

Interdisciplinarity Between Requirements of Concreteness and Dimensions of Meaning

L'interdisciplinarità tra istanze di concretezza e dimensioni di senso

Marco Piccinno

Pegaso University, Naples (Italy)

OPEN  ACCESS

Abstract

This contribution examines the epistemological and methodological conditions required to foster genuine interdisciplinarity within teaching and learning processes. Starting from the assumption that knowing is always an intentional act and that each disciplinary content functions as a signifier referring to a meaning, the text distinguishes two fundamental dimensions of knowledge: meaning as referent and meaning as sense.

Double blind peer review

Keywords: Interdisciplinarity, Paradigmatic and narrative thinking, Meaning and sense, Meaningful learning

Citation: Piccinno, M. (2025). Interdisciplinarity Between Requirements of Concreteness and Dimensions of Meaning. *Italian Journal of Educational Research*, 35, 45-52
<https://doi.org/10.7346/sird-022025-p45>

Copyright: © 2025 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa Multimedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. IJEdR is the official journal of Italian Society of Educational Research (www.sird.it).

Received: April 10, 2025

Accepted: November 12, 2025

Published: December 27, 2025

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744
<https://doi10.7346/sird-022025-p45>

Riassunto

Il contributo esplora le condizioni epistemologiche e metodologiche necessarie a promuovere un'autentica interdisciplinarietà nei processi di insegnamento-apprendimento. Muovendo dal presupposto che il conoscere implica sempre un atto intenzionale e che ogni contenuto disciplinare si configuri come un significante riferito a un significato, il testo distingue due dimensioni fondamentali della conoscenza: il significato come referente e il significato come senso.

Parole chiave: Interdisciplinarietà, Pensiero paradigmatico e narrativo, Significato e senso, Apprendimento significativo

1. Premessa teorica

Una componente rilevante dell'azione didattica è quella relativa all'apprendimento dei saperi. Tale funzione rappresenta un elemento fondativo dei percorsi scolastici e si pone come una dimensione irrinunciabile dei processi che si svolgono in quest'ambito.

Il riferimento alle conoscenze permane, del resto, anche nella scuola delle competenze, le quali implicano “contemporaneamente un sapere e un saper fare (o, come si dice in gergo psicopedagogico...la conoscenza dichiarativa e quella procedurale)” (Baldacci, 2006, p. 14), sicché non appare possibile formare le seconde senza un necessario riferimento alle prime.

Ma che cosa significa “conoscere”? come si declina la conoscenza nel perimetro dei contesti didattici?

E. Husserl, il massimo esponente della corrente fenomenologica, sostiene che *la conoscenza è sempre conoscenza di qualcosa* (Husserl, 1968, 2008), mentre J. Bruner (1992, 2006) afferma che le risorse utilizzate dalla mente per conseguirla si riconoscono in due forme di pensiero: il pensiero *paradigmatico* e il pensiero *narrativo*. Sul piano dell'azione didattica, inoltre, l'atto del conoscere implica il *transito dal sapere scientifico al sapere scolastico* (Damiano, 1999, 2004), transito che implica la declinazione dell'ordine logico-ontologico dei concetti, nell'ordine psicologico del soggetto che li deve acquisire.

L'atto conoscitivo si qualifica, pertanto, come un dinamismo *intenzionale*, nel senso che trova il suo esito nella elaborazione interna (mentale) di un fatto esterno, cui quel costrutto si riferisce.

Il dinamismo appena descritto assume non soltanto una valenza epistemica, ma anche un significato specificatamente didattico; sul piano dei processi di apprendimento, infatti, le valenze formative del conoscere si concretizzano nella misura in cui risultati chiaramente definiti a che cosa si possano riferire i contenuti, i concetti, le competenze che impegnano tanto l'agire docente, quanto l'attività del discente.

L'istanza in questione rappresenta un'esigenza che attraversa trasversalmente tutti i domini scientifici che rientrano nell'azione didattica, nel senso che, qualunque sia l'apparato concettuale che viene proposto all'apprendimento, esso risulta funzionale agli scopi dello stesso nella misura in cui si qualifica come un significante che si riferisce ad un significato.

