

## **4. Lo sviluppo professionale degli insegnanti tra Didattica generale e Didattiche disciplinari**

di *Berta Martini*

In questo capitolo cercheremo di guardare al costruito di sviluppo professionale dell'insegnante dalla prospettiva del rapporto tra due ambiti di esercizio della professionalità didattica: generale e disciplinare. Il contributo è articolato in due parti. Nella prima parte si argomenta l'idea secondo la quale lo sviluppo professionale partecipa al processo di costruzione della Didattica generale (DG) e delle Didattiche disciplinari (DD) come campi caratterizzati da un processo di *disciplinizzazione secondaria*. Nella seconda parte si discutono le implicazioni del doppio regime generale/disciplinare del sapere professionale sull'insegnamento.

### **1. Lo sviluppo professionale degli insegnanti nel processo di costruzione della didattica e delle didattiche**

Innanzitutto, cercheremo di argomentare l'idea secondo la quale lo sviluppo professionale degli insegnanti partecipa al duplice processo di disciplinizzazione della didattica, ossia alla costruzione di un ambito di studi didattici, declinato sia in direzione generale sia in direzione disciplinare. Come tenteremo di spiegare nel seguito, tale processo assume forme e tempi diversi in relazione alla specificità delle tradizioni culturali nelle quali si innesta e degli assetti istituzionali che assume. Ciò nondimeno, in tutti questi casi, è possibile rintracciare una stretta relazione tra sviluppo della professione docente e sviluppo degli studi didattici. Di conseguenza, orientare tale sviluppo ha effetti, oltre che sul destino degli insegnanti, anche su quello della ricerca didattica. E ciò basta, dal nostro punto di vista, a giustificare una riflessione in questa direzione.

Per descrivere la relazione tra i processi di "professionalizzazione" dell'insegnamento e di "disciplinizzazione" del campo di studi didattici dobbiamo

preliminarmente compiere una scelta epistemologica. Assumeremo la DG e le DD come scienze empiriche.

Nella sua accezione più classica, una scienza empirica è caratterizzata da due obiettivi principali o generali: la descrizione di fenomeni particolari che hanno luogo nel mondo dell'esperienza sensibile e la definizione di principi generali che consentono la spiegazione e la previsione di tali fenomeni. È ovvio, tuttavia, che una tale concezione non risulti ugualmente adeguata ad ogni scienza empirica. Al punto che, in ragione della difficile rispondenza a una tale concezione, per lungo tempo si è stentato a riconoscere la DG e le DD come scienze. Il "mondo dell'esperienza" che l'una e le altre sono chiamate a descrivere, infatti, non riguarda solo le cose "reali", nel senso aristotelico, ma un più ampio complesso di aspetti e fenomeni che determinano l'esperienza di una persona in una certa situazione. In particolare, quelli che segnano in maniera esplicita e implicita i fenomeni didattici di insegnamento e apprendimento. Anche il secondo obiettivo, legato alla definizione di principi generali che consentono la *spiegazione* e la *previsione* di tali fenomeni, richiede di essere interpretato con qualche cautela. Non si può infatti intendere in senso nomologico la spiegazione dei comportamenti umani, per quanto perseguita con metodi di ricerca avanzati. Anche laddove si arrivi all'enunciazione di principi generali, essi sono formulati ricorrendo a clausole *coeteris paribus*, ossia a clausole che limitano la validità di una legge ai casi in cui intervengano solo i fattori presi in considerazione dalla legge stessa e al netto di fattori diversi. Il che conferisce a tali principi al più una validità di tipo probabilistico, anziché universale. Entro tali accezioni DG e DD possono essere interpretate come scienze empiriche il cui sviluppo procede secondo una logica a dominanza *empirico-induttiva*<sup>1</sup>. Ciò significa che il sapere didattico prende avvio dalla concreta prassi didattica la quale è "fonte" dei problemi educativi, in senso deweyano. Essi vengono colti sul piano empirico attraverso l'osservazione della concreta vita della scuola, per poi essere compresi sul piano teorico grazie a una rete di concetti propria della didattica e all'apporto delle altre scienze dell'educazione. Sulla base di questa legittimazione teorica, il discorso didattico evolve in un proprio sistema di ipotesi/soluzioni le quali hanno, anche in questo caso, una natura congetturale e non definitiva.

1. È bene precisare che attribuire un ruolo importante alla logica a dominanza empirico-deduttiva nel processo di disciplinizzazione della didattica non esclude tuttavia, che parallelamente tale processo possa avvantaggiarsi (e di fatto si avvantaggia) di una logica di tipo razionale-deduttivo in base alla quale la comprensione/soluzione dei fatti/problemi didattici è determinata e desunta, seppure come sistema di ipotesi, da una rete di concetti e costrutti che ricadono entro il paradigma teorico attraverso il quale si guarda a tali fatti.

