UNIVERSITÁ DEGLI STUDI DI BOLOGNA

FACOLTÁ DI LINGUE E LETTERATURE STRANIERE

Scuola estiva in Didattica delle Lingue Moderne (DILM)

LE *SOZIALFORMEN* NELLA TEORIA E PRASSI DIDATTICA

Candidata
Donata Pinotti

Anno Accademico 2002-2003

Indice

I. Quadro teorico e metodologico

I.1 Significato e funzione delle *Sozialformen*

I.2 Il caso controverso della lezione frontale

I.3 Verso il superamento della lezione frontale: le più recenti teorie didattiche

I.4 Il lavoro di gruppo: una modalità di apprendimento più efficace

I.5 Il funzionamento del lavoro di gruppo

II. Ricerca e raccolta dati

II.1 Breve analisi del contesto e delle risorse strutturali dell'Istituto

II.2 Resoconto del colloquio con l'insegnante

II.3 Informazioni preliminari all'osservazione in classe

III. Osservazione

III.1 Protocollo di lezione

III.2 Protocollo di lezione

III.3 Protocollo di lezione

III.4 Alcune considerazioni sull'utilizzo delle *Sozialformen* nelle lezioni osservate

IV. Ipotesi di azione

IV.1 Individuazione e analisi di punti critici

IV.2 Possibili soluzioni

Bibliografia

I. Quadro teorico e metodologico

L'Insegnante nell'itinerario pedagogico-didattico ha la possibilità di seguire varie metodologie per raggiungere le mete formative degli studenti e controllare il processo di apprendimento-insegnamento nei modi più proficui possibili. L'ampia gamma di metodologie comprende:

- lezione frontale: tutti gli studenti della classe (gruppo di apprendimento) si confrontano con il medesimo obiettivo di apprendimento, stando seduti davanti all'insegnante o alla lavagna e guardando il quaderno, il libro o le schede di lavoro. All'insegnante spetta non solo il compito di 'istruire' gli studenti su un determinato tema[1], ma anche di guidarli, controllarli e valutarli nei processi di lavoro, interazione e comunicazione.
- plenum: l'intera classe collabora a progetti comuni, partecipa a discussioni- dialoghi, elabora il materiale dato, confronta i risultati di precedenti lavori di gruppo. L'insegnante assume, all'interno del gruppo, il ruolo di autorità competente che dà suggerimenti e indicazioni qualora ve ne sia la necessità.
- lavoro di gruppo: quattro o sei studenti collaborano insieme per raggiungere un obiettivo comune; l'insegnante dopo aver introdotto il tema, presentato il lavoro e formati i gruppi, osserva, ascolta e consiglia in caso di bisogno.
- lavoro di coppia: due studenti si esercitano insieme nel compito loro assegnato. Viene eseguito molto spesso perché non richiede una particolare disposizione dei banchi e si presenta come una forma relativamente 'spontanea' di lavoro.

[1] E' questa sicuramente la forma più diffusa di lezione frontale anche se non bisogna dimenticare l'utilizzo, sempre più diffuso nella prassi scolastico, di film, di audiocassette e cd-rom che mirano a sostituire, almeno parzialmente, l'esposizione istruttiva dell'insegnante.

- lavoro individuale: lo studente lavora per un determinato lasso di tempo da solo, avendo modo di riflettere, approfondire alcuni temi o esercitarsi. E' utile per evidenziare lacune di conoscenza, problemi di apprendimento e per portare avanti percorsi individualizzati.

I.1 Significato e funzione delle *Sozialformen*

Le sopraddette metodologie concernono l'aspetto e le attività comunicativo-interattive degli studenti e dell'insegnante. Il termine tedesco *Sozialform,* costantemente utilizzato nella didattica per indicare tali modalità di lavoro, suggerisce alcune considerazioni interessanti. Corrispondente all'italiano 'metodologia' o 'strategia', ne differisce per la connotazione tematica: mentre le due parole italiane indicano una dimensione organizzativo-gestionale basata su determinati criteri e procedimenti, il tedesco *Sozialform* pone l'accento sui rapporti sociali che si instaurano fra gli studenti. Così Wolfgang Klafki definisce il termine di *Sozialform* "come la forma in cui le persone partecipanti alla lezione sono collegate"[2]; mentre per Karl Aschersleben esse sono "quei metodi di lezione che trovano una loro giustificazione dal rapporto degli studenti fra loro e con l'insegnante"[3]. Le *Sozialformen,* ponendo in primo piano il numero e l'intensità dei rapporti umani, mettono in relazione 'l'apprendere qualcosa' con 'l'apprendere con altri'. Il termine si arricchisce di nuove sfumature grazie alla precisazione di Hilbert Meyer secondo il quale le *Sozialformen*, oltre a riferirsi alle relazioni interpersonali fra i partecipanti a un processo di apprendimento, riguardano l'ordine e la strutturazione spaziale della classe. Esse si presentano come "l'aspetto esteriore"[4] della situazione didattica e vengono stabilite nella loro relazione alla totalità,

---

[2]Cfr. W. Klafki, *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik,* Weinheim/Basel, 1985.

3 Cfr. K. Aschersleben, *Frontalunterricht klassisch und modern. Eine Einführung.* Neuwied/Kriftel, 1999.

[4]Si veda P. Kraft, *Sozialformen in Schule und Unterricht*, Münster/Bielefeld, 2001 in http://www.prof-kraft.de/frontal/frontal.htm

quindi alla classe; perciò ci sono *Sozialformen* definite il cui numero è limitato e non volontario: o si tratta con la classe come un intero o con delle parti che possono essere gruppi, coppie o singoli.

