



Ripensare le dimensioni del gruppo classe per trasformare la didattica? La risposta del laboratorio

Claudio Della Santa, docente ricercatore senior e responsabile
della Formazione continua DFA SUPSI

Annemarie Kummer Wyss, responsabile area scienze dell'educazione
e docente ricercatrice senior presso l'Alta Scuola Pedagogica di Lucerna

Matteo Luigi Piricò, esperto di scienze dell'educazione e professore
DFA SUPSI ¹

| 69

Nota

¹
Il presente contributo è frutto
della collaborazione tra gli autori.
In particolare, i paragrafi 1 e 2
sono stati realizzati da Matteo
Luigi Piricò, i restanti da Claudio
Della Santa e Annemarie Kummer
Wyss.

L'impatto della riflessione sulle dimensioni della classe nella storia della pedagogia

Lungi dall'essere un argomento squisitamente tecnico, il tema del numero ideale di allievi a cui insegnare contemporaneamente si presenta, nella storia della pedagogia, avviluppato alla riflessione stessa sul concetto di classe e di aula. È però interessante notare come la questione venga affrontata essenzialmente da due distinti punti di vista: uno connesso alle prassi istruttive e alla conseguente *cura* che si dovrebbe riservare a ciascun allievo; l'altro, di carattere strutturale, teso verso gli aspetti meramente organizzativi e pure economici della gestione dell'istruzione.

Isocrate è probabilmente il primo educatore ad interrogarsi sul numero ideale di allievi a cui insegnare. Nel 390 a. C., infatti, apre una scuola di retorica ad Atene, insistendo affinché vengano ammessi non più di otto studenti alla volta. Le cure personalizzate che Isocrate rivolgeva agli studenti nella sua concezione di *paideia* vengono sottolineate da Quintiliano, grande maestro di retorica romano, a riprova del fatto che un'educazione responsabile ed efficace esige un controllo attento sul numero massimo di allievi. Maimonide, filosofo e rabbino del Dodicesimo secolo, propone una 'regola' per calcolare le dimensioni ideali delle classi, riconoscendo l'importanza di un docente in appoggio al principale, che lo assista nel caso in cui la classe superi i venticinque allievi. La questione del numero di allievi, o meglio di apprendisti, non è certo ignorata dalle corporazioni medievali: non solo le esigenze formative, ma anche il disbrigo delle incombenze materiali e la gestione delle infrastrutture pongono un limite all'accesso alla bottega artigiana, su cui occorre comunque vigilare, affinché i segreti del mestiere non si diffondano in modo incontrollato. Erasmo, nel *De Pueris Instituendis*, affronta invece la questione del tutoraggio privato, che sebbene troppo dispendioso per la maggior parte delle famiglie, rappresenta, secondo il teologo olandese, una risposta efficace ai gremi e dispersivi gruppi di allievi che popolavano le classi ecclesiastiche e pubbliche, minando le condizioni per un apprendimento adeguato. Tuttavia, non sempre questi temi assumono le stesse fisionomie nelle riflessioni pedagogiche dei pensatori del passato. Potrebbe forse stupire, infatti, come Comenio stesso - in un certo senso il fondatore della moderna pedagogia - affermi che "non solo è possibile per un docente insegnare a diverse centinaia di studenti contemporaneamente, ma è

anche essenziale", poiché "più grande è il numero di alunni che vede davanti a sé e maggiore sarà l'interesse che l'insegnante avrà per il suo lavoro". In questo passaggio, tuttavia, possiamo rintracciare alcune schegge della configurazione istruttiva e performativa che dalla *lectio* medievale segue il solco della storia fino ad oggi: la lezione come esposizione e comunicazione di contenuti non negoziabili o modulabili, che sembra non accollarsi il tema dei bisogni formativi, rivendicando contestualmente la possibilità di un accesso universale e incondizionato al sapere. Accesso che la dinamica dell'apprendistato, del tirocinio professionale nella bottega artigiana, non sembra invece contemplare.

