

8 METODOLOGIE DELL'INSEGNAMENTO E TECNICHE PER L'APPRENDIMENTO ATTIVO

(5^a lezione on line)¹

Nel modulo precedente abbiamo avviato la riflessione sulle metodologie didattiche, sui principi strategici per ottimizzare l'apprendimento, e abbiamo analizzato il **metodo espositivo** per eccellenza: la lezione. Abbiamo tralasciato altre tipologie espositive, meno scolastiche, come la conferenza, la trattazione, la dissertazione o la prolusione (che comunque potrebbero trovare interessanti spazi didattici). In questo modulo completeremo l'analisi dei **metodi didattici** (ossia delle **azioni strategiche di insegnamento**) e inizieremo lo studio delle cosiddette "**tecniche attive**" (ossia delle **attività procedurali che coinvolgono attivamente lo studente** nel processo di apprendimento).

La lezione, nelle sue diverse accezioni, è certamente il modo di insegnare più frequentato nella scuola secondaria: ciò non significa che sia il metodo più efficace per ogni disciplina e per ogni apprendimento. Al contrario, in tutte le discipline (anche in quelle più teoriche) si dovrebbero attivare metodi diversi :

- ◆ per sviluppare processi di apprendimento diversi e più autonomi (non solo quello per **ricezione**, ma anche per **scoperta**, per **azione**, per **problemi**, ecc.)
- ◆ per garantire un'offerta formativa personalizzabile (*l'allievo che non impara con un metodo, può imparare con un altro*)
- ◆ per promuovere e/o consolidare l'interesse e la motivazione degli studenti (*alla lunga ogni metodo annoia*, soprattutto un adolescente).

Prenderemo qui in considerazione il **laboratorio** (metodo operativo), la **ricerca sperimentale** (metodo investigativo), la **ricerca-azione** (metodo euristico-partecipativo) e il **mastery learning** (come esemplificazione dei metodi individualizzati)². Questi metodi sono

¹ Per svolgere le attività settimanali relative a questa lezione è sufficiente, benché schematico, il materiale pubblicato on line. I riferimenti per lo studio personale e per la prova d'esame sono tutti relativi al testo in bibliografia (Tessaro F., *Metodologia e didattica dell'insegnamento secondario*, Armando Editore, Roma 2002). **Argomenti trasversali:** Considerato che lo studio relativo ai metodi e alle tecniche attive è oggetto di esercizio diffuso nei diversi corsi e laboratori (sia di area comune che di indirizzo nel biennio di specializzazione), in questa sede ci limitiamo ad una panoramica ragionata, ad una riflessione tassonomica degli strumenti di gestione d'aula per poi poter decidere le soluzioni di volta in volta più efficaci. Accanto al testo qui presentato, spiccatamente compresso, le note saranno utilizzate non soltanto per eventuali approfondimenti, ma anche per esemplificazioni, problematizzazioni professionali, proposte interpretative e chiarimenti di un discorso altrimenti troppo essenziale.

² I metodi indicati (in particolare quelli di ricerca) in larga parte vengono proposti anche nel corso di Pedagogia sperimentale (e naturalmente nei diversi laboratori didattici): qui li contestualizziamo come metodologia formativa, li pensiamo utilizzati in classe *con gli* studenti, per facilitare il loro apprendimento (mentre in Pedagogia

rappresentativi di intere famiglie metodologiche e ciascuno di essi attiva specifici processi formativi (l'operatività, l'investigazione, la partecipazione nella ricerca, l'individualizzazione dei percorsi). Non esamineremo in questa lezione il metodo dei **modelli esperti di lavoro didattico** e non verranno presi in considerazione neppure i cosiddetti metodi nominali³.

8.1 IL METODO OPERATIVO: IL LABORATORIO (v. pagg. 155-157)

Prima di essere "ambiente"⁴, il laboratorio è uno "spazio mentale attrezzato", una **forma mentis**, un **modo di interagire con la realtà** per comprenderla e/o per cambiarla. Il termine laboratorio va inteso in senso estensivo, come **qualsiasi spazio, fisico, operativo e concettuale, opportunamente adattato ed equipaggiato per lo svolgimento di una specifica attività formativa**.

Dal punto di vista logistico il laboratorio della scuola secondaria dovrebbe essere un locale a sé stante, appositamente costruito e corredato per produrre apprendimenti specialistici⁵. Dal punto di vista

sperimentale sono presentati per osservare e studiare l'apprendimento e per valutare l'efficacia delle strategie formative adottate).