Questa scelta ermeneutica è rilevante in rapporto all'istanza trasformativa insita nel sapere didattico: l'insegnare e l'apprendere sono funzioni del vivere sociale dalle quali dipende lo sviluppo del soggetto e la sua capacità di agire nel mondo. In questa chiave, la continua ricerca delle condizioni di ottimizzazione del rapporto tra insegnamento e apprendimento non può che partire da come questo rapporto si dà oggettivamente, cioè empiricamente. La teoria, in questo caso, contribuisce alla problematizzazione dell'esperienza scolastica e alla formulazione dei problemi: essa permette di esprimerli nei termini di certi costrutti concettuali, in modo da scorgervi ciò che senza di questi non potrebbe essere colto. Ciò determina il particolare atteggiamento conoscitivo della DG e delle DD: l'essere prevalentemente rivolte allo studio delle concrete situazioni di insegnamento e apprendimento, per rilevare quei dati dell'esperienza che per gli elevati tassi di frequenza risultano generalizzabili e categorizzabili, ossia convertibili in teoria (Martini, 2016).

In quanto scienze empiriche caratterizzate da una logica a dominanza empirico-deduttiva, nel processo della loro genesi e della loro evoluzione la DG e le DD sono assoggettate a due movimenti (Bourdieu, 2003). Il primo movimento, di tipo interno, procede per progressiva specializzazione dei rispettivi sistemi di conoscenze. Il secondo, di tipo esterno, procede per progressiva costituzione delle professioni sociali di riferimento. Tali movimenti possono assumere diversa dominanza l'uno sull'altro. In particolare, può avvenire che le professioni di riferimento si dispieghino a partire dalla disciplina, oppure che preesistano ad essa in qualche forma. Tali movimenti possono anche coesistere, alternativamente, una volta che si siano stabilizzate le comunità scientifica e quella delle professioni sociali di riferimento. Per dirla con Bourdieu, la genesi del campo può essere pensata come emergente da un corpo di saperi che è elaborato (sebbene non sistematicamente) da una comunità di professionisti già costituita (sebbene non in maniera del tutto indipendente dalla comunità scientifica). Il caso del sapere didattico, declinato sia in senso generale sia in senso disciplinare, partecipa di questa dinamica. La comunità di professionisti è evidentemente quella degli insegnanti, ai quali si chiede di progredire nel miglioramento continuo del proprio sapere professionale. È dunque innanzitutto in questo “movimento interno” del processo di costruzione del sapere sull'insegnamento che dobbiamo rintracciare la relazione tra processi di “professionalizzazione” dell'insegnamento e di “disciplinarizzazione” del campo di studi didattici.

In questa prospettiva, è infatti possibile interpretare il processo di sviluppo della Didattica e delle Didattiche disciplinari come saperi della pratica che emergono, seppure non esclusivamente, dallo sforzo collettivo degli insegnanti

per mettere a punto metodi efficaci di insegnamento. Hofstetter e Schneuwly (2014) interpretano questo processo come un processo di *disciplinizzazione a dominanza secondaria*, intendendo con questa espressione lo sviluppo di una certa disciplina a partire da un campo professionale preesistente.

Per la Didattica generale, questo processo può essere fatto risalire grosso-modo agli anni Cinquanta, quando essa comincia a costruirsi come corpus organico di conoscenze (Calvani, 2007). In particolare, la Conferenza di Woods Hole del 1959 rappresenta la risposta americana alla minaccia di supremazia sovietica, segnata dal lancio del primo Sputnik (1957). Tale evento provocò da parte del mondo politico una condanna della scuola, giudicata inadeguata soprattutto in rapporto all'istruzione scientifica<sup>2</sup>. Il problema, la cui emergenza era tutta esterna ai sistemi scolastici, fu formulato nei termini di un'inadeguatezza dei metodi di insegnamento e dei programmi, nonché di una mancanza di razionalizzazione del lavoro scolastico e di processi di valutazione delle istituzioni scolastiche e dei risultati di apprendimento. Contestualmente alla nascita di orientamenti come i *Curriculum studies* e l'*Instructional Design*, l'esigenza di qualificare i programmi di insegnamento nella direzione di colmare il gap qualitativo tra sapere scientifico e sapere scolastico determina, prima negli Stati Uniti e poi in Europa, l'entrata in campo dei disciplinari. Guidati dalle indicazioni strutturaliste del primo Bruner (1961; 1967), essi collaborano alla definizione dei curricula scolastici e alla stesura di nuovi programmi. La direzione di intervento è essenzialmente quella del recupero, nel discorso scolastico, degli "oggetti culturali" ai quali, stante la nuova congerie politica e sociale, occorre garantire fedeltà epistemologica e rigore metodologico. Com'è noto, ciò consisteva anche in una critica all'eredità della scuola attivistica ritenuta responsabile dell'inadeguatezza dei sistemi scolastici di allora. In questa fase, esperti generalisti e disciplinari sono responsabili di taluni riduttivismi che segnano ancora oggi in chiave problematica il campo della didattica.

