgo per prima l'intervista-lezione a

⁸ «L'utilizzo della tecnologia nella didattica ha un potere destrutturante e ristrutturante. Le possibilità offerte dalla tecnologia [...] possono portare ad un mutamento profondo nella struttura e nei contesti della didattica, che può tradursi in un miglioramento della qualità dell'apprendimento», G. Olimpo, *Tendenze e problemi legati all'introduzione della tecnologia nella didattica*, in *Il sapere minimo sull'utilizzo delle tecnologie nella didattica*, Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione, 65, Le Monnier, Roma, 1993, p.4.

Francesco Adorno, *Parole chiave della filosofia greca* (EMSF, Filosofia e Attualità, n.7)⁹ e l'utilizzo didattico che ne ho fatto, durante l'insegnamento nelle classi terze Liceo Scientifico, negli ultimi anni di insegnamento, dapprima presso il Collegio S. Alessandro di Bergamo e, dal 1993, presso il Liceo Scientifico Statale di Clusone.

La lezione di Adorno consiste nella presentazione di alcuni dei più importanti termini del lessico filosofico antico¹⁰. Questi termini non possono non essere al centro dell'apprendimento della filosofia, nel primo anno in cui ci si accosta ad essa, e richiamano comunque immediatamente tutta la storia del pensiero occidentale. Le parole-chiave che vengono presentate, con l'intento di introdurre ai principali problemi del pensiero greco dell'età classica, sono precisamente φιλοσοφία, ἀλήθεια, νοῦς, λόγος. Attorno ad esse, nel corso della lezione, viene fatta ruotare una serie secondaria di termini, due dei quali latini: θεωρία, πράξις, veritas, ὄνομα, σύμβολον, ὄρος/ὄρισμός, ἰδέα, intellectus.

Adorno muove dalla ricerca dell'etimologia, e da una riflessione critica su di essa. Egli mostra, in sostanza, che precisando il significato di questi termini si descrive un universo concettuale costruito a rete, un campo semantico omogeneo, in quanto si delineano con chiarezza rimandi da un termine all'altro. Parlando del primo termine, φιλοσοφία, si richiamano i due tipi di sapere in cui essa viene ripartita, la filosofia teoretica (da θεωρία), con il problema

⁹ Consulenza scientifica Claudio Rugafiori, Intervista di Renato Parascandolo, Fotografia di Mario Nutile, Montaggio di Roberto Carradori, Regia di Fabio Vannini.

¹⁰ Le domande poste ad Adorno nell'intervista sono le seguenti: «1. A dispetto della sua forma, che dall'antica Grecia è giunta inalterata fino a noi, il termine "filosofia" ha assunto i significati più diversi. Piuttosto che definire in assoluto che cosa sia la filosofia, bisognerebbe vedere quali sono i significati che essa ha avuto nel tempo. 2. Il nostro termine "verità" proviene dal latino veritas. Anche il termine greco ἀλήθεια viene tradotto con "verità". Si tratta realmente dello stesso concetto espresso con due parole di origine diversa o dietro questa duplicità di forma c'è una differenza di significati? 3. Logico, illogico: ecco due termini di uso tanto corrente che potremmo dire banali. Eppure dietro di essi c'è la parola λόγος, un termine che evoca immediatamente tutta la storia del pensiero occidentale. Qual era il suo significato presso i greci e quale evoluzione ha avuto? 4. Il termine intelletto, dal latino intellectus, ha un suo corrispondente nel greco νοῦς? Oppure anche qui, come nel caso di veritas / ἀλήθεια, bisogna vedere un'opposizione di significato? 5. Abbiamo iniziato questa conversazione cercando di dare una spiegazione del termine filosofia. Possiamo provare di nuovo ad approfondire questo termine?».

della conoscenza, e la filosofia pratica (da *πραξις*), con il problema dell'agire. Conoscere è contemplare (da *θεορέω*, guardare, osservare) le cose così come sono. Viene quindi fatto un confronto fra i significati originari di *ἀλήθεια* e di *veritas* (il primo, una verità «che si scopre nel giudizio», il secondo, di ben diversa origine e significato, rimanda ad un differente atteggiamento mentale perché significa «qualcosa che accetto perché degno di fede»). Parlando di *λόγος* se ne mostra la connessione con il latino *ratio*, calcolo: ossia, il legare, collegare un termine (*ὄνομα*, che ha funzione di *σύμβολον*, ossia sta per la cosa che indica) con un altro, in un "giudizio". Così, per ben pensare, è necessario delimitare il campo di significato di ciascun termine, ed ecco la definizione, *ὄρος/ὄρισμός*, la quale va alla ricerca della natura di ciò di cui parlo, ossia di ciò che "vedo" con la mente, *ἰδέα*, da *ὄραω*, vedere. È l'intelletto che "vede", quel *νοῦς* il cui arcaico significato (di cui resta traccia anche in Omero) era "annusare", "fiutare". Nella parte conclusiva dell'intervista, Adorno torna al termine principale, *φιλοσοφία*, e cita due famosi passi platonici, il primo, dal *Teeteto*, in cui si definisce la filosofia figlia di meraviglia (*θαυμαστός*), frutto di curiosità verso quello che le cose sono e sul perché delle cose¹¹; ed il secondo, tratto dall'*Eutidemo*, in cui si dice che il senso del pensare è nell'utilità per l'uomo¹².

Sullo sfondo del chiarimento lessicale offerto si prospettano infine una serie di riferimenti ad autori classici, quelli dai cui testi si è ricavata la ricostruzione dei significati dei termini descritti: gli storici Tucidide ed Erodoto, per il significato originario del termine *φιλοσοφία*, Parmenide e Platone per *ἀλήθεια*, *θεωρία* e *πραξις*. Eraclito ed Aristotele per *λόγος*.

Gli inserti iconografici della lezione sono abbastanza chiari e trasparenti, hanno diretta connes-

¹¹ 155 d: «... è veramente propria del filosofo questa situazione, il provar meraviglia, né altra che questa è l'origine della filosofia e, sembra, chi disse Iride generata da Taumante non fece una cattiva genealogia».

¹² 288 e -290 d: «anche se fossimo capaci di convertire le pietre in oro, tale scienza [non] potrebbe avere alcun valore. Sì, perché se anche non sapessimo servirci dell'oro, non ne trarremmo [...] alcuna utilità. [...] E neppure se ci fosse una scienza che sapesse farci immortali, ma che poi non sapesse servirsi dell'immortalità, neppure da tale scienza evidentemente, trarremmo una qualche utilità [...]. Mio bel ragazzo, abbiamo dunque bisogno di una scienza fatta in questo modo, che il fare coincida con il sapersi servire di quello che si fa».

ne con quanto Adorno va dicendo e fungono da illustrazione al testo¹³.

Il materiale a stampa fornito in allegato alla lezione-intervista consiste in un fascicolo¹⁴ in cui sono riportati alcuni dei passi di opere cui direttamente o indirettamente si riferisce Adorno nella lezione orale, nonché una serie di schede lessicografiche volte a chiarire ulteriormente l'etimologia ed i significati delle parole in questione.

Ho utilizzato la videocassetta descritta come strumento base e spunto per chiarire ed approfondire alcuni basilari elementi della terminologia di Platone ed Aristotele. Ne ho proposto la visione sempre in una fase successiva allo studio di Platone, e prima dell'approfondimento di Aristotele, anche se naturalmente non penso che sia questa l'unica collocazione adeguata.

Questa lezione-intervista mi sembra offrire un valido apporto per il raggiungimento di alcuni obiettivi importanti. Lo strumento evidenzia l'importanza dell'indagine lessicografica, della curiosità per i significati delle parole che utilizziamo, la quale a sua volta esige un rimando ai testi, per entrare davvero nell'universo di linguaggio dei classici. È quindi assai utile per avviare una serie di operazioni atte ad acquisire una piena e sicura conoscenza e comprensione del lessico e quindi delle categorie essenziali della tradizione filosofica¹⁵.

