

ROSETTA SPEDICATO

*Dottore di ricerca in Pedagogia dello Sviluppo – Unisalento.
Docente di Filosofia e Storia presso i Licei e gli istituti di istruzione
Secondaria di secondo grado*

**OLTRE L'APPROCCIO SMART.
LA RIFLESSIVITÀ RAGIONEVOLE PER L'AGIRE DIDATTICO.**

Riassunto

Il compito principale della didattica è quello di promuovere lo sviluppo delle competenze razionali ma, attualmente, con quale forma di razionalità è necessario confrontarsi? Il concetto stesso di razionalità ha subito delle evoluzioni ed è cambiato, perciò questo articolo cerca di individuare i punti essenziali di questa trasformazione. La razionalità diventa “riflessività ragionevole” ed entra in relazione con l’aggettivo “smart” tradizionalmente associato ai device multifunzione da noi quotidianamente utilizzati, per riferire il tutto all’uso che di questo habitus mentale può essere fatto in ambito didattico.

Parole chiave: competenze razionali, didattica, smart, ragionevolezza, persona.

Abstract

The main task of teaching is to promote the development of rational skills but, now, with what kind of rationality is necessary to consider? The very concept of rationality has undergone evolutions and has changed, therefore this article seeks to identify the essential points of this transformation. Rationality becomes "reasonable reflexivity" and enters into relationship with the adjective "smart", traditionally associated with the multifunctional

devices we daily use, to refer this relation to the use that of this mental habitus can be done in the educational field.

Keywords: rational skills, teaching, smart, reasonableness, person.

1. Riflessività ragionevole

Cosa si intende per “riflessività ragionevole”? In che modo questa forma di riflessività condiziona i processi didattici? Sono queste alcune delle domande alle quali il presente articolo si propone di offrire un abbozzo di risposta, dato che l’argomento non potrà risolversi in questa breve trattazione.

Il dibattito scientifico inerente questo tema sembra essersi soffermato troppo, talvolta in maniera stantia, sulla questione dell’“insegnante riflessivo”. L’esperienza didattica non contempla unicamente l’azione dell’insegnante ma chiama necessariamente in causa la partecipazione dello studente, si tratta sempre di un’esperienza che deve essere studiata da due prospettive. Risulta dunque opportuno valutare il concetto di riflessività, in senso più generale, non solo in relazione alla figura del docente.

Il contesto storico-culturale odierno sembra rendere sempre più difficile, non solo nell’adolescente che apprende, l’assunzione stabile dell’habitus riflessivo che richiede il permanere in una dilatazione temporale di *partecipata-astrazione* lontana dalla velocità, dall’efficienza e dalla pervasività visiva cui i dispositivi mobili attuali ci hanno abituato.

Tali dispositivi poi hanno creato nuove forme di dipendenza, cioè di uso distorto, che rendono sempre più difficile l’obiettivo educativo dell’autonomia, o meglio della “dipendenza selettiva” [Perrella, Caviglia, 2014].

Approccio smart¹ e dimensione riflessiva devono saper entrare in sintonia e fondersi in maniera armonica. Sarebbe impensabile fare a meno delle tecnologie che noi, “nani sulle spalle dei giganti”, abbiamo ora a disposizione, ma il loro uso non può mettere in stand-by la dinamica produttività dell’intelligenza di cui fin dall’inizio l’uomo è dotato, anzi deve rendere possibile un ampliamento della nostra esperienza di realtà.

La parola smart è associata spesso ai device più avanzati in nostro possesso, per definirne l’efficienza, la rapidità, l’intelligenza, per cui specularmente l’“essere smart²” riferito ad una persona significa essere reattivi, saper mostrare capacità di adattamento alle situazioni, apprendere in maniera rapida, essere competenti nel problem solving.

Il concetto di riflessività, che deve integrarsi con l’approccio smart, è quello della riflessività ragionevole, che si lascia modellare anche nelle sue fondamenta epistemologiche dalla fluidità del vissuto esperienziale. In riferimento alla didattica l’approccio smart, dunque, non può essere considerato semplicemente un aggettivo sinonimo di digitale, ma porta con sé l’assunzione di una competenza mentale ben specifica. La mera introduzione di strumentazione tecnologica innovativa non determina automaticamente l’acquisizione di competenze e l’assunzione di nuove abitudini mentali.

¹ La parola “smart” è traducibile con gli aggettivi “intelligente”, “brillante”, “attivo”, “dinamico”, ma intesa come acronimo assume un significato ben più complesso. George T. Doran fra i primi ad usare l’acronimo, per definire le caratteristiche degli obiettivi delle strategie di marketing, ne dettagliò il senso associando alle singole lettere gli aggettivi “specific” (specifico), “measurable” (misurabile), “achievable” (raggiungibile), “realistic” (realistico), “time-constrained” (con una data limite). Nel presente articolo tale termine è usato per indicare un agire intellettuale che predilige la rapidità e l’efficienza finalizzate alla produzione di un contenuto a discapito dell’approfondita e ragionata analisi dell’esperienza.

² Recentemente tale termine è stato usato anche dal senatore Marco Bussetti, attualmente al vertice del MIUR, per definire la sua idea di scuola che dovrebbe, nelle sue intenzioni, distinguersi proprio per velocità e semplicità:

www.agi.it/cronaca/intervista_ministro_bussetti_scuola-4386255/news/2018-09-18/

In parte potremmo affermare che l'approccio smart è iscritto, incluso, all'interno del concetto di riflessività ragionevole, cioè che non sembra essere totalmente estraneo a quest'ultimo.

