

## IL DOCENTE RICERCATORE

di Maria De Luchi

### ABSTRACT

*Questo lavoro descrive l'evolversi della nozione di professionista riflessivo, teorizzata da Schön, verso quella del docente ricercatore, insita nell'approccio della ricerca-azione. Si descrivono le modalità di avvio di un progetto di ricerca e si esaminano alcuni strumenti di rilevazione dati, necessari per dare oggettività alle rilevazioni, che saranno poi analizzate da un gruppo di lavoro. La riflessione sulle proprie convinzioni e assunti personali verrà posta a confronto con la pratica didattica, attraverso la raccolta dati e l'osservazione in aula. L'analisi successiva porterà il docente ricercatore a sviluppare la pratica riflessiva. Questo processo non solo produrrà consapevolezza, ma indurrà al cambiamento, in senso migliorativo, del proprio agire. Di conseguenza, la dimensione del docente ricercatore diventa occasione e motivo di implementazione della prassi didattica e strumento di autentico sviluppo professionale.*

### 1. IL MODELLO DI RICERCA PROPOSTO DAL MASTER IN PROGETTAZIONE AVANZATA DELLA LINGUA E CULTURA ITALIANA A STRANIERI

Il Master in Progettazione avanzata della Lingua e Cultura Italiana a stranieri (d'ora in poi Master Itals di 2° livello), proposto dalla Challenge School-Università Ca' Foscari di Venezia, ha lo scopo specifico di formare docenti, già in possesso di una solida base glottodidattica, alla riflessione e all'analisi della propria pratica professionale.

Gli insegnanti assumono il ruolo di ricercatori e realizzano progetti di ricerca-azione in contesti reali di italiano L2 e LS, sotto la guida di tutor esperti. Il progetto, articolato in varie fasi, ha lo scopo di favorire lo sviluppo di competenze a livello didattico o progettuale, secondo il percorso scelto. Si viene a potenziare la capacità di riflessione e valutazione da parte del singolo e del gruppo di ricerca.

Molte sono le tematiche approfondite dagli iscritti al Master nel corso degli anni. Tra le principali indichiamo la sperimentazione di approcci e metodi, come il CLIL, l'apprendimento cooperativo e la *flipped classroom*. Alcuni corsisti hanno analizzato aspetti specifici della didattica, quali la gestione di classi plurilivello, l'insegnamento e la valutazione delle abilità ricettive e produttive; alcuni hanno affrontato problemi come la frequenza irregolare nei corsi di italiano L2; altri hanno sperimentato l'utilizzo delle TIC o formulato proposte didattiche atte a compensare la mancanza di materiali e strumenti adeguati in situazioni disagiate.

All'interno dei vari forum del Master vi è possibilità di confronto e di scambio reciproci: si forma così una comunità di pratica che spesso continua e si rafforza nel tempo. Gli esiti della ricerca vengono, su base volontaria, messi a disposizione della comunità e si creano occasioni per la loro divulgazione.

L'esperienza pluriennale del Master testimonia come sia possibile realizzare percorsi di ricerca in contesti diversi per età, interessi e livello d'istruzione degli studenti. L'obiettivo comune è contribuire a formare un atteggiamento riflessivo, che a partire dal singolo si possa diffondere alla comunità di pratica in cui opera, nell'ottica della formazione continua e del *life-long learning*. Illustreremo ora l'origine della figura del professionista riflessivo ad opera di Schön e il suo successivo evolversi nella proposta del docente ricercatore nell'ambito della ricerca-azione, secondo il modello proposto dal Master Itals di 2° livello (cfr. Celentin in questo numero).

