
MARIO COMOGLIO - MIGUEL ANGEL CARDOSO

INSEGNARE E APPRENDERE

IN GRUPPO

Il Cooperative Learning

LAS - ROMA

Capitolo primo

IL COOPERATIVE LEARNING

SOMMARIO DEL CAPITOLO

0. PROBLEMI

1. PERCHÉ LA SCELTA DEL COOPERATIVE LEARNING

- 1.1. La crisi del processo di socializzazione
- 1.2. La necessità di recuperare nella classe la relazione studente-studente
- 1.3. La crisi del rendimento scolastico

2. CHE COS'È IL COOPERATIVE LEARNING?

- 2.1. La storia del *Cooperative Learning*
- 2.2. Una definizione essenziale del *Cooperative Learning*
- 2.3. Le dimensioni di un contesto cooperativo nel gruppo-classe
- 2.4. Gli elementi essenziali del *Cooperative Learning*
secondo diversi studiosi
 - 2.4.1. Gli elementi fondamentali del *Learning Together* secondo D. W. Johnson e R. T. Johnson
 - 2.4.2. Gli elementi essenziali dello *Student Team Learning* di Slavin
 - 2.4.3. Il *Group Investigation* di Sharan e Sharan
 - 2.4.4. Gli elementi chiave dello *Structural Approach* secondo Kagan e Kagan
 - 2.4.5. La *Complex Instruction* secondo Cohen
 - 2.4.6. La prospettiva del *Collaborative Approach*

3. CONCLUSIONE

Documento 1.1. I cinque principi sottostanti la classe cooperativa.
Inventario di convinzioni/comportamenti

Obiettivo del capitolo: *Esporre le ragioni che giustificano l'introduzione nella scuola di metodi di apprendimento cooperativo e illustrare le caratteristiche essenziali del Cooperative Learning.*

0. PROBLEMI

Quando si parla di *Cooperative Learning* ci si riferisce, prima ancora che a uno specifico metodo di insegnamento/apprendimento, a un vasto movimento educativo che, pur partendo da prospettive teoriche diverse, applica particolari tecniche di cooperazione nell'apprendimento in classe.¹

Punti fermi di questo movimento sono: una lunga storia, un'incessante attività di ricerca e di elaborazione teorica, una ricca tipologia di scuole e tendenze, una vasta letteratura. Ciò che accomuna ricerca e applicazione nel *Cooperative Learning* è la valorizzazione della variabile rapporto interpersonale nell'apprendimento. Essa è così forte da rappresentare il perno attorno al quale ruotano tutte le altre variabili (quali ad esempio motivazione, processi cognitivi, organizzazione della classe, valutazione, ecc.).

Nello sviluppo del tema ci hanno guidato le seguenti domande: che cos'è e su quali principi si fonda il *Cooperative Learning* (capitolo primo, secondo e terzo)? Quali sono le sue modalità di applicazione (capitolo quarto)? Quale conferma esso

¹ Per non confonderlo con altri metodi di apprendimento definiti "collaborativi" o "cooperativi" o di "gruppo", si preferisce mantenere il nome inglese del metodo. Come si vedrà, il *Cooperative Learning* ha caratteristiche peculiari proprie. Esso si colloca tra quei metodi che invece di essere centrati sulle risorse dell'insegnante utilizzano le risorse degli alunni. Tra questi metodi si distinguono: il *peer collaboration* (lett. "collaborazione tra pari": un metodo nel quale gli studenti devono apprendere un contenuto o risolvere un problema aiutandosi alla pari, perché nessuno dispone di maggiori conoscenze o abilità per conseguire l'obiettivo o eseguire il compito affidato); il *peer tutoring* (lett. "insegnamento tra pari": un metodo nel quale gli studenti vengono messi in coppia o in piccoli gruppi, ma uno di essi fa da "insegnante" all'altro o agli altri) ed infine il *Cooperative Learning* (lett. "apprendimento cooperativo": un metodo di insegnamento-apprendimento in gruppo; (sulla differenza fra questi metodi si veda: Damon, 1995; Damon & Phelps, 1989; Rich & De Vitis, 1992, pp. 161). Poiché le dinamiche che si sviluppano nelle tre situazioni sono diverse e perseguono obiettivi altrettanto diversi, non aiuterebbe la comprensione chiamare questi metodi genericamente collaborativi contrapponendoli ai metodi individualistici e competitivi, come se essi non potessero prevedere momenti di lavoro individuale o possibilità di competizione.

riceve dalla ri-
tolo quinto)?

Per affront
vi: perché il
quella competen
renza dal lav
caratteristiche
Quali sono i
fasi e modalit
ning?

1. PERCHÉ

Idea princ
raggiungere no
società contem
fra le persone è
al processo di s
timi decenni ne

La scuola h
do essa si è pr
modalità di rap
dei suoi scopi p

La scelta c
siderazioni di
turali della sc
– alla sua nas
co-educativo
diosi del *Co*
di consideraz
blema della v
brevemente i
metodo, dedi
didattico-edu

1.1. La crisi

È un dato
creare cultura
re è diventata

riceve dalla ricerca? Qual è la giustificazione o la ragione del suo successo (capitolo quinto)?