In questo senso, partendo da questa premessa è possibile ipotizzare un modello di intervento che faccia da sfondo all'apprendimento di ciascuna disciplina e che, di conseguenza, ponga le basi per l'istituzione di un impianto formativo autenticamente interdisciplinare.

Il nucleo fondativo del modello in questione può trovare un possibile punto di ancoraggio nel concetto stesso di *significato*.

Il significato, infatti, rappresenta il “qualcosa” al quale (per rimanere nella definizione husseriana) si riferisce il concetto, in questo senso esso costituisce una dimensione della conoscenza e dell'apprendimento che è comune a una pluralità di contenuti disciplinari, qualunque sia il dominio al quale essi afferiscono.

La declinazione interdisciplinare del costrutto in esame emerge in maniera più chiara quando si pongono in evidenza le sue possibili articolazioni.

In termini generali, infatti, il significato può essere inteso in una duplice accezione, la cui configurazione assume rilevanza specifica in sede didattica; esso, infatti, può essere concepito sia come *referente*, sia come *senso* (Piccinno, 2016).

In quanto *referente*, il significato si definisce come il contenuto di esperienza cui rimanda un determinato costrutto concettuale; in quanto *senso*, esso si specifica a partire dal valore che quel determinato costrutto assume colui che in qualche modo è chiamato apprenderlo.

Le due diverse declinazioni del significato implicano, rispetto alla loro acquisizione, l'attivazione di due diverse forme di pensiero, le quali, tuttavia, intervengono in modo concomitante in ciascun atto di apprendimento: il pensiero *paradigmatico* e il pensiero *narrativo* (Bruner, 1992a; 1992b).

Il pensiero *paradigmatico* interviene nella produzione degli atti conoscitivi orientati a codificare il significato dell'oggetto come *referente*. In termini generali, esso agisce in una direzione sostanzialmente “predicativa”, nel senso che è orientato a tematizzare i contenuti conoscitivi come somma di tratti. Sul piano epistemico, tale risorsa della mente agisce in modo tale da assegnare determinate qualità a un particolare oggetto, e trova prevalentemente espressione nel perimetro di enunciati linguistici riconducibili alla struttura “A è b, c, d, ...n” (*l'oggetto A possiede le qualità b,c,d,...n*). Sotto tale profilo, il pensiero paradigmatico

si presenta intenzionato a elaborare il contenuto conoscitivo come “oggetto in sé”¹, cioè come un segmento di esperienza a quale afferiscono determinate qualità del tutto indipendenti dalla relazione con il soggetto conoscente. Il criterio che orienta il dipanarsi di tale funzione conoscitiva può essere individuato nel principio di verità, cioè nella ricerca della sistematica corrispondenza tra i costrutti scientifici e gli oggetti dell’esperienza. Nell’orizzonte di senso del pensiero paradigmatico, pertanto, i costrutti conoscitivi, perché siano validi, è necessario che siano *veri*, che si qualificano, cioè, come rappresentazioni mentali ai quali corrisponda qualcosa nel mondo.

Il *pensiero narrativo*, invece, si pone come la risorsa della mente intenzionata a codificare il significato in termini di *senso*. I suoi atti conoscitivi, infatti, si orientano verso il contenuto di conoscenza non per coglierlo nei suoi tratti costitutivi, bensì per identificare la configurazione che esso assume nel momento in cui si relaziona alla soggettività di colui che è impegnato nella sua conoscenza. Sotto tale profilo, il pensiero narrativo si pone come il percorso della mente intenzionato a tematizzare i contenuti conoscitivi come “*Oggetto per il Sé*”, cioè come elementi epistemici che assumono valore non *in sé* stessi, bensì a partire dal significato che rivestono per il soggetto che si confronta con il loro profilo. Alla luce di queste premesse, il criterio che orienta l’elaborazione degli atti conoscitivi specifici del pensiero narrativo si riconosce nel criterio della *verisimiglianza*, il quale implica una rappresentazione mentale che, come vedremo qualità più avanti, qualifica le dimensioni di *senso* secondo una prospettiva più ampia di quella relativa alla concretezza.