## 2. IL PROFESSIONISTA RIFLESSIVO

Grazie agli studi di Schön (1993), una nuova figura entrò nel panorama della ricerca educativa, il professionista riflessivo. Secondo la teoria positivista della scienza il ricercatore era stato fino ad allora uno studioso, accademico o non, avulso dal contesto formativo, che formulava ipotesi poi sperimentate in classi reali, in cui però entrava come osservatore o esperto, senza quindi prendere in alcun modo parte all'azione didattica. Questa immagine "classica" della ricerca è ancora radicata ed è opinione comune in un notevole numero di docenti, che associano l'idea della ricerca al lavoro di accademici e scienziati, basato su ampi campioni statistici (Kaneklin, Piccardo, Scaratti 2010).

Riflettere sulla pratica è da tempo parte della tradizione glottodidattica (Wallace 1998: 17), ma è Schön a introdurre una disamina tra *reflection on action* (la riflessione sull'azione, che si realizza in modo retrospettivo) e *reflection in action* (la riflessione nel corso dell'azione): quest'ultima implica il pensare a cosa si sta facendo mentre lo si sta facendo, senza interrompere l'azione. A questo proposito scrive Schön (1987, pp. 57-58):

"[...] Nel presente dell'azione il nostro pensiero serve a risagomare che cosa stiamo facendo proprio mentre stiamo agendo. Sostengo che, in casi come questi, riflettiamo nel corso dell'azione".

Nel volume *Il professionista riflessivo* (1993), Schön esamina cinque professioni (ingegneria, architettura, management, psicoterapia e pianificazione urbana) e afferma che i professionisti affrontano la realtà per risolvere problemi spesso unici, ambigui o di natura complessa, utilizzando conoscenze costruite all'interno del proprio ambiente di lavoro, spesso in modo creativo, anziché applicare conoscenze o teorie precostituite e astratte. L'autore elabora il concetto di professionista riflessivo (*reflective practitioner*) che diviene un testo di riferimento per gli operatori (ad esempio infermieri e insegnanti) desiderosi di veder legittimata la loro professionalità anche a livello accademico (Schön 2010: 251-253).

Schön precisa che di fronte ad una situazione problematica il professionista – nel nostro caso il docente – può agire secondo due modalità: applicando la razionalità

tipica di stampo positivista, ossia eseguendo protocolli di azione derivanti da teorie pedagogiche, oppure la razionalità riflessiva, frutto della riflessione personale e originale sull'azione e quindi riferita ad un contesto specifico.

Le situazioni educative sono spesso problematiche, uniche e non ben definite: di conseguenza è molto difficile affrontarle in base a schemi precostituiti e standardizzati. La razionalità riflessiva proposta da Schön supera quindi la scissione tradizionale tra teoria e prassi, tra sapere e fare, introducendo il concetto di "riflessione nel corso dell'azione", grazie alla quale il docente assume un abito critico, sperimentale ed è in grado di affrontare situazioni nuove e complesse (Schön: 250). Ne consegue che la figura del docente si arricchisce di caratteristiche e peculiarità in precedenza esclusivo dominio del mondo accademico.

### 3. IL PROFESSIONISTA RIFLESSIVO E LA RICERCA-AZIONE

Le modalità con cui il docente è portato a crescere professionalmente sono molteplici e soggettive, come partecipare a corsi di formazione e aggiornamento o discutere con i colleghi; tuttavia, come chiarisce Wallace (1991: 13) raramente tutto questo produce riflessione sulla propria pratica didattica, né induce necessariamente a modificarla a fini migliorativi. Un approccio come la ricerca-azione, che si avvale di un procedimento codificato, può invece portare ad una riflessione strutturata sulla didattica: ciò aumenta la consapevolezza dell'insegnante, lo guida nell'azione e di conseguenza produce sviluppo professionale (Kaneklin, Piccardo, Scaratti 2010:12-13).

Wallace porta dunque a compimento l'intuizione di Schön, proponendo un modello di formazione basato sull'approccio riflessivo, realizzabile concretamente attraverso progetti di ricerca-azione, da parte di un docente che assume in tal caso lo status di *ricercatore*.