Un altro obiettivo che questo strumento può contribuire a far raggiungere è certo la creazione di strutture cognitive/associative che permettano al discente di organizzare le conoscenze apprese e le intuizioni elaborate attorno a "fuochi" semantici¹⁶.

Ho proposto la visione e l'ascolto integrale in una unità di tempo¹⁷, dopo aver suggerito agli allievi

¹³ In altre lezioni-interviste della collana invece gli inserti sono più articolati e variati: oltre alle immagini, si vedono anche estratti di film d'autore, sequenze video, ecc.

¹⁴ F. Adorno, *Parole chiave della filosofia greca*, Testi di commento all'intervista in videocassetta di F. Adorno, a cura di V. Mathieu, C. Rugafiori, C. Campagnolo, Istituto della Enciclopedia Italiana, s.d., 18 pp.

¹⁵ Il ricorso alla lingua greca non è stata una difficoltà insuperabile: credo anzi sia utile per molti aspetti, fra i quali non secondario è l'atteggiamento di cura per le parole e la loro origine, che è bene si trasmetta agli allievi sin dall'inizio. Questo atteggiamento si scontra per natura con l'abitudine del senso comune all'uso incontrollato della parole, e quindi la sua adozione incontra qualche resistenza da parte di alcuni studenti.

¹⁶ V. anche infra, n.19.

¹⁷ La videocassetta ha una durata di circa 25', pertanto può essere interamente visionata durante un'ora di lezione, e resta in

di cercare di prestare attenzione a passi di dubbia comprensione, o perplessità di qualsiasi genere, ed eventualmente prenderne nota. Ho dedicato il tempo immediatamente successivo all'ascolto/visione e, se era il caso, anche un'ulteriore unità di tempo per il chiarimento dei dubbi e delle incertezze di comprensione sorte nella classe. A questa fase del lavoro è seguita la presentazione di schede tratte dal fascicolo a stampa, e precisamente quelle di tipo lessicografico, che riprendono tutti i termini di cui si parla e forniscono informazioni ulteriori in appoggio a quanto suggerito da Adorno¹⁸. Di volta in volta sono state scelte schede diverse, a seconda dell'interesse su cui sembrava soffermarsi l'attenzione del gruppo classe. È possibile comunque decidere di presentarle tutte, o non presentarle affatto, a seconda dell'esito della prima "vendemmia". È possibile inoltre affidare il compito di approfondire la lettura delle schede più informative a gruppi di studenti, che poi possono relazionare ai compagni il risultato del lavoro (anche se non è una prassi che ho seguito lavorando su questa cassetta a causa della particolarità del suo contenuto, prevalentemente di tipo lessicografico-semanticò e descrittivo).

La fase del dialogo in classe si può svolgere molto più adeguatamente, e senza bisogno di troppo tempo, se in precedenza il docente ha già offerto occasioni per un sondaggio critico del significato attribuito da ciascun allievo a questi termini, mediante ad es. un lavoro di "brainstorming", o con metodologia simile, volta a portare alla luce quelle «idee radicate» che costituiscono la "pre-filosofia" degli allievi e che possono bloccare la comprensione¹⁹. Se questo non è mai stato fatto, posso dire che

genere un po' di tempo per affrontare a caldo una prima serie di domande di chiarimento da parte degli studenti. Le videocassette della collana «Le radici della filosofia» invece hanno durata superiore, all'incirca di un'ora ciascuna.

¹⁸ Riporto, a titolo di esempio, una di queste schede: quella dal titolo «Teoretica e pratica», che si presta per la sua brevità: «La distinzione tra una filosofia teoretica, che "contempla" la verità, e una filosofia pratica, che aiuta a seguire la verità nell'azione, si delinea a partire da Platone e soprattutto da Aristotele, ma viene formalizzata solo con Alberto Magno, che parla di "philosophia realis sive speculativa" e di "philosophia moralis sive practica" », ibidem, p.1.

¹⁹ Questa è una metodologia assai utile nella fase dell'apertura del dialogo su una questione filosofica: occorre infatti «far emergere i problemi così come sono percepiti, definiti, conosciuti dagli studenti nella loro realtà quotidiana, con la loro sensibilità e con il loro linguaggio ordinario», Mario De Pasquale, *Didattica della filosofia. La funzione egoica del filosofare*, Milano, Angeli, 1994, p. 122. Emerge così che gli studenti hanno «un'esperienza [...] implicita ma che comporta delle

la lezione di Adorno fornisce un adeguato spunto per prendere sul serio questo problema.

Infine, in questa fase possono emergere eventuali imprecisioni dell'oratore, o sue particolari idiosincrasie (ad es. in Adorno la scelta di un etimo "discutibile" - non forse sul piano etimologico, ma certo su quello gnoseologico - di intendere: *inter-lego* piuttosto che *intus-lego*, che, com'è noto, è la proposta di Tommaso d'Aquino), che in genere vengono identificate dal docente, e possono essere anche proposte al gruppo classe per stimolare una loro valutazione del problema.

Dopo questa fase, si può proporre, come ho fatto sempre, una seconda visione della cassetta, magari in diverse unità di tempo, o con interruzioni volte a rilanciare il dialogo, sempre che se ne dia l'occasione. La possibilità di rivedere la lezione/intervista, di riascoltare un discorso, è una nuova opportunità della didattica.

Nell'ultima fase del lavoro si è proceduto all'ampliamento del tema in oggetto, mediante l'utilizzo delle schede a stampa non volte al chiarimento semantico, e di altri materiali scelti dal docente. Ad esempio, per quanto riguarda il termine *νοῦς*, e l'interpretazione del suo significato in Platone, si è presentata la necessità di precisare la distinzione platonica fra esigenza noetica ed esigenza dianoetica. È evidente inoltre che - sempre restando a questo termine - si potrebbe far menzione al fatto che nella storia del pensiero da Platone a Kant si è verificato un vero e proprio capovolgimento dei significati del termine, rispetto proprio a quello di "ragione". Il docente, insomma, pur muovendo da uno spunto relativamente piano ed accessibile, come è in particolare questa lezione di Adorno, vede presentarsi molteplici opportunità, vede arricchirsi davvero l'orizzonte della scelta: il che non fa che stimolare ad una maggior professionalità e responsabilità nel progettare gli interventi didattici. Al docente valutare l'opportunità di stimoli e indirizzi che non debbono essere offerti per il semplice fatto che sono possibili, ma che vanno messi in relazione al contesto nel quale si sta agendo, agli obiettivi che si

intuizioni che alimentano argomenti sparsi e sfuggenti», i quali, se non riconosciuti, espongono al rischio di «incontrare dei rifiuti e di distogliere dalla filosofia delle menti fatte per servirla» Antoine De la Garanderie, *I profili pedagogici. Scoprire le attitudini scolastiche*, La Nuova Italia, 1991, p. 11. "Dalla mappa alla rete": si potrebbe tradurre in questo modo lo schema del metodo che Elio Damiano ha proposto come la "didattica per concetti", nel suo *Insegnare con i concetti. Un modello didattico fra scienza e insegnamento*, Torino, SEI, 1994. Se ne v., in part., il § 5.2., alle pp. 25-31.

intendono raggiungere, alle domande che legittimamente sorgono nei partecipanti, ecc. Dico questo perché mi sembra caratteristica del buon maestro di intuire le domande ed i bisogni prima ancora che vengano espressi: pertanto prima di proporre dovrebbe aver attentamente osservato ed ascoltato.

In questa fase si possono infine mettere in evidenza le scelte che l'oratore ha compiuto nel selezionare il materiale da offrire, contemplando " quello che *non* ha detto" , aprendo la ricerca a proseguire *oltre* ciò che si è visto, letto, discusso.

