

La semplicità come possibile guida operativa per favorire la relazione tra Didattica generale e Didattica delle discipline: descrizione di un’esperienza di ricerca

Iolanda Zollo, Diana Carmela Di Gennaro, Maurizio Sibilio

Abstract – *Stemming from the need to combine teachers’ pedagogical-didactic and disciplinary competences, this paper presents the results of an experience aimed at creating a simplex teacher training model; this one has to be conceived as a possible operational guide to harmonize, through the declination in the didactic field of regulatory principles, the ontological identity of the disciplines and the emerging needs within the teaching-learning process.*

Riassunto – *Il presente articolo, partendo dalla necessità di coniugare le competenze pedagogico-didattiche e le competenze disciplinari degli insegnanti, presenta i risultati di un’esperienza finalizzata alla realizzazione di una formazione docenti in chiave semplice, da intendersi come possibile guida operativa per armonizzare, attraverso la declinazione in ambito didattico di principi regolatori, l’identità ontologica delle discipline e i bisogni emergenti nel processo di insegnamento-apprendimento.*

Keywords – general didactics, didactics of disciplines, simplexity, teacher education, competencies

Parole chiave – didattica generale, didattica delle discipline, semplicità, formazione docenti, competenze

Iolanda Zollo è Ricercatrice in Didattica generale e pedagogia speciale presso il Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione (DiSUFF) dell’Università degli Studi di Salerno. I suoi interessi scientifici riguardano, da una parte, il rapporto tra la Didattica generale e le Didattiche delle discipline in una prospettiva semplice, dall’altra, la formazione dei docenti per favorire lo sviluppo e la realizzazione di processi inclusivi. Tra le pubblicazioni più recenti: *Didattica generale e didattiche disciplinari: verso un’azione sinergica in chiave semplice* (in P. Lucisano, *Ricerca, scenari, emergenze su istruzione, educazione e valutazione*, Lecce, PensaMultimedia, 2020, pp. 117-126); *Il valore dell’inclusione. Riflettere ed agire* (Milano, FrancoAngeli, 2019).

Diana Carmela Di Gennaro è Ricercatrice in Didattica generale e pedagogia speciale presso il Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione (DiSUFF) dell’Università degli Studi di Salerno e attualmente è Referente per la disabilità del suddetto Dipartimento. La sua attività di ricerca in ambito universitario si focalizza principalmente sullo studio di strategie e strumenti didattici in grado di favorire il processo di insegnamento-apprendimento in presenza di studenti con Bisogni Educativi Speciali e sulla formazione docente per la promozione di pratiche didattiche inclusive. Tra le sue pubblicazioni più recenti: *I luoghi dell’educazione: percorsi multimediali per promuovere l’orientamento al lavoro in un’ottica inclusiva* (in coll. con Todino M. D., Aiello P., Sibilio M., in *Educational Reflective Practices-Open Access*, 1); *Inclusione e formazione docente: studio sugli atteggiamenti degli insegnanti verso gli studenti con Disturbo dello Spettro Autistico* (in coll. con Girelli L., Aiello P., in P. Lucisano, *Ricerca, scenari, emergenze su istruzione, educazione e valutazione*, Lecce, PensaMultimedia, 2020, pp. 147-155).

Maurizio Sibilio è Professore Ordinario di Didattica generale e pedagogia speciale presso il Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione (DiSUFF) dell’Università degli Studi di Salerno di cui attualmente

è Prorettore. Ha sviluppato progressivamente attività di ricerca sul significato pedagogico e didattico della corporeità in chiave bio-educativa, sulle potenzialità inclusive del corpo e del movimento e sui meccanismi che regolano i processi di insegnamento-apprendimento con particolare riferimento alla dimensione corporea dell'agire didattico. Negli ultimi anni, attraverso una fertile collaborazione scientifica con Alain Berthoz, l'impegno si è rivolto verso una possibile declinazione pedagogico-didattica della teoria della semplicità, evidenziando la natura non lineare della ricerca educativa e la sua matrice bio-educativa. Tra le pubblicazioni più recenti: *Le criticità dell'autonomia scolastica e universitaria e la funzione strategica dell'educazione al tempo del COVID-19* (in "Nuova Secondaria," 10, 2020); *L'interazione didattica* (Brescia, Morcelliana, 2020).

Pur configurandosi come frutto di una riflessione condivisa tra le autrici, Iolanda Zollo è autrice del paragrafo 1; per quanto riguarda il paragrafo 2 si è occupata, nello specifico, della parte dedicata agli obiettivi e al metodo nonché ai risultati concernenti il quarto e il quinto quesito; Diana Carmela Di Gennaro è autrice del paragrafo 3; quanto al paragrafo 2, si è occupata, in particolare, della parte dedicata all'analisi dei dati nonché dei risultati relativi ai tratti di identità personale e professionale nonché ai risultati riguardanti il primo, il secondo e il terzo quesito. Maurizio Sibilio è Coordinatore scientifico della ricerca.

1. Introduzione

Il presente articolo muove dallo scenario delineato, in Italia, dalla *querelle* sul rapporto tra Didattica generale e Didattica delle discipline, che rimanda inevitabilmente al *gap* esistente tra le competenze pedagogico-didattiche e le competenze disciplinari degli insegnanti.

In questo scenario sono emerse, nel corso del tempo, posizioni contrastanti riconducibili essenzialmente a due linee di indirizzo estreme¹:

– la corrente *generalista*, secondo la quale non esiste una didattica specifica per ogni singola disciplina, ma esiste una didattica generale che è in grado di individuare, in maniera autonoma, strategie e metodologie idonee affinché tutti i discenti acquisiscano competenze per padroneggiare i diversi saperi; le didattiche disciplinari, quindi, sono segmenti della didattica generale;

– la corrente *disciplinarista*, impegnata ad affermare che non esiste una didattica generale ma esistono solo le didattiche di qualcosa (didattica della matematica, didattica dell'italiano, didattica della fisica, etc.). La centralità dell'epistemologia disciplinare assegna un ruolo secondario alla didattica generale e si concentra sul contenuto specifico da insegnare.

