

Dall'analisi alla gestione delle individualità nei processi di apprendimento della lingua straniera

di M. Mezzadri

La riflessione proposta dalla prima parte di questi materiali di studio abbraccia tematiche attuali, non solo nel panorama della didattica delle lingue straniere, ma più in generale all'interno del mondo della scuola.

Per quanto riguarda la metodologia dell'insegnamento delle lingue la cornice di riferimento è la glottodidattica umanistico-affettiva con la forte enfasi posta in quell'ambito sulla centralità dell'alunno.

Per quanto concerne invece le dinamiche attuali del mondo della scuola, al fine di fornire le prime indicazioni al lettore, basta evocare due termini che racchiudono concetti molto pregnanti e impegnativi: portfolio e unità di apprendimento.

Il nucleo iniziale di questo testo prende in esame alcuni elementi, considerati, fondamentali di tipo linguistico, neuro- e psico-linguistico, nonché gli aspetti di tipo cognitivo generale che caratterizzano i processi di apprendimento di una lingua 2.

La seconda parte propone spunti di riflessione su come affrontare presupposti ineludibili come quelli legati a una didattica personalizzata in un contesto di classe.

Il percorso che viene presentato in questa parte rappresenta l'evoluzione originale di riflessioni che hanno negli anni trovato ospitalità su riviste o volumi a stampa. In particolare ricordiamo il testo: Mezzadri, M. (2003). *I ferri del mestiere. (Auto)formazione per l'insegnante di lingue*. Guerra Edizioni-Ed. Soleil, Perugia-Welland.

Indice

1.1 La motivazione

1.2 Gli atteggiamenti

1.3 la personalità

1.4 L'intelligenza

1.5 L'attitudine

1.6 Il fattore "età"

1.7 Dagli stili di apprendimento alle strategie

2 L'organizzazione di una didattica personalizzata

2.1 Dall'individuo alla classe

2.2 L'individualizzazione

2.2.1 Strumenti e tecniche didattiche per il lavoro individualizzato

2.2.2 Il lavoro in plenaria

2.2.3 Il lavoro a coppie

2.2.4 Il lavoro a gruppi

2.2.5 La disciplina in classe

1.1 La motivazione

In che modo e in che misura l'analisi di elementi quali la personalità, gli atteggiamenti, gli stili di apprendimento, la motivazione, la dominanza cerebrale, la prevalenza di un sistema di rappresentazione della realtà e così via possono aiutare l'insegnante a capire quali siano le possibilità di successo nell'apprendimento di una lingua 2?

È una domanda senz'altro stimolante che ha portato a decenni di ricerche e di proposte anche pratiche, ma le cui risposte risultano essere allo stato attuale solo approssimative. Alcuni spunti possono tuttavia risultare, crediamo, molto utili.

La motivazione è ritenuta da molti autori uno degli elementi fondamentali per dar vita a un efficace processo di apprendimento delle lingue, tanto presso un pubblico di bambini quanto con gli adulti (si veda Gardner, R. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. Edward Arnold, Londra; Balboni, P. E. (1994). *Didattica dell'italiano a stranieri*. Bonacci, Roma; Pallotti, G. (1998). *La seconda lingua*. Bompiani, Milano), ma quanto la motivazione sia determinata dal successo scolastico o lo determini (Skehan, P. (1989). *Individual Differences in Second Language Learning*. Edward Arnold, Londra; Lightbown, P. M., Spada, N. (1999). *How Languages are Learned*. Oxford University Press, Oxford) resta una domanda aperta. Un modello di analisi della motivazione (Balboni, P.E. (2002). *Le sfide di Babele*. UTET Libreria, Torino) ci pare interessante per l'inclusione di una componente, il piacere, che consideriamo parte integrante di qualsiasi processo di apprendimento, tanto nell'infanzia, quando in età adulta.

Il dovere, il bisogno e il piacere sono le tre cause che governano l'agire umano (Balboni 2002, p.39). Sia il dovere, caratteristica principale dei contesti didattici tradizionali, che il bisogno fanno leva su stimoli razionali e quindi non agiscono su quella spontaneità e naturalezza che invece possono caratterizzare i processi motivazionali basati sulla ricerca del piacere. Il bisogno può essere causato ad esempio dal rendersi conto della necessità di apprendere una struttura quale il passato prossimo per raccontare quanto si è fatto la sera precedente.

Sia il dovere che il piacere possono creare apprendimento ma non acquisizione, nella nota distinzione di Krashen.

[Per approfondire](#)

[Apprendimento e acquisizione](#)

Vi sono due livelli e due processi distinti che si attivano quando si impara una lingua straniera: uno subconscio, l'acquisizione e l'altro conscio, l'apprendimento. Attraverso la comprensione e l'uso spontaneo della lingua si ha acquisizione in modo analogo a quanto avviene per la lingua materna.

L'apprendente è in controllo del processo formativo solo nella fase dell'apprendimento, cioè quando, successivamente all'acquisizione della lingua, le regole che la governano vengono studiate in maniera conscia ed esplicita. Questo vale anche per altre componenti della lingua quale il lessico, ad esempio.

Nel caso di alunni in età infantile l'idea di piacere viene spesso identificata con la nozione di gioco, ma forse occorre andare oltre e sottolineare alcune delle caratteristiche tipiche del gioco per cogliere forse cosa fare e come poter agire in classe per far tesoro di questa ricchezza così tipica dei bambini.

Innanzitutto va rimarcata la dimensione a *problem-solving* del gioco che porta il bambino a formulare costantemente delle ipotesi e a verificarle sul campo agendo, per

poi eventualmente modificare le proprie ipotesi e riprovarci. Alla base sta un modo naturale, ad esempio di relazionarsi con l'errore e la capacità di procedere per tentativi ed errori quindi di generazione personale di percorsi d'apprendimento.

Questa dimensione tipica del gioco non è consona a certi modelli di insegnamento delle lingue fortemente legati all'input corretto dell'insegnante o di altri modelli e che non agiscono sull'errore come elemento inevitabile del processo naturale di acquisizione e come ricchezza per un approccio creativo all'apprendimento.

All'insegnante, dunque, spetterà il compito sia di analizzare le caratteristiche dei percorsi didattici proposti, la natura delle attività e delle tecniche applicate, il tipo di convivenza che si vuole realizzare in classe, l'atmosfera che si respira tra gli studenti, ecc., in modo da poter agire in maniera corretta a beneficio di tutti gli individui che compongono il gruppo.

