

СОФИЙСКИ УНИВЕРСИТЕТ "СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ"
ФИЛОСОФСКИ ФАКУЛТЕТ

Докторантска програма "Философия с преподаване на английски език"



Автореферат

Философия чрез дистанционно обучение: теории и образователни стратегии

(Представен за публична защита на дисертация за присъждане на научната степен "доктор по философия")

Научен ръководител:

проф. д-р Даниела Сотирова

Supervisor

Prof. Dr. Sc. Prof. Dr. Daniela Sotirova

Докторант:

Винченцо Филети

PhD candidate

Vincenzo Filetti

София, 2023

Sofia, 2023

Въведение	4
1. Философия в епохата на инфосферата	10
2. Преформатиране на идентичността в епохата на инфосферата	11
3. Изначалната техническа същност на човека	15
4. Феноменология на дигитално свързаните ученици.....	20
5. Западната теоретична мисъл относно преподаването	23
6. Раждането на дидактиката на новото време - кратка история	27
7. Въпроси, свързани с методите и методологиите. Възможни модели на преподаване на философия.....	32
8. Теоретико-епистемологични въпроси. В защита на философията и преподаването ѝ	35
9. Съвременни педагогически и философски въпроси	38
10. Дигитална философия	39
11. Дигитална онтология.....	42
12. Човешкото познание, прецизирано от колективната и конективната памет	43
Философия чрез дистанционно обучение: теории и образователни стратегии.....	44
Основни приноси на дисертацията.....	44
Заключение	45
Библиография	50

Въведение

Според философа на информацията Лучано Флориди човечеството в момента изживява четвърта революция, не по-малко дълбока и радикална от тези, започнати от Коперник, Дарвин и Фройд. Философът твърди, че информационните и комуникационните технологии променят представата на хората за самите себе си, за начина, по който човек общува с другите, и за подхода към споделеното и съвместно изградено знание.

Хората започват да осъзнават, че всеки от тях - мъж или жена, не е независим субект, а по-скоро свързан с другите носител на информация, който споделя с други биологични агенти и разумни артефакти една глобална среда, състояща се основно от информация.

Лучано Флориди въвежда термина "инфосфера", изразяващ глобалността на информационното пространство, което включва както киберпространството (интернет, цифрови телекомуникации), така и класическите средства за масова информация. Тази инфосфера оказва "тежък" удар върху концепцията за образование за всяка образователна институция, и за хората от всички възрасти. Смесът на електронното обучение, обсъждан в този труд, е вплетен в този контекст, подчертан и от току-що отминалата пандемия на Covid-19. Тази пандемия е подтикнала много публични и частни институции да въведат онлайн форми на работа, образование и обучение.

В академичния свят и най-вече в света на началните, средните и гимназиалните училища (и дори в детските градини) започна процес на цифровизация на образованието, който показва както технологичната си сила, така и педагогическата си немощ. Подобно на целия образователен свят във всички негови форми, и преподаването на философия трябваше да се запознае и да приеме формулата на дистанционното обучение, като експериментира, без предупреждение и без колебание, нови форми на комуникация, опосредствани от компютърните технологии.

Това обаче се случва, без да е направен предварителен анализ на педагогическата обосновааност на тази методика и без адекватно философско осмисляне на протичащата

промяна в преподаването. Всъщност преподаването по принцип и в частност преподаването на философия (макар и само поради факта, че в колективното въображение то се свързва с провеждането му сред колонадите на аристотеловата перипатетическа школа, в градината на Епикур, в Александрийския музей) се оказва, че изпълнява функцията си вече не в непосредствена близост, т.е. без инструментално посредничество, а на разстояние, опосредствано от медия, която служи като протеза, полезна впрочем за преодоляване на физическото разстояние. В *първата глава* на дисертацията обсъждам някои философски и педагогически аспекти на преподаването на философия, като се опитвам да определя какво е значението на новата пайдея.

Конкретната тема, която се обсъжда в тази глава, е свързана със съществуващата епистемологична дихотомия между педагогика и дидактика, която и днес рискува да се повтори в цифровата среда, когато тя се изживява и използва като образователна среда. С други думи, опитвам се да разнищя една плетеница, пълна с безполезна предразсъдъци относно преподаването и нейната теоретична и педагогическа обосновка.

Освен това, започвайки с Платон, преминавайки през Декарт и стигайки до Попър, Гадамер и системното мислене, аз проследявам пътя, по който се анализират педагогическите и дидактическите проблеми в светлината на философските отправни точки.

Описвам също така накратко някои модели на преподаване на философия в различните културни среди с цел да подчертая сложната проблематичност на преподаването на тази дисциплина, която се превръща както в обект, така и в предмет на теоретико-педагогическо изследване. Ключът към разбирането на сложността на преподаването като цяло и на философията в частност може да е концепцията за перспективизма, която Ницше визира, без обаче да се изпада в релативизъм или, още по-лошо, в педагогически скептицизъм.

Във *втората глава* на дисертацията посредством концепцията за превод, заимствана от Авероес, пояснявам, че един онлайн дигитален урок предполага комуникация, която всъщност се превръща в превод. С други думи, срещата с другия придобива конотациите на

херменевтичен подход, при който онлайн срещата, но също и тази на живо, никога не се приема като нещо естествено, а предполага непрекъснато преоткриване на връзката учител-ученик.

Опитвайки се да изясним как обучението "лице в лице" може да бъде обогатено чрез дистанционно, ние си служим с понятия като "превод" и "херменевтичен кръг", като се позоваваме на мислители като Рикъор и Гадамер. Мисленето на Рикъор подчертава неотстранимата двусмисленост, която се запазва в езика, в разбирането, в предаването, пред осъзнаването на невъзможността да се потисне другостта на другия. Ето защо, както по отношение на комуникацията, така и по отношение на признаването на другия, дистанционното обучение повдига въпроси, по които трябва да се замислим, за да можем да организираме смислено преподаване. От тази гледна точка ни идва на помощ херменевтиката на Гадамер в педагогически план по отношение на "съобразяването" с другия, особено ако той е учащ се.

При това диалогът между философията, педагогиката и психологията ни позволява да разберем в какъв смисъл "Аз"-ът не е линеен, а ретикуларен. Именно структурата на интернет следва ретикуларното битие на "Аз"-а, дължащо се на хипертекстуалността и хипермедиалността - аспект, който в нашата работа е представен като автентично обогатяване на знанието, стига да се управлява компетентно от преподавателите. В същата глава въвеждам едно ново понятие за философия.

След десетилетия на nihilisticни, слаби или деконструкционистки философии, когато изглежда, че философите вече окончателно са се отказали от глобалния поглед върху нещата, задоволявайки се с ясно виждане в някаква ограничена област на изследване (философия на езика, философия на ума), се появява една философия с древен облик.

Тя изглежда като завършена сама по себе си, със *собствена онтология*, със силна идея за ставането и не на последно място със *собствена метафизика*. Добре е обаче веднага да се уточни, че само външността има древен характер: съдържанието на тази философия е

определено ново, тъй като принадлежи към областта на иновациите *par excellence*, тази на технологиите, и по-конкретно към областта на *информационните технологии*.

Всъщност решаващият тласък за конституирането на новата структура на реалността е даден от компютъра, който в този си профил се проявява като истинска и същинска "философска машина", способна да внуши с убеждаваща сила, че всички природни величини са крайни и дискретни и следователно могат да бъдат представени именно чрез целочислени величини, като по този начин се изключва всяка безкрайна, безкрайно малка, непрекъсната или локално неопределена променлива, която е обект на случайност.

Освен това тези физически величини не представляват нищо повече от конфигурации от битове и тяхното времево развитие се управлява от изчислителни процеси. Така се ражда сценарият на дигиталната философия, която се отличава със силна оригиналност не само по отношение на богатото наследство от идеи, които съдържа, но дори и по отношение на характера на нейния генезис. В *третата глава* на дисертацията разширявам аспектите, свързани с херменевтиката, като разглеждам възгледите на Ханс Георг Гадамер, също така с позоваване на Умберто Еко. Що се отнася до комуникациите по принцип, с акцент върху онлайн комуникациите, разглеждам темата за неизказаното и ролята на комуникацията според психолога и философа Пол Вацлавик.

По своеобразен начин философията и психологията се преплитат и според модела на невролингвистичното програмиране на Бандлър и Гриндер, споменати в същата глава. В светлината на тези размисли се заех с темата за препроектирането на нашата собствена нова идентичност във виртуалния свят, чиято динамика изглежда сложна и която все още се развива.

Дигиталните инструменти могат да се разглеждат като разширения на човешките умения, все едно са протези - тема, която разглеждам в *четвъртата глава* на дисертацията. В този контекст концепцията за протезата е разгледана от съвременния френски философ Бернар Стиглер. Философът работи върху преосмислянето на въпроса за техниката, опитвайки се да

предложи по-адекватна деklinация за разбирането на някои аспекти на съвременната модерност.

Стиглер твърди, че технологията се явява онзи елемент, който е в състояние да формира целия хоризонт на човешкото съществуване: всички човешки преживявания всъщност са по някакъв начин опосредствани от технически и технологични средства, които разширяват потенциалните възможности на човека. За съжаление рискът от банализиране на технологичното използване на дистанционното обучение е непосредствено зад ъгъла поради липсата на внимателно обсъждане на теми като комуникация и взаимоотношения.

Дори оригиналността и уникалността на обучаващия се субект, по думите на Левинас, рискува да бъде хипостазирана, затворена и кристализирана в роля, считана за изпразнена от диалектическия си принос в образователен и общочовешки смисъл. За да разбере колко важна е връзката ученик-учител и доколко ученикът е способен да създава знания, се фокусирах върху ретикуларното учене, обяснено чрез теорията и практиката на конективизма.

Теорията на *конективизма* е формулирана за първи път от Джордж Сименс, професор по психология в Тексаския университет, въз основа на анализ на ограниченията, които теории като бихевиоризъм, когнитивизъм и конструктивизъм открояват в опита си да обяснят въздействието на технологиите върху начина, по който живеем, общуваме и учим. Конективизмът предполага, че цифровото измерение се захранва от колективния интелект, вид разпределен интелект, кръстен от социолога Дерик де Керкхове "конективен интелект". Този интелект може да създаде знание, което се получава в резултат на умножаването на индивидуалните интелекти, свързани в мрежа от взаимоотношения, а не само като сбор или средно аритметично от тях.

Още повече, че в педагогичен и дидактичен план използването на дигитални инструменти би намерило в *работите на Стиглер* теоретична основа, която би позволила да се "обоснове" връзката, която учениците установяват с помощта на смартфони, таблети, компютри и

устройства за визуализация на разширена и виртуална реалност, очаквани, както и други неща, в училището на близкото бъдеще.

Тази теза на Стиглер успява да подкрепи теорията на конективизма, според която разпространението на знания през 21-ви век не може да се осъществи без съвместното използване на цифрови инструменти, с които подрастващите установяват почти "симбиотична" връзка. Впрочем, както е предвидил още канадският социолог Хърбърт Маршал Маклуън, цифровите инструменти могат да се разглеждат като среда в смисъл на разширяване и усъвършенстване на човешките способности.

Ако дигиталното обучение включва технически елементи, можем да кажем по Хайдегеровски, че то включва и технология, чиято същност е действителното разкриване на взаимоотношенията между човека и света и между хората помежду им. В дигиталната среда текстът се превръща в хипертекст в смисъл на разкриване на сюжет, свързан с електронни връзки, чието използване се нарича навигиране, един вид многолинейно, многопоследователно движение напред и назад, интерактивно и полифонично.

Цифровата учебна среда се възпроизвежда и разширява в рамките на една самовъзпроизвеждаща се динамика, която реализира и създава нова свързаност. Това ни навежда на мисълта, че мрежата не е място, а една нова, разширена, потенциално безкрайна релационна динамика. Именно поради своята изначално релационна същност дигиталната комуникационна мрежа се превръща в предпочитана среда за учене и преподаване, тъй като създава и установява нова другост.

В този план в *последната глава* предлагам някои работни указания, подходящо преработени, в съответствие с етапите, които подчертават какво могат да правят учениците онлайн в качеството си на съпроизводители на знания. След заключението, в приложението, излагам изцяло въведението от "Манифест за онлайн обучение 2016 г." (The 2016 Manifesto for Teaching Online). Съдържанието кореспондира с нашата тема и намерението ни е да подкрепим някои аспекти на изложеното в нашия труд. Всъщност една от основните идеи, залегнали в

манифеста, е, че качествено дигитално образование се намира в ръцете на учителите. Друга основна идея е: режимът онлайн може да бъде привилегированият режим. Разстоянието е положителен факт, а не недостатък.

1. Философия в епохата на инфосферата

Понятието "инфосфера" е въведено от философа Лучано Флориди, който твърди, че цифровата революция трансформира всеки аспект от живота ни с бързи и нестихващи темпове и реинтологизира разбирането ни за света и за самите нас.

Флориди смята, че цифровите технологии не само променят начина, по който взаимодействаме със света, но също така оформят и влияят на начина, по който разбираме света и се отнасяме към него, както и на начина, по който възприемаме себе си и общуваме помежду си. Флориди предлага философията да бъде "презаредена", за да се справи с радикалните промени, предизвикани от цифровата революция, и че за да се осмислят тези промени е необходимо философията да се прилага на най-високо ниво.¹

Дигиталната революция предлага историческата възможност да се преосмисли онова, което е изключителното в нас от гледна точка на нашето разумно и свободно поведение, което трябва да се противопостави на техническите артефакти, които все по-ефективно се адаптират към инфосферата, на предвидимостта и манипулируемостта на нашите избори и на развитието на изкуствената автономност. Ето защо Флориди твърди, че философските въпроси са дискуссионни въпроси, които се характеризират с информирано, рационално и честно обсъждане. За да се даде отговор на философски въпроси, трябва да се използват ноетични ресурси, представляващи сложен набор от културни, социални и емоционални ресурси, които хората използват в ежедневието си.

¹ Floridi, L., 2014. *The fourth revolution: How the infosphere is reshaping human reality*. OUP Oxford.

Флориди също така отбелязва, че философията се занимава по-скоро с подобряване на нашето разбиране за това, което вече знаем, отколкото с откриването на нови факти за реалността. Той твърди, че ресурсите, необходими за намиране на отговор на философски въпроси, могат да бъдат изучавани с цел да се разбере по-добре естеството на проблемите. Философията използва концептуалния дизайн като метод за идентифициране и изясняване на нерешени въпроси и за разработване, предлагане и оценяване на убедителни отговори. Флориди стига до извода, че с усложняването на света се увеличава и броят на философските въпроси.

Въпреки това той твърди, че философията все още е възможна, защото се занимава не с проверка или изчисление, а с това да подобри нашето разбиране. В крайна сметка философията е дисциплина, която се фокусира върху разбирането и усъвършенстването на знанията ни за заобикалящия ни свят.

2. Преформатиране на идентичността в епохата на инфосферата

Размислите за преподаването винаги откриват неподозирани хоризонти и ни позволяват да надникнем в пътища, които водят до анализ на процесите на изграждане на Аз-а и темите за еманципацията на личната идентичност. Точно поради тази причина кръгът от проблеми, които е полезно да се изследват преди проектирането, е наистина широк, особено когато става въпрос за онлайн обучение с философско съдържание. В този случай всъщност се възвръщат старите въпроси за смисъла на философската рефлексия, а след това и за идентичността и позицията на човека, който преподава, и този, който се учи.

Смятаме да се насочим към самата идея за човек и неговата възможна *идентичност в условията на една дигитална вселена*. Преди двадесет години, през 1998 г., един сборник с есета под редакцията на Теръл У. Байнъм и Джеймс Х. Мур предвижда как компютрите ще променят философията - с нейните проблеми, методи и модели, засягащи разума, съзнанието, опита, разсъжденията, понятието за истина, етиката и естетиката.²

² Bynum, Terrell Ward, and James H. Moor. "The digital phoenix: How computers are changing philosophy." (1998).