Nella prassi didattica risulta in molti casi difficile separare nettamente una metodologia dall'altra in quanto spesso, nel corso di una stessa lezione, se ne succedono varie: così, per esempio, al lavoro a coppie segue una fase di lavoro singolo che prevede la lettura di un testo o la riflessione su un tema; a esposizioni frontali si alternano fasi di lavoro in plenum con discussioni o dialoghi; i risultati di un lavoro di gruppo vengono presentati nella forma frontale e discussi in plenum. Tale avvicendamento di *Sozialformen* porta a una soddisfazione soggettiva dei discenti, procurando vivacità e dinamicità del processo di apprendimento.

I.2 Il caso 'controverso' della lezione frontale

Per secoli considerata l'unico modo per insegnare in maniera mirata e programmata, la lezione frontale è stata oggetto, da parte di pedagogisti ed esperti di didattica, di diverse critiche che ne scoraggiano l'uso. E tuttavia ricerche dimostrano che essa è la metodologia più diffusa, utilizzata da circa l'80% degli insegnanti. Per capire meglio tale divario tra 'teoria' e 'prassi' appare utile analizzare i *pro* e i *contra* di questa *Sozialform.*

I 'sostenitori' della lezione frontale ne apprezzano in primo luogo la facilità di programmazione e di gestione: dotata di una lunga tradizione è scandita in fasi precise, che sono generalmente riconosciute e accettate senza problemi dagli studenti. Il tipico corso di una lezione frontale prevede, infatti, dopo il saluto dell'insegnante e il disbrigo di questioni organizzative (compilazione del registro, annotazione degli assenti, ecc.), la correzione dei compiti o la ripetizione di quanto fatto nella lezione precedente; l'introduzione e l'esposizione di un nuovo tema; il consolidamento del nuovo materiale proposto con schede di lavoro,

esercizi, riassunti; la lezione si conclude con l'assegnazione dei compiti. La lezione frontale possiede indubbi vantaggi specialmente quando si vogliono offrire molte informazioni a un gran numero di persone. E' una forma di lezione efficiente ed economica in cui l'insegnante può dimostrare la propria professionalità e competenza, ricorrendo a un ampio repertorio di tecniche di insegnamento come esporre, illustrare, analizzare, spiegare e dimostrare. Le informazioni, essendo trasmesse dall'insegnante, sono organizzate in maniera logica e lineare e in forma contenutisticamente e linguisticamente corretta. L'ordine e la disciplina sono garantite dal controllo che il docente esercita in ogni istante sugli accadimenti della classe e sul corso della lezione.

La maggior parte dei pedagogisti e dei teorici dell'apprendimento criticano la lezione frontale in modo accanito, rilevandone i limiti per quanto riguarda la rielaborazione, la discussione, il confronto, lo scambio. *In primis* l'apprendimento ha natura recettiva e passiva: gli allievi partecipano a un limitato numero di attività, che consistono nell'ascolto e nell'esecuzione di esercizi riproduttivi di comprensione, ripetizione e verifica. I contenuti trasmessi dall'insegnante si considerano appresi allorché vengono riproposti da ogni studente in forme e modi pressoché simili. Nella migliore delle ipotesi gli allievi apprendono 'solo' quello che il docente conosce, abituandosi a un "apprendimento basato su modelli"[5] il quale non conosce il gusto della ricerca e della scoperta. Inoltre il processo di insegnamento-apprendimento è limitato al rapporto insegnante-classe e insegnante–singolo alunno e non prevede alcuna forma di interazione fra gli studenti. Tale sistema non incoraggia l'instaurarsi di rapporti positivi di collaborazione fra i discenti né crea relazioni personali forti all'interno della classe; al contrario è all'origine di sentimenti di antagonismo e concorrenza. D'altronde anche il rapporto

[5] Cfr. Maurizio Castagna, *La lezione nella formazione degli adulti*, Milano, Franco Angeli, 1998, p. 12.

insegnante-singolo alunno manca di autenticità: la posizione passiva dell'uditorio rende molto difficile capire se e fino a che punto l'esposizione stia ottenendo la dovuta attenzione e comprensione; il docente ha pochi *feedback* per monitorare l'apprendimento e valutare l'adeguatezza del suo insegnamento all'uditorio. Infine la lezione frontale, insegnando in passi cadenzati e standardizzati, non tiene conto della diverse capacità degli studenti e della loro individualità. L'esposizione e lo sviluppo di temi avvengono secondo una strutturazione cognitiva che riproduce il punto di vista dell'insegnante e che non prende in considerazione i diversi stili di apprendimento degli allievi. Risulta quindi più difficile suscitare l'interesse, la partecipazione degli alunni e stimolare la creatività e l'espressione individuale.

I.3 Verso il superamento della lezione frontale: le più recenti teorie didattiche

I nuovi orientamenti didattici, pur sorti in diversi contesti e aventi metodi e finalità distinti, sono accomunati dalla critica alla lezione frontale e dalla volontà di rinnovarla con altre forme di approcci didattici e pedagogici.

Secondo la teoria del costruttivismo, la conoscenza è costruzione, o meglio ricostruzione delle conoscenze che ognuno di noi possiede. E' una ricostruzione sia individuale che sociale che avviene attraverso il confronto delle varie mappe cognitive presenti in ciascuno degli studenti e nel gruppo classe. Partendo da questa impostazione, la lezione frontale è ancora poco costruttivistica: l'insegnante, anche colui che combina codici molteplici come quello verbale, visivo e audiovisivo, non si prende cura di come ciascuno studente e di come la propria classe elaborano, costruiscono e ricostruiscono le mappe cognitive comuni. Un autore Ph.

Perrenoud[6] sostiene che il successo scolastico sia dovuto ad un processo di costruzione da parte di tutti gli attori dell'attività educativo-didattica.

