

Didattica generale: ambiti di intervento e struttura epistemologica

GIULIANO FRANCESCHINI

Associato di Didattica e pedagogia speciale – Università degli studi di Firenze

Corresponding author: giuliano.franceschini@unifi.it

Abstract. In this article we present some definitions of didactics and analyze the relationship between general didactics and specialized didactics. The aim is to provide a reference framework useful for reading the epistemological structure of the didactic discourse. After a first section dedicated to the definition of teaching as a science of education, we move on to a second section dedicated instead to the analysis of the relationship between general teaching and specialized teaching. The article concludes with a reflection on the importance of critical teaching, understood as an analysis of the relationships between internal factors and factors external to the training event.

Keywords. Teaching - Didactic Epistemology - Education Science - Ecology of Education

1. L'espansione della didattica

Attualmente assistiamo ad un progressivo ampliarsi degli interessi della didattica; dall'analisi delle sole modalità di trasmissione di contenuti, allo studio della relazione didattica, all'indagine sulla organizzazione dei contesti formativi. Abbiamo così la didattica come *scienza dell'istruzione o dell'insegnamento*, rivolta ad individuare le prassi utili al trasferimento e alla costruzione delle conoscenze; la didattica come *scienza della comunicazione e della relazione formative*, che privilegia lo studio della relazione didattica tra docente, discente, oggetti culturali e l'analisi del processo di insegnamento-apprendimento che in essa si verifica, ed infine, la didattica come *ecologia della formazione*, intesa come scienza dell'educazione che si occupa dello studio e dell'organizzazione di contesti formativi in grado di provocare cambiamenti di stato, cognitivi e relazionali, individuali e collettivi, a breve e a lungo termine.

1.1 La didattica come scienza dell'istruzione

Nel primo caso la didattica si occupa principalmente della mediazione operativa tra contenuti culturali, mezzi didattici e processi di apprendimento, che i docenti realizzano all'interno della classe. Dagli anni Sessanta del Novecento la maggior parte del dibattito pedagogico-didattico è assorbito dalla questione delle teorie curriculari, che assegnano

un ruolo centrale alla programmazione educativa e didattica e alle modalità di verifica degli apprendimenti. La didattica, in tale contesto, è principalmente considerata come scienza dell'istruzione, finalizzata a facilitare i processi di apprendimento dei contenuti scolastici attraverso forme di pianificazione e organizzazione didattica che prendono come principio di riferimento gli esiti della ricerca psicoevolutiva, con particolare attenzione alle proposte emergenti dal comportamentismo, dall'epistemologia genetica e dal primo cognitivismo. L'importanza, i pregi e i limiti di questa prospettiva didattica, sono frequentemente al centro della ricerca epistemologica didattica contemporanea; certo è che ci troviamo di fronte ad un paradigma assai pervasivo e resistente, che ha condizionato fortemente sia il versante istituzionale, si pensi ai programmi per la scuola media del 1979 e a quelli per la scuola elementare del 1985, sia quello più strettamente metodologico, con la diffusione di un lessico e di una pratica specifici, riassumibili nell'ambigua espressione di programmazione per obiettivi.

Il punto forte della didattica come scienza dell'istruzione è rappresentato dalla convinzione che tra insegnamento e apprendimento esista un rapporto di causa – effetto tale per cui all'azione di insegnamento possa e debba seguire un processo di apprendimento. Da tale presupposto si sviluppa un'idea del processo di insegnamento e apprendimento di tipo lineare, sequenziale e deterministica, molto simile alle rappresentazioni classiche del flusso informativo tra un emittente e un ricevente.

In questa prospettiva la qualità e la quantità degli apprendimenti assumono il ruolo di indicatori circa la qualità dell'insegnamento; la possibilità di disporre di metodologie oggettive di valutazione degli apprendimenti è dunque fondamentale per esprimere giudizi sull'efficacia dell'insegnamento. D'altro canto la linearità e la sequenzialità del processo di istruzione impongono una particolare attenzione alla capacità di stabilire con chiarezza gli obiettivi dell'insegnamento; un obiettivo didattico ben definito facilita il processo di verifica degli apprendimenti ed anche la scelta dei mezzi e delle metodologie didattiche necessarie per raggiungerlo. Gli obiettivi didattici, inoltre, possono essere disposti in una sequenza progressiva, tassonomica, in modo da poter pianificare progetti formativi a lungo termine, secondo una logica sequenziale di progressiva complessificazione degli obiettivi da raggiungere¹.

All'interno di questa prospettiva, dunque, i momenti iniziali, la progettazione degli obiettivi, e finali, la verifica degli apprendimenti, assumono una rilevanza particolare, mentre il momento centrale, quello della didattica viva, agita, realizzata, viene ricondotto ad un ruolo esclusivamente strumentale rispetto al raggiungimento degli obiettivi o alla verifica degli apprendimenti.

Attualmente assistiamo ad una ripresa di quello che possiamo definire come *canone istruzionista*, ci riferiamo al paradigma dell'*evidence based education* (EBE); si tratta di un approccio all'istruzione fondato sui dati provenienti dalla ricerca empirica e sperimentale: "La ricerca necessaria per sostenere un insegnamento *evidence based* è caratterizzata, in termini di motivazioni e finalità, dal fornire prove che se gli insegnanti faranno x piuttosto che y, ci saranno miglioramenti significativi e duraturi su specifici aspetti, tali da decretare la loro pratica efficace. Ciò significa che se non ci sono evidenze empiriche che supportano un dato intervento educativo, garantendone esiti positivi,

¹ Cfr. M. Baldacci, *Insegnare a programmare*, Ethel Editoriale, Milano 1994.

non è ragionevole spingere un insegnante a passare, dunque, da x a y ². Non si tratta semplicemente di applicare in classe i risultati delle ricerche sperimentali ma di assumere l'atteggiamento, la razionalità tecnica, le abitudini mentali del ricercatore: "Ciò che è importante sottolineare pertanto è che un approccio informato da evidenze non significa banalmente attenersi acriticamente a queste e applicare meccanicamente interventi sui quali abbiamo evidenze positive; esso acquista un significato rilevante piuttosto come atteggiamento razionale che permette di leggere la situazione educativa secondo varie sfaccettature e adeguare di conseguenza le proprie previsioni e comportamenti"³. L'insegnamento basato sulle evidenze scientifiche si presenta come un modello di riferimento molto importante per il mondo della scuola e, in generale, per quello della didattica, spesso troppo condizionati da affermazioni e prese di posizione retoriche o su opinioni e credenze che non hanno alcun riscontro.