Questo ci porta, tuttavia, a una considerazione ovvia ma necessaria e appropriata per tutto il nostro discorso: se da un lato all'insegnante è richiesto un congruo grado di consapevolezza sui meccanismi che determinano e sono ingenerati dal suo intervento didattico, al fine di poter organizzare percorsi metodologicamente corretti per la classe, dall'altro lato occorre che egli riesca ad analizzare non solo il livello dell'entità collettiva, ma il singolo alunno, prendendo quindi in considerazione elementi legati alle individualità.

Un approccio di tipo ludico alla didattica delle lingue, se inteso come sopra, può aiutare ad attribuire a molti momenti dell'intervento didattico caratteristiche di gioco e a tentare, così, di far leva sulla motivazione data dalla ricerca del piacere. Ben vengano allora le proposte che permettono di creare percorsi operativi per la scoperta della grammatica, ad esempio, e della sua sistematizzazione.

L'insegnante risulta in questo contesto impegnato soprattutto nella realizzazione di una proposta didattica che sia mediamente motivante come presupposto per poter agire nei confronti dei singoli: riuscendo, ad esempio, a creare percorsi basati su una motivante varietà di tipologie di attività.

1.2 Gli atteggiamenti

Gli atteggiamenti verso l'apprendimento delle lingue e le conoscenze, o i pregiudizi, di ogni individuo, nei confronti delle lingue e delle culture oggetto di studio e più in generale nei confronti della realtà scolastica, determinano condizioni favorevoli o sfavorevoli per il processo di apprendimento e costituiscono un altro ambito di intervento rivolto alla classe, che può ripercuotersi in modo positivo o negativo sugli individui. Ad esempio è all'ordine del giorno nella scuola di questi anni cercare di promuovere un positivo atteggiamento plurilinguistico e pluriculturale (nell'accezione del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*) che attraverso il contributo di tutti, dalla società in senso lato, alle istituzioni scolastiche, dalle famiglie ai docenti, possa incrementare l'interesse verso le lingue straniere in generale, senza soccombere alla logica della motivazione strumentale verso l'inglese, a scapito delle altre esperienze. Promuovere il plurilinguismo e il pluriculturalismo significa lavorare su valori alti di civiltà, quali la tolleranza, la solidarietà, l'apprezzamento per la ricchezza culturale data dalla diversità, ecc.; tale pratica influisce sulla dimensione interdisciplinare della didattica che fa dei vari ambiti elementi in costante comunicazione tra loro: imparare l'inglese o il francese o il tedesco porta a esperienze che determinano la crescita dell'individuo. L'apprendimento non avviene a compartimenti stagni: la mia conoscenza in via di acquisizione dell'inglese e/o di altra lingua, ad esempio, mi fa crescere e mi modifica anche per quanto riguarda la L1, mi insegna strategie di apprendimento, mi dà nozioni e competenze che diventano trasversali.

Per approfondire

Jim Cummins (si veda Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education. Issues in assessment and pedagogy*. Multilingual Matters, Clevedon; Cummins, J. (1989). *Empowering minority students*. California Association for Bilingual Education, Sacramento; Cummins, J. (1996). L'educazione bilingue: ricerca ed elaborazione teorica. In Balboni, P.E. (a cura di), *Educazione bilingue*. Guerra edizioni, Perugia) propone la metafora dell'iceberg per definire questa interdipendenza tra L1 e L2 (una o più). Ciò che affiora è solo una parte, ridotta della massa che costituisce l'iceberg e che da un'osservazione superficiale può anche far pensare a più iceberg divisi, ma le montagne di ghiaccio che affiorano, L1 e la/le L2, sono in realtà fortemente legate e interdipendenti.

La stessa metafora è possibile pensando al processo di produzione linguistica: quanto produciamo è solo la parte che emerge, mentre alla base vi sono processi cognitivi profondi e complessi che non affiorano.

1.3 la personalità

Nel corso degli ultimi decenni sono stati studiati numerosi tratti della personalità che potrebbero influire sui risultati nell'apprendimento di una lingua straniera. I dati riportati non disegnano un quadro uniforme, ad esempio non sempre l'essere estroversi è sinonimo di migliore riuscita nell'apprendimento di una lingua (Lightbown e Spada 1999).

Una riflessione su introversione ed estroversione ci porta a considerare la complessità dell'apprendimento linguistico: non ci sono solamente le competenze soprattutto orali che gli estroversi hanno più possibilità di mettere in mostra. La competenza linguistica, che richiede maggiori capacità di concentrazione e di analisi, può risultare più sviluppata negli introversi (Pallotti 1998).

Un altro fattore di tipo affettivo che si considera legato ai risultati di apprendimento è l'inibizione: alcuni studi hanno provato a dimostrare (si veda Guiora *et al.* (1972). "The effects of experimentally induced changes in ego states on pronunciation ability in a second language: An exploratory study". *Comprehensive Psychiatry* 13/5, pp. 421-8) che l'inibizione è dovuta alle modalità con cui l'io linguistico che l'individuo crea in sé attraverso l'apprendimento della lingua materna si trova a essere messo in discussione dall'incontro con la L2. L'inibizione ne sarebbe l'inevitabile conseguenza. Un'esposizione precoce, la più precoce possibile, durante l'infanzia quando ancora l'io linguistico non è fortemente radicato, potrebbe permettere di limitare l'inibizione.

L'autostima e la sicurezza di sé, l'empatia, l'apertura al dialogo, la loquacità sono tutti elementi studiati e che in certa misura possono intervenire nella performance in L2. Per questa ragione l'insegnante dovrebbe cercare di prendere in considerazione per ogni singolo alunno anche i dati che emergono dall'analisi della personalità.

1.4 L'intelligenza

Sono stati condotti numerosi studi sull'intelligenza e vengono regolarmente applicati modelli d'analisi e valutazione di cui gli *IQ test* sono forse i più noti. Così come nel caso della introversione/estroversione i risultati possono apparire in parte contraddittori e possono essere spiegati solo se si valuta la complessità dell'apprendimento linguistico. Genesee (Genesee, F. (1976). "The role of intelligence in second language learning". *Language Learning* 26/2, pp. 267-80) ha dimostrato che l'intelligenza gioca un ruolo importante nel momento dello studio analitico della lingua

e delle sue regole, ma quando l'individuo è impegnato in compiti di tipo comunicativo non risulta così rilevante.