La teoria lewiniana della ricerca-azione (Burns 1999; Trombetta, Rosiello 2000; Barbier, 2007) vede quindi il docente come protagonista principale del processo di ricognizione, analisi, raccolta dati e riflessione sul suo operato, coadiuvato dal gruppo di progetto.

Ma come si articola l'attività del docente ricercatore? Innanzitutto la ricerca parte dalla revisione delle proprie conoscenze consolidate o risposte codificate e richiede la messa in atto di procedure efficaci, finalizzate innanzitutto a porre il problema (*problem posing*) prima che a risolverlo (*problem solving*). Di fronte ad una situazione inattesa, si cercherà in primo luogo di definirne i contorni attraverso una prima raccolta dati (Losito, Pozzo 2005: 165). Si dovrà innanzitutto chiarire la natura del fatto, onde evitare false partenze. Per fare questo, è necessaria una prima raccolta dati, ad esempio mediante un'intervista a campione ad alcuni studenti e insegnanti, oppure un questionario ad hoc. E' a volte possibile infatti che la percezione del problema da parte del docente sia errata, incompleta o frutto di attribuzioni causali arbitrarie. Il confronto con altri attori della ricerca, in questo caso studenti e colleghi, consentirà un corretto avvio del progetto.

La ricerca-azione è per sua stessa natura un approccio di tipo collaborativo, che richiede l'attivazione di un gruppo, purché minimo, di ricerca: colleghi di classi parallele, docenti di dipartimento, docenti di classe o di sostegno, possono costituire

un primo nucleo che analizza il contesto, predispone un piano d'azione, monitora il percorso mediante osservazioni, strutturate o non, sul campo. La riflessione è sempre svolta in gruppo e si avvale del confronto reciproco. L'autoreferenzialità è così evitata; al contrario viene stimolata l'analisi delle proprie convinzioni personali che sottendono l'azione e il fare vero e proprio della didattica.

Ecco perché si parla di comunità professionale educante: la gestione condivisa di situazioni difficili, poco chiare o complesse rafforza il potere decisionale del singolo e favorisce l'assunzione di punti di vista diversi; grazie a questo, si possono elaborare soluzioni alternative, frutto delle competenze messe in atto dai diversi attori del gruppo, aprendo prospettive inattese.

La triangolazione dei dati provenienti da varie fonti (es. docente d'aula, osservatore, studenti) conferisce scientificità agli esiti della ricerca, che restano legati al contesto specifico di realizzazione e quindi non sono generalizzabili, contrariamente a quanto avviene in campo tradizionale. Quest'ultimo aspetto ha suscitato in passato alcune perplessità in una parte del mondo accademico (Gatti: 37).

L'alternanza di azione e riflessione, come suggerito da Schön, è connaturato alla ricerca-azione e costituisce uno dei suoi tratti salienti. Analogamente, teoria e pratica trovano la loro unione ideale in progetti di questo tipo: non è infatti ipotizzabile la messa in atto di un piano operativo se il docente è privo delle necessarie conoscenze in campo glottodidattico. L'azione, tuttavia, presenta sempre aspetti nuovi e a volte difficilmente gestibili: entra allora in gioco la capacità di *agire nell'azione* teorizzata da Schön e grazie alla quale il docente ricercatore, e quindi professionista riflessivo, riesce a trasformare le sue conoscenze e abilità tecniche in competenze efficaci, messe in atto in situazioni reali.

#### 4. LE CONDIZIONI PER LO SVOLGERSI DELLA RICERCA

Le richieste poste oggi alla professionalità docente sono complesse e numerose e quindi ci si può chiedere quale spazio abbia la ricerca in quest'ottica e quali siano i presupposti per il suo svolgersi. Va affermato realisticamente che nessun insegnante intraprende un percorso di questo tipo per puro amore della ricerca (Richards 1994: 3). Alcuni docenti sono spinti a farlo per ragioni di ordine accademico, come la partecipazione ad un Corso di perfezionamento o ad un Master che implichi la sperimentazione in aula, oppure per rispondere a specifiche richieste in ambito lavorativo, quali la collaborazione a progetti d'istituto.