1.2. *La nascita della filosofia*

Un secondo esempio (fra i molti possibili) dell'uso da me fatto di strumenti audiovisivi nella prassi didattica può essere, sempre per il primo corso, il primo volume della collana " Le Radici del Pensiero Filosofico" , sempre dell'EMSF²⁰. Questa videocassetta, come ogni altra fra le dieci di cui è composta questa collana, è distribuita in un cofanetto congiuntamente ad un volume di uno studioso, in questo caso Giovanni Pugliese Carratelli, *Principi della filosofia greca*²¹.

La struttura di questo strumento è basata su interviste a tre eminenti studiosi, che si mescolano l'una all'altra, sul filo di dodici domande. Ai brani delle interviste viene inframmezzata o intercalata la lettura di dodici testi, non estesi, dalle opere dei filosofi, con intervento di una voce fuori campo.

Il contenuto di questo volume è relativo al problema delle origini del pensiero filosofico, come recita il titolo.

Ho utilizzato questo audiovisivo quale strumento di lavoro all'interno di una ampia unità didattica

²⁰ RAI DIPARTIMENTO SCUOLA EDUCAZIONE - ISTITUTO DELLA ENCICLOPEDIA ITALIANA - ISTITUTO ITALIANO PER GLI STUDI FILOSOFICI, *La nascita della filosofia*, Interviste di Antonio Gargano e Renato Parascandolo a: Hans-Georg GADAMER, Vittorio HÖSLE, Manfred RIEDEL; Consulenza scientifica di Claudio Rugafiori; Consulenza iconografica di Giuliana Calcani; Fotografia di Mario Nutile; Montaggio di Fabrizio Errante e Silvano Spiti; Regia di Roberto Perpignani (Regia interviste di R. Parascandolo); Consulenza musicale di A. Fiorelli; Redazione di P. Bosio, M.-T. De Vito, O. Foresta; Assist. al progr. P. Toscano; Tecnici Audio R. Giordano, C. Pugliese; Special. di ripresa L. Spena; Ausil. di ripresa F. Angelo; Ripresa in trucka A. Carcani - R. Scotti - C. Soldati; Voci di Riccardo Cucciolla, Sara Di Negri, Arturo Dominici e Walter Maestosi; Lavorazioni audio A. Coccetti; Sigla Paul Thorel; Durata: 00.53'.24''.

²¹ Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, 1993, 45 pp.

dedicata allo stesso tema²², la cui struttura era la seguente:

1. *brainstorming* sulle conoscenze "pregresse" in merito alla nozione di "filosofia" ;
2. dialogo "clinico" per la costruzione di uno schema concettuale provvisorio basato su quanto emerso dal *brainstorming* stesso;
3. prima visione della videocassetta e confronto degli appunti ricavati per la redazione di uno schema di temi e problemi;
4. lettura e analisi dei testi dei classici citati all'interno della videocassetta;
5. lettura e analisi dell'*Apologia di Socrate*;
6. seconda visione della videocassetta e completamento dello schema riassuntivo;
7. individuazione dei problemi emersi [al centro il confronto fra le due "definizioni" di filosofia constatate: a) filosofia come σκῆψις, "ricerca" o ζήτησις, "indagine" e b) filosofia come "scienza dell'essere in quanto essere"].

Posso qui descrivere un poco più nei dettagli (e considerando unicamente l'aspetto "contenutistico") le sezioni di questa UD che hanno visto l'utilizzo di questo *medium* comunicativo (ossia i punti 3. 4. e 7.).

Prima della visione, come si è detto, ho provveduto ad una indagine sulle conoscenze pregresse sulla nozione di "filosofia" già posseduta in ingresso dagli allievi²³. L'obiettivo principale dell'UD è infatti un primo tentativo di costruire insieme una definizione critica, sia pur provvisoria, della natura della filosofia. Prima di "somministrare" la visione dell'audiovisivo ho inoltre guidato gli allievi a identificare e porsi domande simili ad alcune di quelle che avrebbero poi sentito porre agli intervistati. Le *Domande* poste nella videocassetta sono le seguenti: «1. Quando ha luogo il differenziarsi fra scienza e filosofia? 2. Come si giunge a questa separazione tra Sofia e filosofia? 3. Un posto importante nella formazione della Grecia classica fu occupato dai Sette Sapienti. Che genere di Sapienza è la loro? In che cosa si differenzia dalla filosofia? 4. Si è

²² Si è trattato, in entrambe le esperienze didattiche cui qui mi riferisco, della terza UD del primo anno di corso, tenute alla terza L.S. dell'a.s. 1995-96 e alla terza L.S. dell'a.s. in corso. La prima UD del corso aveva riguardato il tema "Le origini del pensiero nel processo di ominazione", la seconda era stata dedicata alla "Logica del pensiero mitopoietico".

²³ Ho utilizzato per questo una griglia di domande in parte simile a quella che si trova in Armando Girotti, *L'insegnamento della filosofia. Dalla crisi alle nuove proposte*, Padova, Unipress, 1996, pp.101-7.

generalmente d'accordo sul fatto che la filosofia abbia origine in Grecia. Gli stessi antichi greci rivendicavano un primato in tal senso. Perché proprio la Grecia si trova ad essere la culla della filosofia? 5. Quando si può dire che è nata la filosofia? Quando e con chi è nato questo particolare atteggiamento dell'uomo verso il mondo? 6. In che senso la nascita della filosofia è un passaggio dal *mythos* al *logos*, cioè dalla spiegazione mitica all'indagine razionale? 7. Qual è la connessione tra nascita della filosofia e la città greca, la polis? In altri termini, poteva nascere la filosofia in un mondo solo contadino e rurale? 8. Si è soliti far iniziare la storia della filosofia con Talete di Mileto. Per quale ragione? 9. La filosofia dei primi pensatori greci è descritta come ricerca del principio, dell'*arché*. Può spiegare l'importanza di questo concetto? 10. Qual è il vero significato del termine "filosofia"? 11. Quando Le abbiamo chiesto di parlarci del differenziarsi della scienza e della filosofia, Lei ci ha dato una risposta che riguardava soprattutto la scienza. Ci dice ora quando si sono differenziate? 12. La forma di pensiero occidentale oggi è dominante. Secondo Lei, questo è dovuto solo allo sviluppo della tecnica, oppure anche al fatto che nel pensiero occidentale si è affermata la riflessione filosofica?». È stato abbastanza facile far emergere questioni simili alle domande n. 4, 5, 6, 10, ed anche sul problema del rapporto e della differenza fra pensiero mitopoietico e sapienziale e filosofia.

La visione dell'audiovisivo occupa una unità di tempo in modo integrale²⁴, quindi il confronto sugli appunti ha dovuto seguire in una unità di tempo successiva. La lettura e l'analisi dei testi citati e letti dalla voce fuori campo²⁵ è la parte centrale del

²⁴ Penso che in successive esperienze potrebbe forse essere auspicabile spezzettare la visione in momenti diversi, per rispondere meglio alle aspettative degli allievi in merito ai problemi sorti loro durante la visione stessa.