La questione della dimensione della classe viene ripresa e argomentata da John Dewey, che vede nel controllo sui numeri complessivi un supporto strategico adeguato ad impostare proficue suddivisioni in gruppi "da otto a dodici a seconda del tipo di lavoro e dell'età dei bambini", in modo da prestare attenzione sia ai punti di forza sia alle carenze specifiche di ciascun allievo, "affinché si mettano in luce le capacità individuali e vengano sanati i limiti individuali". A Dewey evidentemente non sfuggono altri dettagli organizzativi o meramente istruttivi; tuttavia, istanze pedagogiche differenziate sembrano affermarsi come maggiormente rilevanti per la strutturazione di adeguati ambienti di apprendimento.

Il tema del numero complessivo di allievi irrompe nel dibattito pedagogico degli anni Sessanta. Se nei decenni precedenti era tutto sommato piuttosto abituale imbattersi, sia in Europa sia nel Nord America, in classi con più di trenta o anche quaranta allievi, diversi fattori (culturali, sociali ed ambientali) cominciano a mettere in discussione gli abituali contesti apprenditivi. Questi fattori vengono di solito assimilati ad una serie di elementi di contesto che vanno a mobilitare, all'interno della scuola o all'esterno, processi di riforma e di rilettura delle prassi e delle strategie educative, indirizzando le principali riflessioni in merito alla riorganizzazione dei gruppi-classe. Ad esempio, l'aumento dei tassi di immigrazione (o anche solo di mobilità all'interno di un Paese) fa scricchiolare l'idea di una classe totalmente coesa sotto il profilo culturale. Ma a vacillare è soprattutto il motto *One-size-fits-all*. In tal senso, il bisogno di maggior spazio per gestire la mediazione didattica, ad esempio attraverso strumenti linguistici differenziati e in generale un numero

maggiore di interazioni tra allievo e insegnante, diventa ben presto un'esigenza sentita da molti docenti. Verso la fine degli anni Sessanta, in Italia e in altri Paesi europei, il controllo sulla composizione delle classi comincia a diventare un argomento caldo e dibattuto a livello sindacale e politico. Negli anni successivi le esigenze si caratterizzano e si ramificano ulteriormente, riconoscendo un diritto ad un'istruzione di qualità, che deve prevedere spazi maggiormente individualizzati, per tutti gli allievi. Anche il proliferare delle finalità educative assegnate alla scuola costituisce un fenomeno deflagrante: se gli insegnanti devono assumersi vari compiti in aggiunta o in parziale sostituzione ai doveri istruttivi, allora il numero complessivo degli allievi in una classe non può rappresentare una variabile indifferente. Tra questi compiti troviamo anche le più frequenti occasioni di incontro con i genitori, il crescente numero di colloqui, di collaborazioni con altri professionisti dell'educazione e del benessere psicologico, e di progetti educativi in senso lato, che passano attraverso una più ampia diversificazione delle traiettorie di insegnamento. Lo svilupparsi e il diffondersi del paradigma dell'inclusione, inoltre, rimette al centro in diversi Paesi la questione del gruppo classe, quantomeno riletta nei termini dell'affiancamento di figure professionali adeguate a supportare varie tipologie di bisogni educativi particolari. Se la classe non può essere ridotta, allora quella di un docente di appoggio può rappresentare un'alternativa legittima.

Tuttavia, nel dibattito sul controllo delle dimensioni delle classi penetrano da subito svariate questioni di carattere economico e politico. Ridurre il numero degli allievi, infatti, comporta evidentemente un incremento di docenti e quindi costi di gestione più elevati: per questo occorre correlare investimenti con effettivi benefici. Non deve quindi meravigliare se anche il premio Nobel per l'economia Joshua Angrist si sia occupato del tema, andando a recuperare la già citata regola di Maimonide, ma stabilendo a quaranta (sic!) il numero massimo di allievi per classe. Per converso, il rapporto numerico che indica la proporzione tra studenti e docenti, lo *student-teacher ratio*, diventa in alcuni contesti un indice di qualità educativa dell'istituto, in certi casi addirittura predittivo del futuro successo scolastico. Ed è su questa scia che, dopo questo preambolo storico, cercheremo di inanellare altre considerazioni, di carattere metodologico ed esemplificativo.

Dal *Class-Size Reduction* ai laboratori

All'interno di questa sezione affronteremo sia il tema della riduzione degli allievi per classe sia un suo possibile sottoinsieme, ovvero l'insegnamento ad effettivi ridotti. Per questo secondo aspetto ci affideremo ad un approccio didattico specifico, ovvero quello del *laboratorio*.

