

ROMA - Università Pontificia Salesiana - Istituto di Didattica

Prof. Mario Comoglio e collaboratori

UNA RISORSA CRUCIALE PER L'INTEGRAZIONE: I GRUPPI COOPERATIVI DI APPRENDIMENTO

a cura di Mario Comoglio - © 2000 - all rights reserved

Introduzione

Da alcuni anni il *Cooperative Learning* si sta diffondendo con sorprendente rapidità nelle scuole del nostro paese, e dove è stato utilizzato, ha dimostrato di migliorare la qualità dell'apprendimento e il clima generale delle classi.

A dispetto dell'ampio successo e del forte apprezzamento che ha ricevuto da più parti – studiosi nel campo dell'educazione, ma anche dirigenti scolastici, insegnanti e studenti – è possibile, tuttavia, che questo metodo possa ancora suscitare in molti dubbi e perplessità circa la sua efficacia educativa. Il fatto non sorprende, considerando l'atteggiamento di diffidenza ancora diffuso nei confronti dell'impiego dei metodi di gruppo nella pratica scolastica, che per lo più è da collegare a interpretazioni riduttive, approssimative, se non del tutto erranee di questi metodi.

Esistono certamente punti di vista diversi da cui partire per definire il *Cooperative Learning*. Noi stessi l'abbiamo definito:

"un *metodo di conduzione della classe (o della scuola)* che mette in gioco, nell'apprendimento, le risorse degli studenti. Così inteso, si distingue dai metodi tradizionali che puntano invece sulla qualità e sull'estensione delle conoscenze didattiche e di contenuto dell'insegnante. Infatti, diversamente da questi ultimi, il *Cooperative Learning* considera esperto l'insegnante che sa gestire e organizzare esperienze di apprendimento condotte dagli stessi studenti e, insieme, sviluppare obiettivi educativi di collaborazione, solidarietà, responsabilità e relazione, riconosciuti efficaci anche per una migliore qualità dell'apprendimento" (Comoglio, in stampa).

Oppure,

"... un vasto movimento educativo, che, pur partendo da prospettive teoriche diverse, applica particolari *"tecniche di cooperazione"* nell'apprendimento in classe. Si tratta di una realtà molto più complessa di una comune pratica didattica. Punti fermi di questa realtà sono: una lunga storia, una sistematica teorizzazione, un gran numero di centri di ricerca sparsi in tutto il mondo, una variegata tipologia di scuole e tendenze, una vasta letteratura, *"un ricco repertorio di modalità strutturate di applicazione"*. Ciò che accomuna ricerca e applicazione nel *Cooperative Learning* è l'accentuazione del rapporto interpersonale nell'apprendimento: essa è così forte da rappresentare il perno attorno a cui ruotano tutte le altre variabili (motivazione, processi cognitivi, organizzazione della classe, valutazione, ecc.)" (Comoglio & Cardoso, 1996, p. 14).

Le due definizioni proposte enfatizzano gli elementi chiave del metodo, e cioè la valorizzazione del rapporto interpersonale tra gli studenti, la promozione del ruolo di guida e di conduzione dell'insegnante, l'applicazione di una ricca tipologia di strategie strutturate già sperimentate, elementi tutti finalizzati al miglioramento della produttività e qualità del lavoro scolastico. Tuttavia queste stesse definizioni, se non correttamente intese, possono con facilità indurre ad una "lettura" soltanto tecnica del metodo, mortificando in questo modo gli aspetti più significativi e profondi del metodo stesso.

In realtà il *Cooperative Learning* è "qualcosa" di molto diverso da e non riducibile ad uno strumento (o ad una serie di strumenti) utile a risolvere i problemi di gestione ordinaria della classe, come ad esempio il basso livello di motivazione degli studenti, le difficoltà di apprendimento, la disciplina, e altri. O, meglio, è tutto questo, ma anche di più. Dal nostro punto di vista, è soprattutto un modo nuovo di "fare scuola", che pur originatosi all'interno di uno specifico ambito di ricerca come la psicologia sociale e fondato sul terreno di confronto con l'apprendimento di tipo competitivo e individualistico – quindi con una storia del tutto autonoma – integra in una sintesi quasi "naturale" alcune prospettive che oggi sono al centro della riflessione educativa più avanzata, come la comunità di apprendimento, l'insegnamento individualizzato, la valutazione autentica e la cognizione situata.

Considerato secondo tale ottica, il *Cooperative Learning* si offre come un approccio duttile, cioè ricco di risorse e potenzialità, che è in grado di fornire risposte originali, efficaci e attuali a problematiche complesse che investono il mondo della scuola, come l'integrazione di studenti con bisogni speciali, l'argomento sul quale ci stiamo oggi confrontando.