2. La didattica come scienza della relazione e della comunicazione educative

Verso la seconda metà degli anni Ottanta del Novecento, inizia un percorso di critica teorica e operativa nei confronti del primato delle teorie curricolari di stampo cognitivista; gli aspetti relazionali, affettivi, emotivi, costitutivi dei processi di apprendimento-insegnamento, non sembrano essere particolarmente garantiti da un approccio didattico psicopedagogico, tutto rivolto alla trasmissione e alla costruzione delle conoscenze. La relazione didattica e i processi comunicativi in essa compresi, diventano il centro dell'interesse della ricerca didattica, anche sulla scorta del rinnovato interesse che le relazioni tra mente e corpo, emozioni e cognizioni, intelletto e affetti, conoscono nell'ambito della ricerca pedagogica⁴. In questa prospettiva la didattica viene considerata come scienza della comunicazione e della relazione educative; l'interesse si sposta dalla sola questione della programmazione – verifica degli apprendimenti, a quella della gestione degli aspetti relazionali e affettivi tipici del contesto classe. L'attenzione si orienta verso le dinamiche interne alla relazione didattica e tra esse i comportamenti comunicativi dei docenti e degli allievi assumono particolare interesse⁵. La didattica è comunicazione, una forma particolare di comunicazione che si verifica in contesti specifici e che esprime precise intenzionalità formative⁶. Le relazioni tra docenti e alunni e tra alunni, vengono riconosciute come fonte di sviluppo cognitivo e non più come elementi secondari o addirittura di disturbo: "Il processo di insegnamento-apprendimento, sviluppandosi attraverso le interazioni fra i partecipanti, può essere considerato un processo di comunicazione. La 'trasmissione' di abilità, conoscenze e atteggiamenti avviene infatti attraverso il dialogo e l'intersezione tra insegnanti e alunni. Per dirlo in termini comunicativi, nel pro-

² L. Cottini, A. Morganti, *Evidence-based education e pedagogia speciale. Principi e modelli per l'inclusione*, p. 21.

³ M. Pellegrini, G. Vivanet, *Sintesi di ricerca in educazione. Basi teoriche e metodologiche*, Carocci, Roma 2018, p. 80.

⁴ Cfr. F. Cambi, *Mente e affetti nell'educazione contemporanea*, Armando, Roma 1996; P. Mottana, *Formazione e affetti. Il contributo della psicoanalisi allo studio e alla elaborazione dei processi di apprendimento*, Armando, Roma 1998.

⁵ L. Trisciuzzi, *Manuale di didattica in classe*, ETS, Pisa 1999.

⁶ Cfr., L. Lumbelli, *Educazione come discorso. Quando dire è fare educazione*, Il Mulino, Bologna 1981.

cesso di insegnamento-apprendimento gli insegnanti e gli alunni sono alternativamente gli emittenti e i ricettori di informazioni; producono e interpretano sistemi di messaggi che includono parole, gesti, sguardi e posture⁷. In questa prospettiva, la programmazione didattica comprende anche le modalità di gestione del gruppo classe e la valutazione allarga il proprio ambito d'intervento verso la qualità della relazione didattica; si tratta dunque di una programmazione evolutiva o coevolutiva, non più e non solo lineare e sequenziale, bensì ricorsiva, che si evolve in modo spiraliforme, attraverso l'interazione reciproca dei vari elementi costitutivi dell'evento formativo⁸.

La reale diffusione di questo paradigma didattico è tutta da dimostrare, tuttavia è indubbio che sia dalle scuole che dagli ambiti accademici venga riservata una progressiva attenzione agli aspetti relazionali implicati nelle pratiche didattiche. Alla base di questa rinnovata attenzione c'è anche una crescente consapevolezza delle difficoltà relazionali che spesso caratterizzano l'esperienza scolastica; dai comportamenti problema al bullismo scolastico ai casi di comportamenti estremi.

Alla radice dell'idea della didattica come scienza della comunicazione formativa, ritroviamo la convinzione del rapporto causa effetto tra insegnamento e apprendimento, tuttavia, a differenza dell'approccio deterministico tipico della didattica per obiettivi, i due termini non coincidono più con le attività individuali rispettivamente esibite in successione dal docente e dal discente, bensì con quelle relazionali e ricorsive espresse nelle interazioni didattiche. In quest'ottica è l'interazione ad assumere un carattere strumentale nei confronti dell'apprendimento individuale, dunque la valutazione della qualità del processo di istruzione deve considerare anche l'analisi della qualità della relazione didattica, coinvolgendo gli autori e i destinatari diretti e indiretti dell'azione didattica.

3. La didattica come ecologia della formazione

Negli ultimi anni del Novecento, alle due concezioni della didattica sopra ricordate, si affianca quella che definisce la didattica come ecologia della formazione. In questo caso l'attenzione si sposta intorno alla possibilità di costruire dei contesti in grado di favorire processi auto ed eteroregolati di apprendimento e di socializzazione⁹. Il rapporto di causa - effetto tra apprendimento e insegnamento si indebolisce ulteriormente, fino a trasformarsi in un rapporto probabilistico tra qualità dell'offerta formativa effettivamente realizzata e qualità degli apprendimenti a breve e a lungo termine. Spostare l'attenzione dell'intervento didattico dai risultati alla qualità del processo didattico e dell'offerta formativa, implica il riconoscimento di un diverso grado di responsabilità, da parte degli operatori formativi, nei confronti degli esiti dei processi formativi. La responsabilità è massima per quanto riguarda la qualità dell'offerta progettata e realizzata, mentre è minore, e comunque non completamente accertabile, per quanto riguarda i risultati individuali di apprendimento raggiunti. È probabile ed auspicabile che un'offerta di alta qualità contribuisca a sviluppare i processi di apprendimento e di socializzazione, ma non è

⁷ L. A. Teruggi, *La comunicazione in classe*, in E. Nigris, L.A.Teruggi, F. Zuccoli, *Didattica generale*, Pearson, Milano-Torino 2017, p. 165.

⁸ Cfr., V. Severi, P. Zanelli, *Educazione, complessità e autonomia dei bambini*, La Nuova Italia, Firenze 1990.