Questo concetto di riflessività deve necessariamente essere spiegato, perchè si caratterizza diversamente da ciò che in genere si intende quando si parla di pensiero razionale.

C. Wolfsgruber [2015] nel precisare la differenza fra ragione e ragionevolezza chiarisce che la prima indica una disposizione di apertura intellettuale a tutta la realtà mentre la seconda integra a questo atteggiamento un sentimento di impegno che adduce le "ragioni dell'esperienza elementare e del cuore". La ragionevolezza chiama in causa l'aspetto della relazione fra il soggetto ed il mondo, spesso oggi eccessivamente filtrata dal virtuale. Essa inoltre chiarisce la stretta connessione che, nell'ambito educativo, esiste fra ontologia ed etica. Gli oggetti della conoscenza non possono e non devono essere merce ma valori la cui importanza va riscoperta e rivissuta in maniera diretta, il processo educativo e didattico deve dunque intendersi come una sorta di "ascesi dell'esperienza elementare" [Wolfsgruber, 2015].

Il prodotto di questa forma di ascesi è, appunto, l'uso che si fa della riflessività ragionevole, che non è asetticamente rigorosa ma più malleabile, fluida, perennemente disposta al cambiamento.

2. Questioni fondanti.

Per studiare gli elementi che caratterizzano il concetto di "riflessività ragionevole" si devono richiamare alcune "questioni" fondanti il dibattito contemporaneo, che assumono valore di premessa per ricavarne poi dei passaggi significativi in relazione alla didattica. Esse riguardano: 1) il ruolo del pensiero e del linguaggio come mezzi e luoghi della riflessione critica, 2) la problematizzazione del concetto di verità e l'affermarsi del principio di pluralità, 3) la complessa realtà del soggetto. Le stesse, traslate sul piano

didattico, rendono pregnante 1) la comprensione della peculiarità formativa del pensiero e del linguaggio, in relazione alle implicazioni dell'argomentare riflessivo; 2) del peso da attribuire alle informazioni, sia trasmesse che prodotte, che sono oggetto del processo d'apprendimento/insegnamento; 3) delle dinamiche che riguardano l'apprendimento e l'esperienza formativa del soggetto.

La "prima questione" riguarda il problema della riflessività come processo generativo del sapere, aspetto che, nell'ambito della discussione contemporanea, si interseca a quello inerente la tematizzazione del problema del linguaggio, che in questa sede verrà trattato marginalmente. È nella pratica riflessiva, e quindi anche in quella linguistica, che vengono poste le basi per delimitare l'oggetto della conoscenza, il quale non può essere specchio fedele della realtà. Il problema è quello che già L. Wittgenstein [1974] pose a fondamento della sua speculazione, cioè "se i limiti del linguaggio riflettano i limiti del mondo", una conseguenza critica di ciò riguarda la necessità di stabilire se questi sono tali anche per la "ragione riflessiva", e comprendere così quelle tradizionali pretese circa il suo essere "meta-fisica", cioè la sua capacità di andare oltre il dato esperibile e comunicabile. In altre parole, significa capire se il confine linguistico costituisca anche i margini della speculazione.

Oggi tuttavia, come nota F. D'Agostini [1997], sono sostanzialmente tre le ragioni per cui parlare di riflessività appare piuttosto difficile. Esse riguardano la mancanza di un modo univoco di intendere tale processo e, di conseguenza l'esistenza di molteplici modelli di riferimento; l'abitudine a considerare le componenti pratiche della conoscenza (epistemologia, politica, logica) a discapito di una disposizione razionale pura, integrale ed indipendente da queste applicazioni; l'idea che il sapere riflessivo sia una sorta di generico ed eccentrico residuo del sapere occidentale non scientifico, incapace di guidare l'uomo nella conoscenza della contemporaneità.

In quest'ultimo caso, l'unico compito che è possibile dare al sapere riflessivo riguarda la sua auto-confutazione come sapere fondativo ed il suo rinnovamento come approccio critico-chiarificatore, connotazione a cui l'agire didattico deve guardare. Questa connotazione auto-confutativa del pensiero consente di problematizzare lo stesso processo generativo della conoscenza, mentre si costituisce come esperienza di apprendimento. La riflessività ragionevole, è ciò che ulteriormente, esplicita le ragioni ed i significati dell'esperienza, in relazione al soggetto, per renderli utilizzabili.

In particolare, a partire dagli anni Sessanta e Settanta del XX secolo, si assistette ad una riformulazione del concetto di pensiero riflessivo, che si affiancava ad una ri-legittimazione della sua dimensione euristica (attraverso il tema della convivenza, della scelta, della decisione, del potere) e ad un ritorno di certe categorie classiche, come la questione riguardante la "vita buona" [D'Agostini, 1997]. Tale forma di legittimazione è rilevante per il discorso didattico, perché ribadisce il fatto che le azioni, le quali esprimono i valori soggettivi, sono determinate dall'adesione ad una visione del mondo che consente di perseguire un ideale di benessere esistenziale. La riflessione intellettuale si dimostra utile per la vita dell'uomo, altrimenti l'attenzione che la scuola nutre nei confronti del valore formativo dei contenuti disciplinari non potrebbe essere giustificata.