Per affrontare la prima domanda siamo stati indotti a porci ulteriori interrogativi: perché il *Cooperative Learning* sottolinea la modalità cooperativa rispetto a quella competitiva e individualistica nell'apprendimento? In che cosa esso si differenzia dal lavoro di gruppo usato tradizionalmente nella classe? Quali sono le sue caratteristiche più significative e le condizioni entro cui manifesta la sua efficacia? Quali sono i processi che mediano l'apprendimento cooperativo? Secondo quali fasi e modalità si può pensare di organizzare e pianificare un *Cooperative Learning*?

1. PERCHÉ LA SCELTA DEL COOPERATIVE LEARNING

Idea principale: Il *Cooperative Learning* intende proporsi come metodo in grado di raggiungere non solo efficaci risultati scolastici, ma anche obiettivi educativi richiesti dalla società contemporanea. Attualmente, il rafforzamento dell'interazione di tipo cooperativo fra le persone è un'esigenza imposta dalla crisi delle istituzioni più specificamente delegate al processo di socializzazione (famiglia, scuola) e dalle trasformazioni verificatesi negli ultimi decenni nel campo produttivo, economico, scientifico e demografico.

La scuola ha sempre prestato scarsa attenzione all'interazione tra gli studenti: in tal modo essa si è preclusa la possibilità sia di utilizzare le potenzialità educative insite in questa modalità di rapporto, sia di elevare il livello del rendimento scolastico che costituisce uno dei suoi scopi primari.

La scelta di introdurre nella scuola il *Cooperative Learning* è motivata da considerazioni di varia natura. Alcune di esse si riferiscono alle condizioni socio-culturali della società contemporanea, che hanno fatto da sfondo – se così si può dire – alla sua nascita. Altre riguardano la maggiore efficacia dal punto di vista didattico-educativo del metodo rispetto ai metodi individualistico e competitivo. Gli studiosi del *Cooperative Learning* non dedicano uguale attenzione ad ambedue i tipi di considerazioni. Com'è comprensibile, essi sono soprattutto interessati al problema della validità scientifica. Per tale motivo, mentre illustreremo subito e solo brevemente il contesto socio-culturale che ha favorito la nascita e lo sviluppo del metodo, dedicheremo un intero capitolo (il quinto) al problema della sua efficacia didattico-educativa.

1.1. La crisi del processo di socializzazione

È un dato inconfutabile che nel corso dei millenni gli uomini hanno saputo creare cultura e civiltà grazie alla collaborazione tra loro. L'esigenza di collaborare è diventata particolarmente importante nella vita sociale attuale. Oggi più nes-

suno è in grado di assumere decisioni importanti senza discuterle preventivamente con altri, o di attuarle senza il contributo e la partecipazione attiva di molte persone.

I teorici del *Cooperative Learning* (D. W. Johnson & R. T. Johnson, 1989a; 1994b,c; D. W. Johnson, R. T. Johnson, & Holubec, 1994a,b,c; Kagan, 1989a, Kagan & Kagan, 1994) hanno identificato ed analizzato una serie di fattori che sembrano giustificare la necessità di introdurre l'apprendimento cooperativo nelle scuole. È opportuno premettere che questi studiosi hanno assunto come riferimento la realtà statunitense. Tuttavia non è escluso che buona parte delle loro osservazioni possano essere estese anche ad altre realtà del mondo occidentale.

Essi analizzano soprattutto alcune situazioni che caratterizzano in modo particolare la società moderna: *il vuoto nel processo di socializzazione, le trasformazioni dell'economia e della scienza, lo sviluppo demografico.*

a) *Il vuoto nel processo di socializzazione*

Per socializzazione si intende il processo di inserimento delle nuove generazioni nella cultura, nei valori e nella vita della comunità alla quale appartengono. Nel passato, di norma, essa iniziava nella famiglia e poi proseguiva nella scuola. Non è difficile constatare che oggi sia l'una che l'altra istituzione non rivestono più un ruolo decisivo in questo fondamentale processo educativo. Perché tale profonda crisi?

I mutamenti strutturali e le complesse esigenze della società industriale e post-industriale hanno frantumato il ruolo esclusivo che la famiglia deteneva, e cioè quello di luogo primario di scambio e comunicazione sociale. Molto spesso fattori come l'attività lavorativa di entrambi i coniugi, la loro forzata separazione dovuta alla mobilità professionale, la riduzione della coppia a un solo genitore, la crescita delle separazioni e dei divorzi, la diffusa impreparazione o difficoltà degli adulti ad assumere il ruolo di educatori, ecc. fanno sì che l'unità familiare si riduca a un dato più apparente che reale. Non sorprende allora che la famiglia abbia perduto col tempo le sue tradizionali prerogative di agenzia privilegiata di socializzazione dei membri più giovani. Inevitabile conseguenza è che molti bambini e ragazzi o crescono con pochi contatti con le persone adulte o passano il tempo della loro fanciullezza soltanto con compagni dello loro stessa età, oppure sono abbandonati a se stessi.