Nell'ultimo dodicennio si è assistito al superamento dell'antagonismo tra queste due posizioni direzionando la *querelle* verso una prospettiva di interconnessione e di confronto: è nell'azione didattica del docente che questi due punti di vista si incontrano, mettendo in dialogo spazi e linguaggi diversi nell'ottica della co-disciplinarietà per una co-costruzione di senso dell'oggetto di studio.

Contestualmente è emersa, però, la necessità di creare e di promuovere un dialogo tra due ambiti che faticano ad interloquire tra loro: la professionalità dei docenti deve fondarsi sull'osmosi tra saperi pedagogico-didattici e saperi disciplinari; in Italia, fino a pochi anni fa, i docenti erano primariamente esperti delle discipline e acquisivano competenze pedagogico-didattiche

¹ Cfr. B. D'Amore, M.I. Fandiño Pinilla, *Le didattiche disciplinari*, Trento, Erickson, 2007.

soltanto nell'ambito della formazione *post lauream*, precisamente nei corsi per il conseguimento dell'abilitazione all'insegnamento.

Un possibile tentativo di superamento di tale *empasse* che caratterizza la formazione dei docenti in Italia si è rivelato essere, negli ultimi anni, il paradigma della semplicità; tale approccio si fonda sull'idea che gli organismi viventi hanno a loro disposizione strumenti (*proprietà*) e regole semplici (*principi*) che consentono l'adattamento e il fronteggiamento della complessità del reale². Recuperando le suggestioni emergenti da tale paradigma e proponendo un'analogia tra la didattica (intesa come sistema complesso ed adattivo) e gli organismi viventi, la semplicità sembra fornire, dunque, nuove chiavi interpretative del fenomeno didattico, arricchendo la riflessione pedagogica sulle relazioni tra scienze dell'educazione e neuroscienze³.

Partendo da queste premesse, tale articolo si propone di presentare parte dei risultati di un'esperienza finalizzata alla realizzazione di una formazione docenti in chiave semplice, da intendersi come possibile modello operativo che consenta agli insegnanti di utilizzare in forma lineare e non lineare le loro risorse e di destrutturare forme rigide e stereotipate della didattica favorendo, peraltro, l'interazione costante tra il carattere disciplinare della Didattica e la sua dimensione *agita*.

2. Descrizione dell'esperienza di ricerca

Obiettivi

La presente ricerca ha avuto come obiettivo quello di verificare se e in che modo il percorso formativo basato sulla semplicità abbia rappresentato, per i docenti coinvolti, una possibile guida operativa per armonizzare, attraverso la declinazione in ambito didattico di principi regolatori, l'identità ontologica delle discipline e i bisogni emergenti nel processo di insegnamento-apprendimento.

Partecipanti

Il campione utilizzato per la ricerca è costituito da 84 insegnanti e docenti in totale (44 insegnanti e docenti di scuola del primo ciclo; 40 docenti di scuola secondaria di secondo grado) che hanno preso parte a due corsi di formazione rientranti nel "Piano Nazionale Formazione Docenti".

Procedura

La ricerca è stata realizzata nell'ambito di due corsi di formazione rientranti nel "Piano Nazionale Formazione Docenti" e tenutisi da aprile a giugno 2019 presso l'Istituto Tecnico Statale "Cesare Battisti" di Salò (Brescia) [Ambito LOM0007] e da giugno a novembre 2019 presso

² Cfr. A. Berthoz, *La semplicità*, Torino, Codice, 2011.

³ Cfr. M. Sibilio, *La didattica semplice*, Napoli, Liguori, 2014; M. Sibilio, *Simplex didactics: a non-linear trajectory for research in education*, in "Revue de synthèse", tome 136, 6e série, n. 3-4, 2015, pp. 477-493.

l'Istituto Comprensivo di Calvisano (Brescia) [Ambito LOM0010].

Tali percorsi formativi, della durata di 32 ore totali ognuno, incentrati sull'approccio semplice, hanno avuto l'obiettivo di accompagnare i docenti, quali soggetti attivi e protagonisti, in un processo di *riflessione-in-azione*, sviluppando un agire competente, di cui spesso non si ha consapevolezza, al fine di favorire gli apprendimenti disciplinari.

Si è, infatti, partiti da una riflessione condivisa relativamente allo stato dell'arte della letteratura scientifica nazionale circa il rapporto tra Didattica generale e Didattica delle discipline, alla teoria della semplicità di Alain Berthoz⁴ e alla sua applicabilità in ambito didattico⁵, per poi passare allo svolgimento di "esercizi di semplicità": ai singoli insegnanti e docenti è stato chiesto di fornire, tenendo conto delle riflessioni emerse durante il corso di formazione e considerando la propria esperienza professionale, esempi di declinazione didattica delle proprietà e dei principi semplici in relazione alla propria disciplina di insegnamento.

Strumenti

Gli strumenti utilizzati sono stati due questionari di indagine quali-quantitativa dal titolo "Le competenze disciplinari e le competenze metodologico-didattiche nella formazione degli insegnanti di scuola primaria e dei docenti di scuola secondaria" somministrati in entrata (durante il primo incontro formativo) e in uscita (durante l'ultimo incontro formativo): il primo volto ad accompagnare gli insegnanti e i docenti nella riflessione circa l'importanza di un rapporto dialogico tra gli ambiti scientifico-disciplinari della Didattica generale e della Didattica delle discipline, e relativamente al necessario equilibrio tra competenze pedagogico-didattiche e competenze disciplinari per un'azione didattica efficace e rispondente alle esigenze di tutti gli studenti; il secondo finalizzato a comprendere se e in che modo i corsi di formazione incentrati sull'approccio semplice abbiano cambiato le loro opinioni circa il rapporto tra i due ambiti scientifico-disciplinari e relativamente al necessario equilibrio tra le suddette competenze.