Buona norma sarebbe per il docente sviluppare percorsi formativi che portino alla scoperta della ricchissima letteratura e dei modelli che permeano oggi il mondo della scuola. Il riferimento alle teorie di Howard Gardner serve qui come rimando alle conoscenze del lettore (Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*, Haper & Collins, New York).

1.5 L'attitudine

È pratica comune definire un individuo che impara presto e bene una lingua straniera come "dotato per le lingue". L'attitudine è senza dubbio un altro fattore importante. Nel corso dei decenni gli studi si sono moltiplicati e sono stati messi a punto strumenti diagnostici per la misurazione dell'attitudine. Molto noto è il test **MLAT** (<http://www.2lti.com/mlat.htm>). Si tratta di uno strumento oltre che molto noto anche particolarmente efficace, ma vincolato a una concezione dell'apprendimento-insegnamento in cui prevalgono atteggiamenti didattici legati a metodi e approcci precedenti all'avvento dell'approccio comunicativo.

Vale la pena aprire un'ulteriore riflessione su questo tema che coinvolge l'alunno fin dall'esperienza della scuola dell'infanzia. Alcuni studi rilevanti (Skehan, P. (1986). "The roel of foreign language aptitude in a model of school learning". *Language Testing* 3, pp. 188-221 e Skehan 1989) propongono di considerare l'attitudine come originata da caratteristiche innate, acquisite o da una compartecipazione dei due tipi.

L'ambiente può aiutare l'individuo a migliorare le proprie caratteristiche attitudinali. Questo risultato si può raggiungere con un'esposizione precoce alla lingua straniera e all'abitudine al ragionamento decontestualizzato e astratto fin dalla più tenera età. Non è indispensabile in questo senso cercare di riprodurre situazioni di bilinguismo, che risulterebbero improbabili nel momento in cui i fattori ambientali non lo permettessero. Ad esempio il caso tipico di bilinguismo è dato dalla presenza in famiglia di genitori di due lingue materne diverse che decidono di usarle fin dall'inizio con il proprio figlio. Oppure di una famiglia con genitori di lingua diversa da quella dell'ambiente circostante. O ancora di un ambiente sociale in cui vi è la compresenza di due lingue. Nel caso della maggior parte degli italiani oggi la situazione è invece di monolinguisimo sostanziale e, soprattutto per quel che riguarda le lingue straniere insegnate a scuola, il rapporto si realizza solo o quasi esclusivamente in ambiente scolastico. Da qui la necessità di cominciare a "giocare" con la lingua straniera, a sviluppare la presenza di un alto codice, il più presto possibile. Secondo taluni studi (Carroll J. (1981). *Twenty-five years of research on foreign language aptitude*. In Diller, K. (a cura di), *Individual differences and universals in language learning aptitude*. Newbury House, Rowley (Mass) e Skehan 1986) risulterebbe insignificante la possibilità di modificare i livelli attitudinali addirittura dopo i primi quattro anni d'età.

1.6 Il fattore "età"

Il processo di lateralizzazione cerebrale, cioè di specializzazione dei due emisferi del cervello, avviene entro i sei anni di età del bambino. È questo un periodo in cui la struttura cerebrale risulta più plastica e si compiono i percorsi principali dell'apprendimento della lingua materna.

Un'ampia letteratura rimanda anche al concetto del periodo critico, a partire dagli studi di Lenneberg (Lenneberg, E. (1967). *Biological foundations of language*. Wiley, New York). Secondo questa teoria ci sarebbe una fase della vita in cui il cervello umano è più predisposto all'apprendimento linguistico: questa fase terminerebbe con la pubertà, ma si tende ad anticipare attorno ai 6-8 anni la fine del periodo critico per

alcune componenti dell'apprendimento linguistico come quelle legate alla fonetica e alla prosodia.

È possibile lavorare affinché questo decadimento delle capacità di acquisizione linguistica del cervello rallenti, esponendo l'individuo a un processo di apprendimento delle lingue straniere fin dagli anni della scuola dell'infanzia (Balboni, P. E. *et al.* (a cura di (2001). *Lingue straniere nella scuola dell'infanzia*. Guerra Edizioni, Perugia).

1.7 Dagli stili di apprendimento alle strategie

Un'altra importante area degna di un approfondimento a tutto tondo riguarda alcuni ambiti che sono stati analizzati sotto un'angolazione leggermente diversa in un'altra sezione e a cui qui rimandiamo: gli stili d'apprendimento (cfr. in obiettivo *Sviluppare competenze metodologico-didattiche per l'insegnamento della L2 il contributo Lingua e multimedialità*, M. Mezzadri versione scaricabile: 1.7 Gli stili d'apprendimento), i sistemi di rappresentazione della realtà (cfr. in obiettivo *Sviluppare competenze metodologico-didattiche per l'insegnamento della L2 il contributo Lingua e multimedialità*, M. Mezzadri, versione scaricabile: 1.8 I sistemi di rappresentazione della realtà), autonomia di apprendimento (cfr. in obiettivo *Sviluppare competenze metodologico-didattiche per l'insegnamento della L2 il contributo Lingua e multimedialità*, M. Mezzadri, versione scaricabile: 1.10 Autonomia di apprendimento), le strategie d'apprendimento (cfr. in obiettivo *Sviluppare competenze metodologico-didattiche per l'insegnamento della L2 il contributo Lingua e multimedialità*, M. Mezzadri, versione scaricabile: 2.1 Le strategie d'apprendimento).

2 L'organizzazione di una didattica personalizzata

In questa seconda parte dei materiali di studio affrontiamo la spinosa questione dell'individualizzazione dell'intervento formativo. Si tratta di un argomento che da decenni interessa il mondo della didattica non solo delle lingue straniere. Recentemente la dimensione del coinvolgimento in questo senso del sistema educativo nel suo complesso si è fatta ancor più rilevante con l'entrata in vigore della Legge 53 28/3/2003 di riforma della scuola. L'enfasi che viene posta sull'individuo nel suo rapporto con il proprio percorso educativo porta nella quotidianità a fare i conti con strumenti quali le unità di apprendimento e il portfolio delle competenze individuali.