Un altro movimento che spinge verso il superamento della lezione frontale, è conosciuto come autobiografia intellettuale o narrazione del sé[7]. Tale studio si fonda sull'idea che l'apprendimento non è meccanico, ma si intreccia con la narrazione del sé: uno studente racconta volentieri come lui ha appreso, come è stato coinvolto nello studio di un determinato problema, come l'argomento studiato si sia legato alla sua biografia intellettuale e alla sua narrazione esistenziale. La lezione frontale, invece, essendo basata sulla spiegazione e sull'interrogazione, impedisce di valorizzare la ricchezza di un apprendimento che offrono le numerose biografie e forme di coinvolgimento proprie del gruppo classe.

La metacognizione è un'altra teoria che va oltre la lezione frontale, stimolando ogni alunno alla riflessione e al monitoraggio di come apprende, mettendo in evidenza le proprie mappe cognitive, le proprie strategie di controllo, le proprie valutazioni su come ha appreso[8]. Gli studenti capaci di accogliere e applicare tali processi apprendono di più e sono più disposti al lavoro di gruppo.

Un'altra indicazione verso il superamento della preponderanza della lezione frontale è data da un indirizzo della ricerca che qualifica l'insegnante come ricercatore. Schön[9] ha sottolineato l'importanza di modificare la figura dell'insegnante da semplice trasmettitore delle informazioni, a ricercatore - che utilizza quanto ha appreso nel suo

---

[6]Si veda P. Perrenoud, *La fabbrication de l'excellente scolaire: du curriculum aux pratiques d'evaluation: vers une anlalyse de la reussite, de l'echec et des inegalites comme realites construites per le systeme scolaire*, Geneve, Librarie Droz, 1984.

[7] Cfr. P. Gordon, *Conversation, Cognition and Learning: A Cybernetic Theory and Methodology,* Amsterdam, Elsevier, 1975; D. Demetrio, *Per una didattica dell'intelligenza. Il metodo autobiografico nello sviluppo cognitivo*, Milano, Franco Angeli, 1995.

[8] Cfr. C. Cornoldi, *Metacognizione e apprendimento*, Bologna, Il Mulino, 1995; D. Ianes (a cura di), *Metacognizione e insegnamento,* Trento, Erikson, 1996.

[9] Si veda A. D. Schön, *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale,* Bari, Dedalo, 1993.

curricolo per impostare nuove ricerche - e a professionista - che riflette sul proprio modo di insegnare per migliorare la propria qualità professionale. Questa impostazione dell'insegnante ricercatore ha una lunga tradizione: C. Freinet già negli anni '30, aveva provocatoriamente eliminato i libri di testo ufficiali[10] e cominciato a 'ricercare' insieme ai propri alunni per costruire insieme i propri libri di testo; in Italia Mario Lodi descrive nel libro *Insieme*[11] (1974) il lavoro raccolto accuratamente dai propri alunni giorno per giorno. Sono questi modelli di insegnanti che diventando ricercatori assieme ai propri alunni, superano la didattica frontale e mettono i ragazzi al centro del processo apprenditivo.

Alcuni autori, come Doise e Mugny[12], hanno sottolineato nelle loro ricerche il carattere sociale della conoscenza. Attraverso la lezione frontale passano alcune informazioni, ma la loro costruzione e rielaborazione si attuano attraverso una condivisione. E' in particolare il filone dell'apprendimento cooperativo a cominciare da C. Freinet, M. Lodi fino ai fratelli Sharan[13] e agli italiani Comoglio e Cardoso[14], che ha sottolineato l'importanza dell'apprendere insieme come una strategia metodologica, che permette un approfondimento più duraturo, più coinvolgente, più stabile.

Lo psicologo e pedagogista Mario Polito[15] esorta a sfruttare le risorse didattiche del gruppo classe, recuperando ciò che gli studenti già possiedono come preconoscenze o acquisizione degli anni scolastici precedenti e avvalendosi delle loro risorse conoscitive, strategiche e metodologiche. Anche il computer come *tutor* può modificare la lezione

---

[10] Cfr. C. Freinet, *Le mie tecniche*, Firenze, La Nuova Italia, 1969.
[11] Si veda M. Lodi, *Insieme. Giornale di una quinta elementare,* Torino, Einaudi, 1974.
[12] Cfr. W. Doise, G. Mugny, *La costruzione sociale dell'intelligenza*, Bologna, Il Mulino, 1982.
[13] Y. Sharan e S. Sharan, *Gli alunni fanno ricerca. L'apprendimento in gruppi cooperativi,* Trento, Erikson, 1998.
[14] M. Comoglio e M. A Cardoso, *Insegnare e apprendere in gruppo. Il cooperative learning,* Roma, LAS, 1996
[15]Cfr. M. Polito, *Attivare le risorse del gruppo classe,* Trento, Erikson, 2000 e l'interessante sito www.mariopolito.it.

frontale. L'insegnante lo può utilizzare non solo come strumento di ricerca, ma anche di apprendimento e di controllo degli errori oppure per organizzare percorsi individualizzati assegnando a un gruppo di studenti un tipo di attività diversa da quelle stabilite per gli altri.

I.4 Il lavoro di gruppo: una modalità di apprendimento più efficace

Numerose ricerche hanno approfondito il funzionamento del lavoro di gruppo, mettendone in risalto le risorse che esso può attivare. Si tratta infatti di una metodologia in grado di suscitare interesse, curiosità e motivazione e di far fronte alle sempre più pressanti sfide della complessità e della flessibilità.

Il "Corriere della sera" nell'inserto scientifico "Corriere salute" del 24 maggio 1999 illustra quanto si riesce ad apprendere in svariate situazioni.