Comunità di apprendimento

Analisi storiche hanno dimostrato che per lungo tempo ha dominato una visione che ha considerato l'organizzazione della scuola secondo la metafora dell'"impresa" o della "fabbrica", e che tutti gli sforzi fatti per migliorarla a vari livelli sono stati guidati – e condizionati – da questa visione. Stadio finale di questo processo è la ricerca della cosiddetta "Qualità Totale nella scuola".

Negli ultimi anni, contro questa visione ha preso sempre più corpo l'idea di scuola intesa come "comunità di apprendimento". Il punto di riferimento è la differenza tra "gemeinschaft" e "gesellschaft". Sergio Giovanni così definisce la scuola come "comunità di apprendimento":

"I politici, i sociologi, gli psicologi e i teologi usano tutti la parola comunità, ma intendono cose diverse da ciò a cui qui ci si riferisce. Per i nostri scopi, io offro questa definizione di comunità: le comunità sono gruppi di individui che stanno insieme per volontà naturale e che sono legati ad un set di convinzioni e ideali condivisi. Questo stare insieme ed essere legati è abbastanza stretto da trasformarli da una serie di IO in una serie di NOI. Come un NOI, i membri sono parte di una rete saldamente intrecciata di relazioni significative. Questo NOI di solito condivide un luogo e nel tempo arriva a condividere sentimenti e tradizioni comuni che sono di sostegno. Quando descrivo una comunità, è utile parlare di comunità di affinità, di mente, di luogo e di memoria.

[...] Le scuole, ad esempio, possono diventare comunità di interesse dove i membri esprimono un coinvolgimento reciproco totale; comunità di apprendimento dove l'apprendimento è un atteggiamento come anche un'attività; comunità professionali dove gli ideali di virtù professionale fioriscono; comunità collegiali dove i membri sono legati insieme da un senso profondamente sentito di interdipendenza e obbligazione reciproca; comunità inclusive dove le differenze sono accolte e considerate in un tutto reciprocamente rispettoso; e comunità di ricerca dove i membri si lasciano coinvolgere dallo spirito di ricerca collettiva. Ma per diventare ognuna di queste cose, le scuole devono prima diventare comunità di intenti. Esse devono diventare luoghi dove i membri hanno sviluppato una comunità di mente che li tiene insieme in un modo speciale e li lega ad una ideologia condivisa" (Sergio Giovanni, 1994, pp. xvi-xvii)

La scuola che diventa comunità di apprendimento sembra essere l'unica soluzione ai molti problemi (apprendimento, motivazione, gestione della classe, educazione, multiculturalità, differenze individuali, sviluppo tecnologico, ecc.) che oggi la sovrastano e la schiacciano. Così intesa, essa non è più un servizio elargito dallo stato, ma una struttura della comunità sociale più vasta che attraverso la partecipazione responsabile di tutti si impegna nella crescita culturale e nell'educazione dei suoi membri con interventi che promuovono l'apprendimento, l'integrazione, lo sviluppo di abilità e competenze in stretto rapporto con le richieste del futuro

e le esigenze dell'intera comunità sociale.

Appare evidente che un progetto di così ampio respiro non potrebbe mai essere realizzato con le risorse di un piccolo numero di persone, trattandosi di risorse non soltanto di natura economica. Per questo nella scuola concepita come comunità di apprendimento è indispensabile che si acquisisca e si condivida una "visione" (o una "ideologia") che esige lo sforzo e la collaborazione di tutti perché tutti apprendano: non solo i dirigenti e gli insegnanti, ma anche i genitori, gli studenti stessi (e non solo i migliori), il personale amministrativo e quello di servizio.

Qualcuno potrebbe obiettare che tutto questo esiste solo nella fantasia, nell'immaginazione, cioè è qualcosa di ideale. In realtà è proprio così, e non per nulla si è parlato di "visione", cioè della condizione, dell'atteggiamento – se si vuole – dello stile di vita che è proprio di chi vive, progetta, decide, fa in funzione di questo interrogativo: "In che misura le cose che faccio facilitano, incrementano o impediscono l'apprendimento mio e quello degli altri?".