Nella società attuale la televisione influisce molto sull'educazione delle nuove generazioni, perché soprattutto i più giovani trascorrono fin dall'infanzia moltissimo tempo davanti ad essa. La televisione fornisce una grande quantità di informazioni e di modelli di riferimento nei suoi programmi e, anche se per lo più offre una visione deformata e idealizzata della realtà, spesso sostituisce l'interazione diretta e la comunicazione all'interno della famiglia. Questa situazione ha conseguenze drammatiche sullo sviluppo e sulla maturazione psicologica e sociale di molti bambini e adolescenti. Essi crescono isolati o trascurati dai loro genitori e

compagni, vivere e in

Nel pass
nell'aiutare
l'interazio
tualmente,
più quelle t
nali. Secon
anni fa la
l'85% (il d
buiva fra le
al proprio p

b) *La tra*

Anche i
produttivo,
Siamo orm
ve sono im
Ciò ha dato
denza a liv
lo sviluppo
come il no
mazioni sc
rizzare o p
proprio car
ni e projet
continuare

È oppor
rapida tras
capacità di
sima di situ

c) *I car della*

Il massi
carattere sc
petizione, c
nimato, di
hanno semp
solidarietà:
modelli di

compagni, non provano interesse per la scuola, non hanno ideali o scopi per cui vivere e in genere sono privi di una precisa e chiara identità.

Nel passato, oltre che la famiglia, anche la scuola ha svolto un ruolo importante nell'aiutare le generazioni più giovani a comprendere e praticare i valori dell'interazione sociale, della tolleranza, della corresponsabilità verso il futuro. Attualmente, invece, essa sembra aver perduto tali caratteristiche e assumere sempre più quelle tipiche di un sistema in cui prevalgono gli aspetti burocratici e impersonali. Secondo D. W. Johnson, R. T. Johnson, Holubec e Roy (1984), fino a pochi anni fa la maggior parte dell'istruzione impartita nelle scuole americane, circa l'85% (il dato non sembra molto diverso da quello delle scuole italiane), si distribuiva fra lezioni tenute dall'insegnante alla classe e lavoro individuale da eseguirsi al proprio posto o in un contesto di competizione.

b) La trasformazione dell'economia e della scienza

Anche i mutamenti rapidi e radicali che si sono avuti nella società in campo produttivo, economico e scientifico sollecitano un'educazione alla cooperazione. Siamo ormai entrati in una nuova fase nella quale buona parte delle forze produttive sono impegnate nel campo dell'informazione, delle conoscenze o dei servizi. Ciò ha dato origine a un tipo di economia caratterizzata da rapporti di interdipendenza a livello mondiale, basata cioè sulla stretta cooperazione di tutti i paesi per lo sviluppo o per uscire dal sottosviluppo. A ciò si aggiunga che nessun secolo come il nostro ha visto una crescita così accelerata, in qualità e quantità, di informazioni scientifiche e tecniche. È ovvio che una persona, da sola, non può memorizzare o possedere tutte le conoscenze che si vengono via via accumulando nel proprio campo di specializzazione. La necessità di mettere in comune informazioni e progetti di ricerca, di coordinare sforzi e dibattere punti di vista diversi per continuare a procedere è evidente.

È opportuno, quindi, che la scuola prepari i giovani ad affrontare un mondo in rapida trasformazione, adoperandosi perché essi possano acquisire soprattutto la capacità di essere flessibili e di lavorare bene con gli altri in una gamma variatissima di situazioni sociali.

c) I cambiamenti demografici: il fenomeno dell'urbanizzazione e lo sviluppo della società multirazziale

Il massiccio fenomeno dell'urbanizzazione ha prodotto grandi trasformazioni di carattere sociale. La vita di città è sempre più dominata da atteggiamenti di competizione, di auto-affermazione sugli altri e di mutuo sfruttamento, oppure di anonimato, di affermazione di sé, a scapito degli altri. Soprattutto i ragazzi e i giovani hanno sempre minori opportunità di sperimentare rapporti di tipo cooperativo o di solidarietà: il loro comportamento sembra pertanto conformarsi sempre di più a modelli di vita nei quali prevalgono uno spiccato individualismo e un profondo di-

sinteresse per i bisogni altrui. Ma la perdita della capacità di cooperazione nelle generazioni più giovani è un danno immenso, poiché la sopravvivenza di strati sempre più larghi della popolazione mondiale dipenderà nel futuro dalla capacità degli uomini di collaborare in modo attivo fra loro, alla ricerca di soluzioni di mutuo vantaggio per tutti.

Inoltre, in tutto il mondo si assiste ad una mobilità delle popolazioni enormemente maggiore di quella che si poteva constatare solo qualche decennio fa. Ad esempio, negli Stati Uniti, le minoranze formate da neri e da ispano-americani sono cresciute a tal punto da costituire ormai "una nuova maggioranza". Similmente in Europa, è in forte aumento la presenza di africani e asiatici e di gruppi provenienti dall'Est europeo.

I profondi mutamenti nella struttura demografica pongono alla scuola problemi inediti. Il primo è che le nuove popolazioni traggono scarsi benefici dall'organizzazione educativa tradizionale. Poiché il loro rendimento scolastico per molti motivi è insufficiente, è inevitabile che esse sviluppino nei confronti delle popolazioni che le ospitano un ritardo sempre più grande in quasi tutti i campi della vita sociale (educazione, lavoro, ecc.).