³ I **modelli esperti** sono *anche* una metodologia del lavoro didattico, abbiamo già visto che si rappresentano come una modalità di progettazione (Tessaro, 2002, pp. 113-120) e nelle lezioni conclusive del corso on line di Pedagogia Generale (Margiotta) saranno argomentati dal punto di vista epistemologico. Potrebbe risultare molto formativo pure lo studio dei cosiddetti **metodi nominali** che si riferiscono a specifici studiosi che li hanno proposti. Tutti hanno sentito parlare del metodo e delle scuole *Montessori* per la scuola di base; per entrambi i cicli, primario e secondario, sono presenti anche in Italia le scuole steineriane (*R. Steiner*); in particolare per il superamento delle difficoltà cognitive, va diffondendosi il metodo **Feuerstein**, che sarà proposto nei laboratori del corso di specializzazione per il sostegno. I metodi nominali, che richiedono un lungo training formativo, si caratterizzano per la loro completezza teorico-pratica; sono un "pacchetto chiavi in mano", tendenzialmente esclusivi ed escludentesi (in genere, quando si assume uno di questi nella pratica didattica, gli altri metodi sono ad essi ancillari, non acquisiscono la medesima dignità metodologica).

⁴ Tra le diverse tipologie presenti nelle scuole, sono noti i **laboratori linguistici**, i **laboratori informatici** e quelli **multimediali**. In ambito scientifico, tecnico e professionale sono presenti i diversi **laboratori specialistici** (di chimica, fisica, macchine utensili, ...), quelli di **ricerca** e quelli **sperimentali**. Negli indirizzi artistici, umanistici e sociali sono laboratori gli **atelier artistici**, **teatrali** e **musicali**. Ovviamente ogni disciplina può essere insegnata secondo metodologie laboratoriali e l'ambiente in cui si svolge l'azione formativa è fondamentale: provare una scena teatrale in classe o su un palcoscenico è completamente diverso dal punto di vista dei processi formativi implicati; una reazione chimica può essere descritta in aula dal docente, può essere simulata con un software in laboratorio di informatica, può essere "realizzata" in un laboratorio di chimica: sono tre ambienti didattici che attivano e producono tre diversi tipi di apprendimento. Si può pensare anche ad un laboratorio linguistico-letterario, ad uno storico, e così via. In questo modo ogni disciplina potrebbe essere dotata di un proprio laboratorio: nelle istituzioni scolastiche di altri Paesi in cui si spostano gli studenti da un'aula all'altra (e non gli insegnanti, come avviene da noi), la didattica più facilmente "si lascia organizzare" secondo metodologie laboratoriali.

⁵ Se nella scuola di base il laboratorio può anche avvalersi di strumenti e **materiali "poveri"**, nella secondaria la povertà strumentale è portatrice di angustie concettuali. Talvolta, a causa della scarsità dei finanziamenti, il laboratorio viene inteso non come lavoro produttivo, ancorché protetto, ma come simulazione mentale o come rappresentazione concettuale di tale lavoro. Queste rappresentazioni, che

formativo, il laboratorio si caratterizza per l'oggetto della sua azione, vale a dire per l'attività che vi si svolge, che investe il soggetto operante⁶.

Con il lavoro in laboratorio lo studente **domina il senso del suo apprendimento**, perché produce, perché opera concretamente, perché "facendo" sa dove vuole arrivare e perché.

Quali sono gli elementi fondamentali del metodo laboratoriale? A. Munari (1994) indica alcune caratteristiche per un laboratorio di **epistemologia operativa** (= conoscere attraverso l'azione).

L'attività proposta nel laboratorio:

- ◆ si deve prestare ad una **manipolazione concreta** (non bastano i codici linguistici verbale o simbolico);
- ◆ deve implicare le **operazioni cruciali** (devono essere presenti i passi principali di una procedura);
- ◆ **non deve avere una soluzione unica** (deve dare la possibilità di scegliere e di decidere; il laboratorio che prospetta un'unica soluzione si riduce ad algoritmo applicativo);
- ◆ deve provocare uno "**spiazzamento**" **cognitivo** (deve far scoprire qualcosa di nuovo, mettendo in crisi le vecchie conoscenze);
- ◆ si deve situare ad una **giusta distanza** (il nuovo non deve essere né troppo vicino al conosciuto né troppo distante⁷);
- ◆ deve comportare **diversi livelli di interpretazione** (pluralità dei punti di vista);
- ◆ deve possedere **valenze metaforiche** (deve richiamare esperienze lontane ed eterogenee);
- ◆ deve coinvolgere il **rapporto dello studente con il sapere** (nel laboratorio **il sapere è conoscenza in azione**)⁸.