⁹ Cfr., G. Franceschini, B. Piaggese, *La strutturazione degli spazi nella scuola dell'infanzia*, Franco Angeli, Milano 2000.

certo che tali processi possano essere direttamente causati dalla formazione istituzionale, soprattutto quando ci riferiamo ad obiettivi a lungo termine, inerenti l'acquisizione di abitudini mentali, atteggiamenti, comportamenti duraturi quali la maturazione del pensiero scientifico e della logica proposizionale, il superamento dell'egocentrismo cognitivo e sociale, l'onestà e la solidarietà, ecc.

Alla radice di questo orientamento didattico troviamo il primato dell'organizzazione, che si pone come categoria sovraordinata rispetto alle relazioni didattiche e ai processi di insegnamento e apprendimento¹⁰. L'organizzazione dei tempi, degli spazi, delle risorse, del contesto formativo, è considerata l'elemento fondamentale per garantire la qualità dell'offerta formativa¹¹. In questa prospettiva il livello degli apprendimenti conseguiti rappresenta solo uno dei tanti indicatori di qualità utilizzabili per una valutazione dell'offerta formativa, ed è forse quello meno attendibile perché è senza dubbio il più complesso e imprevedibile, influenzato da una moltitudine di fattori solo in piccola parte riconducibili al funzionamento organizzativo del contesto formativo.

Riconoscere il primato della dimensione organizzativa significa anche, tralasciando da questo discorso le facili banalizzazioni imprenditoriali, ammettere il ruolo formativo della cultura organizzativa, espressa dalla comunità degli operatori formativi, nei confronti dei comportamenti dei destinatari dell'offerta formativa. In questa prospettiva, la didattica agita in classe può essere considerata un'espressione di tale cultura e dunque è verso la dimensione organizzativa che bisogna orientarsi se si vogliono provocare modificazioni nella pratica didattica.

Anche in questo caso non è facile stabilire il grado di diffusione delle teorie organizzative nella scuola reale, certo è che sia in Italia che in altri Stati europei, le amministrazioni centrali hanno investito parecchie energie nella formazione organizzativa dei dirigenti scolastici e dei docenti; probabilmente la ricaduta più evidente di tali investimenti può essere rintracciata, almeno nel contesto italiano, nella diffusione degli staff dirigenziali, piccoli gruppi di docenti coordinati dal dirigente scolastico aventi compiti di coordinamento e organizzazione, e dalla pratica dell'autovalutazione di istituto, con la quale si tenta di garantire standard di qualità del servizio formativo in linea con le direttive comunitarie¹².

All'interno della didattica come ecologia della formazione nasce la pratica dell'*Universal design of learning* che propone un'idea di curricolo inteso appunto come ambiente di apprendimento, in grado di soddisfare le esigenze di tutti gli alunni e dunque di proporsi come esperienza educativa inclusiva. Non si tratta più di progettare singole esperienze di apprendimento ma di organizzare l'intero ambiente di apprendimento in modo tale che tutti gli alunni riescano a sviluppare competenze individualizzate e personalizzate. Tra i vari strumenti didattici che interpretano questa nuova direzione della progettazione educativa segnaliamo l'*Index for inclusion*, uno strumento utile alle istituzioni scolastiche per autovantare il proprio grado di inclusività e che riguarda la molteplicità degli aspetti del curricolo: "Se siamo convinti che le dimensioni primarie per la realizzazione di una scuola inclusiva siano l'accettazione della diversità, il rispetto di sé

¹⁰ Cfr., P. Romei, *la scuola come organizzazione*, Franco Angeli, Milano 1986.

¹¹ Cfr., P. Calidoni, *Progettazione, organizzazione didattica, valutazione nella scuola dell'autonomia*, La Scuola, Brescia 1999; M. Castoldi, *Segnali di qualità. Valutare con gli indicatori nella scuola*, La Scuola, Brescia 1998.

¹² Cfr., S. Nuti, *La scuola si valuta. Strumenti e metodi per l'autoanalisi di istituto*, Giunti, Firenze 2000; G. Barzanò, S. Mosca, J. Scheerens (a cura di), *L'autovalutazione nella scuola*, Bruno Mondadori, Milano 2000.

e degli altri, la conoscenza che viene dal lavorare insieme in un ambiente accogliente e ricco di relazioni e proposte, le pagine dell'*Index* ci mostrano come sia possibile coltivare tali dimensioni attraverso lo sviluppo di politiche, pratiche e culture inclusive¹³.

Questa breve esposizione dei tre paradigmi che attualmente orientano la ricerca didattica è solo in parte organizzabile in senso diacronico, i tre aspetti considerati, istruzione, relazione, organizzazione, sono infatti sempre presenti all'interno degli autori e degli studi riconducibili solo per dominanza ad uno di essi. Per evitare facili banalizzazioni è a questo punto necessario affrontare le questioni epistemologiche di base del discorso didattico, perché è a quel livello che è possibile individuare le matrici di senso che consentono di formulare delle considerazioni più affidabili e significative.

4. La didattica come scienza dell'educazione: didattica generale e didattiche specifiche

Uno dei problemi ricorrenti nella trattatistica dedicata alla didattica è senza dubbio quello relativo ai suoi rapporti con la pedagogia; tema delicato e complesso, legato a doppio filo alla necessità di individuare l'oggetto e i metodi di indagine della didattica. La tendenza attuale di tale dibattito è riconducibile ad una prospettiva che individua la didattica come scienza dell'educazione, articolata in una sezione generalistica, la didattica generale, e in una sezione specialistica, le didattiche specifiche¹⁴. Questa posizione epistemologica si inserisce all'interno di un complesso percorso di ricerca che possiamo ripercorrere facendo riferimento ad alcune posizioni in grado di rappresentarne l'evoluzione.

4.1 L'evoluzione epistemologica della didattica

G. Mialaret, nel suo noto quadro generale delle scienze dell'educazione, inserisce tra le scienze che studiano il rapporto pedagogico e lo specifico atto educativo, tre discipline in qualche modo riconducibili alla didattica: scienze delle didattiche e teorie dei programmi; scienze dei metodi e delle tecniche; scienza della valutazione. In questa prospettiva Mialaret individua cinque problemi fondamentali dell'indagine didattica riconducibili ad altrettante domande: che cosa insegnare, come insegnare, a chi insegnare, come valutare i risultati dell'insegnamento, e soprattutto perché insegnare determinati contenuti e abilità¹⁵. Nell'ipotesi di Mialaret, la didattica nasce e si esaurisce in classe, tende a coincidere con la costruzione dei curricula scolastici, dalla definizione degli obiettivi, alla scelta dei metodi, alle modalità di valutazione.

