

Per insegnare la filosofia on-line: suggerimenti platonici e questioni didattiche

Angela Arsena

*Università degli Studi di Foggia - Department of Humanities. Literature,
Cultural Heritage, Education Sciences (Italy)*

DOI: <http://dx.doi.org/10.7358/ecps-2017-016-arse>

angela.arsena@unifg.it

ON TEACHING PHILOSOPHY ON-LINE: PLATONIC SUGGESTIONS AND PEDAGOGICAL ISSUES

ABSTRACT

The debate about the problems inherent the usage of the tools employed for an effective transmission of the philosophical message are extremely ancient. Plato's hesitation when faced with the technique of written text, together with the solutions and the pedagogical strategies found by the Greek philosopher, represent an authoritative model that may become a contemporary paradigm for solving the problem of the construction of logical connectives that determine a new phenomenology of philosophical concepts transmitted through the Internet. In fact, the cultural revolution triggered by the diffusion of writing in the classic period in Greece shows that pedagogy, and teaching techniques, are not independent from the media, in the sense that the choice of the media participates in the construction, and in the deconstruction, of knowledge, by influencing and modifying it. The logical connectives underlying an alphabetic-grammatical cultural transmission are found as more stable, linear and monolithic than the more fluid logical connectives underlying an oral cultural transmission, based on the reiteration of memory. Inevitably, a transmission of knowledge relying on the net operates a deconstruction of the logical connectives. This evidence cannot be neglected while building the logic and conceptual framework of a technique for teaching philosophy on-line.

Keywords: Artifact, Labyrinth, Logical connective, Online philosophy, Phenomenology.

1. LA FILOSOFIA NELLA RETE

Lo scopo di questo lavoro è duplice: da una parte, e innanzi tutto, vuole interpretare teoreticamente il senso dell'esperienza culturale che emerge e si rivela nel contesto e nel contenitore ipermediale e, dall'altra, vuole stabilire, dopo aver individuato se esista una filosofia della (o nella) rete e che declinazioni essa possa avere, in che modo la tecnica agisca sul pensiero, ovvero a quale decostruzione ermeneutica il pensiero vada incontro utilizzandola.

In altri termini, ci si pone l'interrogativo circa la genesi della filosofia che, sottratta al gesto primordiale della lettura e della scrittura statica, si adegua e si piega alla molteplicità labirintica di una nuova veste, che non è soltanto un nuovo apparato grafico, ma anche un nuovo modo dell'*esser-ci* filosofico. La *quaestio* è dunque se a questo piegarsi del gesto filosofico nelle forme e nei modi di una irrimediabile pluralità tecnico-fenomenologica, corrisponda anche una torsione di senso o se permangono le condizioni di una irriducibilità del pensiero filosofico alle pratiche comunicative che, relegate alla natura di *accidenti storici*, saranno sempre inevitabilmente fagocitati dall'imperturbabile *logos*.

Il problema dei rapporti di continuità/discontinuità nello svolgersi e nel dispiegarsi del pensiero filosofico rimane un problema antico per la cultura e per il pensiero dell'Occidente, e mai pienamente risolto: esso è, niente di più e niente di meno, che il problema delle tecniche della comunicazione culturale che già occupa largo spazio nella riflessione platonica (Cerri, 1991) e rappresenta un momento di non ritorno negli snodi cruciali della storia greca e occidentale (Svenbro, 1995): la genesi del problema si rintraccia tra il V e il IV secolo a.C. quando la diffusione scritta del sapere si impose come inarrestabile ed inevitabile trasformazione culturale che poneva le basi della distruzione del modo di vivere e di pensare orale (Havelock & Hershbell, 1978).

2. ORALITÀ E SCRITTURA: ALCUNE SUGGERZIONI PLATONICHE

La *decorosità* o *indecorosità* della scrittura viene risolta nel *Fedro* (v. 274c)¹ dalle parole di Socrate (Platone, *Fedro*, vv. 274b-275c): i nuovi strumenti, ovvero l'alfabeto e la grammatica ad esso collegata, sono causa di una de-

¹ Si utilizza, qui, fra le diverse traduzioni, quella di M.C. Pievatolo (2005). Ove non diversamente indicato, le traduzioni di Platone in italiano sono di G. Reale (2002), che tuttavia non traduce con *decorosità* o *indecorosità della scrittura*, bensì con *convenienza o non convenienza della scrittura*, e P. Pucci (1998), dal canto suo, traduce con *opportunità o non opportunità della scrittura*.

generazione del sapere che si presenta nei termini di una duplice modalità. O come inarrestabile indebolimento della memoria che, affidandosi ad esse, si disperde e si frantuma, oppure come drammatica interruzione del sapere stesso: «se ci si affida alla sola scrittura si crea, non memoria, ma dimenticanza» (Reale, 2003, p. 784).

La parola scritta, infatti, se interrogata, tace e non sa né può rispondere, ovvero non può entrare nella disputa dialettica. Di contro, la parola parlata, orale, è per sua natura agonistica, immersa nella dinamica della comunicazione concreta del *qui ed ora*, pertanto perennemente attiva ed efficace per l'immediatezza dell'azione epistemica. Tuttavia, pur evidenziando in toni talvolta apocalittici i limiti ineludibili del discorso scritto (Giovannini, 2000) e pur ammettendo le potenzialità dell'agonismo orale, Platone di fatto scrive e non avrebbe potuto fare diversamente proprio perché quel linguaggio orale, tanto strenuamente difeso, non avrebbe consentito la complessa articolazione dialettica del suo pensiero.

Proprio l'oralità non permetteva infatti il pieno dispiegarsi logico e coerente dei connettivi logici insiti nel maturo linguaggio filosofico platonico².