Non è possibile a questo punto soffermarsi ulteriormente sulla prospettiva della scuola come comunità, ma rispetto al tema che si sta discutendo, si può affermare che l'integrazione nasce, si sviluppa, si coltiva, e si realizza nella misura in cui in una comunità di apprendimento si vive una cultura dell'"inclusione", della corresponsabilità di tutti verso tutti, dell'interesse individuale in interdipendenza con quello degli altri. Se questa "visione" non pre-esistesse, si potrebbe dire che anche l'operazione di mettere a lavorare insieme le persone potrebbe rivelarsi un'occasione di "esclusione", perché i più capaci vivrebbero la presenza di chi è in difficoltà come un impedimento al proprio sviluppo, un ostacolo alla propria crescita, fatto questo confermato dai ragazzi superdotati nell'intervista lasciata a Matthews (1992), nella quale essi hanno dichiarato di non accettare facilmente nel lavoro i compagni che sono a loro inferiori.

In una cultura scolastica improntata ad uno stile individualista di comportamento, dove ognuno si salva pensando a se stesso, è difficile accettare di "fermarsi" per far salire sulla propria barca chi sta annegando (si tratta della metafora di D. W. Johnson per definire l'interdipendenza positiva: "O ci si salva tutti o si annega tutti"). Al contrario, in una situazione di interdipendenza positiva vissuta a livello di comunità di apprendimento, le difficoltà, i problemi di uno solo o di qualcuno sono o una preoccupazione per tutti o una sconfitta per tutti. Sotto questa luce può essere letta la modalità di *Cooperative Learning* di Slavin (1996; Slavin, Madden, Dolan, & Wasik, 1996) "*Successo per tutti*") o la proposta avanzata da Sapon-Shevin e Schniedewind (1989): "Possiamo usare il *Cooperative Learning* per modellare quello che potrebbero sembrare le "comunità inclusive", comunità di classi nelle quali ognuno aiuta chiunque altro, nessuno è lasciato indietro e la soddisfazione deriva dal superare insieme gli ostacoli" (p. 65).

Figura 1

Insegnamento individualizzato

Una delle osservazioni molto ricorrenti in questi anni è la tendenza delle classi a evolvere verso livelli di crescente eterogeneità. A questa situazione, però, non sembra che sia stata data una risposta in termini di insegnamento differenziato, individualizzato, cioè volto a garantire la "diversità" di ogni studente.

Un volume di Brophy recentemente tradotto in italiano: *Insegnare a studenti con problemi* comincia così:

"Gli insegnanti lavorano con classi da 20 a 40 studenti. Gli studenti hanno di solito la stessa età, e le loro famiglie spesso sono simili dai punti di vista etnico e socioeconomico. Nonostante ciò, ogni studente è un individuo con qualità, interessi e bisogni personali particolari. Tutti gli insegnanti devono pianificare e interagire con la classe intera, ma gli insegnanti migliori sanno anche personalizzare la loro istruzione indirizzandosi quanto più

possono verso ciascun ragazzo come individuo.

Questo non è difficile con alcuni studenti – quelli che prestano attenzione alle lezioni, si applicano ai loro compiti e sembrano a proprio agio e sensibili alle iniziative educative e sociali dell'insegnante. Ma altri studenti mancano di queste qualità o per altre ragioni sono difficili, inconcludenti e lasciano frustrati chi lavora con loro. Questi studenti con problemi possono presentare combinazioni molto diverse di caratteristiche di personalità e di modelli di comportamento. Quello che hanno in comune è che essi richiedono all'insegnante molto più tempo, energia e pazienza della maggior parte dei compagni di classe" (Borphy, 1999, p. 17).

In recenti corsi di aggiornamento con insegnanti si è lavorato sui 12 tipi di ragazzi con problemi descritti dall'autore. Una cosa che ha destato in noi una notevole sorpresa è stato il commento che spesso gli insegnanti facevano durante gli incontri: "Li conosco questi ragazzi. Nella mia classe li ho tutti!". Ma i ragazzi sono diversi non solo per i bisogni che manifestano, ma anche per le loro caratteristiche psicologiche. Di recente sono stati pubblicati molti studi sulle differenze di stili cognitivi delle persone (Jonassen & Grabowski, 1993; Sternberg, 1997; Riding & Rayner, 1998). La ricerca ha dimostrato che esse differiscono per livello di abilità, stile di controllo cognitivo, stile cognitivo, stile di apprendimento, tratti di personalità, conoscenze prelieve, e anche per obiettivi cognitivi. Se si aggiungono a queste le diversità di natura culturale ed educativa, il problema dell'inserimento, dell'integrazione e dell'inclusione si amplia al punto da interessare tutti i ragazzi che frequentano la scuola.