La riduzione del numero di allievi per classe rappresenta forse uno dei campi di ricerca più esplorati dalle scienze dell'educazione e da altre discipline che appartengono all'arcipelago delle scienze umane. Le motivazioni sono evidenti, e in parte già anticipate dalle righe precedenti. La stragrande maggioranza delle associazioni di insegnanti di mezzo mondo sostiene con forza misure di controllo sul numero totale degli allievi, permettendo così di mantenere un rapporto tra docente e allievo che possa consentire di "costruire relazioni dirette con ogni studente" (Graue et al. 2007). Tuttavia, non esiste ancora un accordo unanime per stabilire una misura effettiva di tale riduzione, aspetto che rende alcune ricerche non comparabili o potenzialmente interpretabili in modo eccessivamente diversificato.

Per cominciare, occorre prendere in esame le fonti più significative per metodologia e dimensioni del campione, ovvero due ampi studi longitudinali randomizzati statunitensi, i progetti STAR e SAGE, realizzati in un arco temporale di quattro anni, rispettivamente nel Tennessee e nel Wisconsin, su allievi dalla scuola dell'infanzia fino ai primi anni della scuola elementare. In generale, questi studi hanno evidenziato dei vantaggi nelle classi più piccole, soprattutto per le minoranze culturali, provando inoltre un fenomeno di persistenza degli effetti positivi anche in anni successivi, ovvero quando gli allievi si sono trovati in classi più numerose. Lo studio SAGE, in particolare, ha messo in evidenza una maggiore soddisfazione degli insegnanti per il lavoro, una più efficace comunicazione con i genitori (emersa anche nel progetto STAR) e un aumento a lungo termine dei tassi di riuscita scolastica (laurea compresa). Sebbene non siano state osservate differenze significative tra studenti maschi e femmine, gli allievi delle minoranze e gli studenti svantaggiati hanno ottenuto risultati migliori rispetto alla popolazione omologa inserita in classi non ridotte. Tuttavia, lo studio SAGE conclude che la dimensione più contenuta della classe non rappresenta una condizione sufficiente a migliorare il rendimento degli allievi: sono altresì necessari dei cambiamenti nei metodi di insegnamento

per sfruttare al meglio le configurazioni ad effettivo ridotto. Questo argomento è rinforzato ulteriormente dalle metanalisi di John Hattie (2009), che assegna alla riduzione del numero di allievi per classe un impatto piuttosto basso. In sostanza, la diminuzione operata in oneri di carattere gestionale (meno allievi da ‘controllare’) o burocratico (meno colloqui, meno valutazioni ecc.) viene generalmente percepita come positiva dai docenti; tuttavia, sui grandi numeri i risultati di apprendimento non cambiano. Se le evidenze in letteratura non incoraggiano nemmeno a fare il contrario (cioè ad aumentare gli allievi, anziché diminuirli), la questione appena sollevata ci porta a considerare un elemento fondamentale in questa equazione, ovvero il controllo sulle pratiche didattiche. Detto altrimenti, avere meno allievi in classe non serve a nulla se la didattica non cambia e non prende atto delle condizioni privilegiate di esercizio che vengono a offrirsi.

Ma quali prassi didattiche efficaci sarebbero incoraggiate da queste condizioni? Innanzitutto, le maggiori occasioni di interazione tra docenti e allievi (ma anche tra gli allievi stessi) facilitano strategie legate alla personalizzazione, alla gestione del feedback, al pre-insegnamento (*preteach*, vale a dire preparare gli allievi a un determinato apprendimento fornendo ad esempio concetti chiave, un lessico di riferimento, competenze specifiche, ecc.) e al re-insegnamento (*reteach*, ovvero presentare in modo diverso contenuti già affrontati ma non ancora padroneggiati dagli allievi), agli esempi guidati (*worked examples*) e agendo più facilmente sul clima positivo del gruppo (Hattie 2012, 2021). Ma se pensiamo ad effettivi ridotti significativi, tali da raggiungere le dimensioni di metà classe, l’approccio laboratoriale sembra offrirsi come un contenitore organizzativo particolarmente appropriato, in grado di incarnare l’idea deweyana del *learning by doing* e di fare proprie le dinamiche più propositive dell’apprendimento situato e della didattica per progetti. Un approccio – quello laboratoriale – attivo, critico e co-costruito, che si inserisce compiutamente all’interno della filosofia pedagogica che caratterizza la scuola ticinese. Inoltre, all’insegnamento a piccoli gruppi si può collegare un approccio estremamente efficace, che nelle metanalisi è denominato ‘programma piagetiano’, che è però tipico dell’approccio laboratoriale, in cui la pratica diretta viene abbinata alla successiva riflessione su di essa; altrettanto efficace è lo *scaffolding*, che è assimilabile al concetto bruneriano riferito al supporto che il docente offre all’apprendi-

