

# Organizzare la classe

1/5



## Il sistema classe e la comunicazione

Parlare di *sistema-classe* e della *comunicazione* in classe implica una riflessione sugli obiettivi e sulle relative attività didattiche, sulle modalità di interagire e sul contesto fisico in cui avviene la comunicazione.

Per motivi di chiarezza, si prenderanno in esame separatamente gli elementi della classe come sistema comunicativo.

### Organizzare la comunicazione in classe

Se pensiamo al contesto "fisico" dove avviene la comunicazione, potremmo anche riflettere sull'opportunità di utilizzare diversi contesti "fisici", soprattutto per quanto riguarda il *setting* d'aula e l'organizzazione dell'assetto degli arredi e dei materiali. La disposizione dei banchi, delle persone e degli oggetti e la loro organizzazione saranno di volta in volta diversi per meglio rispondere alle esigenze di una programmazione flessibile.



Così, al mutamento di uno degli elementi indicati nello schema, corrisponde poi una diversa dinamica di comunicazione.

Dovremo tenere conto quindi di:

- *possibile diversa intenzionalità comunicativa fra insegnante ed alunno*

Per esempio, l'insegnante che ha lanciato un'attività sullo sport può volere coinvolgere l'alunno non italofono in una conversazione per potenziare la sua competenza nel parlato, mentre l'alunno parteciperà alla discussione solo perché motivato dall'argomento.

- *la continua richiesta di feedback da parte dell'insegnante che quindi non si accontenta del ruolo di emittente ma sollecita una positiva alternanza di ruoli.*

Per esempio, la conoscenza, da parte dell'alunno non italiano, di elementi di cultura del proprio paese può provocare una richiesta di informazioni. Infatti l'insegnante può rivelarsi meno competente dell'alunno, in questo campo, instaurando quindi una salutare simmetria nella relazione o anche una asimmetria a vantaggio dell'alunno (Alunno//docente= one-up // one-down)

L'insegnante diventa quindi il "regista della comunicazione" ed è al centro di un vero sistema *où tout se tient*, sinteticamente disegnato nello schema.

Così una lezione sarà guidata dal docente, in un setting accuratamente predisposto perché corrisponda all'attività prescelta. Le attività saranno svolte in un contesto interazionale e relazionale appropriato. Tali attività risponderanno agli obiettivi selezionati per la lezione, operazionalizzati in fasi di lavoro coerenti.

Agire in classe - e a maggior ragione in una classe plurilingue e pluri-etnica - significa quindi tenere presenti ed organizzare di conseguenza

il perchè (?) (obiettivi)

il dove (?) si agisce (setting d'aula)

facendo *che cosa* (?) (attività)

*come* (?) si agisce (contesto interazionale)

## **Perché? Selezionare gli obiettivi**

Una classe plurilingue e pluriculturale merita, da parte degli insegnanti, un'attenzione particolare. La gestione di una classe, nella quale anche un solo alunno parli un'altra lingua (e con possibilità di livelli di competenza diversi), se deve essere organizzata come "classe", scartando quindi momenti di didattica

solo compensativa e di recupero, comporta comunque una selezione degli obiettivi di insegnamento più attenta e meditata.

## Esempio

Torniamo quindi all'insegnante nella sua classe, prendiamo a titolo di esempio, la classe seconda C, frequentata da Juan José e dalla sua piccola amica sinofona. Emergono diverse variabili-alunno: alunni con difficoltà solo di tipo linguistico, alunni particolarmente competenti, alunni con problemi in tutte le materie, alunni demotivati, alunni che intervengono volentieri ma poco diligenti, alunni studiosi ma con scarsa voglia di comunicare... La classe, di per se stessa, rappresenta quindi già un gruppo molto composito. Un gruppo che richiederebbe comunque percorsi differenziati. Una variabile in più è costituita da Juan José e da Hui-Min. Entrambi sono non italofoni, quindi ma non ugualmente "nuovi" all'ambiente. Mentre Hui Min è in Italia da un anno, ed aveva frequentato la prima media in un'altra scuola, J.J. è arrivato in Italia durante l'estate ed ha quindi iniziato la scuola media (in seconda) dai primi giorni di scuola. Gli insegnanti hanno dovuto "provare" le loro competenze. Hanno ovviamente usato prove di ingresso diverse da quelle scelte per i loro compagni. Hanno verificato la loro competenza nella lingua orale e scritta con una serie di test di comprensione.