I due questionari sono costituiti da un totale di cinque quesiti a risposta aperta e a risposta multipla; nel questionario in entrata vi è, inoltre, una prima parte dedicata ai tratti di identità personale e professionale.

Analisi dei dati

È seguita la fase di analisi dei dati: quelli di tipo quantitativo sono stati analizzati e rappresentati tramite statistica descrittiva; quelli di tipo qualitativo sono stati esplorati mediante l'analisi testuale.

Si tratta, come noto, di una strategia ponte tra metodi qualitativi e metodi quantitativi volta all'individuazione di uno schema interpretativo soggiacente alla lettura diretta del testo⁶; essa consente di ampliare la visione di insieme dell'oggetto di studio, facendo emergere dimensioni

⁴ Cfr. A. Berthoz, *La semplicità*, cit.

⁵ Cfr. P. Aiello, M. Sibilio, *Didactics and "Simplicity": Umwelt as a Perceptive Interface*, in "Education Sciences & Society", 4, 1, 2013, pp. 27-35.

⁶ Cfr. L. Giuliano L., G. La Rocca G., *L'analisi automatica e semi-automatica dei dati testuali II*, Milano, Led, 2010.

semantiche e tematiche talvolta inattese, evidenziando, in questo modo, il punto di vista di coloro che hanno prodotto i testi.

Nella consapevolezza del (possibile ed eventuale) rischio di soggettività, nelle fasi di analisi dei dati e di interpretazione dei risultati, si è optato per un approccio di tipo ermeneutico oggettivo in cui il processo di interpretazione non è affidato ad un solo ricercatore, ma a più ricercatori chiamati ad un *confronto intersoggettivo*, creando le condizioni per “uscire dalle proprie private presupposizioni”⁷. L’interpretazione ermeneutica, incentrando l’attenzione precipuamente sui significati (non sui significanti e sui significati al contempo), si configura, dunque, come forma di analisi atta non tanto a quantificare le ricorrenze né a svolgere analisi statistiche, quanto a mettere in luce temi e concetti rilevanti che permeano i documenti presi in esame.

Dopo aver analizzato i dati relativi ai tratti di identità personale e professionale, si è passati ad un’attenta lettura ed analisi testuale del *corpus* (costituito da 27 questionari in entrata e in uscita⁸): sono stati, quindi, estrapolati i temi rilevanti e maggiormente ricorrenti riferibili ai quesiti proposti; questi temi, una volta definiti, sono stati successivamente messi in relazione tra di loro per far emergere i legami di tipo gerarchico esistenti.

Risultati e discussione

Per quanto riguarda i dati relativi ai tratti di identità personale e professionale, il gruppo è costituito da 7 maschi e 20 femmine con un’età media compresa nella fascia 46-50 anni; il 22,2% (6/27) dei partecipanti insegna nella scuola primaria, il 29,6% (8/27) nella scuola secondaria di I grado, il 48,1% (13/27) nella scuola secondaria di II grado.

Per quel che concerne la tipologia di docenza, l’85,1% (23/27) è costituito da insegnanti e docenti curricolari, l’11,1 (3/27) da insegnanti e docenti di sostegno (1 su scuola primaria, 2 su scuola secondaria di II grado) e il 3,7% (1/27) è insegnante tecnico-pratico (ITP su scuola secondaria di II grado). Relativamente alle discipline insegnate, il gruppo si presenta abbastanza variegato con una maggioranza, pari al 29,6%, di docenti di lettere (8/27), il 14,8% (4/27) che insegna elettronica ed elettrotecnica, l’11,1% (3/27) che insegna matematica. Quanto alle specifiche mansioni riguardanti alunni con disabilità e/o con bisogni educativi speciali, è possibile notare che ben l’85,1% degli insegnanti e dei docenti (23/27) non ricopre una mansione specifica e solo il 14,9% (4/27) ha mansioni specifiche (un insegnante referente per l’inclusione e per l’intercultura, due docenti membri del GLI; un docente referente BES/DSA e membro del GLI). Circa il titolo di studio dei partecipanti, il 66,7% (18/27) ha conseguito una laurea di vecchio ordinamento o magistrale e il 25,9% (7/27) un diploma; inoltre, il 3,7% (1/27) ha un diploma di pianoforte e di composizione e un altro 3,7% (1/27) ha una laurea triennale.

Quanto alla seconda parte del questionario, interamente incentrata sull’indagine quali-quant-

⁷ Gadamer, 1999, p. 315, citato in L. Mortari (a cura di), *Azioni efficaci per casi difficili: il metodo ermeneutico nella ricerca narrativa*, Milano, Bruno Mondadori, 2013.

⁸ Il numero di coloro i quali hanno compilato il questionario di indagine quali-quantitativa in entrata e in uscita è, infatti, pari a 27 partecipanti. Trattandosi di questionari anonimi, l’associazione tra entrata e uscita è avvenuta tramite un codice alfanumerico di 7 cifre scelto dal corsista in formazione e apposto sul questionario.

titativa dal titolo "Le competenze disciplinari e le competenze metodologico-didattiche nella formazione degli insegnanti di scuola primaria e dei docenti di scuola secondaria", dalle risposte dei partecipanti è possibile rilevare quanto segue.

In riferimento alle risposte fornite all'inizio del percorso formativo, rispetto al primo quesito, relativo al rapporto esistente tra la Didattica generale e la Didattica delle discipline, il 44,4% (12/27) dei partecipanti li considera ambiti scientifici distinti tra loro, il 22,2% (6/27) afferma che la Didattica generale comprende la Didattica delle discipline, il 33,3% (9/27) le ritiene interconnesse.