Quando si procede alla ridefinizione dei curricula scolastici, infatti, gli "oggetti culturali" vengono interpretati alla stregua di saperi scientifici, eventualmente ridotti o semplificati in relazione agli ordini scolastici a cui erano destinati i curricula. Si procede, cioè, sulla base di un presunto *isomorfismo* tra *sapere scientifico* e *sapere scolastico*. Gli oggetti culturali, definiti e individuati

2. Bruner, in qualità di direttore della Conferenza precisa che: «l'incontro era stato suggerito proprio dalla constatazione del fatto che stava per cominciare un periodo di nuovi progressi e interessi nella creazione di programmi e metodi di insegnamento delle scienze, e dalla constatazione della esigenza di una valutazione generale di quanto era già stato attuato e di quali dovessero essere i migliori orientamenti per i futuri sviluppi». Dalla prefazione all'edizione del 1960, *Il processo educativo dopo Dewey*, Armando, Roma 2000, p. 19.

dalle comunità scientifiche di riferimento in conformità ad un criterio di rilevanza epistemica interno alle rispettive discipline, rimangono del tutto estranei al sistema scolastico del quale, pur subendone le specifiche determinazioni, tengono conto solo in modo marginale. Tale indirizzo era coerente, d'altra parte, con l'accusa di difformità e banalizzazione che i protagonisti della Conferenza di Woods Hole e dei progetti di riforma che ne seguirono rivolgevano al sapere scolastico in rapporto a quello scientifico.

Le Didattiche si orientano allora, come è noto, verso un approccio di tipo "strutturalista" che ha l'indubbio vantaggio di garantire *autenticità* alle conoscenze da insegnare (esse sono infatti derivate direttamente dalle corrispondenti forme scientifiche), ma sulla base di un presupposto didatticamente falso: quello della *corrispondenza tra apprendimento disciplinare e apprendimento delle strutture disciplinari*. Il fallimento della *Mathématique moderne* di matrice bourbakista ne costituisce, seppur in un ambito disciplinare specifico, un esempio macroscopico.

Si progredisce inoltre nella definizione di "pratiche" (sia in senso euristico sia in senso descrittivo, ma comunque sempre secondo un approccio *top-down*, indipendente dall'osservazione della pratica) tese all'organizzazione dei contenuti di insegnamento secondo criteri di *gerarchizzazione* e/o di *semplificazione*. Questa direzione di intervento è giustificata dal riconoscimento del carattere meramente trasmissivo dell'insegnamento disciplinare. In altre parole: se l'oggetto di sapere da insegnare può essere assimilato al sapere scientifico, allora l'insegnamento e l'apprendimento sono un problema che concerne esclusivamente la scelta degli strumenti di comunicazione e di mediazione, ivi inclusi quelli finalizzati alla linearizzazione e alla semplificazione.

La comunità professionale di riferimento inizia a innestarsi nel processo di disciplinarizzazione della didattica a partire dagli anni Sessanta in Germania (Helmers, 1966), gli anni Settanta nei Paesi francofoni (Dorier, Leuteneggere e Schnewly, 2013), gli anni Ottanta in Italia (Martini, 2016) e nell'ultimo decennio in Svizzera (Hofstetter, 2010), in risposta a due istanze storico-sociali: la massificazione dell'istruzione superiore e la definizione dei percorsi di formazione degli insegnanti.

Da una parte, il consolidamento dei sistemi di istruzione impone la necessità di un rafforzamento della formazione didattico-disciplinare degli insegnanti, in direzione sia teorica sia pratica, e comporta, di conseguenza, il bisogno di organi e istituzioni specializzate, accademiche e non, indirizzate allo scopo. Dall'altra parte, l'affermarsi della ricerca nell'ambito delle scienze dell'educazione, originariamente soprattutto della psicologia dello sviluppo, imprime un'accelerazione agli studi che riguardano l'apprendimento scolastico. In particolare, nei paesi francofoni, in continuità con la tradizione segnata da Cla-

parède prima e da Piaget poi, il discorso didattico si sviluppa inizialmente come discorso psicopedagogico, nel senso di un'applicazione alla pedagogia delle conoscenze psicologiche (soprattutto della psicologia genetica piagetiana), tanto in riferimento ai meccanismi generali dello sviluppo e dell'apprendimento, quanto a quelli della costruzione di conoscenze disciplinari specifiche. Le didattiche disciplinari (*didactiques des...*) sono infatti inizialmente definite come *psychopédagogie des mathématiques, des sciences, o des langues* (Schubauer-Leoni, 2008). Questo fattore, peraltro, determinerà per lungo tempo la tendenza a interpretare *l'insegnamento* come *causa dell'apprendimento* (Damiano, 1996; 2007).

DG e DD si sviluppano dunque anche come sapere emergenti dalle pratiche sociali di riferimento della comunità degli insegnanti. Tale circostanza segna profondamente ancora oggi la loro evoluzione. In particolare, ciò è vero nel nostro Paese per le DD le quali, a differenza della DG, non hanno potuto contare, su un assetto istituzionale della ricerca ben definito e riconosciuto. Tre gli aspetti fondamentali derivanti dal processo di disciplinarizzazione secondaria.