Ciononostante Platone non rinunciò a piegare il suo pensiero ad un'inedita, efficace e personalissima modalità di trasmissione della filosofia che poté conservare e mantenere intatta la dinamicità della parola parlata: la forma del dialogo ha aggiunto, alla flessibilità e all'estemporaneità della trasmissione orale, la forza e il potere dell'espressione scritta in un *unicum* che ha attraversato i secoli imponendosi come una delle forme più alte di scrittura filosofica, nonché come una delle forme più efficaci di diffusione della conoscenza grazie alla sua natura *tridimensionale* che può accogliere contemporaneamente e far sedere intorno ad uno stesso tavolo (*virtuale*, osemmo dire) sia l'autore, sia gli interlocutori del dialogo descritti nell'opera e infine, ma non ultimo, il lettore medesimo che, nelle vesti di mero lettore o nei panni dell'interprete, avverte, in ogni riga, e rimane sempre consapevole, di essere stato *scelto*, ospitato e accolto per far parte di questo virtuosissimo *circolo ermeneutico*:

² Sebbene Simonide di Ceo già nel IV secolo a.C. assumesse che la poesia e l'oralità ad essa legata fosse una vera e propria *téchne* articolata in precise norme e punteggiata dalla definizione di spazio e di immagini, al punto da intendere il canto del poeta come pittura parlante e la pittura come poesia muta, tuttavia il rapsodo o l'aedo componevano e ordivano il canto improvvisando e peccando di coerenza descrittiva e logica. La questione omerica sarà sollevata già nel III secolo d.C. proprio attraverso la constatazione di un'evidente discontinuità del racconto, per la discordanza nella rappresentazione dei caratteri e dello stile e infine per la commistione di dialetti che fa della lingua dell'*Iliade* e dell'*Odissea* un impasto eterogeneo. Per una disamina dell'argomento si vedano: Gentili, 2006; Ferreri, 2006.

[...] non ci si è stupiti a sufficienza del tipo di prestazione che il dialogo è chiamato a fare in quanto mezzo di diffusione scritta di conoscenza: il dialogo non parla a tutti indifferentemente, come gli altri libri, bensì parla ad alcuni e ad altri «tace»; esso si «sceglie» perciò da solo i suoi lettori, mentre gli altri libri vengono scelti dagli acquirenti. Il dialogo lascia che i dialoghi rappresentati si estendano al lettore, ed esso continua a vivere sia nel discorso a due del lettore con il testo sia nel rapporto vivo attraverso le fasi di comprensione del lettore e perciò il dialogo, a differenza degli altri libri, non dice mai «sempre le stesse cose». Con la sua forma indiretta esso protegge il lettore dal fraintendimento, dal sapere apparente e dal dogmatismo, mentre ogni altro tipo di scritto spinge a questo, e si può proteggere dagli attacchi sottraendosi, non divulgando il suo senso ai quattro venti. E, infine, il dialogo comunicherà a colui che ha preservato da fraintendimenti, positivamente, il suo senso come «unica soluzione possibile», come ciò che «si intende chiaramente». Insomma: mentre secondo Platone la scrittura è passiva sotto ogni profilo, nel rapporto con il lettore, il dialogo, secondo la teoria moderna, è attivo sotto ogni profilo nei confronti del ricevente *adeguato*. (Szlezàk, 1985, p. 442)

Questa ottimistica interpretazione, riconducibile a quella che Szlezàk chiama *la teoria moderna*, probabilmente attribuita a Schleiermacher (Reale, 2003) e che vede nel dialogo non un libro ma un *superlibro*, un interlocutore filosofico che guida in modo attivo e con sicurezza attraverso i secoli, soddisfacendo ogni aspettativa del lettore, può sembrare eccessiva e ingenua, se dimentichiamo la profonda sfiducia che Platone nutrivava nei confronti della scrittura proprio perché ritenuta incapace di comunicare il vero: una delle tante controprove storiche risiede nel dibattito inaugurato nel XX secolo e non ancora concluso circa, ad esempio, le similitudini della *Repubblica*, se esse siano *logologiche* e non *ontologiche* (Szlezàk, 1985), e rappresenta uno dei tanti problemi aperti dell'esegesi platonica (Krämer, 2001).

In altri termini questo porta a dimostrare, e non può essere altrimenti, che l'opera di Platone, dopo più di 2300 anni, non avrebbe ancora trovato un lettore «adatto» e che il testo continua imperterrito a «tacere» ai più.

In ogni caso, pur con i necessari *distinguo*, non si può non ammettere che il dialogo platonico costituisca una prima, rudimentale, ma efficace, forma di *ipertesto* (e non tanto di *supertesto*), proprio per la sua forma ramificata, a volte persino intricata, come dimostrano i dibattiti ancora in corso, ma sempre e comunque inclusiva e innovativa.

La tecnologia della parola scritta, a cui Platone fa ricorso, si presenta immediatamente come contenitore capace di trasformare e ridefinire il pensiero, modificandolo, in maniera robusta, in relazione al nuovo *medium*. Per chiarire questo punto si può tentare un'analisi dei connettivi logici, impliciti nel discorso, attraverso i quali un'evidente trasformazione del linguaggio si manifesta e si evince, permettendo il dispiegarsi, lo svolgersi, come se fosse

un tappeto, della filosofia platonica resa in tal modo chiara e puntuale, come un disegno che si lascia intravedere per successive approssimazioni. Lasciando retoricamente sospeso l'interrogativo circa l'efficacia con altri strumenti (l'oralità sarebbe stata altrettanto persuasiva?), ci si può soffermare su alcuni nevralgici snodi semantici, veri e propri crocicchi logico-ontologici, del dialogo *Fedro*, o meglio, del dialogo scritto del *Fedro* (come se, ma è solo un'ipotesi utile all'indagine, Platone avesse elaborato due versioni del *Fedro*: la prima orale e riconducibile al mondo antico il quale fa della memoria, di Mnemosyne figlia di Zeus, il contenitore della sapienza, e la seconda versione scritta e riconducibile al nuovo universo tecnologico dell'alfabeto, che imprigiona e sterilizza la Memoria):

- (SE) In Platone l'Idea, e il concetto ad essa riferito, è concepita in maniera visiva, plastica, in quanto essa si presenta come oggetto (o immagine) silente, proprio come silenziosa è la scrittura.
- (SE) Inoltre l'Idea non ha alcun rapporto con chi la esprime e la concepisce: le Idee, per esistere, non comportano la partecipazione attiva di colui che pensa.
- (ALLORA) In questo processo oltremodo astratto, virtuale, che esclude il dato tangibile della realtà al di qua del *mondo delle Idee*, e considera quest'ultima assolutamente irrilevante o persino fuorviante, ecco che la scrittura, proprio perché inerte, silenziosa, assicura la possibilità di osservare questo mondo senza contaminarlo, anzi: proprio la fissa rigidità visiva della scrittura diventa non solo garante della durata nel tempo del dialogo ma anche e soprattutto garante della possibilità di rivivere in contesti e secoli illimitati, attraverso il numero potenzialmente altrettanto illimitato dei lettori.