Questo testo non intende trattare il tema da quel punto di vista e si prefigge di circoscrivere il discorso a una prospettiva glottodidattica generale.

2.1 Dall'individuo alla classe

[Per iniziare](#)

Immagina una classe tipica della tua istituzione scolastica.

Quali di queste modalità o tecniche didattiche ti sembrano realistiche in quella situazione?

	Sì	No	Non so
Lavoro a coppie			
Lavoro di gruppo			
Drammatizzazione			
Role play			
Giochi didattici			
Progetti di gruppo			
Uso di canzoni			
Scoperta induttiva della lingua			
Insegnamento tra pari			
Lavoro differenziato di recupero			
.....			
.....			

Quali sono i fattori che potrebbero influire sulla tua decisione di fare ricorso a queste risorse o di optare per altre soluzioni?

Se, nella prima parte di questi materiali, l'accento è posto sull'individuo alle prese con i processi di acquisizione linguistica, quest'ulteriore riflessione si concentra sulla classe che continua a essere l'ambiente in cui si sviluppa l'azione didattica.

L'organizzazione della classe e la gestione del lavoro del gruppo sono fattori aggiuntivi che pongono altre importanti questioni all'attenzione dell'insegnante, non solo di tipo organizzativo. Essi chiamano in causa, infatti, scelte metodologiche rilevanti.

Il modello d'insegnamento *ex cathedra* non risponde ai moderni criteri metodologici. Occorre oggi ragionare in termini diversi rispetto al passato e non solo per quanto riguarda il cosa proporre, i contenuti didattici, ma anche il come, le proposte gestionali e di fruizione dell'intervento didattico. In particolare l'apprendimento collaborativo appare come una realtà al cui interno il docente è chiamato a una costante operazione di ricerca di un possibile equilibrio tra sviluppo del singolo e dinamiche sociali.

L'insegnamento tradizionale è di tipo individualistico e la comunicazione passa dal docente alla classe intesa non come gruppo, ma come singoli individui riuniti in un'aula con scarse possibilità di interazione tra loro e senza poter contare su apporti concettuali come quelli forniti da una concezione sociale, collaborativa dell'apprendimento. Basti pensare, in tal senso, a un aspetto apparentemente banale, ma che a tutt'ora è una realtà in molti contesti scolastici: molte delle aule di lingua continuano a presentare la disposizione tradizionale dei banchi, quella con le file che guardano la lavagna e la cattedra dove siede l'insegnante, una disposizione che racchiude in sé una filosofia dell'apprendimento di tipo individualistico.

L'aula di lingua al passo con i tempi auspicabilmente non presenta banchi disposti a file, ma a semicerchio o altra disposizione. Una organizzazione della classe in senso cooperativo impone dei cambiamenti fisici, la disposizione dell'aula, e metodologici, il modo di intendere il lavoro dello studente.

Uno dei presupposti per accogliere certe tipologie di lavoro è che l'apprendimento migliora tramite la collaborazione con i compagni attraverso il lavoro di gruppo.

All'insegnante è affidato il compito fondamentale di organizzare il gruppo e ovviamente tutto quanto attiene alla progettazione e alla regia dell'attività didattica.

Il lavoro cooperativo è basato sul rispetto reciproco dei membri del gruppo, sulla consapevolezza che il gruppo si fonda sulle parti di lavoro affidate a ogni membro e che quindi ognuno è vincolato agli altri da un rapporto di interdipendenza. Da qui deriva la necessità di sviluppare e affermare la responsabilità individuale, premessa indispensabile per la crescita di individui critici, autonomi, consapevoli e responsabili del proprio percorso d'apprendimento.

L'apprendimento e l'insegnamento attraverso la collaborazione tra pari, diventa lo strumento principale di lavoro e anche l'insegnante si trova spesso a operare in condizioni in cui deve collaborare con i gruppi senza poter riportare la modalità di insegnamento al vecchio modello *ex cathedra*.

[Per approfondire](#)

Per un approfondimento sull'apprendimento collaborativo in particolare sul *cooperative learning* suggeriamo il testo Comoglio M, Cardoso M., *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*, LAS, Roma 1996.

Alcune riflessioni tratte da studi e lavori che trattano di *cooperative learning* vengono così sintetizzati in Joyce e Weil, che qui proponiamo nella traduzione italiana di M. Banzato in *Introduzione al Cooperative Learning*, Master Itals, Università Ca' Foscari di Venezia.:

1. la sinergia generata in contesti cooperativi produce più motivazioni di quella generata nei contesti individualistici, competitivi. I sentimenti di coesione producono energia positiva;
2. i membri dei gruppi cooperativi imparano gli uni dagli altri: in un contesto cooperativo ciascuno può essere di aiuto più che in una struttura che genera isolamento;
3. interagire con altri in modo reciproco produce complessità cognitiva e sociale e crea una maggiore attività intellettuale che a sua volta migliora l'apprendimento;
4. la cooperazione produce migliori sentimenti nei confronti degli altri, riducendo l'alienazione e la solitudine, costruendo le relazioni e fornendo una visione positiva degli altri.
5. la cooperazione migliora l'autostima non solo attraverso il migliore apprendimento ma anche attraverso la sensazione di essere rispettati e di importare agli altri.

6. gli studenti rispondono all'esperienza del lavoro di gruppo cooperativo aumentando il loro livello di competenza sociale
7. gli studenti, compresi i bambini delle scuole elementari, possono imparare a migliorare la loro abilità di lavorare assieme.

2.2 L'individualizzazione

L'enfasi fin qui posta sulla collaborazione all'interno della classe non deve, tuttavia, trarre in inganno. Apprendimento collaborativo e necessità di rendere sempre più individualizzato il lavoro in classe in realtà sono le due facce della stessa medaglia.

L'individuo, con i suoi bisogni e prima ancora con le sue caratteristiche personali è posto al centro del percorso d'apprendimento/insegnamento che si esplica attraverso le dinamiche collaborative che si instaurano in classe.

L'insegnamento tradizionale *ex chatedra* poneva altri parametri per lo sviluppo del percorso didattico, quali i programmi da svolgere, e non poneva attenzione all'individuo nonostante le modalità comunicative insegnante-singolo studente che in esso prevalevano.