Per quanto riguarda il secondo quesito, ai partecipanti è stato chiesto di indicare quanto, su una scala che va da "Per niente" a "Moltissimo", il percorso formativo sia stato basato sull'acquisizione e sullo sviluppo delle competenze disciplinari e delle competenze metodologico-didattiche. Relativamente all'acquisizione e allo sviluppo delle competenze disciplinari, il 33,3% (9/27) risponde "Abbastanza"; il 48,1% (13/27) risponde "Molto"; l'11,1% (3/27) risponde "Moltissimo"; soltanto il 7,4% (2/27) risponde "Poco". Rispetto all'acquisizione e allo sviluppo delle competenze metodologico-didattiche, invece, il 40,7% (11/27) risponde "Abbastanza"; il 37% risponde "Molto"; il 14,8% risponde "Poco" e solo il 7,4% (2/27) risponde "Moltissimo".

Il terzo quesito richiede ai partecipanti di indicare quanto, sempre su una scala che va da "Per niente" a "Moltissimo", l'esperienza sul campo ha contribuito all'acquisizione e allo sviluppo delle competenze disciplinari e delle competenze metodologico-didattiche. Nel primo caso, il 59,2% risponde "Molto"; il 18,5% (5/27) risponde "Moltissimo"; un altro 18,5% risponde "Abbastanza" e solo il 3,7% (1/27) risponde "Poco"; nel secondo caso, il 62,9% (17/27) risponde "Molto", il 18,5% (5/27) risponde "Moltissimo" e il restante 18,5% risponde "Abbastanza". È possibile notare, quindi, che la maggior parte dei partecipanti è concorde nell'attribuire grande importanza all'esperienza maturata nella pratica, sia in riferimento alle competenze disciplinari sia a quelle metodologico-didattiche.

Per quanto concerne, invece, le risposte fornite al termine dell'esperienza di formazione, rispetto al primo quesito, ovvero "Alla luce del percorso formativo appena concluso, esponga qual è, a Suo avviso, il rapporto esistente tra Didattica generale e Didattica delle discipline", il 22,2% (6/27) li considera ambiti scientifici distinti tra loro; il 3,7% (1/27) ritiene che la prima comprende la seconda; il 70,3% (19/27) afferma che sono interconnesse tra loro pur avendo ognuna la propria specificità; il 3,7% (1/27) non ha fornito una risposta.

Operando un confronto con le risposte fornite in entrata, è possibile notare che sicuramente sei partecipanti hanno cambiato idea riguardo il rapporto tra Didattica generale e Didattica delle discipline. Infatti, se all'inizio del corso di formazione la maggior parte dei partecipanti li riteneva due ambiti scientifici nettamente distinti, al termine dell'esperienza formativa più della metà ne mette in evidenza il rapporto di "stretta relazione", "interconnessione", "interscambio" (questi i concetti chiave emersi dalle risposte). Inoltre, nelle risposte fornite in uscita, emerge anche una nuova consapevolezza rispetto al concetto di "trasposizione didattica" che viene utilizzato in sostituzione dell'espressione "trasmissione dei contenuti disciplinari" molto presente nelle risposte fornite in entrata. Ciò induce a riflettere sull'importanza di accompagnare i docenti in un percorso di condivisione dei significati sottesi a determinati costrutti al fine di favorire il superamento di eventuali misconcezioni relative ad alcuni aspetti della Didattica (Tabella 1).

Questionario in entrata	Questionario in uscita
<p>1. Didattica generale e Didattica delle discipline: qual è, a Suo avviso, il rapporto esistente tra questi due ambiti scientifico-disciplinari?</p>	<p>1. Alla luce del percorso formativo appena concluso, esponga qual è, a Suo avviso, il rapporto esistente tra Didattica generale e Didattica delle discipline:</p>
<ul style="list-style-type: none"> ○ Ambiti scientifici distinti tra loro (44,4%) ○ La Didattica generale comprende la Didattica delle discipline (22,2%) ○ Ambiti scientifici interconnessi (33,3%) 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Ambiti scientifici distinti tra loro (22,2%) ○ La Didattica generale comprende la Didattica delle discipline (3,7%) ○ Ambiti scientifici pur avendo ognuna la propria specificità (70,3%) ○ Nessuna risposta (3,7%)

Tabella 1 – Confronto tra le risposte fornite in entrata e in uscita al primo quesito

Relativamente al secondo quesito ossia “È importante, secondo Lei, per un docente acquisire competenze metodologico-didattiche e competenze disciplinari?”, tutti i partecipanti rispondono in maniera affermativa adducendo le seguenti motivazioni: il 55,5% (15/27) pone l’accento sul giusto equilibrio tra le due tipologie di competenza da parte del docente al fine di condurre gli studenti verso il successo formativo ; il 37% (10/27) fa riferimento al necessario equilibrio tra le due tipologie di competenza in quanto entrambe indispensabili per la professionalità docente ma senza alcun accenno al successo formativo degli studenti; il 7,4% (2/27), nel rispondere, focalizza l’attenzione sulle sole competenze metodologico-didattiche senza accenno alcuno alle competenze disciplinari.

Operando una sintesi delle risposte, dunque, è possibile evidenziare che, secondo i docenti coinvolti, le competenze metodologico-didattiche e le competenze disciplinari, pur avendo la loro specificità, devono necessariamente fondersi nell’azione del docente al fine di evitare la mera trasmissione dei contenuti. È interessante, in tal senso, notare come, anche in questo caso, al termine del percorso formativo i partecipanti ricorrono ad espressioni quali “interazione”, “accordo” e “adattamento” per motivare la necessità dell’acquisizione di un sapere disciplinare connesso ad un sapere metodologico-didattico.

D’altronde, si registrano anche le risposte di alcuni docenti che puntano l’attenzione sul necessario equilibrio tra le due tipologie di competenza in quanto entrambe indispensabili per la professionalità docente senza però alcun riferimento al successo formativo degli studenti (Tabella 2).