В края на XX век главната тема на философския размисъл се базираше на осъзнаването, че *цифровата революция променя света по-радикално и по-бързо, отколкото революцията на Коперник.*

Цифровата революция промени безвъзвратно разбирането за същността на човека като социално и политическо животно, а дори и преди това - разбирането за същността на Вселената. В епохата на информационната революция човекът се превръща в изначално информационен обект и по същия начин пространство-времето се превръща в изчислително пространство-време като основната тъкан на реалността.. Така херменевтичният хоризонт, който се появява в дигиталната епоха, се заема от понятието за *информация*, което, подобно на понятия като битие, знание, добро и зло, е автономно в своето онтологично достойнство и метафизика. Същият хоризонт се обитава и от *изчислителния бит*, който е новото *ἀρχή*, същинската основа на езика и реалността.

Един по-философски прочит ни кара да мислим, че новият херменевтичен хоризонт се характеризира с информация, която, въпреки че има характеристиките на Битие според Парменид (за разлика от не-Битието, което не е нищо друго освен дезинформация, липса или отричане на каквато и да е информация), по същество подлежи на битово изчисляване. С други думи, херменевтичният хоризонт, който се разгръща в цифровата ера, е хоризонт, наричан от философа Лучано Флориди *инфосфера*.³

Под инфосфера Флориди има предвид вселена на човека-информатор или информиращ, носител на информация, способен да получава информация и способен да променя околната среда с помощта на информацията, така както преди хилядолетия човекът е променял околната среда с помощта на палеца си. Такава вселена се управлява от собствени етични закони, които в основата си се стремят към морален императив, който Флориди обобщава като информационно благополучие, което трябва да се насърчава чрез разширяване (количество

³ Floridi, Luciano. *The fourth revolution: How the infosphere is reshaping human reality*. OUP Oxford, 2014, 25.

информация), усъвършенстване (качество на информацията) и обогатяване (информационно разнообразие) на инфосферата.

Ако е вярно, че в дигиталната епоха човек по същество е една информационна същност,⁴ то е ясно, че основното условие за неговото съществуване, или както би казал Мартин Хайдегер, за съществуването на Dasein, съответства единствено на неговата способност или възможност да предоставя и получава информация и да пребивава в света (в света на информацията, който в този случай съвпада със света tout-court).

В разговор, пише Хайдегер, Dasein се изявява не защото преди всичко се е капсулирало като нещо "вътрешно" спрямо нещо външно, а защото като Битие-в-света то вече е "външно", когато го осъзнава.⁵ Следователно в информацията и във възможността, дадена на човека да я разпространи, може да се прозре същността на съвременния човек, определена още от руския философ Михаил М. Бахтин, за когото "съществуването на човека (както външното, така и вътрешното) е едно много проникновено общуване. Следователно да бъдеш означава да общуваш. Смъртта (небитието) е невъзможността да бъдеш чул, да бъдеш разпознат, да бъдеш запомнен.⁶ И това проличава ясно в днешната култура, в която консистентността на Аз-а често е свързана с имидж, управляван и подсилван от социалните мрежи.

Анализирайки новата роля на човека в инфосферата, ние осъзнаваме, че съвременното съществуване е всъщност *онлайн съществуване*. Онлайн и офлайн са всъщност остарели или може би отменени, защото са погълнати от колективното очакване, че само едно условие ще бъде запазено за отделните индивиди.⁷ Съвременното общество кара хората да се чувстват "живи" единствено когато са свързани с мрежата, за да обменят информация, в противен случай те сякаш са "мъртви".

⁴ Wiener, Norbert. "The human use of human beings." *New York* (1954), 17.

⁵ Heidegger, Martin, 205.

⁶ Bakhtin, Mikhail M. "Author and hero in aesthetic activity." In *Art and answerability*, pp. 4-256. University of Texas Press, 2021.

⁷ Floridi, Luciano. *The onlife manifesto: Being human in a hyperconnected era*. Springer Nature, 2015.

Дигиталното измерение води човека към форми на колективен интелект,⁸ който създава нови социални и политически идентичности, основани не на териториална, географска или институционална принадлежност, а на споделяне на общи интереси. Цифровото измерение се подхранва и от *колективния интелект*, т.е. от формите на разпределен интелект, които неслучайно белгийският социолог Дерик де Керкхове кръсти "конективен интелект", който може да произведе знание, получено чрез умножаване на индивидуалните интелекти, свързани помежду си чрез мрежа от взаимоотношения, а не просто чрез техния сбор или средното им значение.

Това наподобява *ноосферата*, теоретично обоснована от съветския минералог Владимир Вернадски⁹ и френския философ Едгар Морен¹⁰, която е вид колективно съзнание, възникващо от взаимодействието на човешките умове, организирани във все по-комплексни социални мрежи.

Всъщност не е наложително тази комплексност да бъде цифрова, но е сигурно, че дигиталността е повишила тази комплексност, като я е направила в същото време рационална, проникваща, дигитализируема. Цялостното обсъждане на инфосферата ни кара да обърнем внимание на очевидната екстернализация на интелекта, която Мрежата подкрепя и разкрива. Така или иначе, очакваме да изясним образователните проблеми на участниците в обучението в рамките на цифровата вселена. Ако за социолога и философа Хърбърт Маршал Маклуън *техническият артефакт* (от епохата на електричеството) не е нещо повече от продължение на нашите органи и сетива,¹¹ то за де Керкхове, ученик на Маклуън, Мрежата (в цифровата епоха) е продължение на мисълта, форма на разширение на интелекта и, заедно с това, разширение на личната памет, която се проявява като колективна памет.¹²

⁸ Peters, Michael A. "Interview with Pierre A. Lévy, French philosopher of collective intelligence." *Open Review of Educational Research* 2, no. 1 (2015): 259-266.

⁹ Vernadsky, Vladimir I. *The biosphere*. Springer Science & Business Media, 1998.

¹⁰ Morin, Edgar. "Les idées: leur habitat, leur vie, leurs moeurs, leur organization. Vol. 4 of La méthode." (1986).

¹¹ McLuhan, Marshall. *Understanding media: The extensions of man*. MIT press, 1994.

¹² De Kerckhove, Derrick. *The augmented mind*. 40K, 2010.

Разсъждавайки върху тези аспекти, разбираме, че линейният модел на Скинър е оказал лошо влияние върху онлайн обучението, независимо че първоначално е бил приветстван. Подходът, разработен от психолога Бърнс Фредерик Скинър, е известен сред учителите през втората половина на XX век.

Подходът му е напълно механичен и строго последователен и не отчита сложността на ума и на човешкото същество.

Независимо от този факт знаем, че и днес има учители, които предпочитат линейния подход, който преди всичко "опростява" оценката на постиженията на учениците. Проблемът е, че съществува риск от прекалено опростяване на преподавателската дейност, включително и на оценяването. Съществува и форма на визуализация на ума, която се превръща във визуален феномен и икона. Както пише де Керкхове, това, което преди беше вътре в нас, сега е на екрана.

Ако Мрежата е продължение на *Nous* и на свързаната с него памет, както и орган на зрението, тогава Мрежата представлява и хранилище на една нова форма на идентичност. Тя окачествява и дефинира човека като идентичност, която също така е колективна и свързваща, предимно цифрова, която разширява и усилва вече неопределяемите граници на аналоговата идентичност. Понятието за *Nous* като продължение на зрението откриваме още при Платон¹³, но също и при Парменид, който говори за виждане/гледане с ума.¹⁴

3. Изначалната техническа същност на човека

При все че изначалната техничност на човека е разгледана в четвърта глава на дисертацията, от съображения за логическа и аргументационна последователност предпочитаме да я споменем тук. Концепцията за взаимодействието между човека и околната среда, застъпена от Пиаже и Брунер, и теорията на Маклуън за техническия артефакт като продължение на

¹³ Plato, Republic, 6, 509d-511e.

¹⁴ Sassi, Maria Michela. "Parmenides and Empedocles on *krasis* and knowledge." *Apeiron* 49, no. 4 (2016): 451-469.

нашите крайници и сетива¹⁵ са в унисон с теорията на Бернар Стийглер, съвременен френски философ.

От труда "Жест и реч" ("Gesture and speech") на френския антрополог и палеонтолог Андре Льороа-Гуран¹⁶ *Бернар Стийглер* заимства тезата за общия произход на антропогенезата и техногенезата, за изначалната "техничност" и "протетичност" на човешкото същество.¹⁷

По-специално философът подчертава тезата на Льороа-Гуран, изразена в критиката на дарвиновия еволюционизъм, който идентифицира в "човекоподобните" образа на първобитния човек. Това е тезата, според която появата на човека съответства на истински еволюционен скок, на радикално прекъсване, което ни пречи да разглеждаме прародителя на човека като отправна точка в еволюцията на човекоподобните примати.

Тезата на Андре Льороа-Гуран по-скоро определя този прародител като индивид, физически подобен на нас, но с много малък мозък, спадащ към групата на австралантропите. С това име палеонтологът прекръства това, което дотогава е наричано австралопитек, " подобрен вид човекоподобна маймуна", характеризираща се с късо лице, изправено положение и свободна ръка по време на ходене.

Тези три основополагащи и тясно свързани елемента са обвързани с допълнителната и изключително важна способност да се добиват и използват инструменти. Придобиването на изправено положение и последвалото го освобождаване на ръката е подобно на раждането на човек с *техническа нагласа*.

Нещо повече, Льороа-Гуран, споменавайки тези първи и рудиментарни форми на артефакти, говори за *анатомично следствие*, за *телесна секреция*, за преминаване на органичното в неорганичното не като вторичен или произтичащ факт, а като *първоначален факт*.¹⁸ Льороа-Гуран твърди, че човешкият интелект е интегриран в субстанцията и във функцията, като по

¹⁵ McLuhan, Marshall. *Understanding media: The extensions of man*. MIT press, 1994.

¹⁶ Leroi-Gourhan, André. *Gesture and speech*. MIT Press, 1993.

¹⁷ Howells, Christina, ed. *Stiegler and technics*. Edinburgh University Press, 2013.

¹⁸ Leroi-Gourhan André. *Le Geste et la Parole-tome 1: Technique et langage*. Vol. 1. Albin Michel, 2009.

този начин изтъква теоретичната вероятност на хипотезата, че образът на човека трябва да бъде преосмислен, като се започне от тази първоначална експроприация, хибридизация, екстериоризация на това, което не е човешко: "човешката ръка е човешка единствено дотолкова, доколкото е отделена от него, а не поради това, което е".¹⁹

Еволюцията на мозъка е в известен смисъл вторичен факт и тя остава подчинена на това състояние на интеграция в материалното, което от своя страна е възможно благодарение на освобождението на ръката, което позволява заемането на изправено положение.

Развитието на мозъка е в строга зависимост от неорганичното разширяване, в което този прародител на човека проектира собственото си оцеляване и от което зависят условията за възможност за неговото адаптиране към външната среда.

В светлината на тези резултати от палетнологическите изследвания Стиглер смята, че има право да направи първия важен извод: че човек се ражда извън себе си, вече проектиран в неорганичните си протези, в хода на тази екстериоризация. Следователно появата на човека съвпада с появата на техниката, а антропогенезисът - с техногенезиса.

"Екстериоризацията" е едно от понятията, които Стиглер най-ползотворно развива в работата си: чрез изследването на Лъороа-Гуран то се налага като уместен и продуктивен ключ към разбирането на специфичната логика на техническата еволюция. Стиглер го превръща в опорна точка, около която се формулира разсъждението на човека за това "кой е" и за неговите отношения с технологиите.

Освен това той получава възможност да промени динамиката и вътрешните баланси на процеса на създаване - една изключително амбивалентна динамика, която никога не спира да преразпределя функциите на субекта и обекта, като на практика ги поставя в пълна и реципрочна пермутация.

¹⁹ Leroi-Gourhan, 2009.

Това води Стийглер до очевидно пароксизмалното твърдение, че в процеса на изобретяване *човекът и технологията се създават взаимно*. Ето защо по принцип остава нерешим въпросът кой какво създава и какво кого създава. Но това е хипербола само на пръв поглед, в действителност точно тези пасажии от аргументацията на френския палетнолог подсказват перспективността на подобна децентрализация на перспективата. Според Стийглер вътрешното и външното, интелектуалната дейност и техническият обект се конституират взаимно в процеса на движение, което едновременно изобретява и двете: движение, в което те се създават взаимно, в един вид технологична маевтика на това, което наричаме човек.

Парадоксът на *екстериоризацията*, който загатва за пред-съществуването и първенството на един интериор, който, от друга страна, е зададен да започва само от про-ектиране извън себе си, се повтаря и се разкрива още по-добре в концепцията за очакването, която загатва за едно "преди", което се появява само в "забавянето".

Развитието на мозъка е немислимо откъм тази страна от процеса на взаимно създаване на човека и техниката, на съвместното определяне на кортикалното и техническо развитие, което ориентира човешката еволюция към "изкуствен подбор".²⁰ В светлината на тези наблюдения процесът на диференциация или индивидуализация на човека не може да пренебрегне *техническата поддръжка* - протезата.

Техническата поддръжка е отпечатък, който съхранява опита, свидетелство за това, което е отминало, външна памет. Феноменът на индустриализацията на паметта се разглежда от Стийглер като последен етап от еволюционния процес на човека.

Затова нашата епоха е белязана от технологичната *еволуция на допълненията към паметта*, които винаги са служили за запълване на непреодолимия дефицит на памет у човека. Допълващият характер на паметта, нейната материалност са изначални.

²⁰ Steigler, Bernard. "La technique et le temps: 1. La faute d'Epiméthée." (1994),184.

Стиглер има за цел да даде приемливо обяснение, но също така и генеалогия на може би най-добре характеризирания аспект на развитите капиталистически общества днес. Стиглер говори за индустрията, определяна като "програми", опериращи върху специфичното адаптивно поведение на човека чрез възпроизвеждане на моделите от гледна точка на възможното им оптимизиране. За тази цел програмната индустрия увеличава експоненциално (благодарение на развитието на информационните технологии) контрола и програмируемостта *на човешките механизми за ретенция*. Всъщност тази индустрия превръща точно тази възможност за контрол в свое основно, ако не и единствено, условие за съществуване и разрастване.

Индустриализацията на механизмите за ретенция, селекция и забравя, които оформят функцията на паметта в процеса на синтез на съзнанието, води пряко до нови форми на времеви екстаз, които дълбоко засягат човешкото съзнание.²¹

Стиглер несъмнено има предвид компютъризираните телекомуникационни технологии и създадения от тях медиен механизъм за разпространение на информация в "реално време".

Парадигмата на компютъризацията се разглежда от Стиглер като епоха на писането.

Философът очевидно има предвид съвременната епоха, чиято специфичност се обуславя от вида на технологиите, които определят условията за достъп и предаване на знанието, както и условията за подбор на неговото съдържание. Достъпът, предаването, подборът и приемането са процедурите, които работят съвместно в процесите на психична и колективна идентификация.

Нещо повече, те са характерни както за работата на индивидуалната съвест, така и за стабилизирането на общността. Колективната индивидуализация е възможна преди всичко благодарение на възможността за достъп до натрупаното знание и *колективната памет*.

²¹ Bernard, Stiegler. "La Technique et le temps, 2. La désorientation." *Paris, Galilée* (1996),121.

Традицията е заложена в мнемоничните протези, но тя се определя и от условията на възприемане, усвояване на следите на неизживяното минало, което обаче е записано и запазено, и следователно повторно активирано. Днес тези процедури като цяло клонят към все по-голямо съгласуване и преплитане една с друга чрез масовото използване на аналогови и най-вече на цифрови технологии за възпроизвеждане.

4. Феноменология на дигитално свързаните ученици

Краткият разбор на идеята на Бернард Стиглер ни предлага сериозни доводи в полза на *преосмислянето на връзката между човека и компютрите*. Бихме могли да поговорим за преоценка на образователната ефективност, която ни предлагат дигиталните инструменти. Несъмнено след множеството досегашни обсъждания сме в състояние по-добре да разберем почти симбиозната връзка между младите хора от 2000-те години (милениалите) и цифровите устройства. Става дума за сложната *връзка между младежите и Мрежата*, особено когато тя се използва в образователна среда.

Феноменологията на личността в Мрежата се проявява като многообразна и многопластова, която едва ли може да се отнесе към един-единствен център на тежестта. И все пак в тази непоправима широта той предлага поглед към човека, който размишлява върху сложното съжителство, а понякога и наслагване на *множество преживявания*, присъщи същевременно на отношенията между другите и самия себе си, между света и самия себе си.