Se le classi sono ormai ambienti di apprendimento eterogenei, non è più possibile pensare che le risorse di un singolo insegnante o di un piccolo numero di insegnanti per quanto grandi siano, possano essere adeguate alla varietà dei bisogni e delle esigenze che esse esprimono. È probabile che non si è molto lontani dal vero se si dice che non pochi insegnanti "curricolari" sarebbero ben lieti di lavorare nelle loro classi con qualche collega di sostegno in più.

Tuttavia a noi sembra che il problema posto oggi dalle classi eterogenee non è certo risolvibile con l'espedito – seppure fosse possibile! – di potenziare la presenza degli insegnanti nelle aule. La soluzione sta forse nello sforzo di svelare l'assunzione che è implicita in molti insegnanti che essi sono l'unica risorsa ai problemi della classe e cominciare invece a pensare che anche i "ragazzi" sono o possono diventare una fonte erogatrice di risorse di dimensioni insospettabili. Questa, secondo noi, è stata la grande intuizione del *Cooperative Learning*, il fatto cioè che nella classe gli studenti costituiscono una sorgente incredibile di risorse.

Non posso qui documentare tutte le possibilità che il metodo offre per un modello di fare scuola più individualizzato che non sia l'apprendimento individualistico skinneriano o il mastery learning. Basterà osservare un gruppo ben formato al quale viene affidato un compito complesso in interdipendenza positiva, per accorgersi immediatamente come ognuno lavora, aiuta, s'impegna in maniera responsabile per sé e per gli altri, partecipa e fa partecipare, promuove iniziative e le sollecita, esprime idee, convinzioni e le confronta con quelle degli altri, fornisce e chiede conoscenze, aiuta ma anche chiede aiuto in caso di difficoltà. Tutto questo è un "sogno"? Non lo crediamo. D'altra parte, anni di applicazione del metodo ci hanno convinto che esso può diventare realtà, a patto che si realizzino determinate condizioni, prima fra tutte una preparazione adeguata degli insegnanti.

Si può riassumere e integrare quanto detto finora nella figura seguente.

Figura 2

Valutazione alternativa e autentica

Da alcuni anni è in forte crescita un movimento di idee di critica radicale al sistema tradizionale di valutazione scolastica. Le esigenze di ristrutturazione dell'insegnamento sono molteplici, ma non ultima è quella che fa riferimento a una valutazione che sia autentica, equa e affidabile. Scrive Newmann:

"...una visione "ristrutturata" degli scopi dell'educazione cerca di valutare le attività di prestazione che sono valide, rilevanti e significative: in breve, attività che sono autentiche.

Quali criteri aiutano a riconoscere forme autentiche di successo scolastico? Si considerino i successi di adulti che riescono nella vita – scienziati, musicisti, gente di affari, politici, artisti, avvocati, scrittori, medici, progettisti, e così via. Quali sono le caratteristiche del loro lavoro che giustificano definire quanto fanno autentico piuttosto che contraddittorio e banale? Possiamo identificare le distinzioni chiave tra queste realizzazioni autentiche e il lavoro che gli studenti compiono a scuola?

Le persone, nei diversi campi nominati sopra, affrontano la sfida primaria di produrre, piuttosto che riprodurre conoscenza. Questa conoscenza è espressa attraverso un discorso, attraverso la creazione di cose. Non ci si aspetta che i ragazzi raggiungano livelli di competenza paragonabili a quelle di adulti esperti, ma si vuole che si sviluppino nella stessa direzione.

Per progredire nel viaggio verso la competenza di un adulto, gli studenti dovrebbero orientarsi verso espressioni di conoscenza autentica. Cioè, devono affinare le loro abilità attraverso l'esercizio guidato nella produzione di conversazioni e composizioni scritte originali, nella riparazione e costruzione di oggetti fisici, nella prestazione artistica e musicale. Il curriculum convenzionale richiede agli studenti solo di identificare il discorso, le cose, e le prestazioni che gli altri hanno prodotto..." (Newmann, in stampa)

La prospettiva della valutazione *alternativa e autentica* si pone in posizione di forte contrasto nei confronti del sistema di valutazione tradizionale del quale non condivide la tendenza a controllare l'apprendimento per "quello che si sa" e non per "quello che si fa con quello che si sa". Gli scopi che essa intende raggiungere sono molteplici:

- a. accertare le reali capacità dello studente rispetto al mondo reale contrapponendosi a procedure di accertamento che hanno una validità strettamente rinchiusa entro le mura delle aule scolastiche o le richieste di programmi che riducono gli spazi dell'apprendimento;
- b. utilizzare la valutazione come processo istruzionale e non solo conclusivo;
- c. ricollocare il processo e il momento della valutazione all'interno del processo di apprendimento e non considerarli esterni allo studente (processo di autovalutazione);
- d. documentare nel tempo lo sviluppo dell'apprendimento;
- e. dare significatività all'apprendimento.