Questionario in entrata	Questionario in uscita
<p>2. Il Suo percorso formativo si è incentrato:</p>	<p>2. È importante, secondo Lei, per un docente acquisire competenze metodologico-didattiche e competenze disciplinari? Perché?</p>
<ul style="list-style-type: none"> ○ a) sull'acquisizione e sullo sviluppo di competenze disciplinari: 7,4% "Poco" 33,3% "Abbastanza" 48,1% "Molto" 11,1% "Moltissimo" ○ b) sull'acquisizione e sullo sviluppo di competenze metodologico-didattiche: 14,8% "Poco" 40,7% "Abbastanza" 37% "Molto" 7,4% "Moltissimo" 	<ul style="list-style-type: none"> ○ giusto equilibrio tra le due tipologie di competenza per condurre gli studenti verso il successo formativo (55,5%) ○ necessario equilibrio tra le due tipologie di competenza entrambe indispensabili per la professionalità docente (37%) ○ attenzione sulle sole competenze metodologico-didattiche (7,4%)

Tabella 2 – Confronto tra le risposte fornite in entrata e in uscita al secondo quesito

In relazione al terzo quesito, ovvero "Quanto l'approccio semplice, oggetto specifico del percorso formativo seguito, potrebbe contribuire ad un'armonizzazione, nel Suo agire didattico, tra competenze metodologico-didattiche e competenze disciplinari?", il 40,7% (11/27) dei partecipanti risponde "Molto", il 33,3 (9/27) risponde "Abbastanza", l'11,1 (3/27) risponde "Moltissimo", il 7,4% (2/27) risponde "Poco" mentre il 3,7% (1/27) risponde "Per niente"; il restante 3,7% (1/27) non fornisce una risposta. Le motivazioni che vengono addotte sono le seguenti: il 37% (10/27) sostiene che l'approccio semplice costituisce una sorta di linea guida per tale armonizzazione orientando l'azione, mentre secondo l'11,1% (3/27) dei partecipanti non contribuisce a tale armonizzazione (trattasi dei partecipanti che, alla domanda precedente, hanno fatto riferimento, da un lato, al prevalere della Didattica generale sulla Didattica delle discipline, dall'altro, alla necessaria separazione tra i due ambiti scientifici); un altro 37% (10/27) afferma che tale approccio contribuisce all'acquisizione di consapevolezza circa il proprio agire didattico; infine, il 14,8 (4/27) non fornisce una motivazione.

È possibile notare, quindi, che la maggior parte dei partecipanti è concorde nell'attribuire grande importanza alla dimensione esperienziale che si consolida nella pratica, quel "sapere d'esperienza" che si alimenta delle risorse maturate in contesti formali, non formali e informali, fortemente connesse e integrate fra loro, che danno origine ad un sapere nascosto, implicito ma di fondamentale importanza per lo sviluppo sia delle competenze disciplinari sia di quelle metodologico-didattiche. Rispetto al processo di armonizzazione di tali competenze, la maggior parte dei partecipanti afferma che l'approccio semplice non costituisce soltanto una sorta di linea guida per tale armonizzazione ma contribuisce altresì all'acquisizione di consapevolezza circa il proprio agire didattico. Nello specifico, i partecipanti fanno esplicito riferimento ad un

agire didattico “rapido” e “flessibile” che consente di “raggiungere” tutti gli studenti e di rendere maggiormente “efficace” il processo di insegnamento-apprendimento (Tabella 3).

Questionario in entrata	Questionario in uscita
<p>3. Quanto la Sua esperienza sul campo ha contribuito:</p>	<p>3. Quanto l'approccio semplice, oggetto specifico del percorso formativo seguito, potrebbe contribuire ad un'armonizzazione, nel Suo agire didattico, tra competenze metodologico-didattiche e competenze disciplinari? Perché?</p>
<ul style="list-style-type: none"> ○ a) sull'acquisizione e sullo sviluppo di competenze disciplinari: 3,7% “Poco” 18,5% “Abbastanza” 59,2 % “Molto” 18,5% “Moltissimo” b) sull'acquisizione e sullo sviluppo di competenze metodologico-didattiche: 18,5% “Abbastanza” 62,9% “Molto” 18,5% “Moltissimo” 37% “Molto” 7,4% “Moltissimo” 	<ul style="list-style-type: none"> ○ giusto equilibrio tra le due tipologie di competenza per condurre gli studenti verso il successo formativo (55,5%) ○ necessario equilibrio tra le due tipologie di competenza entrambe indispensabili per la professionalità docente (37%) ○ attenzione sulle sole competenze metodologico-didattiche (7,4%)

Tabella 3 – Confronto tra le risposte fornite in entrata e in uscita al terzo quesito

Per quanto riguarda la quarta domanda del questionario somministrato in entrata, ossia “Dopo aver individuato un argomento concernente la Sua disciplina di insegnamento e tenendo conto dell'eterogeneità del contesto classe nel quale agisce, spieghi brevemente il suddetto argomento in tre modi diversi”, è possibile rilevare, da parte del 66,7% dei partecipanti (18/27) un focus esclusivo sull'argomento disciplinare illustrato con dovizia di dettagli; nessun riferimento alle esigenze educativo-formative degli studenti; proposte didattiche alternative (alla così definita “lezione frontale”), quali attività laboratoriali, apprendimento cooperativo, peer tutoring, brainstorming, utilizzo di prodotti multimediali. Il 14,8% dei partecipanti (4/27) fa riferimento all'apprendimento degli alunni con un brevissimo accenno a tre diverse modalità di presentazione dell'argomento scelto che, però, non vengono esplicitate. Il 7,4% (2/27) si focalizza in maniera esclusiva sull'argomento disciplinare che viene illustrato con dovizia di dettagli, non vi è alcun riferimento alle esigenze educativo-formative degli studenti né alle strategie didattiche da mettere in atto (Tabella 4).