spesso non si avvalgono di spazi appositamente attrezzati, sono concettualmente metacognitive: non si rifanno al metodo operativo, ma lo superano presupponendo la sua marginalità. Detto in termini più concreti: esiste (nella scuola) un diffuso primato della parola sull'azione e questo, se è pertinente quando si perseguono competenze verbali e linguistiche, è inappropriato quando la competenza richiesta è spiccatamente operativa; se voglio che lo studente impari a fare qualcosa devo vederlo all'opera. Se invece di osservarlo *mentre sta facendo*, gli chiedo di dirmi "come farebbe per ..." non controllo la sua competenza operativa, ma la sua **rappresentazione metacognitiva**. Quest'ultima è importantissima **dopo** che l'allievo ha svolto l'azione, e serve per pensare sull'azione, per costruire i concetti, per personalizzarli e consolidarli. Con gli studenti che presentano *difficoltà comunicative* il laboratorio ("operativo") è imprescindibile come metodologia d'avvio; solo successivamente si potrà proseguire con processi di "verbalizzazione", confronto e ragionamento (*coniugando azione e riflessione*).

⁶ Nel laboratorio, come con gli altri metodi "coinvolgenti" il soggetto agisce, è attivo. L'essere attivo del soggetto si può esplicitare in molti modi e ai due estremi ritroviamo due tipologie: l'attività riproduttiva e quella produttiva; è attivo l'allievo che **copia**, che **ripercorre** la procedura richiesta, che **riproduce** ciò che ha studiato; è attivo l'allievo che **inventa**, che **ipotizza** nuove strategie risolutive, che **produce** qualcosa ex novo. Nel laboratorio si opera su entrambi i piani: ma lo scopo formativo del laboratorio è quello di **produrre pensiero a partire dall'azione** e non è mai meramente applicativo (ossia riproduttivo).

⁷ Il significato della giusta distanza si rifà al principio di Vygotskij della zona di sviluppo prossimale (v. corso Margiotta).

⁸ Una pausa metacognitiva: molte attività formative nella SSIS si svolgono attraverso corsi denominati "Laboratorio ..."; le metodologie attivate in quei corsi in che modo perseguono le caratteristiche indicate (concretezza operativa, essenzialità,

8.2 IL METODO INVESTIGATIVO: LA RICERCA SPERIMENTALE (v. pagg. 158-159)

L'apprendimento per ricerca può attivarsi solo attraverso l'insegnamento mediante la ricerca⁹. Oggi, la ricerca di base opera lungo due direttrici: la **ricerca sperimentale classica**, connessa al metodo ipotetico-deduttivo e la **ricerca-azione** espressione del metodo euristico partecipativo¹⁰. È opportuno che gli studenti dell'istruzione secondaria approfondiscano entrambe le tipologie (anche contaminandole), benché la prima sia tendenzialmente indirizzata alle scienze della natura e la seconda alle scienze dell'uomo.

Nella sua forma classica, il **metodo investigativo** (o ipotetico-deduttivo) segue il percorso della ricerca sperimentale (ampiamente conosciuto) con le seguenti fasi:

- ◆ **Individuazione e definizione del problema**¹¹.
- ◆ **Analisi e selezione delle ipotesi.**
- ◆ **Delimitazione del campo della ricerca** (dei fattori che interagiscono con il problema).
- ◆ **Campionatura** (selezione degli elementi rappresentativi).
- ◆ **Selezione delle fonti** (da cui rilevare dati e informazioni)
- ◆ **Registrazione ed elaborazione dei dati raccolti.**
- ◆ **Confronto e verifica delle ipotesi.**
- ◆ **Definizione del principio generale.**

8.3 IL METODO EURISTICO-PARTECIPATIVO: LA RICERCA-AZIONE IN CLASSE (v. pagg. 160-161)

Si fa ricerca-azione soprattutto in ambito sociale dove la ricerca non può prescindere dall'azione; in essa non c'è distinzione tra chi fa ricerca e chi è l'oggetto della ricerca, tra il ricercatore (esterno) e colui che compie l'azione (interno)¹². Nella ricerca-azione non è tanto l'obiettività che preoccupa (elemento metodologico imprescindibile nella ricerca

pluralità delle soluzioni, spiazzamento cognitivo; prossimalità, ecc.)? Come potrebbe essere organizzato un laboratorio davvero produttivo?

⁹ Il principio della **specularità** vale per tutti i metodi didattici, e presuppone una **omologia** di fondo tra processi epistemologici, processi di insegnamento e processi di apprendimento. Vediamo di capirci: tutte le discipline accademiche procedono con la ricerca (*processi epistemologici*), se voglio che gli allievi imparino a fare ricerca (*processi di apprendimento*) non posso che sviluppare ambienti didattici di ricerca (*processi di insegnamento*).