I loro risultati erano molto diversi. Juan José, ispanofono, comprendeva quasi il 60% del parlato degli insegnanti, ma solo a determinate condizioni: cioè quando il rapporto individualizzato al momento della prova di ingresso modificava il parlato stesso del docente nei termini di una selezione lessicale più attenta, di una maggiore ridondanza, di un ritmo, non innaturale, ma comunque meno veloce di quello usato normalmente nella classe. Inoltre, la prova di verifica iniziale non riguardava ovviamente il parlato curricolare ma ambiti di esperienza del bambino. La comprensione della lingua scritta veniva verificata con test a scelta multipla, ma Juan José, in castigliano, integrava le risposte, anche parlando, dimostrando agli insegnanti che aveva "capito" ma che non sapeva "dirlo" in italiano. La prova di scrittura, a risposte aperte, si era invece dimostrata un fallimento perché Juan José poteva rispondere solo in castigliano.

Per Hui-Min, invece, già scolarizzata in Italia da un anno, la situazione si presentava completamente diversa: i problemi ancora presenti nella comprensione nella lingua orale (dovuti alla distanza fra "lingue") facevano sì che, specie in situazioni di parlato spontaneo del docente, piuttosto veloce, capisse un po' meno rispetto al suo compagno, ma la scolarizzazione, la presenza in Italia, ed evidentemente anche la sua diligenza e la sua competenza linguistica di base avevano favorito un buon apprendimento dell'italiano. La sua produzione orale e scritta tendeva a essere tutto sommato soddisfacente.

Così due esempi ci richiamano al contesto di insegnamento dell'italiano L2 nella classe ed alla necessità di una attenta selezione di obiettivi e, soprattutto, di una programmazione a diversi livelli.

## Esempio

Ad esempio, dovremo prevedere una immaginaria divisione della classe in tre fasce, che ci consente di "operare" in modo utile. A queste tre fasce deve quindi essere riportata costantemente la selezione degli obiettivi.

Per esempio, gli obiettivi di una unità di lavoro possono comportare una serie di operazioni, in primo luogo, di semplice ascolto-comprensione, poi relative al chiedere e dare informazioni, e quindi al raccontare e rielaborare, sino al riferire esperienze di altri, ed infine all'esprimere opinioni. La prima fascia di livello dell'unità di lavoro, nella quale sarà inserito Juan José, corrisponderà a obiettivi limitati alla fase di ascolto-comprensione e di un minimo di rielaborazione. Nella fascia di livello medio, nella quale probabilmente sarà inserita Hui-Min, si chiederà una maggiore rielaborazione, anche attraverso l'uso di facilitatori della comunicazione (materiali iconici, parole-chiave scritte alla lavagna, uso alternato e/o integrato di immagine-suono-testo). Agli alunni di una ipotetica fascia di livello alto sarà richiesta una capacità di sintesi ed espansione maggiore e la rielaborazione anche personale dei contenuti.

[Nella scheda didattica seguente](#), è presentata una esemplificazione relativa a una unità di lavoro di geografia di una classe seconda media, focalizzata sulla messa in sequenza degli obiettivi. Per [approfondire l'argomento](#) appena sviluppato,

## Dove e che cosa? Il setting d'aula e le attività

Noi facciamo lezione in aule molto diverse: spaziose, limitatissime, luminose, buie, troppo luminose, rumorose, poco rumorose, con una buona acustica, con una pessima acustica; gli arredi a disposizione sono anche di diversa qualità. I sussidi e gli strumenti a disposizione sembrano rispondere a logiche perverse di distribuzione. La situazione delle nostre scuole dell'obbligo, dal punto di vista edilizio e dal punto di vista degli arredi, non può quindi essere sistematicamente definita come "soddisfacente" o "deludente", proprio per la complessa e varia mappa dell'esistente. Non inventeremo quindi "scuole modello" il cui numero è esiguo, ma nemmeno ci presteremo alla soluzione di comodo di "non muovere nulla" per la scarsità dei mezzi e le spesso oggettive difficoltà strutturali.

La nostra esperienza, specie a livello di formazione, è che gli insegnanti abbiano invece molta voglia di "cambiare" e che spesso basti solo una riflessione più rassicurante e meno rivendicativa di strutture ottimali e mezzi costosi, per innescare una migliore organizzazione delle attività, in una soluzione di setting d'aula meno rigido. Soprattutto, anche in base alle risposte date da molti docenti in seminari di formazione, si ritiene che la flessibilità delle soluzioni didattiche si accompagni necessariamente alla flessibilità di soluzioni organizzative e di sistemazione "fisica" degli alunni, del docente, degli arredi stessi all'interno dell'aula.