mento dell’allievo; e alle varie possibilità di apprendimento cooperativo e di insegnamento a coppie. Inoltre, vi sono buone indicazioni sul fatto che questi gruppi debbano essere possibilmente eterogenei e sottoposti ad un paradigma differenziato, come quello del *response to intervention*.

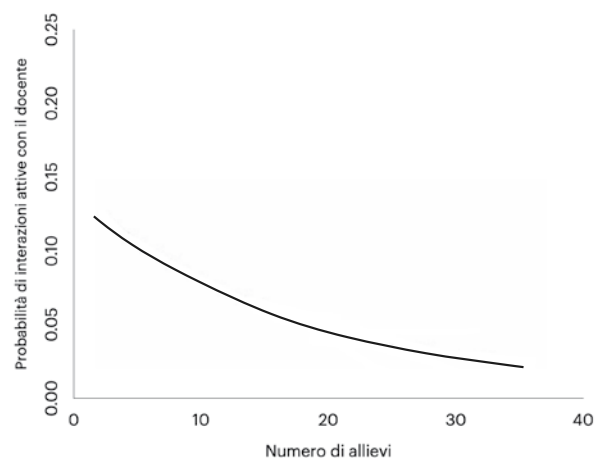


Figura 1 – Rapporto tra dimensioni della classe nella scuola elementare e interazioni attive con l’insegnante (Blatchford et al. 2011a)

La specificità del laboratorio come spazio didattico d’apprendimento

A questo punto, per proseguire nella riflessione, è importante specificare a quali condizioni organizzative e didattiche il laboratorio può rivelarsi un’impresa efficace e utile per gli allievi. Baldacci (2004) ricorda che il laboratorio è caratterizzato da una intenzionalità che si esprime attraverso tre specificità peculiari:

- *oggettuale*: nel senso che è teso all’approfondimento di un oggetto culturale definito;
- *spaziale*: perché è uno spazio dedicato in modo specifico a tale oggetto e presenta attrezzature peculiari ad esso;
- *di attività*: l’etimologia stessa del termine laboratorio rinvia ad un ‘lavoro’ attivo (ad una prassi e ad una poiesi).

Dunque, in senso lato, si può definire laboratorio qualsiasi situazione didattica che presenti il carattere dell’apprendimento attivo, dell’imparare facendo. In senso più stretto, Baldacci afferma che l’etichetta ‘laboratorio’ ha valenza programmatica circa la qualità pedagogica dell’attività che si svolgerà, perciò può diventare laboratorio anche uno spazio che non è tale co-