Nell'enciclopedia pedagogica proposta da A. Visalberghi verso la fine degli anni Settanta, troviamo il settore metodologico-didattico, al quale afferiscono sei distinte discipline: la docimologia, la pedagogia speciale, le metodologie didattiche, le tecnologie educative, l'informatica, la logica¹⁶. All'interno di tale impostazione, R. Maragliano e B. Ver-

¹³ F. Dovigo in T. Booth, M. Ainscow, *Nuovo Index per l'inclusione*, Carocci, Roma 2016, p. 24.

¹⁴ Cfr., G. Genovesi, M. Righetti, *La didattica. Lineamenti storici dal XIX secolo ai giorni nostri*, Paravia, Torino 1998; F. Frabboni, *Didattica generale. Una nuova scienza dell'educazione*, B. Mondadori, Milano 1999. E. Nigris (a cura di) *Didattica generale*, Guerini, Milano 2003; M. Baldacci (a cura di), *I modelli della didattica*, Carocci, Roma 2004; M. Gennari (a cura di), *Didattica generale*, Bompiani, Milano 2006.

¹⁵ G. Mialaret, *Le scienze dell'educazione*, Loescher, Torino 1976, p.58.

¹⁶ A. Visalberghi, *Pedagogia e scienze dell'educazione*, A. Mondadori, Milano 1978, p.21.

tecchi sviluppano il discorso metodologico-didattico affrontando i temi della programmazione, dei contenuti di apprendimento, dei mezzi didattici, delle tecnologie dell'insegnamento e della verifica del prodotto scolastico¹⁷.

La didattica presentata in queste ricerche tende ad allontanarsi dalla sola concezione metodologica che la identificava come una pratica desunta da posizioni filosofiche o pedagogiche; tutto il percorso epistemologico della didattica dal dopoguerra ad oggi, può essere compreso in questa traiettoria: emanciparsi da una posizione di subalternità nei confronti della pedagogia, costituirsi come scienza autonoma dell'educazione, identificare gli oggetti e i metodi tipici dell'indagine didattica. La necessità di questa direzione di sviluppo epistemologico nasce dalle particolari condizioni che caratterizzano il quadro della formazione di massa contemporaneo, che rendono obsoleta la ricerca di una metodologia universale o generale in grado di affrontare una situazione formativa caratterizzata da elementi di diversità, imprevedibilità, molteplicità dei fattori costitutivi dell'evento didattico; "La ricerca didattica ha colto la difficoltà che nella pratica dell'educazione è rappresentata dal variare continuo delle condizioni d'intervento, sostituendo alle proposte rigide che costituivano il nucleo della metodologia classica modelli flessibili, che si distinguono per un grande rigore formale, ma insieme per una altrettanto grande libertà dei comportamenti finali. In altre parole, la didattica che deriva dalla ricerca di questi ultimi decenni non prescrive più come fare ciò che occorre fare, ma definisce le funzioni e le relazioni che intercorrono fra di esse, lasciando che le singole soluzioni operative siano scelte di volta in volta, a seconda delle condizioni di contesto, delle esigenze degli allievi, della disponibilità di mezzi, delle preferenze degli insegnanti"¹⁸.

Al termine del secolo scorso, la didattica si presenta così come una scienza dell'educazione orientata all'analisi della mediazione tra soggetto in formazione, che corrisponde all'uomo in tutte le sue età, e oggetti culturali - termine con il quale indichiamo la molteplicità delle espressioni culturali tipiche di una determinata società e non le sole 'materie' scolastiche - all'interno di determinati contesti, dalla scuola, alla famiglia, alle istituzioni extrascolastiche. "In quanto scienza dell'educazione - identità questa faticosamente conquistata e legittimata negli ultimi decenni - la Didattica è chiamata a rispondere alle finalità (assieme alla Pedagogia, Psicologia, Sociologia, Antropologia) della formazione integrale del soggetto persona di questo momento storico [...] In quanto metodologia problematica - natura, questa, che si oppone alla pratica univoca e assiomatica di un metodo - la Didattica assume la problematicità come stella cometa [...] una Didattica antidogmatica e critica (per l'appunto contro il metodo)"¹⁹.

Considerare la didattica una scienza dell'educazione, non riduce affatto la complessità degli aspetti epistemologici segnalati all'inizio del nostro discorso, anzi, semmai li amplifica. I problemi si spostano tutti all'interno della riflessione didattica; che rapporto esiste tra didattica generale e didattiche specifiche? Qual è il rapporto tra teoria e prassi didattica? Qual è il ruolo delle altre scienze dell'educazione nel congegno epistemologico e operativo della didattica?

Concepire la didattica come scienza dell'educazione articolata in una dimensione generalistica e in una specialistica, implica la necessità di rispondere a tali quesiti, di contro rischio di assumere una posizione puramente nominalistica e convenzionale.

¹⁷ Ibidem, pp. 161/254.

¹⁸ B. Vertecchi (a cura di), *La didattica. Interpretazioni e strutture*, EIT, Teramo 1989, p. 12.

¹⁹ F. Frabboni, *Didattica generale. Una nuova scienza dell'educazione*, op. cit., p. 44.

4.2 La didattica generale: ambiti d'intervento e oggetti di studio

Innanzitutto possiamo sostenere che la didattica generale si occupa degli aspetti invariati, ricorrenti, salienti, della riflessione e dell'azione didattiche. Consideriamo come oggetto di studio specifico della didattica generale gli eventi e i contesti in grado di provocare intenzionalmente cambiamenti di stato individuali e collettivi, mentre per quanto concerne il metodo di indagine consideriamo prioritario il riferimento a strategie di riflessione critica. Con quest'ultima espressione intendiamo connotare una metodologia di studio che vede gli eventi e i contesti intenzionalmente formativi come fonti e destinatari della riflessione didattica, ovvero punti di partenza e punti di arrivo di tale riflessione. Tra i due momenti si attiva l'analisi critica che prevede forme di descrizione, decostruzione, distanziamento, scomposizione degli eventi e dei contesti formativi intenzionali, cui seguono modalità di ricostruzione, ricomposizione, restituzione degli stessi eventi e contesti. Nel primo momento prevale dunque un atteggiamento descrittivo, esplicativo, genealogico, mentre nel secondo momento prevale un atteggiamento normativo e regolativo, finalizzato ad indicare strategie e modalità d'intervento.