Ето защо Мрежата представлява *образователна структура* наред с останалите, именно защото е контейнер на наративността, така че може да се разбира като място за свързване и комуникационна връзка между различните образователни структури. Мрежата предлага възможност за диалог и следователно за изграждане на идентичност, която се разгръща в разкази и фрагменти от образи, в коментари, в кратки афоризми и в пространни отклонения.

Дори *емотиконите* или иконите за емоция създават (като заместват лицето) отношения и емоционални връзки, които се предават от субекта към общността и обратно. Вярно е, че

непостоянството и променливостта на дигиталното съобщение могат да затруднят осъзнаването на различието между публично и лично в Мрежата, тъй като то не се възприема като контейнер на Аз-а и на разказа за Аз-а и поради това не се наблюдава дори намек за дискретност.

Всъщност в Мрежата лексиката е едновременно позната и публична, лична и изключително достъпна, загадъчна и красноречива. Вярно е, че тази *липса* на диференциация между външно и вътрешно, вътрешно и външно може да означава провал на Мрежата като агенция за образование. От друга страна, гореспоменатата диференциация със сигурност съществува в семейното "тяло" и в училищното "тяло", разглеждани като традиционно монолитни реалности.

И все пак от лингвистичното и металингвистичното онлайн котле за претопяване неизбежно възниква *херменевтика на човека* в Мрежа - една изключително сложна херменевтика, но не по-малко конкретна и значима. Цифровата идентичност, която можем да открием във фрагменти от автобиографични истории в Мрежата, е изключително наративна идентичност. Тази *идентичност* може да бъде проследена до онази семантична, лингвистична, наративна и поетична вселена, която е основополагаща за изграждането на Аз-а, върху който се базират или трябва да се базират образователният процес и дидактичните действия. Последните от своя страна са носители и преводачи на един подчертано педагогически език.

Този език не е просто усвояване и лексикално дефиниране на много точна лингвистично-научна номенклатура. Това е по-скоро осъзнаване на необходимостта от ежедневно деконструиране на образователния дискурс, за да се засилят изследователските парадигми от херменевтичен/всеобхватен и критичен/трансформиращ тип в противовес на тези от бихевиористичната и позитивистката матрица.

Този подход предполага предимството на "дали и как" на педагогическия лингвистичен жест, който несъмнено предефинира речника, но който се промъква в междините между хуманитарните науки и между хората, между мълчанията, между редовете, между

метафорите.²² Това е *емоционален депозит, написан на базата на алгоритмична азбука*, който в крайна сметка надхвърля нейните рамки.

Тук със сигурност имаме предвид психолингвистичните изследвания и тезата на Дерик де Керкхове, според която азбуката играе важна роля в формирането или редуцирането на някои много специфични културни нагласи. Например възникването на гръко-римската азбука благоприятства появата, първо на Запад, а след това и в останалата част на света, на линеен, последователен, логичен и свързан начин на мислене относно реалността, човека и обществото. Това се е получило поради простия факт, че всяка азбука, създадена, за да поддържа мнемоничния товар, неизбежно събира и асоциира знаци и понятия.²³

Езикът, който описахме дотук, трябва да бъде запазен със съзнанието, че дори когато е компресиран, пакетиран и хвърлен във вихъра на дигиталния свят, той също допринася за "битието в света" на човека и че не е просто развлечение или бягство от ежедневието.

Цифровата идентичност вече съвпада с личността (дори и юридически), така както семейната лексика съвпада със семейството и само с него. Следователно, ако всеки образователен жест е етичен акт, който цели да интерпретира собственото съществуване и съществуването на другите като някакъв текст, тогава задачата да се интерпретира и изгради една автентична идентичност, която да бъде представена също така и най-вече в цифров вид, днес се явява голямото предизвикателство пред педагогиката.

Това предизвикателство е свързано със създаването на цифрова идентичност, която поставя под въпрос и създава неудобства в дълбокото пространство на индивида и би било много опростено да се отдаде единствено на проблеми, свързани с процедурите и алгоритмите.

Новата образователна цел, пред която е изправена педагогиката днес, всъщност е насочена към постигането на дигитална мъдрост или мъдрост, която съвпада с образователната мъдрост и разширява съзнанието по отношение на виртуалното.

²² Buccellato, M. "C. Metelli Di Lallo," *Analisi del discorso pedagogico*." *Rivista di Storia Della Filosofia* 22, no. 3 (1967).

²³ De Kerckhove, Derrick. "Dall'alfabeto a internet." *L'homme* (2008).

5. Западната теоретична мисъл относно преподаването

Традиционните методи на преподаване, основани на западния рационален и пропозиционален подход, трябва да бъдат допълнени с по-нюансирано и по-чувствително към културата разбиране на педагогиката. Бихме искали да подчертаем, че ограниченото позоваване на Запада не отговаря на географско-антропологичен *лимес*, а само на едно теоретично разсъждение.

Въпреки историческата уникалност на *елинския период*, когато при Климент Александрийски ще бъде теоретично обоснован плодотворният синтез между източната педагогическа душа и гръцката рационална строгост,²⁴ съществува специфична западно-европейска образователна практика. Тя се основава на гръцката и латинската концептуална и практическа вселена, моделирана по архетипа на ученика-човек, интуитивно възприет от Боеций. Той твърди, че ученикът е индивидуална субстанция от разумно естество.²⁵

Породено от персонализъм с недвусмислено християнска насоченост, западното учение въпреки това се проявява като изключително и силно рационално и благодарение на това, че се опира на един умозрителен и пропозиционален метод. То се дели на *praelectio*, т.е. самия урок, и *concertatio* - дискусия, последващ контрол и опровергаване на застъпените тези. Впрочем етимологията на термина "урок" се дължи на латинското *lectio-lectionis* или "лекция", което по време на академичното *Средновековие* се превръща в "публично четене" или "представяне пред аудитория".²⁶ Тази рационална схема се затвърждава през ранното Средновековие, усъвършенства се през периода на Схоластиката, обновява се в *Ratio Studiorum* на йезуитите и се запазва почти непроменена до XIX век.

²⁴ Clement, Saint. *Clementis Alexandrini Paedagogus Clementis Alexandrini Paedagogus*. Vol. 61. Brill, 2002.

²⁵ Schneider, Elisabeth. "Naturae rationalis individua substantia." *Boethius as a Paradigm of Late Ancient Thought* (2014): 245.

²⁶ Le Gentil, Pierre. "Jacques Le Goff, Les Intellectuels au Moyen Age, Éditions du Seuil, Paris 1957." *Revue du Nord* 39, no. 156 (1957): 291-293.

Декарт изтъква необходимостта от такова подразделяне на обектите на знанието, което да не е случайно, а да е съобразено с логическите формулировки на различните дисциплини. Затова Картезианският учител, осъзнавайки логическата и методологическата необходимост от такова разделяне, изисква от материята да дисциплинира ритъма на човешкия ум. Посредством тази програма на кратки и точно дефинирани етапи той я въвежда в употреба с основна цел - да я разпространява. Така логическото разделение е функционално и изключително прагматично и дидактично.

Съблюдаването на умствените ритми на учениците означава, че хоризонтът на знанието и образователната сцена са съживени и обитавани от тези, които преподават, и от тези, които учат. По презумпция се предполага, че можем да говорим за педагогически обоснована учебна дисциплина, когато тя носи със себе си една наситена със смисъл вселена, тъй като дидактиката не означава просто предаване на знания.

Дидактиката включва свят, одушевен от знания, умения, възможности за обмен, умения за вземане на решения и оперативни отговорности и, не на последно място, от релационни познания. Все пак в контекста на електронното обучение съществува риск да се попадне в капана на традиционната *дихотомия* между педагогика и дидактика . В британската образователна система например, за разлика от други европейски страни, на педагогиката като област на изследване не се отдава голямо значение.²⁷

Смятаме, че е важно да се обърне внимание на изкушението да се разчита единствено на цифровите технологии като образователен инструмент, без да се прави критична оценка на тяхната ефективност. За съжаление, в рамките на динамиката, свързана с електронното обучение, крайният дихотомен сценарий погрешно вижда, от една страна, преподаването изключително като наука и техника на обучението, а от друга страна, педагогиката като неразривно свързана с неясно общообразователно измерение. По този начин педагогиката се

²⁷ Murphy, Patricia. "Defining pedagogy." In *Equity in the classroom*, pp. 17-30. Routledge, 2003.

оказва погрешно откъсната от конкретиката на практическия и фактическия живот на предаването на знанието и също така откъсната от всяко научно и експериментално мислене. Техниките на преподаване често се разбират и тълкуват като изцяло практически процеси, в рамките на които педагогическите и образователните умения може и да не се разглеждат.

Една от *възможните грешки* би могла да бъде пренасочването на техническото управление към цялото образователно измерение. Така например даден метод на преподаване може да доведе до това, че видеоклип в You-tube, евентуално добре композиран графично и с подходящо звуково оформление, да се счита за безспорен образователен/мултимедиен продукт, с възможност да бъде посещаван и преглеждан многократно.

Освен това не е достатъчно да определим даден мултимедиен продукт като образователно средство, само защото в контекста на специалната педагогика той позволява на дислексиците да четат или на страдащите от дизортография да пишат. Ето защо, криейки се зад графичната или феноменалната/технологична завеса, учителите не трябва да твърдят, че прилагат наука в образованието.²⁸

Това погрешно очакване вероятно се дължи на по-голямата и все по-широка достъпност на дигиталните устройства. Ето защо не можем да скрием факта, че е налице известна злоупотреба с цифровите технологии при използването и обработката на съдържание.

Въпреки предходната дискусия, *дигиталният сценарий* представлява безценен ресурс, мина, от която може да се черпи и да се създава дидактичен и образователен локус. Цифровата среда се превръща в ценен източник на ресурси дотолкова, доколкото има теоретични и педагогични предпоставки, които учителят адекватно обмисля и преценява. И това е особено важно, когато се запитаме за основното ядро на дидактичния път, тоест за урока.

Урокът, като основополагащо теоретично ядро на педагогическия и дидактическият опит, възприеман като среда на съжителство, има за цел постигане на взаимно признаване,

²⁸ Mangiardi, Andrea. "Didattica senza barriere." *Universal Design, Tecnologie e Risorse Sostenibili* (2017),7.

идентифициране на граждани, професионалисти и може би дори на нови педагози. *Цифровата* учебна среда предлага нови възможности за диалог и комуникация, които могат да променят традиционната механика на преподаване. Диалогът в тази среда може да бъде триизмерен, постоянно променящ се и всеобхватен, което създава динамично и интерактивно пространство, в което всички участници могат да допринесат за процеса на обучение.

Дидактическият триъгълник, който включва учителя, учениците и знанието, остава стабилен в тази среда, но епистемологичната модалност се измества към едно *тристранно херменевтично измерение*. Диалогичната и дигитална наративност позволява безкрайно завръщане към вече обсъждани теми, като променя и размества термините на обсъжданите въпроси.

Този вид непрекъснато обучение и диалогична наративност присъства в творбите на Платон, в които Сократ често се връща към вече изчерпани въпроси, за да внуши неочаквани и непредсказуеми начини на разсъждение и преподаване.

В дигиталната учебна среда обаче е необходим баланс между потенциално *безкрайната херменевтична свобода* и необходимостта от методи и правила, които да гарантират процедурен ред. Урокът винаги трябва да се съставя с оглед на необходимостта от обективност, стабилност и достоверност на предаваното съдържание, като същевременно включва в себе креативност или непредсказуемост. Все пак дидактическите отношения могат да се характеризират с грешки от страна на учителя.

Според херменевтичната логика допускането на грешки означава да се започне наново от собствените си грешки или предразсъдъци, да се осъзнаят по-добре отношенията и взаимодействието между ученик и учител, както и знанията по преподавания предмет. Честно казано, трябва да уточним, че предразсъдъкът не се свързва непременно с някакво отрицателно съдържание, както ни казва Гадамер. Напротив, той пише: "Предразсъдъците не са непременно неоправдани и погрешни, така че неизбежно да изкривяват истината.

Всъщност историчността на нашето съществуване води до това, че тези предразсъдъци, буквално погледнато, представляват първоначалната непосредственост на способността ни да преживяваме". Освен това Гадамер ни казва: "Предразсъдъците са предубеждения на нашата отвореност към света. Те са просто условия, които дават възможност да преживяваме нещата."²⁹

6. Раждането на дидактиката на новото време - кратка история

Терминът "дидактичен" идва от гръцката дума "didaskein", която означава "обучавам". Дидактиката е тясно свързана с педагогическите теории, теориите на знанието, както и със структурите и организацията на училищата.

В отделните педагогически теории продължава дебатът за методологиите на преподаване, но подготовката на учебния контекст, методите и похватите са важен аспект на организацията на преподаването. В миналото училищата често са използвали хомогенни и непроменящи се учебни методики, като например лекции в класната стая с участието на учител.

Въпреки това някои мислители, като *Квинтилиан*, предлагат за обучението да се използват и други форми на дейност, като например играта. През *Средновековието* методиката на преподаване се е базирала на четене на глас от учителя и наизустяване от ученика.

През *XVII в.* обаче, с появата и разпространението на модерното училище, тези методики стават по-регулирани и организирани. Организацията на отговарящо на съвременното обучение предполага метод, изграден на базата на обяснения, въпроси, сложни упражнения и накрая - на изпит, който придобива онези характеристики на публичност и ритуалност, които се запазват и до наши дни.

Организацията на съвременното обучение е насочена към промените, свързани с представите от детството и възприемането на неговата специфика. Освен това поставя първите плахи въпроси, свързани с методологиите, които обикновено се използват в училище, и първите

²⁹ Pickett, Adrienne, and J. G. York. "Multicultural teacher education: Developing a hermeneutic disposition." *Philosophy of Education Archive* (2011): 68-77.

съображения относно необходимостта да се следват естествените етапи на развитие. Тези въпроси възникват още в края на *XVI* в. във връзка с най-ефективните методи за преподаване и изучаване на латински език.

Дебатът между привържениците на преподаване, основано на разясняване и повтаряне на граматични правила, и между привържениците на преподаване, основано на разговор, по това време става много оживен и включва сред многото гласове както и тези на известни представители на тогавашната култура. В тази връзка *Еразъм Ротердамски* твърди: "На тази възраст човек научава за броени месеци всеки вулгарен език. Защо същото да не стане и с гръцкия или латинския? Методът обаче е приложим само ако учителят работи с малка група ученици, предвид необходимостта от постоянен контакт между учителя и ученика".³⁰ Появата на емпиричните философски течения нанесе тежък удар на онези теоретични позиции, които препоръчваха обучение, основано единствено на теоретичния урок на учителя пред учениците. Например *Лок* предефинира учебната програма за обучение на джентълмени, като изтъква първостепенното значение на опита, който е основен източник на знания, и на такива методите на преподаване и учене, които могат да предизвикат интерес сред учениците.³¹

Емилио на *Русо* отхвърля използването на книги като методология и дидактическо средство (Емилио чете само една книга - "Робинзон Крузо")³² и предлага метод, основан на важността на работата. Авторът поновому оценява безпокойството, характерно за ранното детство, и доказва необходимостта от насърчаване на естественото желание за изследване на детето, което може да се обучава само чрез сетивата си.³³

Наред с важността на прякото изследване, самият автор определя метода на *Русо* като непряк, т.е. основан не на обяснения или демонстрации, а на конкретен опит, който преподавателят

³⁰ Erasmo da Rotterdam, "De ratione studii," in *E. Becchi and D. Julia, Storia dell'infanzia*, vol. II, Laterza, (Roma-Bari 1996), 207.

³¹ Giuliana Di Biase, "Liberal education in John Locke's some thoughts concerning education", in *Giornale Critico Della Filosofia Italiana*, (September 2015), 573-574.

³² Jean Jacques Rousseau, "Emile or Concerning Education", Extracts Containing the principal elements of pedagogy Found in the first three books with an introduction and notes by Jules Steeg, Depute, Paris, France, translated by Eleanor Worthington, D. C. Heath & Company, Boston, (1889), 147.

