

## STRATEGIE DIDATTICHE E QUALITÀ DELL'INSEGNAMENTO.

E' ormai convinzione consolidata che, nell'insegnamento, non si possa parlare di *un* metodo capace di imporsi come 'il' metodo migliore; gli insegnanti hanno a disposizione una molteplicità di metodi didattici, che vanno intesi un po' come gli 'attrezzi' del proprio repertorio professionale, tra i quali scegliere, a seconda non solo dei propri convincimenti didattici, ma anche delle condizioni di contesto, del tipo di obiettivi che intende perseguire, ecc.

La varietà dei metodi di insegnamento viene spesso riportata a tentativi di classificazione, che forniscono un repertorio organizzato entro il quale operare le proprie scelte.

*G. Alessandrini ('98) propone la seguente tassonomia:*

METODO DIRETTIVO O FUNZIONALE	?? centralità della funzione guida dell'insegnante; ?? programma prestrutturato, rigido, finalizzato prevalentemente all'addestramento;
METODO NON DIRETTIVO	?? centrato sulla motivazione ad apprendere, finalizzato all'autorealizzazione del soggetto; ?? attento alla qualità della relazione interpersonale (empatia, accettazione incondizionata, fiducia...); (v. Rogers)
METODO SKINNERIANO	?? teoria del condizionamento operante (importanza del rinforzo); ?? istruzione programmata, macchine per insegnare...;
METODO DI ANIMAZIONE (GROUPWORK)	?? processi di apprendimento centrati sul gruppo : gruppi di discussione; gruppi di lavoro; T group...; (v. Lewin, Moreno)
TEAM TEACHING	?? insegnamento a squadre o gruppi di docenti; ?? i docenti interagiscono, integrano le loro competenze;
MASTERY LEARNING	?? attenzione a favorire il raggiungimento della 'padronanza' e il 'rinforzo' dovuto al successo; ?? programmazione di strategie individualizzate e di formulazione di obiettivi specifici

*P. Goguelin ('87) classifica i metodi nel seguente modo:*

METODI AFFERMATIVI	Il formatore è detentore della 'verità', chiede all'allievo di eseguire, di imitare; l'allievo è 'carta assorbente', le sue prestazioni vanno rafforzate al termine della prestazione;
METODI INTERROGATIVI	Il formatore ricorre alla 'maieutica', sviluppa un dialogo profondo; le domande seguono un ordine che si sviluppa in una serie di tappe; l'allievo è guidato dal ragionamento;
METODI ATTIVI	L'allievo apprende solo attraverso la propria attività, scopre in maniera autonoma, è posto di fronte al problema visto nella sua interezza e complessità; il formatore fornisce consulenza, aiuto durante il processo di apprendimento;
METODI PERMISSIVI	Il formatore non interviene direttamente, ma mette a disposizione materiali (cassette, cd...)

Quelli riportati non sono gli unici esempi, ma sono sufficienti ad esemplificare la varietà dei metodi disponibili. E', però, diffusa, una certa confusione nell'utilizzo di espressioni quali 'metodi', 'tecniche', 'strategie', per cui può essere utile una distinzione convenzionale, come quella proposta di seguito:

1. le strategie riguardano l'orientamento complessivo che l'insegnante assume in quanto facilitatore dei processi di apprendimento;
2. i metodi riguardano l'insieme di procedure che l'insegnante attiva nella realizzazione delle singole unità didattiche che ha progettato;
3. le tecniche riguardano aspetti specifici, finalizzati alla realizzazione di particolari momenti dell'azione didattica, richiesti dal progetto che si sta realizzando e collocati all'interno del metodo che si sta utilizzando.

Le strategie sono essenzialmente due (Fiorin,'97; Alessandrini, '98) che indichiamo con le espressioni: strategia espositiva e strategia euristica.

La differenza fondamentale riguarda la diversa focalizzazione che guida l'azione dell'insegnante: nella scelta della strategia: privilegia il ricorso alla strategia espositiva quando il centro della sua attenzione è posto sugli aspetti contenutistici dell'insegnamento; privilegia la strategia di tipo euristico quando l'attenzione è, invece, centrata sui modi di apprendere dell'alunno.