LO SAPEVATE CHE IMPARIAMO IL…
10% di ciò che leggiamo
20% di ciò che ascoltiamo
30% di ciò che vediamo
50% di ciò che vediamo e sentiamo
70% di ciò che discutiamo con gli altri
80% di ciò che abbiamo esperienza diretta
95% di ciò che spieghiamo ad altri

Un insegnamento che si basi principalmente sulla trasmissione orale delle conoscenze (la classica lezione frontale) incide molto poco sull'apprendimento degli alunni (solo il 20%), mentre una metodologia che permette la discussione in gruppo favorisce molto di più l'apprendimento (70%). Il dato più interessante e sconcertante è però quel 95% che rileva che non si impara mai così bene un concetto, un

procedimento, una regola, un paragrafo o qualsiasi altro materiale, se non quando lo si spiega ad altri. La ricerca sull'apprendimento dei pari (*peer tutoring*) evidenzia che gli studenti che ricevono le spiegazioni dai compagni, apprendono molto di più degli studenti che lavorano da soli, e addirittura, quelli che forniscono le spiegazioni più o meno sofisticate a seconda del contesto, imparano ancora di più ed in maniera maggiormente efficace sia dei loro 'allievi' sia dei compagni, che preferiscono impegnarsi in compiti solitari, poiché acquisiscono maggiore consapevolezza di quanto già conoscono e padroneggiano[16]. Il lavoro di gruppo aiuta ad apprendere di più e meglio rispetto all'insegnamento tradizionale, che usa prevalentemente la comunicazione diretta dell'insegnante.

La metodologia del lavoro di gruppo presenta ulteriori vantaggi. Grazie ad essa gli studenti sono i veri protagonisti del processo apprenditivo, mentre l'insegnante è 'relegato' al ruolo di regista. Tale centralità fa sì che l'itinerario didattico venga vissuto in modo intensivo e personale, in quanto è condotto in prima persona dagli stessi studenti che possono-devono ricorrere alla loro fantasia, creatività e curiosità. Autonomi non solo nel pensiero e nel sentimento, ma anche nell'agire i partecipanti al gruppo scelgono autonomamente le modalità di distribuzione dei compiti e la conduzione dell'attività. Tale metodologia risulta quindi efficace perché migliora le competenze applicative, operative e organizzative richieste dal lavoro in *team.* Anche dal punto di vista relazionale la modalità del lavoro di gruppo risulta estremamente stimolante: i partecipanti devono essere in grado di argomentare su ciò che stanno facendo, confrontarsi, rendere espliciti all'altra/o i processi mentali che li portano a sostenere una posizione piuttosto che un'altra. Si instaurano in tal modo rapporti positivi di collaborazione, che sovente confluisce nella solidarietà, comprensione reciproca e nel sentimento di appartenenza.

[16] Si veda K. Topping, *Tutoring,* Trento, Erikson, 1998.

Anche coloro che hanno più difficoltà di apprendimento hanno la possibilità di vivere esperienze di successo grazie al confronto libero da vergogna, pressioni, paure con i propri pari. Il lavoro di gruppo esalta, quindi, la funzione sociale della scuola realizzando quegli obiettivi 'trasversali–educativi' che spesso vengono valutati come 'vuota retorica' dagli insegnanti.

I.5 Il funzionamento del lavoro di gruppo

Il gruppo è sicuramente uno strumento fondamentale per la elaborazione di alcuni aspetti della produzione e dei processi di comunicazione, ma va usato con competenza. Ciò richiede che si acquisisca una consapevolezza del significato del gruppo come strumento di lavoro, che si articolino e si distinguano le varie fasi di lavoro e che si possa disporre di adeguati strumenti di osservazione del suo funzionamento.

Nel lavoro di gruppo si possono distinguere tre fasi: nella prima, l'insegnante introduce il tema, presenta il lavoro e forma i gruppi; nella seconda gli studenti elaborano autonomamente il compito, mentre l'insegnante osserva, ascolta e consiglia; nella terza il lavoro viene presentato, discusso e valutato in plenum.

La prima fase di consegna del lavoro è sicuramente la più breve, ma deve essere svolta dall'insegnante con attenzione al fine di garantire un lavoro efficace. Criteri per un buon lavoro di gruppo sono la comprensibilità della consegna, che deve consistere in frasi precise, evidenti, concrete, ben divise; la precisione nel chiarire la qualità e la quantità dei risultati, la delucidazione sull'ordine e la durata del lavoro; la verifica della comprensione con domande mirate o con la ripetizione; l'attenzione riguardo al grado di autonomia e di libertà di azione concesso ad ogni gruppo. Durante il lavoro, l'insegnante assume il ruolo dell'osservatore che 'a distanza' osserva gli atteggiamenti, annota le

dinamiche all'interno del gruppo, registra le difficoltà. Tale ruolo gli consente da un lato di conoscere meglio i propri studenti, dall'altro di accorgersi di loro eventuali lacune così da aggiustare il tiro nelle lezioni successive, di puntualizzare, di tornare sui propri passi.

Nella fase di valutazione ogni gruppo non solo presenta il materiale prodotto, ma anche racconta le difficoltà incontrate, relaziona sui percorsi fatti per raggiungere i risultati del proprio lavoro, spiega il perché si sia scelta una strada piuttosto che un'altra. Ciò stimola il dibattito, lo scambio d'opinioni, il porre domande, dà così vita a momenti di vera e propria conversazione.

L'insegnante, che sceglie la modalità del lavoro di gruppo, oltre a occuparsi della gestione dei propri studenti in un'ottica organizzativa (criteri di formazione dei gruppi, eventuali rotazioni, accordo sui tempi, ecc.) dovrà esplorare le dinamiche relative al funzionamento del gruppo, ovvero a quello che succede tra i membri mentre si lavora anche in relazione al contesto specifico. Elementi come il morale, i vissuti affettivi, la *leadership,* la partecipazione, la lotta per sostenere la propria identità, i conflitti, la competizione, la collaborazione sono parte della vita di ogni gruppo e ne condizionano in modo rilevante la produzione e risultati[17].