L'esperienza di ricerca intellettuale messa in atto nel contesto scolastico deve essere capace di presidiare sia situazioni di comprensione del vissuto, che momenti di costruzione della conoscenza. Non si apprende unicamente per conoscere la realtà, e per approfondirne i dettagli, ma anche per prenderne parte in maniera attiva, per essere elemento integrante dei processi epistemologici.

Già J. Dewey, come afferma G. Semerari [1994], sottolineava che le forme di razionalità logica non possono essere separate dalle motivazioni vitali e dalle operazioni pre-logiche e pre-scientifiche. Del resto, i concetti che noi esprimiamo attraverso il linguaggio, traduttore simbolico del nostro

pensiero, servono per dirigere la nostra ricerca, che è sempre espressione di un interesse [Wittgenstein, 2009].

La riflessività ragionevole non è la riflessività che caratterizza la razionalità scientifica, del resto, attualmente, si è radicata la constatazione dell'insufficienza di questa forma di razionalità rigorosa, in grado di produrre una fiducia "quasi meccanica" nella conoscenza, e della tecnica ad essa correlata, che pretende di esercitare il proprio controllo su ogni azione umana, anche sulla più intima, e del suo bisogno di venire affiancata da una razionalità più sensibile al contesto, perché mossa dalle emozioni, una razionalità delle eccezioni e dei casi particolari, in grado di smussare gli spigoli del modello di razionalità classico.

L'esercizio di questa forma della razionalità, infatti, non dà luogo ad un discorso che si pone come semplice chiacchiera, ma istituisce una forma di dibattito, regolamentato da una serie di criteri formali ed informali³, che non ha necessariamente bisogno di essere corroborato da supporti sperimentali.

Come nota M. Santi [1995], cambiano i termini del problema epistemologico, laddove al trinomio "essere-verità-realtà" si sostituisce quello di "essere-significato-linguaggio". Così che, un conto è trattare gli argomenti oggetto delle discipline nella loro "determinata" verità, ed un altro è promuoverne il valore significativo, che per quanto immutabile in alcuni aspetti essenziali, è subordinato alle variabili prospettive del soggetto, al suo campo intenzionale.

L'esercizio delle capacità riflessive e, quindi, la pratica della ragionevolezza, consente al soggetto di "rendere più chiare" le intricate trame del pensiero e, contemporaneamente, i processi mentali che rendono possibile tale chiarificazione.

La "seconda questione" relativa alla fisionomia della riflessività ragionevole riguarda, invece, il depotenziamento del concetto di verità. Tale

³ Nel dettaglio la trattazione di questi criteri è stata affrontata altrove dalla sottoscritta.

depotenziamento è causa ed, allo stesso tempo, effetto dell'affermarsi del modello di razionalità descritto in precedenza.

Ad esempio, la “teoria semantica della verità” [Tarski, 1973] analizza il concetto logico di verità, il quale si fonda sulla legittimità dell'enunciabilità degli stati di cose, quindi sofferma la sua attenzione sul momento della comunicazione della verità. “La neve è bianca” [“P”] è un enunciato che si può pronunciare soltanto se, effettivamente, si è constatato empiricamente che la neve è bianca [P], quindi è vero che è “P” se e soltanto se è P. In tal caso la verità non è una caratteristica delle cose, ma viene istituita dalle nostre stesse parole e dalla realtà.

L'esperienza conoscitiva che attraverso l'agire didattico può realizzarsi deve comunicare l'idea che la verità non è un dato, ma uno stato di cose che può essere costituito ed istituito dal discorso riflessivo.

La ricerca della verità, durante l'apprendimento si qualifica come uno sforzo di approssimazione al vero, che equivale al raggiungimento del verosimile ma anche, e comunque, al superamento del realismo ingenuo, cioè di quella fiducia acritica nei confronti del dato dell'esperienza. Secondo H. Putnam [1985], infatti, non si dovrebbe parlare di verità dei giudizi ma, piuttosto, della loro “accettabilità razionale”.

Tale questione riguarda direttamente quell'aspetto della cultura dell'educazione, che J. Bruner definì “principio della prospettiva” [1997], relativo alla necessità di dover sempre tener presente l'angolazione da cui si guarda la realtà per realizzare una negoziazione fra più visioni del mondo dipendenti da differenti “intelaiature cognitive”.

Possono esistere più letture della realtà, tutte potenzialmente vere e, perciò valide in linea di principio, tali da produrre rappresentazioni differenti, la cui validità non è equivalente, indistinguibile ed indifferente, perché può essere riscontrata e soppesata dalla ragione umana, che può considerarla più o meno “razionalmente accettabile”. A ciò si aggiunge il fatto che la verità

di un enunciato può anche essere parziale perché, ammettendo più gradi di verità, esso potrà essere in parte vero ed in parte falso.

Ciò che, in generale, deriva da queste riflessioni sul depotenziamento del concetto di verità, è l'idea che il contenuto della conoscenza non debba essere appreso tanto per il suo valore di verità, cioè come dato incontrovertibile, ma quanto per costituire le premesse di un'ermeneutica pluralista e per determinare la capacità del soggetto di modificare il mondo, non solo singolarmente ma anche in modo cooperativo, cioè per mezzo della sua partecipazione alle visioni del mondo altrui, in virtù del fatto che ne riconosce la validità.