Diverse ipotesi tentano di spiegare i motivi del fallimento scolastico delle popolazioni immigrate. Una di esse rimanda al diverso ambiente culturale di provenienza. È stato ipotizzato, ad esempio, che gli studenti latino-americani e neri, più cooperativi nel loro stile di vita e cultura (Kagan, Zahn, Widaman, Schwarwald, & Tyrrell, 1985), avrebbero un rendimento più scarso rispetto a coetanei autoctoni non per problemi motivazionali o per mancanza di capacità, ma per la difficoltà ad adattarsi alla struttura tradizionale della classe, generalmente più competitiva che cooperativa (Kagan, 1989a).

La compresenza nella scuola di razze diverse comporta anche problemi di relazione interpersonale e di gruppo. Alcuni di essi hanno origine dal fatto che gli studenti hanno una conoscenza reciproca delle differenze culturali molto scarsa, e ciò sembra dipendere in maniera evidente dall'atteggiamento di competizione (o di non collaborazione) che caratterizza il contesto scolastico in cui sono inseriti.

Ma un ulteriore grave fenomeno interessa il campo educativo. Numerosi problemi linguistici interessano sia la popolazione autoctona che quella di recente immigrazione. Mentre nella prima incominciano a spuntare variazioni linguistiche di pronuncia, di stile e altro, nell'altra si può constatare che i figli di prima generazione, inseriti nella scuola, vengono facilmente emarginati per l'uso non corretto della lingua. Si può anche constatare che l'emarginazione è maggiore quando i bambini sono inclusi in classi nelle quali prevalgono atteggiamenti individualistici o competitivi (Sharan, 1990b). Tutto ciò contribuisce a spingere questi alunni nella situazione di "rischio" o a facilitare il loro ingresso nel numero dei "drop out".

Secondo Kagan (1989a), la mancanza di strategie educative che affrontino i problemi prodotti dalla situazione multirazziale porterà a due conseguenze: il fallimento dell'educazione dei giovani e l'aumento della tensione e della segregazione razziale.

1.2. La necess

Nell'ambit
ne: *l'interazio*
e tra *studente*
cenni è stata c
studenti e con
attenzione o è
ganizzazione c
gazioni dell'in
temi della val
dell'adattamen
maggiormente

Nei modell
sono state cor
andamento del
pi extra-scolas
un fattore esse
fatti tali relazi

- a) permettono
 - dono comp
 - informazio
 - b) forniscono
 - c) facilitano l
 - di vista più
 - d) influiscono
 - comprende
 - dere se sod
 - e) consentono
 - gni, fantasi
 - f) danno la p
 - integrare la
 - g) hanno un ef
 - h) sono effica
- 1981; D. W

L'interazio
gnante, potrebb
la vita di class
timenti di acce
favorire l'integ
gruppo dei cor

1.2. La necessità di recuperare nella classe la relazione studente-studente

Nell'ambito della classe si possono rilevare tre modelli importanti di interazione: *l'interazione tra insegnante e studenti*, *tra studenti e i contenuti del curriculum*, e *tra studente e studente*. Nella teoria e nella pratica didattica di questi ultimi decenni è stata data molta importanza al rapporto insegnante-studenti e al rapporto studenti e contenuti, mentre l'interazione studente-studente ha avuto scarsissima attenzione o è stata utilizzata spesso dagli insegnanti in modo inadeguato. Nell'organizzazione del lavoro della classe si è dato così un rilievo particolare alle spiegazioni dell'insegnante e alle attività individuali degli studenti e, di conseguenza, i temi della valutazione scolastica, dell'interazione con gli alunni, della disciplina, dell'adattamento dei curricoli, delle tecniche di studio e così via hanno attratto maggiormente l'interesse degli psicologi e dei pedagogisti.

Nei modelli insegnante/studenti e studenti/contenuti, le relazioni tra compagni sono state considerate, in generale, elemento di disturbo o di disagio per il buon andamento della classe e, come tali, sono state svalutate o confinate in spazi e tempi extra-scolastici. Si deve tuttavia riconoscere che le relazioni interpersonali sono un fattore essenziale dello sviluppo cognitivo, relazionale e sociale dei ragazzi. Infatti tali relazioni:

- a) permettono, attraverso l'imitazione e l'identificazione con gli amici che possiedono competenze apprezzate, di imparare direttamente atteggiamenti, valori e informazioni che non si ottengono dagli adulti;
- b) forniscono occasioni per mettere in atto e modellare comportamenti sociali;
- c) facilitano l'abbandono delle tendenze egocentriche con l'acquisizione di punti di vista più ampi e complessi;
- d) influiscono sullo sviluppo dell'autonomia in quanto offrono l'opportunità di comprendere le aspettative che gli altri nutrono nei nostri confronti, e di decidere se soddisfarle o meno a seconda delle circostanze;
- e) consentono di condividere con coetanei sentimenti, aspirazioni, speranze, sogni, fantasie, gioie e difficoltà;
- f) danno la possibilità di esperire un'ampia varietà di ruoli sociali che aiuta ad integrare la percezione di se stessi;
- g) hanno un effetto potente sull'apprendimento e sul rendimento scolastico;
- h) sono efficaci nell'orientare scelte che riguardano il futuro (D. W. Johnson, 1981; D. W. Johnson & R. T. Johnson, 1987c).