[17] Per condurre un'osservazione quanto più scientifica e dettagliata del funzionamento di un gruppo, può essere utile utilizzare la *check-list* di Philip Hanson. In essa sono sintetizzate, tramite accurate domande guida, alcune linee che possono orientare l´osservazione. Si veda www.netmanager.it/Site/Tool/Article/view-html.

II. Ricerca e raccolta dati

II.1 Breve analisi del contesto e delle risorse strutturali dell'Istituto.

La scuola, dove condurrò la mia osservazione, è un Istituto Tecnico Commerciale ubicato al centro del crocevia urbano modenese. La sede, realizzata a cura dell'Amministrazione Provinciale e inaugurata nel 1959, si presenta come moderna e ben strutturata: oltre a una biblioteca con oltre 16.000 volumi e a un'Aula Magna con una capienza di 1500 posti, l'Istituto è dotato di due Aule Audiovisivi, di un laboratorio Linguistico, di due laboratori di Chimica- Fisica, di due laboratori di Scienze Naturali, di sette laboratori di Informatica di cui uno per il Trattamento Testi, uno Linguistico Multimediale e uno *Open Space* con p.c. e postazioni mobili con Internet e videoproiettore. Vi sono altresì due palestre e un bar interno.

L'istituto è articolato in tre indirizzi di studio: linguistico–aziendale (Erica); giuridico–economico aziendale (Igea e corso serale Sirio); aziendale-informatico gestionale (Mercurio). I profili formativi in uscita consentono sia l'accesso a corsi di istruzione universitaria che l'inserimento nel mondo del lavoro. Il "progetto scuola- lavoro", che prevede per gli studenti delle classi quarte uno *stage* di lavoro presso Aziende che operano nel settore terziario, consente di instaurare un rapporto costante e proficuo col contesto economico modenese.

Nella scuola sono impiegati 98 docenti di cui 79 con incarico a tempo indeterminato, 12 con incarico a tempo determinato e 7 con completamento d'orario. In particolare si contano quattro professoresse di tedesco che insegnano nell'indirizzo Erica e Igea. Gli alunni sono 783 per un totale di 36 classi[18].

[18] Dati relativi all'A. S. 2002-2003.

II.2 Resoconto del colloquio con l'insegnante

Ho avuto l'opportunità di conferire con l'insegnante di tedesco che mi ha fatto prendere visione del suo modo di lavorare e della programmazione settimanale della sua disciplina così scandita: un'ora è dedicata alla spiegazione, un'altra ora è riservata ad attività di laboratorio, le restanti due ore alla correzione e alla verifica-interrogazione.

Punti nodali della sua didattica sono la *Grammatik,* i *Lesetexte* (ascolti che hanno come base un testo) e gli *Hörtexte* (ascolti che avvengono senza l'ausilio di un testo). L'ascolto è condotto con una prassi determinata: dapprima l'insegnante propone l'ascolto del testo completo, in seguito pone agli studenti domande che valgono da *Vororientierung* in quanto focalizzano l'attenzione dei ragazzi su alcuni aspetti importanti, quindi ferma l'ascolto in quei punti che consentono di rispondere a tali domande, infine termina con la lettura del testo sul libro consigliando di sottolineare le *Redewendungen*, cioè i modi di dire incontrati nei brani ascoltati o nelle letture in genere.

La docente dà ai propri allievi direttive precise per l'apprendimento: ognuno deve avere un quaderno sul quale scrivere le regole di grammatica che lei detta così da evitare ogni fraintendimento ed evidenziare gli aspetti più rilevanti; un quaderno nel quale fare gli esercizi; una rubrica sulla quale annotare le parole ed espressioni apprese.

Per l'interrogazione-verifica usa il metodo dell'estrazione. I sorteggiati devono eseguire sempre un esercizio di traduzione che da un lato permette di compiere un'analisi contrastiva fra la propria lingua e quella straniera, dall'altro aumenta la consapevolezza metalinguistica. Il sistema delle interrogazioni 'casuali', ovvero non programmate, assicura uno studio assiduo e un impegno costante.

In relazione all'aspetto centrale su cui si concentrerà la mia osservazione, le chiedo se usa variare metodologie e attività. Mi risponde che ciò avviene soprattutto durante le ore del lettore linguistico che definisce più "fantasiose". Ha sperimentato negli anni passati l'uso di cd-rom corredati al libro di testo, ma

data la scarsa controllabilità del lavoro effettivamente svolto dagli allievi durante tali ore non ha più ripetuto l'esperienza.

Le mie impressioni: la professoressa mi ha illustrato con chiarezza e precisione il suo modo di insegnare e organizzare l'attività didattica. Si tratta di un metodo severo che è il frutto di diversi anni di insegnamento e ha dato, secondo quanto mi testimonia, risultati apprezzabili. Mi incuriosisce se però tale metodo tanto rigido quanto efficace favorisca la motivazione e l'interesse degli allievi. Sono curiosa di vedere il loro atteggiamento.

II.3 Informazioni preliminari all'osservazione in classe

La classe in cui condurrò la mia esperienza di osservazione è una prima dell'indirizzo Erica. E' composta da 19 femmine e un solo ragazzo; una ragazza è ripetente. La grande maggioranza di loro (90%) non ha fatto tedesco alle Scuole Medie; sta quindi apprendendo, dopo poco più di un mese di scuola, i principali rudimenti della lingua.