L'educazione al pensiero, cioè all'attitudine riflessiva, permette al soggetto di orientarsi nel contesto delle situazioni per individuare l'ipotesi epistemica che, a suo parere, appare più ragionevole.

Infine, se un problema didattico è sempre un problema inerente le relazioni che intercorrono fra colui che si propone di conoscere, ciò che deve essere conosciuto ed i mezzi scelti per realizzare l'apprendimento, la "terza questione", successiva a quella riguardante il depotenziamento del concetto di verità, chiama in causa la complessa natura del soggetto. Comprendere chi è "il soggetto che si propone di esercitare la riflessività ragionevole" significa approfondire alcuni suoi aspetti, quali l'attitudine intenzionale, l'essere sintesi di mente e corpo, l'integrazione dell'essere biologico con l'essere artificiale/virtuale e, allo stesso tempo, rendere più sicura la conoscenza di tale forma di riflessività.

In primo luogo, è fondamentale la considerazione del concetto di "intenzionalità", cioè la "modalità di riferimento della coscienza ad un contenuto" [Husserl, 1988], il finalizzarsi e modificarsi della coscienza in relazione ad un oggetto (ad esempio il ricordare, è un particolare tipo di intenzionalità della coscienza che ha il suo correlato oggettivo nel ricordato). L'io è parte del processo conoscitivo che definisce il reale, in

quanto è soggetto intenzionale cioè è, per sua stessa costituzione, aperto ad essa.

La persona, in quanto sempre protesa verso occasioni formative, ed in virtù della costante trasformazione delle situazioni del contesto, si caratterizza propriamente come soggetto ermeneutico [Cambi, 2008], cioè come persona che, incessantemente, cerca di fare emergere il senso delle sue esperienze.

Considerare il soggetto in funzione della sua intenzionalità è qualcosa di fondamentale, perché ci fa comprendere la natura profondamente umana dell'apprendimento. La nascita e l'evoluzione delle idee si situa nello spazio fra l'interiorità soggettiva e l'ecologia culturale che determina, d'altronde, lo sviluppo della mente e del complesso delle sue facoltà. Non esiste soltanto il soggetto con i suoi desideri ma, a ricoprire un ruolo di primo piano, c'è anche l'interazione che egli ha con il contesto ambientale e culturale che, parimenti al primo aspetto, contribuisce all'integrale compimento dell'intelligenza, intesa come potenzialità biologica.

3. La razionalità nell'orizzonte della persona.

Le varie riflessioni sull'apprendimento sembrano collocarsi in quello spazio di mediazione fra la considerazione esclusiva o del condizionamento esterno o dei processi interni, cioè fra le due “posizioni forti” del comportamentismo e del primo cognitivismo, a cui conseguono due visioni differenti del soggetto, l'uno condizionato e l'altro condizionante [Frabboni, Pinto Minerva, 2002].

In questa dialettica, è da includere, propriamente, il problema della libertà, intesa come “affermazione di persona” [Mounier,1999], come realizzazione di un progetto esistenziale che si giova della capacità del soggetto di saper organizzare la conoscenza, in quanto la voglia di apprendere non è mai estranea alla concreta intenzionalità dello studente. Ciò che possiamo

definire come una sorta di “volizione o atteggiamento verso il conoscere”, cioè l’intenzionalità, è propriamente ciò che caratterizza l’intelligenza umana rispetto a quella “manifesta” o riproducibile nelle macchine⁴ : “l’intenzionalità non è uno stato fisico, non è la semplice “presenza” di un qualcosa, ma un modo speciale di tale presenza, per cui, ad esempio, l’immagine di una casa è presente fisicamente su una pellicola fotografica e sulla retina di un occhio, mentre è presente intenzionalmente alla facoltà percettiva di un uomo o di un animale [Agazzi, 2010, 75]. L’intenzionalità, esplicandosi sempre nei confronti di qualcosa, realizza un momento di “attenzione mentale” che deve essere efficacemente utilizzato nei processi che determinano apprendimento. L’intenzionalità è, quindi, un atteggiamento che ci permette di passare dalla semplice conoscenza delle cose ad un utilizzo che trascende tale conoscenza e che permette la comprensione ermeneutica del mondo. In tal modo l’uomo finalizza il suo apprendimento, cioè guadagna consapevolezza sul perché una determinata cosa possa essere oggetto dei suoi interessi e dei suoi bisogni conoscitivi.

Un altro aspetto attinente la complessità del soggetto riguarda il superamento della concezione dualistica, che distingue la mente dal corpo, cioè il giudizio dal bisogno, l’interesse dal desiderio. I nostri giudizi non sono unicamente frutto della ragione, erroneamente intesa come forma di distanziamento dal mondo, ma sono “argomentati” anche dalle emozioni, intese come forma di partecipazione alla vulnerabilità dell’esistenza ed alla problematicità dei rapporti umani [Damasio, 2005]. Le emozioni non sono semplici coadiuvanti o sostegni per la formulazione del pensiero razionale ma suoi elementi essenziali [Nussbaum, 2004].