1. *Le didattiche disciplinari si costituiscono in relazione alle modalità di organizzazione delle discipline di insegnamento.* La costruzione dei sistemi di istruzione e le loro trasformazioni influiscono sull'articolazione delle discipline di insegnamento, sulla definizione e gradualità dei contenuti e dunque sulle didattiche. Per esempio, si assiste all'inserimento nei curricoli di nuove discipline (si pensi all'insegnamento delle lingue straniere o delle tecnologie); all'esclusione di altre (si pensi all'insegnamento dell'aritmetica razionale negli istituti magistrali o alla religione); o ancora, alla ridefinizione dei confini delle discipline (si pensi alla istituzione degli ambiti disciplinari nella scuola primaria e dei campi di esperienza nella scuola dell'infanzia).
2. *Le didattiche disciplinari si costituiscono in relazione alle forme particolari del loro insegnamento e agli esiti ad esse associate.* Il confronto tra modelli curricolari e di insegnamento e attese dei sistemi sociali relativamente alle conoscenze da insegnare e da apprendere influisce sulla legittimazione di tali modelli e determina gli indirizzi di sviluppo della ricerca. Si pensi, per esempio, al fallimento dei curricoli di matematica definiti sulla base delle *mathématiques modernes* di Bourbaki; all'affermazione del modello generativo-trasformatore contro quello strutturalista per l'insegnamento della lingua; o ancora, agli attuali curricoli definiti sulla base delle competenze chiave di cittadinanza o delle life skills.
3. *Le didattiche disciplinari si costituiscono in relazione all'istanza sociale di qualificazione degli insegnanti.* La natura complessa dei sistemi sociali e l'eterogeneità dell'utenza scolastica si riflettono sulla formazione degli

insegnanti, orientata oggi verso il profilo di un insegnante riflessivo dotato non solo di competenze disciplinari, ma anche professionali declinate in prospettiva generale e disciplinare e legate alla comprensione delle problematiche dell'insegnamento, alla consapevolezza critica delle metodologie di insegnamento, nonché alle capacità relazionali per la gestione del gruppo classe e dei pari professionali (Baldacci, 2013). La necessità di assicurare agli insegnanti un alto profilo formativo che sia sostenuto dai risultati della ricerca scientifica dei campi didattico-disciplinari (e nelle altre scienze dell'educazione) costituisce pertanto uno dei fattori fondamentali per lo sviluppo di questi campi.

A questo proposito, è utile convocare il costrutto di “pratiche sociali di riferimento”. Con questo termine si allude, in ambito didattico, alle attività di produzione (ingegneristiche, tecniche o artigianali) che possono servire di riferimento alle attività scolastiche. Com'è noto, il concetto è stato introdotto da Martinand (1981; 1986) e ripreso da Astolfi e Develay (1989). Nelle intenzioni di questi autori, la nozione di pratica sociale di riferimento mira a porre la questione del grado d'autenticità delle attività scolastiche rispetto alle attività produttive. In particolare, Martinand (1986, pp. 137-142) spiega che la locuzione “pratiche sociali di riferimento” indica: attività reali che intervengono a trasformare un dato (pratiche); attività riconducibili ad un determinato gruppo sociale e non a ruoli individuali (sociali); attività che possono servire, in termini di comparazione ma non di identificazione, per analizzare o proporre attività scolastiche (di riferimento).

In una prospettiva di generalizzazione, anche la ricerca scientifica e le diverse attività culturali, ivi compreso l'insegnamento, possono essere assimilate a pratiche sociali di riferimento. Questa interpretazione è interessante per due ragioni. In primo luogo, perché il costrutto accorda rilevanza ai referenti empirici e alla loro relazione con il sapere. Il che ci suggerisce, per altra via, che il sapere dell'insegnante è sì un sapere della pratica, ma allo stesso tempo è in relazione al sapere scientifico, rispetto al quale deve trovare coerenza e concordanza. In secondo luogo, perché permette di assoggettare l'insegnamento a una doppia *expertise*: quella dei gesti professionali didattici che fanno dell'insegnamento una pratica sociale di riferimento e quella della trasposizione dei contenuti alla luce delle pratiche di riferimento che trovano coerenza e concordanza con quelli.

In sintesi, se ammettiamo che il sapere didattico generale e disciplinare emerga da un processo di *disciplinarizzazione a dominanza secondaria*, allora oggetti e problemi di studio sono determinati a partire da saperi professionali e questioni sociali, anziché a partire da concetti e metodi di cui i campi professionali costituiscono l'applicazione. Ciò significa che il sapere professionale

dell'insegnamento non può essere concepito in chiave applicazionista: né come applicazione del sapere della Didattica né come applicazione del sapere delle Didattiche disciplinari. Al contrario, la trasformazione e evoluzione di questo sapere professionale è fattore determinante della emergenza e dello sviluppo del campo di studio della didattica generale e disciplinare.

## **2. Il doppio regime generale/disciplinare dello sviluppo professionale dell'insegnante**

La dominanza della disciplinarizzazione secondaria, ovvero la costituzione di un campo di studi a partire da professioni sociali preesistenti pone all'interno del campo professionale, oltre che nelle comunità scientifiche di riferimento, il problema della conciliazione tra la direzione didattico-generale e didattico-disciplinare dello sviluppo professionale. Conciliazione messa a tema da tempo (Damiano, 2006) (Nigris, 2012) (Magnoler, 2012) (Perla, 2014) (Moretti e Leone, 2010) e tuttavia problematica, almeno in due sensi.

