

Sara Presutti^{1,2}, Sveva Grigioni Baur¹

¹Haute école pédagogique du canton de Vaud, Losanna, ²Università di Ginevra - Svizzera
sara.presutti@hepl.ch - sveva.grigioni-baur@hepl.ch

Osservare: come e perché

Abstract

L'obiettivo di questo testo è fornire un resoconto del workshop che si è svolto nell'ambito del convegno "La Formazione dei Docenti di Matematica tra continuità e innovazione: il Lesson Study", tenutosi a Torino nel novembre 2022. Questa attività, indirizzata agli insegnanti della scuola secondaria, è stata incentrata sulla fase dell'*osservazione* nel contesto delle formazioni di tipo Lesson Study (LS). Più in particolare, lo scopo del workshop era quello di approfondire questo momento partendo dalla concezione del LS come processo di ricerca, e più precisamente ricerca-azione. Nelle prossime pagine, dopo aver evocato brevemente le caratteristiche del LS e i punti di contatto con la ricerca-azione, ripercorriamo le attività svolte durante il workshop. Infine, presentiamo alcune riflessioni conclusive sul processo LS in generale e sulla fase dell'*osservazione* in particolare.

Parole-chiave

Lesson Study, ricerca-azione, osservazione, scuola secondaria

Introduzione

Il Lesson Study (LS) è una modalità di formazione professionale degli insegnanti che ha le sue radici nella pratica giapponese del *jugyo kenkyu*. Il termine è la composizione delle parole *jugyo*, letteralmente "lezione, istruzione" e *kenkyu*, "studio, ricerca". La traduzione inglese ha privilegiato, per il secondo termine, la parola studio, dando meno risalto all'accezione "ricerca". Tuttavia, alcuni autori sostengono che la visione di questa pratica come attività di ricerca abbia un ruolo centrale nella concettualizzazione del LS e che debba essere maggiormente enfatizzata (Takahashi & McDougal, 2019). Da un punto di vista teorico, in effetti, il LS può essere considerato come una forma di ricerca-azione (Lewis et al., 2009). Inoltre, come in tutte le ricerche, il LS necessita di una problematica da approfondire, di ipotesi e domande di ricerca, ma soprattutto di strumenti che permettano di dare una risposta a questi interrogativi. Nell'ambito del LS, tali strumenti sono forniti tramite l'*osservazione* in classe. Proprio l'*osservazione* è stata al centro del workshop tenutosi durante il convegno "La Formazione dei Docenti di Matematica tra continuità e innovazione: il Lesson Study", che ha coinvolto insegnanti e ricercatori a Torino nel novembre 2022. La domanda a cui proviamo a rispondere in questo testo, e che ha orientato il workshop, è: perché bisogna osservare durante il LS e come si deve farlo?

Nelle pagine che seguono, discutiamo le caratteristiche principali del dispositivo LS e le analogie con la ricerca-azione, in modo da presentare l'*osservazione* in classe come

momento chiave di questa indagine sull'insegnamento-apprendimento. Nella sezione successiva, ripercorriamo rapidamente lo svolgimento del workshop e le idee che sono emerse sulla fase di osservazione. Concludiamo questo testo con una sezione, parzialmente separata dal resto, riguardante alcuni consigli pratici per lo svolgimento di una¹ LS efficace, di cui si è dibattuto al termine del workshop.

Lesson Study e ricerca-azione

La risposta breve alla domanda “perché bisogna osservare nel Lesson Study” è che il LS non è solo un tipo di formazione professionale, ma una forma di ricerca vera e propria. In quanto tale, necessita di dati che permettano di rispondere alla domanda di ricerca e l'osservazione di una lezione è la modalità con cui ottenere questi dati. Vediamo in che senso.

Un ciclo LS inizia con l'identificazione di una problematica sull'insegnamento-apprendimento da parte degli insegnanti che determina la scelta di un tema di ricerca. Successivamente, il gruppo esplora il tema scelto durante la fase detta del *kyouzai kenkyu*, letteralmente “analisi del materiale didattico” (Shimizu et al., 2022), e pianifica una lezione. Questa lezione viene realizzata in classe da un membro del gruppo, mentre gli altri osservano le attività degli studenti. In seguito, i partecipanti sono invitati a condividere le proprie osservazioni, a esaminarle e a discuterne le implicazioni rispetto al problema iniziale. Successivamente, il gruppo può decidere di diffondere i risultati del lavoro svolto o di riprendere il percorso, affinando la domanda di partenza. La LS è in genere guidata da un insegnante o un formatore esperto (detto facilitatore) che gestisce la discussione e coinvolge tutti i partecipanti.