Le proposte che seguono sono proprio il frutto di riflessione di docenti, in diversi corsi di aggiornamento; in particolare ho raccolto le "ultime specifiche esperienze" in termini cronologici (docenti di elementari, medie e liceo delle Scuole Italiane di Buenos Aires e San Paolo del Brasile, 1998-99; docenti di Scuole elementari e medie della provincia di Genova, 1997-1998-1999).

Ogni figura corrisponde ad una possibile sistemazione del docente, degli alunni e della classe.

Per ognuna di queste possiamo evidenziare le attività che corrispondono ai diversi setting d'aula, tenendo conto che la classe-scenario è plurilingue e pluri-etnica. La prima situazione da noi scelta rappresenta, specie per la scuola media, in genere, la normalità.

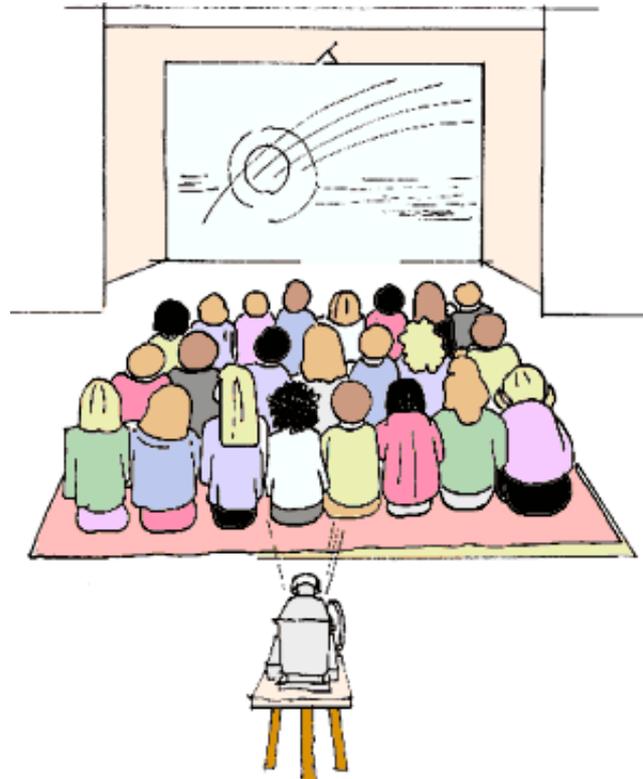
Ci troviamo nell'aula disposta con i banchi a "platea", o per la cosiddetta "lezione frontale". L'insegnante sta alla cattedra o si muove fra i banchi; gli alunni non si guardano in faccia; i primi banchi, se l'insegnante non si muove in continuazione nella classe sono quelli "più vicini", non solo in termini di vicinanza fisica ma anche di contatto emotivo nella comunicazione... A quali attività didattiche di tipo linguistico è soprattutto adatta tale sistemazione?



Intanto una risposta ovvia è che tale sistemazione può essere utilizzata per la prima presentazione di un *input* testuale, se si tratta di un testo che viene letto dall'insegnante. Ma l'insegnante, in una classe disposta in tale forma, dovrà tenere un tono di voce molto alto, declamare e leggere il brano con maggiori strategie di recitazione di quante ne userebbe, per esempio, se la classe fosse disposta veramente come in un teatro, per esempio con molto

distacco fra cattedra e  
banchi...

Se poi l'input fosse dato da un film, la migliore sistemazione resterebbe senz'altro quella prevista nella figura a destra.



In questo caso, l'utilizzo del mezzo audiovisivo impone in qualche modo una scelta. Tale prima riflessione ci porta a una serie di considerazioni.

## Attività didattiche

---

### La classe a platea, la classe per vedere un film

Attività di tipo linguistico in una classe disposta a platea, oppure nella classe disposta a "sala cinematografica".

Nella classe sono presenti anche alunni non italofofoni.

#### Indicazioni prioritarie

Nella classe disposta a platea l'attenzione degli allievi deve convergere verso un punto focale, che può essere costituito dall'insegnante, da uno o più oggetti (ben visibili da tutti), da altri bambini che compiono determinate azioni (ad esempio giocano o mimano ecc.), o da una carta geografica, un mappamondo, o da uno schermo ecc.