¹⁰ Accanto alla ricerca di base, ogni ambito disciplinare opera con proprie metodologie di ricerca. (Nei corsi di indirizzo, tra i fondamenti si dovranno approfondire le specifiche "ricerche": es.: ricerca storica, ricerca filosofica, ricerca scientifica, ricerca in ambiti tecnologici, ricerca per l'apprendimento linguistico in L1 e L2, ...).

¹¹ Il problema dev'essere qualcosa che suscita interesse, curiosità, conflitto cognitivo. Lo studente deve vivere il problema come una sfida risolvibile facendo ricorso alle sue conoscenze, competenze ed esperienze pregresse.

¹² Con la ricerca-azione gli studenti imparano sia a svolgere ricerche in ambito sociale, sia a fare ricerca sul loro modo di essere "ricercatori".

sperimentale classica) quanto la **ricostruzione documentata e ordinata del processo d'azione nel suo farsi**.

Metodologicamente il ciclo della ricerca-azione comprende una serie di fasi:

- a) **Identificazione dei problemi da risolvere**¹³, delle cause di quei problemi, dei contesti e degli ambienti in cui i problemi si collocano, delle risorse a disposizione e dei vincoli che costringono a fare determinate scelte.
- b) Formulazione delle **ipotesi di cambiamento**¹⁴ e dei piani di implementazione¹⁵.
- c) **Applicazione** delle ipotesi nei **contesti-obiettivo** dei piani formulati, (non si parla più, ma si agisce);
- d) **Valutazione dei cambiamenti intervenuti** e revisione dei progetti e dei piani adottati¹⁶.
- e) **Approfondimento, istituzionalizzazione e diffusione** capillare delle applicazioni con valutazione positiva¹⁷.

Perché la **ricerca-azione con gli studenti**? Perché con la ricerca-azione essi comprendono la complessità dei sistemi (in cui l'uomo interviene), la fluidità delle ipotesi progettuali e in particolare:

- **l'ammutinamento delle variabili** (quando interviene il fattore umano è alquanto difficile isolare e bloccare le variabili, "il paradigma sperimentale botanico", come dice Huberman, non si addice alle sperimentazioni con gli umani),
- **la parzialità del punto di vista del ricercatore** (e il conseguente bisogno di comparare tutti i punti di vista, la relatività del singolo non è più un limite, ma si trasforma in valore se tutti gli attori sono ricercatori),
- la necessità di **immergersi nella situazione studiata** (facendo ricerca sulla situazione-problema, lo studente fa ricerca su se stesso; con la ricerca-azione non si è esterni, distaccati, ma coinvolti, corresponsabili),
- la presa in carico di percorsi **euristici di ricerca** (le soluzioni ai problemi reali solo di rado possono essere individuate e percorse

¹³ I problemi che si affrontano in ricerca-azione si presentano "aperti a più soluzioni", e la soluzione migliore, molto vaga all'inizio, si delinea con più precisione man mano che si agisce e si riflette sull'azione.

¹⁴ Lo scopo della ricerca sperimentale è la **comprensione** (produrre nuovi modelli di conoscenza della realtà), lo scopo della ricerca-azione è il **cambiamento** (delle persone, delle relazioni, del contesto).

¹⁵ Per es.: Si affronta con gli studenti il problema relativo al rispetto dell'ambiente; una volta precisate le diverse angolature di studio (identificazione del problema) si definisce l'ipotesi di cambiamento ("vogliamo che la nostra scuola sia igienicamente ed ecologicamente pulita"). I piani di implementazione dovranno tradurre l'ipotesi di cambiamento in progetti operativi ("le II si occupano del giardino mettendo in atto le azioni x, y, ecc.; le III si interessano dei rifiuti riciclabili, ecc.").

¹⁶ Periodicamente si fa il punto della situazione: le azioni intraprese ci stanno portando verso l'obiettivo voluto? In caso negativo (o di difficoltà contingenti) va rivisto il progetto, i piani d'azione o addirittura, come talvolta succede, va ridefinito l'obiettivo stesso.

¹⁷ Se il progetto di ricerca-azione inizialmente era svolto da quattro classi, ed ha avuto successo, alla conclusione il progetto non deve morire, deve invece diffondersi, ampliarsi, istituzionalizzarsi. Le altre classi saranno coinvolte non secondo logiche prescrittive ("si deve fare così! Perché così è andata bene"), ma con la stessa metodologia della ricerca-azione (**circolo virtuoso: riflettere-ipotizzare-progettare-agire**).

secondo logiche algoritmiche; al contrario, esse richiedono percorsi euristici¹⁸, logiche aperte).