Un primo elemento di problematicità riguarda il fatto che l'insegnamento scolastico si pone al crocevia di tre ambiti di studio distinti: il *Sapere* disciplinare, la *Didattica generale* e la *Didattica disciplinare* specifica. Tali ambiti infatti assumono a proprio oggetto, seppur da differenti punti di vista, *l'insegnare e l'apprendere qualche cosa*. In particolare, il processo di insegnamento/apprendimento di una certa disciplina, in quanto centrato su un dominio di sapere specifico è interessato alla *riflessione epistemologica* su di esso, sulle sue componenti epistemiche e metodologiche; in quanto processo formale che ha luogo all'interno dell'istituzione scuola, esso è oggetto anche della *Didattica generale* la quale ne individua fini e mezzi, ovvero principi teorici e modelli operativi; infine, in quanto processo finalizzato alla trasmissione in chiave formativa di un particolare sapere, esso sollecita l'interesse della *Didattica disciplinare* che ne indaga gli specifici fenomeni e problemi. Osserviamo, a questo proposito, che i tre domini conoscitivi – Disciplina, Didattica generale e Didattiche disciplinari – non godono del medesimo *status* epistemologico. La Disciplina costituisce infatti un sistema organizzato di conoscenze scientificamente fondato che preesiste all'insegnamento. Diversamente, la Didattica generale e le Didattiche disciplinari, anch'esse sistemi organizzati di conoscenze scientificamente fondati, si danno come saperi *sull'* insegnamento, sia in senso generale sia in riferimento ad un sapere specifico. In altre parole, mentre la Didattica generale e le Didattiche disciplinari insistono sul medesimo campo di esperienza (quello dell'insegnamento), la Disciplina insiste sui problemi propri del suo specifico

ambito di attività. Il primo passo in ordine alla possibilità di una conciliazione richiede di interpretare la Disciplina come oggetto di insegnamento. Questo fa ricadere la riflessione epistemologica sul sapere da insegnare prioritariamente entro l'ambito di studi didattico-disciplinare, sebbene secondariamente impegni anche la Didattica generale all'assunzione di una postura epistemica.

Un secondo elemento di problematicità, tipico del caso italiano, riguarda l'assetto istituzionale dei campi di studio didattico generale e disciplinari. La costruzione di un campo di studi disciplinari presenta quattro tratti caratterizzanti (Hofstetter e Schneuwly 2014, pp. 28-29):

- l'affermazione di un assetto istituzionale che permette la professionalizzazione della ricerca;
- la costituzione di reti di comunicazioni fra queste istituzioni;
- l'istituzione da parte delle infrastrutture istituzionali e comunicazionali, di campi di ricerca per il rinnovamento delle conoscenze e di supporti editoriali (in particolare di riviste) che permettano alla comunità dei ricercatori di lavorare sui medesimi problemi;
- l'assunzione di un impegno formativo attraverso il legame tra insegnamento e ricerca e la determinazione dei criteri di legittimità della sua riproduzione.

Nel nostro Paese, l'assetto istituzionale che ha permesso la professionalizzazione della ricerca didattica ha visto crescere nelle strutture accademiche dedicate alle Scienze dell'educazione, la ricerca didattica generale, che perciò si è nutrita di una cultura pedagogica estranea a considerazioni specificatamente didattico-disciplinari. Parallelamente, la ricerca didattico-disciplinare si è sviluppata, laddove questo è avvenuto, per lo più nelle strutture accademiche dedicate alle discipline corrispondenti, perciò in maniera indipendente da una più generale implicazione educativa e formativa. Ciò non ha favorito la collaborazione tra comunità scientifiche di riferimento, né la nascita di quelle infrastrutture comunicazionali e editoriali che permettono ai ricercatori di lavorare sugli stessi problemi.

Le conseguenze di questo stato di cose ricadono inevitabilmente su alcuni aspetti assai rilevanti:

- la qualità della scuola, la quale difficilmente è capace di portare a sintesi le acquisizioni provenienti dai due ambiti;
- la rilevanza politica e sociale delle istituzioni deputate alla formazione, le quali stentano a far valere posizioni frammentate e unilaterali;
- lo sviluppo della ricerca didattica, la quale, rendendo poco permeabili i propri confini finisce col limitare approcci interdisciplinari potenzialmente fecondi;
- la progettazione dei percorsi di formazione degli insegnanti, sui quali rischiano di prevalere logiche giustappositive anziché integrative.

Gli aspetti indicati impongono pertanto di interrogarci sui territori di comunicazione e di integrazione fra approcci “generali” e “specifici” che investono, di necessità, lo sviluppo professionale degli insegnanti.

Il costrutto di sviluppo professionale prevede che gli insegnanti, sostenuti da attività individuali e collettive di formazione e ricerca, tendano al miglioramento continuo delle proprie pratiche di insegnamento.