2. Il significato come referente: metodologie di intervento

Sul piano epistemico la dimensione della *referenzialità* si riferisce al fatto che, come già accennato in precedenza, la conoscenza è *intenzionale*, nel senso che si riferisce, per sua natura intrinseca, a oggetti del mondo.

Dal punto di vista didattico, apprendere in modo significativo la conoscenza vuol dire, pertanto, soddisfare quella che può essere definita l’*istanza di concretezza*. L’allineamento a questo principio implica che ciascun contenuto presentato in forma concettuale, sia identificato dall’allievo come un prodotto della mente al quale corrisponde qualcosa collocato nel mondo, cioè “fuori dalla mente” e indipendente da essa e dalle sue strutture. Questo significa che costrutti quali *atomo*, *cellula*, *provvidenza*, *pessimismo*, ecc. (cioè i contenuti che formano oggetto degli interventi didattici) diventano significativi nella misura in cui vengono acquisiti come “oggetti”, cioè come rappresentazioni che esprimono, o rivelano, o esprimono “cose presenti nel mondo”.

Le risorse conoscitive che consentono il conseguimento degli esiti appena descritti si possono individuare, pertanto, nelle potenzialità epistemiche specifiche del pensiero paradigmatico, poiché è proprio tale risorsa della mente che consente di mettere in evidenza quei tratti degli oggetti che consentono di riconoscerli come realtà collocate nello spazio e nel tempo e come contenuti dotati di specifiche qualità, che prescindono dalla relazione con il soggetto.

Dal punto di vista processuale, i percorsi finalizzati a realizzare tale prospettiva possono trovare un punto di ancoraggio nel dinamismo bloomiano della *comprendione* (Bloom, 1957), in particolare nell’atto dell’*esemplificare*, il quale consiste nel “trovare un esempio o un’illustrazione specifica di un concetto o di un principio (per esempio fornire esempi di stili differenti di pittura artistica)” (Anderson, Krathwohl, 2022).

Sul piano metodologico, l’atto esemplificativo consente di soddisfare l’istanza di concretezza all’interno di una sequenzialità operativa articolata, che parte dalla *definizione*, per acquisire, attraverso passaggi successivi, dapprima il contenuto come *dato* e, successivamente, l’elaborazione di quest’ultimo in termini di *oggetto* (Piccinno, cit., pp. 21-22).

In termini generali, la *definizione* consiste, almeno nella maggior parte dei casi, nella elaborazione di

1 Si precisa che, nel presente scritto, la locuzione “oggetto in sé” non viene assunta nella nota accezione kantiana (cioè come realtà noumenica, pensabile ma non conoscibile), bensì come il nucleo conoscitivo che si specifica a partire dalle qualità che gli vengono assegnate.

un enunciato linguistico finalizzato alla descrizione di un contenuto. La scelta di partire da questo costrutto, dipende dal fatto che, nel perimetro delle azioni didattiche orientate all'apprendimento dei concetti, il principio al quale ancorare il percorso formativo è quello che richiede di operare un *transito dal sapere scientifico al sapere scolastico* (Damiano, 2004; 2015, pp. 49-55).

Le discipline infatti, possono essere considerate come un insieme di costrutti che vengono “consegnati” dalla scienza al contesto didattico, perché siano “offerti” ai processi di apprendimento. Nella normalità dei casi, tali contenuti si presentano, appunto, sotto forma di definizioni e si pongono come rappresentazioni mentali “formalizzata” di un contenuto di esperienza che si colloca fuori dalla mente stessa. In generale, la definizione può essere declinata, a livello didattico, come la risposta che si offre alla domanda: *Che cos’è*, come dimostrano gli esempi che seguono²:

Domanda (scienze): *che cos’è un atomo?*

Risposta (definizione): *l’atomo è la parte elementare della materia, composta da nucleo, elettroni, ecc.*

Domanda (letteratura): *che cos’è il pessimismo storico?* Risposta (definizione): *è la visione del mondo che, nella poetica di Giacomo Leopardi, individua le cause dell’infelicità non nella natura ma nella storia*

Sotto tale profilo, ciò che va rilevato è che la “definizione” rappresenta un’elaborazione del contenuto che attraversa trasversalmente la pluralità degli argomenti che formano oggetto di insegnamento-apprendimento e quindi si pone come un presidio dell’azione didattica di qualunque disciplina. Per tali ragioni, essa può rappresentare un importante punto di ancoraggio per l’interdisciplinarità, nel senso che si pone come un’istanza metodologica che consente di portare a sintesi la specificità dei diversi contenuti e le operazioni mentali finalizzate ad acquisirli.

In ogni caso, è di tutta evidenza che la semplice definizione non soddisfa, di per sé stessa, il bisogno di concretezza. Non sono rari, infatti, i casi in cui il soggetto padroneggia le definizioni dei concetti e tuttavia non è in grado di riconoscere i contenuti di realtà ai quali essi si riferiscono. Del resto, proprio questo è il limite *dell’apprendimento meccanico* (Bloom, 1957; Anderson, Krathwohl, 2017), il quale si verifica quando il soggetto possiede le conoscenze necessarie, ma non è in grado di utilizzarle per riconoscere i dati di realtà che essi intenzionano (Anderson, Krathwohl, cit., p. 96-97).

Perché le definizioni si trasformino in apprendimento è pertanto necessario che esse si confrontino con il *dato*, cioè con gli elementi del mondo cui si riferiscono le definizioni teoriche prodotte dalla scienza. In questo senso, sul piano dei processi di didattici, la realizzazione dell’istanza di concretezza si ancora allo sviluppo della capacità di individuare nell’esperienza i riscontri fattuali che si riferiscono alle definizioni.

Particolare rilievo assumono, a questo riguardo, gli atti conoscitivi focalizzati sull’*esemplificazione* (*Ivi*), i quali possono trovare un punto di ancoraggio nei percorsi riflessivi che sollecitano l’allievo a individuare nell’esperienza del mondo un elemento osservabile che si possa considerare come testimonianza del costrutto teorico oggetto di conoscenza. Sotto tale profilo, se la domanda che orienta verso le definizioni si riconduce al quesito formale *che cos’è...*, la domanda che orienta la ricerca del dato si può riconoscere negli atti di apprendimento che richiedono all’allievo o di individuare un riscontro fattuale che possa corrispondere al costrutto definitorio (per esempio: *rifletti sulla tua esperienza e individua in essa un fatto o una circostanza che, a tuo avviso, possa esemplificare il concetto di “pessimismo storico”*), oppure nei quesiti che richiedono al soggetto di decidere se un determinato fatto possa considerarsi un’occorrenza concreta di un determinato concetto (per esempio: *una pandemia può essere considerata un esempio di “natura matrigna”. Perché?*).

L’adempimento dell’istanza di concretezza non rimane circoscritta all’individuazione del dato, ma realizza pienamente la sua prospettiva nella misura in cui comporta il passaggio dal dato all’*oggetto*. Le conoscenze, infatti, si rivelano capaci di intenzionare il mondo (cioè sono in grado di dedicarsi in modo significativo), nella misura in cui si inseriscono in modo integrato nel bagaglio conoscitivo del soggetto

2 Ragioni di chiarezza impongono di precisare Che gli esempi presentati il presente scritto sono necessariamente esemplificati nella nuova funzione di esplicitare il concetto che viene illustrato nel testo (in questo caso il concetto di *definizione* e non articolazione precisa del contenuto sul quale vertono).