L'interazione studente-studente, se utilizzata in maniera opportuna dall'insegnante, potrebbe rivelarsi efficace a risolvere anche taluni aspetti problematici della vita di classe. Permettendo a tutti indistintamente di sperimentare profondi sentimenti di accettazione, di fiducia e di aiuto reciproci, essa potrebbe, ad esempio, favorire l'integrazione degli studenti che sono o che si sentono emarginati dal gruppo dei compagni o, quanto meno, ridurre i rischi di un loro definitivo isola-

mento. D'altra parte non mancano ricerche che tendono a confermare una stretta correlazione tra livello di accettazione da parte dei compagni e grado di partecipazione alla vita di gruppo. Ecco in proposito quanto si è rilevato:

«1. L'accettazione da parte dei compagni è correlata con la voglia di impegnarsi nell'interazione sociale;

2. L'accettazione da parte dei compagni è positivamente correlata all'estensione con cui si ricevono riconoscimenti sociali positivi;

3. L'isolamento nella classe è associato con alta ansietà, bassa auto-stima, povere competenze interpersonali, handicap emozionali e patologia psicologica;

4. il rifiuto da parte dei compagni è correlato al comportamento aggressivo e negativo in classe, a comportamenti ostili e sentimenti negativi e ad atteggiamenti negativi verso i compagni e la scuola;

5. l'accettazione da parte dei compagni è correlato allo sforzo fatto per utilizzare competenze nelle situazioni di rendimento» (D. W. Johnson & R. T. Johnson, 1987c, p. 28).

1.3. La crisi del rendimento scolastico

La necessità di cambiare il modo di condurre la classe è suggerita dall'analisi non solo dei fenomeni macro-sociali sopra descritti, ma anche dei risultati scolastici ottenuti negli ultimi anni. A tale riguardo, queste le conclusioni delle ricerche sul rendimento scolastico dei giovani studenti statunitensi negli ultimi decenni:

- a) sebbene si sia avuto un incremento della popolazione scolastica, una scomparsa dell'analfabetismo e una crescita del numero degli accessi alla scuola superiore e universitaria, gli studenti passano ai livelli successivi di istruzione con abilità cognitive non adeguate ai compiti che vengono loro richiesti;
- b) se si dovesse definire la qualità globale della capacità lavorativa di un paese in base al livello di educazione, esperienza, abilità, equilibrio psichico, creatività, motivazione e intraprendenza, si dovrebbe ammettere una caduta molto accentuata di conoscenze e di abilità;
- c) tra la fine degli anni '60 e i primi anni '80 è andato progressivamente calando anche il livello di preparazione scientifica e matematica degli studenti;
- d) si constata una crescita dell'analfabetismo funzionale tra gli studenti che hanno abbandonato la scuola e, persino, tra quelli che hanno finito la scuola superiore.

Potremmo concludere questa breve analisi con l'affermazione che è ormai indifferibile l'esigenza di introdurre nella scuola metodi nuovi che risultino efficaci nel promuovere la formazione globale degli studenti. Il metodo del *Cooperative Learning* mira a raggiungere questo scopo, attribuendo all'insegnante la responsabilità di gestire in maniera nuova l'organizzazione del lavoro con la classe.

2. CHE CO

Idea pri

in cui la vari
centissimo p
più recenti ri
lo del XVIII
un vasto mov
tri sparsi in v

Le caratte
ficate nell'im
retto e nell'u
visione del l
possono anc
gruppo diffu

Sebbene
che di classe
to e ricevon
dimensioni r
ricerca.

Per D. W
sono: l'inter
petenze inter
gruppo.

Per Slavi
piccolo grup
tivi e ricomp

Secondo
multanea, la
risultati cons

Il *Group*
Esso sottolin
zione e moti

Il *Compl*
favorisce i n
gruppo la ste
gerisce sono
specifiche co
buire a ciasc
gliorare.

Il *Collab*
diazione del
temi specific
ganizzazione
sociali, gestio
vità di grup
esplorazione

2. CHE COS'È IL COOPERATIVE LEARNING?

Idea principale: Il *Cooperative Learning* è un metodo di insegnamento/apprendimento in cui la variabile significativa è la cooperazione tra gli studenti. Non si può dire che sia recentissimo perché se ne trovano tracce in un passato anche molto lontano. Le sue origini più recenti risalgono ad alcune sperimentazioni iniziate da A. Bell e da J. Lancaster a cavallo del XVIII e XIX secolo. Tuttavia il metodo si è sviluppato solo successivamente grazie a un vasto movimento di riflessione teorica e sperimentale promosso e condotto in molti centri sparsi in varie nazioni.

