

Paolo Pettinari

L'insegnante "ombra".

Riflessioni su approccio mirato e didattica flessibile nell'autoapprendimento.*

Che cosa intendiamo per insegnante "ombra"? E' quella figura di insegnante che non svolge il lavoro didattico in classe con un gruppo di studenti, e non svolge nemmeno lezioni individuali nel senso tradizionale del termine. Di solito lavora in una biblioteca o in una mediateca e assiste gli studenti nel lavoro individuale:

- individua i loro bisogni linguistici;
- suggerisce attività;
- corregge gli errori.

In realtà i suoi compiti includono anche la programmazione e strutturazione dei percorsi didattici, la produzione di materiale e altro ancora, ma in questa sede vorremmo limitarci a considerare alcuni aspetti del lavoro pedagogico che potremmo definire più "diagnostici" e che riguardano più direttamente il rapporto fra insegnante e studente.

Se vogliamo inquadrare un po' meglio il contesto in cui l'insegnante "ombra" si trova ad operare, possiamo provare a descrivere per sommi capi quello che succede in una piccola mediateca di una scuola di L2. Le fasi del lavoro didattico sono in genere le seguenti.

- Lo studente entra in mediateca. A volte dà un'occhiata per vedere cosa c'è e cosa è possibile fare, a volte si rivolge subito all'insegnante per avere suggerimenti e consigli, a volte chiede esplicitamente di fare determinate attività.
- L'insegnante, in base al livello dello studente, suggerisce un percorso didattico o, più semplicemente, delle attività e degli esercizi di consolidamento da svolgere individualmente.
- Durante queste attività lo studente incontra dei problemi. Può rivolgersi immediatamente all'insegnante, o tentare di risolverli da solo e chiedere aiuto solo in un secondo tempo.
- In questi casi l'insegnante non offre la soluzione, non assume la funzione di "chiave" dell'esercizio, ma guida lo studente a trovare lui stesso la soluzione.

Il lavoro didattico in una situazione di autoapprendimento è differente rispetto alla tradizionale situazione della classe e anche gli insegnanti svolgono funzioni diverse. Una differenza fondamentale è che l'insegnante "ombra" è molto meno a contatto diretto (visivo e auditivo) con gli studenti. Questi ultimi passano la maggior parte del tempo di apprendimento lavorando con libri, fogli, registratori, cassette, televisori, computer, software, e solo per una piccola percentuale del tempo dedicato a queste attività l'insegnante è fisicamente presente.

Questa separatezza fra studente e insegnante comporta delle differenze notevoli fra le attività di apprendimento che si svolgono normalmente in classe e quelle di autoapprendimento che si svolgono invece in un laboratorio linguistico, in una biblioteca, in una vera e propria mediateca. Se, per convenzione, l'attività in classe si segmenta in unità didattiche, le attività di autoapprendimento assistito si potrebbero meglio segmentare in percorsi didattici. Anche per-

* In: *L'insegnante di L2: formazione, competenze e ruolo nella classe di lingua*, Atti del VII convegno I.L.S.A., Firenze, 1998, pp.47-50.

ché si tratta spesso di attività secondarie o derivate, che si inseriscono in unità didattiche già svolte in classe, attuandosi come rinforzo e approfondimento di alcuni punti già trattati. Inoltre le attività di autoapprendimento sono generalmente individuali, non sono attività di gruppo.

In tale contesto l'insegnante della mediateca svolge funzioni in qualche modo differenti rispetto al suo collega che lavora in classe. O forse sarebbe meglio dire che svolge in modo diverso funzioni che tutto sommato sono simili. Ne abbiamo individuate tre principali che vedremo in dettaglio:

- funzione di orientamento
- funzione sperimentatoria
- funzione maieutica

Funzione di orientamento - L'insegnante di classe, nel presentare una nuova unità didattica, quindi nuove funzioni comunicative, nuove nozioni grammaticali, nuove aree semantiche, ecc., propone dei testi (scritti, audio, audio-video...) che presenta come esempi e modelli paradigmatici di lingua. Nel leggere, commentare, spiegare, analizzare quei testi, l'insegnante stesso si propone come modello di testo. La sua pronuncia, le sue domande, le sue correzioni, le sue esitazioni, il suo stesso porsi e gesticolare durante la lezione comunicano agli studenti un modello paradigmatico di L2. L'insegnante "ombra", invece, normalmente non si propone come modello di testo in relazione a una specifica unità didattica svolta in classe, piuttosto indirizza gli studenti verso modelli di testo a seconda delle loro necessità. Suggerisce dei percorsi didattici dove gli studenti possono trovare i modelli di cui hanno bisogno: lettura e ascolto di dialoghi con utilizzo di materiali stampati e cassette, esercizi di comprensione con la possibilità di autocorrezione, esercizi al computer per consolidare vocabolario e grammatica, sessioni di laboratorio per fissare oralmente le funzioni e correggere la pronuncia. Pertanto l'insegnante "ombra" svolge anzitutto una funzione *di orientamento*.