L’intelligenza umana è tale proprio in quanto è incorporata, cioè “incarnata”. Del resto, non a caso, il primo stadio dello sviluppo riguarda la

⁴ Secondo E. Agazzi le macchine possono riprodurre le operazioni conseguenti un atteggiamento intenzionale ma non possono riprodurre l’intenzionalità che le determina [2010].

dimensione senso-motoria, la quale introduce il soggetto verso forme di apprendimento più complesse, costituendo per esse una necessaria precondizione.

Senza l'azione corporea, ed i dati percettivi che ne derivano, la mente non riceverebbe la materia prima, cioè le cognizioni, su cui esercitare la propria attività, né potrebbe comunicarle. In realtà si tratta di pensare non più ad una mente e ad un corpo che apprendono, ma ad una "mente-corpo". Il cervello "rappresenta il mondo in termini di modificazioni che esso [cioè il mondo] provoca nel corpo" [Damasio, 2005, 313], per cui le rappresentazioni mentali dipendono da interazioni tra corpo e cervello che in alcuni casi rimangono inconse ed in altri raggiungono la coscienza.

Questa digressione sull'inconsistenza del dualismo fra mente e corpo, per quanto possa sembrare svincolata dal discorso inerente l'apprendimento, serve a rimarcare la complessità dell'esperienza conoscitiva del soggetto. Una complessità che risiede nel suo stesso modo di essere, cioè nell'essere un corpo che prova stimoli e percezioni che ha poi bisogno di tradurre in concetti e giudizi.

Quello che a livello didattico va rilevato riguarda la consapevolezza di attuare proposte d'apprendimento che tengano in considerazione il fatto che ogni conoscenza è una conoscenza situata, a cui sono conseguenti dei giudizi che realizzano una delicata sintesi fra razionalità, emozione ed esperienza sensoriale. Ciò è suffragato dal fatto che, guardando il percorso storico di ogni nozione disciplinare, anche in quella apparentemente più astratta si può individuare un'origine "corporea e/o sensibile". L'agire didattico deve, dunque, recuperare la genesi corporea dei concetti e trovare le forme corrette per una mediazione efficace.

Come afferma A. Berthoz [2004], ogni tipo di processo decisionale opera costruendo simulazioni interne afferenti alla percezione della propria corporeità e, inoltre, ricorrendo ad abilità di spazializzazione. Il corpo è

l'ambiente di ogni meccanismo cognitivo. Esso condiziona direttamente la fisionomia delle mappature dell'esperienza elaborate dal soggetto.

Il soggetto, dotato di una mente che si connota come realtà estesa, tuttavia, non esplica le sue facoltà intellettuali soltanto attraverso il “radicamento della cognizione individuale e sociale nella corporeità biologica (embodiment) [ma anche attraverso quello] nell'ambiente fisico e sociale (embedment)” [Di Francesco, 2010, 156].

Si tratta, dunque, di inquadrare la riflessione sui processi d'apprendimento all'interno di una nuova visione della mente del soggetto, perché quest'ultima risulta correlata al cervello ma non sovrapponibile ad esso; distribuita, nei dispositivi culturali creati dal soggetto nonché negli ambiti in cui la sua esperienza si esplica [Santojanni, 2000].

In virtù della sua insufficienza biologica l'uomo ha da sempre avuto la necessità di manipolare il mondo, attraverso l'agire tecnico, per produrre condizioni di esistenza a lui sempre più favorevoli.

Attualmente quelle stesse condizioni sembrano determinare in maniera vincolante la sua relazione con l'ambiente. Il soggetto è, per sua natura, portato a creare attorno a sé un “mondo artificiale” [Frabboni, Pinto Minerva, 2002], cioè una serie di artefatti tecnologici che lo esonerano “dalla dipendenza immediata dagli stimoli [e gli] consentono di elaborare psichicamente l'esperienza” [Domanin, 2005, 45].

L'uomo è da sempre un cyborg [Clark, 2003], in quanto si avvale di protesi cognitive esterne alla sua mente (ad esempio carta e penna), cioè “può far ricorso ad un ambiente intelligente che supporta i [suoi] scopi e potenzia le [sue] abilità razionali” [Di Francesco, 2010, 160]. Questo ambiente, a partire dal quale il soggetto si costituisce ricorrendo ad ulteriori spazi artificiali, è però essenziale per lo sviluppo della sua intelligenza [Clark, 2003] ma retroagendo su di essa, ne modifica l'esercizio determinando una metamorfosi dei processi mentali. La differenza risiede, dunque, nel saper utilizzare con coscienza e responsabilità queste protesi cognitive esterne.

Se il primo di questi “strumenti di ampliamento cognitivo” che costituiscono il potenziamento artificiale del mondo è stato il linguaggio verbale, nella sua forma prima orale e poi scritta, il computer che, in parte, impiega lo stesso codice simbolico verbale, è invece il più recente ed, attualmente, il più potente per via della sua capacità di inserirsi in ogni ambito del vissuto umano. Una interazione quella fra soggetto e computer che ha effetti sia sulle modalità di relazione sia sui processi di costruzione dell’identità [Riva, 2004].

A partire dagli anni Cinquanta del XX secolo è stata posta una interessante analogia fra mente e computer, la quale ha dato vita ad un confronto che si è concluso con l’affermazione di una sostanziale differenza fra “intelligenza biologica” e “intelligenza artificiale”, non potendo riscontrare una fedele riproducibilità della prima nella seconda e, perciò, negando un modello meccanicistico capace di riguardare tanto la realtà materiale che quella spirituale. Così come i software in un computer, la mente elabora informazioni, ma diversamente dai primi essa si caratterizza per la sua specifica natura biologica.