³³ Rousseau, "Emile or Concerning Education", 96.

подготвя и който позволява на ученика да достигне впоследствие до теоретични и концептуални познания.

И накрая, в дебатите от времето на *Просвещението* много философи и мислители категорично осъждат методите, които обикновено се използват в училищата по онова време и целят придобиването на абстрактна и формалистична култура. В рамките на този дебат се води и по-широкообхватен коментар на учебната програма и преценка на практическите дейности и изкуствата.

Хората от Encyclopédie многократно повтарят как теоретико-практическите познания за света на материалното производство на блага са задължителна част от цялостното образование на човека, който е в крак с века на просвещението, в който живее, и следователно е способен да даде своя принос за усъвършенстване на цялото общество. През *XX век* настъпват значителни промени в начина, по който се възприема детството, и се експериментира с много нови образователни практики. По това време на детството се гледа като на особено крехка и безценна възраст и се водят много дебати за защитата на децата.

В началото на *XX век* е разработена *Скалата за развитие на Станфорд и Бине*, която става първият тест за интелигентност, позволяващ измерване на физическото и умственото развитие на децата.³⁴

Развитието на психоанализата на *Зигмунд Фройд* също допринася за едно по-различно възприемане на децата. Фройд разкрива един образ на детето, който е далеч от традиционната представа за невинно и ангелско същество, а напротив - с характерни импулси, включително еротични. Образът на детето като "полиморфен перверзник" скандализира много хора по онова време.³⁵ В отговор на тези промени във възприемането на детството възникват нови образователни практики.

³⁴ Becker, K. A. (2003). History of the Stanford-Binet intelligence scales: Content and psychometrics. (Stanford-Binet Intelligence Scales, Fifth Edition Assessment Service Bulletin No. 1). Itasca, IL: Riverside Publishing.

³⁵ Freud, S. (1905). Three Essays on the Theory of Sexuality (1905). The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud, Volume VII (1901-1905): A Case of Hysteria, Three Essays on Sexuality and Other Works, 123-246

Методът на *Фрьобел* вдъхновява много нови експерименти в областта на образованието в ранна детска възраст, както и нови предложения, като това на сестрите Агаци. Методът на Фрьобел, който наред със спонтанната игра и активното опознаване на детето включва и използването на структурирани материали, се прилага в рамките на определена концепция за отношенията между учителя и децата, която отрежда на възрастния ръководна роля, а на детето - широка автономия.³⁶

Сестрите *Агаци* смятат, че играта е най-важната дейност по време на учебния ден, и въвеждат традиционни и популярни елементи като рецитали и пеене, както и физически дейности като танци и гимнастика. Те имат за цел да избавят обучението от традиционния модел - обяснение/демонстрация.³⁷ Методът на *Мария Монтезори* се разпространява и в детските градини. Монтезори предлага структурирани материали, развиващи сензомоторни знания, които са основа за последващи концептуални постижения. Методът Монтезори се основава на важността на опита и действията, които се схващат като основни моменти на знанието, не само в ранното детство, но и в началното училище. Този метод заменя традиционното обяснение на урока с демонстрация на действие и учене чрез практически занимания, които насърчават социализацията и груповите дискусии между децата.³⁸

Активисткото движение в образованието поставя проблема за методите на преподаване в центъра на педагогическото обсъждане. Движението подчертава необходимостта от индивидуализиране на процеса на преподаване и учене, зачитане на етапите на развитие на детето и значението на мотивацията. Активните училища преосмислят ролята на учителя и на ученика, като поставят интересите на детето в центъра на дидактическите и образователните дейности. Това движение недвусмислено свързва качеството на образователните взаимоотношения с емоционалното и когнитивното измерение на обучението на детето.

³⁶ Fröbel, Friedrich, and Gustav Rönisch. *Friedrich Froebel*, (1912), 12.

³⁷ Todaro, Letterio: Between New Education and idealistic vision: Giuseppe Lombardo Radice and the arduous path of l'Educazione Nazionale in Italy (1927-1933) - In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 41 (2019) 2, S. 354-368 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-203495 - DOI: 10.25656/01:20349

³⁸ Montessori, Maria. *The Montessori method: the origins of an educational innovation: including an abridged and annotated edition of Maria Montessori's The Montessori method*. Rowman & Littlefield, 2004.

Дидактиката на XX век се фокусира върху *психологическите аспекти на процеса на преподаване и учене*.

Връзката между учителя и ученика се смята за ключова за процеса на преподаване и учене.

Пиерлуиджи Бертолини описва образователния опит като характеризиращ се с преднамереност и междуличностна комуникация.³⁹ Карл Роджърс предлага на учителя да създава "недиректно" общуване, основано на емпатия и изслушване.⁴⁰

От друга страна, *цялостната* перспектива разкрива как образователните и дидактическите взаимоотношения по същество се отличават с пропуски в комуникацията, които предизвикват промяна и се определят като сложно събитие, обусловено от множество фактори. Задачата на възпитателя или учителя е да може да оцени взаимодействието на тези фактори и да поеме отговорност за различните нива, присъстващи във връзката (когнитивно, емоционално/афективно, регулаторно).

В този контекст някои автори (*Школата на Пало Алто (the School of Palo Alto)*, П. Вацлавик, Г. Бейтсън) са изследвали различните модалности на динамиката на общуването, възможността за възникване на патологии и законите, свързани с прагматиката на общуването.⁴¹ Тази перспектива в образователните изследвания е причината да се обърне внимание на разкриване на процеси на маргинализация или комуникативна патология в отношенията между учителя и учениците.

Раждането на *електронното обучение* започва с кореспондентско обучение, което по-късно еволюира в курсове, включващи компютърно подпомогнато обучение ("computer-aided learning" CAL), компютърно подпомогнато преподаване ("computer-assisted instruction" CAI), компютърно базирано обучение ("computer-based training" CBT) и компютърно базирано преподаване ("computer-based instruction" CBI).

³⁹ Pierluigi Bertolini, "L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia fenomenologicamente fondata come scienza", La Nuova Italia, (Firenze 1988), 114-115.

⁴⁰ Rogers, Carl Ransom. *The carl rogers reader*. Houghton Mifflin Harcourt, (1989), 62.

⁴¹ Watzlawick, Paul, Janet Beavin Bavelas, and Don D. Jackson. *Pragmatics of human communication: A study of interactional patterns, pathologies, and paradoxes*. WW Norton & Company, (2011), 3.

Десетилетието на 90-те години на миналия век може да се определи като ера на компютърно базираното обучение, т.е. на курсове, богати на аудио, видео и образи, които могат да се използват чрез компютър, отначало на дискети, а след това и на компактдискове. Следващата стъпка към създаването на учебни програми е електронното обучение, в основата на което стои кореспондентската форма на обучение.⁴² 90-те години, успоредно с все по-бързото технологично развитие, бележат началото на епохата на електронното обучение, което води до основаването на виртуалния Калифорнийски университет с 1500 онлайн курса през 1997 г. През същата година се ражда Системата за управление на курсовете (Courses Management System), която позволява провеждане на онлайн тестове за проверка на уменията на потребителите, както и създаване на персонални курсове за обучение за всеки потребител. Две години по-късно, през 1999 г., се появяват и системите за управление на обучението (Learning Management Systems), с което Мрежата се превръща в безспорно главно действащо лице на *дистанционното обучение*. Това, което се случва по-нататък, следва технологичното развитие на новото хилядолетие, което ни води до бързината и лекотата на използване на съвременното електронно обучение, благодарение на все по-развитите и интуитивни платформи за електронно обучение, като *Skype, Google Meet, Zoom* и др.

7. Въпроси, свързани с методите и методологиите. Възможни модели на преподаване на философия

В този параграф се разглеждат *дидактическите методики и връзката им с философията*. В него се обяснява, че методиките на преподаване представляват изследване на процесите на преподаване/обучение и трябва да бъдат свързани с контекста, в който се прилагат. Дидактическата методология на философията не може да се разграничи от дидактиката на философията и трябва да са налице както теоретичните, така и практическите аспекти. Въпреки това можем да подчертаем значението на методологичната рефлексия, която включва

⁴² Harasim, Linda. "A history of e-learning: Shift happened." *The international handbook of virtual learning environments* (2006): 59-94.

изследване и анализ на различни методи на преподаване, техните принципи, възможности и ограничения. Съществува разлика между дидактическият метод и дидактическата методология, като втората е рефлексия върху метода.

Ще обсъдим и философските методи на преподаване и моделите, на които те се позовават. Първо, трябва да подчертаем, че *учителят по философия притежава предварително философско знание*, и е важно да се покаже многообразието от методи, за да бъдат уроците по философия разнообразни и дисциплинарно автентични. Необходимо е да се обяснят методите, използвани в преподаването, за да се формира разбиране на методологията в съзнанието на учениците и да се преподават разбираемо методическите умения. Съществуват различни модели за преподаване на философия, погледнати през призмата на историята:

- Първият модел е историко-типологическият модел, който акцентира върху структурните сходства между философските позиции в хода на времето.⁴³
- Вторият е историко-диалектическият модел, който се основава на типологическия модел, като посочва възможните развития, отричания, разширения и синтези на отделните позиции.⁴⁴
- Третият модел е историко-марксисткият или историко-културният модел, който изследва социалните, икономическите и културните структури, оказали влияние върху различните философски позиции.⁴⁵
- Четвъртият модел е текстово-историческият модел, който се фокусира върху прочит на класически философски текстове, често в антологизирана форма.⁴⁶

⁴³ Hösle, Vittorio. *Forms of Truth and the Unity of Knowledge*. University of Notre Dame Press, 2014.

⁴⁴ Forster, Michael. *Hegel's dialectical method*. na, 1993.

⁴⁵ Sayers, Sean. "Marxism and the dialectical method." *Socialism, Feminism and Philosophy: A Radical Philosophy Reader* (1990): 140.

⁴⁶ Peters, Rik. *History as thought and action: The philosophies of Croce, Gentile, de Ruggiero and Collingwood*. Vol. 6. Andrews UK Limited, 2013.

- Петият модел - историко-критико-проблемният или историко-тематичният, който идентифицира основните моменти на философската традиция и ги представя чрез изследване на автори и текстове по различни теми и проблеми.

По-нататък различаваме *англо-американски, френски и испански* модели на образование. По-конкретно, англо-американският модел се фокусира върху аналитичните и аргументативните модели, като например "Философия за деца" (P4C -Philosophy for children), критично мислене, дискусии, решаване на проблеми и "Интегрирано обучение по съдържание и език" (CLIL - Content and Language Integrated Learning).

Съществуват и други методики на преподаване, свързани с англо-американската култура, като например *Peer Education, Flipped Classroom, Cooperative Learning* (връстници обучават връстници, обърната класна стая, съвместно обучение), които приоритизират участието на учениците и самостоятелното усвояване на знания. Ползите от тези методологии включват изграждане на умения за самостоятелно учене, оптимизиране на времето в класната стая, подобряване на образователните взаимодействия, поощряване на цифровите умения и съвместната работа, както и насърчаване на личностното израстване и управление на емоциите.

Френският модел на преподаване на философия в горния курс на средното училище като светска дисциплина има дълга традиция, която води началото си от Виктор Кузен, еkleктичен философ, заемал важни длъжности в институциите през 30-те години на XIX век. В днешно време философията се изучава от последния клас на лицейте и има голям брой часове седмично, което помага за получаването на бакалавърска степен, тъй като изпитът включва писмена дисертация и устен тест. Програмата по философия цели да развие у учениците читателски умения, лична преценка и непредубеденост, така че да им позволи да навлязат в обществото, като знаят как да мислят и действат.

Испанският модел на преподаване на философия в гимназията поставя началото си през 70-те години на миналия век в резултат на образователната реформа на режима на Франко.

Предметът се изучава през втората година на бакалавърската степен, а програмата има за цел да развие умения за критично мислене и да насърчи учениците да разсъждават върху съвременни социални и политически въпроси.

8. Теоретико-епистемологични въпроси. В защита на философията и преподаването ѝ

Според Лучано Флориди философията не може да не говори за своя метод, както и за специфичното си съдържание, и никой друг не може да го направи вместо нея. Саморефлексията във философията е неизбежна.⁴⁷ Но не бива да го обявяваме за нейна заслуга, предупреждава Флориди, според когото умното мислене използва саморефлексията, за да впечатлява. Според философа има риск да се окаже, че философията само поставя въпроси. От тук следва, че задаването на въпроси е най-важното нещо и че философската рефлексия се основава на въпроса за въпроса.

Философията може да се определи като любов към въпросите, но според Флориди това определение не отговаря на истината, тъй като за него философията е страст към знанието и разбирането. За да научите и разберете, трябва да зададете правилните въпроси, за да получите подходящи и смислени отговори. Разликата е в убедителните отговори.⁴⁸

Флориди заявява, че за да се прави добра философия, е необходима смелост, преди всичко да се задават правилните въпроси в правилното време и да се предлагат правилните отговори, дори ако те са неприятни или непопулярни. Кант ни припомня, че това е и същността на Просвещението: *sapere aude*.⁴⁹ За Флориди философските отговори се прецизират с времето, допълват се взаимно и докато някои от тях имат само историческа стойност, други са валидни и днес.

⁴⁷ Floridi, Luciano. *Pensare l'infosfera: La filosofia come design concettuale*. Raffaello Cortina Editore, 2020.

⁴⁸ Floridi Luciano, 2020.

⁴⁹ Gattei, S., 2004. Back to Kant's 'Sapere aude!'. *History of the Human Sciences*, 17(4), pp.115-121.

Също така преподаването на философия онлайн включва задаване на въпроси, които предшестват обсъждането на преподаване чрез дистанционно обучение в интернет. Първо, се питаме дали не е необходимо да се защити преподаването на философия и самата философия, като се има предвид, че от позитивизма насетне философията сякаш е загубила своята специфика, която впоследствие е била възстановена. Една от предпоставките, които според нас трябва да се помнят, е, че според Делюз и Гатари философията е дисциплина за създаване на понятия.⁵⁰ Това основно допускане би било достатъчно, за да се преоцени функцията на философията, която все пак се нуждае от известна *защита*.

Необходимо е да се защити преподаването на философия (в училищата и университетите) в контекста на съвременния климат, който е определено критичен и настроен отрицателно, което все повече ограничава смисъла на всяка "мислителна" практика. Необходимо е също така да се защити преподаването на философия като *автономна дисциплина* със своя конкретна стойност и конкретна автономност. Нещо повече, нуждата от защита на философията се проявява както от онези, които "вътрешно" отричат нейната полезност, така и от самите философи, особено от онези, които се чудят защо философията трябва да има своя дидактика или, от друга страна, дали философията наистина може да се преподава.

Философията трябва да бъде защитавана и от онези, които "външно" отричат нейната полезност, смятайки, че доброто общо преподаване или набор от знания в антропологичната и психолого-педагогическата област са повече от достатъчни, за да осигурят инструменти и умения на бъдещите учители.

Трябва да добавим и проблема за преподаването на философия посредством дистанционно обучение чрез цифрови платформи, което изисква специални размисли, които ще разгледаме в това изследване. След гореспоменатите размисли все още се питаме: *възможно ли е да се*

⁵⁰ Gustavo Luiz Gava, "The Philosophy of Distance Education." American Journal of Educational Research, vol. 2, no. 12C (2014): 1-3. doi: 10.12691/education-2-12C-1, 1.

преподава философия? Въпросът може да изглежда безпредметен, но философията е философия, защото, наред с други неща, се съмнява в очевидното.

От друга страна, въпросът и отговорът му не са толкова очевидни, ако още от времето на Кант и Хегел човек се пита: а вие философия ли преподавате, или учите на философстване? Освен това, ако преподавате философия, защо да се занимавате с процеса на преподаване? Също така, ако трябва да обучавате на философстване, как можете да въведете "дидактика" в този процес, който е толкова екзистенциален и личен? Проблематичният характер на философията прави проблематичен въпроса за нейното преподаване.