Le possibilità che offre il *Cooperative Learning* al processo di valutazione autentica sono diverse. Una ha che fare con i compiti complessi e sfidanti a cui ci si può applicare nelle situazioni di apprendimento cooperativo. Il successo in un compito complesso dipende, innanzitutto, dalla presenza di una forte condizione di interdipendenza positiva, ma anche dal contributo offerto in termini di collaborazione, distribuzione di responsabilità, aiuto reciproco. Nel caso di una staffetta 4x400, è risaputo che chi è più forte dovrà impegnarsi per compensare la prestazione di un compagno meno forte. Ciò che è importante è che tutti diano il massimo di se stessi.

Nel gruppo cooperativo ognuno valuta l'altro nel proprio impegno perché il disimpegno di uno porta gli altri a impegnarsi di meno (*social loafing, disimpegno nel gruppo*). Il

successo del gruppo fa parte della mentalità competitiva: ogni membro collabora e dà tutto quello che può, controlla il proprio impegno e quello degli altri, accerta quanto insieme è in grado di fare valutando le risorse di cui dispone e quelle a disposizione degli altri, e tutto questo ai fini di un esame realistico della situazione e non per una qualsiasi gratificazione esterna.

Nel gruppo cooperativo che lavora in modo efficace ci si confronta costantemente su quello che si sta facendo non solo per darsi aiuto, ma anche per "valutarsi" a vicenda dal momento che dal lavoro di ciascuno dipende il prodotto finale. È abbastanza nuova l'osservazione (e di essa si è tenuto conto in recenti sperimentazioni di applicazione di *Cooperative Learning*) dell'influenza esercitata sull'apprendimento dagli standard di valutazione resi pubblici e affidati prima dell'esecuzione di un compito (Arter, Spandel, Culham, & Pollard, in stampa). In altre parole, si è da poco scoperto che la presentazione degli standard di prestazione all'inizio del compito, migliora il livello di apprendimento ed educa gli studenti ad autovalutarsi, favorendo in questo modo l'inserimento dei processi di autocorrezione e autovalutazione e di reciproco aiuto all'interno del più ampio processo di apprendimento.

Il metodo di apprendimento cooperativo offre un'altra opportunità di valutazione mettendo alla prova gli studenti su compiti che richiedono la collaborazione in situazioni di eterogeneità di risorse. Il richiamo agli insegnanti della E. Cohen (1986) circa un'istruzione che educi gli studenti a saper collaborare con altri senza essere necessariamente loro amici è significativo. Quasi mai nella vita capita di lavorare con persone che sono quelle che si vorrebbe che fossero, tuttavia si deve riuscire a collaborare con loro per scopi condivisi, in una situazione di interdipendenza positiva, utilizzando buone competenze relazionali. Dimostrare di essere capaci di collaborare anche con chi non è all'altezza dei nostri desideri è una delle possibilità, non indifferenti, che il *Cooperative Learning* offre.

Il lavoro cooperativo permette ancora all'insegnante di "vedere" concretamente lo sviluppo dell'apprendimento, l'impegno dimostrato, gli errori degli studenti commessi e corretti. È successo di recente di organizzare un corso condotto in gruppi cooperativi per la produzione di ipertesti. Gli studenti dovevano riportare in struttura di ipertesto i contenuti del corso. I gruppi erano eterogenei (per razza e anche per capacità e con notevoli differenze di possibilità di apprendimento). Il lavoro collaborativo di realizzazione dell'ipertesto ha offerto al conduttore la possibilità di assistere direttamente ai processi di apprendimento, di costruzione della conoscenza, di "tuning" della conoscenza, ed anche alla crescita "individuale" della conoscenza in relazione alle risorse di ognuno, e alle relazioni sociali che si vivevano.

Un'osservazione interessante è che pur avendo ricevuto tutti lo stesso tipo di materiale, la stessa presentazione testuale della conoscenza, la stessa strumentazione informatica, e pur essendo tutti privi di precedenti esperienze di programmi ipertestuali, al termine del processo di apprendimento non si è trovato un solo prodotto uguale ad un altro, anche se sono emerse influenze da gruppo a gruppo. Questo in parte si ricollega agli effetti dell'individualizzazione dell'apprendimento e in parte a quanto ora si dirà sulla "cognizione situata" (e *cognizione distribuita*).