Platone tenta dunque di capire la scrittura e di dominarla a partire dall'opposizione stessa ed essa diventa nelle sue mani come la materia nelle mani del Demiurgo, diventa strumento, *medium* oltremodo adeguato, sebbene provvisorio. Su questa provvisorietà della scrittura, su questo suo carattere di *accidente tecnologico* che Platone le attribuisce, si insinuerà la critica di Heidegger prima (Heidegger, 1967) e di Derrida poi che coglieranno i punti deboli, le falle linguistiche e logiche, in altri termini i rischi connessi all'insignificanza e all'accidentalità strumentale della scrittura:

[...] riducendo il rapporto *logos* – linguaggio – scrittura, organizzato attorno al concetto di differenza, all'accidentalità dell'incarnazione (iscrizione mondana) Platone ha così sospeso nel campo dell'eventualità provvisoria e superficiale l'occorrenza del segno scritto negando di conseguenza alla scrittura ogni dignità e valore filosofico. (Derrida, 1972, p. 35)

Ma tant'è, pur relegando la scrittura ad *ancilla philosophiae*, ad una funzione meramente strumentale, Platone la utilizza e se ne appropria, negli stessi

modi inediti e con la stessa audacia con cui utilizza e piega al suo pensiero un altro grande e importante elemento della tradizione orale, il mito, *topos* della poesia e della lirica greca, che diventa veicolo per la trasmissione della sua filosofia politica, morale nonché teoretica.

Che cosa fa dunque Platone? Riprende l'antichissima narrativa mitica, che costituiva il tessuto connettivo della poesia tragica greca, dell'epica e dell'arte figurativa, e lo depone, lo affida alla nuova tecnologia della scrittura, reinventandolo e inevitabilmente modificandolo e modificando irrimediabilmente con esso tutto l'impianto culturale greco. Il mito, già contenitore e propulsore di molteplici funzioni antropologiche, rituali, religiose e politiche, si imponeva infatti come un vastissimo repertorio comune di usi, comportamenti, costumi e valori. In altri termini regolava e disegnava l'*ethos* e la morale, nonché il sentimento greco del tragico e della finitudine. A queste funzioni regolative Platone aggiunge la funzione storica del mito, pur ammettendone, anzi forse proprio perché la postula a priori, la sua natura di *fictio*, di finzione. Si tratta di uno schema mentale che, come scrive Bruno Gentili, «pur riconoscendo la casualità e la diversità dell'azione dell'uomo non sottolinea nell'avvenimento storico la sua specificità lineare e irripetibile, ma lo assume in categoria mitica, secondo una concezione ciclica che raffigura la storia dell'uomo nei suoi significati e nei suoi fini mediante il rapporto costante tra mondo mitico e storia attuale» (Gentili, 1983, p. 10).

Il racconto *falso* del mito assume i contorni di un discorso vero per il destinatario e per il lettore, in quanto i referenti culturali di cui è intessuto sono reali e pertanto lo rendono simile al vero: si tratta di una prima formulazione di una realtà virtuale, che è ad un tempo finzione e verità e che viene mirabilmente costruita ed edificata da Platone, e sulla quale, infine, si edificeranno le fondamenta, longeve nei secoli successivi, per una visione ciclica, escatologia, utopica della storia.

Scriveva Giovanni Reale:

[...] il mito di cui fa uso Platone è differente essenzialmente dal mito pre-filosofico che non conosceva ancora il logos: è un mito che non assevera il logos, ma è un mito che fa da stimolo al logos e lo feconda e che perciò in qualche modo arricchisce il logos: è un mito che mentre viene creato viene insieme demitizzato, cioè spogliato dei suoi elementi puramente fantastici per mantenere solo i poteri allusivi e intuitivi. (Reale, 1973, pp. 403-404)

La finzione mitica si presenta così amplificata nella sua specificità gnoseologica e, utilizzata come ulteriore strumento di conoscenza, essa diventa, nelle mani di Platone, una sorta di *realtà aumentata*. Aumentata dal *logos*, appunto.

Platone è conscio della mera utilizzazione funzionale del mito: esso ha il compito di legare logicamente un momento teoretico all'altro, ha la

funzione di un connettivo logico. Questa consapevolezza è evidentissima nel *Fedone*: per dimostrare l'esistenza di un mondo al di là di quello terreno può bastare, dice Platone, il solo ricorrere alla ragione. Ma quando ci si inoltra nella descrizione di questo mondo, quando occorre dire *come* esso sia e *come* può presentarsi agli occhi e alla mente dell'interlocutore, il ragionamento rimane insufficiente e solo il mito può essere porta d'ingresso a questa realtà, può letteralmente *connettere* ad essa. Difatti, una volta descritto il suo mito escatologico-geografico per bocca di Socrate (immagini sfolgoranti di vulcani e lapilli e fiumi), Platone ammette:

[...] certo, ostinarsi a sostenere che le cose stiano proprio così come le ho descritte non si addice a un uomo che abbia senno; ma che sia così o poco diverso da così delle anime nostre e delle loro abitazioni dopo che si è dimostrato che l'anima è immortale, sostenere questo mi pare che si addica, e anche metta conto di avventurarsi a crederlo. Ma la ventura è bella. E giova fare a se stessi di tali incantesimi; e proprio per questo già da un pezzo io tiro in lungo il mio racconto. (Platone, *Fedone*, vv.108c-114a)