Le caratteristiche specifiche del *Cooperative Learning* possono, in genere, essere identificate nell'interdipendenza positiva, nell'interazione faccia a faccia, nell'insegnamento diretto e nell'uso delle abilità interpersonali, nell'agire in piccoli gruppi eterogenei, nella revisione del lavoro svolto e nella valutazione individuale e di gruppo. Queste caratteristiche possono anche servire per distinguere il *Cooperative Learning* dal tradizionale lavoro di gruppo diffuso nella pratica scolastica.

Sebbene gli studiosi siano d'accordo nel definire il *Cooperative Learning* come: *tecniche di classe nelle quali gli studenti lavorano in piccoli gruppi per attività di apprendimento e ricevono valutazioni in base ai risultati conseguiti*, alcuni tendono a privilegiare certe dimensioni rispetto ad altre, dando origine a diversi sviluppi e correnti di applicazione e di ricerca.

Per D. W. Johnson e R. T. Johnson, gli elementi fondamentali del *Learning Together* sono: l'interdipendenza positiva, l'interazione promozionale faccia a faccia e l'uso di competenze interpersonali, la valutazione individuale e di gruppo, la revisione dell'attività di gruppo.

Per Slavin, lo *Student Team Learning* ha i suoi punti fondamentali nell'interazione del piccolo gruppo ma, soprattutto, nella responsabilità individuale e nell'elargizione di incentivi e ricompense il cui conseguimento stimola il gruppo all'impegno.

Secondo Kagan, lo *Structural Approach* propone come principi chiave: l'interazione simultanea, la partecipazione, l'interdipendenza positiva e la responsabilità individuale nei risultati conseguiti.

Il *Group Investigation* è un approccio particolarmente seguito e sviluppato in Israele. Esso sottolinea come elementi efficaci dell'apprendimento: ricerca, interazione, interpretazione e motivazione intrinseca.

Il *Complex Instruction* parte dalla constatazione che la formazione del piccolo gruppo favorisce i migliori e indica le strategie da seguire affinché sia data a tutti i membri di un gruppo la stessa opportunità di esprimersi e di apprendere. Gli elementi essenziali che suggerisce sono: correggere i pregiudizi sulle abilità, educare gli studenti all'interazione e alle specifiche competenze secondo il compito richiesto, organizzare compiti complessi, attribuire a ciascuno studente un ruolo da svolgere, valutare il lavoro di gruppo per poterlo migliorare.

Il *Collaborative Approach* raccoglie un vasto movimento che unisce al tema della mediazione del gruppo interessi e prospettive diversi: apprendimento, prospettive curricolari, temi specifici (politici, sociali, psicologici). Gli elementi importanti per la scuola sono: organizzazione dei gruppi non basati sull'amicizia, insegnamento esplicito delle competenze sociali, gestione positiva del conflitto. In Australia questo orientamento ha coniugato l'attività di gruppo con un modello di apprendimento articolato in cinque fasi: coinvolgimento, esplorazione, trasformazione, presentazione, riflessione.

Il *Cooperative Learning* può essere descritto da due punti di vista diversi: come movimento educativo o come metodo didattico-educativo. A noi interessa soprattutto in quanto metodo e come tale ora lo descriveremo.

2.1. La storia del *Cooperative Learning*

Nel campo dell'educazione, l'idea di lavorare insieme non è certo nuova. Essa fu applicata tra la fine del 1700 e l'inizio del 1800 da A. Bell in India e da J. Lancaster in Inghilterra, e approdò negli Stati Uniti nel 1806, anno in cui fu aperta una scuola lancasteriana a New York.

Uno dei più importanti sostenitori del metodo cooperativo fu il colonnello F. Parker. Il suo pensiero si diffuse così largamente da dominare agli inizi di questo secolo nella cultura scolastica americana (D. W. Johnson & R. T. Johnson, 1987c).

La profonda crisi che colpì la vita economica degli Stati Uniti nei primi anni '30 produsse un profondo cambiamento nella vita del paese. La convergenza di interessi politici e di grandi gruppi industriali e l'urgenza di trovare una via d'uscita alla crisi favorirono la diffusione della cultura della competizione, che non mancò di estendersi al campo educativo e scolastico. La valorizzazione degli aspetti competitivi nei rapporti tra studenti ispirò fin verso gli anni '60 una ricca produzione di curricula didattici e programmi di training per insegnanti. Per questo motivo per molti anni nelle scuole americane il modello di apprendimento competitivo e quello individualistico sono stati adottati in una percentuale compresa tra l'85 e il 95 per cento del tempo.

Contemporaneamente all'affermarsi di questo movimento, si svilupparono due linee di pensiero che contribuirono ampiamente alla crescita dell'indirizzo che valorizzava l'apprendimento di tipo cooperativo nella scuola. La prima derivò da J. Dewey, che, sostenendo l'iniziativa di F. Parker, promosse come parte del suo progetto educativo l'uso di gruppi di apprendimento impostati cooperativamente. L'altra linea di pensiero si originò dagli studi di K. Lewin e da quelli di dinamica di gruppo condotti da R. Lippitt e M. Deutsch (D. W. Johnson & F. Johnson, 1991; Sharan, 1990).