L’attuale nozione di “intelligenza umana” deve essere pensata come derivante dalla cooperazione fra intelligenza biologica ed intelligenza artificiale. Le ICT⁵, in quanto “soggetti” dotati di intelligenza artificiale amplificano le funzioni senso-motorie, psicologiche o cognitive della mente umana. Tuttavia il soggetto, sempre più a contatto con intelligenze artificiali, rischia di perdere la percezione della differenza fra la sua natura, e quello che di se stessi viene comunicato attraverso un’estensione elettronica.

La delocalizzazione della propria soggettività offerta dai mezzi informatici di comunicazione determina la sostituzione del “punto di vista” con il

⁵ L’acronimo significa “Information and Communications Technology”, indica cioè l’insieme delle tecnologie che forniscono l’accesso all’informazione e che producono la comunicazione.

“punto di vita”. Se il primo distanzia dalla realtà perché è un’esperienza parziale, il secondo è il punto d’entrata, la chiave d’accesso, nella condivisione del mondo perché è un’esperienza globale dell’ambiente [De Kerckhove, 1993]. L’agire didattico deve essere consapevole di ciò perché tutto questo determina un cambiamento della sensibilità ed una profonda metamorfosi dell’assetto cognitivo del soggetto che apprende, modificando profondamente le sue cornici mentali, cioè il modo in cui egli costruisce la sua realtà [De Kerckhove, 1993].

Se le cornici mentali di chi usa un sistema di scrittura che viene letto da destra verso sinistra sono sostanzialmente diverse, anche nei termini della gerarchizzazione delle operazioni mentali, da quelle di chi utilizza un sistema che procede da sinistra verso destra, come dimostrato da D. De Kerckhove [1993], possiamo già intuire l’enorme cambiamento apportato dal computer che utilizza sia il codice linguistico che un altro tipo di codice, quello iconico, esprimendosi mediante un linguaggio multimediale.

Di questo nuovo assetto cognitivo determinato dalle ICT, P. Rivoltella [2009] individua, a titolo esemplificativo, tre disposizioni: il pensiero visivo, che promuove il pensiero intuitivo e l’orientamento verso gli obiettivi; il multitasking, cioè la capacità di fare più cose contemporaneamente, che permette il potenziamento delle capacità di problem solving; il pensiero breve, che promuove la capacità di sintesi e la velocità d’esecuzione del compito. Tutte e tre queste disposizioni sono in sintonia proprio con l’approccio smart di cui si è parlato, perciò esemplificano alcune caratteristiche di una maniera di agire e di conoscere che viene influenzata dal prodotto finale in cui si realizza, e di cui rappresenta un continuum.

Se prima dell’avvento delle tecnologie dell’informazione pensavamo in funzione della redazione di testi scritti in maniera lineare, ora lo facciamo anche per realizzare un ipermedia, cioè un testo che si sviluppa in maniera non sequenziale ed in cui sono compresenti vari codici espressivi. In

quest'ultimo caso il pensiero deve essere inteso come un processo di associazione fra idee [D'Alessandro, 2005], deve cioè essere considerato nella sua dimensione analogica. Tale modo di utilizzare il pensiero, chiaramente, lungi dall'essere circoscritto all'uso delle ICT, modifica nel complesso il nostro modo di interfacciarci con i potenziali oggetti di conoscenza.

La comunicazione didattica deve perciò cercare di ottimizzare questa modificazione dell'assetto cognitivo in virtù delle sue finalità, ponendo come orientamento e guida per tale processo proprio la riflessività ragionevole. Attraverso la promozione di un paradigma didattico riflessivo, si dà al soggetto la possibilità di sperimentare un profondo coinvolgimento nel processo intellettuale che genera la ricerca, aspetto che gli consente, inoltre, di evitare che le sue potenzialità si atrofizzino.

4. Conclusioni.

Per concludere è bene ricordare che, generalmente, il contesto tradizionalmente deputato all'esercizio della forma di riflessività qui analizzata è l'apprendimento dell'assetto strutturale della disciplina filosofica. Bisogna riconoscere che, nell'ambito della tradizione pedagogica italiana, è da sempre radicata la convinzione del valore formativo della filosofia come “sigillo stesso della formazione del cucciolo d'uomo che tramite essa entra pienamente in se stesso (nella sua *humanitas*) e nella cultura” [Cambi, 2009, 256], la filosofia è da sempre considerata il sapere principe che permette al soggetto di accedere al senso dell'esistere. Nello specifico il merito della P4C⁶, nuovo approccio statunitense⁷ all'insegnamento della filosofia, ha riportato l'attenzione su un modo particolare di pensare e di praticare l'educazione, individuando e

⁶ L'acronimo significa “Philosophy for Children”.