Crediamo che sia demagogico e pertanto scorretto proporre un'analisi del contesto di classe che non prenda in considerazione il fatto che non tutti i momenti e non tutte le situazioni si prestano a proposte didattiche individualizzate. Anzi siamo convinti che per essere credibili e operare in maniera efficace gli insegnanti debbano agire in modo molto pragmatico alla ricerca dei momenti in cui riuscire a individualizzare l'intervento, consapevoli del fatto che nella maggior parte del lavoro in classe le dinamiche portano a privilegiare percorsi collettivi. Il compito di ricercare possibilità di individualizzazione dei percorsi troverà una risposta, allora, nello sviluppo di capacità di pianificazione delle lezioni che permettano di diversificare per quanto possibile il lavoro; nell'applicazione di tecniche didattiche che riescano a rispettare, laddove vi sia lo spazio, i ritmi e gli stili di apprendimento; nelle strategie di osservazione dei singoli oltre che delle dinamiche di classe da parte del docente

Raggiungere un buon livello di individualizzazione in classe è comunque possibile in ogni fase della gestione del corso, dall'analisi dei bisogni alla preparazione degli esami finali.

2.2.1 Strumenti e tecniche didattiche per il lavoro individualizzato

Per imparare una lingua l'alunno ha bisogno non solo della collaborazione con i compagni e delle dinamiche di tipo sociale; è fondamentale anche riuscire a ritagliare dei momenti individuali di riflessione. In una realtà scolastica in cui l'esposizione alla lingua straniera avviene solamente ed esclusivamente all'interno dell'aula durante le brevi lezioni settimanali, risulta evidente che il percorso formativo nella maggior parte dei casi inizia e si conclude lì.

Alcuni momenti della lezione, così come alcune tipologie di materiali didattici, si prestano di più a una fruizione di tipo collaborativo, altri a una di tipo individuale. Tuttavia un'ipotetica lezione di lingua potrebbe essere rappresentata come un continuo andirivieni da momenti collettivi ad altri individuali.

Nel momento iniziale della motivazione e della creazione del contesto per lo sviluppo dell'intervento didattico, in cui da un lato si cerca di attivare i prerequisiti indispensabili alla lezione che si sta predisponendo e dall'altro si cerca di recuperare e stimolare le preconoscenze utili a mettere in moto il processo di comprensione basato sull'*expectancy grammar*, si dovrebbe operare permettendo alla classe di agire da stimolo al percorso di attivazione cognitiva dei singoli. Immaginando attività ad esempio di recupero di quanto già conosciuto dagli studenti si possono ipotizzare attività la cui conduzione avviene in coppia, ma evitando il lavoro a gruppi numerosi. È

infatti fondamentale che tutti riescano a partecipare attivamente a questa fase. Al lavoro di coppia può far seguito un momento di raccolta dei dati attraverso una fase di plenaria. Cercando di esemplificare: se per la lezione che si va a sviluppare è indispensabile riattivare la conoscenza dei colori, si potrebbe assegnare alle coppie il compito di abbinare a una serie di macchie colorate sul foglio i termini (scritti o solamente orali) che descrivono i colori. A seconda del livello e dell'età degli alunni è possibile far creare alla coppia i fogli oppure predisporli a priori. Il lavoro in plenaria sarà un controllo di quanto fatto dalla coppia.

I successivi momenti di globalità, analisi e sintesi proporranno un susseguirsi analogo di spazi per l'attività collaborativa e individuale. Nel rispetto tra l'altro della corretta sequenza che passa dalla promozione dell'acquisizione all'uso delle tecniche e strategie utili a monitorare l'acquisizione spontanea della lingua e a consolidarla attraverso un processo di apprendimento più razionale.

Per riflettere

Osserva la lista che segue e indica quali strumenti e tecniche ti sembrano idonei a sostenere e promuovere un lavoro di tipo individuale e quali uno di tipo collaborativo.

<i>Strumenti</i>	<i>I n d</i>	<i>C o ll</i>
Lettura di testi		
Esercizi strutturali di grammatica.		
Dialoghi		
Uso del dizionario		
Canzoni		
Filastrocche		
Dettato		
Attività di disegno, ritaglio, ecc.		
Visione di spezzoni video		
Attività basate sulla risposta fisica a comandi		
Ascolto di materiale audio		
Giochi didattici		
Attività di completamento		
Risposte a domande		
Attività di abbinamento		
Attività di transcodificazione (dall'immagine alla parola per esempio)		
Attività basate su griglie e tabelle		
Drammatizzazione		
Ascolto di narrazioni		
.....		
.....		
.....		

A volte alcuni tipi di attività che solitamente prevedono una gestione individuale possono essere realizzati sotto forma di attività collaborative e viceversa. Pensiamo come semplice esempio all'attività del dettato che normalmente è considerata come una tipologia a gestione individuale. Tuttavia se noi la realizziamo a catena, chiedendo cioè agli alunni di scrivere la parola, la frase che sentono su un foglio, di passare poi il

foglio al proprio compagno seduto alla loro destra, e quindi di correggere la frase o la parola del compagno precedente, assume l'aspetto di un'attività collaborativa. Molte attività e molte tecniche possono essere impiegate in modo alternativo al consueto, tenendo a mente alcune priorità quali il cercare di motivare gli alunni e ricordando che si impara facendo e che molto dell'apprendimento passa attraverso le esperienze di tipo sociale.

Le tecniche didattiche costituiscono un ambito di sicuro interesse e spesso vengono viste dal docente, a ragion veduta, come strumenti in grado di qualificare il lavoro didattico. Se questo è vero, d'altra parte non riteniamo sia sufficiente possedere e saper impiegare le tecniche per rendere efficace l'azione didattica; occorre anche ragionare costantemente attorno alle opportunità di gestione collaborativa delle attività, agli aspetti ludici e alle valenze comunicative che usi diversi delle tecniche permettono di considerare.

In questo senso uno strumento ancora una volta fondamentale è il libro di testo, le cui caratteristiche metodologiche e le cui scelte didattiche possono creare le condizioni per la gestione dei processi di apprendimento/insegnamento.

Durante il lavoro in classe è opportuno riservare momenti della lezione o comunque di un segmento del corso a un lavoro personalizzato.

