

Insegnare a classi disomogenee: il caso della didattica della lingua seconda

Insegnare italiano come lingua seconda a gruppi disomogenei rappresenta all'interno del panorama nazionale una condizione diffusa. Il personale docente spesso non dispone di strumenti metodologici efficaci e la conduzione della lezione è affidata sovente al buon senso dei formatori.

I principi della didattica rivolta a gruppi disomogenei vertono in particolar modo sulla conoscenza degli studenti e sulla selezione dei materiali. Questi ultimi dovrebbero essere significativi, autentici, impattanti rispetto alla motivazione e accessibili a tutti gli apprendenti.

Secondo il paradigma della didattica che intende il discente come soggetto di apprendimento, i corsisti dovrebbero essere invitati fin dai primi minuti di lezione a essere partner attivi e autonomi rispetto a quanto accade in classe.

Il docente che rivolge la propria attività a una classe disomogenea dovrebbe predisporre modelli di apprendimento fruibili da tutti gli studenti e progettare corsi e curricoli significativi per la didattica, eliminando il superfluo. I limiti rispetto a una glottodidattica rivolta a studenti disomogenei sono relativi a una mancanza d'interesse istituzionale, a una esiguità di ricerche sperimentali, alla trascuratezza di alcuni docenti che preferiscono ignorare la disomogeneità, qualora poco significativa dal punto di vista del numero, e alle direttive rispetto ai programmi didattici e alle prestazioni linguistiche.

Le classi che presentano livelli linguistici disomogenei possono essere descritte in base a criteri quantitativi e qualitativi. Ci si può basare sulla quantità di apprendenti suddividendoli per livello linguistico o considerare a prescindere ogni classe come gruppo disomogeneo, in quanto aggregazione di molteplici idioletti¹.

I docenti che lavorano con gruppi poco omogenei dovrebbero mettere in discussione la propria didattica, i propri nuclei fondanti, negoziando con il gruppo classe nuovi assi tematici e descrittivi; ciò che può sembrare ov-

5. M. Atlet, *La ricerca sulle pratiche di insegnamento in Francia*, La Scuola, Brescia 2003.

1. Il termine idioletto designa la varietà individuale di una lingua.



**J. Gris, *Il libro aperto* (1925),
Kunstmuseum,
Bern.**

vio a un insegnante non è necessariamente chiaro e scontato per gli studenti e questa massima vale ancora di più per i gruppi disomogenei.

I concetti di sillabo e di curriculum presentano per definizione una natura variabile, continuamente in evoluzione e questa proprietà dovrebbe essere ancora più significativa laddove il gruppo di riferimento sia disomogeneo.

Se la classe risulta variegata, l'unico fattore unitario che può essere preso in considerazione, a meno di non voler stabilire delle congetture basate su ipotesi e su supposizioni, è il corso di lingua: gli obiettivi, le strategie e i nuclei fondanti costituiscono il perno della didattica.

È possibile orientare il lavoro dei docenti secondo alcuni parametri legati all'efficienza e alla qualità.

Il primo concerne l'analisi del gruppo; è fondamentale comprendere i propri studenti, le loro motivazioni, riconoscerne il livello linguistico, anche mediante il ricorso a test e a colloqui preliminari.

Il secondo parametro riguarda la progettazione del sillabo e del curriculum; una volta preso atto della disomogeneità del gruppo classe, il docente dovrà configurarsi come esperto di settore e selezionerà quali obiettivi didattici costituiranno i nuclei fondanti del proprio lavoro in classe. Si può operare con gruppi disomogenei seguendo due impostazioni: sviluppare le abilità di base e la costruzione di una conoscenza linguistica globale condivisa o isolare al

massimo i contenuti delle lezioni, privilegiando un carattere pratico.

Entrambi gli approcci presentano punti di debolezza: la conoscenza globale non aderisce alla competenza comunicativa che esige lo sviluppo di abilità specifiche e l'isolamento delle strutture linguistiche rischia di creare dei repertori poco spendibili, incidendo negativamente sulla motivazione.

Se il gruppo classe è disomogeneo, sarebbe necessario almeno durante le prime fasi di lavoro realizzare un repertorio comune di fondamentali da cui attingere.

Una terza modalità operativa riguarda la valorizzazione delle differenze tramite l'assegnazione di ruoli in ambiente cooperativo.

Il *cooperative learning* è un approccio generico che può essere sfruttato per ciò che concerne la didattica a gruppi poco omogenei. I principi fondanti del *cooperative learning* consistono nel potenziamento delle competenze individuali e nell'organizzazione del lavoro cooperativo.

Per quanto concerne la glottodidattica, l'approccio cooperativo dovrebbe essere un aspetto della *forma mentis* del docente, il quale fin dal primo momento concepisce il proprio operato in chiave collaborativa, pensando al gruppo classe in termini di sottogruppi da guidare.