L'incantesimo prodotto dal mito, che è al tempo stesso *logos*, *eros*, *pathos* ed *ethos* (Paparella, 1993), la sua natura di espediente teso alla divulgazione del pensiero, realizza e completa, con l'uso della scrittura, quello che per Schleiermacher era un vero e proprio sistema didattico platonico, rintracciabile in ogni suo dialogo ed erede diretto, per questo, del metodo didattico socratico:

Chi ora voglia considerare quale sia la superiorità tanto declamata dell'insegnamento orale e in che cosa consista, non troverà altro argomento che questo: il maestro, trovandosi nell'insegnamento orale in un rapporto presente e vitale con il discepolo, può sapere ad ogni momento ciò che questi ha capito o meno, e venire così in aiuto della sua comprensione laddove questa sia carente. Che questo vantaggio sia tuttavia realmente conseguito dipende, come ognuno può vedere, dalla forma del dialogo che ogni corretto insegnamento vivente deve perciò assumere necessariamente. [...] Al contrario sempre, e non a caso o per abitudine e tradizione, ma necessariamente e per natura, il suo è stato un metodo socratico, e precisamente per quel che concerne il continuo e ininterrotto scambio reciproco e la più profonda penetrazione dell'animo dell'ascoltatore, è certo da preferire a quello del maestro nella misura in cui il discepolo supera il maestro nella plasticità dialettica, nonché nel dominio e nell'ampiezza dell'intuizione. Ora poiché Platone, a parte queste riserve, dalla prima giovinezza sino alla più tarda maturità ha scritto così tanto, è chiaro che deve aver cercato di rendere, per quanto possibile, l'insegnamento scritto simile a quello ritenuto migliore e deve esservi anche riuscito. (Schleiermacher, 1804, pp. 56-57)

La svolta didattica di Platone, all'interno della quale risiede l'originalità assoluta del filosofo, consiste nel superamento dell'opposizione tra la dinamicità,

la permeabilità e l'interattività del dialogo orale e la rigidità del testo scritto. Opposizione apparentemente insuperabile e che viene aggirata dal filosofo grazie alla forma che la sua scrittura assume.

3. LA DIDATTICA DEL DIALOGO

L'intuizione didattica platonica risiede nel comunicare per mezzo di testi *formattati* in modalità dialogica in modo da esorcizzare la rigidità dello scritto. La forma dialogica non comporta una deriva verso un principio di indeterminatezza, ma un coinvolgimento del lettore affinché possa egli stesso costruire, determinare il senso del testo, attraverso un'attiva collaborazione che interPELLI, innanzi tutto, la ragione. Questo è l'*orizzonte degli eventi* entro il quale il lettore di Platone viene gettato: egli è stimolato a muoversi, ad essere reattivo dinanzi al testo, cogliendo un universo di significati che dovrà ermeneuticamente ricostruire. Platone si intravede tra le righe: impone la propria visione, ma in maniera indiretta, implicita. Non impressiona il lettore con un braccio di ferro di autorevolezza, puntellando il discorso con la propria voce. Anzi sarà abilissimo a negare sempre l'autorità dell'Autore come in un gioco di specchi che, in realtà, la ingigantiscono. Negherà talvolta persino la sua presenza, come nel *Fedone*, quando ammette, sin dalle prime battute, di non essere stato presente alla morte di Socrate (Platone, *Fedone*, v. 59b). Eppure essa verrà poco dopo raccontata con una dovizia di particolari come soltanto un testimone oculare avrebbe potuto fare.

Se Socrate esercitava l'arte della maieutica sottraendosi alle risposte e lasciando all'interlocutore la solitaria responsabilità di *partorire la verità*, imponendosi così nella storia della filosofia come maestro per antonomasia, Platone si sottrae con la stessa magistrale autorevolezza, ma utilizzando lo *schermo* della scrittura (Arsena, 2017). Come sottolinea A. Calvani, «egli affrontava quello che oggi definiremmo un problema di 'ergonomia cognitiva' mettendo in risalto il carattere negoziale del rapporto mente-tecnologia: la mente distribuisce all'esterno un determinato carico appoggiandosi a un supporto e, parallelamente, alleggerisce una sua corrispondente funzione interna» (Calvani, 2015, p. 34).

Comunque stiano le cose, si tratta, in ogni modo, di un caso eclatante di *eterogenesi dei fini*: le conseguenze, tutt'altro che nefaste, nel futuro prossimo e remoto, dell'uso della tecnologia della scrittura erano, nel IV secolo a.C., assolutamente imprevedibili.

L'avvento di una nuova tecnologia provoca, infatti, nell'uomo il bisogno di una definizione, il più possibile chiara e precisa, di situazioni che nel

primo approccio si rivelano come ambigue e imperscrutabili, non governabili. Il disorientamento dinanzi alla tecnica, ad una *nuova civiltà delle macchine*, nasce dall'incapacità, da parte dell'uomo, di immaginare e programmare precisamente il ruolo che un artefatto tecnologico andrà ad occupare nel tempo. La fortuna o l'insuccesso di un artefatto, la sua capacità di penetrare il tessuto sociale e di modificarlo, la sua diffusione capillare, la sua flessibilità nell'uso, dipendono da variabili infinite e caotiche riconducibili al clima, all'*humus* culturale di quelle ben precise coordinate spazio-temporali all'interno delle quali esso viene catapultato, ma soprattutto dipendono dalla domanda di senso o domanda filosofica che l'artefatto, come scoperchiando un vaso di Pandora, riesce a far emergere nell'*hic et nunc* della storia umana. Su quest'ultima dinamica si innesta l'errore di valutazione e si rivela tutta la *scivolosità* della previsione dell'uso e del conseguente comportamento umano dinanzi a quest'uso. E su quest'ultima dinamica s'innestano i toni e gli strali, di volta in volta, *apocalittici* o *integrati*.