Uno degli ambiti ideali è il recupero susseguente la verifica formativa, alla fine di un segmento, sia esso costituito da un'unità didattica o da altro modello operativo. Si tratta di cogliere e annotare i bisogni emersi attraverso i dati raccolti con la verifica e proporre un lavoro differenziato a seconda delle necessità ai singoli o ai gruppi di alunni. Qualcuno potrebbe vedersi, così, impegnato in attività di lettura, altri in attività di grammatica e così via. A questi momenti se ne aggiungeranno altri in cui l'insegnante potrà sviluppare percorsi da gestire con tutta la classe.

Se il recupero può risultare il momento più idoneo per un percorso personalizzato e meno destabilizzante per il ritmo normale della lezione, nel caso di classi eterogenee con livelli di competenza linguistica e comunicativa diversificati è necessario programmare il lavoro tenendo in considerazione una maggior frequenza di momenti di lavoro personalizzato. Questa impostazione è in netto contrasto con una concezione della didattica basata sullo svolgimento di un programma preconfezionato.

Tale impostazione è resa possibile da una costante attenzione alle *performance*, nonché alle modalità di apprendimento di ogni studente durante il normale svolgimento della lezione. Da qui deriva un'ovvia considerazione che trova sempre maggior riscontro nella realtà quotidiana, ma che, purtroppo, spesso aumenta la divaricazione tra teoria e prassi didattica: le classi di lingua non possono essere formate da più di 15, massimo 20 allievi.

2.2.2 Il lavoro in plenaria

Per riflettere

Il lavoro in plenaria offre numerosi vantaggi e svantaggi. Analizza la lista che segue e indica se concordi con quanto scritto. Nel modello d'insegnamento che consideri ottimale, i vantaggi sono superiori agli svantaggi o viceversa?

<i>Vantaggi</i>	<i>Svantaggi</i>
L'insegnante controlla l' <i>input</i> . <input type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> No	Non vi è spazio per le diversità tra gli studenti: la velocità e modalità di apprendimento dei singoli non sono il parametro a cui il docente fa riferimento. <input type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> No
L'insegnante controlla l' <i>output</i> del singolo	Studenti con difficoltà caratteriali come la

<p>studente chiamato a interagire. <input type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> No</p>	<p>timidezza possono trovare difficile esprimersi di fronte all'intera classe. <input type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> No</p>
<p>La classe è esposta a un <i>input</i> linguistico, quello dell'insegnante o di un nastro registrato, corretto e di ottimo livello in quanto a pronuncia. <input type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> No</p>	<p>Il centro dell'azione didattica è l'insegnante e non lo studente. <input type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> No</p>
<p>Gli studenti sono normalmente silenziosi e più facilmente controllabili. <input type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> No</p>	<p>Gli studenti non sono controllabili. Dietro l'apparente silenzio, anziché la concentrazione potrebbe esserci la disattenzione, la demotivazione, ecc. <input type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> No</p>
<p>Le istruzioni per le attività vengono date con maggior chiarezza e uniformità. <input type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> No</p>	<p>Gli studenti non sono chiamati a un costante ruolo attivo e di responsabilità nel processo d'apprendimento. <input type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> No</p>
<p>Non si lasciano emergere personalità dominanti o negative che all'interno dei gruppi potrebbero innescare dinamiche scorrette, schiacciando gli studenti più deboli. <input type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> No</p>	<p>Sono scarse le possibilità di creare momenti di comunicazione. <input type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> No</p>
<p>..... </p>	<p>Il tempo classe viene usato in maniera poco efficiente. Se la comunicazione con il docente è l'unico modo per parlare, le opportunità che ha uno studente in ogni lezione sono ridotte. <input type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> No</p>
<p>..... </p>	<p>Non vi è alcuna possibilità di instaurare dinamiche d'apprendimento di tipo collaborativo. <input type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> No</p>
<p>..... </p>	<p>A volte le spiegazioni dei compagni risultano più comprensibili, anche perché è spesso più facile dire di non aver capito a un compagno che al docente, in particolare se si teme il giudizio di quest'ultimo. <input type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> No</p>
<p>..... </p>	<p>..... </p>

In un corretto approccio didattico ancora una volta si raccomanda, non un uso esclusivo di una o più delle tipologie di intervento, ma un utilizzo attento di tutte le modalità che l'insegnante ha il compito di dosare con sapienza e accuratezza.

2.2.3 Il lavoro a coppie

Le modalità di lavoro collaborativo trovano l'alveo ideale nell'ambito di un insegnamento basato sulla centralità dello studente e sulla sua capacità di seguire in maniera consapevole e responsabile il percorso d'apprendimento.

È molto meno probabile che l'insegnante, il quale non ha abituato gli studenti a considerarsi protagonisti responsabili del proprio percorso, incontri difficoltà nel momento in cui all'interno di una tipologia di lezione basata sulla sua centralità decide, magari perché spinto dalle attività proposte dal manuale in adozione, di intercalare l'insegnamento in plenaria o con gli studenti che lavorano individualmente, con tipologie di tipo collaborativo.

In altre parole il lavoro a coppie e a gruppi va ben oltre la dimensione della tecnica, si tratta di un *modus operandi* che implica scelte metodologiche ben precise. Solo così è possibile affrontare i numerosi svantaggi che queste modalità presentano e che sono stati in parte citati nel paragrafo precedente.

Continuando a ragionare in termini di vantaggi e svantaggi, quelli che risultano essere gli svantaggi del lavoro in plenaria sono in buona parte i punti di forza del lavoro in coppia.

In particolare con il lavoro a coppie lo studente è chiamato a un ruolo attivo, volto alla realizzazione di atti comunicativi, può trovare nel compagno e nella modalità stessa di lavoro la possibilità di superare diversi filtri affettivi, può determinare meglio la velocità e la modalità dell'apprendimento.

Allo stesso tempo però l'insegnante può trovarsi in situazioni che richiedono un suo oculato intervento, come nel caso di un aumento insostenibile del livello di rumore o nel caso di una forte differenza nei tempi di esecuzione dell'attività proposta da parte delle diverse coppie. Oppure altro punto a volte difficile da affrontare è la mancanza di fluidità nella lingua di studio che porta gli studenti a un utilizzo della madre lingua in classi monolingui o di altra lingua comune, oppure a lunghi silenzi in mancanza di altro modo di comunicare.