Sebbene Dewey e Lewin non avessero avuto occasione di confrontare le proprie opinioni, entrambi convennero sull'importanza dell'interazione e della cooperazione nella scuola come mezzo per migliorare la società. Così Schmuck (1985) sintetizza il pensiero di Dewey sull'argomento:

«Dewey sosteneva che se si deve imparare a vivere cooperativamente, si deve fare l'esperienza del processo di cooperazione vivendolo nella scuola. La vita nella classe dovrebbe rappresentare il processo democratico in microcosmo e il cuore della vita democratica è la cooperazione in gruppo. Dewey riteneva che la vita della classe dovrebbe incarnare la democrazia, non solo nel modo in cui gli studenti imparano a fare delle scelte e a realizzare progetti accademici insieme, ma anche nel modo in cui imparano a relazionarsi tra di loro. Questo approccio potrebbe coinvolgere l'insegnamento di come empatizzare con altri, ri-

spettare i diritti
1985, p. 2).

I due inc
gliere dati s
questo rigua
con Deutsch
sul gruppo f
1947, come
1985, p. 3).

M. Deut
dottole con
zione e della

«Il punto
di come sono
tuazione coop
tano insieme,
re» (1949, p.

Attualme
cooperativi.
evoluzione c
terie scolast
centri e gru
Olanda, in I

Oltre ai r
e istruttori c
Learning (c
Davidson, 1

² Un grup
del Minnesota.
coli e libri, e s
ratrice del grup
Robert Sla
Edwards nella
Cruz, ha svilup
e Miguel Kaga
verside e hann
nia.

Gruppi di r
chel Hertz-Laz
ghes e i suoi co
passati, Helen
sion of Educati
ratori al Roeha

spettare i diritti degli altri e lavorare insieme in ragionevoli *problem solving*» (Schmuck, 1985, p. 2).

I due indirizzi contribuirono all'elaborazione di metodi scientifici per raccogliere dati sulle funzioni e sui processi coinvolti nella cooperazione in gruppo. A questo riguardo, determinanti furono gli studi condotti da Lewin (con Lippitt e poi con Deutsch). L'impegno profuso dallo psicologo tedesco nel campo della ricerca sul gruppo fu tale che la sua vita fu descritta da Lippitt, dopo la morte avvenuta nel 1947, come un'"avventura nell'esplorazione della interdipendenza" (Schmuck, 1985, p. 3).

M. Deutsch, successivamente collaboratore di Lewin, nella sua dissertazione dottorale con Lippitt, alla domanda: «Qual è l'essenza dei fenomeni della cooperazione e della competizione?», rispose:

«Il punto cruciale delle differenze tra cooperazione e competizione si trova nella natura di come sono vincolati gli obiettivi dei partecipanti in ciascuna delle situazioni. In una situazione cooperativa gli obiettivi sono vincolati in maniera tale che tutti affondano o nuotano insieme, mentre nella situazione competitiva, se uno nuota, l'altro può anche annegare» (1949, p. 129, citato in Schmuck, 1985, p. 3).

Attualmente esiste un notevole interesse per lo studio e la pratica dei metodi cooperativi. Ne sono prova la vastità delle ricerche sull'argomento, la continua evoluzione della teoria e l'applicazione crescente di tecniche cooperative alle materie scolastiche. Questo interesse si è esteso grazie soprattutto all'azione svolta da centri e gruppi di ricerca che operano negli Stati Uniti, in Canada, in Israele, in Olanda, in Inghilterra, ed in altri paesi².

Oltre ai numerosi istituti di ricerca, si è anche sviluppata una rete di informatori e istruttori di training per insegnanti interessati all'applicazione del *Cooperative Learning* (cfr. D. W. Johnson, R. T. Johnson, Holubec, & Roy, 1984, pp. 81-83 e Davidson, 1995, p. 198). Comunque gli stessi istituti di ricerca sono ormai diven-

² Un gruppo autorevole di studiosi lavora presso il *Cooperative Learning Center* dell'Università del Minnesota. In questo centro David Johnson e Roger Johnson conducono ricerche, scrivono articoli e libri, e sviluppano nuove procedure per migliorare l'apprendimento nella scuola. Una collaboratrice del gruppo, Edythe Johnson Holubec, lavora nell'Università del Texas ad Austin.

Robert Slavin e collaboratori hanno continuato e ampliato il lavoro iniziato da D. DeVries e K. Edwards nella Johns Hopkins University, mentre E. Aronson, dell'University of California a Santa Cruz, ha sviluppato una procedura denominata "Jigsaw" di cui parleremo in seguito; Spencer Kagan e Miguel Kagan conducono ricerche sul *Cooperative Learning* nell'University of California nel Riverside e hanno fondato un centro di pubblicazioni di varia natura a San Juan Capistrano in California.