Migliorare le proprie conoscenze e migliorare la propria capacità di insegnare costituiscono indubbiamente due direzioni fondamentali lungo le quali si articola questo processo di sviluppo. Ci si aspetta che gli insegnanti *sappiano*, cioè che siano adeguatamente preparati e aggiornati riguardo al sapere disciplinare di riferimento, il quale subisce continue modificazioni in rapporto a ragioni sia epistemiche sia sociali; e che *sappiano insegnare*, cioè che siano capaci di accrescere la qualità e l’efficacia dei gesti professionali riferibili all’insegnamento. Sebbene generiche, tali espressioni alludono alla distinzione tra una componente didattico-disciplinare e una componente didattico-generale del lavoro degli insegnanti. In una logica di sviluppo professionale questo comporta che nel corso della loro carriera essi guadagnino progressiva consapevolezza del loro agire didattico inteso come incarnazione dell’una e dell’altra componente.

Per gli insegnanti, tali componenti implicano, metaforicamente, la possibilità di guardare al processo di insegnamento/apprendimento da due diverse prospettive scorgendovi problemi diversi, di natura generale e disciplinare. Per le comunità accademiche di riferimento, ciò significa condividere un campo di esperienza rispetto al quale Didatti generalisti e disciplinaristi individuano propri problemi, i quali vengono interpretati e affrontati a partire dal proprio specifico sistema di costrutti concettuali, le proprie teorie e i propri metodi di indagine. La diversa natura dei problemi intercettati, infatti, determina in modo correlativo le diverse coordinate epistemologiche all’interno di ciascuno dei domini di studio, giacché problemi diversi richiedono di essere affrontati a partire da un diverso spettro di costrutti concettuali e indagati attraverso diversi metodi di ricerca. Da questo punto di vista, seppur secondo gradi differenti, la natura della relazione tra Didattica generale e Didattiche disciplinari riguarda la possibilità di rivolgere alle situazioni di insegnamento e apprendimento uno sguardo molteplice, più acuto e attento di quello che sarebbe possibile rivolgere prescindendo da una tale relazione.

Altrove (Martini, 2014) abbiamo interpretato la relazione tra Didattica generale e Didattiche disciplinari in base alla differenza di tipo logico tra *proprietà generali e specifiche dei fenomeni didattici*. Tali fenomeni scaturiscono ogni qual volta si fa riferimento ad una qualsivoglia pratica sociale complessa, messa in atto per far apprendere a qualcuno un sapere costituito o in via di costituzione. In questa chiave, la didattica studia l’insegnamento dal punto

di vista dei fenomeni che caratterizzano l'interazione all'interno del sistema *insegnante-allievo-sapere-strumenti*. Tali fenomeni dipendono da fattori o variabili che regolano il sistema e che possono essere indipendenti dal particolare oggetto di sapere insegnato o, al contrario, dipendere da esso. Nel primo caso diremo che tali fattori/variabili sono di tipo *didattico-generale* (nel senso di a-specifici), nel secondo caso che sono di tipo *didattico-specifico*. Ciò significa che i fenomeni didattici sono suscettibili di essere interpretati in base a significati generali e/o disciplinari in rapporto ai fattori/variabili che prendiamo di volta in volta in considerazione. Dal punto di vista dell'insegnante, questa distinzione fa sì, per esempio, che egli rintracci prevalentemente nella Didattica generale fattori e variabili relativi a modelli organizzativi e curricolari o a particolari strategie didattiche; mentre fa sì che egli rintracci nelle elaborazioni delle Didattiche disciplinari i fattori relativi al rapporto al sapere di insegnanti e allievi all'interno del sistema didattico (Martini, 2012). In questa prospettiva, Didattica generale e Didattiche disciplinari si offrono come campi di concettualizzazione dei fenomeni didattici ai quali attribuire significato generale o specifico rispettivamente.

In sintesi, la relazione tra componente generale e componente disciplinare dello sviluppo professionale riguarda la possibilità di rivolgere alle situazioni di insegnamento e apprendimento uno sguardo 'scalare': in base ai costrutti didattico-generalisti che descrivono i fenomeni didattici nei termini di ciò che è indipendente dal sapere oggetto di insegnamento e apprendimento; o in base ai costrutti didattico-disciplinari che descrivono i fenomeni didattici nei termini di ciò che dipende da un tale sapere.

Concludiamo con un'annotazione. La continuità tra sguardo generale e specifico è un'istanza sollevata non solo in ambito nazionale. È interessante osservare infatti che essa è presente anche in Paesi nei quali il discorso didattico si è sviluppato a partire dalle sole DD. In particolare, questa esigenza è fortemente affermata da Chevallard (2014), quando nell'ambito del dibattito francofono sulla frammentarietà del sapere didattico, interviene con forza sull'esigenza di una determinazione generale del discorso sull'insegnamento. Esigenza sostenuta, d'altra parte, già nella sua teoria antropologica del didattico (Chevallard, 1992). Secondo l'autore, l'esistenza del didattico (*le didactique*, al maschile) è un fatto sociale e si dà ogni qual volta un soggetto ha l'intenzione di far nascere, o di cambiare, il rapporto di un soggetto a un oggetto di conoscenza. Pur aderendo ad un'impostazione largamente epistemica, di cui la teoria della Trasposizione didattica è l'espressione più macroscopica (Chevallard, 1991), egli avverte da subito l'insufficienza di una riflessione informata delle sole conoscenze epistemologiche, per quanto solide, e la necessità di assumere i fatti