La delimitazione del campo d'indagine ai comportamenti e ai contesti intenzionalmente rivolti a provocare cambiamenti di stato individuali e collettivi, sembra in grado di garantire una discreta autonomia, originalità e specificità della riflessione e dell'azione didattica, poiché indirizza la maggior parte della sua attenzione ad una porzione ben delimitata dei processi formativi: quelli intenzionali. Questo non significa affatto rinunciare allo studio degli aspetti impliciti delle teorie e delle prassi didattiche, anzi, proprio il livello implicito è semmai quello che prioritariamente deve essere affrontato, perché più potente e nello stesso tempo invisibile²⁰; la scelta di campo proposta vuole semplicemente esprimere un dominio di studio all'interno di un ambito vastissimo, quello della formazione, un ambito del quale la didattica vuole esplorare *la sola* parte identificabile con comportamenti e contesti intenzionalmente orientati a provocare cambiamenti di stato individuali e collettivi.

Dal punto di vista metodologico, privilegiare l'analisi e la riflessione critica, significa non affidarsi ad un metodo o ad un linguaggio propri di altri campi del sapere umano, quanto fare riferimento a delle disposizioni intellettuali connaturate allo stesso pensiero umano, indipendenti dall'oggetto cui tali disposizioni sono rivolte: la riflessione critica e razionale finalizzata alla ricerca della verità, alla denuncia di eventuali derive irrazionali, alla necessità di individuare le ragioni profonde degli eventi studiati. Una certa tradizione culturale tende a considerare queste disposizioni intellettuali come pertinenti con il solo dominio filosofico, anzi con alcune correnti o personalità di tale dominio, ma si tratta, a nostro avviso, di uno stereotipo culturale, finalizzato tra l'altro a sterilizzare gli altri ambiti del sapere dal virus della ragione non strumentale.

Risultano evidenti, da questa impostazione, le affinità e la parentela tra la didattica generale, la pedagogia generale e la filosofia dell'educazione. Tutte si occupano di analizzare in forma critica il processo formativo sebbene ognuna di esse privilegi una parte di esso o una prospettiva particolare attraverso cui studiarlo; la pedagogia generale si occupa dei problemi e delle emergenze che caratterizzano i processi formativi, a pre-

²⁰ J.P. Pourtois, H. Desmet, *L'educazione implicita. Socializzazione e costruzione dell'identità*, Edizioni del Cerro, Pisa 2005.

scindere dai contesti nei quali la formazione si manifesta, da quelli formali, la scuola, a quelli informali, famiglia, tempo libero, ecc., la filosofia dell'educazione si occupa principalmente dello studio del discorso pedagogico, cioè della sua coerenza interna, dei suoi linguaggi, della sua epistemologia, la didattica generale, si occupa dell'analisi critica dei contesti formativi intenzionalmente finalizzati a provocare cambiamenti di stato individuali e collettivi²¹.

Data questa collocazione, possiamo individuare alcuni oggetti specifici della riflessione didattica generalistica: qual è la genealogia dei contesti formativi intenzionali? Quali sono i rapporti esistenti tra i contesti formativi intenzionali e i contesti ad essi esterni quali il sistema produttivo e l'industria culturale e dei consumi di massa? Che rapporto esiste tra teorie della didattica e prassi didattica? Quali sono gli aspetti e gli elementi invarianti delle teorie e delle pratiche didattiche? Com'è possibile orientare i contesti formativi intenzionali verso cambiamenti di stato individuali e collettivi ritenuti socialmente desiderabili? Che rapporto esiste tra teorie e prassi didattiche implicite e teorie e prassi didattiche esplicite? Quali sono i saperi e le competenze indispensabili per la formazione dei formatori?

Questi sono solo alcuni degli aspetti specifici dell'analisi didattica generalistica, per affrontare i quali deve evidentemente interagire con la pedagogia generale e la filosofia dell'educazione, dalle quali però si differenzia, come abbiamo più volte ricordato, in quanto disciplina orientata a mantenere una discreta fedeltà alla realtà, apparente e latente, alla quale si rivolge: eventi e contesti intenzionalmente formativi.

4.3 Le didattiche specialistiche

Diverso il discorso per quanto riguarda l'ambito delle didattiche specialistiche; esse privilegiano l'analisi della relazione tra soggetti in formazione e determinati oggetti culturali o sistemi simbolico-culturali, si occupano della messa a punto delle migliori modalità di gestione della mediazione tra i due termini di tale relazione, privilegiano una metodologia di ricerca empirica e sperimentale. Rientrano in quest'ambito, solo per fare alcuni esempi, le didattiche disciplinari, ovvero quelle che si occupano delle modalità per favorire l'apprendimento dei diversi saperi disciplinari, dalla didattica della matematica alla didattica dell'arte; la didattica speciale, che si occupa dei processi di insegnamento-apprendimento con soggetti in situazione di handicap; la didattica dei processi cognitivi, rivolta allo studio delle modalità più efficaci per sviluppare i processi di acquisizione e controllo delle conoscenze, indipendentemente, almeno in parte, dai contenuti appresi; la didattica multimediale, orientata all'analisi delle relazioni intercorrenti tra processi di insegnamento e tecnologie dell'informazione e della comunicazione, ecc.

Le didattiche specialistiche, dunque, traggono la loro specificità dalla particolarità del loro oggetto di studio, che può coincidere con: a) lo studio delle modalità di trasmissione di un dato contenuto culturale, e allora abbiamo le didattiche disciplinari; b) lo studio delle modalità didattiche più idonee a rispettare le caratteristiche dei soggetti che apprendono, e allora abbiamo la didattica speciale ma anche la didattica individualizzata

²¹ Sul rapporto tra pedagogia generale, filosofia dell'educazione e scienze dell'educazione, cfr., F. Cambi, *Manuale di filosofia dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari 2000.

e le didattiche dei processi cognitivi; c) lo studio delle relazioni tra determinati strumenti, supporti, tecnologie, e i processi di insegnamento e apprendimento, e allora abbiamo le tecnologie dell'istruzione e le didattiche multimediali.

Che rapporto esiste tra didattica generale e didattiche specialistiche? Per rispondere a questa domanda può essere utile soffermarci sulle differenze che le caratterizzano. La differenza più evidente risiede nella natura del rispettivo oggetto di studio; ampio e generale per la prima, limitato e specifico per le seconde. Non possiamo tuttavia accontentarci di questa differenza evidente e superficiale, la questione più rilevante risiede nella necessità di riconoscere che le didattiche specialistiche non sono sufficienti a sostenere una teoria generale della didattica, non solo per il limite posto dalla parzialità del loro oggetto di indagine ma anche e soprattutto per la loro dipendenza metodologica da campi di sapere esterni a quello didattico.