(Ausubel, 2004; Novack, 2001). Sotto tale profilo, l'acquisizione significativa dei saperi si realizza nella misura in cui l'elemento fattuale (il dato, appunto) si innesta in un insieme di coordinate più ampio, che valgono non soltanto nella situazione specifica, ma anche nell'esperienza in generale. Acquisire la conoscenza in termini di *oggetto*, pertanto, implica percorsi epistemici nei quali la definizione e il dato vengono sintetizzati in una rappresentazione interna che può essere a tutti gli effetti qualificata come una “visione del mondo” (Piccinno, 2016, 2019).

Alla luce di questo processo, ciascuna conoscenza specifica di ciascuna disciplina può essere elaborata secondo il percorso descritto. L'atomo, per esempio, viene inteso come espressione di criteri regolativi del mondo più generali, riconducibili per esempio i nessi di causa ed effetto; allo stesso tempo, viene promossa la capacità di individuare quali segmenti di realtà possono essere gestite attraverso qui riferimenti e quali no (il mal di testa sì, le relazioni umane probabilmente no); oppure, che cosa ci si può legittimamente aspettare dalle situazioni, ecc.

In ogni caso, al di là delle circostanze specifiche, ciò che viene portato in evidenza dalla considerazione del significato come referente è la formalizzazione di un impianto didattico che consente di tenere insieme la specificità disciplinare e percorsi di apprendimento estensibili ai diversi domini.

Il transito dalla definizione, al dato, e dal dato all'oggetto, infatti, si prospetta come un apparato metodologico capace di accogliere nel suo perimetro la molteplicità dei saperi scolastici, in questo senso si profila come un presidio particolarmente idoneo a porre le basi per l'interdisciplinarità.

3. Il significato come “senso”: metodologie di intervento.

Il processo di apprendimento, come sottolineato all'inizio della presente riflessione, consegue le sue finalità nella misura in cui, oltre a promuovere il significato in termini di referenzialità, attiva percorsi conoscitivi che qualificano il significato come *senso*.

In termini generali, appare possibile affermare che la dimensione in esame (appunto, il *senso*) fa riferimento al valore che gli oggetti assumono per la soggettività, cioè al significato che essi rivestono per colui che è impegnato nella loro acquisizione.

Il dominio degli atti orientati in questa direzione si profila essere quello specifico del pensiero narrativo, poiché, come evidenziato in precedenza, è questa risorsa della mente quella più idonea a tematizzare il contenuto conoscitivo in termini di “Oggetto per il Sé”.

Il profilo epistemico di tale declinazione del significato comporta l'assunzione di una prospettiva conoscitiva complementare a quella della concretezza, prospettiva che può essere individuata in tre diverse declinazioni dell'oggetto di apprendimento: la *non referenzialità*, la *possibilità*, il *racconto* (Bruner, 1992a; 1992b).

La *non referenzialità* si riferisce al fatto che la telematizzazione delle dimensioni di senso può dar luogo ad atti conoscitivi validi a prescindere dal fatto che ad essi corrisponda o meno qualcosa di reale. Le rappresentazioni elaborate nella direzione del senso, infatti, trovano la loro cifra esplicativa nel fatto di trascendere lo “scenario del mondo” e, ancor di più, nel fatto di inserire nel perimetro dei percorsi epistemici lo scenario della soggettività e della coscienza (Bruner, 1992a). Questo significa che i costrutti elaborati da tali percorsi di pensiero non si riferiscono a enti che si collocano nello spazio e nel tempo oggettivi, ma intenzionano, piuttosto, le risonanze che insorgono quando tali enti incontrano il mondo interno del soggetto. Tali costrutti non sono finalizzati alla produzione di definizioni, cioè alla focalizzazione delle diverse qualità afferenti agli oggetti del mondo; essi, piuttosto, sono volti alla “significazione” cioè alla chiarificazione dell'rilievo che i contenuti assumono per colui che li conosce.