#### Esempi di attività linguistiche

\*Giochi linguistici fatti alla lavagna, ad esempio, ricerca di sinonimi, ricostruzione di parole o frasi incomplete, collegamento di opportuni aggettivi ai nomi, costruzione di frasi utilizzando diversi tempi verbali, ecc.

\*Lettura e decodificazione di un testo, letto dall'insegnante o dagli allievi, o scritto alla lavagna, con ricerca dei termini tecnici, o relativi ai vari tipi di linguaggio ecc.

\*Brevi elaborazioni individuali su di un tema prefissato, successiva lettura in classe di ogni componimento e correzione collettiva, con interventi degli allievi e discussione degli errori o delle inesattezze terminologiche.

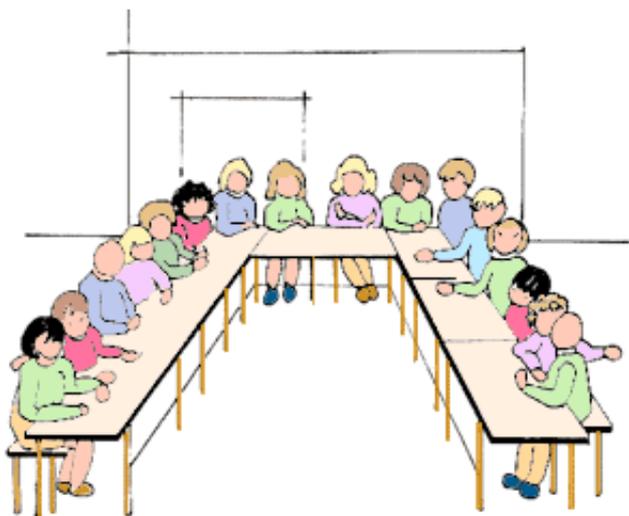
\*Individuazione di termini specifici a cui gli alunni devono arrivare attraverso il gioco dei mimi, presentato da un alunno o da un piccolo gruppo.

\*Giochi strutturati con cui, attraverso semplici domande (sulla forma, il colore, la dimensione ecc.), gli alunni devono individuare un oggetto nascosto nella classe. \*Test di attenzione, ad esempio osservazione di oggetti esposti sulla cattedra, ben visibili da tutti, e successivo elenco, dopo che gli oggetti sono stati tolti o coperti.

\*Visione di una o più scene di un film o di un documentario, con interruzione del filmato ed individuazione delle frasi-chiave o delle parole-chiave per comprenderne la tematica.

\*Visualizzazione sulla carta geografica dei termini relativi al linguaggio geografico (ad esempio isola, penisola, istmo, arcipelago, ecc.).

La figura sotto è quella che meglio si presta ad una lezione a classe intera; in questo caso, gli alunni si guardano tutti in faccia e guardano l'insegnante. Al posto dell'insegnante vi può essere lo schermo, o il monitor per assistere alla proiezione. Vicino all'insegnante vi può essere la lavagna tradizionale o quella luminosa o quella a fogli mobili.



La disposizione a ferro di cavallo, in genere utilizzata per una gestione d'aula nella quale tutti si guardano in faccia e possano così confrontarsi non solo a livello di testo orale prodotto ma anche di elementi extra-verbali, può essere rivisitata nella situazione della classe pluriculturale come "struttura fisica di accoglienza".

## Attività didattiche

**Esempio di Attività Didattica:** Il ferro di cavallo

Esempi di attività di tipo linguistico, specialmente finalizzate all'accoglienza ed all'integrazione.

Si ipotizza una situazione di accoglienza-integrazione in una classe prima media con alcuni alunni di altra lingua e altra cultura. Questi ultimi saranno disposti in modo tale da non farli sentire esclusi dal gruppo classe. Li inviteremo quindi a prendere posto nella parte centrale del "ferro di cavallo". Si procederà poi a svolgere alcune delle seguenti attività:

- intervista a catena con domande fisse (questionario) integrata dall'uso di schede iconiche
- parole domino (nave, vela, lana, nato, topo...) e per categorie (fiori, animali...)
- gioco di mimo: un alunno al centro mima il titolo di film, canzone, libro
- costruzione di un testo iconico (fiaba, narrazione,...) sempre con il procedimento a catena, pescando ognuno un'immagine-guida su un cartoncino
- passaparola (sia in italiano che nella lingua degli alunni di altra lingua ed altra cultura)