Funzione sperimentatoria - E' anche vero, però, che l'insegnante della mediateca per orientare gli studenti deve anche parlare con loro, scambiare informazioni, fare domande, dare risposte, fornire consigli e suggerimenti. L'autoapprendimento non si esaurisce nel mettersi una cuffia e premere il tasto di un registratore, o nel sedersi davanti a un computer. Comporta anche dei momenti, sicuramente importanti, di scambio comunicativo autentico in cui gli studenti, se lo scambio avviene in L2, possono fare pratica di alcune situazioni reali: chiedere informazioni, chiedere spiegazioni, comprendere ed eseguire istruzioni. Ai livelli più elementari la comunicazione può limitarsi alla spiegazione di come funziona il laboratorio, quali cassette usare, quali tasti premere, o come trovare gli esercizi nel computer, o che orario fa la mediateca e come funziona il prestito dei libri. Ma le richieste di informazioni possono essere le più varie: lo studente che chiede di consultare una guida di Venezia per preparare la gita per il fine settimana spesso vuole anche sapere l'orario dei treni, quanto costano gli alberghi, ecc.; lo studente di livello avanzato che guarda un video sull'ultima guerra mondiale fa domande sui partigiani, o sulle distruzioni subite dai monumenti di Firenze. Sono innumerevoli, insomma, i momenti in cui uno studente che si dedica ad attività di autoapprendimento può fare pratica di situazioni comunicative reali con l'insegnante, esercitando alcune componenti della competenza comunicativa (es. la competenza discorsiva, quella strategica o quella sociolinguistica) che nel lavoro in classe vengono praticate solo in attività di simulazione. In questi casi l'insegnante "ombra" svolge una funzione che potremmo definire *sperimentatoria*.

Funzione maieutica - Ma gli studenti che si dedicano ad attività di autoapprendimento hanno spesso bisogno di spiegazioni, chiarimenti, aiuti di vario tipo nello svolgere compiti, fare e-

sercizi, risolvere problemi. Alcuni studenti vanno seguiti in modo più approfondito, e per loro è necessario organizzare sessioni assistite che si configurano quasi come normali lezioni individuali. In tutti i casi, considerando che l'attività in mediateca è comunque secondaria (nel senso che viene in un secondo momento) rispetto a quella primaria che si svolge in classe, il compito dell'insegnante è principalmente quello di indurre lo studente a ricordare e applicare quanto imparato in classe. L'insegnante pertanto non spiega e non corregge, ma attraverso la riproposizione di esempi e modelli cerca di condurre lo studente ad autospiegarsi la regola; attraverso domande e suggerimenti tenta di fargli comprendere la natura dell'errore consentendogli di autocorreggersi. L'insegnante "ombra", pertanto, non è una sorta di macchina da cui ottenere spiegazioni, risposte e soluzioni. Prima delle risposte si otterranno domande e poi altre domande, in un percorso guidato che alla fine permetterà allo studente di trovare da sé la risposta corretta. In questi casi l'insegnante "ombra" svolge una funzione che potremmo definire *maieutica*.

Nello svolgere queste funzioni l'insegnante "ombra" deve evidentemente spogliarsi di qualsiasi rigidità didattica e basare il suo approccio metodologico su quelli che sono i bisogni immediati o le richieste dello studente.

Il suo lavoro ha qualche analogia con la pratica medica: l'individuazione dei bisogni rappresenta la diagnosi, i percorsi didattici rappresentano la terapia, le singole attività rappresentano le medicine e gli interventi terapeutici. Se uno studente ha problemi con i verbi al passato, bisogna indicargli un percorso didattico con attività specifiche per risolvere i suoi problemi. Se sbaglia le preposizioni, bisogna fargli praticare le preposizioni. Se non gli interessa nulla della lingua parlata, ma vuole imparare a scrivere lettere commerciali, bisogna indicargli delle attività dove possa scrivere lettere commerciali, praticando registro e vocabolario specifici. E tutto questo senza porsi troppi scrupoli di ortodossia metodologica, ma focalizzandosi su obiettivi e risultati

L'approccio audio-linguistico è stato variamente criticato perché troppo fissato sull'imitazione e poco attento alla comunicazione reale. In alcuni casi, però, delle sessioni di laboratorio, per quanto monotone, sono estremamente utili a fissare certe forme o certe funzioni. L'approccio grammaticale-traduttivo è additato da decenni al pubblico ludibrio, ma se uno studia l'italiano perché vuole tradurre in francese i madrigali di Tasso, non avrebbe senso obiettarli che traducendo non si impara una lingua. Anche starsene seduti al computer a fare esercizi di grammatica non è molto in linea con gli approcci comunicativi prevalenti negli ultimi vent'anni. Resta il fatto che per esercitare lessico e forme grammaticali tali esercizi funzionano egregiamente e gli studenti fanno volentieri questo tipo di attività.