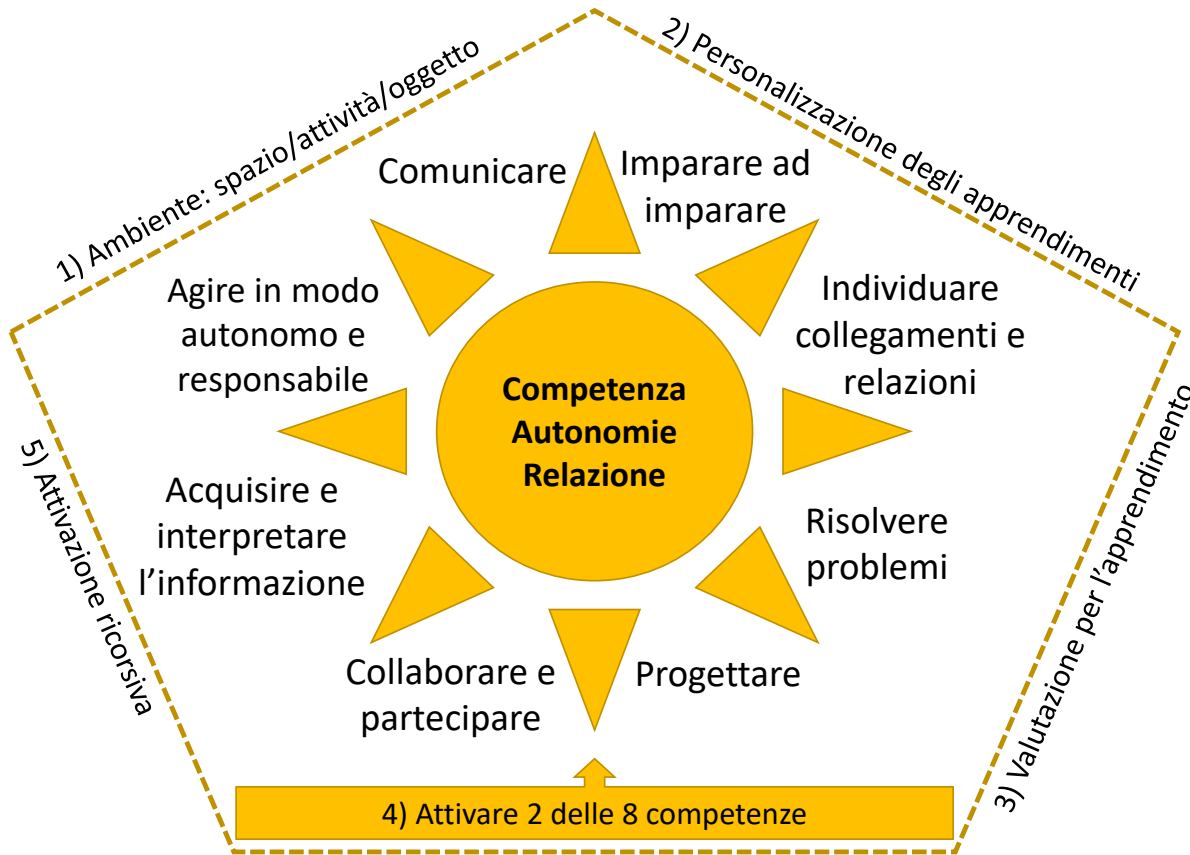


Figura 2 – Proposta operativa per progettare percorsi laboratoriali (Claudio Della Santa e Annemarie Kummer Wyss 2021)

me intenzionalità originaria; il laboratorio non è tale, ma si fa tale in ragione della qualità dell'attività. Insomma, in questo caso il laboratorio definisce una spazialità di situazione più che di posizione, il sentirsi in una 'situazione laboratoriale' più che l'essere in un laboratorio. In altri termini, l'aula-madre ha una prossemica pensata per la trasmissione culturale, basata sulla dinamica "insegnante che espone, alunno che ascolta". Viceversa, si può asserire che il laboratorio presenta configurazioni prossemiche 'alternative' a quelle dell'aula-madre: tutto è fatto "per agire e per interagire"; ovvero: per l'alunno l'aula-madre si offre come un contesto d'ascolto, mentre il laboratorio si presenta come un contesto d'azione.

Margiotta (2013), in linea con il pensiero di Baldacci, ritiene che il laboratorio "didatticamente sia occasione di riconoscimento dell'interesse del soggetto, della globalità del conoscere e dell'apprendere attraverso l'interazione fra emozione e ragione, affettività e cognitività, soggettività e socialità, cioè unità ologrammatica dell'approccio del soggetto alla realtà (occhio, orecchio, mano, cervello, cuore). È connessione e interazione fra uso degli attrezzi materiali, corporei e tecnici, e formazione di quelli descrittivi e metaforici, simbolico-linguistici e cognitivi" (p. 33).