Ние не си задаваме въпроса дали съществува дидактика на философията, както бихме могли да си зададем въпроса за дидактика на математиката или латинския език, които имат точно определено съдържание. Във философията контентът е "неясен", защото всеки философ има своя дефиниция за философия и дори не е ясно дали този (евентуален) контент може да се преподава или не. Затова първо се питаме дали философията може да бъде преподавана. Въпросът изглежда има по-прост и по-непосредствен отговор, ако замените общия термин "философия" с израза "история на философията".

Всъщност, доколкото е избран "исторически" (и само исторически) метод на преподаване и доколкото не искаме да поставяме твърде много теоретични проблеми, лесно може да се каже: ние сме призвани да преподаваме историческото развитие на философията като дисциплина, чрез нейните автори, текстове и контексти. Така или иначе можем да твърдим, че *противопоставянето между теоретичен подход* (преподаване на философия) *и исторически подход* (преподаване на история на философията) *е погрешно и подвеждащо*. Вместо това може да се приложи херменевтичен подход, който акцентира върху взаимодействието между философия и философстване.

Вече писахме, че всеки учител има свое собствено философско разбиране, което може да бъде както ограничение, така и ресурс. Смятаме, че добрият учител трябва да разтълкува своя избор и да обясни на себе си и на учениците си защо е направил определен философско-

методологически избор. Това изисква да се познават и експериментират други методи и философски перспективи, за да се оспори целенасочено множеството дидактико-философските перспективи. Само по този начин учениците могат да направят своя съзнателен дидактико-философски избор. Така че тук е необходима и друга посредническа дейност: от една страна, би казал Гадамер, осъзнаване на собствените предразсъдъци, на визията за света, въз основа на която се интерпретират нещата⁵¹ (визия, която неизбежно засяга и нашата дидактическа позиция).

9. Съвременни педагогически и философски въпроси

В тази глава разглеждаме предизвикателствата и възможностите за използване на електронното обучение в преподаването на философия. Твърдим, че концепцията за *превода* е полезна за разбирането на проблемите, свързани с взаимоотношенията между учители и ученици при използването на онлайн платформи.

Работата по превода е свързана с необходимия "риск" да се създаде нещо ново, а не просто да се повтори вече направеното. Вярваме, че комуникативното споделяне и релационното измерение в образованието, особено в преподаването на философия, изискват създаването на трети елемент и преосмислянето на нова територия, която излиза извън рамките на обикновения превод.

Учителите трябва да прогонят съмненията и културните предразсъдъци по отношение на електронното обучение и да признаят изключителната сила на новите медии в образованието. Един потенциален подход към стратегиите за компютърно базирано обучение (e-learning) може да е *методът на Авероес*. Това е херменевтична образователна парадигма за превод на мисълта, езика и знанието от един хоризонт към друг, най-вече в цифровата ера. В една среда за електронно обучение е важно да се създаде лингвистично-комуникативен мост между

⁵¹ Gadamer, Hans-Georg. *Philosophical hermeneutics*. Univ of California Press, 1977.

събеседниците, за да се установи двойствен поглед. По този начин можем да разберем значимостта на мултилингвизма и плурилогизма в образованието.

Искаме да подчертаем, че за да преведем мисълта си на разбираем за другите език, *е необходимо да установим специална връзка между езика и нещата и между знака и значението*. В тази връзка за да се постигне превод на мисълта и знанието следва да се отчете *субективността и другостта* на всяко общуване, което е от съществено значение в херменевтичния кръг на преподаването.

Ето защо съществува един вид *херменевтичен мост* като начин на комуникация на превод между хората. Този мост има две опори, едната от които се корени в екзистенциалния опит, а другата - в рационалното представяне посредством езика. *Lekton* ("значението") е тази вратата към взаимното разбиране, която дава възможност за превод между *различните вселени от значения и знаци*.⁵² Общуването винаги е свързано с превод, дори когато говорите с човек на един и същи език. Необходимо е да се намери обща координатна система, в която хората да живеят временно, и да се разшири културният хоризонт на рефериране, за да се увеличи полето на общуване. Интернет притежава потенциала за *широко колективно споделяне* и позволява сложна динамика на взаимовръзките, която обхваща езикови, ценностни, етични и символни знания, както и предположения, които предшестват и предвиждат решението.

10. Дигитална философия

Едуард Фредкин, изтъкнат професор в университета Карнеги Мелън, въвежда израза "дигитална философия". Основният принос на Фредкин се съдържа в неговото *онтологично твърдение: информацията е първият принцип на реалността*, неин съставен елемент.

⁵² Frede, Michael. "The Stoic Notion of a lekton." (1994).

С други думи: там, където Питагор⁵³ е разположил числата, а Лайбниц си е представял монадите⁵⁴, точно там Фредкин поставя информацията. И това несъмнено е философско твърдение. *Информацията е в основата на материалната реалност*, която още от времето на предсократиците е привилегировано поле за изследване на философията, но тя е и в основата на мисловната реалност на субекта, който сам си поставя въпрос и го изследва.

Казано с още по-разбираеми думи, информацията също така е основа за формулиране на истината, чието притежание трябва да утоли жаждата за знание, която движи научните изследвания. Информацията е както *обект, така и субект*. Природата на истината е информационна: според Фредкин всичко се движи в рамките на този кръг. Още една интересна гледна точка за дигиталната философия идва от Грегъри Чайтин, аржентинско-американски математик и компютърен учен.

Когато човек започне да се чуди каква е истинската същност на даден обект и какво е естеството на един физичен закон, това е знак, че се отдалечава от сигурното пристанище на науката и се насочва към по-несигурни метафизични места за кацане. Грегъри Чайтин, един еkleктичен изследовател, не се колебае да поеме по този път. Вътърът, който го тласка, дори в неговия случай е откровено дигитален. Онова, което наложи завръщането към метафизичната рефлексия, отдавна изчезнала от философския пейзаж, беше *компютърът*. Компютърът, разглеждан не като реална физическа машина за пресмятане, а като *"нова и удивителна философска и математическа концепция"*, казва Чайтин.⁵⁵ Компютърът се превръща във философско-математическо понятие, тъй като придава непредставими дотогава значения на глаголите "разбирам" и "знам".

След появата на компютъра, казва Чайтин, разбирането на същността на дадена същност се състои в идентифицирането на нейното алгоритмично информационно съдържание, т.е.

⁵³ Dudley, Underwood. *Numerology, or, what Pythagoras wrought*. Cambridge University Press, 1997.

⁵⁴ Garber, Daniel. *Leibniz: Body, substance, monad*. OUP Oxford, 2009.

⁵⁵ Chaitin, Gregory. "Metabiology: Life as evolving software." *Работна версия, налична за изтегляне на адрес <http://www.cs.auckland.ac.nz/~chaitin>* (2010).

компютърната програма, която извежда на екрана формата на разглежданата същност; нещо повече, след появата на компютъра познаването на физическия закон, който регулира ставането на дадено явление, е равносилно на идентифицирането на изчислителната система на процеса, която моделира на екрана еволюцията на това явление.

Що се отнася до естеството на тялото, веднага може да се повдигне възражение, основано на разликата между реален обект и негова имитация; но тук важи една основна дигитална аксиома, според която същността се идентифицира с формата, организацията, конфигурацията, структурата на същността, а не с анонимните, неразличими, лесно заменяеми елементи-материали.

В края на краищата всеки философ, който се е занимавал със "същността", като се започне от платоновата традиция и се стигне до аристотелианско-томистичната и чак до Хегел, знае, че причината, поради която едно нещо е това, което е, а не друго, се крие във формално разбираемия елемент.⁵⁶

След появата на компютъра *този разбираем формален елемент съответства на информационната структура*. Що се отнася до понятието за *право*, разработката на Хайтин придобива още по-дигитална окраска.

Като се има предвид, че същността на една същност, а следователно и на едно явление, е нейното информационно описание в *двоичен код*, то, разбира се, по силата на закона на въпросното явление компютърната програма, способна да ги генерира, е техен точен модел. Колкото по-кратък е законът, толкова е по-добър. Невъзможността да се получи компресия на данни е равносилна на отсъствие на закон: с други думи, ние сме изправени пред случайно събитие. Чайтин твърди, че в неговия модел както законите на природата, така и резултатната вселена са представени като крайни поредици от битове. Законите са програма, а Вселената е нейният резултат.⁵⁷

⁵⁶ Urban, Wilbur Marshall. *The intelligible world: Metaphysics and value*. Vol. 14. Routledge, 2014.

⁵⁷ Chaitin, Gregory J. "On the length of programs for computing finite binary sequences." *Journal of the ACM (JACM)* 13, no. 4 (1966): 547-569.

11. Дигитална онтология

Известното, че *информацията е върховният и окончателен принцип на реалността*, е провъзгласено не само от гласовете на двамата гореспоменати автори. Точно обратното, то е подкрепено от хор, който се надига от няколко научни области и който намира широк отзвук на първо място в сектора на напредналите технологии, където голяма група експерти са съгласни с това, което историкът и далновиден съсновател на MIT Media Lab Никълъс Негропонте повтаря от доста време: *преходът от атоми към битове е необратим и не може да бъде спрял*.⁵⁸ Освен това той черпи опит от областта на изследванията на мозъка и съзнанието. Например Дейвид Чалмърс, австралийски философ и когнитивен учен, старателно събира всички новини в тази област на своя уебсайт consc.net. По този начин той може да направи извода, че информацията е естествен кандидат да изиграе съществена роля и в теорията на съзнанието.⁵⁹

Посланието обаче неочаквано проникна дори в областта на еволюционните изследвания, както потвърждава в своята книга "Слепият часовникар" (The Blind Watchmaker) един автор като Ричард Докинс, който определено не е креационист:⁶⁰ в сърцето на всяко живо същество няма нито огън, нито горещ дъх, нито искра живот, а само информация, думи, инструкции.

Ако искате да използвате метафора, не бива да си представяте огньовете, искри и дихание. Вместо това си представете милиард дискретни цифрови знаци, гравирани върху кристални плочки. Ако искате да разберете живота, трябва да мислите не за вибриращи и трепкащи гелове и каши, а за информационни технологии. От всичко това можем да стигнем до извода, че за всички тези автори *информацията е в основата на реалността* (природна, изкуствена,

⁵⁸ Negroponte, Nicholas, Randal Harrington, Susan R. McKay, and Wolfgang Christian. "Being digital." *Computers in Physics* 11, no. 3 (1997): 261-262.

⁵⁹ Chalmers, David J. "Facing up to the problem of consciousness." *Journal of consciousness studies* 2, no. 3 (1995): 200-219.

⁶⁰ Dawkins, Richard. *The blind watchmaker: Why the evidence of evolution reveals a universe without design*. WW Norton & Company, 1996.

ментална). В съответствие с традицията на класическата философия информацията е *archè* - първият принцип, който съставлява произхода и основата на Цялото.

Неговата природа е нематериална, макар и да не притежава онези типични характеристики, които традицията приписва на първия принцип в дуализма дух-материя и субект-обект: може да се каже, че това е неутрална или секуларна нематериалност. Дигиталната философия обаче споделя до голяма степен традицията, че именно този нематериален елемент изпълнява функцията на "субстанциализация" на материалната реалност: такъв е случаят с числото на Питагор, с хиперурановата идея на Платон, с монадата на Лайбниц и т.н.

Да се опитваме да навлезем в анализа на информацията отвъд нейната функция в реалността, вероятно опитвайки се да ѝ дадем определение, би било погрешно, защото, както посочва Фредкин, крайният елемент по своята същност не може да бъде проследен до някое друго нещо. Човек може да си представи, че *битът*, минималната единица за информация за реалността, както в онтологичен, така и във възприятиен смисъл, е произлязъл от хомогенната и недиференцирана космическа празнина. От този бит избухва реалността. Оттогава това първично Събитие се отразява на семантично или синтактично ниво във всички етапи на опита.

12. Човешкото познание, прецизирано от колективната и конективната памет

Технологичните предимства на цифровата ера стимулират и изискват определени преходи: *от текст към хипертекст, от медия към крос-медия, от работно място към платформа.*

Очевидно е, че отношенията между интимност и екстериорност се променят в свят, в който паметта на хората и свързаната с нея интериорност са се пренесли в Мрежата на основа, различна от индивидуалните синапси.

Днес, след като знанието е мигрирало в Мрежата, колективната и конективна памет спомагат за усъвършенстването на човешкото знание. Нещо повече, *личните паметни ще могат да се използват, да бъдат видими, направлявани и посещавани от други чрез интернет.*

Темата за колективната памет неизбежно ни насочва към теорията за *конективизма* - теория, формулирана за първи път през 2005 г. от Джордж Сименс, професор по психология в Тексаския университет. Конективизмът предполага, че цифровото измерение се подхранва от колективен интелект, форма на разпределен интелект, кръстен от социолога Дерик де Керкхове "*конективен интелект*". И накрая, от педагогическа и дидактическа гледна точка, смятам, че използването на цифрови инструменти би намерило в тезите на Стийглер теоретична основа, която позволява да се "оправдае" връзката, която учениците установяват със смартфони, таблети, компютри и визуализатори за добавена и виртуална реалност, предвиждани, наред с други неща, в училището на близкото бъдеще.

Философия чрез дистанционно обучение: теории и образователни стратегии

Основни приноси на дисертацията.

1. *Инфосфера*. Според философа на информацията Лучано Флориди човечеството в момента изживява четвърта революция, не по-малко дълбока и радикална от тези, започнати от Коперник, Дарвин и Фройд. Философът твърди, че информационните и комуникационните технологии променят представата на хората за самите себе си, за начина, по който човек общува с другите, и за подхода към споделеното и съвместно изградено знание (*конективизъм*). Хората започват да осъзнават, че всеки от тях - мъж или жена, не е независим субект, а по-скоро свързан с другите носител на информация, който споделя с тях една глобална среда, състояща се основно от информация.
2. *Дистанционното обучение като превод*. В академичния свят и най-вече в света на началните, средните и гимназиалните училища е започнал процес на дигитализация на

образованието, който демонстрира както технологичната си сила, така и педагогическата си немощ. Подобно на целия образователен свят във всичките му форми, преподаването на философия също трябваше да научи и да възприеме формулата на *дистанционното обучение*, експериментирайки с нови форми на комуникация чрез посредничеството на компютърните технологии. Това обаче се случва, без да е направен предварителен анализ на педагогическата обосновааност на тази методика и без адекватно философско осмисляне на протичащата промяна в преподаването. Дигиталният онлайн урок предполага комуникация, която се оказва *превод*. С други думи, срещата с другия придобива конотациите на *херменевтичен подход*, при който онлайн срещата, но също и тази на живо, никога не се възприема като даденост, а предполага непрекъснато преоткриване на връзката учител-ученик.

3. *Ретикуларният Аз и хипертекстът*. Структурата на интернет чрез своята хипертекстуалност и хипер-медиаалност следва ретикуларното съществуване на "аз" - аспект, който се представя като автентично обогатяване на знанията, ако бъде умело направлявано от преподавателите (*учениците: от потребители стават произвеждащи потребители*).
4. *Дигитални инструменти като протези*. Дигиталните инструменти могат да се разглеждат като *продължение* на човешките способности, подобно на протези. В този контекст концепцията за *протезата* е разгледана от съвременния френски философ Бернар Стийглер. Още повече, че в педагогичен и дидактичен план използването на цифрови инструменти би намерило в *работите на Стийглер* теоретична основа, която би позволила да се "обоснове" връзката, която учениците установяват с помощта на смартфони, таблети, компютри и устройства за визуализация на разширена и виртуална реалност, очаквани, както и други неща, в училището на близкото бъдеще.
5. *Дигитална онтология*. Философията се е занимавала със "същността", още от времето на платоновата традиция и се стигне до аристотелианско-томистичната, та чак до Хегел. Нещото трябва да бъде разпознато в разбираем формален елемент. След появата на компютъра *този елемент - разбираем-формален - съвпада по двоичен код с информационната схема*. Според Фредкин и Чейтин *информацията е крайният и окончателен принцип на реалността*.

Заклучение

В последната глава на дисертацията сме предложили една от най-дискутираните теми през последните години, касаеща обучението, подпомагано от технологиите: тази за *онлайн участието и споделянето на знания*. Възприемането на неговото значение прогресивно

нарастваше успоредно с технологичното развитие на световната Мрежа и подпомогна прехода от старите модели на дистанционно обучение към електронно обучение, а след това отново към парадигмата Web 2.0.