*L'approccio metodologico dell'insegnante che assiste gli studenti nelle attività di autoapprendimento, pertanto, non può che essere ad hoc, un **approccio mirato** a soddisfare dei bisogni e a raggiungere degli obiettivi. In un contesto di **flessibilità didattica** dove anche la scelta delle attività non può che dipendere dai risultati che si vogliono ottenere.*

Senza dimenticare che approccio metodologico e tipi di attività mirate sono fortemente condizionati anche dagli strumenti che si hanno a disposizione: spazi, macchinari, materiali didattici come testi, cassette, software. Se abbiamo a disposizione uno o più computer possiamo scegliere fra innumerevoli tipi di esercizi e attività varie, ma dovremo comunque scegliere entro una gamma limitata. Questo dipende anche dal software e dalle periferiche disponibili. Se abbiamo una piccola serie di programmi autore (come quelli prodotti da Wida Software, London - www.wida.co.uk) abbiamo l'opportunità di costruire sia tradizionali esercizi di grammatica, sia delle serie di attività collegate a testi: esercizi collegati a unità di un manuale, a un'illustrazione, a un articolo di giornale, ecc. Se abbiamo un lettore di CD e una scheda audio possiamo proporre l'uso di qualcuno dei pochi CD-ROM disponibili per l'italiano: per esempio *Dentro l'Italiano*, pubblicato da DidaEl, Milano (www.didael.it), o *Chi è O-*

scar Lake?, una sorta di giallo didattico pubblicato per varie lingue da Language Publications Interactive, New York (www.languagepub.com). Si può osservare che con materiali come questi CD è più difficile fare attività mirate, in quanto si tratta di materiali già organizzati in unità e percorsi non sempre flessibili, che rendono talvolta un po' lungo e laborioso arrivare al punto (nozione, funzione, area semantica, ecc.) che interessa praticare. Se non abbiamo niente di tutto questo possiamo anche semplicemente sfruttare le possibilità dell'ambiente Windows e di un normale programma di scrittura per proporre attività varie collegate a testi (un esempio può essere *ILUSS*, periodico di testi con attività didattiche rintracciabile su Internet all'indirizzo www.dada.it/schoolservice).

In tutti questi casi, a nostro avviso, l'insegnante non deve sentirsi troppo condizionato da scrupoli di ortodossia metodologica. Se non abbiamo del software molto sofisticato, una scheda audio, materiali interattivi, se con i computer a nostra disposizione non si può parlare, se la gamma di attività possibili è piuttosto ristretta, ciò non significa che si debba rinunciare a questi strumenti. In ogni caso sarà sempre possibile esercitare alcuni aspetti della competenza comunicativa che con altri strumenti verrebbero esercitati in modo meno efficace, restando consapevoli che si tratta comunque di un apprendimento parziale, limitato ad alcuni obiettivi specifici.

Firenze, giugno 1998

Nota.

Desidero ringraziare i colleghi intervenuti nella discussione che ha accompagnato e seguito queste mie riflessioni. Alcuni hanno giustamente rilevato come il lavoro dell'insegnante "ombra" non possa limitarsi ai compiti vagamente diagnostico-terapeutici da me considerati, ma si allarghi anche a funzioni di programmazione e produzione didattica: materiali, consulenza, ecc. E' stato inoltre osservato come la mediateca non sia soltanto un luogo di lavoro didattico "secondario", ma possa anche svolgere una funzione autonoma, con studenti che si dedicano ad attività di autoapprendimento senza frequentare parallelamente un normale corso con insegnante. Il tema specifico del convegno, nonché i limiti di tempo entro cui doveva svolgersi il colloquio, mi avevano indotto a tralasciare questi aspetti, nonostante la loro evidente pertinenza. Spero vi possa essere l'occasione, magari in un prossimo convegno, di affrontarli e discuterli proficuamente con i colleghi.

Per alcuni presupposti teorici dell'approccio didattico qui illustrato, rimando a P.Pettinari, *Computers and 'piecemeal engineering' in language teaching*, in C.G. Cecioni and C. Cheselka (ed.), *Proceedings of the symposium on language and technology*, Florence, 11-13 December 1991, Università degli Studi di Firenze, Centro Linguistico d'Ateneo, Firenze, 1995. Per le problematiche connesse all'uso del computer nell'apprendimento delle lingue, si può vedere Michael Levy, *Computer-Assisted Language Learning. Context and Conceptualization*, Clarendon Press, Oxford, 1997.