8.4 IL METODO INDIVIDUALIZZATO: IL MASTERY LEARNING (v. pagg. 161-163)

Il *mastery learning*¹⁹ è una modalità di organizzazione dell'intervento didattico molto attenta alle diversità individuali nei ritmi e nei tempi di apprendimento degli allievi. Block (1972) fissò i seguenti *procedimenti*:

- l'insegnante definisce le abilità **concettuali e operative** che gli studenti dovrebbero raggiungere al termine dell'intervento didattico;
- con l'analisi del compito stabilisce i **livelli intermedi** definendo gli obiettivi particolari in una successione di unità didattiche in grado di promuovere progressivamente le abilità finali;
- elabora le **prove** in grado di *verificare* il raggiungimento o meno degli obiettivi delle unità didattiche individuate;
- predispone poi le **unità didattiche** tenendo conto il più possibile dello stato di preparazione iniziale dei suoi allievi;
- struttura successivamente le **attività integrative** e di *recupero* da proporre a quegli allievi che non avessero raggiunto ancora livelli intermedi di abilità nelle singole unità didattiche;
- controlla che gli allievi non affrontino l'unità successiva se non hanno conquistato il **minimo indispensabile** di dominio delle conoscenze e competenze previste dalle unità precedenti²⁰.

Nella scuola secondaria il *mastery learning* potrà essere proficuamente utilizzato come metodo di insegnamento individualizzato

¹⁸ Quelli **euristici** sono procedimenti logici dominati dall' *incertezza* e quindi legati **al probabile e al possibile**. I procedimenti **algoritmici** sono governati da logiche "certe". **L'algoritmo è sequenziale (step by step), l'euristica è reticolare.**

¹⁹ Letteralmente significa apprendimento della maestria o della padronanza. Il termine *padronanza* nel *mastery learning* è connesso all'apprendimento di abilità, mentre nelle riflessioni italiane più recenti esso rappresenta l'apice della personalizzazione dell'appreso, con lo sviluppo sistematico di processi metacognitivi, decisionali e creativi.

²⁰ Lo schema di attuazione del *mastery learning* ricorda la tecnica dell'*istruzione programmata*, nella quale ogni fase dell'insegnamento viene prevista in anticipo e quindi dettagliatamente programmata e standardizzata. Essa si caratterizza per il fatto di scomporre la materia di insegnamento in brevi passaggi, detti *frames*, o anche *items* o *cadres*; tali *frames* contengono una o due informazioni fondamentali e/o richiedono al soggetto la formulazione di una risposta, sulla base delle informazioni precedentemente date.

Fondata sui principi del condizionamento operante di B.F. Skinner, l'istruzione programmata si presenta secondo *sequenze lineari di piccoli passi*, dello stesso Skinner, o secondo *sequenze ramificate*, proposte da Crowder. Nella sequenza lineare ogni frame è costituito da un semplice periodo che comprende poche informazioni e da una domanda che implica le informazioni appena presentate. Con la sequenza ramificata, a seconda delle risposte date dall'allievo, il programma può prevedere sviluppi differenti, ad esempio specifici programmi di recupero, oppure la possibilità di saltare alcuni frames e procedere più rapidamente per i soggetti più abili. Le prime macchine per insegnare (*teaching machines*) e le prime applicazioni del computer nella didattica seguivano le impostazioni dell'istruzione programmata.

A differenza del *mastery learning*, le sequenze dell'istruzione programmata si presentano rigide e vincolanti, non sono affatto rispettose delle differenze individuali e veicolano una concezione dell'insegnamento inteso come modellamento, poiché fondate sulla convinzione che qualsiasi conoscenza possa essere acquisita da chiunque, purché associata a rinforzi positivi.

per l'addestramento di specifiche abilità tecniche e/o professionali, o con allievi in situazione di handicap, o in presenza di disagi nell'apprendimento più o meno gravi, anche temporanei.

Dopo aver esaminato i metodi, prendiamo in considerazione le tecniche, ed in particolare le cosiddette **tecniche attive**.

8.5 LE TECNICHE ATTIVE: IL QUADRO GENERALE (v. pagg. 163-182)

Queste tecniche respingono il ruolo passivo, dipendente e sostanzialmente ricettivo dell'allievo; esse, al contrario, comportano la **partecipazione sentita e consapevole dello studente**, poiché contestualizzano le situazioni di apprendimento in ambienti reali analoghi a quelli che l'allievo ha esperito nel passato (**attualizzazione dell'esperienza**), che vive attualmente (**integrazione qui e ora della pluralità dei contesti**) o che vivrà in futuro (**previsione e virtualità**).