²⁵ (Dei brani do la versione da me distribuita ai ragazzi, la cui traduzione non corrisponde a quella ascoltata durante la proiezione): Georg Wilhelm Friedrich HEGEL, *Introduzione alla storia della filosofia*, Bari, Laterza, 1991, p.57; Aristotele, *Metafisica*, IV, 1, 1003 a 18-32, Milano, Rusconi, 1978, p.175; Platone, *Simposio*, 204a-b, Bari, Laterza, 1984, p.183; Diogene Laerzio, *Vite dei filosofi*, *Proemio*, L. I, 12; I, 40, Bari, Laterza, 1975, p.7; Isocr. 11, 27-29 (27), Diels-Kranz, 14, 4, *I Presocratici. Testimonianze e frammenti*, Bari, Laterza, 1986, vol. I, p.116-17; Parmenide, *Sulla natura*, Diels-Kranz, fr.2-3, *I Presocratici...*, cit., p.271; Aristotele, *Metafisica*, I, 3, 983b, Milano, Rusconi, 1978, pp.80-1; Anassimandro, fr. DK 12 B 1, *I Presocratici...*, cit., p.106-7; Eraclito, fr DK 22 B 30, *I Presocratici...*, cit., p. 202; Aristotele, *Metafisica*, I, 2, 982b,

lavoro, in quanto è il momento nel quale gli allievi incontrano i primi veri e propri testi filosofici. I riferimenti indiretti si sono rivelati altrettanto interessanti: ne ho utilizzati alcuni: sulla distinzione tra filosofia e religione brevi passi del § 573 dell'*Enciclopedia* hegeliana; due brani di Heidegger da *Che cos'è la filosofia*; tre passi da *La filosofia nell'epoca tragica dei greci*, di Nietzsche. Questo lavoro di analisi testuale ha occupato sei lezioni, ed è stato affiancato dall'attività di reperimento di informazioni e documentazioni su gran parte degli autori letti, con particolare cura su quelli greci. La ri-visione della videocassetta ha infine richiesto un'ulteriore ora. Infine, abbiamo dedicato un po' di tempo, in chiusura dell'UD, alla definizione del problema centrale che emerge dall'attività complessiva dell'unità stessa.

I temi salienti suggeriti dall'audiovisivo, sui quali si può quindi affrontare un lavoro, sono, oltre alla definizione di "filosofia": la specificità dell'indagine filosofica rispetto alla religione ed alla scienza; la natura dell'interesse teoretico e speculativo, il "pensiero che pensa se stesso"; la relazione e distinzione tra sapienza e filosofia, e tra filosofia e scienza, così come tra pensiero mitopoietico e pensiero logico; la natura del pensiero razionale e della dimostrazione; il problema dello "specifico oggetto" della filosofia, del concetto "meramente filosofico" di essere, e della sua messa a tema; il legame tra pensiero razionale e scrittura per simboli astratti o calcolo; il legame tra la ricerca filosofica, *ἱστορία, μάθησις*; la nozione di *ἀρχή* e il suo complesso significato: "inizio", "dominio", "potere" (*κράτος*), "fondamento"; la vicenda degli inizi della cultura occidentale e la sua ambientazione all'interno della civiltà greca; il legame tra la filosofia e la *πόλις*, la difficile ricostruzione di ciò che fu il pensiero dei "presocratici"; la differenza fra il nostro atteggiamento e quello dei presocratici stessi nei riguardi del "mondo naturale". Ce n'è per tutti i gusti. L'atteggiamento che mi sembra più proficuo per affrontarli è ovviamente cercare di rispondere alle domande su cui si può rispondere, ma soprattutto, e più importante, è far prendere atto che indagare sull'origine della filosofia è per ciò stesso indagare su noi stessi²⁶. Far incontrare con quei

Milano, Rusconi, 1978, pp.77-8; Platone, *Apologia di Socrate*, 30b, Bari, Laterza, 1984, p.51.

²⁶ A questo riguardo può servire il riferimento a Martin Heidegger, *Che cos'è la filosofia*, Genova, Il Melangolo, 1981, p.19: «La domanda: che cos'è filosofia, non è una domanda che conduca ad una specie particolare di conoscenza orientata su se stessa

problemi vivi ed aperti, di fronte quali non si possiede una chiave definitiva per il reperimento di una soluzione. Questo è il criterio dominante cui ho fatto riferimento nella fase dedicata alla lettura, all'analisi ed al dialogo sui testi proposti.

È indubbio che, su certi contenuti, alcune domande critiche possono porsi, in certi punti, di fronte ad alcuni cedimenti verso la narrazione "vulgata" della nascita della filosofia. A mio modo di vedere questi punti possono essere almeno tre: i rapporti fra "pensiero" e "pensiero filosofico"²⁷; il "pregiudizio classico": ossia l'etnocentrismo, che certo fu dei greci, ma non penso debba essere nostro²⁸; la questione della "dominanza" planetaria del

(filosofia della filosofia). Non è neppure una questione storiografica il cui interesse consisterebbe nel far vedere come ha avuto inizio e come si è sviluppato ciò che chiamiamo filosofia. È una domanda storica in cui è in gioco il nostro destino. Ancor più: non è una "domanda", è la domanda storica del nostro esserci europeo occidentale». Anche altre parti del testo di questa conferenza heideggeriana possono essere richiamati, come ad es. il brano in cui si descrive il problema posto dall'"offensiva sofistica" e la necessità per i Greci di «salvaguardare e porre al riparo l'essere stupefacente di ciò che vi è di più stupefacente», ossia che "ogni essente è nell'Essere", che "L'Essere è l'essente», p. 25.

²⁷ Qui mi è stato assai utile aver svolto in precedenza l'UD sopra menzionata, sulle origini e la natura del pensiero nell'evoluzione della specie umana. Anche Gadamer fa riferimento in un passo della sua intervista (domanda 5) al fatto che l'origine dell'atteggiamento speculativo, della dimensione "culturale" e "spirituale" in cui si situa la nostra specie, è da situarsi nel momento in cui l'evoluzione ha portato alla "liberazione della mano" (egli parla della scoperta del fuoco), alla nascita della tecnica e del linguaggio: tutto questo non è altro che la storia dello sviluppo del cervello, più precisamente sullo sviluppo della corteccia cerebrale, che è all'origine della distinzione degli uomini da tutti gli altri esseri viventi.

²⁸ Non è più accettabile un ragionamento del tipo: «Non possediamo documentazione in merito all'effettiva possibile derivazione del pensiero greco da quello di altre civiltà, quindi non ci furono rapporti». Anche ammesso che non possediamo sufficiente documentazione, non si può per questo affermare né la derivazione né il suo contrario. In questo modo non si salvaguarda certo l'originalità culturale greca, la quale, mi sembra, non ha bisogno particolare di essere difesa: è un dato di fatto. La valutazione della "superiorità" di un atteggiamento razionale di pensiero piuttosto che altri è pure fuori luogo. Qui si può rivelare interessante vedere quanto afferma Nietzsche in *La filosofia nell'epoca tragica dei greci*, Milano, Adelphi, 1973, pp.271 e 274-5, sulla capacità di questo popolo di essere aperto alle più diverse influenze culturali e sulla sua capacità di metabolizzarle per la elaborazione della sua identità culturale, in un contesto di "vera civiltà", segnata dalla non separazione tra pienezza della vita e "impulso verso la verità". Così può essere un valido antidoto anche la lettura di René Guenon, *Il pre-*

pensiero occidentale. Di nuovo, mi sembra che gli spunti di lavoro siano quanto mai ampi: il docente e gli allievi possono quindi scegliere fra i temi e i problemi che più li coinvolgono.

La questione centrale alla quale abbiamo dedicato attenzione e sulla quale si è intessuta la parte conclusiva del dialogo è l'identificazione di due diverse definizioni e connotazioni della filosofia. Avendo già colto, per conto mio e in precedenza, la possibilità dell'emergere di questa questione dal semplice ascolto della videocassetta, ho ritenuto utile progettare l'UD prevedendo l'inserimento nell'attività complessiva anche della lettura integrale dell'*Apologia di Socrate*, dalla quale si può desumere la prima definizione in questione, mentre nel testo dell'audiovisivo la definizione prevalente è la seconda. Una volta preso atto di questa "ambiguità" definitoria, e su questa base, le domande che ci siamo posti sono del tipo delle seguenti: è possibile superare questa ambiguità definitoria, e quale può essere (se esiste) la definizione in grado di comprenderle entrambe? O, in caso contrario, perché si dà questa ambiguità? Da che cosa è determinata? Perché viene ritenuta insuperabile? E via dicendo. È noto che nella tradizione del pensiero occidentale c'è stato chi ha posto l'accento soprattutto sulla σοφία e sulla possibile eliminazione del φιλεῖν e chi invece ha sottolineato che la filosofia non è una dottrina, ma una ricerca connotata dal desiderare, ed è quindi una maniera di vivere. Da questo punto in poi è possibile quindi avere una porta di ingresso, sufficientemente ampia, per l'incontro più approfondito con Platone e Aristotele. Nel curriculum da me costruito per queste classi ho previsto la trattazione di una ultima e conclusiva unità didattica appunto sul tema "La filosofia come maniera di vivere", al cui centro ho situato l'incontro con le scuole dell'età ellenistica e dell'età imperiale.