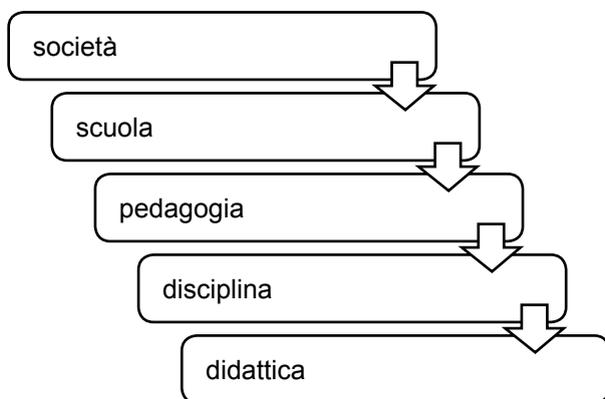


Fig. 1 - Scala di codeterminazione didattica (Chevallard, 2014, p. 38).

dell'insegnamento come oggetti di una scienza. "Il didattico" è appunto, secondo Chevallard, l'oggetto di questa scienza. Scostandosi nettamente dalla posizione assunta da altri autori (Reuter, 2014), Chevallard ipotizza che nell'ambito di una tale scienza sia possibile la costruzione di oggetti di studio che riguardano l'insegnamento di uno specifico sapere anche da parte di un'équipe che comprenda anche coloro che non sono specialisti di quel sapere. In questo modo Chevallard prefigura una Didattica *tout court* che comprende tutte le altre DD costituite a partire dalle discipline insegnate a scuola. Secondo la sua impostazione, se chiamiamo  $D$  una certa disciplina scolastica,  $\partial D$  la didattica di  $D$  e  $\partial$  la didattica *tout court*, si ha che  $\partial D \subset \partial$  (Chevallard, 2014, p. 36). È opportuno precisare che sebbene non escluda una possibile generalizzazione della sua ipotesi ad altri contesti, l'autore si riferisce alla situazione francese nella quale il discorso didattico è, sin dalle sue origini, articolato nelle singole didattiche  $\partial D$ . L'emergenza di una didattica  $\partial$  legata alle didattiche da una relazione logica di inclusione costituisce senza dubbio una novità e segna in direzione generalista l'evoluzione del campo di studi. Si ammette, in altre parole, la possibilità di un campo di studi a-specifico da un punto di vista disciplinare e tuttavia caratterizzato fortemente da un punto di vista epistemico. La scienza didattica la quale, afferma Chevallard, trasforma un fatto istituzionale in un fatto epistemologico, è la scienza che studia l'insieme dei fatti didattici. Ciò permette, sempre secondo il nostro autore, di evitare di interpretare acriticamente le discipline come "date" una volta per tutte, per assoggettarle ai vincoli storici e sociali che di volta in volta le trasformano e ne ridefiniscono i confini. Lo studio dei fatti/gesti didattici e del loro effetto sugli apprendimenti si allarga allo studio delle condizioni e dei vincoli, articolati secondo i livelli di una *scala di*

*codeterminazione didattica* (Fig. 1), suscettibili di influire sull'ecologia di ogni specifico sistema didattico Insegnante-Allievo-Sapere.

Ciò significa assumere tra didattica e didattiche una differenza di grado, relativa alle condizioni che insistono sui fatti didattici: condizioni più generali al crescere dei livelli della scala e più specifiche al decrescere di essi.

Si osserva che l'ipotesi chevallardiana non deve suggerire un'analogia impropria tra la scienza didattica (*d*) e la Didattica generale di casa nostra, la quale affonda le sue radici nella tradizione pedagogica e preesiste alle didattiche disciplinari. Tuttavia, l'interpretazione della Didattica generale come scienza dell'insegnamento è pienamente rispondente, a nostro giudizio, con la possibilità di distinguere concettualmente tra fattori, variabili e significati a-specifici/specifici, ossia indipendenti/dipendenti dal particolare oggetto di sapere insegnato e appreso. Sebbene lo studio di questi fattori e dei loro effetti non esaurisca il campo di studi, esso può però costituire una via promettente per individuare direzioni di ricerca al confine tra Didattica generale e Didattiche disciplinari. In tale prospettiva riteniamo che vada pensato anche il costrutto di sviluppo professionale.