Le tecniche che prenderemo in esame si caratterizzano per:

- **la partecipazione "vissuta" degli studenti** (coinvolgono tutta la personalità dell'allievo),
- **il controllo costante e ricorsivo** (feed-back) sull'apprendimento e **l'autovalutazione**,
- **la formazione in situazione**,
- **la formazione in gruppo**.

Prendiamo in considerazione quattro gruppi di tecniche attive:

◆ tecniche **simulative**, in cui troviamo

il **role playing** (gioco dei ruoli) per l'interpretazione e l'analisi dei comportamenti e dei ruoli sociali nelle relazioni interpersonali,

l'in basket (cestino della posta) per le prese di decisione in ambito di ufficio e

l'action maze (azione nel labirinto) per lo sviluppo delle competenze decisionali e procedurali.

◆ tecniche di **analisi** della situazione che si avvalgono di casi reali:

nello **studio di caso** si analizzano situazioni comuni e frequenti, nell' **incident** si affrontano situazioni di emergenza. Con lo studio di caso si sviluppano le capacità analitiche e le modalità di approccio ad un problema, nell'**incident**, si aggiungono le abilità decisionali e quelle predittive.

◆ tecniche di **riproduzione operativa**

come le **dimostrazioni** e le **esercitazioni**: esse puntano ad affinare le abilità tecniche e operative mediante la riproduzione di una procedura. Sono complementari e richiedono la scomposizione della procedura in operazioni e in fasi da porre in successione e da verificare ad ogni passaggio.

◆ tecniche di **produzione cooperativa**,

tra cui possiamo annoverare la tecnica del **brainstorming** (cervelli in tempesta), per l'elaborazione di idee creative in gruppo, e il metodo del **cooperative learning**, per lo sviluppo integrato di competenze cognitive, operative e relazionali.

Le tecniche *definiscono il rapporto tra il soggetto che apprende e la situazione d'apprendimento*. Con le tecniche di simulazione il soggetto impara *immerso nelle situazioni*; con quelle di analisi della situazione impara *dalle* situazioni (leggendole); con le tecniche di riproduzione operativa impara *operando sulle* situazioni, e con quelle di produzione cooperativa impara a *modificare (o a inventare) le* situazioni.

Naturalmente è variabile anche il *coinvolgimento emotivo* degli studenti: è profondo nelle tecniche simulate, con l'immersione nella realtà e con l'assunzione di ruoli specifici, più distaccato nelle analisi delle situazioni e nelle riproduzioni operative.

8.6 LE TECNICHE SIMULATIVE PER CAPIRE UN ALTRO PUNTO DI VISTA

8.6.1 Il role playing per mettersi nei panni degli altri

Il *role playing* (gioco o interpretazione dei ruoli) consiste nella simulazione dei comportamenti e degli atteggiamenti adottati generalmente nella vita reale; i ruoli sono assunti da due o più studenti davanti al gruppo dei compagni - osservatori. Gli studenti devono assumere i ruoli assegnati dall'insegnante e comportarsi come pensano che si comporterebbero realmente nella situazione data. Questa tecnica ha, pertanto, l'obiettivo di far acquisire la capacità di impersonare un ruolo e di comprendere in profondità ciò che il ruolo richiede.

Il *role playing* non è la ripetizione di un copione, ma una vera e propria recita a soggetto. Riguarda i comportamenti degli individui nelle relazioni interpersonali in precise situazioni operative per scoprire come le persone possono reagire in tali circostanze.

Gli elementi fondamentali del *role playing*:

- si predispone una scena in cui partecipanti devono agire;
- i partecipanti sono al centro dell'azione e devono recitare spontaneamente secondo l'ispirazione del momento;
- l'uditorio assume particolare importanza poiché il gruppo non funge da semplice osservatore, ma cerca di esaminare e di capire quanto avviene sulla scena;
- il docente deve mantenere l'azione dei partecipanti e la situazione scenica, anche sollecitando, suggerendo, facilitando l'azione fino al momento in cui gli studenti protagonisti non agiscono autonomamente;
- il docente può avvalersi di collaboratori incaricati di favorire la recita, anche con la loro recitazione: potranno utilizzare tecniche come quella dello *specchio* (in cui rinviano gli atteggiamenti del soggetto al soggetto stesso) o la tecnica del *doppio* (in cui si sforzano di cogliere gli atteggiamenti tipici del soggetto prolungandone l'espressione e rendendo esplicito ciò che rimarrebbe latente).