Si può, a questo proposito, fare una piccola digressione esemplificativa. L'obiettivo fotografico, come artefatto tecnico, esiste da più di cento anni, nel corso dei quali esso è stato utilizzato per lo più per volgere, amplificare, tramandare lo sguardo dell'uomo fuori di sé. La fotografia è stata per oltre un secolo fotografia dell'Altro da sé: della natura, dell'evento o della circostanza memorabile, del gruppo. In cento anni di obiettivo fotografico quasi mai esso veniva rivolto verso il sé e non tanto e non solo per una difficoltà tecnica (l'autoscatto è sempre stato possibile) ma per un *non esserci* ontologico del gesto. Non se ne sentiva il bisogno? Il mondo era troppo interessante per occuparsi di sé, per volgere lo sguardo verso di sé, trascurando il resto? È bastato che l'obiettivo fotografico venisse rimpicciolito e reso disponibile quotidianamente su un altro supporto (una piccola, lievissima variazione tecnica) per modificare non solo e non tanto il gesto del fotografare quanto la pulsione che lo accompagna e lo precede. Per modificare intere dinamiche di gruppo. Per far emergere gesti impensati sino a pochi decenni fa e, soprattutto, per far emergere un bisogno di visibilità da parte di colui che fotografa, bisogno che straripa e trascina, bisogno *che i sismografi psichici* non avevano mai registrato e previsto. L'obiettivo fotografico, consegnato dalla tecnica ad una perenne fruibilità, ha prodotto una distorsione, una perdita di diottrie nello sguardo esistenziale e filosofico: il mondo attorno si è rimpicciolito per far emergere o l'Evento (che non esiste se non fotografato) o l'Ego. La profondità, l'etica, la dirittura morale, la condotta dell'uomo viene misurata non per ciò che i fatti, in una lunga e paziente frequentazione mostreranno, ma per quello che può o non può manifestarsi in un'unica *epifania* catturata da uno scatto. La modifica, l'evoluzione tecnica ha comportato o ha semplicemente permesso, assecondato, accompagnato o reso

evidente una modifica culturale, etica e comportamentale che forse sarebbe emersa o forse sarebbe rimasta confinata in fondo al vaso di Pandora: l'artefatto tecnico ha permesso che tante, troppe immagini, *pose* del Sé occupassero e invadessero lo spazio tra l'uomo e il mondo. La modifica tecnica ha comportato la sparizione dell'Altro da sé. Dalla foto e dall'orizzonte di senso. Sparizione immediata, senza attraversare le sfumate fasi del progressivo allontanamento, perché il ritratto di Sé possa occupare tutti i *pixel*. E solo il Sé può accompagnare, accogliere, nella foto e nella vita, la presenza dell'Altro. Il *selfie* è il trionfo della presenza di sé. Gli altri, a contorno, sono solo testimoni sorridenti del mio esserci, come lungo i bordi di una culla, intorno alla quale si dispongono, emergono e si affacciano gli sguardi adulti sorridenti ed estasiati che contemplano l'*essere al mondo* dell'infante, vero e solo protagonista dell'attimo. La modifica tecnica ha comportato una diversa percezione dell'altro, del mondo e del tempo: si ritrae il presente, ma per fagocitarlo, divorarlo sul posto, come Crono divorava i suoi figli. Si ritrae il presente, lo si cattura, per *condividerlo*, semmai, ma non per tramandarlo e meno che mai per custodirlo nel privato.

4. LA FILOSOFIA ON-LINE: NON È SOLTANTO UNA QUESTIONE DIDATTICA

Se la tecnologia, dunque, nel bene e nel male, condiziona il pensiero, che sotto di essa si sottrae al *principio di indeterminazione* e anzi ne sarà sempre determinato e contaminato; se l'esperienza del pensiero, e dunque l'esperienza filosofica, è in stretta relazione con il *medium* che la trasmette; se il *medium* rappresenta un *prolungamento* del pensiero, come chiarisce McLuhan (1967) e come aveva intuito Platone; e se infine il medium non soltanto supporta il pensiero, ma lo aumenta, lo arricchisce e arricchendolo lo modifica nelle forme e nella struttura, così come la tecnica di scrittura platonica ha aumentato e irrimediabilmente modificato il *mythos*, allora vi sono le condizioni sia per poter analizzare quell'intreccio, fecondo, di *techne* e *logos*, all'interno del quale si può e si deve leggere il mondo per interpretarlo, sia per studiare le condizioni affinché il dispositivo tecnico asseconi il pensiero e lo divulghi, anche e soprattutto con una finalità didattica, senza tradirlo, senza sminuirlo, senza fuorviarlo, senza fraintenderlo. Senza, cioè, replicare un comportamento ambiguo o un'inutile resistenza nei confronti delle potenzialità espressive contenute e rese possibili dai nuovi media. Ci sono le condizioni, in altri termini, per progettare un modello di trasmissione didattica di una filosofia *gettata*, *Geworfenheit* direbbe Heidegger nella tecnica (Heidegger, 1927), e nel

nostro caso, nella rete³ perché, come la tecnologia del papiro e della scrittura ha rappresentato il felice supporto per una prima, efficace, alfabetizzazione filosofica e concettuale, accelerando il tramonto di una cultura orale e mitica (Bruni, 2005), così le tecnologie digitali rappresentano oggi il supporto per una nuova alfabetizzazione filosofica, che può esaustivamente svolgersi nello spazio interattivo della rete e in essa, attraverso essa trovare nuovi paradigmi espressivi, facilitati dall'inaspettata ma oltremodo opportuna analogia e somiglianza tra rete e filosofia, anzi tra la rete e la forma più alta di quello che Salvatore Natoli chiama la condizione dello *stare al mondo della filosofia*, ovvero la forma dialogica (Natoli, 2002).

Infatti, se la similitudine più intuitiva del supporto cartaceo, e in generale della struttura alfabetica scritta, è la *linea retta*, ovvero una sequenza ben precisa di legami che si svolgono secondo il principio della causalità e dell'ordine, la metafora che interpreta la rete è la *trama*, ovvero un *continuum* che struttura i collegamenti tra diversi documenti. In rete il testo diventa *ipertesto* (D'Alessandro & Domanin, 2005) nella stessa forma e nelle stesse modalità con le quali in filosofia la scrittura diventava, nella penna e nella mente di Platone, dialogo.