Il libro di testo adottato è *Alles Klar*, edito dalla casa editrice Hoepli; esso consta di due tomi, rispettivamente il libro di testo (*Kursbuch*) e l'eserciziario (*Arbeitsbuch*), ed è corredato di una guida per l'insegnante, di un cd-rom, di due audiocassette. Il libro è suddiviso in moduli e in capitoli; gli esercizi sono alternati con la grammatica, spesso visualizzata, e con letture. Dal punto di vista didattico si segnala la presenza di indicatori di apprendimento, quali schemi e tabelle di sintesi. I contenuti sono esposti con chiarezza espositiva.

III. Osservazione

III.1 Protocollo di lezione[19]

Classe: I (I .T. C.)
Numero di alunni: 20
Ora: II (9.00- 9.55)
Situazione : Laboratorio Linguistico

Attività svolte	Descrizione
1. Richiamo delle preconoscenze: come si può chiedere la professione ("Was bist du von Beruf? - Was sind Sie von Beruf?").	**Attività centrata sulla forma.**
2. Ascolto di un dialogo sulle professioni.	**Attività che richiede attenzione all'ascolto.**
3. Risposta a domande di comprensione sul brano ascoltato.	**Attività chiusa, richiede attenzione all'ascolto.**
4. *Kettenübung* (esercizio a catena): ogni allievo domanda al suo vicino che lavoro gli piacerebbe fare da grande.	**Applicazione meccanica.**

Come hanno lavorato gli alunni?
Gli alunni hanno lavorato singolarmente, svolgendo con cura le indicazioni dell'insegnante.

Quali attività hanno funzionato meglio?
La suddivisione del brano, effettuata dall'insegnante, in piccoli segmenti di ascolto ha aumentato l'attenzione degli alunni facilitandone la comprensione e la risposta alle domande loro assegnate.

Quali difficoltà ho osservato?
Gli allievi eseguono il compito in modo diligente, ma senza partecipazione. Durante l'ora solo una alunna è intervenuta volontariamente (senza essere chiamata dalla professoressa) chiedendo delucidazioni.

Cosa penso che abbiano imparato gli alunni?
Gli alunni sono in grado di capire frasi semplici che concernono la professione.

Come lo so?
L'ho rilevato da un *feedback* orale a fine lezione.

[19] Modello tratto dai Materiali prodotti da Graziella Pozzo e Cecilia Rizzardi per il progetto di Ricerca- Azione MIUR, 2002.

III.2 Protocollo di lezione

Classe: I (I .T. C.)
Numero di alunni: 20
Ora: IV (11.50- 12. 40)
Situazione : Aula

Attività svolte	**Descrizione**
1. L'insegnante scrive alla lavagna i numeri in tedesco da 1 a 100 e ne spiega la formazione.	**Attività che richiede un procedimento analitico.**
2. L'insegnante detta agli allievi una serie di numeri da tradurre in tedesco.	**Esercizio chiuso, meccanico.**
3. L'insegnante chiama alla lavagna alcuni alunni a cui chiede di scrivere i numeri che lei detta in tedesco.	**Esercizio chiuso, richiede attenzione all'ascolto.**

Come hanno lavorato gli alunni?
Gli alunni hanno lavorato singolarmente copiando sul proprio quaderno quanto l'insegnante (attività 1) o alcuni compagni scrivevano alla lavagna (attività 3).

Quali attività hanno funzionato meglio?
L'esercizio alla lavagna di comprensione e successiva scrittura di numeri ha coinvolto l'intera classe, movimentando la lezione. Ogni alunno, non solo quello alla lavagna, cercava di capire il numero pronunciato dalla professoressa e confrontava la sua risposta con quella dei compagni.

Quali difficoltà ho osservato?
L'esercizio 3, pur avendo reso la lezione più dinamica, ha suscitato in alcuni alunni vergogna e ansia.

Cosa penso che abbiano imparato gli alunni?
Gli alunni conoscono i numeri da 1 a 10, che sono stati più volte ripetuti, mentre hanno incertezze su quelli più alti.

Come lo so?
L'ho rilevato da un *feedback* orale a fine lezione.

III.3 Protocollo di lezione

Classe: I (I .T. C.)
Numero di alunni: 20
Ora: II (9.00- 9.55)
Situazione: Aula

Attività svolte	**Descrizione**
1. Interrogazione di due alunni suddivisa in tre fasi: • Correzione compiti per casa • Traduzione • Breve colloquio in tedesco	**Esercizio che verifica la diligenza nell'effettuare le consegne.** **Esercizio che richiede un procedimento analitico.** **Esercizio che richiede conoscenza di termini, buona comprensione e capacità di espressione.**

Come hanno lavorato gli alunni?
Gli alunni non interrogati hanno prestato attenzione all'interrogazione cercando d'intervenire in caso di incertezze così da ottenere un "+".

Quali attività hanno funzionato meglio?
L'attività di traduzione dal tedesco all'italiano.

Quali difficoltà ho osservato?
Una limitata conoscenza dei termini e difficoltà nell'applicazione congiunta di diverse regole.

Cosa penso che abbiano imparato gli alunni?
Gli alunni hanno effettuato, tramite il confronto con i compagni interrogati, un efficace ripasso di quanto hanno imparato fino ad ora.

Come lo so?
L'ho dedotto dall'osservazione degli studenti; la mia impressione è stata confermata da un *feedback* orale a fine lezione.

III.4 Alcune considerazioni sull'utilizzo delle *Sozialformen* nelle lezioni osservate

Nelle ore di osservazione svolte, l'insegnante ha utilizzato nel complesso due modalità di lavoro: la lezione frontale - con una proporzione di circa l'80%- e quella del plenum.