Dopo aver individuato un argomento concernente la Sua disciplina di insegnamento e tenendo conto dell'eterogeneità del contesto classe nel quale agisce, spieghi brevemente il suddetto argomento in tre modi diversi		
Risposta	Frequenza	Percentuale
Focus esclusivo sull'argomento disciplinare illustrato con dovizia di dettagli; nessun riferimento alle esigenze educativo-formative degli studenti; proposte didattiche alternative (alla così definita "lezione frontale"), quali attività laboratoriali, apprendimento cooperativo, peer tutoring, brainstorming.	18	66,7
Riferimento all'apprendimento degli alunni con accenno a tre diverse modalità di presentazione dell'argomento scelto che, però, non vengono esplicitate	4	14,8
Focus esclusivo sull'argomento disciplinare illustrato con dovizia di dettagli; nessun riferimento alle esigenze educativo-formative degli studenti e alle strategie didattiche da mettere in atto	2	7,4
Partendo dalle esigenze educativo-formative degli studenti e tenendo conto di queste ultime, individuazione delle tre strategie didattiche maggiormente idonee (come richiesto) per la spiegazione dello specifico argomento disciplinare scelto	2	7,4
Focus esclusivo sulla strategia didattica del Mastery Learning; nessun riferimento all'argomento disciplinare	1	3,7

Tabella 4 – Risposte al quarto quesito del questionario in entrata

È interessante notare che due partecipanti su ventisette (7,4%), partendo dalle esigenze educativo-formative degli studenti e tenendo conto di queste ultime, individuano (come richiesto) tre strategie didattiche maggiormente idonee per la spiegazione dello specifico argomento disciplinare scelto. Infine, un partecipante (3,7%) non fa riferimento a nessun argomento disciplinare e focalizza la sua descrizione sulla strategia didattica del Mastery Learning.

Dalle risposte fornite, si evince, dunque, una tendenza generalizzata, da parte degli insegnanti e dei docenti partecipanti, ad una "linearità egocentrica"⁹, ad un'attenzione specifica per l'argomento disciplinare senza riferimenti espliciti alle esigenze e ai bisogni educativo-formativi degli studenti; talvolta si assiste a qualche timido tentativo di "deviazione", di "approccio non lineare", talaltra tale tentativo pare realizzarsi.

Per quanto riguarda il quarto quesito del questionario in uscita, ossia "Adottando un approccio semplice, spieghi un argomento concernente la Sua disciplina di insegnamento in tre modi diversi", il 44,4% dei partecipanti (11/27), riprendendo quanto esposto negli esempi forniti nel

⁹ Cfr. M. Sibilio, I. Zollo, *The non-linear potential of didactic action*, in "Education Sciences & Society", 2, 2016, pp. 51-70.

questionario in entrata: si focalizza sull'argomento disciplinare che viene illustrato con dovizia di dettagli; non fa alcun tipo di riferimento alle esigenze formative degli studenti; propone strategie didattiche alternative (alla così definita "lezione frontale"), quali attività laboratoriali, apprendimento cooperativo, visite guidate, drammatizzazione; non fa alcun riferimento (nemmeno implicito) all'approccio semplice. Il 25,9% (7/27), riprendendo quanto esposto negli esempi forniti nel questionario in entrata: si focalizza sull'argomento disciplinare che viene illustrato con dovizia di dettagli; non fa alcun tipo di riferimento alle esigenze educativo-formative degli studenti né alle strategie didattiche da mettere in atto; non fa alcun riferimento (nemmeno implicito) all'approccio semplice. Il 22,3% (6/27) non risponde alla domanda. Il 7,4% dei partecipanti (2/27): si focalizza sull'argomento disciplinare, facendo riferimento non solo alle esigenze educativo-formative degli studenti, ma anche alle strategie didattiche da mettere in atto nonché all'approccio semplice: all'interno dei due questionari vi è, infatti, un rimando esplicito alla declinazione didattica del principio semplice della deviazione (Tabella 5).

Adottando un approccio semplice, spieghi un argomento concernente la Sua disciplina di insegnamento in tre modi diversi		
Risposta	Frequenza	Percentuale
Focus sull'argomento disciplinare illustrato con dovizia di dettagli (ricalcando quanto esposto nel questionario in entrata); nessun riferimento alle esigenze formative degli studenti; proposte didattiche alternative (alla così definita "lezione frontale") quali attività laboratoriali, apprendimento cooperativo, visite guidate, drammatizzazione; nessun riferimento (nemmeno implicito) all'approccio semplice	12	44,4
Focus sull'argomento disciplinare illustrato con dovizia di dettagli (ricalcando quanto esposto nel questionario in entrata); nessun riferimento alle esigenze educativo-formative degli studenti e alle strategie didattiche da mettere in atto; nessun riferimento (nemmeno implicito) all'approccio semplice	7	25,9
Nessuna risposta	6	22,3
Focus sull'argomento disciplinare; riferimento alle esigenze educativo-formative degli studenti; riferimento alle strategie didattiche da utilizzare; riferimento all'approccio semplice	2	7,4

Tabella 5 – Risposte al quarto quesito del questionario in uscita

Dalle risposte fornite dai partecipanti, è possibile notare, innanzitutto, una tendenza generalizzata a riproporre modalità già presenti nella quarta domanda del questionario in entrata, fortemente incentrate sull'argomento disciplinare senza riferimenti espliciti alle esigenze e ai biso-

gni educativo-formativi degli studenti e con accenno a qualche strategia didattica definita "alternativa". Ciò conduce a riflettere sul fatto che abbandonare i comodi approcci didattici routinari non è affatto semplice e implica non poche difficoltà: i partecipanti si sentono, quindi, al sicuro mettendo in atto pratiche oramai consolidate negli anni. Due partecipanti su ventisette, però, compiono il "salto semplice": prendendo in considerazione uno specifico argomento disciplinare e sulla base delle esigenze educativo-formative dei loro studenti, provano a declinare didatticamente il principio semplice della deviazione che, per la sua stessa natura, consente di illustrare una tematica in modi differenti.