Le didattiche specialistiche studiano l'evento didattico attraverso il riferimento a teorie epistemologiche disciplinari, quali ad esempio l'epistemologia della matematica, dell'arte, della filosofia, ecc., teorie della conoscenza o del funzionamento cognitivo, quali quelle elaborate dalla psicologia comportamentista, cognitivista, neocognitivista, ecc., teorie sul funzionamento delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione. In tutti i casi si tratta di riferimenti che non esauriscono la complessità degli eventi e dei contesti intenzionalmente finalizzati a provocare cambiamenti di stato individuali e collettivi, che solo in parte possono essere spiegati attraverso lo studio degli oggetti, dei soggetti e dei mezzi che li costituiscono.

Esse privilegiano inoltre una logica di ricerca articolata in due termini: *se [...] allora [...]*, nella quale al *se [...]* corrispondono ipotesi circa la struttura dell'oggetto culturale, il funzionamento cognitivo, la natura dei mezzi di comunicazione; mentre al secondo termine, *allora [...]*, corrispondono le proposte operative. Questa modalità di indagine ha l'indubbio vantaggio di semplificare eventi e contesti formativi intenzionali, consentendo un'analisi più rigorosa delle relazioni intercorrenti tra i due termini di volta in volta considerati dalle varie ricerche, ma nel contempo limita drasticamente le possibilità esplicative e applicative di tali indagini, riducendole a particolari settori d'intervento: i curricoli disciplinari, le strategie didattiche cognitive e metacognitive, la didattica multimediale. In questo modo risulta in parte compromessa la fedeltà alla realtà degli eventi e dei contesti didattici così come essa ci appare; basti pensare ad una giornata scolastica di un qualunque ordine di scuola, che solo in parte coincide con momenti di didattica disciplinare, formale e/o multimediale.

Inoltre, sempre la logica del *se [...] allora [...]*, costringe le singole didattiche ad occuparsi prevalentemente del come dovrebbe essere programmato, realizzato, valutato l'evento e/o il contesto didattico; questo implica da una parte, accordare meno importanza all'analisi delle condizioni reali attraverso le quali l'evento e i contesti didattici si pongono alla nostra attenzione e, dall'altra parte, privilegiare una considerazione funzionale e strumentale dell'evento e dei contesti didattici.

La realtà didattica tende così a ridursi ad un momento strumentale al raggiungimento di finalità e obiettivi ad essa successivi e nel contempo considerati come regolatori del suo funzionamento. La didattica intesa come mezzo e strumento per raggiungere obiettivi ad essa sovraordinati, ulteriori o comunque esterni, tende inevitabilmente ad allontanarsi dalla realtà che vuole studiare, che invece si pone alla nostra attenzione come dato:

a) intrinsecamente e immediatamente dotato di una propria teleologia, cioè connotato da comportamenti, relazioni, ambienti solo in parte determinati dalle nostre intenzioni esplicite e comunque ad esse antecedenti; b) connotato da una processualità e continuità tali da limitare fortemente l'efficacia di approcci di studio che si concentrano esclusivamente sull'analisi di singoli settori dell'evento e/o del contesto didattici.

4.4 Il rapporto mezzi/fini nella teoria e nella pratica didattica

Alla luce di queste considerazioni possiamo ora tentare una risposta al quesito iniziale; le didattiche specialistiche rappresentano una fonte di oggetti di studio della didattica generale, poiché si occupano di aspetti parziali della realtà didattica e perché sono rivolte soprattutto a stabilire come essa dovrebbe manifestarsi, in base a coordinate teoriche esterne all'evento didattico e per raggiungere determinate finalità ad esso successive. La didattica generale invece, accorda un primato radicale alle manifestazioni reali, sebbene ritenute apparenti e dunque da decostruire, degli eventi e dei contesti didattici così come essi si presentano alla nostra attenzione. La didattica generale riconosce a tali eventi e contesti una propria teleologia, ovvero l'impossibilità di distinguere mezzi e fini dell'azione didattica in modo assoluto, ordinandoli in una relazione causale nella quale le finalità determinano l'evento didattico, e in una successione temporale secondo la quale prima si stabiliscono i fini e poi i mezzi. Esempari, a questo proposito, le proposte di Bruno Ciari, che riprende e sviluppa la concezione elaborata da J. Dewey sul rapporto mezzi/fini: "Noi pensiamo di occuparci di valori ideali, di cui tanta gente si riempie la bocca nei congressi e nei libri, proprio per il nostro impegno ad elaborare tecniche. Queste non costituiscono un armamentario di piccole ricette empiriche, di espedienti più o meno ingegnosi, cui il maestro potrebbe far ricorso caso per caso. [...] Ma le nostre tecniche sono un'altra cosa. Esse prima di tutto non sono procedimenti neutri, che possono stare indifferentemente al servizio di Dio e di Satana, come un semplice strumento che può essere adoperato bene o male. [...] la tecnica non è altro che la realizzazione di valori, i quali non esistono affatto di per sé, come nell'iperuranio platonico, ma solo in quanto si attuano nella vita di scuola. Le tecniche sono così riscattate da una loro funzione strumentale, alla quale vien subito da pensare data l'accezione corrente del termine. Esse non stanno al servizio di certi valori, ma sono i valori stessi. In quanto tali (ripetiamo) non sono adoperabili da chicchessia per finalità diverse; sono mezzo e fine al tempo stesso. O si accettano in questa loro unità sintetica, o si distruggono"²²

Il primato radicale della manifestazione didattica reale risponde a necessità metodologiche e assiologiche; dal punto di vista metodologico risponde al bisogno di non limitare il discorso didattico alla formulazione di ipotesi di intervento indipendenti dalle manifestazioni dell'evento didattico, dal punto di vista assiologico riconosce la necessità di non subordinare la qualità della realtà didattica alla qualità degli effetti che essa può produrre in tempi brevi o lunghi sui soggetti ai quali è rivolta.