Gli studenti possono essere divisi più volte rispetto alla scansione didattica, a seconda degli obiettivi o possono



BIBLIOGRAFIA

- Adorno C., Ribotta P.**, *Insegnare e imparare la grammatica*, Paravia, Torino 1999.
- Balboni P.**, *Didattica dell'italiano a stranieri*, Bonacci Editore, Roma 1994.
- Balboni P.**, *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, UTET, Torino 2007.
- Damiano E.**, *L'azione didattica*, Armando, Roma 1993.
- Giacalone-Ramat A.**, *L'italiano tra le altre lingue: strategie di acquisizione*, il Mulino, Bologna 1988.
- Johnson J.A.**, *Foundations of American Education*, Pearson Education, New York 2008.
- Kellough R.D. - Kellough N.D.**, *Secondary School Teaching: A Guide to Methods and Resources* (3rd ed.), Pearson, Prentice Hall (NJ) 2007.
- Pellerey M.**, *Le competenze individuali e il Portfolio*, La Nuova Italia, Firenze 2004.
- Pontecorvo C. - Ajello A.M. - Zucchermaglio C.**, *I contesti sociali dell'apprendimento*, LED, Milano 1995.
- Salend S.**, *Creating Inclusive Classrooms*, New Jersey, Pearson, Prentice Hall (NJ) 2008.
- Singer A.J.**, *Social Studies for Secondary Schools* (3rd ed.), Routledge, New York 2009.

SITOGRAFIA

- Faris O.**, *The Impact of Homogeneous vs. Heterogeneous Collaborative Learning Groups in Multicultural Classes on the Achievement and Attitudes of Nine Graders towards Learning Science*. <http://eric.ed.gov/?id=ED504109>

costituire dei gruppi di lavoro fissi per tutto il corso. La gestione dei gruppi è un aspetto delicato e aderisce perfettamente al concetto di autonomia d'insegnamento; solo l'insegnante può valutare quale sia la conduzione più opportuna per i propri gruppi.

In linea di principio, in ogni gruppo si dovrebbero contare massimo quattro studenti, al fine di evitare una carenza di controllo e di struttura in merito alle attività proposte.

I discenti possono essere inseriti nei gruppi in base alle proprie specificità individuali. Se non si desidera soprattutto nelle fasi iniziali correre il rischio di lasciare la propria didattica al caso, giacché spesso non si ha una conoscenza chiara della propria classe, sarebbe opportuno strutturare i gruppi in base ad alcuni ruoli che possano valorizzare non tanto il gruppo in sé, quanto il lavoro di gruppo.

Si potrebbero assegnare, in un gruppo costituito da tre discenti, il compito del coordinatore dell'attività deputato alla scansione del lavoro, il ruolo del moderatore che dovrà consentire a tutti i membri del gruppo di partecipare

e la figura dell'ottimizzatore adibito al controllo del tempo a disposizione, richiamando l'attenzione del gruppo in caso di dispersione o di distrazione.

Partendo da un'impostazione che valorizza il gruppo in base alle competenze individuali stabilite dai ruoli assegnati, il lavoro, sia esso di stampo induttivo o deduttivo, potrà essere espletato in piena autonomia.

Secondo le ricerche di Faris, l'eterogeneità degli apprendenti aumenta la partecipazione degli stessi alle attività: «Having mixed ability students in the learning groups improves the students sharing capabilities and their peer relations»².

La figura del docente, a parere di Pellerey³, dovrebbe promuovere la significatività, chiarire i traguardi formativi, inserire elementi di raccordo con il sapere pregresso, collegarsi ad altri ambiti, possibilmente vicini agli studenti, e facilitare, mediante l'uso di più mediatori linguistici⁴, la trasferibilità del linguaggio.

Secondo Pontecorvo, alle premesse di metodo di Pellerey mancherebbe il ruolo del gruppo; l'insegnante dovrebbe incrementare la cooperazione, in classe, perché artefice di motivazione⁵.

Il docente di L2 che lavora con gruppi disomogenei, non potendo proporsi agli studenti mediante un ruolo ascritto e direttivo, tipico del modello tradizionale di insegnante di italiano, ha di fronte a sé due strategie: l'insegnamento come visita guidata (percorso strutturato, offerto progressivamente ai gruppi) o come itinerario esplorativo (si promuove il gruppo evidenziando il ruolo della motivazione e sviluppando abilità critiche e creative).

La libertà di insegnamento consente di gestire secondo modalità differenti i propri gruppi e il proprio ruolo di docente, ma nel caso della formazione orientata verso gruppi disomogenei sarà sempre opportuno pensare e ripensare alla direzione e alla significatività della propria azione didattica. Se si struttura l'attività correttamente e si dividono i gruppi secondo criteri appropriati, il metodo cooperativo permetterà di raggiungere traguardi significativi per tutti i discenti.

*Paolo Nitti
cultore della materia in Linguistica,
Università degli Studi di Torino*

2. Si veda Faris in <http://eric.ed.gov/?id=ED504109>.

3. M. Pellerey, *Le competenze individuali e il Portfolio*, La Nuova Italia, Firenze 2004.

4. I mediatori linguistici sono di tre tipi: simbolici (formule, verbalizzazioni, ecc.), analogici (drammatizzazioni, giochi e simulazioni) e iconici (disegni, schemi, fotografie, ecc.); si veda E. Damiano, *L'azione didattica*, Armando, Roma 1993.

5. C. Pontecorvo - A.M. Ajello - C. Zucchermaglio, *I contesti sociali dell'apprendimento*, LED, Milano 1995.