Quanto al quinto quesito del questionario in entrata, che parte da una citazione di D.A. Schön relativamente alla *riflessione-in-azione*, esso è volto ad indagare l'importanza che quest'ultima ha per i partecipanti nell'ambito del proprio agire didattico. A tale proposito, il 55,5% dei partecipanti (15/27) risponde "molto" e il 44,5% (12/27) "moltissimo". Nessun partecipante risponde "per niente", "poco", "abbastanza". Nel momento in cui viene chiesto loro di spiegarne le ragioni, il 44,5% dei partecipanti (12/27) mette in luce la centralità della *riflessione-in-azione* per l'autovalutazione, per l'autoriflessione e per l'autoregolazione nella prospettiva di una rimodulazione e di un miglioramento delle azioni didattiche future, il 29,6% (8/27) ritiene la *riflessione-in-azione* importante per ricevere feedback da parte degli studenti e, riprendendo l'espressione utilizzata da ben cinque partecipanti su otto, "per aggiustare il tiro, andando incontro alle loro esigenze educativo-formativo". Il 18,5% (5/27) non fornisce risposta e per il 7,4% (2/27) la *riflessione-in-azione* consente di conferire senso alle situazioni didattiche (Tabella 6).

... Perché?		
Risposta	Frequenza	Percentuale
Fondamentale per l'autovalutazione, per l'autoriflessione e per l'autoregolazione nell'ottica di una rimodulazione e di un miglioramento delle azioni didattiche future	12	44,4
Importante per ricevere feedback da parte degli studenti	8	29,6
Nessuna risposta	5	18,5
Consente di conferire senso alle situazioni didattiche	2	7,4

Tabella 6 – Risposte al quinto quesito del questionario in entrata

Sulla base delle risposte fornite è, quindi, possibile dedurre che la maggior parte dei partecipanti ha un'idea abbastanza chiara di cosa sia la *riflessione-in-azione* nonché della sua utilità (prevalentemente sul piano teorico).

Relativamente alla quinta domanda del questionario in uscita, ovvero "Quanto un approccio

semplesso alla didattica può favorire, nel Suo agire didattico, la *riflessione-in-azione*?", essa ha l'obiettivo di indagare quanto l'approccio semplesso possa favorire la *riflessione-in-azione* nell'agire didattico degli insegnanti e dei docenti partecipanti. Per il 7,4% dei partecipanti (1/27) la risposta è "poco", per il 29,6% (8/27) "abbastanza", per un altro 29,6% (8/27) "molto". Il 14,8% dei partecipanti (4/27) ritiene che l'approccio semplesso possa favorire "moltissimo" la *riflessione-in-azione*; il 22,3% (6/27) non fornisce risposta e la risposta "per niente" non è contemplata da nessun insegnante e da nessun docente (0/27) (Tabella 7).

... Perché?		
Risposta	Frequenza	Percentuale
L'approccio semplesso consente di sistematizzare e di formalizzare la <i>riflessione-in-azione</i>	11	40,8
Nessuna risposta	9	33,4
La <i>riflessione-in-azione</i> si fonda sulle proprietà e sui principi della semplicità	5	18,4
Consente l'individuazione di modalità di insegnamento-apprendimento alternative	2	7,4

Tabella 7 – Risposte al quinto quesito del questionario in uscita

Nel momento in cui viene chiesto ai partecipanti di motivare la risposta di tipo quantitativo, per il 40,8% (11/27) l'approccio semplesso consente di sistematizzare e di formalizzare la *riflessione-in-azione*, per il 18,4% (5/27) la *riflessione-in-azione* si fonda sulle proprietà e sui principi della semplicità e per il 7,4% (2/27) l'approccio semplesso, favorendo la *riflessione-in-azione*, consente di individuare modalità di insegnamento e di apprendimento alternative. È interessante notare che il 33,3% dei partecipanti (9/27) non risponde a tale quesito: si tratta di coloro i quali anche al quesito precedente non hanno fornito risposta e di tre di coloro che hanno indicato come precedente risposta "abbastanza".

Dalle risposte fornite dagli insegnanti e dai docenti in formazione è possibile dedurre che l'approccio semplesso può favorire la *riflessione-in-azione* (difatti, la maggior parte delle risposte oscilla da "abbastanza" a "moltissimo"), pur considerando il fatto che sei partecipanti su ventisette non forniscono risposta. Nel questionario in entrata, a proposito della *riflessione-in-azione*, sono state messe in evidenza affermazioni legate prevalentemente all'aspetto definitorio di quest'ultima: sulla base di quanto dichiarato dai partecipanti l'approccio semplesso, per le sue specifiche caratteristiche e peculiarità nonché per le sue notevoli analogie

con i principi fondanti la *riflessione-in-azione*, consente di sistematizzarla e di formalizzarla nell'ottica di una sua ricaduta pratico-operativa.

3. Conclusioni

L'esperienza di formazione appena descritta ha assunto i contorni di un processo di accompagnamento alla riflessione nell'ambito del quale sono emerse alcune suggestioni interessanti.

L'analisi delle risposte fornite dai partecipanti, infatti, ha consentito di enucleare alcune dimensioni costitutive dell'agire didattico dei docenti sia in riferimento al tema del rapporto tra Didattica generale e Didattica delle discipline sia relativamente alle possibilità offerte dall'approccio semplice in direzione di un'armonizzazione delle competenze metodologico-didattiche e disciplinari.

Tale armonizzazione, a sua volta, richiede necessariamente una *riflessività* che "avvolge tutto l'atto-di-insegnare in un processo dinamico e aperto, capace di rendersi efficace 'in situazione' appunto e di controllare se stesso in tutto il suo arco d'azione e di evidenziarne e le luci e le ombre"¹⁰.

A tal proposito, è importante ribadire che questa esperienza di formazione basata sulla teoria della semplicità si inserisce in un lavoro di ricerca più ampio che, sin dalle sue prime teorizzazioni, ha postulato un modello formativo orientato a promuovere forme di esercizio metacognitivo ricorrendo ad una costante "riflessione-in-azione" finalizzata alla realizzazione di azioni mirate e permeate da una specifica e consapevole intenzionalità educativa.