Nessun tipo di finalità può giustificare esperienze didattiche che prevedono situazioni di sofferenza o di mancato riconoscimento del soggetto cui sono destinate, anzi possiamo dedurre proprio dalle reali manifestazioni dell'evento didattico la loro teleologia

²² B. Ciari, *Le nuove tecniche didattiche*, Editori Riuniti, Roma 1992, p. 7.

implicita e allora si tentare di modificarlo, riorientarlo, reintenzionalizzarlo. Il criterio di validazione della realtà didattica non può essere ad essa esterno, ulteriore o successivo, perché essa esprime nell'immediato una relazione teleologica tra diversi soggetti.

La didattica generale è dunque prioritariamente interessata a comprendere *perché* l'evento e i contesti didattici si presentano alla nostra attenzione attraverso determinate manifestazioni, *quali* sono gli effetti individuali e collettivi di tali manifestazioni, *come* è possibile, eventualmente, modificarle in modo tale che si accordino immediatamente alla necessità assiologica del riconoscimento del soggetto cui sono destinate e della desiderabilità sociale degli apprendimenti intenzionalmente provocati.

4.5 Il rapporto con le altre scienze umane

In questa prospettiva d'indagine, la didattica generale deve confrontarsi senza pregiudizi con altre discipline di studio afferenti all'ambito delle scienze umane; poiché stiamo parlando di indagini non proiettate sul futuro ma ben ancorate alla realtà storica cui sono riferite, è innanzi tutto necessario interrogarsi sulla genealogia latente alle manifestazioni osservabili degli eventi e dei contesti didattici. Nel contesto attuale, ad esempio, per descrivere e comprendere le forme attraverso le quali la realtà didattica si presenta alla nostra attenzione diventa indispensabile il riferimento a concetti e proposte provenienti dall'ambito dell'economia politica e della conoscenza e solo successivamente, nel tentativo di riorientare e reintenzionalizzare tali manifestazioni, è possibile fare riferimento agli studi sul funzionamento cognitivo, sull'epistemologia dei saperi culturali, sul rapporto tra tecnologie e formazione. Questi ultimi ambiti di ricerca non sono in grado, allo stato attuale, di spiegare la realtà didattica concreta, non ci aiutano cioè a rispondere alle prime due domande che ci siamo posti - *perché* l'evento didattico si presenta in una specifica manifestazione e *quali* sono gli effetti provocati sul soggetto in formazione.

Le teorie della mente, l'epistemologia delle discipline, gli studi sulla multimedialità non si occupano di spiegare le ragioni che determinano la realtà didattica, preoccupandosi unicamente di fornire indicazioni utili a provocare modificazioni intenzionali di stato nel soggetto in formazione. Al contrario la didattica generale si preoccupa principalmente di individuare le cause ultime degli eventi didattici, individuando legami di pertinenza tra queste e fattori ad esse esterni e, solo successivamente, può fare riferimento alle altre scienze particolari dell'educazione. In questo caso diciamo che la didattica generale si preoccupa anche di definire in quali condizioni può funzionare il rapporto con le teorie della mente, le epistemologie disciplinari, gli studi multimediali.

4.6 Un oggetto di studio della didattica generale: i tempi della formazione

Al fine di fornire una rappresentazione concreta delle considerazioni appena proposte, riflettiamo su un aspetto tipico della realtà didattica contemporanea nelle società occidentali: l'aumento progressivo, generalizzato e costante dei tempi di formazione. È indubbio che nella maggior parte dei paesi occidentali i tempi di formazione tendano ad allungarsi sensibilmente in direzione verticale, interessando cioè gran parte del ciclo di vita dell'uomo, dai primi mesi e anni di vita, nido e scuola dell'infanzia, all'età adulta. Per chi si occupa di formazione il dato può apparire confortante se non addirittura

entusiasmante, perché può essere letto come un'espressione del primato e del successo della formazione come dispositivo universalmente riconosciuto necessario allo sviluppo individuale e collettivo. Questa ipotesi dà per scontato che la crescita dei tempi e dei contesti formativi sia generata in risposta ai bisogni di sviluppo individuali e collettivi e che sia possibile modificare il funzionamento interno dei contesti formativi per adattarlo ad eventuali mutamenti delle esigenze di formazione individuali e collettive.

Tuttavia, allargando lo sguardo al di fuori dei confini dei contesti formativi, è possibile intuire che l'ampliamento dei tempi di formazione risulta essere fortemente correlato alle esigenze del sistema produttivo. In particolare, per quanto riguarda la diffusione della formazione prescolastica, notiamo che essa sembra correlata alla necessità di occupazione di tutti i membri adulti del nucleo familiare, mentre la formazione ricorrente e continua degli adulti risponde soprattutto alla necessità di soddisfare la flessibilità e la precarietà tipiche di alcune forme di organizzazione del sistema produttivo contemporaneo. In entrambi i casi ci troviamo di fronte ad istanze in larga misura estranee al soggetto cui è rivolta l'offerta formativa, ovvero non determinate direttamente da esigenze ad esso correlate. Questa considerazione ci pone immediatamente di fronte alla necessità di indagare intorno alle relazioni tra le finalità originarie dell'evento didattico, ad esso esterne, e quelle ad esso interne, stabilite dai soggetti che a vario titolo ne sono responsabili.

Nel caso della formazione prescolastica è evidente che aumentando i tempi di tale formazione, aumentano i benefici che ne ricavano sia il sistema produttivo, nei termini di maggiore disponibilità di forza lavoro, sia i componenti adulti del nucleo familiare, nei termini di maggior tempo da destinare alle attività produttive. Tuttavia se pensiamo alle finalità interne al contesto didattico, è più difficile sostenere che aumentando in modo indiscriminato i tempi di permanenza di un bambino in un nido o in una scuola dell'infanzia, i benefici che esso ne può trarre aumentino di conseguenza. Qualunque sia la qualità delle esperienze didattiche proposte, quando i tempi della formazione istituzionale di bambini così piccoli superano abbondantemente quelli delle relazioni primarie parentali, dobbiamo porci il problema delle conseguenze che tale divario comporta. Alla luce di questo caso, qui solo accennato e in modo estremamente sintetico, possiamo dunque sostenere che tra i due ordini di finalità, interne ed esterne al contesto, possa esistere, in certe condizioni, una relazione di antagonismo.

Questo esempio ben si presta a sostenere le argomentazioni prima proposte in merito alle relazioni tra didattica generale, didattiche specialistiche e scienze dell'educazione. All'interno di determinate condizioni, che possiamo sinteticamente definire di equilibrio fra tempi dedicati alla formazione istituzionale e tempi dedicati alle relazioni parentali, il contributo delle teorie della mente e dello sviluppo infantile è irrinunciabile all'allestimento di contesti didattici di qualità, ovvero favorevoli allo sviluppo cognitivo e sociale dei bambini. Tuttavia, al di fuori di tali condizioni di equilibrio, il loro contributo è minimo, in quanto l'intensificazione dei tempi della formazione prescolastica risulta, ad un certo punto, funzionale esclusivamente a soggetti diversi da quello cui sono direttamente rivolti.