Borg (2006: 22-27) ha illustrato le condizioni necessarie perché un docente intraprenda un lavoro di ricerca. Innanzitutto deve essere **consapevole** che esiste un problema che deve risolvere, oppure deve porsi un interrogativo cui dare una risposta adeguata, come la sperimentazione di un nuovo metodo.

Il docente deve essere **motivato** a farlo e la motivazione, analogamente a quanto succede nell'apprendimento, è la spinta più importante verso il cambiamento.

Sono necessarie **conoscenze e abilità**. Come detto, si devono conoscere i principi fondanti della ricerca-azione e le sue modalità di sviluppo.

Si deve poter contare sulla collaborazione di colleghi disponibili a formare il gruppo di ricerca (Burns 1999) e sulla presenza di uno o più osservatori in grado di registrare dati in aula.

Il fattore **tempo** è senza dubbio molto importante: non si può svolgere un progetto in periodi molto ristretti: la progettazione, il monitoraggio e lo svolgersi dell'azione richiedono infatti tempi dilatati. A volte è questa la pregiudiziale che impedisce l'avvio di alcuni lavori.

Il docente deve avere una forma di **gratificazione** per l'impegno richiesto, in termini di raccolta e analisi dei dati, osservazione, incontri con il gruppo: la gratificazione sarà sia personale, se ad esempio si sperimentano nuovi modelli didattici, che collettiva, qualora si partecipi ad un progetto d'istituto o si collabori con enti di ricerca.

Il valore dell'esperienza aumenta se viene condiviso dalla **comunità**: innanzitutto dei ricercatori, che include il dirigente, gli studenti, i docenti della scuola o reti di scuole. Il senso di appartenenza e la gratificazione professionale sono percepibili in progetti di ampia portata che sono gestiti a livello regionale e nazionale (Losito, Pozzo 2005; Burns and Edwards 2014). In ogni caso, anche se la ricerca è condotta in scala ridotta e coinvolge un numero ristretto di partecipanti, è fondamentale che venga resa pubblica, attraverso la condivisione a livello di organi collegiali, la pubblicazione in riviste specializzate, la diffusione in rete, la presentazione nel corso di convegni, conferenze o seminari. Come afferma Ebbutt "la ricerca non è tale se non è resa pubblica" (in Coonan 2000).

## 5. GLI INTERROGATIVI DI RICERCA

Sviluppare un approccio riflessivo implica innanzitutto avviare una riflessione sul sé, sulle proprie idee e convinzioni, di cui non si è sempre completamente consapevoli, seguiti dall'analisi della propria pratica, realizzabile mediante la raccolta di dati. Questi diventeranno la base di partenza su cui riflettere con il gruppo di ricerca. Richards (1994: 1-2) suggerisce una serie di interrogativi che il docente è invitato a porsi. Eccone alcuni:

- Come raccolgo informazioni riguardo al mio modo di insegnare?
- Quali sono i miei credo relativi all'insegnamento e come lo condizionano?
- Qual è l'origine di queste convinzioni?
- Che tipo di insegnante sono?
- Che tipo di scelte faccio in sede di programmazione?
- Quali sono gli stili e le strategie di apprendimento che i miei studenti preferiscono?
- Come mi percepiscono i miei studenti?
- Come comunico loro i miei obiettivi?
- Quali sono le opportunità che offro per un uso autentico della lingua?

Rispondere a domande di questo tipo implica innanzitutto porsi in un atteggiamento riflessivo e predisporre alla scelta di uno o più aspetti suscettibili di maggiore analisi a scopo migliorativo. Come spiega Richards (Richards: 3), spesso i corsi aggiornamento in servizio tentano di dare risposte a problemi pratici e contingenti, ma l'effetto è spesso deludente o si esaurisce nel breve termine.