Pertanto, una didattica filosofica interamente proposta in rete e in modalità on-line deve necessariamente capovolgere e modificare i connettivi logici che la supportano e l'accompagnano nel suo dispiegarsi, seguendo e parafrasando quella che è stata l'esperienza e la lezione platonica, ricalcando, per quanto possibile, le abilità di pedagogo del filosofo greco che risiedono tutte nella sua capacità, inedita e insuperata allora e in seguito, di trasformare l'oralità, da condizione primaria e apparentemente unica dello scambio dialogico, in una precisa, originalissima, modalità di scrittura: quello che Platone ha realizzato non è stata una mera trasposizione, per quanto mimetica, dalla dimensione orale a quella scritta, ma ha elaborato una nuova dimensione dello scritto che tenesse conto dell'oralità e la traducesse, divenendo così paradigmatica e accessibile al nuovo uditorio che aveva di fronte. Platone, con il *format* del dialogo, ha saputo rispondere all'inevitabile disorientamento che una cultura immersa nell'oralità, intessuta di oralità, avrebbe inevitabilmente vissuto dinanzi ad una filosofia scritta. Non solo ha saputo ridimensionare quel disorientamento (che gli apparteneva in prima persona, se teniamo conto della sua resistenza manifestata senza equivoci nel *Fedro* e se teniamo conto del più importante dato biografico, ovvero la sua lunga, più che decennale, frequentazione con Socrate, maestro dell'oralità) ma ha saputo produrre testi significativi, ovvero permeati di senso, per ogni lettore in potenza e in atto.

³ L'etimologia latina del termine *progetto* è *proiectare* che significa appunto *gettare avanti*.

Altresì, produrre filosofia on-line non significa operare una mera trasposizione, anch'essa per quanto si voglia mimetica, dal supporto cartaceo, e dal supporto e contesto della lezione frontale e in presenza, in un'altra formula, ma significa tener conto senz'altro delle tradizionali modalità didattiche nella misura in cui esse dovranno essere tradotte (*trans-ducere* ovvero condotte oltre, altrove) alla maniera gadameriana: la traduzione, infatti, «è sempre un'interpretazione, anzi si può dire che essa è il compimento dell'interpretazione che il traduttore ha dato di ciò che ha di fronte» (Gadamer, 1960, p. 442).

Se è vero questo e se dunque colui che traduce da un linguaggio ad un altro (anche e soprattutto da un linguaggio orale e scritto ad un linguaggio ipermediale) si pone in un orizzonte di significati che lo collocano nella condizione di essere un esegeta non della singola espressione bensì un esegeta della *totalità del testo*, allora tanto più una didattica della filosofia on-line diventa un serio problema ermeneutico che va ad interrogare una dimensione che è allo stesso tempo morfologica ed etimologica e soprattutto storica. Una coscienza ermeneutica, scrive infatti Gadamer, «si dà solo in determinate condizioni storiche. Bisogna che la tradizione, alla cui essenza appartiene lo sviluppo e proseguimento irriflesso, sia divenuta qualcosa di problematico, perché possa sorgere la consapevolezza del compito di appropriarci di essa» (Gadamer, 1960, p. 443).

Una didattica della filosofia on-line che s'incammina alla sequela di una tradizione metodologica e che rimane tesa solo a riprodurla acriticamente, non potrà che svilupparsi attraverso gesti irriflessi e pedissequamente ripetitivi, perennemente uguali a sé stessi e dunque non significativi. Perché, invece, una filosofia on-line sia filosofia parlante, autenticamente comprensibile, occorre che si elevi ad un livello di traduzione «all'interno della quale si fondono gli orizzonti del passato e del presente in un movimento continuo che costituisce l'essenza del comprendere» (Gadamer, 1960, p. 436). Occorre cioè che la filosofia produca un nuovo linguaggio adeguato alla pluralità della rete, pluralità semantica perché radicata dalla linearità, dalla continuità logica del testo scritto e della lezione frontale, non senza aver prima interiorizzato la crisi della tradizionale metodologia didattica, ed essersi confrontata con essa. Perché, così come, almeno secondo Goethe e Schleiermacher, non esiste e non esisterà mai un ideale di traduzione valido *erga omnes* in quanto ogni modello trova la sua giustificazione nel preciso stato di evoluzione storica e culturale al quale si rivolge, così la traduzione che opera il passaggio da una didattica filosofica tradizionale ad una didattica filosofica on-line deve tener conto dello stato di evoluzione della nostra epoca, determinato a sua volta da un precisa prassi scolastica e formativa, e dunque determinato dagli schemi culturali e linguistici che lo sorreggono e lo animano (Melloni, 2006). Trascurare questi ultimi significa produrre una didattica che apparirà nuova

nella veste, ma obsoleta nel portamento e negli orientamenti.

McLuhan osservava acutamente che l'effetto del medium è «rafforzato dal fatto di attribuirgli come contenuto un altro medium». E subito dopo, spiegando meglio, chiariva dicendo che, ad esempio, «il contenuto di un film è un romanzo, una commedia o un'opera d'arte. Ma l'effetto della forma cinematografica nulla ha a che fare con il suo contenuto programmatico. Il contenuto della scrittura e della stampa è il discorso, ma il lettore è totalmente inconscio della stampa e del discorso» (McLuhan, 1967, p. 10).

La didattica della filosofia on-line è *medium* di *medium*, e dunque ha il compito di tradurre il discorso in una formula che sappia oltrepassarlo e decostruirlo, altrimenti otterrebbe lo stesso effetto di quel regista che, deciso a tradurre un romanzo in un film, si limitasse ad un lungo, interminabile piano sequenza con una voce in sottofondo, appena modulata, che legge il testo.

Una didattica della filosofia on-line non potrà limitarsi ad elencare i problemi, le istanze, i presupposti e i concetti che attraversano la storia del pensiero, bensì dovrà tradurli in una *trama* che andrà poi necessariamente sottoposta a ben precise tecniche di montaggio, nel senso precipuo che il termine assumerebbe per un regista alla maniera di Èjzenštejn: un accostamento inaspettato, ma fertilissimo di materiali di diversa origine e natura, che fa nascere pensieri diversi e nuovi da materiali già dati e preesistenti perché segue la forma associativa propria del pensiero umano.