Sulla base dei lavori di Lewis (2002), Fujii (2016) sottolinea come il LS giapponese, a differenza di altri modelli di formazione professionale, parta da una domanda anziché da una risposta e sia portato avanti dagli insegnanti, non dai formatori, con relazioni non gerarchiche tra i discenti. Inoltre, se nelle altre formazioni professionali la ricerca (in didattica, per esempio) fornisce delle conoscenze per la pratica degli insegnanti, nel Lesson Study “*practice is research*” (p. 412).

Il Lesson Study prende dunque la forma di un vero e proprio processo di ricerca nel milieu professionale. In questo senso, esso si configura come un tipo di ricerca-azione (Lewis et al., 2009), nonostante le due pratiche siano nate e si siano sviluppate in luoghi e tempi molto diversi. La ricerca-azione è una forma di indagine, introdotta per la prima volta da Lewin (1946), volta allo studio di una situazione professionale ritenuta problematica attraverso un processo di problem-solving. Come nel Lesson Study, la metodologia segue uno schema ciclico (con delle fasi molto simili a quelle descritte) e un approccio “a spirale” (nel senso che la problematica evolve nel corso dell'investigazione) (Catroux, 2002). Inoltre, la ricerca-azione è un processo partecipativo, in cui i ruoli degli insegnanti si fondono con quelle dei ricercatori, in un rapporto tra ricerca e pratica che tende ad essere simmetrico (Roy, 2021).

Poiché la ricerca-azione ha in Italia una tradizione di lunga data (Arzarello et al., 2013), riteniamo importante sottolineare questi punti di contatto, affinché la pratica del Lesson Study risulti meno distante per insegnanti e ricercatori italiani.

Il LS è dunque una forma di ricerca, e in quanto tale necessita di osservabili: di elementi, cioè, che permettano ai partecipanti di rispondere alla domanda iniziale. Tali elementi sono raccolti durante l'osservazione della lezione e costituiscono la base per la discussione e la riflessione finale.

¹ Ci riferiamo *al* LS (al maschile) quando prendiamo in considerazione il dispositivo di formazione o il processo nella sua forma generale; *alla* LS (al femminile) quando facciamo riferimento allo svolgimento di un particolare ciclo di ricerca.

Il Workshop di Torino: l'osservazione come momento chiave del processo di ricerca

Durante il workshop tenutosi a Torino, abbiamo inizialmente riflettuto con i partecipanti sul perché il momento dell'osservazione sia necessario nel LS. Abbiamo dunque iniziato proponendo di commentare un'ipotetica lista di obiettivi per delle LS. Alcuni di questi obiettivi non presentavano una vera e propria domanda di ricerca, ma proponevano piuttosto delle tematiche non problematizzate (ad esempio "il teorema di Pitagora", oppure "le rette parallele"). Dalla discussione con i partecipanti è emerso come, sebbene sia possibile condurre delle LS su queste tematiche, esse rischiano di essere meno feconde in termini di apprendimento per gli insegnanti. L'obiettivo della LS è, infatti, quello di acquisire nuove conoscenze su come apprendono e su come far meglio apprendere gli studenti, piuttosto che creare lezioni perfette (Takahashi & McDougal, 2018). L'assenza di un proposito chiaro rischia invece di focalizzare l'azione del gruppo solamente su questo secondo aspetto.

Una volta evidenziata la natura sperimentale ed esperienziale del LS, la discussione è passata a come si debbano svolgere la lezione (detta appunto *lezione di ricerca*) e la sua osservazione. Due attività hanno aiutato i partecipanti a riflettere su alcune caratteristiche fondamentali di questo momento.