Per rispondere a interrogativi simili a quelli proposti, è necessario analizzare l'insegnamento in modo oggettivo e riflettere criticamente su quanto si scopre. Le informazioni raccolte potranno servire a molti scopi:

- aumentare la consapevolezza dei propri assunti sul senso dell'educare e sulle pratiche didattiche;
- migliorare la comprensione dei processi di insegnamento e apprendimento;
- porre le basi per l'autovalutazione e in tal senso diventare una componente importante dello sviluppo professionale (Richards: 2).

Vediamo ora di analizzare alcune resistenze che i docenti pongono a questo tipo di indagine. Non sempre ciò che si insegna e il modo in cui si insegna riflette ciò in cui si crede (Mortari 2009). A volte si tende a replicare modelli già vissuti in passato come apprendenti, in modo del tutto inconsapevole. Il confronto con osservatori, colleghi e studenti può mettere in luce il gap tra dichiarato e agito e suggerire modalità per colmarlo.

Non sempre l'esperienza è sufficiente a creare sviluppo professionale. Spesso infatti (ivi: 107) docenti con grande esperienza applicano in classe strategie e routine in modo quasi automatico e non sanno riflettere in modo conscio sul proprio agito. L'esperienza è il punto di partenza per lo sviluppo professionale, ma per acquisire valore è necessario analizzarla in modo sistematico.

## 6. COME REALIZZARE LA RICERCA

Come è possibile realizzare un lavoro di ricerca da parte del docente? La letteratura in materia descrive una pluralità di strumenti (Wajnryb 1992; Wallace 1998; Coonan 2000; Trincherò 2004), ma i docenti spesso lamentano la difficoltà di gestirli sia in termini temporali che organizzativi, qualora, ad esempio, sia richiesta la presenza costante di un osservatore, fatto raramente possibile nelle scuole. E' opportuno proporre l'utilizzo di strumenti privi di qualsiasi finalità valutativa e quindi a bassa inferenza sul docente. Vediamone alcuni:

- *il diario del docente*: compilato regolarmente e possibilmente dopo la lezione, può fornire riflessioni e dati utili a comporre un quadro completo di situazioni ed eventi;
- *la cronaca di lezione*: la descrizione in forma narrativa da parte di un osservatore esterno offre un punto di vista in grado di gettare luce su quanto accade in aula;
- *interviste a campione e questionari*: offrono il feedback degli studenti;
- *registrazioni audio e video*: forniscono dati oggettivi preziosi per il lavoro di ricerca, anche se richiedono tempi lunghi di analisi;
- *il portfolio*: raccoglie testimonianze, riflessioni e lavori realizzati;
- *schede di osservazione*, compilabili da docenti osservatori o studenti esperti (Wajnryb 1991, Trincherò 2004).

La ricerca-azione fa propri, organizza e conferisce un senso alle varie tipologie di strumenti, inserendoli in un progetto articolato in fasi specifiche, sottoposte a verifica e valutazione (Losito Pozzo 2005).

Castoldi descrive i criteri regolativi che qualificano un'innovazione efficace: i docenti devono avere un mandato chiaro che ne determini ruoli, tempi e modalità di lavoro. L'azione di miglioramento è graduale, condivisa e svolta nel rispetto della pluralità dei soggetti coinvolti. Si avvale del supporto di esperti, è fondata sulla pratica, è flessibile e può quindi essere rivista in itinere (2015: 26).

È auspicabile che la scuola dell'autonomia possa trovare risorse utili a supportare l'impegno richiesto ai docenti che intendono intraprendere percorsi di innovazione e ricerca e prevedere forme di riconoscimento personale e sociale, come suggerito da Borg (op. cit.: 25).