Онлайн обучението позволява да се направлява класът така, че учениците да бъдат изцяло главни действащи лица, като по този начин упражняват един реален профил на гражданско участие. Последният аспект се отнася по-специално до концепцията за електронно гражданство, която в днешно време е от решаващо значение за социалния живот на града през 21-ви век.

Успехът на Web 2.0 потвърди, че създаването на *знания наистина е процес, който е социален и ситуативен*. Независимо дали става въпрос за обучение във формална или неформална среда, за възрастни, които преминават фирмено обучение, или за ученици или студенти, в основата на онлайн дидактическите, образователните или обучителните действия стои убедеността, че чрез посредничеството на подходяща технология може да се насърчи комуникативната връзка между повече хора.

В същото време се развива *съвместното създаване и споделяне на знания*, като по този начин се подобрява процесът на преподаване/обучение. В този смисъл тя трябва да бъде призната за *системна перспектива*, в която учителите и учениците си взаимодействат при натрупването на знания.

В настоящата дисертация представихме накратко тезата на френския философ Бернар Стийлер, според която *човек изначално е техническо същество*, за което цифровият инструмент не е нищо друго освен неизбежен компонент от структурата на човека за опознаване на света.

В контекста на едно системно взаимодействие обаче трябва да се запитаме какъв смисъл има преподаването на философия и дали изобщо съществува такова нещо като обучение по философия. Същите въпроси се задават и за преподаването на философия онлайн. Преподаването на философия предполага задълбочен размисъл върху предоставянето на

съдържание, което само по себе си вече съдържа множество отговори за смисъла на дисциплината и за начина, по който тя трябва да бъде поднесена. Освен това съществува съществена връзка между съдържанието и психолого-педагогическия начин на предаване на знанията. Осъзнахме, че между философията като съдържание и нейното преподаване съществува връзка "едно към едно". Още от времето на Кант и Хегел учителите се чудят дали преподават философия или учат на философстване.

Осъзнахме колко трудно е да се фокусираме върху дидактиката на философията, която е толкова екзистенциална и лична. Проблематичният характер на философията прави проблематичен въпроса за нейното преподаване. Ние не се питахме дали съществува дидактика на философията, както бихме могли да се запитаем за дидактиката на математиката или латинския език.

В другите дисциплини има точно определено съдържание и повече или по-малко ефективни методи на преподаване. Във философията обаче самото съдържание вече е неясно, тъй като всеки философ има свое определение за философия, и дори не е ясно дали това (евентуално) съдържание може да се преподава или не.

Нещо повече, в настоящата работа се опитахме да изясним как дистанционното обучение може да обогати преподаването "лице в лице" (не само на философия). Поради тази причина прибягваме до понятия като превод и *херменевтичен кръг*, като се позоваваме на мислители като Рикьор и Гадамер. Мисленето на Рикьор подчертава неотстранимата двусмисленост, която се запазва в езика, в разбирането, в предаването, пред осъзнаването на невъзможността да се потисне другостта на другия.

Ето защо, както по отношение на комуникацията, така и по отношение на признаването на другия, дистанционното обучение повдига въпроси, по които трябва да се замислим, за да можем да организираме смислено преподаване. От тази гледна точка ни идва на помощ херменевтиката на Гадамер в педагогически план по отношение на "съобразяването" с другия,

особено ако той е учащ се. Освен дистанционното преподаване на философия, учителите може би трябва да преосмислят моделите си на преподаване.

В този контекст описахме накратко някои модели на преподаване на философия сред различни културни традиции с цел да подчертаем сложната проблематичност на преподаването на тази дисциплина. Въпреки това, вместо да говорим за възможно окончателно решение на сложния проблем с преподаването на философия, ние предпочитаме да "изберем" няколко възможни медиационни решения. Първото предложено посредничество е между философията и философстването: то се превръща в медиация между преподаването на историята на философията и научаването на хората да мислят самостоятелно. От друга страна, предварителните споразумения са неминуеми. Всеки учител има своя собствена философия, скрита или явна, неосъзната или осъзната. Това се отнася както за преподавателите в средните училища, така и за преподавателите в университетите. Следователно това важи и за онези, които преподават дидактика на философията.

Преподавателите и учениците могат съзнателно да оспорят множеството дидактико-философски перспективи: по този начин учениците ще направят свой собствен съзнателен философски избор. Друго потенциално посредничество почива на философията на Гадамер, която подчертава важността на осъзнаването на собствените предразсъдъци, на представата за света, според която се интерпретират нещата.

И накрая, една от основните теми е концепцията за превод, заимствана от Авероес, която обяснява, че един дигитален онлайн урок предполага комуникация, която всъщност е превод. С други думи, срещата с другия придобива конотациите на херменевтичен подход, при който онлайн срещата, но също и присъствената такава, никога не се приемат за даденост, а представляват непрекъснато преоткриване на връзката учител-ученик.

Последният параграф на дисертацията е посветен на Manifesto Onlife на Лучано Флориди, написан в сътрудничество с тринадесет учени, в който се посочва, че вече няма разлика между

виртуалния и реалния живот. Ето защо през XXI век трябва да бъдат възприети нови ценности в социално, икономическо и геополитическо отношение.

В приложението към дисертацията е включен пълният текст на увода, взет от "The 2016 Manifesto for Teaching Online" ("Манифест за онлайн преподаване 2016").

Съдържанието кореспондира с нашата тема и намерението ни е да подкрепим някои аспекти на изложеното в нашия труд. Всъщност някои от основните идеи, залегнали в манифеста, са, че *качественото дигитално образование се намира в ръцете на учителите*. Друга ключова идея е: *онлайн може да бъде привилегираният режим. Разстоянието е положителен факт, а не недостатък*.

Библиография

- A S. Makarenko, Bandiere sulle torri, tr. it., vol. I, *Edizioni Cultura Sociale*, Roma, (1955), 56.
- Agamben, Giorgio. Che cos'è la filosofia? *Macerata: Quodlibet*, 2016.
- Agostino, Aurelio. *De magistro*. La Scuola Editrice, 1968.
- Akçayır, Gökçe, and Murat Akçayır. The flipped classroom: A review of its advantages and challenges. *Computers & Education* 126, (2018): 334-345.
- Arsena, Angela. Per insegnare la filosofia on-line: suggestioni platoniche e questioni didattiche. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)* 16, (2017): 251-267.
- Atutov, P. R. The Founders of Marxism-Leninism on Polytechnical Education. *Soviet Education* (Taylor & Francis) 29, no. 7, (1987): 65-77.
- Bacon, Francis. *The new Organon, or true directions concerning the interpretation of nature*. (2017), 7.
- Bakhtin, Mikhail M. Author and hero in aesthetic activity. In *Art and answerability*, pp. 4-256. University of Texas Press, 2021.
- Bandler, Richard, John Grinder, and Steve Andreas. *Neuro-linguistic programming™ and the transformation of meaning*. Utah: Real People, 1982.
- Barthes, Roland. *The rustle of language*. Univ of California Press, 1989.
- Başaran İnce, Gökçen. Digital Culture, New Media and The Transformation of Collective Memory. *Ileti-s-im* 21, 2014.
- Bassi, Domenico. Il primo libro della Vita Civile di Matteo Palmieri e l' Institutio oratoria di Quintiliano. *Giornale storico della letteratura italiana* 23 (January 1894): 182.
- Bawden, David, and Lyn Robinson. *BawdeInformation overload: An overview*. 2020
- Bayer, Thora Ilin. *Cassirer's metaphysics of symbolic forms: a philosophical commentary*. Yale University Press, 2008.
- Bayne, Siân, et al. *The manifesto for teaching online*. MIT Press, 2020.
- Becker, K. A. History of the Stanford-Binet intelligence scales: Content and psychometrics. (*Stanford-Binet Intelligence Scales, Fifth Edition Assessment Service Bulletin No. 1*). Itasca, IL: Riverside Publishing. 2003.
- Belas, Lubomir, and Sandra Zakutna. Kant's method of teaching philosophy. *Studia Kantiana* 14.21 (2016): 27-36.
- Benjamin, James. The roots of informal logic in Plato. *Historical foundations of informal logic* (1997): 25-35.

- Benjamin, Ludy T. A history of teaching machines. *American psychologist* 43, no. 9 (1988):703.
- Berbaum, Jean. Développer la capacité d'apprendre. *Recherche & formation* (Institut National de Recherche Pédagogique), no. 13 (1993): 203-208.
- Bergson, Henri, Nancy Margaret Paul, and W. Scott Palmer. *Matter and memory*. Courier Corporation, 2004.
- Berlin, Isaiah. *Concepts and categories: Philosophical essays*. Princeton University Press, 2013.
- Berthoz, Alain. Simplexity. In *Simplexity*. Yale University Press, (2012), 12.
- Berti, Enrico, Alfredo Cantoni, Loris Ricci Garotti, Giorgio Guzzoni, Leo Lugarini, and Jerzi Pogonowski. *Il Pensiero. rivista di filosofia* 8, no. 1/3 (1963).
- Bianchi, Luca. Umberto Eco, Arte e bellezza nell'estetica medievale. *Rivista di Storia Della Filosofia* 45, no. 4 (1990).
- Bianco, Franco. Insegnamento della filosofia: metodo storico o metodo zetetico. *Paradigmi* 8 (1990): 391-410.
- Biase, Giuliana Di. Liberal education in John Locke's some thoughts concerning education. *Giornale Critico Della Filosofia Italiana*, September 2015: 573-574.
- Biasiotti, Maria Angela, and Roberta Nannucci. E-democracy prospects: e-citizenship within the European and Italian policies. *e-Society 2004* (2004): 859.
- Blumenberg, Hans. *La legibilidad del mundo*. Vol. 106. Grupo Planeta (GBS), 2000.
- Bourdieu, Pierre. *Leçon sur la leçon*. Minuit, 2016.
- Bransford, John D., Robert D. Sherwood, and Tom Sturdevant. *Teaching thinking and problem solving*. (1987), 162-181.
- Bruner, Jerome Seymour. *After John Dewey, What?* Bank Street College of Education, 1961.
- Bruner, Jerome. *In search of pedagogy - volume I: The selected works of Jerome Bruner*. New York: Routledge, 2006.
- Bruner, Jerome. *Toward a theory of instruction*. Vol. 59. Harvard University Press, (1966), 75.
- Buccellato, M. C. Metelli Di Lallo, Analisi del discorso pedagogico. *Rivista di Storia Della Filosofia* 22, no. 3 (1967).
- Butt, Trevor, and Gabriele Chari. *George Kelly e la psicologia dei costrutti personali*. F. Angeli, 2009.
- Buzzetti, Dino. Che cos'è, oggi, l'informatica umanistica? L'impatto della tecnologia. Dall'Informatica umanistica alle culture digitali. Edited by Gianfranco Crupi Fabio Ciotti. In *memoria di Giuseppe Gigliozzi. Roma: Quaderni Digilab 2*, 2012. 103-132.
- Bynum, Terrell Ward, and James H. Moor. *The digital phoenix: How computers are changing philosophy*. (1998).
- Caillot, Michel. Berbaum, Jean. -Développer la capacité d'apprendre. 1991; Berbaum, Jean. -Pour mieux apprendre. 1992.; Develay, Michel. -De l'apprentissage à l'enseignement. 1992. *Recherche & formation* 13, no. 1 (1993): 203-208.

- Cambi, Franco. Sulla pedagogia di Ferrante Aporti: note. *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education* (Firenze University Press) 13, no. 2 (2010): 123-132.
- Cambi, Franco. *Insegnare e apprendere la filosofia: l'esercizio del pensiero*. Armando Editore, 2000, 7.
- Cardellini, Liberato, and Richard M. Felder. L'apprendimento cooperativo: un metodo per migliorare la preparazione e l'acquisizione di abilità cognitive negli studenti. *La chimica nella scuola* 21.1 (1999): 18-25.
- Carlo Pancera, Educare nel lavoro, educare al lavoro, in *E. Becchi, Storia dell'educazione*, La Nuova Italia, (1987), 89-107. (Pancera 1987).
- Carr, Nicholas. *Internet ci rende stupidi? Come la rete sta cambiando il nostro cervello*. Raffaello Cortina Editore, 2013.
- Casas, Martha. *The Use of Skinnerian Teaching Machines and Programmed Instruction in the United States, 1960-1970*. (2002).
- Cecchinato, Graziano. Tags: media, conoscenza. *Bibliotime* 12.2 (2009), 9.
- Chaitin, Gregory J. On the length of programs for computing finite binary sequences. *Journal of the ACM (JACM)* 13, no. 4 (1966): 547-569.
- Chaitin, Gregory. Metabiology: Life as evolving software. *Работна версия, налична за изтегляне на адрес <http://www.cs.auckland.ac.nz/~chaitin>* (2010).
- Chalmers, David J. Facing up to the problem of consciousness. *Journal of consciousness studies* 2, no. 3 (1995): 200-219.
- Chase, Greene William. Moira, Fate, Good, and Evil in Greek Thought. *L'Antiquité Classique (Harvard University Press)* 14, no. 2 (2013): 408-409.
- Chignell, Andrew, and Colin McLear. Three Sceptics and the Critique: Review of Michael Forster's Kant and Skepticism. *Philosophical Books* 51.4 (2010): 229-230.
- Ching, Hsianghoo Steve, Paul WT Poon, and Carmel Mc Naught, eds. *eLearning and digital publishing*. Vol. 33. Springer Science & Business Media, 2006.
- Chomsky, Noam. *A review of BF Skinner's verbal behavior*, 1996.
- Cohen, S. Marc, and C. D. C. Reeve. *Aristotle's metaphysics*. (2000).
- Commission of the European Communities Brussels, 21.11.2001- Eur-Lex. Accessed February 22, 2023. *European Guidelines for Validating Non-Formal and Informal Learning*. Accessed February 22, 2023. https://www.cedefop.europa.eu/files/3073_en.pdf.
- Commission of the European Communities Brussels, 21.11.2001- Eur-Lex.” Accessed February 22, 2023.
- Coyle, Do. Content and language integrated learning: Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. *International journal of bilingual education and bilingualism* 10, no. 5 (2007): 543-562.
- Crowder, Norman A. On the differences between linear and intrinsic programming. *The phi delta kappan* 44, no. 6 (1963): 250-254.

- D'Amore B. et al., Che problema i problemi. *L'insegnamento della matematica e delle scienze integrate*, Centro Morin, Paderno del Grappa (TV), 2006
- D'acunto, Giuseppe. La trinità della parola in Agostino. *Miscellanea francescana* 112 (2012).
- D'Alembert, Jean Le Rond. Discours préliminaire de l'encyclopédie. Paris: A. Colin et Cie. 1894
- D'Alessandro, Paolo, Matteo Bonazzi, and Andrea Potestio. Su Jacques Derrida: scrittura filosofica e pratica di decostruzione. *Su Jacques Derrida* (2012), 23-25.
- Dalton-Puffer, Christiane. *Discourse in content and language integrated learning (CLIL) classrooms*. Vol. 20. John Benjamins Publishing, 2007
- Darby, Michele. Debate: A teaching-learning strategy for developing competence in communication and critical thinking. *American Dental Hygienists' Association* 81, no. 4 (2007):78.
- David W. Johnson Roger T. Johnson, Cooperative Learning, Innovacion Educacion – I Congreso Internacional, Zaragoza, (2017): 2-3.
- Dawkins, Richard. *The blind watchmaker: Why the evidence of evolution reveals a universe without design*. WW Norton & Company, 1996.
- De Kerckhove, Derrick. Dall'alfabeto a internet. *L'homme* (2008).
- De Kerckhove, Derrick. *Psicotecnologie connettive*. EGEA spa, 2014.
- De Kerckhove, Derrick. *The architecture of intelligence*. Springer Science & Business Media, 2001.
- De Kerckhove, Derrick. *The augmented mind*. 40K, 2010.
- De Kerckhove, Derrick. The skin of Culture. In *Critical evaluations in cultural theory*, by Marshall McLuhan, edited by Gary Genosko, 148-160. London-New York: Routledge, (2005):148-160.
- De Pasquale, Mario. Insegnare filosofia. Modelli di pensiero e pratiche didattiche. *Comunicazione Filosofica* 20 (2008).
- Delprato, Dennis J., and Bryan D. Midgley. Some fundamentals of BF Skinner's behaviorism. *American psychologist* 47, no. 11 (1992): 1507, 1507.
- Derrida, Jacques, and Bernard Stiegler. *Echographies of television: Filmed interviews*. (2002).
- Derrida, Jacques. Freud e la scena della scrittura. *Id., La scrittura e la differenza, trad. it. a cura di G. Pozzi, Einaudi, Torino* (1971): 255-297.
- Descartes, René. *Regulae ad directionem ingenii*. Edited by George Hefferman. Amsterdam-Atlanta: Radopi, 1998.
- Descartes, René. *Discourse on method and meditations on first philosophy*. Hackett Publishing, 1999.
- Develay, Michel. De l'apprentissage à l'enseignement. Recherche et formation (Institut National de Recherche Pédagogique), no. 13 (1993): 203-208.
- Dewey, John. The Relation of Theory to Practice in Education. *Teachers College Record* 5, no. 6 (1904): 9-30.
- Dottrens, Robert. Édouard Claparède. *Bulletin Société Binet-Simon* 73 (1973), 1-3.
- Douglas Walton and Alan Brinton, 25-35. Oxon-New York: Routledge, 2016.