Oltre alla tecnica dello specchio e a quella del doppio, il *role playing* si avvale di altre tecniche:

- **L'autopresentazione²¹.**

²¹ L'uso didattico di questa tecnica dovrà essere utilizzato soltanto relativamente alla "parte studentesca" dell'attore. L'autopresentazione che trasferisce

- **Il monologo** (le riflessioni personali dell'attore)
- **La presentazione di ruoli collettivi** (uno stesso partecipante interpreta tutti i ruoli previsti)
- **L'inversione dei ruoli:** (dopo aver sostenuto una posizione, provare a sostenere quella opposta)

Il gioco dei ruoli possiede una grande forza catalizzatrice che coinvolge emotivamente sia i partecipanti sia gli osservatori²². A volte si tratta di esperienze difficili da vivere. Il docente è tenuto a rispettare questa presa di coscienza **senza giudicare** se ciò è giusto o pertinente. Come ogni tecnica di sensibilizzazione utilizzata a scopi formativi, anche il *role playing* dev'essere utilizzato come tale (a scopi formativi), deve avere delle sequenze strutturate e deve concludersi con una verifica degli apprendimenti.

8.6.2 Dall'in basket alla posta elettronica per imparare in rete

L'*in basket* (cestino della posta) inizialmente era riservato agli studenti dei corsi di indirizzo tecnico o professionale per le decisioni nel lavoro d'ufficio. Oggi, con il diffondersi universale di procedure di posta elettronica e di comunicazioni in rete, la tecnica dell'*in basket* si presenta particolarmente interessante per l'apprendimento di procedure di **selezione** e di **processi decisionali**.

Nella sua forma classica, si consegnavano agli studenti alcuni tra i documenti (lettere, appunti di impegni, avvisi di scadenza, ecc.) che normalmente si potevano trovare sul tavolo di lavoro o tra la posta in arrivo in un qualsiasi ufficio. Con l'*e-mail* la gestione della posta non è più appannaggio del solo personale d'ufficio, ma di tutte le persone che comunicano attraverso la rete. La gestione funzionale della comunicazione telematica non può che considerarsi una competenza di base (che tutti devono possedere), altamente formativa che richiede l'attivazione di processi mentali (e non solo di sequenze tecniche) quali

esplicitamente i vissuti personali e familiari, dove il soggetto libera "ciò che ha dentro" ha valenze terapeutiche che esulano dalle finalità e dalle competenze della scuola secondaria. Poiché, comunque, accade che la scuola sia investita dello "star male" personale e familiare di qualche allievo, tale sofferenza non va catarticamente riversata sul gruppo-classe (potrà essere d'aiuto parlare con un insegnante o con un *counsellor* psicologo; in alcune scuole è presente questo servizio di "sportello psicologico"). *La classe è una comunità di apprendimento in cui anche i problemi dei singoli possono essere accolti ma solo per essere elaborati concettualmente e se rientrano nel disegno formativo prefigurato.* Se non rientrano nel progetto educativo bisogna valutare se essi devono necessariamente essere affrontati e "compresi" dalla classe (altrimenti "sarebbe del tutto inutile fare scuola") o se possono essere rinviati (in quanto "alibi per non fare scuola"). Tutto ciò per tutelare a) il soggetto che sta male, b) il gruppo dei compagni, c) l'insegnante che non presenta competenze tali da supportare il disagio psichico degli studenti. In queste situazioni sarebbe necessaria l'azione d'aiuto di un apposito team di docenti.

²² Gli insegnanti "debbono ricordare sempre di non confondere il *role playing* (a valenza pedagogica) con lo *psicodramma* (a valenza psicoterapeutica)" (D. Demetrio, 1988, p. 146).

l'analisi e la comprensione²³, la scelta delle priorità, la presa di decisione sui problemi affrontati²⁴.

8.6.3 Labirinti virtuali per imparare a scegliere

L'*action maze* (azione nel labirinto) può essere considerato il filo d'Arianna che lo studente dipana quando si inoltra in ambienti cognitivi sconosciuti²⁵.

Anche questa tecnica è stata ampiamente rivisitata con l'avvento delle reti e delle tecniche di navigazione. In questo caso la ricerca, benché in mondi virtuali di conoscenza, non è simulata; l'allievo fa **ricerca** e, ad ogni nodo, deve valutare l'importanza e il senso della nuova informazione, prendendo continue decisioni sulle strade da intraprendere o da scartare (Internet è un vero e proprio labirinto). La rapidità delle decisioni è tale che, dopo soli pochi nodi, può risultare complicato il ritorno al punto di partenza. Accanto alle competenze **decisionali**, la tecnica del labirinto in rete richiede anche approfondite competenze autovalutative e **orientative**.