La dimensione della *possibilità* si riferisce, invece, alla particolare configurazione che assumono, nel perimetro degli atti in questione, i nessi categoriali di tipo logico (induzione, deduzione, implicazione, causa-effetto, ecc.). È appena il caso di notare che tali dimensioni della conoscenza sono comuni sia pensiero paradigmatico che al pensiero narrativo, tuttavia appare possibile affermare che, mentre nel primo caso essi assumono un valore di “necessità”, nel secondo caso essi esprimono una prospettiva di “possibilità”.

Il significato di questa affermazione emerge con una certa evidenza quando si considera, ad esempio, il senso che assume la particella consequenziale “quindi” nell'uno e nell'altro caso.

Nei costrutti elaborati dal pensiero paradigmatico, tale preposizione istituisce un nesso consequenziale,

analitico, necessario tra antecedente conseguente, nel senso che produce una rappresentazione della realtà che “è così e non può essere altrimenti: “piove, *quindi* mi bagno”. Nel perimetro di tale modello mentale il conseguente (bagnarsi) è totalmente determinato dall’antecedente (*piove*) e non si prospetta comunque la possibilità che le cose possano andare diversamente.

Nei domini organizzati dal pensiero narrativo, invece, la stessa particella esprime non una necessità, bensì il concretizzarsi di una possibilità. In tal caso, infatti, il conseguente non si pone come conseguenza univoca e necessaria dell’antecedente, ma si prospetta piuttosto come l’esito del valore che quest’ultimo assume per la soggettività di colui che incontra. Nell’affermazione “Luca sorrise, *quindi* Anna si tranquillizzò” la tranquillità di Anna non è indotto interamente dal sorriso di Luca, ma dipende anche dal significato che assume per lei il sorridere dell’amico.

Il *racconto* infine individua le connessioni con le dimensioni del senso poiché gli atti che condensano questa particolare declinazione del significato si incarnano in un duplice scenario: lo *scenario dell’azione* e lo *scenario della coscienza* (*Ibidem*).

Le dimensioni del senso, in termini molto generali, scaturiscono, infatti, dall’elaborazione narrativa delle esperienze, poiché si condensano all’interno di costrutti che qualificano l’oggetto di conoscenza come la risultante di un’azione, svolta da un soggetto, che assume determinati comportamenti, per raggiungere uno scopo, utilizzando certi mezzi (*scenario dell’azione*).

Lo *scenario della coscienza* si manifesta invece nelle intenzioni, nei profili soggettivi, nei sistemi di significato che danno origine all’azione descritta dall’altro scenario.

La codifica del contenuto conoscitivo come “oggetto per il Sé” rappresenta l’esito delle interazioni che si svolgono tra tali scenari, sicché il rilievo che i saperi assumono per la persona scaturisce da percorsi di apprendimento nei quali il loro profilo concettuale viene elaborato attraverso le potenzialità del racconto.

4. Verso l’interdisciplinarità

L’articolazione dei significati della scienza in termini di referenzialità e di senso, al di là delle articolazioni che ne specificano i processi generativi in sede didattica, si prospetta come un modello di intervento estensibile ad una pluralità di domini epistemici.

In termini più specifici, essa si prospetta come un dispositivo capace di porre le basi per una gestione interdisciplinare dei processi di apprendimento, soprattutto perché delinea un percorso metodologico unitario e allo stesso tempo riferibile alla molteplicità dei saperi.

In ogni caso, le strutture e le funzioni sopra delineate rappresentano soltanto la premessa (per quanto fondamentale) di un modello di intervento finalizzato a promuovere, in sede didattica, l’interazione tra i domini scientifici. La realizzazione compiuta di tale prospettiva, infatti, pone l’esigenza di un ulteriore passaggio, metodologico ed epistemico a un tempo, finalizzato a formalizzare i processi dinamici a partire dai quali concretizzare l’interazione in esame.