1.3. *Un feedback dagli studenti*

Può essere utile tenere conto anche di un elementare *feedback* proveniente dagli studenti con i quali è stata compiuta l'esperienza. Le domande-guida mediante le quali sono state raccolte le seguenti valutazioni erano tre: la prima verteva sulla differenza fra lezioni tradizionali e lezioni basate sull'uso di audiovisivi, la seconda sulle difficoltà incontrate durante l'esperienza di apprendimento e la terza chiedeva una specifica valutazione dell'aspetto au-

giudizio classico, in *Introduzione generale allo studio delle dottrine indù*, Milano, Adelphi, 1989, pp.28-32.

dio-iconico negli audiovisivi. Le osservazioni emerse sulla prima questione sottolineano che l'audiovisivo, nel complesso, risulta più ordinato e completo, rispetto alla lezione tradizionale, consente maggior distacco, ma impedisce il dialogo e l'immediato chiarimento di dubbi, e pertanto può frustrare la concentrazione e l'attenzione. Qualcuno osserva che coinvolge meno, rispetto alla lezione del docente, più viva e sentita, per alcuni più facile da seguire, più stimolante e partecipativa perché consente il dialogo. Un consiglio da parte di alcuni studenti conferma che l'audiovisivo viene apprezzato di più se usato dopo una lezione tradizionale: si segue meglio se l'argomento è stato in qualche maniera già affrontato. Le osservazioni fornite sulla seconda questione indicano che l'audiovisivo è caratterizzato da notevole velocità dell'esposizione. L'uso di parole greche o termini tecnici, o linguaggio articolato e complesso è la difficoltà più frequentemente sottolineata, assieme alla sinteticità dei concetti espressi, ed alla difficoltà di seguire prendendo appunti: questo almeno la prima volta che si assiste alla proiezione²⁹. Inoltre si sottolinea che esiste la possibilità di perdere il filo del discorso perché non si comprendono le parole o perché ci si distrae a causa del sonoro o delle immagini. Qualcuno ricorda che esiste il fermo-immagine, e che a questa ultima difficoltà è possibile ovviare³⁰. Infine, sul terzo *input* le osservazioni raccolte indicano che è abbastanza apprezzata la qualità delle immagini. Alcuni sottolineano l'"atmosfera" che immagini e suoni contribuiscono a creare, e che facilita il coinvolgimento e l'ascolto. È giudicato utile e positivo che i termini illustrati e spiegati nella lezione di Adorno appaiano anche scritti nel video, sia nelle lingue originali che in traduzione. In generale emerge l'osservazione che immagini e suoni aiutano e rendono più vivace e interessante la lezione. Non sempre gli studenti riescono a comprendere la connessione fra immagini e parole, di modo che talvolta resta più intuitiva che esplicitata. Si avverte che talvolta la sovrapposizione di immagini al discorso ne può impedire la comprensione, soprattutto se la pronuncia dell'oratore non è proprio ideale (come nel caso di Adorno, che, oltre all'accento regionale abbastanza

²⁹ Si ricorderà che l'esperienza è sempre stata condotta in Licei Scientifici, ove non si possono ovviamente presupporre conoscenze di greco.

³⁰ Come si è fatto, in effetti, durante l'esperienza, proprio per prevenire questa difficoltà, e in maggior misura proprio per garantire la precisa comprensione dei termini, ed aiutare a identificarli con precisione.

percepibile, pronuncia a tratti con una dizione non limpida e un tono piuttosto smorzato, o come nel caso di Hösle, di cui si percepisce l'accento straniero e qualche rigidità sintattica, e che parla con un ritmo a scatti).

È ovvio che le osservazioni fatte dagli studenti possono essere utili, se si intende ripetere lo svolgimento di simili esperienze didattiche. È altresì evidente, peraltro, che le loro valutazioni non sono omogenee, e che riflettono reazioni diverse, così come divergenti atteggiamenti e stili cognitivi. L'occasione per far emergere questa varietà di reazioni è secondo me quanto mai positiva. Infatti essa permette al docente proprio questa presa di coscienza diretta di quanto siano vari gli atteggiamenti e stili cognitivi dei suoi allievi. E inoltre consente anche di prendere meglio le distanze rispetto alla esperienza stessa, alla sua valutazione, suggerendo uno stile di "sperimentazione" che è quanto mai proficuo per la prassi didattica, se si vuol muovere sempre più da una didattica "empirica" ad una didattica come "disciplina" capace di trarre profitto dai propri "tentativi ed errori" .

2. Note per una didattica della filosofia che faccia ricorso agli audiovisivi

Non è ovviamente mio intento qui richiamare i problemi complessi e stimolanti che sorgono a grappolo attorno alla domanda «come insegnare filosofia?»: nel nostro paese il dibattito sulla didattica della filosofia è aperto da tempo, è senz'altro ricco e stimolante³¹. Mette conto però richiamare un principio fondamentale, alla base della didattica contemporanea, il quale mi serve anche per chiarire il senso che attribuisco all'uso di audiovisivi nella didattica della filosofia. Il principio cui ho fatto menzione è il seguente: non si può ridurre l'insegnamento agli strumenti di cui si serve, così come non lo si riduce ai contenuti che sono veicolati durante il suo svolgimento. Da questo principio didattico generale mi sembrano discendere due "corollari" .

1) Il *medium* attraverso cui si comunica nel processo di insegnamento non è centrale, ma è essenziale il

³¹ Per averne un'idea adeguata basta vedere Vittorio Telmon, *La filosofia nei Licei italiani*, Firenze, La Nuova Italia, 1970, nonché il famoso rapporto della Società Filosofica Italiana su *L'insegnamento della filosofia*, a c. di Luciana Vigone e Clemente Lanzetti, Bari, Laterza, 1987, in part. alle pp.167-177, in cui si trova una bibliografia particolareggiata e abbastanza estesa. V. anche Mario De Pasquale, *Didattica della filosofia...*, cit.

modo in cui lo si utilizza e gestisce. Così non è tanto sul cominciare a far uso degli audiovisivi e di nuovi media per la comunicazione che si deve insistere, quanto sulle *modalità* con cui il docente ne fa uso, la consapevolezza con il quale lo fa, la capacità di usarli al meglio. Il problema non è *che* questi sussidi debbano entrare nella scuola, bensì *come* ci devono entrare; non è che i docenti non ne facciano uso, è che non ne facciano un cattivo uso... Si parla da sempre di "sussidi didattici", ma non credo sia il caso di continuare a considerarli semplice "armamentario surrogatorio" e di rinforzo alla lezione del docente... Si tratta di imparare a farli diventare nuovi "ferri del mestiere", valorizzando appieno la loro potenzialità di mediatori di comunicazione³².

2) Non può esistere un metodo privilegiato: un unico "binario" su cui il docente fa passare il "convoglio dell'istruzione". L'insegnante - si è detto giustamente - si è tramutato «da manovale ad architetto della pratica didattica, da mero "esecutore" ad "ingegnere" dei processi formativi». Egli «non adotta mai modelli didattici *prefabbricati*, rigidi e canonici (per esempio quando pratica fiscalmente, alla lettera, *un metodo*), ma che progetta sempre soluzioni didattiche *flessibili...*», ossia aperte al cambiamento ed alla trasformazione³³.