Meno preoccupante è invece l'obiezione che a volte viene mossa al lavoro in coppia riguardo alla pronuncia spesso approssimativa e ai possibili errori: dipende dall'insegnante decidere in che modo correggere gli eventuali errori, se intervenire immediatamente appena sentito l'errore, interrompendo il lavoro della coppia, o riservarsi di farlo ad attività terminata, magari in plenaria.

Altro punto su cui l'insegnante è chiamato a un'attenta verifica è quello dell'equilibrio all'interno della coppia. È necessario prevedere momenti di controllo del modo di lavorare delle coppie in modo tale da evitare di incorrere in risultati non desiderati.

A seconda dell'obiettivo che si intende raggiungere si deve, cioè, coscientemente decidere se creare coppie di studenti dello stesso livello oppure di livello diverso, affinché sia lo studente più debole che quello più efficace possano trarre beneficio, l'uno dall'aiuto e dal modello fornito dal secondo, l'altro dal ruolo assunto di coadiutore dell'insegnante nel processo d'insegnamento.

Altra modalità di formazione delle coppie è una scelta del tutto casuale che può aver il vantaggio, se applicata con frequenza, di far lavorare e conoscere gli studenti fra di loro e di evitare momenti di stanchezza e demotivazione data dalla abitudine alle dinamiche che si instaurano all'interno della coppia.

D'altro canto, tuttavia, l'insegnante dovrà essere estremamente attento a come organizzare le coppie in quanto a volte è difficile ottenere equilibri positivi e distruggerli attraverso un costante rimescolamento delle coppie può rivelarsi negativo.

2.2.4 Il lavoro a gruppi

Simili considerazioni possono essere ripetute per il lavoro a gruppi che presenta indicativamente gli stessi vantaggi e svantaggi del lavoro a coppie.

Permette anch'esso di cogliere la maggior disponibilità di tempo dedicato alla *fluency* rispetto al lavoro in plenaria e inoltre incoraggia ancor più del lavoro a coppie un atteggiamento collaborativo caratterizzato dall'assunzione di responsabilità nei confronti di più persone che fanno parte del gruppo.

Fornisce inoltre maggiori possibilità di interazione poiché può contare sulla partecipazione dinamica di più individui. È un ottimo banco di prova per lo sviluppo di capacità di interazione e per la crescita dell'autonomia del discente.

Anche nel caso del lavoro a gruppi gran parte del successo dell'attività dipende dalle capacità del docente di organizzare in maniera corretta il gruppo, a partire dalla presentazione dell'attività, da svolgersi solitamente in plenaria, all'esecuzione dell'attività, con il monitoraggio dell'insegnante.

Durante lo svolgimento l'insegnante, tra l'altro, osserverà i gruppi, interverrà per aiutare in momenti di difficoltà, cercherà di bilanciare le varie personalità all'interno dei gruppi, incoraggerà il gruppo a gestire il proprio lavoro in un'ottica collaborativa e di negoziazione. Assegnerà se necessario ruoli diversi ai vari membri del gruppo. Scoraggerà l'uso della madre lingua e di atteggiamenti scorretti da un punto di vista disciplinare. Prenderà nota di eventuali errori di lingua e preparerà la fase successiva alla fine dell'attività indirizzando il lavoro dei gruppi e influenzando con discrezione sui tempi di esecuzione dell'attività.

La fase finale è svolta solitamente in plenaria ed è il momento in cui vengono analizzati e messi in comune i risultati del lavoro dei gruppi. È possibile rinviare questa fase di *feedback* a una lezione successiva se il prodotto dei gruppi necessita di una correzione accurata da parte del docente. In questo caso è bene, tuttavia, ricordare che ogni volta che ci si riallaccia a qualcosa di svolto in lezioni precedenti è necessario iniziare con una fase di motivazione per ridestare la giusta curiosità negli studenti.

Durante l'ultima fase il docente può, se lo ritiene opportuno, riprendere errori fatti durante i lavori dei gruppi e riflettere sulle dinamiche messe in luce dall'attività, siano esse positive o negative, in modo tale che la classe possa procedere nell'acquisizione consapevole di metodologie di lavoro e strategie di apprendimento.

Nella composizione dei gruppi l'insegnante prenderà in considerazione diverse variabili e possibilità.

Il numero dei membri del gruppo è una di queste: non vi è un numero massimo di studenti per gruppo, ma per permettere di non ricreare le condizioni di una miniclasse, dove alcuni membri possono evitare di agire attivamente durante l'attività e dove si rischia il formarsi di sottogruppi, è forse opportuno creare gruppi con cinque membri al massimo.

Altra variabile è l'assegnazione di ruoli: a un membro può essere richiesto di agire da leader del gruppo, a un altro da segretario e così via, stimolando in questo modo l'idea che l'assunzione di ruoli all'interno del gruppo responsabilizza in maniera settoriale i membri, rendendo contemporaneamente più interdipendenti le persone. Il leader che funge da direttore non può prescindere dal segretario e così via.

L'insegnante, in questo modo, può anche agire cercando di individualizzare il percorso d'apprendimento. Deciderà in base alle caratteristiche dei singoli quale ruolo conferire, nel duplice intento di far funzionare al meglio il gruppo e allo stesso tempo di creare le condizioni per una crescita di ogni singolo studente, non solo da un punto di vista linguistico, ma anche per quanto concerne le strategie di apprendimento e le abilità di interazione.

Le caratteristiche dei singoli studenti influiscono anche sulla tipologia di attività da far svolgere in gruppo: se alla base dell'attività vi è l'esigenza di risolvere un

problema, formulando ipotesi, verificandole e quindi raggiungendo nel gruppo l'accordo su una soluzione, occorrerà che l'insegnante faccia attenzione alle capacità di collaborazione dei singoli e ponga anche il raggiungimento di buone capacità di cooperazione tra gli obiettivi del proprio percorso didattico.

Vi sono, comunque, numerose tipologie di attività di gruppo, non necessariamente a *problem-solving*, ma l'obiettivo principale del lavoro di gruppo è la creazione di situazioni in cui gli studenti possano essere motivati a comunicare e, dunque, la discussione che si può originare attorno alla necessità di negoziare ipotesi e soluzioni può stimolare la comunicazione meglio di altre tipologie di attività.