La complessità dell’obiettivo appena delineato implica percorsi teorici e operativi capaci di padroneggiare la pluralità delle variabili in gioco, e, in questo senso, richiede la focalizzazione di alcune traiettorie sulle quali innestare i processi di apprendimento. Sotto tale profilo, appare plausibile affermare che l’adempimento dell’istanza in questione possa essere perseguita mediante apparati metodologici finalizzati alla realizzazione di un triplice transito (Morin, 1989; 2001; 2002):

- a) Il transito dalla disgiunzione alla distinzione
- b) Il transito dalla semplificazione all’integrazione
- c) Il transito dall’isolamento all’espansione

a) Dalla disgiunzione alla distinzione

La possibilità di declinare l’oggetto di apprendimento in termini di referenzialità e di senso esige, in prima approssimazione, il superamento di un paradigma mentale più o meno implicito, fondato sulla convinzione che i concetti delle singole scienze si riferiscano a realtà diverse e prive di connessione reciproca (disgiunzione).

La conseguenza fondamentale di questo errore epistemico si può riconoscere nella *perdita della referen-*

zialità, cioè nell'elaborazione di un contenuto mentale scisso, che neutralizza l'intenzione della conoscenza di rappresentare il reale in termini di "oggetto", per codificarla, invece, in termini di mera "nozione".

Il recupero della referenzialità, al contrario, pone l'esigenza di percorsi di apprendimento orientati a tematizzare i contenuti in termini di "oggetto globale", cioè come una dimensione dell'esistere che si definisce all'incrocio di una molteplicità di variabili. Significativi, a questo riguardo, si rivelano i riferimenti sull'*interesse plurilaterale*, focalizzati da F. Herbart (1925) già nella seconda metà del XVII secolo e rilanciati in tempi recenti dall'*approccio multiprospettico* proposto da H. Gardner (2007, pp. 80 ss.), i quali, sia pure con diverse declinazioni, hanno dato fondamento al principio per il quale gli oggetti dell'esperienza dispongono di tratti molteplici, che non sono riconducibili ad un solo dominio scientifico, bensì ad una pluralità di domini.

b) Dalla semplificazione all'integrazione

La semplificazione può essere annoverata tra gli errori epistemici più ricorrenti nel pensiero scientifico (Morin, 2021, p. 41 ss.) e consiste nel ricondurre la complessità del reale (che comporta l'intersezione di una molteplicità di variabili) al profilo di una sola variabile.

La necessità di promuovere la rappresentazione dei contenuti di insegnamento come oggetti globali pone la necessità di superare tali riduzionismi, attraverso la modellizzazione di percorsi di apprendimento orientati a sostituire l'atteggiamento della semplificazione con il criterio dell'*integrazione*.

L'adempimento di tale istanza, prima ancora d'un approccio metodologico che ne scandisca le sequenze operative, chiama in causa l'assunzione di una chiave interpretativa capace di orientare l'elaborazione dell'intero processo. In termini più specifici, essa implica la consapevolezza che i diversi domini scientifici tematizzano dimensioni differenti della medesima realtà, così come gli oggetti dell'esperienza non esauriscono il loro profilo nelle connotazioni fattuali ma si definiscono piuttosto, piuttosto nella sintesi sintesi tra referenzialità spazio-temporale e declinazione valoriale.

Integrare i saperi, significa, pertanto, concepire le dimensioni di senso come connotazioni dell'oggetto altrettanto fondative delle dimensioni fattuali; concepire, cioè, le realtà del mondo non soltanto per ciò che esse rappresentano in sé stesse, ma anche per il rilievo che assumono per il soggetto che si relaziona un esse. Alla luce di queste premesse, per esempio, un contenuto di apprendimento come il computer viene acquisito in maniera significativa non soltanto se di esso vengono tematizzate componenti strutturali e funzionali, ma anche se ne risultano formalizzati impatti e i riverberi che la sua presenza produce sul piano delle rappresentazioni di Sé, sull'organizzazione sociale, sul senso estetico, sull'organizzazione dei processi percettivi ecc.

c) Dall'isolamento all'espansione

Il riferimento alla referenzialità e al senso pone l'esigenza, come abbiamo più volte sottolineato nelle pagine precedenti, di prospettare percorsi di apprendimento capaci di strutturare le conoscenze come un corpus unitario che intenziona oggetti della realtà altrettanto integrati.