Pluralità e complementarità delle osservazioni

Inizialmente ai partecipanti è stata mostrata una foto di un oggetto da descrivere con una sola parola o una sola frase. Le descrizioni sono state poi raccolte e lette ad alta voce. La diversità delle risposte ottenute ha permesso di abordare il tema della complementarità. L'osservazione di una lezione deve essere infatti effettuata da tutti i membri del gruppo. Ognuno di essi ha sensibilità, conoscenze ed esperienze diverse ed è dunque in grado di coglierne aspetti diversi. Inoltre, in una classe, molti fatti interessanti ai fini della ricerca accadono nello stesso momento. È quindi importante che più persone effettuino l'osservazione contemporaneamente.

Abbiamo poi mostrato ai partecipanti un modellino dello stesso oggetto rappresentato nella foto e abbiamo chiesto nuovamente di esprimerne, con una sola parola, una caratteristica. Ciò ha permesso di ragionare sulla variazione delle attività da proporre agli studenti. Proponendo attività diverse durante la lezione, si possono far emergere ragionamenti diversi, capire meglio eventuali difficoltà e in generale raccogliere più informazioni sull'apprendimento degli alunni.

Breve osservazione di due lezioni di ricerca

Il nostro workshop è proseguito con un'attività a gruppi di osservazione di due lezioni di ricerca preparate nell'ambito di LS in scienze (in Svizzera) e in matematica (in Italia). Per ogni LS, è stato messo a disposizione il *lesson plan* e uno o due video di circa 2-3 minuti. Prima della visione del video, ogni gruppo ha preso conoscenza del *lesson plan* e ha cercato, sulla base degli obiettivi della LS, di individuare gli elementi da osservare durante lo svolgimento della lezione. Dopo la visione, i partecipanti hanno confrontato le proprie osservazioni.

Sulla base di questa esperienza, abbiamo poi chiesto quali fossero gli elementi importanti da tenere in considerazione quando si effettua l'osservazione di una lezione di ricerca. Di seguito riportiamo i temi che sono emersi.

Innanzitutto, i partecipanti hanno messo in evidenza come l'osservazione debba avvenire, per quanto possibile, in classe. La registrazione video della lezione è possibile per fornire un supporto ulteriore, ma non può sostituire l'osservazione diretta degli alunni.

Rispetto a cosa si debba osservare, esso dipende dalla domanda di ricerca che è stata posta dal gruppo. Durante la discussione con i partecipanti è stato tuttavia ribadito che *non si osserva l'insegnante, ma si osserva l'insegnamento*. Il focus della ricerca deve essere infatti sugli effetti della lezione in questione sull'apprendimento (o comunque sulle azioni) degli alunni. Inoltre, proprio perché la finalità è quella di osservare come gli alunni reagiscono agli stimoli forniti, molti partecipanti hanno sottolineato come, durante la lezione di ricerca, non si dovrebbe interagire con loro. Tuttavia, se lo si desidera, è possibile parlare con alcuni studenti dopo la lezione, al fine di raccogliere ancora più informazioni sulle loro attività, sui ragionamenti e sulle eventuali difficoltà incontrate. Un esempio di questo approccio è il modello *"three case pupils"* (si veda per esempio Dudley & Lang, 2020).

Durante la discussione è stata inoltre ribadita l'importanza di sapere chiaramente cosa si voglia osservare e perché. Per questo motivo, nei paesi asiatici, durante la fase di stesura del *lesson plan*, grande spazio è lasciato all'anticipazione minuziosa di quali potrebbero essere le reazioni, le difficoltà, i ragionamenti degli studenti in relazione all'insegnamento proposto. In questo modo, l'osservazione risulta essere più mirata ed efficace. La preparazione dettagliata del *lesson plan*, peraltro, è un tema complesso ed è oggetto di estese ricerche quanto al suo adattamento nella versione italiana del LS (Bartolini Bussi & Funghi, 2019).

Infine, durante il dialogo con i partecipanti sono emersi i temi, già affrontati, della complementarità e dell'unicità delle osservazioni di ogni membro del gruppo. A questa discussione è stata aggiunta la riflessione sul fatto che nessun insegnante può vedere tutto ciò che succede in una classe. È quindi utile, secondo la domanda di ricerca, che i membri del gruppo si dividano in sottogruppi con finalità specifiche in merito all'osservazione. Inoltre, è stato ribadito l'importanza di variare le attività e di lasciare il più possibile spazio agli alunni per poter mettere in evidenza i loro ragionamenti.