2.2.5 La disciplina in classe

[Per iniziare](#)

Osservi due commenti di due diversi insegnanti. Quale trova più vicino alla sua idea di disciplina?

1) Per me una classe è disciplinata quando c'è silenzio in aula e gli studenti mi seguono.

2) Una classe disciplinata è un gruppo di studenti e un insegnante che condividono una serie di regole e le rispettano per raggiungere degli obiettivi.

Normalmente si associa la disciplina al silenzio ed effettivamente è molto più probabile che una classe che sta lavorando in modo corretto per raggiungere gli obiettivi della lezione sia in relativo silenzio e alterni la propria partecipazione anche rumorosa durante le attività comunicative in coppia o a gruppi, a momenti sempre partecipati, ma di maggior concentrazione e attenzione rivolta all'insegnante, a uno o più compagni, a un registratore, a un testo di lettura, ecc.

È, tuttavia, importante riflettere sul fatto che le moderne tecniche di insegnamento portano immancabilmente a un auspicabile coinvolgimento della classe e quindi a un aumento del rumore in classe.

Paradossalmente è più preoccupante una classe in cui non vi sono mai momenti di rumore che interrompano il monologo dell'insegnante, la voce di un solo studente per volta o la concentrazione su attività individuali di lettura o scrittura.

I parametri per definire la disciplina, dunque, sono altri. Prima di analizzare i comportamenti di studenti e insegnante vale la pena considerare il ruolo che assume anche in questo ambito la condivisione consapevole da parte di tutti i protagonisti di una serie di obiettivi a cui si legano alcuni principi.

Uno degli obiettivi prioritari dell'insegnamento è l'autonomia critica dello studente cioè la sua capacità di analizzare, valutare, agire nel contesto didattico in modo tale da permettere un percorso di apprendimento consapevole. Si tratta di un obiettivo a lungo se non lunghissimo termine, a volte una di quelle chimere che nella didattica quotidiana l'insegnante insegue ma spesso con la sensazione di non riuscire a procedere. Si tratta di competenze di difficile quantificazione, è sicuramente più facile verificare se l'alunno conosce i numeri nella lingua straniera, ma allo stesso tempo occorre, come ad esempio nel caso delle strategie di apprendimento così legate a

questo aspetto, inserire un progetto legato allo sviluppo dell'autonomia nel multisillabo dell'insegnamento della lingua

A seconda della situazione gli alunni possono essere invitati a ragionare in maniera più o meno esplicita sugli obiettivi didattici. È in questa direzione che si muove e può dare un grande contributo pratico la proposta del **PEL (Portfolio Europeo per le Lingue)**.

Allo stesso modo, si possono porre delle regole, per creare la giusta condizione per l'apprendimento in classe e fuori della classe: esse coinvolgono sia l'insegnante che l'alunno. In sostanza si scrivono le clausole del contratto formativo, partendo dal presupposto che è meglio prevenire che curare: è opportuno creare le condizioni per ottenere comportamenti disciplinati piuttosto che cercare di porre rimedio quando non vi è più disciplina.

Il rispetto delle regole da parte dell'insegnante è condizione indispensabile perché anche gli studenti agiscano allo stesso modo.

Per riflettere

Quella che segue è una tabella in cui vengono elencati suggerimenti per l'insegnante in merito alla disciplina. Se possibile, elimina le tre proposte che ti sembrano meno importanti, almeno per il contesto in cui operi.

- 1 All'inizio presentati alla classe con un atteggiamento severo e deciso, potrai essere più rilassato in seguito.
- 2 Cerca di ottenere il silenzio prima di iniziare a parlare alla classe.
- 3 Impara e usa i nomi degli studenti, preferibilmente i nomi propri.
- 4 Prepara accuratamente la lezione.
- 5 Non restare immobile dietro la cattedra, ma muoviti per la classe.
- 6 Da' un inizio vivace alla lezione e mantieni poi alto l'interesse e la curiosità con argomenti e attività stimolanti e partecipate.
- 7 Parla alla classe e scrivi sulla lavagna in modo chiaro.
- 8 Accertati che gli studenti abbiano capito le istruzioni, ma non attraverso domande tipo "avete capito?". Piuttosto usa strategie che portino gli studenti a ripetere in parte le istruzioni date.
- 9 Prepara del materiale supplementare, soprattutto per rispondere a momenti di calo dell'attenzione e per differenziare il lavoro degli studenti quando necessario.
- 10 Cerca costantemente il contatto oculare e anche di altro tipo con la classe quando stai parlando, ad esempio modula la voce in modo da ottenere maggior attenzione quando lo ritieni opportuno.
- 11 Impara ad avere sempre il polso della classe cogliendo segnali, per capire se vi è stanchezza, noia, interesse, curiosità, ecc.
- 12 Sviluppa tecniche adeguate per porre le domande.
- 13 Impara a gestire il tempo classe in modo adeguato. Evita le corse per finire quanto avevi programmato o evita i buchi avendo terminato la lezione in anticipo.
- 14 Prepara sempre materiale aggiuntivo da inserire in caso di necessità, ad esempio quando finisci la lezione troppo rapidamente.
- 15 Rendi il lavoro adatto agli studenti, a seconda dell'età, degli interessi, delle capacità e dello spessore culturale.
- 16 Rendi il più variata possibile la lezione cambiando spesso il tipo di attività e cercando di non essere prevedibile.
- 17 Cerca di cogliere rapidamente l'insorgere di problemi di disciplina e agisci tempestivamente per porvi rimedio.
- 18 Evita lo scontro con il singolo studente o la classe.
- 19 Spiega le regole e agisci coerentemente per rispettarle e farle rispettare.

20 Non mostrarti superiore agli studenti e trattali con rispetto.

21 Usa in modo adeguato lo *humor* e l'ironia evitando di urtare la sensibilità degli studenti.

22 Dimostra interesse per il tuo lavoro e per il percorso di apprendimento degli studenti.

23 Tratta gli studenti con calore e in modo amichevole.

24 Cerca di risultare un insegnante autorevole e non autoritario, ma anche di essere rigido e severo se necessario.

25 Non aver paura di ammettere il tuo errore.

26 Mostrati coinvolto nel lavoro, facendo capire agli studenti che anche tu hai qualcosa da imparare, se non dal lavoro svolto in classe, dagli studenti quali persone.