⁷ Modello didattico che, in tutto il mondo, ha generato molte metodologie similari che da esso si sono discostate e rese autonome.

sperimentando procedure i cui presupposti erano già ritenuti validi, ma le cui potenzialità dovevano essere messe alla prova. La filosofia, come cornice disciplinare entro la quale i processi del pensiero riflessivo si sviluppano, non è intesa nel suo essere contenuto ma nel suo dar luogo ad una procedura epistemologica, la cui esperienza è di per sé formativa. In realtà, va notato che le forme di pensiero che M. Lipman [2000] attribuisce, in via quasi esclusiva, alla filosofia, in realtà, la precedono e la rendono possibile perché riguardano qualsiasi ambito del pensare. L'approccio riflessivo, che è sicuramente proprio della disciplina filosofica ma anche di altre discipline, deve essere inteso come supporto per ogni tipo di apprendimento, in quanto chiama in causa uno specifico atteggiamento intellettuale.

Secondo le intenzioni di M. Lipman la P4C ha lo scopo di introdurre la filosofia di J. Dewey nella pratica educativa, dando concretezza al ruolo di primo piano che il pensiero deve necessariamente avere nell'educazione. J. Dewey, afferma M. Lipman, non aveva compreso il potenziale posseduto dalla filosofia, il fatto che essa può essere utilizzata per sollecitare l'interesse dei ragazzi ed indurli a riflettere sul significato della loro esperienza [Lipman, 2000].

Per "filosofia" M. Lipman intende non tanto il pensiero dei filosofi, quindi le filosofie, ma il modo di operare filosofico, cioè l'esercizio del pensiero riflessivo, affermando che questa pratica possa essere sperimentata anche in tenera età, molto prima che la filosofia come disciplina entri a far parte del tradizionale curriculum scolastico.

Il contesto in cui la metodologia filosofica è assunta, genericamente, come procedura per l'esercizio del pensiero riflessivo diventa un laboratorio in cui sperimentare le dinamiche inerenti la creazione, la formulazione e l'utilizzo dei giudizi, per imparare concretamente ad essere ragionevoli.

Le procedure razionali del pensiero vanno comunque acquisite nella pratica, in maniera equilibrata, per evitare che esse vengano impiegate a sproposito,

o più del necessario [Toulmin, 2003]. L'esercizio della ragione, dunque, può essere integrato da alcune intuizioni del senso comune, inteso come insieme di abitudini intellettuali cui intuitivamente i soggetti fanno riferimento.

Non a caso l'idea fondamentale del modello didattico proposto da M. Lipman riguarda un concetto di pensiero e, quindi, di intelligenza più articolato. Egli lo definisce "pensiero di livello superiore", "pensiero multidimensionale" [Lipman, 2005], "pensiero complesso" [Lipman, 2000]. Si tratta di un "higher order thinking", cioè di un processo di pensiero non-algoritmico, che richiede criteri multipli, che si basa sull'auto-regolazione del processo conoscitivo e che definisce strutture di significato [Resnick, 1987].

La conoscenza riflessiva, ciò che in questo intervento si è chiamato "riflessività ragionevole", non è propriamente una forma di conoscenza, essa non segue i criteri posti dal procedimento scientifico, ma è piuttosto una "forma di cognizione non scientifica" [Dewey, 1973], conseguita attraverso un'astrazione regressiva sull'esperienza quotidiana ai fini dell'intuizione dei suoi presupposti concettuali [Nelson, 1965], che concorre ugualmente a determinare il processo decisionale dell'uomo e, quindi, anche l'azione.

Nell'elaborare il suo modello didattico Lipman accetta la definizione di pensiero critico già data da R. H. Ennis, la quale faceva perno proprio sulla ragionevolezza come strumento essenziale per decidere "in cosa credere e cosa fare" [1969]. Il pensiero critico è certamente guidato da criteri, ma è anche sensibile al contesto, in quanto i suoi criteri devono superare la prova della realtà e vengono da essa condizionati. Inoltre, i criteri non vengono accettati come assiomi, ma vengono anch'essi problematizzati, per cui è in virtù di questo che possiamo affermare che il pensiero critico è meta-cognitivo, aspetto che implica l'assunzione da parte del soggetto della "responsabilità cognitiva", cioè del vissuto relativo alla consapevolezza di essere responsabili del proprio pensiero [Lipman, 2005], che permette di

esercitare il controllo sulle ragioni che sono alla base della propria auto-determinazione.

Il pensiero critico di cui M. Lipman parla è espressione di una “razionalità concreta”, in cui il significato di un’idea va ricercato “pragmaticamente” nelle conseguenze pratiche che essa comporta [2005].

I suoi criteri, cioè quegli assiomi che lo rendono tale, sono: l’attendibilità (le premesse di un ragionamento sono ritenute valide perché non violano alcun parametro di chiarezza e certezza); la rilevanza (relazione forte e corretta fra le premesse e la conclusione di un ragionamento); la coerenza (principio di non-contraddizione); la precisione (esattezza qualitativa e/o quantitativa); la sufficienza (le premesse di un ragionamento sono singolarmente accettabili). Ognuno di questi criteri esprime, inevitabilmente, anche un giudizio di valore su che cosa significhi pensare criticamente.

Si potrà agilmente notare che, la proposta di Lipman riprende quello che si è appena detto sulla riflessività ragionevole ma, nel farlo, lega tale proposta didattica all’insegnamento della filosofia. Posto che, questa relazione resta imprescindibile, l’idea di delineare la fisionomia della riflessività ragionevole come elemento cardine di una didattica che si propone di integrarsi all’approccio smart, superando la sua occasionale sterilità, non risulta vana. Le questioni caratterizzanti l’emergere di tale forma di riflessività sono più che attuali e devono essere tenute in considerazione sia dai docenti che costruiscono percorsi didattici sia dagli studenti che si impegnano nell’apprendere.