Trova qui spazio e consistenza, il pensiero associativo che può aiutare a liberare dagli schematismi narrativi perché la didattica possa connotarsi come percorso di accesso alla produzione di un pensiero creativo, proprio in quanto radicato nel passato e di una mente fertile proprio in quanto dialogante con il presente e proiettata verso il futuro.

Questa dimensione dialogica, che si nutre di associazioni e di congetture, ben si concilia con una didattica on-line che per forma e struttura abbandona il *continuum* unidirezionale della lezione frontale per modificarlo in un modello topologico di rete polidimensionale o labirintica.

Bisogna qui intendersi sul concetto di labirinto, prima di inoltrarsi nella costruzione di un'impalcatura a supporto della didattica filosofica in rete che utilizza la metafora del dedalo, perché non accada che discutendo di dedalo si finisca con lo smarrire la strada, ritrovandosi come in una sorta di gnommero, avrebbe detto Carlo Emilio Gadda, a metà strada tra il gomitolo e il pasticciaccio, senza alcuna pratica utilità.

Umberto Eco (2007) indicava tre tipologie di strutture labirintiche.

La prima, quella che meglio ricordiamo, ci giunge dal prototipo classico, riconducibile a Cnosso e al mito cretese; si tratta di un modello unicursale perché entrandovi non si può che raggiungere il centro e da qui riguardare l'ingresso: se tutto il percorso fosse srotolato, infatti, si otterrebbe

nient'altro che un filo, e non a caso nel mito di Teseo sarà il filo di Arianna a permettere la fortunosa e fortunata uscita attraverso uno stratagemma utile per ripercorrere al contrario i propri passi. Stratagemma che appare estraneo al labirinto ma altro non è che il labirinto stesso riprodotto in una nuova forma geometrica (il mito classico utilizza una versione analoga nel racconto di Didone che, pur avendo a disposizione un tessuto di poche dimensioni, riuscì, tagliandolo in piccole strisce, a perimetrare un vasto territorio sul quale stabilì il suo regno: evidentemente i Greci erano già in possesso di una solida conoscenza del calcolo delle variazioni).

Il secondo tipo di labirinto è manieristico ed assume forma di un albero che propone diverse alternative (potenzialmente infinite), che portano ad un punto morto, tranne una. Se ci si imbatte in uno dei vicoli ciechi si è costretti anche qui a ritornare sui propri passi ma senza uno strumento che possa fungere da modello strategico bensì procedendo per prove ed errori.

Il terzo modello di labirinto è una rete, in cui ogni punto può essere connesso con un qualsiasi altro punto (Eco, 2007). Ma una rete non può essere srotolata anche perché, mentre i primi due tipi di labirinto hanno un ingresso ed un'uscita, o un ingresso che coincide con l'uscita da riguadagnare dopo essere stati al centro (uccidendo magari il Minotauro che, non casualmente, era posto al centro del labirinto), il labirinto di terzo tipo non ha né esterno né interno ed è estensibile all'infinito:

[...] poiché ogni suo punto può essere connesso con qualsiasi altro punto, e il processo di connessione è anche un processo continuo di correzione delle connessioni, la sua struttura sarebbe diversa da quella che era un istante prima, e ogni volta si potrebbe percorrerlo secondo linee diverse. Quindi chi vi viaggia deve anche imparare a correggere di continuo l'immagine che si fa di esso, sia questa una concreta immagine di una sua sezione (locale), sia essa l'immagine regolatrice e ipotetica che concerne la sua struttura globale [...] in altri termini pensare in questo labirinto significa muoversi congetturalmente. (Eco, 2007, p. 60)

Chi è dentro il labirinto, scrive Alberto Granese, deve fare esperienza, provare e riprovare i percorsi, tentare indefinitamente, e sforzarsi di trovare l'uscita dopo aver determinato cognitivamente la sua posizione rispetto ad un punto qualsiasi dei percorsi interni e possibili. Nessuna situazione – si potrebbe dire – è assolutamente labirintica e tuttavia ciascuna può esserlo (Granese, 1993). Il labirinto si materializza e si realizza quando determinate situazioni richiedono una buona dose di padronanza cognitiva rispetto all'origine, rispetto al punto di arrivo e ai passi percorsi. Si tratta di una padronanza relativa ad un preciso contesto e non assoluta.

Una didattica della filosofia on-line analogamente può e deve essere labirintica, nella precipua accezione del terzo tipo, proprio per la problematici-

tà riconducibile alla sua incompiutezza, per le sue difficoltà di inoltrarsi in un percorso gnoseologico (qualunque esso sia) senza poter mai affermare compiutamente una piena e indiscutibile certificazione scientifico-dimostrativa a vantaggio di una pluralità di risposte.

Questa particolarissima prassi didattica vanta un senso dell'agire rinvenibile in precise situazioni, valutabile in termini di utilità complessiva e passibile di rapida destrutturazione e ristrutturazione soprattutto quando si schiudono vicoli ciechi o porte strette che testano la flessibilità cognitiva indispensabile per costruire il percorso conoscitivo fondato non su un presupposto *a-priori* (che paradossalmente diventa, in una didattica così strutturata, una sorta di ossimoro, di contraddizione in termini per un filosofo) né su un presupposto immutabile e immutato (anche quando l'oggetto dell'iter conoscitivo fosse l'essere parmenideo, sempre uguale a sé stesso).