I metodi di insegnamento sono molteplici, ma possiamo farli rientrare nell'una o nell'altra delle strategie che abbiamo richiamato, anche se si tratta, pur sempre, di una classificazione di massima, che non va interpretata con rigidità. All'interno di ogni metodo didattico, infatti, è possibile rintracciare riferimenti ad entrambe le strategie sopra richiamate. Le tecniche didattiche rappresentano l'aspetto più 'tattico' dell'azione didattica, non sono esclusive di un metodo piuttosto che di un altro, e meno che mai di una strategia.

Quanto detto non deve portar a concludere che i diversi metodi siano equivalenti e che sia indifferente adottarne l'uno o l'altro, ma va colta la loro diversa funzionalità in relazione agli obiettivi che si intendono perseguire ed anche all'idea di scuola nella quale si crede.

Bisogna, inoltre, saper utilizzare i metodi nel modo corretto, proprio in quanto 'strumenti' dell'insegnamento, 'utensili' particolari e che, però, come tutti gli utensili, se usati male non garantiscono buoni risultati.

Ma in base a cosa possiamo dire che un metodo didattico è utilizzato bene?

La domanda introduce un impegnativo campo di riflessione e di ricerca, che può contare già su un importante patrimonio di conoscenze, ma che rimane ancora ampiamente da esplorare.

Proviamo a fissare alcuni punti che possiamo ritenere ampiamente condivisi.

### 1. L'idea di significatività (v. Ausubel)

L'apprendimento si può classificare secondo due diverse qualificazioni: meccanico o significativo.

L'apprendimento meccanico si verifica quando i contenuti dell'apprendimento sono semplicemente memorizzati o diventano automatismi, routine, ma senza che vi sia una personale elaborazione da parte dell'alunno. Al contrario, l'apprendimento è significativo quando l'alunno fa propri i nuovi contenuti di apprendimento attraverso un personale lavoro cognitivo che consiste nella rielaborazione dei nuovi dati e nella ristrutturazione della propria 'matrice cognitiva', cioè dei propri schemi o concetti consolidati, frutto di apprendimenti precedenti.

### 2. L'idea di 'comunicazione'

Esaminiamo la seguente definizione:

La relazione comunicativa è efficace se vi è << una cooperazione attiva dei partecipanti alla elaborazione dei significati da attribuire ad un'esperienza ai vari livelli cognitivi, di realizzazione personale e di costruzione dei rapporti interpersonali >>. (Compagnoni, 1983).

Le condizioni perché vi sia una buona comunicazione didattica sono:

a) <b>la chiarezza:</b> riguarda la presentazione del contenuto;
b) <b>la continuità tematica:</b> riguarda la necessità di mantenere attenzione allo stesso tema per un tempo sufficiente a consentirne l'esplorazione;
c) <b>l'impegno comunicativo:</b> riguarda il processo matetico o di mediazione;
d) <b>il clima relazionale</b> disteso: riguarda la qualità emotiva del clima relazionale;
e) <b>la circolarità:</b> riguarda il grado di partecipazione

La competenza comunicativa dell'insegnante riguarda tre piani interdipendenti: il piano del contenuto (a e b), il piano del processo matetico (c ed e), il piano della relazione(d).

Il grado di minore o maggiore rigidità con cui l'insegnante agisce in questi tre piani qualifica il modello educativo dell'insegnante.

Secondo Compagnoni, la relazione complementare rigida si presenta come imposizione dei significati comunicativi e degli schemi esplicativi da parte del docente, il quale avoca a sé l'intera strutturazione

del processo comunicativo e la sua evoluzione. All'alunno si chiede di rispettare le regole dell'interazione e di rimanere entro lo schema concettuale e metodologico imposto dall'insegnante. Una relazione complementare flessibile si pone all'opposto, come forma di comune elaborazione della conoscenza, nella quale si integra il sapere esperienziale degli alunni con il sapere formalizzato dell'insegnante. L'interazione dell'insegnante con gli alunni è molto intensa.

Scriva A. Carli '96): << se consideriamo il rapporto di complementarità tra insegnante e alunno come una disuguaglianza di base che definisce una effettiva diversità di potere decisionale a favore dell'insegnante nella strutturazione del contesto comunicativo, il grado di rigidità sarà definito dall'uso di tale potere nella individuazione dei possibili significati dell'esperienza e della costruzione dei processi necessari per raggiungerli>>.