Gli studi condotti in questi anni con l'intento di validare sul piano scientifico il modello formativo semplice hanno difatti prodotto risultati molto incoraggianti evidenziando la sua compatibilità con le culture di ruolo dei docenti, vale a dire con la semantica fondamentale, tendenzialmente implicita, che organizza l'interpretazione e la regolazione dell'agire didattico dei docenti. Tale compatibilità rende il modello della semplicità un sistema che si presta a potenziare le prassi dei docenti dall'interno delle culture di ruolo di questi ultimi, piuttosto che operare come imposizione normativa di un linguaggio esogeno¹¹.

Muovendosi nel solco di studi che hanno sottolineato l'importanza del "teacher thinking" nella formazione docente^{12,13,14}, l'approccio semplice si configura anche come possibile strategia operativa in grado di risolvere il rapporto tra Didattica generale e Didattica delle discipline al fine

¹⁰ F. Cambi, *La formazione dell'insegnante oggi: la funzione della riflessività*, in A. Mariani (a cura di), *L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro*, Firenze University Press, 2014, pp. 31-36.

¹¹ Cfr. M. Sibilio, *Simplexité et vicariance en didactique*, in A. Minzoni & É. Mounoud, a cura di, *Actes du Colloque "Simplexité et modèles opérationnels"*, Paris, CNRS Édition, 2017, pp. 183-202.

¹² Cfr. L. Perla, *Learning and teaching in Research & Training. The possible mediation*, in "Pedagogia oggi", 2, 2015, pp. 152-169.

¹³ C. Clark, M. Lampert, *The study of teacher thinking: Implications for teacher education*, in "Journal of teacher education", 37(5), 1986, pp. 27-31.

¹⁴ Buitink J., *Research on teacher thinking and implications for teacher training*, in "European Journal of Teacher Education", 16(3), 1993, pp. 195-203.

di far emergere un agire competente di cui spesso il docente non ha consapevolezza, richiedendo l'assunzione di una disposizione riflessiva che possa delinarsi come *funzionamento stabile*¹⁵.

Questo approccio alla formazione dei docenti recepisce, peraltro, la necessità di superare la struttura dicotomica teoria-prassi che spesso caratterizza i percorsi formativi per accogliere un'idea di formazione in cui la dimensione della ricerca e quella della riflessività diventano categorie fondanti dell'agire didattico dei docenti operando attraverso forme di accompagnamento, di *scaffolding*, di *coaching* che possano contemplare una preliminare conoscenza dei meccanismi regolatori dell'agire didattico, rendendo i docenti maggiormente consapevoli delle proprie risorse personali e del proprio potenziale trasformativo e generativo¹⁶.

4. Bibliografia di riferimento

Aiello P., Sibilio M., *Didactics and "Simplexity": Umwelt as a Perceptive Interface*, in "Education Sciences & Society", 4.1, 2013, pp. 27-35.

Aiello, P., Sharma, U., Sibilio, M., *La centralità delle percezioni del docente nell'agire didattico inclusivo: perché una formazione docente in chiave semplice?*, in "Italian Journal of Educational Research", IX, 16, 2016, pp. 17-27.

Berthoz A., *La semplicità*, Torino, Codice Edizioni, 2011.

Buitink J., *Research on teacher thinking and implications for teacher training*, in "European Journal of Teacher Education", 16(3), 1993, pp. 195-203.

Cambi F., *La formazione dell'insegnante oggi: la funzione della riflessività*, in A. Mariani (a cura di), "L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro", Firenze University Press, 2014, pp. 31-36.

Clark C., Lampert M., *The study of teacher thinking: Implications for teacher education*, in "Journal of teacher education", 37(5), 1986, pp. 27-31.

D'Amore B., Fandiño Pinilla M.I., *Le didattiche disciplinari*, Trento, Erickson, 2007.

Frabboni F., *Manuale di didattica generale*, Roma-Bari, Laterza, 2007.

Giuliano L., La Rocca G., *L'analisi automatica e semi-automatica dei dati testuali II*, Milano, Led, 2010.

Martini B., *La didattica delle discipline*, in M. Baldacci (a cura di), *L'insegnamento nella scuola secondaria*, Tecnodid, Napoli 2012, pp. 37-54.

Mortari L. (Ed.). *Azioni efficaci per casi difficili: il metodo ermeneutico nella ricerca narrativa*. Milano, Bruno Mondadori, 2013.

Perla L., *Learning and teaching in Research & Training. The possible mediation*, in "Pedagogia oggi", 2, 2015, pp. 152-169.

¹⁵ Cfr. P. Perrenoud, *Assumer une identité réflexive*, in "Éducateur", 2(18), 2005, pp. 30-33.

¹⁶ Cfr. P. Aiello, U. Sharma, M. Sibilio, *La centralità delle percezioni del docente nell'agire didattico inclusivo: perché una formazione docente in chiave semplice?*, in "Italian Journal of Educational Research", IX, n.16, 2016, pp. 17- 27.

Perrenoud P., *Assumer une identité réflexive*, in "Éducateur", 2(18), 2005, pp. 30-33.

Rossi P.G., *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*, Milano, FrancoAngeli, 2011.

Sibilio M., *La didattica semplessa*, Napoli, Liguori, 2014.

Sibilio M., *Simplex didactics: a non-linear trajectory for research in education*, in "Revue de synthèse", tome 136, 6e série, n. 3-4, 2015, pp. 477-493.

Sibilio M., *Simplexité et vicariance en didactique*, in A. Minzoni, É. Mounoud (éd.), *Actes du Colloque "Simplexité et modèles opérationnels"*, Paris, CNRS Édition, 2017, pp. 183-202.

Sibilio M., Zollo I., *The non-linear potential of didactic action*, in "Education Sciences & Society", 2, 2016, pp. 51-70.

Zollo I., Di Gennaro, D.C., Girelli, L., Sibilio, M., *Formazione docente e non linearità: prospettive semplesse*, in "Education Sciences & Society", 2, 2018, pp. 20-38.

Data di ricezione dell'articolo: 30 aprile 2021

Date di ricezione degli esiti del referaggio in doppio cieco: 19 maggio 2021, 5 giugno 2021 e 15 giugno 2021

Data di accettazione definitiva dell'articolo: 25 giugno 2021