Sul piano dei processi didattici, il criterio capace di orientare il percorso conoscitivo della direzione descritta è quello dell'*espansione*, il quale può essere definito come l'abilità mentale capace di concepire e strutturare i rimandi tra i diversi domini scientifici.

Anche in questo caso, l'assunzione di criteri appena descritto si pone come una prospettiva che investe i diversi domini e pone le basi per l'interdisciplinarità.

Alla luce di questo processo, per esempio, l'allievo che è impegnato nella conoscenza dell'atomo, viene sollecitato a concepire altresì la realtà più ampia di cui quel contenuto partecipa, cioè la *materia*; allo stesso modo, l'allievo, mentre è impegnato nella conoscenza pianta, deve essere allo stesso tempo sollecitato a concepire la dimensione più ampia di cui essa partecipa, cioè il mondo vegetale; o, ancora, mentre l'allievo conosce il profilo storico-letterario di un particolare romanzo, egli deve essere di orientato ad apprendere le strutture fondativa del narrare, quelle che gli consentono di raccontare le cose, di raccontare il mondo, di raccontare sé stesso.

Il percorso didattico descritto nelle pagine precedenti, al di là delle articolazioni specifiche di ciascun passaggio, si qualifica, come sottolineato più volte nelle pagine precedenti, per il fatto di rappresentare un modello di intervento estensibile alla pluralità dei domini che insistono sul curricolo formativo. In questo

senso esso prospetta alcuni dinamismi di apprendimento capaci di tenere insieme le specificità disciplinari e le istanze di interconnessione, nel perimetro di un quadro interpretativo che scardina gli impianti epistemici autoreferenziali e proietta i contenuti verso un modello di interazione capace di restituire senso, concretezza e significatività ad ogni segmento formativo che si realizza nei contesti scolastici.

Bibliografia

- Anderson, D. & Krathwohl, D. (2022). *Una tassonomia per l'insegnamento, l'apprendimento e la valutazione. Revisione degli obiettivi educativi di Bloom*. Roma: Anicia.
- Ausubel, D. P. (2004). *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.
- Bloom, B. (1957). *Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longmans. (N.B. Non presente nel file ma citato nel testo; se preferisci posso eliminarlo oppure sostituirlo con un'edizione italiana.)
- Bruner, J. (1992a). *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Bruner, J. (1992b). *La mente a più dimensioni*. Roma-Bari: Laterza.
- Damiano, E. (1999). *L'azione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Roma: Armando.
- Damiano, E. (2004). *Insegnare i concetti. Un approccio epistemologico alla ricerca didattica*. Roma: Armando.
- Damiano, E. (2015). *Il sapere dell'insegnare. Introduzione alla didattica per concetti con esercitazioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Gardner, H. (2007). *Cinque chiavi per il futuro*. Milano: Feltrinelli.
- Herbart, F. (1925). *Pedagogia generale*. Palermo-Roma: Sandron.
- Husserl, E. (1968). *Ricerche logiche*. Milano: Il Saggiatore.
- Husserl, E. (2008). *Idee per una fenomenologia*. Milano: Mondadori.
- Morin, E. (1989). *La conoscenza della conoscenza*. Milano: Feltrinelli.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2002). *La testa ben fatta*. Milano: Raffaello Cortina.
- Novak, J. (2001). *L'apprendimento significativo. Le mappe concettuali per creare e usare la conoscenza*. Trento: Erickson.
- Piccinno, M. (2016). *Imparare a conoscere per imparare a pensare*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Piccinno, M. (2019). *Apprendere e comprendere*. Pisa: ETS.
- Piccinno, M. (2023). *Intelligenza linguistica, risorsa per l'apprendimento*. Roma: Studium.
- Wertheimer, M. (2019). *Il pensiero produttivo*. Milano: Feltrinelli.
- Wiggins, G. M. & McTighe, J. (2004). *Fare progettazione. La "pratica" di un percorso didattico per la comprensione significativa*. Roma: LAS.