Dreyfus, Hubert L. *What computers still can't do: A critique of artificial reason*. MIT press, 1992.

Dubreucq, Francine. Jean-Ovide Decroly. *Prospects* 23, no. 1 (1993): 249-275.

Dudley, Underwood. *Numerology, or, what Pythagoras wrought*. Cambridge University Press, 1997.

Eco, Umberto. *Semiotics and the Philosophy of Language*. Vol. 398. Indiana University Press, (1986), 127.

Ennis, Robert H. A concept of critical thinking. *Harvard educational review* (1962).

Erasmus da Rotterdam, De ratione studii, in *E. Becchi and D. Julia, Storia dell'infanzia*, vol. II, Laterza, (Roma-Bari 1996): 207.

Estes, William K. Is human memory obsolete? Comparisons of computer memory with the picture of human memory emerging from psychological research suggest basic differences in modes of operation, with little likelihood that one can replace the other. *American Scientist* 68.1 (1980): 62-69.

European Guidelines for Validating Non-Formal and Informal Learning. Accessed February 22, 2023. https://www.cedefop.europa.eu/files/3073_en.pdf.

Facci, Michele, et al. *Generazione Cloud. Essere genitori ai tempi di Smartphone e Tablet*. Edizioni Erickson, (2013), 28.

Fasoli, Giovanni, and Lino Rossi. *Digital people: Tracce di antropologia digitale. Tra clinical model e development model*. libreriauniversitaria. it Edizioni, 2018, 52

Federici, Corrado. Paul Ricoeur. On Translation. Translated by Eileen Brennan. With an Introduction by Richard Kearney. London and New York, Routledge, Pp. xx+ 46. *TTR: traduction, terminologie, rédaction* 19.1.(2006): 223-225.

Ferri, Paolo. *Nativi digitali*. Milano: Bruno Mondadori, 2011.

Ferrière, Adolphe. Qu'est-ce que l'École active? *Vasconcellos, F. Une École nouvelle en Belgique* (1922), 9-11.

Feyles, Martino. *Ipomnesi: la memoria e l'archivio*. Rubbettino Editore, 2013.

Floridi, Luciano. *The fourth revolution: How the infosphere is reshaping human reality*. Oxford: OUP, (2014), 25.

Floridi, Luciano. *The onlife manifesto: Being human in a hyperconnected era*. Springer Nature, 2015.

Floridi, Luciano. *Pensare l'infosfera: La filosofia come design concettuale*. Raffaello Cortina Editore, 2020.

Forster, Michael. *Hegel's dialectical method*, 1993.

Francis Edmunds, An Introduction to Steiner Education - *The Waldorf School*, *Sophia Books*, (2012), 39.

Frede, Michael. *The Stoic Notion of a lekton*. (1994).

Fredkin, Edward. An informational process based on reversible universal cellular automata. *Physica D: Nonlinear Phenomena* 45, no. 1-3 (1990): 254-270.

- Freud, S. Three Essays on the Theory of Sexuality (1905). *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud, Volume VII (1901-1905): A Case of Hysteria, Three Essays on Sexuality and Other Works*, (1905):123-246.
- Fröbel, Friedrich, and Gustav Rönisch. Friedrich Froebel. In *How Children Learn*, by Linda Pound. Andrews UK Limited, 2019.
- G. Gentile, *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*, vol. I, Sansoni, (Firenze 1954), 113.
- G.W.F. Hegel, *Philosophy of Right*, translated by S.W Dyde, Batoche Books, Kitchener, Ontario, Canada, 2001.
- Gadamer, Hans-Georg. *Philosophical hermeneutics*. Univ of California Press, 1977.
- Galilei, Galileo. Dialogo sopra i due massimi sistemi del mondo, edited by L. Sosio, Milano: Einaudi Editore (1970).
- Galliani, L. Apprendimento in età adulta, Contesti e Reti. In *Lectio magistralis presentata alla Conferenza ICT and Adult learning. European Agenda on Adult Learning. Torino, IT: Isfol*. 2013, 1.
- Gapski, Harald. Alcune riflessioni sulla digital literacy. *Italian Journal of Educational Technology* 16.1 (2008): 23.
- Garber, Daniel. *Leibniz: Body, substance, monad*. OUP Oxford, 2009.
- Garcia, Leovino Ma. On Paul Ricoeur and the Translation—Interpretation of Cultures. *Thesis eleven* 94, no. 1 (2008), 72-87.
- Gattei, S., 2004. Back to Kant's 'Sapere aude!'. *History of the Human Sciences*, 17(4), pp.115-121.
- Gava, Gustavo Luiz. The Philosophy of Distance Education. *American Journal of Educational Research* 2.12 (2014): 1-3.
- Gawel, Joseph E. Herzberg's theory of motivation and Maslow's hierarchy of needs. *Practical Assessment, Research, and Evaluation* 5, no.1 (1996), 11.
- Geake, John. Neuromythologies in education. *Educational research* 50, 2008: 123-133.
- Gentile, G. Il circolo della filosofia e della storia della filosofia. *La Critica* 7 (1909): 143-149.
- Gianfranco Crupi (a cura di), Atti del convegno di studi in memoria di Giuseppe Gigliozzi, (Roma, 27-28 ottobre 2011) *Quaderni Digilab* 2, (2012).
- Giovanni Stelli, David Lanari, *Modelli di insegnamento della filosofia: modello teoretico, modello storico, filosofia al computer*, Armando Editore, (2001), 22.
- Giuliana Di Biase, Liberal education in John Locke's some thoughts concerning education, in *Giornale Critico Della Filosofia Italiana*, (September 2015): 573-574.
- Giuliano, Luca. Identità e narrazione in ambienti sociali digitali. *Rassegna italiana di sociologia* 43.1 (2002), 17.
- Gordon W. Allport, *The nature of prejudice*, Addison Wesley Publishing Company, (1958): 39-41.
- Greene, William Chase. Moira, Fate, Good, and Evil in Greek Thought. In *Moira, Fate, Good, and Evil in Greek Thought*. Harvard University Press, 2013.

- Gustavo Luiz Gava, The Philosophy of Distance Education. *American Journal of Educational Research*, vol. 2, no. 12C (2014): 1-3. doi: 10.12691/education-2-12C-1, 1.
- Guyer, Paul, and Allen W. Wood. *Critique of pure reason*. (1998). 702-704.
- Hackforth, Reginald, ed. *Plato: Phaedrus*. No. 119. Cambridge University Press, (1972): 159.
- Hadot Pierre. *Philosophy as a way of life: Spiritual exercises from Socrates to Foucault*. (1995), 60.
- Harasim, Linda. A history of e-learning: Shift happened. *The international handbook of virtual learning environments* (2006), 59-94.
- Heidegger, Martin. *Being and Time* (translated by John MacQuarrie and Edward Robinson) Blackwell Publishers. (2001), 33.
- Heidegger, Martin. *The question concerning technology*. New York 214 (1977), 38-39.
- Hendrick, Carl. Why schools should not teach general critical-thinking skills. *Aeon Media Group Ltd* (2016).
- Henri Meschonnic, La poetica del tradurre, Italian translation, Marcos y Marcos, (2000), 62.
- Herczeg, Michael. Derrick de Kerckhove: The Architecture of Intelligence. *i-com* 1, no. 2 (2002):48.
- Hickie, William James. *The comedies of Aristophanes*. Vol. 2. London: HG Bohn, 1860.
- Hilton III et al., The four 'R's of openness and ALMS analysis: frameworks for open educational resources. *Open learning: The journal of open, distance and e-learning* 25, no. 1 (2010): 37-44.
- Horacek, Helene A. The rear-view Mirror Syndrome in Education. PhD diss., Fresno State College, 1971.
- Hösle, Vittorio. *Forms of Truth and the Unity of Knowledge*. University of Notre Dame Press, 2014.
- Howells, Christina, ed. *Stiegler and technics*. Edinburgh University Press, 2013.
<http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/cousinee.pdf>
- Hub, Bible. *διδάσκειν*. https://biblehub.com/greek/didaskein_1321.htm (accessed November 2022).
- Jacques Derrida, Khóra, Édition Galilée, Paris, (1993), 58.
- Jaeger, Werner. *Paideia*. Vol. 3. Oxford UP, 1939.
- Jansen, Erin. *NetLingo: The internet dictionary*. Netlingo Inc., (2002), 391.
- Jean d'Yvoire, Premessa al «Dossier Francia, Bollettino della Società Filosofica Italiana, (1996, 158), 103.
- Jean Jacques Rousseau. *Emile or Concerning Education, Extracts Containing the principal elements of pedagogy Found in the first three books*. With an introduction and notes by Jules Steeg, Depute, Paris, France, translated by Eleanor Worthington, D. C. Heath & Company, Boston, (1889): 147.
- Jones, Patrick, et al. Critical thinking skills for education students. *Critical Thinking Skills for Education Students* (2013): 1-128.
- Kant, Immanuel, and Paul Guyer. *The Cambridge edition of the works of Immanuel Kant*. (1996), 50.

- Kant, Immanuel. Reiss Hans, and H. B. Nisbet. An answer to the question: what is enlightenment? *Hans Reissds (org, Kants political writings, Cambridge University Press, 1993, p. 54 (1991).*
- Kant, Immanuel. *Kant's inaugural dissertation of 1770*. Vol. 1, no. 2. Columbia college, 1894
- Karl R. Popper, *Congetture e confutazioni. Lo sviluppo della conoscenza scientifica*, tr. it. Il Mulino, Bologna, (1972), 545.
- Kathleen, McLaughlin, and Pellauer David. *Time and Narrative*. (1984).
- Kaya, Zeki, and Ahmet Selçuk Akdemir. Learning and teaching: Theories, approaches and models. *Ankara: Çözüm Publishing (2016).*
- Krippner, Stanley. Systems Theories: Their origins, foundations, and development. *Advances in psychology*. 1998.
https://www.academia.edu/713345/Systems_Theories_Their_origins_foundations_and_developmen_t
- L'INSEGNAMENTO DELLA FILOSOFIA NEI LICEI IN EUROPA. Italia, Germania, Inghilterra, Spagna. Padova, lunedì 2 dicembre 1996: Palazzo del Bo', cortile antico, aula E. Prof. Gregorio Piaia (Università di Padova), *I programmi di Filosofia in Italia*; Prof. Dermot O' Keeffe (Trinity RC School), *L'insegnamento basic della Filosofia in Inghilterra*; Prof.ssa Barbara Brüning (Universität von Hamburg), *I programmi della Filosofia nei Länder in Germania*; Prof. Imenez Garcia (Universidad Complutense de Madrid), *I programmi di Filosofia in Spagna*. Prof. Paolo Parrini, *I programmi dell'insegnamento della Filosofia in Italia*. Coordinatori: Proff. Paolo Leonardi e Paolo Parrini. Sezione: Filosofia. ARIFS INTERNATIONAL,
<https://www.arifs.it/convegni/>
- Lasswell, Harold D. The structure and function of communication in society. *The communication of ideas* 37.1 (1948): 136-139.
- Latour, Bruno. *An attempt at a compositionist manifesto*. Vol. 3. (2010): 471-490.
- Latour, Bruno. *We have never been modern*. Harvard university press, 2012.
- Le Gentil, Pierre. Jacques Le Goff, Les Intellectuels au Moyen Age. *Revue du Nord* (Éditions du Seuil), no. 156 (1957): 291-293.
- Le Gentil, Pierre. Jacques Le Goff, Les Intellectuels au Moyen Age. *Revue du Nord* (Éditions du Seuil), no. 156 (1957): 291-293.
- Lehrer, Jonah. *Proust was a neuroscientist*. HMH, 2008.
- Leroi-Gourhan André. *Le Geste et la Parole-tome 1: Technique et langage*. Vol. 1. Albin Michel, 2009.
- Leroi-Gourhan, André. *Gesture and speech*. miT Press, 1993.
- Letiche, Hugo, and Jean-Luc Moriceau. Simondon: Investigating the pre-organizational. *Culture and Organization* 23, no. 1 (2017): 1-13.
- Levinas, Emmanuel. *Entre nous: On thinking-of-the-other*. Columbia university press, 1998.
- Lex - 32014R0536 - En - EUR-Lex. EUR. Accessed February 22, 2023. https://eur-lex.europa.eu/legal_content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32014R0536
- Lex - 32014R0536 - En - EUR-Lex. EUR. Accessed February 22, 2023.

LexUriServ <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:EN:PDF>.

Limone, Pierpaolo. *Ambienti di apprendimento e Progettazione didattica. Proposte per un sistema educativo transmediale*, Carocci, Roma, (2012), 68.

Linge, David E. *Philosophical hermeneutics*. (1976), 7-10.

Lipman, Matthew, and Ann Margaret Sharp. *Teaching Children Philosophical Thinking: An Introduction to the Teacher's Manual for Harry Stottlemeier's Discovery*. (1975).

Liu, Tze-Chang. Digital policy in European countries from the perspective of the Digital Economy and Society Index. *Policy & Internet* 14.1 (2022): 202-218.

Lourenço, Orlando. Piaget and Vygotsky: Many resemblances, and a crucial difference. *New ideas in psychology* 30, no. 3 (2012): 281-295.

Ludwig Wittgenstein, *Philosophical Investigations*, Translated by G. E. M. Anscombe, P. M. S. Hacker and Joachim Schulte Revised fourth edition by P. M. S. Hacker and Joachim Schulte, Blackwell Publishing Ltd, (2009): 88e.

Malusa, L. (Ed.), *La trasmissione della filosofia nella forma storica: Comunicazione e documenti* (Vol. 33). Franco Angeli, 1999.

Manara, Fulvio Cesare. *Comunità di ricerca e iniziazione al filosofare: Appunti per una nuova didattica della filosofia*. Lampi di stampa, 2004

Mangiatordi, Andrea. *Didattica senza barriere. Universal Design, Tecnologie e Risorse Sostenibili*. Pisa: EDIZIONI ETS, 2017.

Maria Nicodemo - Filippo Gomez Paloma, Oltre l'Educazione Nuova? *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education* 9, 3 (2014),124.

Maritain, Jacques, and Giancarlo Galeazzi. *Per una filosofia dell'educazione*. La scuola, (2001), 61-72.

Mark Wrathall, *How to read Heidegger*, W. W. Norton & Company, New York London, (2005), 8.

Martin Heidegger, *Basic Concepts of Aristotelian Philosophy*, translated by Robert D. Metcalf/Mark B. Tanzer, Indiana University Press, (2009): 18-25.

McCulloch, Warren S. Machines that think and want. *The Embodiments of Mind* (1965):307-318.

McLuhan, Marshall. *Understanding media: The extensions of man*. MIT press, 1994.

Midoro, Vittorio. Quale alfabetizzazione per la società della conoscenza?. *Italian Journal of Educational Technology* 15.2 (2007): 47.