Le semplici esperienze didattiche di cui ho sopra offerto un esempio consentono di mettere a fuoco alcuni criteri didattici di cui occorre far riferimento quando si pensa di far ricorso, fra molteplici altri strumenti e metodi, anche agli audiovisivi, per insegnare la filosofia, o meglio, per insegnare a pensare ed a filosofare³⁴.

³² Cfr. Franco Frabboni, *Manuale di didattica generale*, Bari, Laterza, 1992, pp. 95-99.

³³ Ibidem, p.53. Questo, a dire il vero, non mi sembra molto distante da quanto sosteneva il cartesiano tedesco Paul Clauberg, nella sua *Logica vetus et nova, quadripartita, modum inveniendae ac tradendae veritatis in Genesi simul et analysi facili methodo-exhibens* (Amsterdam, Elsevier, 1654, pp.150-151) definendo i problemi della trasmissione delle conoscenze: «Quid sit tradendum et quo fine, quis traditurus, quis accepturus, quomodo quid tradere conveniat».

³⁴ Anche qui, non è certo una novità l'indicazione dello scopo che dovrebbe avere l'insegnamento della filosofia: «imparare a pensare». Cfr. Kant, *Nota sull'indirizzo delle sue lezioni nel semestre 1765-66*, ma anche Montaigne: «Noi siamo buoni a dire: "Cicerone dice così; questi sono i costumi di Platone; queste sono proprio le parole di Aristotele". Ma noi, da parte nostra, che cosa diciamo? Che giudizi diamo? Che cosa facciamo? Anche un pappagallo saprebbe fare altrettanto», *Essais*, L'Angelier, Paris, 1598 (tr.it. Adelphi, Milano, 1966, vol.I, p.178-79); o Schopenhauer: «Il pensiero altrui, letto nei libri, sta al pen-

Fra i riferimenti a teorie cognitive centrale è quello ad Antoine de la Garanderie, che richiama all'esistenza di abitudini evocative di due tipi, visive o auditive, e dice che esse sono costitutive delle modalità personali di apprendere, fino a diventare vere e proprie "lingue pedagogiche". Egli propone percorsi per esaminare queste forze insite nel pre-conscio che alimentano ininterrottamente le attività della coscienza. Leggere i nuovi mezzi comunicativi, in cui si combinano in modo nuovo immagini e parole, nonché le loro potenzialità dal punto di vista pedagogico, alla luce di questa proposta credo sia assai stimolante.³⁵

La natura del "testo" videofilmato non è poi così distante dalla "logica della scrittura": la videocamera e il videoregistratore infatti permettono di "testualizzare", ossia «chiudere il flusso delle immagini e dei suoni, altrimenti aperto». La videoregistrazione è quindi una "sequenza testuale", nel senso che raccoglie una serie di elementi circoscritti ed autonomi, in un sistema, sul quale si possono compiere operazioni di analisi e di de-costruzione analoghe a quelle che si compiono su un testo edito a stampa³⁶.

La possibilità di molteplici ri-visioni e ri-ascolti è la prima importante novità che sta alla base dell'uso che si può fare di questi strumenti. Si rende possibile qualcosa che era tradizionalmente impossibile per l'oralità (*verba volant...*). L'era del (video)registratore ha reso possibile la riproducibilità dell'espressione orale, la quale viene sottratta all'effimero, e acquista una nuova dignità.

Lo strumento videocassetta, nell'EMSF, fornisce esempi di intervista che si avvicinano moltissimo alle lezioni orali "frontali". Gli oratori sono per lo più autorevoli, quindi è possibile farne un modello. Queste lezioni possono essere ritenute pertanto esemplificazioni utili, da analizzare e studiare come tali, al fine di appropriarsi meglio delle modalità di comunicazione orale di questo genere. Sono quindi uno strumento valido per l'autoaggiornamento e l'autoformazione del docente, che si può confrontare con le modalità comunicative di docenti universitari di fama internazionale.

Può essere utile sperimentare anche con gli allievi in merito alle procedure di comprensione perso-

siero originale, che sorge in noi, come l'impronta di una pianta del mondo preistorico nella pietra sta a una pianta fiorente della primavera», *Pensare da sé*, cap 22 del t.II di *Parerga e Paralipomena*, Milano, Adelphi, 1983, p.651.

³⁵ Antoine de La Garanderie, *I profili pedagogici*, cit.

³⁶ Cfr. Maragliano, *op. cit.*, p.43-44, n. 14.

nali, alla stesura di appunti/schemi sintetici e riassuntivi, facendo della visione e dell'ascolto una esercitazione. Si può suggerire di prendere rapidi appunti durante l'ascolto, il docente stesso lo può fare in contemporanea con gli allievi o in anticipo per poter poi confrontare fra loro, dopo la prima visione, i diversi modi di riassumere, e cercare insieme una sintesi superiore in sede di dibattito. In poche parole, si tratta di imparare l'esercizio dell'ascolto attivo. È utile possedere uno strumento che permetta senza fatica di controllare le procedure che si usano nel comprendere e nel prendere appunti. Se è possibile, è compito del docente esplicitare e rendere visibili gli aspetti metacognitivi della comunicazione multimediale, per affinare le competenze comunicative degli studenti stessi.

Questo strumento inoltre può generale un dialogo in classe esattamente come – forse talvolta più che – un testo scritto, proprio per la chiarezza espositiva e soprattutto la forza della lingua parlata e viva rispetto allo scritto, che rende più facile intervenire con osservazioni ed interrogativi.

Inoltre, l'utilizzo di questo tipo di videocassette in classe produce qualche alterazione nel rapporto classe-insegnante. Muta la posizione e la funzione del docente, nel senso almeno del "terzo incluso" : si può parlare di "sdoppiamento" del docente. La nuova presenza non è paragonabile a quella del testo, del libro dei filosofi, che pure resta un riferimento privilegiato per l'apprendimento della filosofia e del filosofare. La classe dialoga oltre che col docente, con i compagni e con i testi, anche con "esperti" , di cui non si limita a leggere testi critici e storiografici, ma che sente direttamente coinvolti in un discorso orale. Possono essere fatti cadere con maggiore facilità alcuni ostacoli di ordine relazionale e psicologico che in genere bloccano lo studente quando deve fare osservazioni critiche o mostrare disaccordo nei confronti del docente. Suggestivo è osservare un proprio docente è una cosa, altra invece criticare un esperto che si è incontrato in modo mediato attraverso la registrazione. Può essere più facile liberare i giovani interlocutori dalla paura dell'errore e del conflitto, vista anche la familiarità maggiore che hanno con il mezzo di comunicazione televisivo. Va comunque incoraggiato l'atteggiamento di valorizzazione di tutti i contributi personali, soprattutto di quelli contrastanti con i nostri (pensiero divergente), per esaltare il clima di tolleranza e di dialogo aperto e costruttivo.

Il linguaggio orale degli studiosi intervenuti genera certo una comunicazione carica di maggior immediatezza rispetto al libro. È appena il caso di sottolineare che l'equilibrio audio-visivo nelle videocassette della EMSF è a vantaggio dell'uditivo. La *parola* resta il mezzo dominante, ha la prevalenza in questi materiali audiovisivi, pur restando vero il fatto che *vedere* chi parla è assai importante nella comunicazione orale, e che pure le potenzialità degli altri materiali forniti con le cassette (estratti di films, iconografia specifica, videosequenze varie, ecc...) non sono da sottovalutare. A ben guardare, si tratta di una mole di collegamenti i più disparati che vengono a stabilirsi fra la parola e le immagini. È vero che solo alcuni, non tutti questi collegamenti sono utili per una costruzione dei concetti filosofici di cui si parla. Oggetti, documenti, opere d'arte, monumenti, luoghi: le immagini che integrano gli interventi espositivi sono infatti molto varie. La loro presenza non è solo ornamento: oltre a rendere piacevole e più ricca la visione, permettono di stabilire nuovi nessi fra visione e ascolto. Un problema che certo si presenta è imparare a decifrare queste immagini, riconoscerle, leggerle come tali, per meglio declinare tutte le sfumature dell'associazione che viene posta in essere fra discorso filosofico e iconografia³⁷.