Chi fa filosofia nella rete si muove in un labirinto di idee poliedrico che ha al centro il valore della congettura e dell'ipotesi e che vede connesso ogni punto con tutti gli altri punti da *link* ovvero da connettivi logici che aprono direzioni le più svariate. Questa topografia complessa, che si connota come teoria *iuxta propria principia*, diventa la condizione perché emerga non solo e non tanto il valore del procedimento dialogico (già del resto connaturato alla prassi pedagogico-didattica della filosofia) quanto piuttosto il valore dell'esperienza del *trial and error*.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Arsena, A. (2017). Se, come e perché scegliere il manuale di storia della filosofia nei licei. *Rivista Lasalliana*, 84(3), 353-369.
- Bruni, E. M. (2005). *La parola formativa. Logos e scrittura nell'educazione greca*. Lanciano: Carabba.
- Calvani, A. (2015). *Tecnologia, scuola, processi cognitivi. Per un'ecologia dell'apprendere*. Milano: FrancoAngeli.
- Cerri, G. (1991). *Platone sociologo della comunicazione*. Milano: il Saggiatore.
- D'Alessandro, P., & Domanin, I. (2005). *Filosofia dell'ipertesto. Esperienza di pensiero, scrittura elettronica, sperimentazione didattica*. Milano: Apogeo.
- Derrida, J. (1972). *La pharmacie de Platon*. Paris: Éditions du Seuil (trad. it., Milano: Jaca Book).
- Eco, U. (2007). *Dall'albero al labirinto*. Milano: Bompiani.
- Ferreri, L. (2006). *La questione omerica dal Cinquecento al Settecento*. Roma: Edizioni di Storia e Letteratura.

- Gadamer, H. G. (1960). *Wahrheit und Methode*. Tübingen: Akademik Verlag (trad. it., Milano: Bompiani).
- Gentili, B. (1983). *Storia e biografia nel pensiero antico*. Bari - Roma: Laterza.
- Gentili, B. (2006). *Poesia e pubblico nella Grecia antica*. Milano: Feltrinelli.
- Giovannini, G. (2000). *Dalla selce al silicio. Storia dei mass-media*. Torino: Gutemberg.
- Granese, A. (1993). *Il labirinto e la porta stretta. Saggio di pedagogia critica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Havelock, E. A., & Hershbell, J. P. (1978). *Communication Arts*. Casselberry: Hastings House Daytrips Publishers.
- Heidegger, M. (1927). *Sein und Zeit*. Halle: Niemeyer Verlag (trad. it., Milano: Longanesi).
- Heidegger, M. (1967). Platons Lehre von der Wahrheit. In *Wegmarken*. Frankfurt am Main: Klostermann (trad. it., Milano: Adelphi; ed. orig., 1919).
- Krämer, H. (2001). *Platone e i fondamenti della metafisica. Saggio sulla teoria dei principi e sulle dottrine non scritte di Platone* (6^a ed.), introd. e trad. it. di G. Reale di un originale non pubblicato. Milano: Vita e Pensiero.
- McLuhan, M. (1967). *Understanding media: The extension of man*. New York: McGraw Hill (trad. it., Milano: il Saggiatore).
- Melloni, A. (2006). Intorno a modalità di traduzione audiovisiva di film bilingui prodotti negli Stati Uniti. In M. G. Profeti (a cura di), *Il viaggio della traduzione* (pp. 245-260). Firenze: Firenze University Press.
- Natoli, S. (2002). *Stare al mondo. Escursioni nel tempo presente*. Milano: Feltrinelli.
- Paparella, N. (1993). Mito e miti nella cultura contemporanea. *Pedagogia e Vita*, 4, 43-65.
- Pievatolo, M. C. (2005). *Il Fedro di Platone*. <https://btfp.sp.unipi.it/dida/fedro/index.xhtml>
- Pucci, P. (1998). *Fedro* (11^a ed.). Bari: Laterza.
- Reale, G. (1973). *I problemi del pensiero antico*. Milano: Celuc.
- Reale, G. (2002). *Platone. Tutti gli scritti*. Milano: Bompiani.
- Reale, G. (2003). *Per una nuova interpretazione di Platone. Rilettura della metafisica dei grandi dialoghi alla luce delle «dottrine non scritte»* (21^a ed.). Milano: Bompiani.
- Svenbro J. (1995). La Grecia arcaica e classica. L'invenzione della lettura silenziosa. In G. Cavallo & R. Chartier (a cura di), *Storia della lettura nel mondo occidentale* (pp. 3-32). Bari: Laterza.
- Szlezàk, T. (1985). *Platon und die Schriftlichkeit der Philosophie. Interpretationen zu den frühen und mittleren Dialogen*. Berlin - New York: De Gruyter (trad. it., Milano: Vita e Pensiero).

RIASSUNTO

Le problematiche connesse all'uso degli strumenti adoperati affinché la trasmissione del messaggio filosofico sia efficace sono antichissime. La resistenza di Platone nei confronti della tecnica della scrittura, nonché le strategie didattiche e le soluzioni adottate dal filosofo greco, rappresentano un importante precedente che può diventare paradigma attuale nel momento in cui ci si pone dinanzi alla costruzione dei connettivi logici che guidano una nuova fenomenologia dei concetti filosofici attraverso la rete. La rivoluzione culturale operata in Grecia nel periodo classico dalla diffusione della scrittura mostra infatti come la pedagogia, e con essa le tecniche didattiche, non siano indipendenti dai media, nel senso che i mezzi di comunicazione intervengono nella costruzione, e nella decostruzione, del sapere, condizionandolo e modificandolo. I connettivi logici sottesi ad una trasmissione culturale di tipo alfabetico-grammaticale si rivelano essere più stabili, lineari e monolitici rispetto ai connettivi logici più fluidi sottesi ad una trasmissione orale, fondata sulla reiterazione della memoria. Inevitabilmente anche una trasmissione del sapere affidata alla rete decostruisce i connettivi logici. Questa evidenza non può essere trascurata nel momento in cui si vuole edificare l'impalcatura logico-concettuale di una didattica della filosofia on-line.

Parole chiave: Artefatto, Connettivo logico, Fenomenologia, Filosofia online, Labirinto.

How to cite this Paper: Arsena, A. (2017). Per insegnare la filosofia on-line: suggestioni platoniche e questioni didattiche [On teaching philosophy on-line: Platonic suggestions and pedagogical issues]. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 16, 251-267. DOI: <http://dx.doi.org/10.7358/ecps-2017-016-arse>