Miettinen, Reijo. The concept of experiential learning and John Dewey's theory of reflective thought and action. *International journal of lifelong education* 19.1 (2000): 54-72.

Montessori, Maria. *The Montessori method: the origins of an educational innovation: including an abridged and annotated edition of Maria Montessori's The Montessori method*. Rowman & Littlefield, 2004.

Moran, Dermot. *Husserl's crisis of the European sciences and transcendental phenomenology: An introduction*. Cambridge University Press, (2012), 318-324

- Morgan, Clara. Constructing the OECD programme for international student assessment. In *PISA under examination*, pp. 47-59. Brill, 2011.
- Morin, Edgar. *Les idées: leur habitat, leur vie, leurs moeurs, leur organization*. Vol. 4 of La méthode. (1986).
- Most, Glenn. Heraclitus on religion. *Rhizomata* 1, no. 2 (2013): 153-167.
- Murphy, Patricia. Defining pedagogy. In *Equity in the classroom*, 17-30. Routledge, 2003.
- Murray, James S. Disputation, Deception, and Dialectic: Plato on the True Rhetoric (Phaedrus 261-266). JSTOR, 1988: 279-289.
- Negroponte, Nicholas, Randal Harrington, Susan R. McKay, and Wolfgang Christian. Being digital. *Computers in Physics* 11, no. 3 (1997): 261-272.
- Newberg, Andrew B. *Principles of neurotheology*. Routledge, 2016.
- Newman, A. L. (2015). What the right to be forgotten means for privacy in a digital age. *Science*, 347(6221), 507-508
- Nietzsche, Friedrich Wilhelm. *Aurora. Pensieri sui pregiudizi morali*. Vol. 328. Newton Compton Editori, (2012), 32.
- Nietzsche, Friedrich Wilhelm. *Beyond good and evil*. Wwww. BNPublishing. com, 1968.
- Novikoff., Alex J. *The Medieval Culture of Disputation. Pedagogy, Practice, and Performance*. Church History and Religious Culture, April 9, 2018: 145-148.
- Olimpo, Giorgio. Riflessioni brevi su digital literacy e digital competence. *Italian Journal of Educational Technology* 21.1 (2013): 14-18.
- Online Initiative: <https://ec.europa.eu/digital-agenda/onlife-initiative>
- Online Manifesto link: <https://ec.europa.eu/digital-agenda/en/onlife-manifesto>
- Otto, W. Gli dèi della Grecia, tr. di G. Federici Airoldi, Adelphi, Milano (2004), 70.
- Outler, A. C. (1955). Augustine: confessions. Retrieved November, 21, (2005), 113.
- Päivärinta, Tero, and Øystein Sæbø. Models of e-democracy. *Communications of the Association for Information Systems* 17.1 (2006): 37.
- Palfrey, John, and Urs Gasser. *Born digital: Understanding the first generation of digital natives*. ReadHowYouWant. com, 2011.
- Pancera, Carlo. Educare nel lavoro, educare al lavoro. In *Storia dell'educazione*, by E. Becchi, edited by E. Becchi, 89-107. La Nuova Italia, 1987.
- Pederson, Randall J. The Medieval Culture of Disputation. Pedagogy, Practice, and Performance, by Alex J. Novikoff. *Church History and Religious Culture* 98, no. 1 (2018): 145-148.
- Pérez et al., Scenari connettivisti e progetto di Learning Object adattabili alla diversità cognitiva. *Italian Journal of Educational Technology* 19, no. 2 (2011): 102-111.
- Perkinson, Henry J. *Learning from Our Mistakes: A Reinterpretation of Twentieth-century Educational Theory*. Peaeger, 1984.

- Perla, Loredana, and Viviana Vinci. Didattica per competenze nei Licei. Una ricerca collaborativa Scuola-Università. *Italian Journal of Educational Research* 16 (2016): 127-140.
- Peters, Michael A. Interview with Pierre A. Lévy, French philosopher of collective intelligence. *Open Review of Educational Research* 2, no. 1 (2015): 259-266.
- Peters, Rik. *History as thought and action: The philosophies of Croce, Gentile, de Ruggiero and Collingwood*. Vol. 6. Andrews UK Limited, 2013
- Petrilli, Susan. Dialogue, responsibility and literary writing: Mikhail Bakhtin and his Circle. *Semiotica* 2016, no. 213 (2016): 307-343.
- Petrina, Stephen. Sidney Pressey and the automation of education, 1924-1934. *Technology and Culture* 45, no. 2 (2004): 305-330.
- Piaget, Jean, Willem Evert Beth, and Wolfe Mays. *Epistémologie génétique et recherche psychologique*. Presses univ. de France, 1957.
- Piaget, Jean. Piaget's theory. In *Piaget and his school*, pp. 11-23. Springer, Berlin, Heidelberg, 1976.
- Pickett, Adrienne, and J. G. York. Multicultural teacher education: Developing a hermeneutic disposition. *Philosophy of Education Archive* (2011): 68-77.
- Pierluigi Bertolini. *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia fenomenologicamente fondata come scienza*. La Nuova Italia, (Firenze 1988), 114-115.
- Pischetola, Magda, and Lyana Virgínia Thédiga de Miranda. Systemic thinking in education and a situated perspective on teaching. *Ciência & Educação (Bauru)* 26 (2020).
- Plato, Plato. *Sophist*. BoD—Books on Demand, 2019.
- Plato, Republic, 6, 509d-511e.
- Plato. Plato's Phaedrus. Edited by Reginald Hackforth. Translated by Reginald Hackforth. Cambridge: Cambridge University Press, 1972.
- Plato. The Republic. Edited by G. R. F. Ferrari. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- Popper, Karl R. *Epistemologia razionalità e libertà*. Armando, (1972), 112.
- Popper, Karl. *The Logic of Scientific Discovery*. London and New York: Routledge Classics. (2002), 20.
- Pressey, Sidney L. *Psychology and the new education*. 1944.
- Ricoeur, Paul. Ermeneutica filosofica ed ermeneutica biblica. *Studi biblici* 43 (1977).
- Ricoeur, Paul. *From Text to Action: Essays in Hermeneutics*, II, translated by Kathleen Blamey and John B. (1991), 73.
- Ricoeur, Paul. *La traduzione tra etica ed ermeneutica*, tr.it., Morcelliana, Brescia, (2001), 33.
- Ricoeur, Paul. *Dal testo all'azione. Saggi di ermeneutica*. Vol. 244. Editoriale Jaca Book, (1989), 67.
- Ricoeur, Paul. *Il conflitto delle interpretazioni*. Vol. 396. Editoriale Jaca Book, (1995), 31-32.

- Ricoeur, Paul. *Interpretation theory: Discourse and the surplus of meaning*. TCU press, 1976.
- Rivoltella, Pier Cesare. *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Raffaello Cortina, 2012. 8.
- Roberts, Ben. Stiegler reading Derrida: The prosthesis of deconstruction in technics. *Postmodern Culture* 16, no. 1 (2005).
- Rockwell, Geoffrey. *Defining dialogue: From Socrates to the internet*. (2003).
- Rogers, Carl Ransom. *The carl rogers reader*. Houghton Mifflin Harcourt, (1989), 62.
- Roque, Maria-Angels. Towards Ecologised Thought: Interview with Edgar Morin. *Quaderns de la Mediterrània* 16 (2011): 101-106.
- Rose Edwards, A.S. *Makarenko's General Educational Ideas and Their Applicability to a Non-Totalitarian Society*, Dissertations, Loyola University Chicago, (1991), 245.
- Rose, Herbert Jennings. *A handbook of Greek mythology*. Routledge, 2004.
- Rosmini, A. Teosofia, a cura di SF Tadini. *Bompiani, Milano* 106 (2011), 1279.
- Rotterdam, Erasmo da. De ratione studii. Vol. 2, in *Storia dell'infanzia*, vol. II, Laterza, (Roma-Bari 1996), 207., by Egle, and Dominique Julia Becchi. Roma-Bari, Italia: Laterza, 1996.
- Rousseau, Jean Jacques. *Emile or Concerning Education: Extracts Containing the Principal Elements of Pedagogy Found in the First Three Books*. Edited by Jules, Depute, Paris, France Steeg. Translated by Eleanor Worthington. Boston: DC Heath & Company, 1894.
- Ruffaldi, Enzo, and Gaspare Polizzi. *Insegnare filosofia*. (1999), 68.
- Sadiku, Matthew NO, Mahamadou Tembely, and Sarhan M. Musa. Digital philosophy. *International Journal of Advanced Research in Computer Science and Software Engineering* 8.5 (2018): 27.
- Sartre, Jean-Paul, and Sarah Richmond. *Being and nothingness: An essay in phenomenological ontology*. Routledge, 1956.
- Sassi, Maria Michela. Parmenides and Empedocles on krosis and knowledge. *Apeiron* 49, no. 4 (2016): 451-469.
- Sayers, Sean. Marxism and the dialectical method. *Socialism, Feminism and Philosophy: A Radical Philosophy Reader* (1990):140.
- Schneider, Elisabeth. *Naturae rationalis individua substantia. Boethius as a Paradigm of Late Ancient Thought*. Berlin-Boston: De Gruyter, (2014):245
- Sedley, David. *Plato's cratylus*. Cambridge University Press, 2003.
- Shiner, Michael. Defining peer education. *Journal of adolescence* 22, no. 4 (1999): 555-566.
- Siemens, George. Connectivism: Learning as network-creation. *ASTD Learning News* 10.1 (2005): 1-28.
- Siemens, George. Elearnspace. Connectivism: A learning theory for the digital age. *Elearnspace.org* (2004): 14-16.
- Sloterdijk, Peter. *Not saved: Essays after Heidegger*. John Wiley & Sons, 2017.

- Solop, Frederic I. Digital democracy comes of age: Internet voting and the 2000 Arizona Democratic primary election. *PS: Political Science & Politics* 34.2 (2001): 289-293.
- Stein, Edith. On the Problem of Empathy, translated by Waltraut Stein. *Washington: ICS* (1989), 116.
- Steinbauer, Anja. Sapere aude!: An introduction to Kant. *Philosophy Now* 49 (2005): 7-9.
- Steiner, George. *Lessons of the Masters*. Vol. 2001. Harvard University Press, 2003.
- Stiegler, Bernard, La Technique et le temps, 2. La désorientation. *Paris, Galilée* (1996), 121.
- Stiegler, Bernard. La technique et le temps, T. 3: Le temps du cinéma et la question du mal-être. *Revue Philosophique de la France Et de l'Étranger* 194, no. 4 (2004).
- Stiegler, Bernard. *La technique et le temps*: 1. La faute d'Épiméthée. (1994): 184.
- Stiegler, Bernard. *Technics and time: The fault of Epimetheus*. Vol. 1. Stanford University Press, 1998.
- Stiegler, Bernard. Temps et individuations technique, psychique et collective dans l'oeuvre de Simondon. *Intellectica* 26, no. 1, (1998): 241-256.
- Stiegler, Bernard. *Automatic society, volume 1: The future of work*. John Wiley & Sons, 2018.
- Stiegler, Bernard. *La technique et le temps: 1. La Faute d'Épiméthée. 2. La Désorientation 3. Le Temps du cinéma et la question du mal-être*. Fayard, 2018.
- Stjernberg, Fredrik. Epistemic vices, critical and zetetic. 2/ *STEN ANTTILA & SUSANNA AXELSSON* (2021): 65.
- Talisse, Robert B. Teaching Plato's Euthyphro Dialogically. *Teaching Philosophy* 26, no. 2 (2003):163-175.
- Tanaka, Fumihide, Aaron Cicourel, and Javier R. Movellan. Socialization between toddlers and robots at an early childhood education center. *Proceedings of the National Academy of Sciences* 104, no. 46 (2007): 17954-17958.
- Taxonomy of Educational Objectives - The Classification of Educational Goals, Handbook 1 - Cognitive Domain, by a Committee of College and University Examiners: *Benjamin S. Bloom. Editor University Examiner University of Chicago, Max D. Engelhart Director. Department of Examinations Chicago City Junior Colleges, Edward J. Furst Chief, Evaluation and Examination Division University of Michigan, Walker H. Hill Examiner. Board of Examiners Michigan State University, David R. Krathwohl Coordinator of Research Bureau of Research and Service Michigan State University*, Longmans, Green and Co LTD, London, 1956
- Tessaro F., *Metodologia e didattica dell'insegnamento secondario*, Armando Editore, Roma, 2002.
- Testoni, Laura. Digital literacy e mediazione informativa attraverso la lettura dell' Onlife Manifesto. 2 *Vediance*, (2014): 17-20.
- Thomas O. Beebee, *Borges Translating Ibn Rushd Translating Aristotle*. In: *Transmesis*. Palgrave Macmillan, New York, (2012), 116.
- Titone, Renzo. *Orientamenti e problemi: Metodologia didattica*. Zurigo: Pas-Verlag, 1963.
- Todaro, Letterio: *Between New Education and idealistic vision: Giuseppe Lombardo Radice and the arduous path of l'Educazione Nazionale in Italy (1927-1933) - In: Schweizerische Zeitschrift für*

Bildungswissenschaften 41 (2019) 2, S. 354-368 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-203495 - DOI: 10.25656/01:20349.

Topping, Keith J. Trends in peer learning. *Educational psychology* 25, no. 6 (2005): 631-645.

Tran, Van Dat. Theoretical Perspectives Underlying the Application of Cooperative Learning in Classrooms. *International Journal of Higher Education* 2, no. 4 (2013): 101-115.

Trendelenburg, Friedrich Adolf. *Über den letzten Unterschied der philosophischen Systeme*. Dümmler, 1849.

Tucker, Bill. The flipped classroom. *Education next* 12, no. 1 (2012): 82-83.

Umberto Eco, *Fenomenologia di Mike Buongiorno*, in *Diario minimo*, Mondadori, Milano, (1988), 10-11.

Umberto, E. C. O. *The limits of interpretation*. (1994), 44.

Urban, Wilbur Marshall. *The intelligible world: Metaphysics and value*. Vol. 14. Routledge, 2014.

Vattimo, Gianni. *Beyond interpretation: The meaning of hermeneutics for philosophy*. (1997).

Vernadsky, Vladimir I. *The biosphere*. Springer Science & Business Media, 1998.

Vico, Giambattista. *The new science of Giambattista Vico*. Cornell University Press, 2015.

Viganò, Renata. *Pedagogia e sperimentazione: metodi e strumenti per la ricerca educativa*. Vol. 2. Vita e pensiero, (2002), 275.

Von Bertalanffy, Ludwig. *A systems view of man*. Edited by Paul A. La Violette. Routledge, 2019.

Walton, Douglas. *Abductive reasoning*. University of Alabama Press, 2014.

Watzlawick, Paul, Janet Beavin Bavelas, and Don D. Jackson. *Pragmatics of human communication: A study of interactional patterns, pathologies and paradoxes*. WW Norton & Company, (2011), 48-71.

Weil, Simone. *The need for roots: Prelude to a declaration of duties towards mankind*. Translated by Arthur Wills. London and New York: Routledge, 2003.

Werner, Daniel S. *Myth and Philosophy in Plato's Phaedrus*. Cambridge University Press, 2012.

Wiener, Norbert. The human use of human beings. *New York* (1954), 17.

Wiktionary. δέχομαι. n.d. <https://en.wiktionary.org/wiki/> (accessed November 2022).

Wiktionary. δέχομαι. n.d. <https://en.wiktionary.org/wiki/> (accessed November 2022).

Wiley, David A., Connecting learning objects to instructional design theory: a definition, a metaphor, and a taxonomy, p. 7, in D. A. Wiley (Ed.), *The Instructional Use of Learning Objects*. Bloomington, in *Association for Educational Communications and Technology*, 2000.

Willingham, Daniel T. Critical thinking: Why is it so hard to teach? *Arts Education Policy Review* 109, no. 4 (2008): 21-32.

Winden, M. Marcovich and J.C.M. Van. *Clementis Alexandrini Paedagogus*. Leiden - Boston: Brill, 2002.

Wittgenstein, Ludwig. *Tractatus logico-philosophicus*. Routledge, 2013.

World Economic Forum. *New vision for education: Unlocking the potential of technology*.
Vancouver, BC: British Columbia Teachers' Federation, 2015.