È in ogni caso da sottolineare che la visione di un audiovisivo in classe può consentire, attraverso il suo specifico, ossia la coesistenza e compresenza di audio, immagini e videosequenze, la creazione di un "clima" esperienziale particolare. I linguaggi degli audiovisivi consentono una "immersione" diversa nei contenuti veicolati. Più che un semplice contatto astratto, i messaggi vengono trasmessi con questa connotazione "olistica", che permette un diverso rapporto con i monumenti della cultura oggetto di esperienza. Il linguaggio dei suoni e quello delle immagini, oltre che rafforzare e ampliare la possibilità di memorizzazione nell'apprendimento, hanno una valenza "estetica", in quanto sono portatori di comunicazione e conoscenza, e assumono pure una funzione "psicologica", perché essi consentono una rappresentazione (e quindi una interpretazione) più ricca dell'oggetto stesso. Non è detto che sempre nella EMSF queste possibilità audio/iconiche siano state percorse per intero. Anzi, per lo più, come si è det-

³⁷ Un eventuale soccorso, o meglio, una collaborazione del collega di storia dell'arte è una possibilità che si può tradurre in pratica.

to, si sacrificano piuttosto questi linguaggi a vantaggio della parola e delle comunicazione verbale.

Nel dialogo fra studenti e insegnante – che sarebbe bene circoscrivesse la visione di queste lezioni, e che dovrebbe essere la struttura portante di qualsiasi insegnamento vivo della filosofia – occorre evitare il rischio della banalizzazione, rischio che sembra alto per tutto ciò che viene toccato dalla scuola, o da un certo modo di fare scuola. Banalizzazione significa condurre ogni cosa in modo che sia completamente prevedibile³⁸. L'interrogarsi è esercizio-chiave della ricerca filosofica: essa tanto più produce qualità³⁹, quanto maggiore è il numero di "domande legittime" che vengono formulate⁴⁰, anche se – nelle movenze iniziali, nei primi passi – a costo di un minor rigore della presentazione a causa del linguaggio orale.

Ciascuna unità-lezione, come strumento, va collocata entro una sequenza di altre operazioni che si leghino con essa, in una sequenza che abbia un filo strategico in vista di qualche obiettivo prefissato, che non può essere ovviamente lo stesso per ogni videocassetta. La proiezione del video non può essere un tappabuchi, un passatempo, né assumere funzione vicariante, come non è una condiscendenza alle mode. In effetti, a guardar bene, quando si paventa troppo esagitatamente lo "strapotere" delle immagini o dei media, si dimentica che forse lo strapotere è di chi fa un certo uso dei media e delle immagini. Facciamo dunque il possibile per farne un buon uso.

Il docente deve conoscere in anteprima il contenuto delle cassette – lo stesso si deve dire per il materiale a stampa fornito: va scelto quale usare: prima o dopo la visione (e se ne può predisporre di aggiuntivo, come si è visto). Anzi, si può dire che per un accurato utilizzo dello strumento, è necessario un certo lavoro di rielaborazione da parte dell'insegnante. È evidente che occorre organizzare una attività da svolgere in classe, la quale non può limitarsi alla semplice visione-ascolto. Il criterio da me seguito è stato quello di un ascolto ripetuto

³⁸ Heinz Von Foerster, *Sistemi che osservano*, Roma, Astrolabio-Ubaldini, 1987, pp.128-130.

³⁹ In termini tanto di apprendimento quanto di relazioni.

⁴⁰ H. von Foerster, *op. cit.*, pp.130-1: «Definirò "domanda illegittima" quella domanda di cui si conosca già la risposta. Non sarebbe affascinante immaginare un sistema di istruzione che chieda agli studenti di rispondere solo a "domande legittime", cioè a domande le cui risposte siano ignote? Non sarebbe ancora più affascinante immaginare una società disposta a creare un simile sistema di istruzione?». V. anche Maragliano, *op.cit.*, § 8 del cap. 1: "La forza della banalità", pp. 15-16.

ed attento a casa, sulla base del quale ho poi proceduto ad una vera e propria " scomposizione" dei contenuti, individuando e trascrivendo le domande poste dagli intervistatori, così come i testi degli autori letti⁴¹, o anche di riferimenti indiretti ad opere di altri autori fatti dagli intervistati.

La costituzione di un archivio di materiali didattici e di testi d'autore selezionati per possibili percorsi di lettura, basato sull'utilizzo di questi strumenti dell'EMSF, è stata per me una conseguenza positiva, per quanto non certo la più importante, di questa attività. Per i colleghi che si accingeranno in futuro a questo lavoro le cose saranno facilitate, ma lo schema di lavoro può essere lo stesso se si pensa che esistono molti audiovisivi altrettanto interessanti per l'uso nella didattica del filosofare, oltre ad una serie di film, i quali non prevedono questo incrocio di tecnologie di diffusione e di distribuzione - e simili materiali sono tanti: basti vedere le " Schede multimediali" che si trovano al termine di ciascun capitolo del testo di Giovanni Fornero *Filosofi e filosofie nella storia. I Testi*, Torino, Paravia, 1994.

Interrompere le cassette durante la proiezione, per lasciar spazio ad attività volte a rafforzare la comprensione di quanto si è udito e visto, può essere utile. In alcuni casi è pure possibile utilizzare parti delle interviste separatamente, e comunque indipendentemente dal resto dell'opera, magari per circoscrivere un problema particolare.

Sembra necessario non dare per scontata la comprensione pronta da parte degli studenti che assistono alla proiezione video. O, anche, visto che ciascuno adotta nella comprensione stili di apprendimento personali, si dà l'opportunità di confrontarsi con altri, che ne hanno di diversi. Inoltre, dall'immagine video siamo sommersi, e inserire delle pause, dei punti fermi durante l'ascolto e la visione può aiutare nel ravvivare l'attenzione e il senso critico, il distacco rispetto a quanto si vede e si ascolta. Potremmo certo dire che un conto sono le proiezioni delle televisioni commerciali oppure la visione privata di un film, ben altro sono quelle di cui stiamo parlando...

⁴¹ Ora questo lavoro è già (per alcune interviste dell'EMSF) e sarà tra breve (per tutte) facilitato dalla disponibilità di copie scritte delle interviste al sito internet dell'EMSF. Come ho detto sopra, quando ho iniziato questo lavoro mi sono sobbarcato il compito, alla fine assai produttivo, di trascrivere personalmente domande, citazioni, ecc. per distribuirle anche nella forma della scrittura ai partecipanti all'iniziativa.

L'EMSF stessa è un'opera pluristratificata e polivalente, com'è naturale, vista la complessità dei livelli dei media con i quali è stata strutturata. Si possono intersecare e far convergere parti di una edizione con un'altra: e questo lavoro di ulteriore ampliamento e sviluppo delle connessioni e dei collegamenti fra le varie parti dell'opera può essere assai fertile. Dal 1995 è distribuita in supporto ad un manuale assai diffuso una versione su dischetti di parte dei materiali dell'EMSF: si tratta dell'opera, già citata, *Viaggio tra i filosofi*; dall'autunno 1996 è stato attivato un sito nella "Ragnatela planetaria"⁴²; sono in programma inoltre due CD Rom, dal titolo "La città dei filosofi"; le interviste infine, o parte di esse, sono state proiettate in centinaia di trasmissioni televisive. La concezione della multimedialità sottesa a questa iniziativa ormai più che decennale presuppone che «l'intero sistema planetario dei mezzi di comunicazione sia un'unica grande rete integrata, una rete globale in cui saperi, conoscenze e comunicazioni si dispiegano come in una sinfonia». Questa forma di multimedialità corrisponde, come si vede, alla prima delle definizioni che abbiamo dato in apertura, anche se certe opere dell'EMSF (i CD ROM, ad es.) saranno più affini alla seconda nozione di multimedialità. Così, succede, per fare un semplicissimo esempio, che sullo stesso tema dell'intervista di Adorno si dispone anche di una intervista a Emilio Lledò, reperibile in *Viaggio tra i filosofi*. In tale intervista Lledò affronta i problemi definitivi dell'area pratica più che di quella teoretica (εὐδαιμονία; ἀγαθός; φιλία; ἀρετή; πόλις). Fra non molto, per fare un secondo esempio, si prevede di poter disporre, al sito EMSF di WWW, anche del testo di tutte le videocassette della collana *Le radici del pensiero filosofico*⁴³.