## Bibliografia

- Astolfi, J.-P. e Develay, M. (1989), *La didactique des sciences*, PUF, Paris.
- Baldacci, M. (2013) (a cura di), *La formazione dei docenti in Europa*, Bruno Mondadori, Milano-Torino.
- Bourdieu, P. (2003), *Il mestiere dello scienziato. Corso al Collège de FRANCE 2000-2001*, Feltrinelli, Milano (ed. or. 2001).
- Bruner, J. (2000), *Il processo educativo dopo Dewey*, Armando, Roma (ed. or. 1960).
- Bruner, J. (1964), *Dopo Dewey. Il processo di apprendimento nelle due culture*, Armando, Roma (ed. or. 1961).
- Bruner, J. (1967), *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, Roma (ed. or. 1966).
- Bonaiuti, G., Calvani, A. e Ranieri, M. (2007), *Fondamenti di didattica. Teoria e prassi dei dispositivi formativi*, Carocci, Roma.
- Chevallard, Y. (1991), *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, La Pensée Sauvage, Grenoble (2e édition revue et augmentée, en coll. avec Marie-Alberte Joshua, 1re édition 1985).
- Chevallard, Y. (1992), «Concepts fondamentaux de la didactique: perspectives apportées par une approche anthropologique», in *Recherches en Didactiques des Mathématiques*, 12, 1, pp. 73-111.
- Chevallard, Y. (2014), «Des didactiques des disciplines scolaires à la didactique comme science anthropologique», in *Éducation & Didactique*, 8, 1, pp. 35-44.
- Damiano, E. (1996) (a cura di), *Il dilemma del centauro. Stato dell'arte della ricerca su Didattica generale e Didattiche disciplinari*, Vita e Pensiero, Milano.
- Damiano, E. (2006), *La nuova alleanza*, Brescia, La Scuola.

- Damiano, E. (2007), *Il sapere dell'insegnare*, FrancoAngeli, Milano.
- Dorier, J.-L., Leutenegger, F. e Schneuwly, B. (2013), *Le didactique, les didactiques, la didactique*, in Idem (2013), *Didactique en construction. Constructions des didactiques*, De Boeck, Bruxelles, pp. 7-35.
- Helmers, H. (1966), «Didaktik der deutschen Sprache als wissenschaftliche Disziplin», in *Bildung und Erziehung*, 18, pp. 436-447.
- Hofstetter, R. (2010), *Genève: Creuset des sciences de l'éducation*, Droz, Genève.
- Hofstetter, R. e Schneuwly, B. (2014), *Disciplinarisation et disciplination consubstantiellement liées. Deux exemples prototypiques sous la loupe: les sciences de l'éducation et des didactiques des disciplines*, in Engler, B. (a cura di), *Disziplin-Discipline. 28 Kolloquium (2013) der Schweizerischen Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften*, Academic Press Fribourg, Fribourg, pp. 27-46.
- Leutenegger, F. (2014), «Didactique et/ou didactiques? Des épistémologies et des postures, des approches et des méthodes», in *Éducation & Didactique*, 8, 1, pp. 77-84.
- Martinand, J.-L. (1981), *Pratiques sociales de référence et compétences techniques. À propos d'un projet d'initiation aux techniques de fabrication mécanique en classe de quatrième*, in Giordan A. e Martinand, J.-L. (a cura di), *Diffusion et appropriation du savoir scientifique: enseignement et vulgarization. Actes des troisième Journées internationales sur l'éducation scientifique*, UER Didactique, Uni. Paris 7, Paris, pp. 149-154. ARTheque – STEF – ENS Cachan, <http://artheque.ens-cachan.fr/items/show/927> [30.10.2018].
- Martinand, J.-L. (1986), *Connaître et transformer la matière*, Peter Lang, Berne.
- Martinand, J.-L. (2014), «Point de vue V. Didactique des sciences et Techniques, didactique du curriculum», in *Éducation & Didactique*, 8, 1, pp. 65-76.
- Martini, B. (2014), «Didattica e didattiche: la dialettica generale/specifico nell'articolazione del campo della didattica», in *Pedagogia più Didattica*, 1, pp. 79-87.
- Martini, B. (2016), *La didattica disciplinare*, in Baldacci, M. e Colicchi, E., *Teoria e prassi in pedagogia*, Carocci, Roma, pp. 221-240.
- Moretti, G. e Leone G. (2010), *Formazione degli insegnanti e competenze didattico-disciplinari*, CUEC, Cagliari.
- Nigris, E. (2012), *Didattica e saperi disciplinari: un dialogo da costruire*, in Rivoltella, P.C. e Rossi, P.G. (a cura di), *L'agire didattico*, La Scuola, Brescia.
- Perla, L. (2014) (a cura di), *I nuovi licei alla prova delle competenze*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Reuter, Y. (2014), «Didactiques et disciplines: Une relation structurelle», in *Éducation & Didactique*, 8, 1, pp. 53-64.
- Schneuwly, B. (2014), «Didactique: construction d'un champ disciplinaire», in *Éducation & Didactique*, 8, 1, pp. 13-22.
- Schubauer-Leoni, M.L. (2008), *Didactique*, in van Zanten, A. (a cura di), *Dictionnaire de l'éducation*, PUF, Paris, pp. 129-33.
- Schubauer-Leoni, M.L. e Leutenegger, F. (2005), «Une relecture des phénomènes transpositifs à la lumière de la didactique compare» in *Revue suisse de sciences de l'éducation*, 27, 3, pp. 3407-429.