### **3. L'idea di mediazione.**

L'insegnante, nel processo di comunicazione didattica, impiega varie forme di mediazione. Per mediazione intendiamo l'azione di facilitazione nel passaggio dall'oggetto di conoscenza al soggetto conoscente. I diversi metodi di insegnamento ricorrono in modo diverso all'utilizzo dei mediatori; possiamo ipotizzare che la varietà dei mediatori utilizzati rappresenti un elemento di qualità importante, se teniamo presente che gli stili di apprendimento degli alunni possono portarli a privilegiare forme diverse di rappresentazione della realtà, anche in relazione al diverso ricorso che essi fanno alla pluralità delle loro 'intelligenze'.

Quali sono le principali tipologie dei mediatori?

J. Bruner li classifica in attivi, iconici, simbolici. Si può anche accettare la tipologia proposta da E. Damiano che amplia quella appena citata, inserendo anche i mediatori analogici. La tassonomia è definita tenendo conto del progressivo di stanziamento nei confronti della 'realtà':

*I = Mediatori attivi*

*II = Mediatori iconici*

*III = Mediatori analogici*

*IV = Mediatori simbolici*

### **4. Unità didattica e strategie di insegnamento**

<b>VANTAGGI STRATEGIA ESPOSITIVA</b>	<b>VANTAGGI STRATEGIA EURISTICA</b>
<p><i>Per l'insegnante</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>?? Attenzione alla buona presentazione dei contenuti;</li> <li>?? Facilitazione circa l'accessibilità dei contenuti;</li> <li>?? Accurata selezione;</li> </ul> <p><i>Per gli alunni</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>?? Attenzione;</li> <li>?? Memorizzazione;</li> <li>?? Narrazione/ presentazione alla classe</li> </ul>	<p><i>Per l'insegnante</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>?? Buon clima relazionale;</li> <li>?? Docente 'in ascolto'</li> <li>?? Individuazione di interessi comuni</li> </ul> <p><i>Per gli alunni</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>?? Partecipazione;</li> <li>?? Interesse;</li> <li>?? Emergere di domande significative;</li> <li>?? Propositività della classe</li> <li>?? Dialogo</li> </ul>

Secondo quanto i gruppi hanno fatto emergere dal loro lavoro, la strategia euristica si presta maggiormente alla trasmissione di contenuti, ma questo può avvenire anche in forma coinvolgente, non necessariamente di trasmissione passiva.

La strategia di tipo euristico, al contrario, è più funzionale alla partecipazione degli alunni, al loro coinvolgimento.

Il primo approccio garantisce maggiormente la sistematicità dell'insegnamento, il secondo approccio prevede una maggior negoziazione con gli alunni, può essere meno sistematico (e quindi può portare a trascurare qualche contenuto), ma risulta significativo anche dal p.d.v. cognitivo, perché impegna attivamente gli alunni.

### **Spunti per la documentazione delle esperienze.**

I partecipanti sono invitati a documentare una esperienza significativa, tra quelle già realizzate o in via di realizzazione. La documentazione non va intesa come aggravio burocratico, ma come occasione per una autoriflessività e per una discussione che aiuti tutti a ragionare a partire dalle esperienze (e dalle difficoltà incontrate) e non solo dalle teorie.

Si suggerisce una traccia essenziale, che già abbiamo avuto modo di discutere, evidenziando alcuni punti particolarmente significativi. E' preferibile dare un andamento narrativo alla presentazione.

Esempio:

	<b>STRATEGIA EURISTICA</b>	<b>STRATEGIA ESPOSITIVA</b>
--	----------------------------	-----------------------------

<b><i>Incipit</i></b>	Come è stato introdotto l'argomento? Come si è svolta la discussione? Quali ipotesi sono state formulate? .....	Come è stato introdotto l'argomento? Attraverso concetti anticipatori? Schemi? Esposizione sintetica? .....
<b><i>Intreccio</i></b>	Quali sono stati i principali 'snodi' del lavoro con gli alunni? C'è stata flessibilità organizzativa? Di che tipo? Quali sono state le 'azioni' degli alunni? .....	Quale è stata la sequenza logica dell'esposizione? Quali azioni sono state richieste agli studenti? Quali 'mediatori' sono stati utilizzati? .....
<b><i>Chiusura</i></b>	Quali sono state le modalità di presentazione dei risultati? C'è stata una puntualizzazione dell'insegnante? Come sono state formulate le conclusioni? Sono stati evidenziati nuovi problemi? .....	Quali modalità riepilogative sono state utilizzate?

Il racconto dell'esperienza potrebbe far emergere gli aspetti ritenuti più interessanti, ma anche quelli più problematici, insieme alle considerazioni conclusive dell'insegnante.

%%%%%%%%%