## 7. CONCLUSIONI

Partendo dalla teorizzazione di Schön relativa al professionista riflessivo, abbiamo considerato come l'ambiente educativo abbia la necessità di avere al proprio interno docenti in grado di analizzare in modo critico e costruttivo il proprio operato. Nel rispetto delle scelte soggettive per la messa in atto di processi di analisi e riflessione, la ricerca-azione si configura come il tipo di approccio che meglio risponde alla volontà di intraprendere percorsi di ricerca seguendo un procedimento scientifico e non solo emotivo o impressionistico.

Le esigenze di un mondo variegato e complesso impongono conoscenze, abilità e competenze generali e specifiche, ma soprattutto richiedono la disponibilità ad aprirsi alla comunità educante, di mettersi in gioco e di sapere coniugare teoria e pratica: in tal modo le conoscenze teoriche e accademiche, unite ad abilità concrete, diventeranno competenze operative.

Gli strumenti possono essere costruiti dai docenti stessi e utilizzati in progetti di ricerca-azione, che per la loro natura specifica e il loro essere basati su dati reali, senza mirare alla generalizzazione degli esiti, consentono una lettura del contesto completa e poliedrica.

L'insegnante assume quindi la valenza del ricercatore e, in quanto tale, acquisisce l'autorevolezza che gli deriva sia dalle conoscenze pregresse che dalla competenza maturata sul campo. Tutto questo porta naturalmente allo sviluppo professionale, non solo dell'individuo o del gruppo di progetto, ma dell'intera comunità educante. Come afferma Penny Ur (1996: 317):

"It has been said that teachers who have been teaching for twenty years may be divided into two categories: those with twenty years' experience and those with one year's experience repeated twenty times."

## BIBLIOGRAFIA

- BARBIER, R., 2007, *La ricerca-azione*, Armando Editore, Roma.
- BORG, S., 2006, "Conditions for Teacher Research", *English Teaching Forum*, 4, 22-27.
- BURNS, A., 1999, *Collaborative Action Research for English Language Teachers*, Cambridge University Press, Cambridge.
- BURNS, A.; EDWARDS, E., 2014, "Introducing Innovation through action research in an Australian national programme: experiences and insights" in HAYES, D., (editor), *Innovations in the Continuing Professional Development of English Language Teachers*, British Council, London, 65-88.
- CASTOLDI, M., 2015, *Didattica generale*, Mondadori Università, Milano.
- COONAN, C.M. (a cura di), 2000, *La Ricerca Azione*, Cafoscarina, Venezia.
- GATTI, R., 2002, *Che cos'è la pedagogia sperimentale*, Carocci, Roma.
- KANEKLIN, C., PICCARDO, C., SCARATTI, G. (a cura di), 2010, *La ricerca-azione*, Raffaello Cortina, Milano.
- LOSITO, B., POZZO, G., 2005, *La ricerca azione*, Carocci, Roma.
- MORTARI, L., 2009, *La formazione del docente professionista*, Carocci, Roma.
- RICHARDS, J., LOCKART, C., 1994, *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*, Cambridge University Press, Cambridge.
- SCHÖN, D., 1993, *Il professionista riflessivo*, trad. it, Dedalo, Bari.
- SCHÖN, D., 2006, *Formare il professionista riflessivo*, trad. it., Franco Angeli, Milano.
- TRINCHERO, R., 2004, *I metodi della ricerca educativa*, Laterza, Roma-Bari.
- TROMBETTA, C., ROSIELLO, L., 2000, *La ricerca-azione*, Erickson, Trento.
- UR, P., 1996, *A Course in Language Teaching. Practice and Theory*, Cambridge University Press, Cambridge.
- WAJNRYB, R., 1991, *Classroom Observation Tasks: A Resource Book for Teachers and Trainers*, Cambridge University Press, Cambridge.



WALLACE, M., J., 1991, *Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach*, Cambridge University Press, Cambridge.

WALLACE, M., J., 1998, *Action Research for Language Teachers*, Cambridge University Press, Cambridge.