Coerentemente con questa affermazione, appare chiaro che l'adozione di una didattica laboratoriale implichi l'attivazione di una serie di competenze "connesse a processi di interpretazione e di decodifica, tese a valorizzare le capacità di comunicazione, di decisione e di reattività, in particolare quelle competenze chiave

di natura sostanzialmente attitudinale e comportamentale, comprendenti caratteristiche individuali quali la diligenza, l'attenzione ai particolari, la capacità di andare a fondo delle questioni, nonché la disponibilità ad assumersi delle responsabilità (p. 24). In particolare, Margiotta (*ibid.*) ritiene centrali otto competenze chiave:

1. Progettare
2. Imparare ad imparare
3. Acquisire e interpretare l'informazione
4. Individuare collegamenti e relazioni
5. Risolvere problemi
6. Agire in modo autonomo e responsabile
7. Collaborare e partecipare
8. Comunicare

Possiamo dunque affermare che nell'attività laboratoriale è necessario 'far lavorare' gli allievi contemporaneamente sull'oggetto culturale e su delle modalità di lavoro che possano attivare queste competenze: esse sono al contempo mezzo e fine della didattica laboratoriale. Si rivela dunque fondamentale già dalla fase di progettazione di attività laboratoriali contemplare e integrare l'attivazione di queste competenze.

Una proposta operativa per progettare percorsi laboratoriali

Per condurre il docente nella traduzione e nell'integrazione dell'insieme delle considerazioni fin qui espresse in un percorso didattico coerente, proponiamo di seguito uno strumento per sostenere la progettazione di percorsi a carattere laboratoriale. Sostanzialmente,

esso pone una serie di punti di attenzione e di vincoli che dovrebbero stimolare la creazione di progetti didatticamente coerenti con questo ambito.

Lo strumento presenta cinque principi organizzativi, che costituiscono il quadro generale nel quale si muove il docente. Il primo principio richiama gli aspetti fondamentali del laboratorio, nel quale è necessario disporre uno spazio (mentale/fisico) in cui si svolgono attività (mentali/pratiche) su un oggetto culturale definito. Il docente deve dunque curare questa triade spazio/attività/oggetto (1) affinché l'ambiente di apprendimento sia chiaramente connotato nell'ottica laboratoriale. Il secondo principio si riferisce al grado di flessibilità di questo ambiente e a quanto si tiene conto dei diversi bisogni di apprendimento degli studenti. Il laboratorio va inteso come uno spazio di personalizzazione degli apprendimenti (2). Il terzo principio si riferisce all'aspetto valutativo: ogni percorso laboratoriale deve prevedere una forma di valutazione per l'apprendimento (3) (tra pari, autovalutazione, valutazione formativa) sia sui contenuti, sia sulle competenze di didattica laboratoriale. Lo stesso Margiotta (*ibidem.*) afferma che il laboratorio rappresenta un'occasione di valutazione e autovalutazione, un modello di educazione fattuale alla socialità e alla solidarietà. Vi sono alcune forme didattiche particolarmente utili e coerenti con questi propositi nell'ottica nella didattica laboratoriale, per esempio:

- il *tutoring docente-allievo*, dove il docente aiuta l'allievo a porsi le domande giuste;
- il *tutoring tra pari*, con la consapevolezza che insegnare ai propri compagni è uno dei migliori modi di apprendere;
- l'*autovalutazione* per permettere all'allievo di comprendere quali sono gli aspetti sui quali è importante lavorare;
- il *lavoro metacognitivo* ("imparare a imparare") contestualizzato sulla disciplina e l'esplicitazione delle possibili strategie di studio, anche in relazione agli stili cognitivi possibili presenti in classe;
- la *metodologia detta 'dell'acquario'* dove alcuni allievi lavorano su un tema e altri osservano il gruppo che lavora con focus d'osservazione predefiniti;
- il *lavoro sull'errore* dell'allievo come occasione di riflessione (per esempio riesaminando i testi e correggendoli).

Tornando ai principi organizzativi, gli ultimi due si riferiscono a dei vincoli progettuali: ogni percorso labo-

rioriale dovrebbe attivare due delle otto competenze (4) espresse nell'elenco riportato sopra relativo alle 8 competenze chiave e, infine, questa attivazione dovrebbe essere ricorsiva (5) e prodursi anche in percorsi successivi.