La lezione frontale ha seguito un tipico corso che prevede dopo lo scambio del saluto, l'enunciazione degli obiettivi e del tema della lezione o il richiamo dei prerequisiti; la presentazione del nuovo contenuto attraverso l'esposizione condotta dall'insegnante; la verifica di quanto spiegato attraverso esercizi tratti dal libro di testo o tramite frasi da tradurre in tedesco che contengono le regole grammaticali e le forme lessicali appena studiate (fase di esercitazione individuale); l'assegnazione di compiti. Non sono mai state attuate fasi di lavoro di coppia o di gruppo.

Le interrogazioni hanno caratteristiche ben definite. Esse constano di tre parti: la correzione dei compiti assegnati la volta precedente; la traduzione alla lavagna di frasi o di brevi brani dettati dall'insegnante; un colloquio in tedesco fra l'insegnante e l'alunno volto ad attestare la comprensione della lingua e la capacità di saper partecipare a una conversazione parlando in modo coerente. Gli alunni non interrogati sono stimolati a prestare attenzione e a partecipare attivamente all'interrogazione dei compagni, in quanto viene assegnato una nota di merito (il classico "+") a coloro che fanno interventi corretti, completando quello che dice l'interrogato-a o rispondendo alle domande a cui non sa rispondere.

Tale modello didattico presenta tratti leggermente diversi nelle ore di laboratorio linguistico. In una forma di lavoro in plenum gli allievi eseguono un esercizio a catena chiedendosi a turno che cosa piacerebbe fare loro da grandi ("Was ist dein Traumberuf?"). Ad eccezione di questo momento di lavoro in plenum in cui è coinvolto tutto il gruppo classe, la modalità della lezione è quella frontale condotta con un approccio deduttivo: prima di procedere all'ascolto di un brano che presenta il lessico dei diversi mestieri, l'insegnante richiama i

prerequisiti scrivendo alla lavagna la domanda con cui si chiede il lavoro a una persona (“Was bist du von Beruf?”); poi detta alcune domande cui gli alunni dovranno rispondere ascoltando il brano esplicitando che esse valgono da *Vororientierung.* La relazione alunni–insegnante è condotta in un contesto extra–aula con un alto grado di formalità: ogni alunno occupa il banco del laboratorio corrispondente al proprio numero nel registro. Anche nella situazione di laboratorio mancano *in toto* il lavoro di coppia e di gruppo.

IV.Ipotesi di azione

IV.1 Individuazione e analisi di punti critici

A livello cognitivo gli alunni sono notevolmente preparati. Dopo poco più di un mese di lezione gli allievi conoscono dal punto di vista grammaticale il caso nominativo, accusativo e dativo, gli articoli, alcune delle preposizioni più comuni, l'inversione, la costruzione della frase principale e interrogativa; dal punto di vista lessicale i numeri, l'ora, la data, le relazioni familiari, i nomi delle professioni. Di contro sono stati totalmente trascurati sia l'apprendimento emotivo che quello interattivo a causa di un metodo che incoraggia l'apprendimento individuale ed ignora quello condiviso; privilegia la competizione e tralascia la cooperazione[20].

Da alcuni colloqui con gli studenti e da alcune loro affermazioni prima dell'inizio dell'ora, ho potuto cogliere uno scarso interesse per la lingua tedesca e una tendenza a considerarla come severa e dura. Il gruppo appare motivato allo studio della lingua solo dalle interrogazioni pressanti e continue.

La mancanza di coinvolgimento mi sembra derivare da un abuso di lezioni frontali scandite in momenti 'rituali' del tutto prevedibili e da una conduzione eccessivamente rigida e direttiva. L'esperienza pluriennale della professoressa diventa, in questo caso, un limite confluendo in un comportamento professionale stereotipato che non si adegua flessibilmente agli allievi e alle loro esigenze come sarebbe invece opportuno nei primi mesi di studio del tedesco. Sarebbe particolarmente importante, soprattutto nei primi approcci con la lingua, far vivere agli alunni esperienze di apprendimento positive, soddisfacenti e perfino divertenti. Il clima in aula è invece altamente formale; viene dato uno spazio minimo all'apporto individuale e a doti quali la creatività e la fantasia che, se incoraggiate, potrebbero creare un'atmosfera più favorevole in grado di incentivare l'apprendimento.

[20] Si veda il sistema degli 'interventi dal posto' dei non interrogati-e , volti a 'colmare le lacune' degli interrogati.

IV.2 Possibili soluzioni

L'osservazione, l'analisi e la riflessione condotte hanno individuato i punti critici della didattica da un lato nella scarsa motivazione degli allievi, dall'altro nella poca flessibilità della modalità di lavoro. Per risolvere tali problemi sarebbe a mio parere opportuno organizzare in modo più dinamico la lezione frontale fino ad arrivare, tramite un processo lento e graduale, a modalità di lavoro più attive e coinvolgenti che conducano gli alunni a un apprendimento autonomo.

Nella prima fase di lavoro, che ha come scopo quello di rendere la lezione frontale più aperta e quindi meno rigida, possono risultare utili alcune tecniche di apprendimento-insegnamento suggerite dallo studio pubblicato dal Goethe Institut[21]

- La "regola dei dieci minuti": la lezione deve essere divisa in fasi di 10 minuti che prevedono alternativamente attività recettive o espressive. Così all'ascolto, alla trascrizione, alla registrazione devono succedere momenti più produttivi come la scrittura , il parlato.
- Visualizzazione: in una lezione frontale è importante utilizzare sia i canali auditivi che quelli visivi. Durante l'esposizione è bene visualizzare i concetti più importanti attraverso immagini, schemi, diagrammi di flusso, mappe mentali. La lavagna, se ben utilizzata, può essere un valido aiuto per lo sviluppo della lezione.
- *Brainstorming:* è un metodo che è utile per fissare le idee, per rendere chiari i risultati di un lavoro o di una discussione, per strutturare lavori scritti o esposizione orali, per fare progetti.
- Metodo partecipativo di conduzione del dialogo: al fine di stimolare la partecipazione degli allevi alla lezione, si consiglia all'insegnante di formulare con esattezza le domande e di lasciare agli alunni un adeguato tempo di riflessione contando mentalmente fino a 20. Questo metodo riduce la durata e il numero di interventi dell'insegnante e aumenta