Allargando lo sguardo: consigli pratici per LS efficaci

Il workshop si è infine concluso allargando lo sguardo al processo LS nella sua totalità. Sulla base della letteratura esistente sul LS e della nostra esperienza personale, abbiamo cercato di mettere in evidenza alcuni punti che potrebbero aiutare a rendere più fruttuosa una LS.

Con una lezione brutta si può fare un'ottima LS

Come già ribadito in questo testo, l'obiettivo del LS non è quello di creare una lezione perfetta, ma di esplorare un problema professionale. Per questo motivo, preparare una lezione che si rivela imperfetta può essere un'esperienza molto proficua. Questa lezione, infatti, può permettere agli insegnanti di osservare delle difficoltà d'apprendimento o degli ostacoli didattici che non erano stati anticipati, e di fare un'analisi fine di ciò che è stato osservato.

Peraltro, è importante ricordare che la riuscita o meno di una lezione può variare a seconda della classe, dell'insegnante, del contratto didattico e di molti altri fattori. Una lezione efficace in una classe potrebbe non esserlo in un'altra. Ciò che è fondamentale è dunque acquisire delle conoscenze generali su come reagiscono gli alunni agli stimoli proposti, ma anche la capacità trasversale di osservare le loro attività e farne un'analisi didattica.

Curare le relazioni all'interno del gruppo

Isoda et al. (2007), descrivendo il LS giapponese, ne hanno evidenziato tre principi di fondo: in primo luogo, l'idea che gli insegnanti possano migliorare la propria pratica osservandosi a vicenda. In secondo luogo, l'aspettativa che gli insegnanti che hanno sviluppato determinate competenze le condividano con i colleghi meno esperti. In terzo luogo, l'attenzione, che non dovrebbe essere rivolta all'insegnante che fa la lezione, ma piuttosto alla qualità dell'apprendimento degli studenti.

La collaborazione all'interno del gruppo di insegnanti è dunque fondamentale per la buona riuscita di una LS. Affinché ciò avvenga, ogni membro deve sentirsi a proprio agio nell'esprimersi, ma anche nel mettersi in gioco dando valore alle proprie incertezze, ai propri dubbi e alle proprie difficoltà di insegnamento. La postura da assumere, più che quella dell'insegnante, è quella del discente e del ricercatore. Affinché ciò avvenga, tre accortezze possono essere messe in pratica. La prima è quella di evitare giudizi di valore sugli altri insegnanti (oltre che sugli alunni), la seconda è quella di avere un facilitatore della LS che si occupi non soltanto di questioni organizzative, ma anche di garantire che la voce di tutti sia ascoltata. Infine, nella nostra esperienza, la scelta della classe in cui fare la lezione di ricerca dovrebbe essere fatta all'ultimo momento (a meno di grossi vincoli organizzativi), in modo che la lezione sia il più possibile *di ciascuno*.

Prestare attenzione alla fase del *kyouzai kenkyu*

Un'altra misconcezione riscontrata spesso in alcune forme del LS al di fuori del Giappone riguarda la fase del *kyouzai kenkyu* (Fujii, 2014; Takahashi & McDougal, 2019). Questa fase si svolge tra la scelta del tema della LS e la pianificazione della lezione e ha lo scopo di approfondire l'oggetto della ricerca. È importante che questo momento non sia solo una condivisione reciproca delle pratiche di insegnamento. Molto spazio dovrebbe essere dato alla consultazione di documenti che possano arricchire le conoscenze matematiche e didattiche del gruppo in vista della preparazione della lezione. Tra i documenti consultati possono esserci ad esempio i programmi (nel caso italiano, per esempio, le Indicazioni Nazionali), vari libri di testo, degli articoli di didattica o di riviste professionali, oppure altri *lesson plan*. Inoltre, è possibile invitare alcuni esperti delle tematiche scelte a partecipare ad alcune fasi della LS.