Riassumiamo quanto fin qui detto in questa figura:

Figura 3

"Cognizione situata"

La teoria che oggi sembra interpretare meglio dal punto di vista dell'apprendimento il processo di apprendimento nel *Cooperative Learning* è quella del "costruttivismo sociale", della "cognizione situata" (*situated cognition*) o "cognizione distribuita" (*distributed cognition*).

"...la *cognizione situata* [o *distribuita*] sostiene che la conoscenza è acquisita in un contesto e in sintonia con situazioni sociali e storiche specifiche e che lo sviluppo concettuale può essere compreso solo in termini di contesti situazionali di azione. [...] Il termine cognizione situata fa riferimento a numerose teorie e prospettive che propongono un punto di vista contestualizzato (e perciò, particolare) e sociale della natura del pensiero e dell'apprendimento. Gli studiosi della cognizione situata assumono come punto di partenza la natura distribuita dell'attività cognitiva – il fatto che, in circostanze normali, l'attività mentale richiede un coordinamento sociale. Portare a termine un lavoro o far funzionare qualcosa è quasi sempre fatto in coordinamento con gli altri. La competenza di un individuo non sta tanto nelle cose che conosce ma anche nel modo in cui la sua conoscenza si adatta o si inserisce con quella di altri con i quali l'attività deve essere coordinata. Inoltre, l'attività è spesso condivisa con strumenti e anche con materiali fisici quotidiani sui quali le persone ragionano. Vi è quindi una distribuzione di lavoro cognitivo non solo tra le persone, ma anche tra le persone e gli strumenti. Essere competenti significa essere capaci di utilizzare strumenti particolari in modi particolari. Gli strumenti stessi incorporano una parte dell'intelligenza stessa che è necessaria per realizzare qualunque compito particolare. La natura distribuita della prestazione competente significa che la competenza è una situazione molto specifica. Una persona deve essere capace di esprimersi in una situazione particolare con strumenti particolari e con altre persone particolari. La prospettiva della cognizione situata, allora, tende a condurre lontano dalla ricerca di strutture generali della conoscenza e verso lo studio di contesti particolari di attività cognitiva e la conoscenza sintonizzata con quei contesti. Allo stesso tempo, essa sottolinea la natura sociale dell'attività cognitiva e dello sviluppo cognitivo" (Resnick, 1996, 341-343).

Le assunzioni della teoria della *cognizione situata* o *distribuita* sono diventate per altri studiosi linee guida per la costruzione di "ambienti di apprendimento costruttivisti" (Wilson, 1996; Honebein, 1996). Secondo Honebein, l'insegnante che fosse interessato alla creazione di un contesto di apprendimento costruttivista dovrebbe: (1) predisporre esperienze del processo di costruzione della conoscenza; (2) fornire un'esperienza di approcci diversi della soluzione di un compito; (3) incorporare l'apprendimento in contesti reali e significativi; (4) incoraggiare la padronanza e l'espressione nel processo di apprendimento; (5) inserire l'apprendimento in un'esperienza sociale; (6) promuovere l'uso di molti tipi di rappresentazione della conoscenza; (7) sollecitare la consapevolezza del processo di costruzione della conoscenza.

Queste due prospettive possono essere considerate fra loro complementari. La prima si focalizza sulla *processualità* dell'apprendimento significativo, l'altra sulla *progettualità* istruzionale. L'apprendimento significativo avviene in situazioni nei quali i soggetti che apprendono sono 'costruttori attivi' del loro sapere ed è competenza dell'insegnante progettare situazioni ideali perché la costruzione della conoscenza si verifichi.

Alla luce di queste osservazioni, è possibile comprendere come il *Cooperative Learning*, realizzi un "ambiente sociale di apprendimento significativo", non solo in condizioni di lavoro ideali, ma anche in quelle reali nelle quali si incontrano 'difficoltà'. Difficoltà cognitive di apprendimento come anche difficoltà 'sociali di interazione'. In questo caso, da una parte l'insegnante dovrà intervenire creando un po' alla volta le condizioni dove le condizioni minimali di costruzione di conoscenza possano avvenire, e dall'altra dovrà ricordare sempre che la costruzione della conoscenza in contesti reali avviene nell'interazione sociale, nella diversità dei punti di vista, nella distribuzione della cognizione ed anche lungo un percorso di difficoltà di ogni genere. La scommessa del *Cooperative Learning* è che nelle condizioni di

solidarietà, inclusione, accettazione, collaborazione possono essere svolti processi cognitivi nei quali le difficoltà sono parte di processo, ma anche opportunità di apprendimento e di sviluppo sociale e cognitivo.