Stabiliti gli elementi che definiscono lo spazio fisico e cognitivo, va ora curata la componente motivazionale. Si tratta di un aspetto centrale nell'ottica del laboratorio: attivazione, ricerca, cooperazione dovrebbero creare un coinvolgimento costante da parte del gruppo. Riferendoci agli studi di Deci e Ryan (2000) in seguito ripresi, attualizzati e contestualizzati anche rispetto alla scuola da Moè (2010), vi sono in questo ambito tre aspetti che concorrono a determinare un alto grado di motivazione: sentimento di competenza, grado di autonomia e qualità della relazione. Tenendo conto di questi fattori, ne deriva che l'attività e il percorso sono disposti affinché:

- gli allievi sviluppino un sentimento di competenza rispetto alle attività laboratoriali. Esse rappresentano dunque un'occasione di riuscita e di apprendimento (questo ambito è particolarmente correlato alle competenze 2, 3, 4 e 5);
- gli allievi possano partecipare attivamente e in autonomia all'apprendimento e decidere con la propria testa (competenze 1 e 6). Su questo aspetto Margiotta insiste in maniera particolare ritenendo che "operare secondo una metodologia laboratoriale significa condividere la consegna e l'obiettivo, comprendere l'opportunità della messa in comune di competenze diverse, negoziare insieme le regole, ripartire consegne e responsabilità individualizzate, collaborare per un obiettivo e prodotti comuni" (p. 45);
- gli allievi sentano di far parte di una comunità nella quale si trovano a proprio agio e possono sviluppare la loro identità (sociale) in relazione con docenti e altri allievi (competenze 4, 7 e 8). Il laboratorio è necessariamente un luogo di relazioni positive, di costruzione di fiducia di base, un'occasione di autostima e conoscenza di sé. Bruner (1997) afferma che questi gruppi non rappresentano solo un luogo di istruzione, ma anche un centro di costruzione dell'identità personale e di collaborazione.

Ai cinque principi organizzativi e ai tre principi motivazionali, si aggiungono le otto competenze già enunciate nella Figura 2. Dunque, un docente che intende progettare percorsi laboratoriali può seguire la pista

tracciata, strutturando progressivamente l'ambiente, tenendo conto della necessità di fornire delle 'molle' motivazionali e infine prediligendo di volta in volta le competenze che ritiene utili integrare nel percorso stesso.

Un possibile punto di partenza è quello di riferirsi ad un'azione che deve attivare l'allievo: osservare, congetturare, progettare, predisporre, provare, adeguare, produrre, argomentare, creare, ... Quest'azione, idealmente, dovrebbe stimolare un percorso di ricerca-azione da parte del gruppo e sfociare in un prodotto concreto o cognitivo condivisibile con i propri compagni e con il docente. In fondo, come sostiene Margiotta, "il laboratorio è insieme ufficio, officina, fucina e atelier, dove il soggetto apprende in un fare attivo (osserva, congettura, progetta, predisporre, prova, adegua, produce, argomenta e a suo modo crea). Il fare corrisponde a bisogni, a curiosità, a domande e a interrogativi" (p. 33). Questo modo di agire valorizza le competenze del docente e, contemporaneamente, offre agli allievi occasioni di apprendimento diversificate, flessibili e stimolanti.

Bibliografia

- Baldacci, Massimo, *Il laboratorio come strategia didattica. Suggestioni deweyane*, in *Dewey e l'educazione della mente*, a c. di Roberto Travaglini e Nando Filograsso, Milano, FrancoAngeli, 2004, pp. 86-97.
- Blatchford, Peter; Russell, Anthony, *Rethinking class size. The complex story of impact on teaching and learning*, London, UCL Press, 2020.
- Bruner, Jerome S., *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli, 1997.
- Deci, Edward L; Ryan, Richard M., *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being*, in "American Psychologist", 55(1), 2000, pp. 68-78.
- Graue, Elizabeth M.; Hatch, Kelly; Rao, Kalpana; Oen, Denise, *The wisdom of class size reduction*, in "American Educational Research Journal", 44(3), 2007, pp. 670-700.
- Hattie, John, *Great Teaching by Design. From Intention to Implementation in the Visible Learning Classroom*, Dallas, Corwin, 2021.
- Margiotta, Umberto, *La didattica laboratoriale: strategie, strumenti e modelli per la scuola secondaria di secondo grado*, Trento, Erickson, 2013.
- Moè, Angelica, *La motivazione*, Bologna, il Mulino, 2010.