Infine, alcune note più didattico-logistiche. Vanno infatti menzionate anche alcune specifiche esigenze di arredo dell'aula di classe che deve ospitare le proiezioni. La dotazione utile alla proiezione di videocassette è ovvia, ma serve anche una lavagna (o un cavalletto su cui fissare fogli) per gli schemi e gli appunti che possono emergere nel corso del lavoro. Le disposizioni dei posti a sedere non dovranno essere rigide come in una sala da proiezione tradizionale: ci si deve poter ri-disporre in fretta, all'occorrenza, in modi diversi da quello semplice del-

⁴² Come già detto, all'indirizzo: <http://www.emsf.rai.it>.

⁴³ Per ora (metà marzo 1997) sono disponibili presso il sito internet menzionato solo le trascrizioni delle interviste di questa collana dedicate a Eraclito e a Socrate.

la visione (asse frontale), così da garantire l'adeguato svolgimento delle attività connesse e sopra descritte. È bene poter disporre del video nell'aula stessa.

Il motto che sembra riassumere queste note può ben essere quello che si legge in uno degli opuscoli illustrativi della EMSF: «vedere e leggere, rivedere e rileggere», soprattutto se aggiungiamo «dialogare, ricercare, controllare, valutare insieme: insegnante e studenti».

Insomma, il giovane "matrimonio" tra la filosofia, le immagini, il suono, l'ampliamento del dialogo filosofico (i terzi "inclusi"), può essere una nuova sfida per capire, ragionare, rimeditare: forse, per consentire alle giovani generazioni di appropriarsi di qualcosa che rischia di restare troppo lontano e irraggiungibile. Il che non è cosa da nulla, se davvero la filosofia non è un sapere di pochi, ma di molti.

Prospettive sul futuro sviluppo della multimedialità

L'apporto dei mezzi audiovisivi all'insegnamento della filosofia non è una vera e propria rivoluzione. Una rivoluzione un po' più profonda è sicuramente alle porte e consiste nelle nuove possibilità di sistemi integrati realmente in grado di controllare simultaneamente testi, grafica, videosequenze, immagini, audio⁴⁴. L'EMSF, (come molte altre opere), prevede – lo si è detto – la realizzazione di una versione multimediale e interattiva cosiffatta. Le potenzialità di sviluppo che questo progetto racchiude sono molto più radicali e importanti.

Basta far riferimento alla recente attivazione del sito internet di EMSF, o ai siti di interesse filosofico nella rete telematica mondiale...

⁴⁴ L'EMSF, assieme alla MuG (*Multimedial Guide to the History of European civilization*) – di cui sono usciti per ora *Il Seicento* e *Il Settecento* – è stata definita da Luciano Floridi "ipermediale" più che veramente "ipertestuale" («Informazione Filosofica», a.V (1994), n.17/18 (febbraio/aprile), p.41. Dando per buona la proposta di distinguere fra "ipermedialità" e "ipertestualità" (al di là del fatto che con il semplice ricorso a neologismi non è detto che si riesca a chiarire di che si sta parlando), resta pur vero il fatto che nella versione per CD ROM ma soprattutto in quella telematica dell'EMSF è certo che questi due aspetti confluiranno e si mescoleranno; stando almeno alle informazioni con le quali ci documentano sull'evoluzione del progetto e delle sue intenzioni. Sul tema ipertesto si può consultare anche Corrado De Francesco *Iperlibro. Un ipertesto sugli ipertesti. La storia, le ragioni, le tecniche*, Milano, McGraw-Hill, 1993.

Il calcolatore " ipermediale" è al centro di questa nozione più " forte" della multimedialità. Esso infatti può essere definito come un vero e proprio " laboratorio virtuale" : in esso si uniscono e identificano laboratori un tempo molto diversi e distanti: quello tipografico-editoriale, quello audio ed audiovisivo. Il calcolatore di fatto unifica ed integra le diverse macchine (permette di spezzare e infrangere la reciproca autonomia e separatezza di ciascun media)⁴⁵.

Il dibattito su questo problema sarà bene che decolli, anche in base ad interrogativi radicali: «che cosa ci permette di fare un testo elettronico che non possa fare altrettanto bene un testo tradizionale?»⁴⁶ Che c'è di nuovo negli ipertesti e negli ipermedia?

È indubbio infatti che si vadano manifestando forme di resistenza di fronte a queste nuove modalità di comunicazione e di trasmissione di informazioni. 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'insegnamento⁴⁷.

Altri hanno già avuto modo di notare che il calcolatore " multimediale" ha caratteristiche molto diverse rispetto a ciascuno dei media che esso unifica ed integra. Si possono prevedere infatti maggiori possibilità di rilanciare «il valore del linguaggio astratto e della scrittura»; si danno certo maggiori possibilità dialogiche; si rilancia «l'individualizzazione del processo comunicativo»⁴⁸. «Nel proiettarci verso il futuro, queste *macchine anfibe* ci portano alle radici storiche dell'insegnamento, alla dimensione del dialogo, dello scambio, della crescita comune, ci invitano a pensare e problematizzare non solo i testi ma anche i contesti della formazione»⁴⁹. E le radici del dialogare, della crescita comune, della problematizzazione sono le radici stesse dell'attività filosofica.

⁴⁵ Cfr. Maragliano, *op. cit.*, p.43-44.

⁴⁶ Luciano Floridi, *Su carta o in floppy disk? I filosofi in formato elettronico*, in «Informazione filosofica», a. V, n.17/18, febbraio aprile 1994, pp.40-43. Di questo autore v. ora la raccolta dei saggi dedicati a questi temi in *L'estensione dell'intelligenza*, Roma, Armando, 1996.

⁴⁷ V. Corrado De Francesco *Iperlibro. Un ipertesto sugli ipertesti. La storia, le ragioni, le tecniche*, Milano, McGraw-Hill, 1993, passim, ma in particolare il cap.1.

⁴⁸ Cfr. Antonio Cosentino, *Scuola dell'informatica e insegnamento della filosofia*, in «Bollettino della Società Filosofica Italiana», N.S. n.137, maggio-agosto 1989, pp.41-42. V. anche M. De Pasquale, *La didattica della filosofia*, cit., pp.120-121.

⁴⁹ Maragliano, *op. cit.*, p.44.

Questi sono tutti caratteri che indicano che il sistema educativo può ben attendersi grandi sviluppi se investirà le sue energie per adottare e sperimentare questi nuovi modelli di comunicazione. Dovrebbe essere un imperativo, se davvero si vogliono accorciare le distanze che separano la cultura scolastica dal mondo attuale, e che corrono il rischio di non permetterle affatto di funzionare come "contropotere" rispetto a quello più recondito e pervasivo che sembra trasformare questi nuovi mezzi in nuove armi per il controllo sociale⁵⁰.

Ci aspettiamo molto dalla conclusione del progetto EMSF, ma molto di più dal sistema scolastico, dai docenti. Senza ottimismo faciloni, senza catastrofismi apocalittici.

Fulvio Cesare Manara

⁵⁰ V. il dossier *Citoyens sous surveillance*, in «Le Monde Diplomatique», XLI, n.482, mai 1994, pp.15-20; N. Postman, *Ecologia dei media. La scuola come contropotere*, Roma, Armando, 1984.