Figura 4

Gruppi cooperativi: una risorsa per la scuola e l'integrazione

Senza andare oltre, riteniamo che le cose già dette dimostrino la ricchezza di possibilità che il metodo cooperativo offre. Ma vorremmo ancora aggiungere alcune considerazioni conclusive:

a) L'apprendimento cooperativo non deve essere strumentalizzato allo scopo di risolvere i problemi più o meno gravi che possono essere presenti in una classe

Il *Cooperative Learning* è una filosofia, un approccio educativo, ma anche una psicologia sociale, un metodo, un insieme di tecniche di strutturazione del lavoro in piccoli gruppi che allo stesso tempo integra processi di apprendimento, gestione della classe, apprendimento centrato sullo studente, si adatta a qualsiasi disciplina, livello di classe ed età, ed ancora fornisce motivazione, sollecita responsabilità, incentiva l'impegno, valorizza la partecipazione, premia lo sforzo nel proprio apprendimento e di quello degli altri.

È in questo contesto che trova uno spazio di inserimento ogni diversità che si trova nella classe.

b) L'apprendimento cooperativo non può essere improvvisato

È possibile applicare il *Cooperative Learning* come una serie di tecniche (tecniche di formazione di gruppi, tecniche di lavoro: "think tank", "three steps interview", "Jigsaw", "controversia", "competizioni di gruppo", ecc.), ma solo se si comprendono i motivi della scelta dell'una o dell'altra in funzione programmatica, ad esempio, per il loro inserimento all'interno di un piano di "costruzione di un ambiente sociale di apprendimento" oppure di una educazione di strategie cognitive e metacognitive.

L'ambiente di applicazione richiede l'integrazione di molti aspetti: interdipendenza positiva a vari livelli, predisposizione di un clima di interazione faccia a faccia positivo, scelta di compiti complessi/sfidanti nei quali sia possibile avere una distribuzione di responsabilità individuali che impediscano un disimpegno nel gruppo (*social loafing*), previsione di interventi specifici in caso di difficoltà particolari, insegnamento di abilità sociali, controllo durante e dopo il lavoro, predisposizione di procedure cognitive efficaci fino a che gli studenti non li posseggano, comunicazione delle attese e dei livelli ai quali può essere realizzata la prestazione richiesta (autovalutazione). Il progetto di organizzare un apprendimento cooperativo capace di perseguire gli obiettivi pretabiliti comporta un forte impegno e notevoli difficoltà operative. Esso richiede una cura attenta dell'allestimento delle varie fasi ma, soprattutto, del coinvolgimento e dell'adesione convinta di tutti i partecipanti.

c) I gruppi cooperativi: una risorsa a "tasso variabile"

Le prime volte che si parlava agli insegnanti del *Cooperative Learning* spesso si udivano commenti di questo tipo: "Non è una novità. I gruppi li faccio da anni". È

vero, il *Cooperative Learning* vuol dire essenzialmente organizzare la classe in gruppi, ma fare gruppi non significa applicare il metodo. È provato da indagini recenti (Antil, Jenkins, Wayne, & Vadasy, 1998) che spesso gli insegnanti dicono di far uso del *Cooperative Learning*, ma spesso si concentrano solo su alcune variabili trascurandone altre. E forse sta in questo l'origine di molte difficoltà o delusioni. Ad esempio, è difficile ottenere un inserimento di successo di un ragazzo difficile se prima non si è lavorato molto per conseguire una buona "interazione promozionale faccia a faccia" o, in altre parole, un buon "clima di rapporti interpersonali" tra tutti gli studenti della classe. È assai difficile ottenere una buona collaborazione se non si applica un piano ben studiato di "insegnamento delle abilità sociali". È difficile ottenere che si lavori "insieme", se non si educa subito a "non-monolizzare" il gruppo, come dice Cohen (1994). È difficile che il gruppo possa procedere verso la conclusione desiderata del compito se non si offre una procedura cognitivamente efficace. E altro. Detto in breve, non si può conseguire un'applicazione positiva del *Cooperative Learning* se prima non si è avuta cura di definire tutte le variabili e le condizioni che sono necessarie.

d) Il *Cooperative Learning* e l'integrazione

È probabile che l'integrazione continuerà ad essere difficile finché prevarrà la convinzione che essa abbia la sua risorsa principale nell'insegnante e che debba avvenire in un ambiente dove il voto più alto e il successo personale costituiscono la "struttura" che regola i comportamenti interpersonali, e finché si persevererà a confermare nei ragazzi l'immagine della scuola come ambiente simile a quello della famiglia, dove spesso si educa concedendo tutto quello che è chiesto.