8.7 LE TECNICHE DI ANALISI PER CAPIRE LE SITUAZIONI REALI

8.7.1 Lo studio di caso: anatomia della complessità

Lo studio di caso consiste nella *descrizione dettagliata di una situazione reale*. Con esso si intende sviluppare negli studenti le *capacità analitiche* necessarie per affrontare sistematicamente una situazione complessa di cui sono fornite tutte le indicazioni fondamentali.

Con lo studio di caso si presenta agli studenti la descrizione di una situazione reale (e in quanto tale complessa), frequente o esemplare. La descrizione di un caso è un brano scritto al quale possono essere associati documenti, tabelle o schemi. Benché nella letteratura si prospettino descrizioni molto lunghe, si ritiene didatticamente opportuno non superare una o due pagine.

La situazione da esaminare può anche riguardare un caso problematico, ma bisogna non dimenticare che l'obiettivo di questa

²³ Ciascuno può riflettere sul tipo di linguaggio utilizzato nelle e-mail con i tutor o nei forum. Le novità della rete prendono avvio da nuovi modi di comunicare, ma conducono a nuovi modi di relazionarsi e a nuovi modi di costruire la conoscenza.

²⁴ L'e-mail scolastica sviluppa anche le competenze più specificatamente relazionali. Basti pensare ai progetti di partenariato o di scambio tra paesi dell'Unione Europea: l'uso dell'e-mail, al di là del consueto intreccio epistolare tra singoli studenti, è finalizzato all'analisi e alla ricerca condivisa di soluzioni di problemi.

²⁵ Nella sua versione originaria, allo studente veniva consegnata la descrizione scritta di una situazione problematica; egli la analizzava e sceglieva una possibile soluzione tra una serie di alternative presentate. Ogni scelta comportava la consegna di un'altra scheda. Alla conclusione ogni allievo percorreva un proprio itinerario; la verifica riguardava il numero e la progressione dei nodi percorsi, l'individuazione di percorsi essenziali (con pochi nodi) o di percorsi originali (itinerari alternativi) che potevano condurre a soluzioni creative. Tutto ciò con la speranza che, nel frattempo, lo studente non si fosse perso nel labirinto.

tecnica non è quello di risolvere un problema, bensì quello di **imparare ad affrontare i problemi, ad individuarli e a posizzarli**.

La descrizione viene consegnata agli studenti che, dapprima, studiano il caso individualmente e poi lo discutono in gruppo, moltiplicando così le alternative di approccio al caso stesso.

Accanto allo sviluppo delle capacità analitiche, il metodo dei casi presenta anche altri importanti aspetti formativi, se utilizzato come tecnica di gruppo. L'interazione tra gli studenti, infatti:

- favorisce la conoscenza delle altre persone, scoraggiando dall'emettere semplicistici giudizi nei loro confronti;
- permette di capire come uno stesso problema possa essere valutato in modo diverso da persone diverse;
- consente di abbattere facili generalizzazioni, utili soltanto come difese individuali;
- sensibilizza e forma alla interazione e alla discussione creando condizioni che facilitano una reciproca migliore comprensione;
- mette in evidenza le difficoltà che presenta il pensare ad un problema reale e il giungere ad una eventuale soluzione di gruppo.

All'inizio delle esperienze con i casi, gli studenti sono ansiosi di conoscere le risposte ai vari interrogativi e le soluzioni adottate nella realtà. Dopo un po', comunque, comprendono che è più importante imparare il *processo di analisi* per arrivare alla soluzione piuttosto che "indovinare" la soluzione in sé.

8.7.2 L'*incident* per imparare a decidere

L'*incident* può essere considerato una variante dello studio di caso, benché si differenzi da esso sia per l'oggetto di studio che per la tecnica didattica. L'oggetto dell'*incident*, infatti, è sì una situazione reale, ma è una situazione di *emergenza*, è in procinto di esplodere, può diventare un incidente di percorso. Anche con l'*incident*, quindi, gli studenti devono dimostrare competenze analitiche, e non soltanto per individuare le strategie di approccio, ma soprattutto per sviluppare le **abilità decisionali** atte a superare favorevolmente l'emergenza.

Anche qui, come con lo studio di caso, il docente predispone accuratamente tutti gli elementi connessi alla situazione, e pertanto la progettazione dell'intervento è analoga a quella dei casi. Nell'*incident*, però, varia la tecnica didattica. La descrizione scritta, molto breve, non richiede che qualche minuto di lettura poiché il materiale presentato agli studenti è volutamente mancante di molti elementi.