La riflessività ragionevole risulta essere lo strumento propedeutico di cui il soggetto deve affinare l’uso per poter agire nel mondo, per rendere quest’ultimo funzionale alle sue esigenze, e quindi per farlo essere “autenticamente smart”.

Riferimenti bibliografici

Agazzi E., (2010), *Operazionalità e intenzionalità: l'anello mancante dell'intelligenza artificiale* in Amoretti M. C. (ed.), *Natura umana, natura artificiale*, Franco Angeli, Milano.

Berthoz A. (2004), *La scienza della decisione*, tr. It., Codice, Torino.

Bruner J. (1997), *La cultura dell'educazione: nuovi orizzonti per la scuola*, tr. it., Feltrinelli, Milano.

Cambi F., (2008), *La "questione del soggetto" come problema pedagogico*, "Studi sulla formazione" n° 2, Firenze University Press.

Cambi F. (2009), *La "Philosophy for children" fra stile cognitivo ed idea di cittadinanza*, "Studi sulla formazione", anno XII, n°1-2.

Caviglia G., Perrella R. (2014), *Dipendenza da internet. Adolescenti e adulti*, Maggioli editore.

Clark A. (2003), *Natural Born Cyborgs: Minds, technologies, and the future of human intelligence*, Oxford University Press, Oxford.

D'Agostini F., (1997), *Analitici e continentali: guida alla filosofia degli ultimi trent'anni*, Milano, Raffaello Cortina.

D'alessandro P, Domanin I., (2005), *Filosofia dell'ipertesto. Esperienza di pensiero, scrittura elettronica, sperimentazione didattica*, Apogeo, Milano.

Damasio A. R., (2005), *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*, Adelphi, Milano.

De Kerckhove D., (1993), *Brainframes: mente, tecnologia, mercato*, tr. it., Baskerville, Bologna.

Dewey J., (1973), *Esperienza e natura*, tr. it., Mursia, Milano.

Di Francesco M., (2010), *Natura & cultura 2.0. Il soggetto tra neuro-riduzionismo e mente estesa* in Amoretti Maria Cristina (ed.) *Natura umana, natura artificiale*, Franco Angeli, Milano.

Domanin I., (2005) *Esperienze di pensiero e media tecnologici* in D'Alessandro P., Domanin I., *Filosofia dell'ipertesto. Esperienza di pensiero, scrittura elettronica, sperimentazione didattica*, Apogeo, Milano.

- Doran G. T., (1981), *There's a S.M.A.R.T. way to write management's goals and objectives*, Management Review, Vol. 70, Issue 11.
- Ennis R. H., (1969) *Logic in teaching*, Princeton Hall, Englewood Cliffs.
- Frabboni F., Pinto Minerva F., (2002), *Manuale di pedagogia generale*, Laterza, Roma-Bari.
- Husserl E., (2008), *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, tr. it., Il Saggiatore, Milano.
- Lipman M., (2000), *La filosofia come educazione del pensiero. Una conversazione pedagogica con Matthew Lipman*, di Maura Striano, in Cosentino A. (ed.) (2002), *Filosofia e formazione. 10 anni di Philosophy for Children in Italia*, Liguori, Napoli.
- Lipman M., (2005), *Educare al pensiero*, Vita & Pensiero, Milano.
- Mounier E., (1999), *Il personalismo*, tr. it., AVE, Roma.
- Nussbaum M., (2004), *L'intelligenza delle emozioni*, tr. it., Il Mulino, Bologna.
- Putnam H., (1985), *Ragione, verità e storia*, tr. it., il Saggiatore, Milano.
- Resnick L. B., (1987), *Education and learning to thinking*, National Academy Press, Washington.
- Rivoltella P. C., (2009), *Nativi digitali, media e nuove tecnologie* in Chiosso Giorgio (ed.) *Luoghi e pratiche dell'educazione*, Mondadori Università, Milano.
- Santojanni F., (2000), *Dov'è la mente* in Frauenfelder E. (ed.), *Immagini e teorie della mente: prospettive pedagogiche*, Carrocci, Roma.
- Santi M., (1995), *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*, La Nuova Italia, Scandicci.
- Semerari G., (1994), *Trasformazioni della filosofia e verità* in Borutti S., Papi F. (ed.), *Confini della filosofia. Verità e conoscenza nella filosofia contemporanea*, Ibis, Pavia.
- Tarski A., (1973), *Truth and Proof*, trad. it. in Casari Ettore, *La filosofia della matematica del '900*, Sansoni, Firenze.
- Toulmin S., (1975) *Gli usi dell'argomentazione*, tr. it., Rosenberg & Sellier, Torino.

Toulmin S., (2003) *Return to Reason*, Harvard University Press, Cambridge.

Wittgenstein L., (1974) *Tractatus logico-philosophicus e Quaderni 1914-1916*, tr. It., Einaudi, Torino.

Wittgenstein L., (2009), *Ricerche filosofiche*, Einaudi, Torino.

Wolfsgruber C., (2015), *Educazione: una passione per la ragionevolezza* in Rigotti E, Wolfsgruber C. (ed.), *Argomentare. Per un rapporto ragionevole con la realtà*.