Se invece si assume che la scuola è il luogo dove si vivono esperienze reali di apprendimento, cioè dove l'errore e la difficoltà ma anche l'aiuto reciproco e i legami di interdipendenza sono condizioni normali per cambiare e crescere, dove la diversità è in parte un fattore di ostacolo e in parte un fattore di stimolo per l'apprendimento, dove l'insegnante sa stabilire aspettative alte e realistiche da poter essere raggiunte con il sostegno di tutti, dove chi ne fa parte si sente in una comunità di apprendimento, se, riassumendo, si pensa alla scuola come un luogo dove lo studente è il "protagonista del proprio apprendimento", è prevedibile che l'integrazione non sia solo un problema, ma un'opportunità per cambiare la scuola stessa. E l'apprendimento cooperativo, come uno strumento che bene si inserisce in questa "visione", può essere una possibilità accanto ad altre per partecipare a questo processo di cambiamento.

Bibliografia

Antil, L. R., Jenkins, J. R., Wayne, S. K., & Vadasy, P. F. (1998). *Cooperative Learning: Prevalence, conceptualizations, and the relation between research and practice*. In *American Educational Research Journal*, 35, 419-454.

Arter, J. A., Spandel, V., Culham, R., & J. Pollard (in stampa). Effetto del training sugli studenti per diventare autocorrettori di ciò che scrivono. In R. E. Blum, & J. A. Arter (Eds.), *Valutazione della prestazione dello studente nell'era della ristrutturazione*. Roma: LAS.

Brophy, J. (1999). *Insegnare a studenti con problemi*. Roma: LAS.

Cohen, E. (1994). *Designing groupwork. Strategies for heterogeneous classroom*. New York: Teachers College, Columbia University.

Comoglio, M. (1998). *Educare insegnando. Applicare il Cooperative Learning*. Roma: LAS.

Comoglio, M. (in stampa). Il Cooperative Learning. In Ufficio Studi (Ed.), Atti del convegno sulla dispersione scolastica. Provveditorato di La Spezia

Comoglio, M., & Cardoso, M. (1996). *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*. Roma: LAS.

Furman-Brown, G. (1999) (Eds.). School as community. *Educational Administration Quarterly*. 25, 1 Special Issue.

Hobebein, P. C. (1996). Seven goals for the design of constructivist learning environments. In Wilson, B. G. (Ed.), *Constructivist learning environments. Case studies in instructional design*. (pp. 11-24). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.

Jonassen, D. H., & Grabowski, B. L. (1993). *Handbook of individual differences, learning and instruction*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Johnson, E. W., Johnson, R. T., & Holubec (1997). *L'apprendimento cooperativo*. Trento: Erickson,

Kirshner D., & Whitson, J. A. (1997) *Situated cognition. Social, semiotic and psychological perspectives*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Matthews, M. (1992). Gifted students talk about *Cooperative Learning*. *Educational Leadership*, 50, 48-50.

Newmann, F. M. (in stampa). Connettere la ristrutturazione al successo autentico dello studente. In R. E. Blum, & J. A. Arter (Eds.), *Valutazione della prestazione dello studente nell'era della ristrutturazione*. Roma: LAS.

Sapon-Shevin, M. & Schniedewind, N. (1990). Selling *Cooperative Learning* without selling it short. *Educational Leadership*, 47, 63-65.

Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday/Currency.

Sergiovanni, T. J. (1994). *Building community in schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Sergiovanni, T. J. & Starratt R. J. (1998). *Supervision. A redefinition*. Boston, MA: McGraw Hill, 6th ed.

Sharan, Y. (1998). *Gli alunni fanno ricerca. L'apprendimento in gruppi cooperativi*. Trento: Erickson

Slavin, R. E. (1996). *Education for all*. Lisse: Swets & Zeitlinger Publishers.

Slavin, R. E., Madden, N. A., Dolan, L. J., & Wasik. B.A. (1996). *Every child, Every school. Successo for all*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Sternberg, R., & (1998). *Thinking styles*. New York: Cambridge University Press.

Resnick, L. (1996). Situated Learning. In E. De Corte, & F. E. Weinert (Eds.). *International encyclopedia of developmental and instructional psychology*. (pp. 3441-347). New York.: Pergamon Press.

Riding, R. J., & Rayner, S. (1998). *Cognitive styles and learning styles, understanding style differences in learning and behaviour*. London: David Fulton.

Wilson, B. G. (1996). What is a constructivist learning environment? In B. G. Wilson (Ed.), *Constructivist learning environments. Case studies in instructional design*. (pp. 3-8). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.

a cura di Mario Comoglio - © 2000 - all rights reserved