5. Conclusioni: verso una didattica critica

La didattica attraversa un periodo di forti tensioni epistemologiche e metodologiche, tra istanze istruzioniste e orientamenti ecologici, e rischia di polverizzarsi in tante didattiche isolate, distinte e divise. Spetta alla didattica generale, di concerto con altre scienze dell'educazione a vocazione generalistica, *in primis* la pedagogia generale, tentare di ricondurre ad unità un sapere che si rivela e si rivelerà sempre di più importante per lo sviluppo della società contemporanea. La trasmissione di conoscenze e abilità (istruzione), atteggiamenti e abitudini mentali (educazione) è infatti l'unico dispositivo in grado di assicurare progresso e benessere sociale su scala planetaria, per questo motivo però è necessario ripensare le modalità di considerare l'evento didattico, il fenomeno istruzionale e i contesti educativi. Una visione ampia e pluridisciplinare del funzionamento dei contesti educativi, in grado di evidenziarne gli aspetti latenti e impliciti e, nel contempo, di indicare le piste operative per orientare tali contesti verso il raggiungimento di finalità universalmente valide, sembra essere il compito di una didattica che possiamo definire innanzi tutto critica.

Bibliografia di riferimento

- Baldacci M., *Insegnare a programmare*, Ethel Editoriale, Milano 1994.
- Baldacci M., *I modelli della didattica*, Carocci, Roma 2004.
- Baldacci M., *Ripensare il curriculum. Principi educativi e strategie didattiche*, Carocci, Roma 2006.
- Barzanò G., Mosca S., Scheerens J. (a cura di), *L'autovalutazione nella scuola*, Bruno Mondadori, Milano 2000.
- Bertolini P. (a cura di), *Sulla didattica*, La Nuova Italia, Firenze 1994.
- Bottero E., *Il sapere didattico. Forme, genesi, direzioni*, Clueb, Bologna 2003.
- Booth T., Ainscow M., *Nuovo index per l'inclusione*, Carocci, Roma 2016.
- Ciari B., *Le nuove tecniche didattiche*, Editori Riuniti, Roma 1992.
- Calidoni P., *Progettazione, organizzazione didattica, valutazione nella scuola dell'autonomia*, La Scuola, Brescia 1999.
- Cambi F., *Storia della pedagogia*, Laterza, Bari 1995.
- Cambi F., *Mente e affetti nell'educazione contemporanea*, Armando, Roma 1996.
- Cambi F., *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, UTET, Torino 2006.
- Castoldi M., *Segnali di qualità. Valutare con gli indicatori nella scuola*, La Scuola, Brescia 1998.
- Cisotto L., *Psicopedagogia e didattica. Processi di insegnamento e di apprendimento*, Carocci, Roma 2005.
- Cottini L., Morganti A., *Evidence based education e pedagogia speciale*, Carocci, Roma 2015.
- Frabboni F., *Didattica generale. Una nuova scienza dell'educazione*, Bruno Mondadori, Milano 1999.
- Frabboni F., *Manuale di didattica generale*, Laterza, Roma-Bari 2000.
- Franceschini G., Piaggese B., *La progettazione degli spazi nella scuola dell'infanzia*, Franco Angeli, Milano 2000.

- Franceschini G. (a cura di), *La formazione consapevole. Studi di pedagogia e didattica per le scuole secondarie*, ETS, Pisa 2006.
- Franceschini G., *Postformazione. L'eclisse dei sistemi formativi nell'era dell'industria culturale e dei consumi di massa*, libreriauniversitaria.it Edizioni, Padova 2008.
- Gennari M. (a cura di), *Didattica generale*, Bompiani, Milano 2006.
- Genovesi G., Rigetti M., *La didattica. Lineamenti storici dal XIX secolo ai giorni nostri*, Paravia, Torino 1998.
- Lumbelli L., *Educazione come discorso. Quando dire è fare educazione*, Il Mulino, Bologna 1981.
- Mantegazza R., *Teoria critica della formazione*, Unicopli, Milano 1995.
- Mialaret G., *Le scienze dell'educazione*, Loescher, Torino 1976.
- Minichiello G., *Elementi di Didattica generale*, Edisud, Salerno 2003.
- Mottana P., *Formazione e affetti. Il contributo della psicoanalisi allo studio e alla elaborazione dei processi di apprendimento*, Armando, Roma 1998.
- Nigris E. (a cura di), *Didattica generale*, Guerini, Milano 2003.
- Nigris E., Teruggi L.A., Zuccoli F., *Didattica generale*, Pearson, Milano-Torino 2016.
- Nuti S., *La scuola si valuta. Strumenti e metodi per l'autoanalisi d'istituto*, Giunti, Firenze 2000.
- Pellegrini M., Vivanet G., *Sintesi di ricerca in educazione. Basi teoriche e metodologiche*, Carocci, Roma 2018.
- Pourtois J.P., Desmet H., *L'educazione implicita. Socializzazione e costruzione dell'identità*, Edizioni del Cerro, Pisa 2005.
- Riva M.G. (a cura di), *L'insegnante professionista dell'educazione e della formazione*, ETS, Pisa 2008.
- Romei P., *La scuola come organizzazione*, Franco Angeli, Milano 1986.
- Romei P., *Fare l'insegnante nella scuola dell'autonomia*, Carocci, Roma 2005.
- Ronchi R., *Teoria critica della comunicazione*, Bruno Mondadori, Milano 2003.
- Severi V., Zanelli P., *Educazione, complessità e autonomia dei bambini*, La Nuova Italia, Firenze 1990.
- Trisciuzzi L., *Manuale di didattica in classe*, ETS, Pisa 1999.
- Trisciuzzi L., *Dizionario di didattica*, ETS, Pisa 2001.
- Visalberghi A., *Pedagogia e scienze dell'educazione*, A. Mondadori, Milano 1976.
- Vertecchi B. (a cura di), *La didattica. Interpretazioni e strutture*, EIT, Teramo 1989.
- Watzlawick P., Beavin J.H., Jackson D. (1967), *Pragmatica della comunicazione umana*, Ubaldini, Roma 1971.