Prendersi del tempo

Partecipare ad un ciclo di LS è un'attività che può richiedere molto tempo. Per questo motivo è importante trarne profitto il più possibile ricordando che è un momento di formazione continua che permette di acquisire competenze professionali trasversali e, in quanto tale, dovrebbe essere riconosciuto e valorizzato sul piano istituzionale. Nella nostra esperienza, quando l'impegno in una LS è incoraggiato e sostenuto dalla propria istituzione (aiutando, per esempio, le supplenze o alleggerendo alcuni incarichi amministrativi), esso ha più probabilità di svilupparsi e radicarsi nella cultura scolastica.

Bibliografia

Arzarello, F., Bartolini Bussi, M. G., & Bazzini, L. (2013). Emma Castelnuovo e la ricerca in didattica della matematica in Italia: alcune riflessioni. *La Matematica nella Società e nella Cultura*, 6(1), 81-95. <http://eudml.org/doc/293926>

Bartolini Bussi, M. G., & Funghi, S. (2019). Lesson Study in primary pre-service teachers' education: influences on beliefs about lesson planning and conduction. In M. Graven, H. Venkat, A. Essien, & P. Vale (Eds.), *Proceedings of the 43rd Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (Vol 2). (pp. 81-88). Pretoria, South Africa: PME.

Catroux, M. (2002). Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. *Les Cahiers De L'APLIUT*, 21(3), 8-20. <https://doi.org/10.4000/apliut.4276>

Dudley, P., & Lang, J. (2021). How case-pupils, pupil interviews and sequenced research lessons can strengthen teacher insights in how to improve learning for all pupils. In A. Murata & C. K. E. Lee (Eds.), *Stepping up Lesson Study: An Educator's Guide to Deeper Learning* (pp. 14–26). Routledge.

Fujii, T. (2014). Implementing Japanese Lesson Study in Foreign Countries: Misconceptions Revealed. *Mathematics Teacher Education and Development*, 16(1), 65–83. <https://mted.merga.net.au/index.php/mted/article/view/206>

Fujii, T. (2016). Designing and adapting tasks in lesson planning: a critical process of Lesson Study. *ZDM Mathematics Education*, 48(4), 411–423. <https://doi.org/10.1007/s11858-016-0770-3>

Isoda, M., Stephens, M., Ohara, Y., & Miyakawa, T. (Eds.). (2007). *Japanese Lesson Study in Mathematics: Its Impact, Diversity and Potential for Educational Improvement*. World Scientific Publishing. <https://doi.org/10.1142/6339>

Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34–46. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>

Lewis, C. (2002). *Lesson Study: A Handbook of Teacher-Led Instructional Change*. Research for Better Schools.

Lewis, C., Perry, R., & Friedkin, S. (2009). Lesson Study as action research. In S. E. Noffke & B. Somekh (Eds.), *The SAGE Handbook of Educational Action Research* (pp. 142–154). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9780857021021>

Roy, P. (2021). Des recherches participatives en éducation: convergences et divergences? [Conférence d'ouverture] In P. Roy (Ed.), *Acte de Colloque international francophone sur les recherches participatives* (pp. 11–42). Haute école pédagogique Fribourg. <https://folia.unifr.ch/unifr/documents/319869>

Shimizu, S., Funahashi, Y., Hanazono, H., & Murata, S. (2022). Japanese Lexicon. In C. Mesiti, M. Artigue, H. Hollingsworth, Y. Cao, & D. Clarke (Eds.), *Teachers talking about their classrooms: Learning from the professional lexicons of mathematics teachers around the world*. Routledge.

Takahashi, A., & McDougal, T. (2018). Collaborative Lesson Research (CLR). In M. Quaresma, C. Winsløw, S. Clivaz, J. da Ponte, A. Ní Shúilleabháin, A. Takahashi (Eds.), *Mathematics Lesson Study Around the World* (pp. 143–152). ICME-13 Monographs. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-75696-7_8

Takahashi, A., & McDougal, T. (2019). Using School-Wide Collaborative Lesson Research to Implement Standards and Improve Student Learning: Models and Preliminary Results. In R. Huang, A. Takahashi, & J. P. da Ponte (Eds.), *Theory and Practice of Lesson Study in Mathematics: An International Perspective* (pp. 263–284). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-04031-4_14