[21] B. Ziebell, E. Butler, *Sozialformen,* pp.9-21 in H.D. Dräxler, B. Kuhn *Methodik des Fortgeschrittenenunterrichts*, Goethe Institut München, 1998.

invece quelli degli alunni con un significativo vantaggio per il loro apprendimento

- Imparare attraverso l'insegnamento: un metodo secondo cui gli alunni stessi spiegano ai compagni alcune sequenze del programma. Dopo aver elaborato da soli o in gruppo il tema loro assegnato, lo presentano all'intera classe. La funzione dell'insegnante cambia in modo netto perché il suo compito si limita a dare consigli per l'esposizione o a preparare il materiale necessario- utile. Condizione indispensabile per la buona riuscita è il lento avvicinamento a questo metodo tramite l'assegnazione di piccoli compiti.

I metodi e le possibilità sopra descritte, prevedendo una sentita partecipazione degli alunni, un alternarsi di fasi recettive e produttive e nuovi compiti e funzioni per l'insegnante riducono sempre più le fasi della lezione frontale, rendendola meno conservativa e direttiva. Penso che l'utilizzo di tali tecniche contribuisca a creare nella classe un clima disteso e accresca l'interesse per la lingua tedesca. Esse possono condurre ad avviare il lavoro di gruppo, che è una modalità di lavoro che può essere vissuta con blocchi, timori, inquietudini se non adeguatamente introdotta. Bisogna infatti passare da una metodologia dove l'attore principale risulta essere l'insegnante, a un'altra dove gli attori siano i ragazzi e il docente diventi sempre più il regista del processo di apprendimento. L'insegnante per costruire un clima adatto deve favorire diversi modi di imparare e di fare esperienza; valorizzare i punti di forza dei singoli ragazzi, orientandoli, sostenendoli, incoraggiandoli; progettare la sua lezione in modo flessibile, prevedendo momenti di contrattazione dove gli alunni possano scegliere tra una gamma di alternative (autonomia di scelta); saper ascoltare attivamente, mostrando interesse, empatia e ricercando soluzioni mediate e condivise; permettere a tutti di esprimersi, apprezzare i suggerimenti degli alunni, non giudicare e non valutare tutto ciò che viene detto dagli alunni;

condividere con i ragazzi le scelte educative e i criteri di valutazione degli apprendimenti.

Sono questi piccoli passi che conducono a una piena valorizzazione delle risorse della classe e del tempo scolastico. Se attuati con entusiasmo e ottimismo penso che siano un buon antidoto ai visi annoiati e demotivati di quegli alunni che sono stanchi del tedesco solo dopo pochi mesi di studio.

Biblio- e Linkografia

Sulle *Sozialformen:*

- *S. Andrich, L. Miato, M. Polito, Il superamento della lezione frontale: apprendimento cooperativo e le risorse del gruppo classe, in* www.erickson.it/images/upload/doc_conv_1.49.pdf
- M. Castagna, *La lezione nella formazione degli adulti,* Milano, Franco Angeli, 1998.
- C. Fanti, *Un'originale modalità personale di conduzione delle classi* in www.rivistadidattica.com
- *Frontalunterricht, Gruppenunterricht, Projektunterricht* in http://people.freenet.de/bwdata/data
- P.Kraft, *Sozialformen* in *Schule und Unterricht,* Münster/Bielefeld, 2001, in www.prof-kraft.de/frontal/frontal.htm
- H. Meyer, *Unterrichtsmethoden,* vol.1, Frankfurt am Main, Skriptor, 1987.
- I.C. Schwerdtfeger, *Gruppenarbeit und innere Differenzierung*, München, Langenscheidt; Goethe Institut Inter Nationes, 2001.
- R. E. Wicke, *Lehrerfortbildung leicht gemacht*, München, Iudicium, 2000.
- B. Ziebell, E. Butler, *Sozialformen* in H.D. Dräxler, B. Kuhn *Methodik des Fortgeschrittenenunterrichts*, Goethe Institut München, 1998.

Sulla Ricerca Azione:

- H. Altrichter, P. Posch, *Lehrer erforschen ihren Unterricht,* Bad Heilbrunn, Verlag Julius Klinkhardt, 1998.
- *Formazione dei docenti in uno specifico contesto di ricerca,* a cura di L. Patriarca, in www.dirigenzascolastica.it/Cultura/MetodologieRicerca/IntroRicercaAzione/.html

- *La Ricerca azione (R/A) in un guscio di noce. Dieci punti chiave* , a cura di Graziella Pozzo in www.dirigenzascolastica.it/Cultura/MetodologieRicerca/IntroRicercaAzione/html
- G. Pozzo, *Ricerca Azione: apprendimento e sviluppo professionale dell'insegnante*, in *Insegnando s'impara*, a cura di G. Pozzo, Torino, IRRSAE Piemonte, 1994.
- *Un elenco provvisorio di strumenti di raccolta dati nella ricerca-azione,* a cura di G. La Rosa, in www.dirigenzascolastica.it/Cultura/MetodologieRicerca/IntroRicercaAzione/html
- B. Ziebell, *Unterrichtsbeobachtung und Lehrverhalten,* München, Langenscheidt; Goethe Institut Inter Nationes,2002.