Gruppi di ricercatori si trovano anche in Israele, a Tel Aviv (Shlomo Sharan, Hanna Sachar, Rachel Hertz-Lazarowitz e altri); in Canada, nel Department of Cooperation di Saskatchewan (G. Hughes e i suoi colleghi); a Bagen, in Norvegia (E. Hjertaker e i suoi colleghi). In Inghilterra, negli anni passati, Helen Cowie ha lavorato insieme a Jean Rudduck al Co-operative Group Work Project, Division of Education dell'University of Sheffield; attualmente ella lavora con un altro gruppo di collaboratori al Roehampton Institute di Londra.

tati punti di riferimento e di supporto didattico per un crescente numero di persone impegnate ad approfondire la conoscenza del metodo. Presso molte università statunitensi si possono anche trovare laboratori dove studenti con interessi nel campo dell'insegnamento o gruppi di insegnanti si impegnano a perfezionare sempre più la loro abilità ad applicare il metodo nella conduzione della classe.

Il successo che il *Cooperative Learning* ha raggiunto negli Stati Uniti è testimoniato dalla sua presenza regolare nei manuali per insegnanti utilizzati in molte università.

2.2. Una definizione essenziale del *Cooperative Learning*

Si può definire il *Cooperative Learning* come *un insieme di tecniche di conduzione della classe nelle quali gli studenti lavorano in piccoli gruppi per attività di apprendimento e ricevono valutazioni in base ai risultati conseguiti*.

Questa definizione necessita di un'ulteriore precisazione. Non si può infatti parlare di *Cooperative Learning* ogni qualvolta in classe si formano dei gruppi per discutere un tema o studiare una lezione, si esortano gli studenti ad aiutarsi reciprocamente o si assegna un lavoro scritto da consegnare dopo un'attività di gruppo. Perché si parli di *Cooperative Learning* è necessaria, in genere, la presenza di alcune caratteristiche specifiche e fondamentali: l'*interdipendenza positiva*, l'*interazione faccia a faccia*, l'*insegnamento e l'uso di competenze sociali nell'agire in piccoli gruppi eterogenei*, la *revisione e il controllo costante dell'attività svolta e la valutazione individuale e di gruppo* (D. W. Johnson, R. T. Johnson, Holubec, & Roy, 1984; D. W. Johnson, R. T. Johnson, & Holubec, 1994a,b,c).

Si possono evidenziare meglio le caratteristiche dei gruppi nei quali si realizza una buona cooperazione tra i membri confrontandole con quelle dei gruppi nei quali non è presente la ricerca di una buona efficienza operativa:

- a) Nei gruppi cooperativi si stabilisce un'*interdipendenza positiva* tra i membri in quanto ognuno si preoccupa e si sente responsabile non solo del proprio lavoro, ma anche di quello di *tutti* gli altri. Di conseguenza, ci si aiuta e ci si incoraggia a vicenda affinché tutti svolgano in modo efficace quello che è loro affidato. Nei gruppi tradizionali e spontanei, invece, ognuno in genere si preoccupa unicamente di quello che egli deve fare e non si prende cura né sente la responsabilità degli altri membri.
- b) I gruppi cooperativi sono di solito formati secondo criteri di eterogeneità in relazione sia alle caratteristiche personali che alle abilità dei suoi membri. Al contrario, i gruppi tradizionali e spontanei sono o omogenei (formati sulla base di qualche criterio sociale e/o psicologico: livelli di prestazione simili, elevata attrazione affettiva, comune provenienza culturale e altri) o casuali (indipendentemente da qualsiasi criterio, in quanto si suppone che al loro interno la casualità di per sé produca una distribuzione equilibrata dei membri).

Figura 1.1.

Gruppi di Co

Alto livello di

Leadership con

Tutti sono resp

Si enfatizzano

membri del

a vicenda

Le competenze

L'insegnante c

I gruppi contro

mentre lavor

Valutazione in

rimento al g

Adattamen

glewood Cliffs

c) Nei grup

membri,

Nei grup

feriment

voro.

d) Nei grup

promuov

cuzione c

particola

e) Nei grup

pito in m

nicazione

sioni, ecc

dà per sc

(presupp

f) Nei grup

lazionars

Figura 1.1.

**DIFFERENZE FRA GRUPPI DI COOPERATIVE LEARNING
E GRUPPI TRADIZIONALI O SPONTANEI DI APPRENDIMENTO**

Gruppi di Cooperative Learning	Gruppi tradizionali o spontanei di apprendimento
Alto livello di interdipendenza positiva	Nessuna attenzione particolare o basso livello di interdipendenza
Leadership condivisa	Un unico leader scelto e formale
Tutti sono responsabili di tutti	Ognuno è responsabile solo di se stesso
Si enfatizzano il compito e la qualità dei rapporti. I membri del gruppo si aiutano e si incoraggiano a vicenda	Si enfatizzano solo il compito e i risultati
Le competenze sociali sono direttamente insegnate	Le competenze sociali sono supposte o ignorate
L'insegnante osserva ed interviene	L'insegnante si disinteressa o interviene nel funzionamento del gruppo solo quando si verificano comportamenti negativi
I gruppi controllano la loro interazione ed efficacia mentre lavorano	I gruppi non si controllano nella loro interazione mentre lavorano
Valutazione individualizzata e di gruppo con riferimento al gruppo.	Poca attenzione alla valutazione di gruppo e/o individuale e senza un riconoscimento per un miglioramento di gruppo.

Adattamento da: D. W. JOHNSON, & R. T. JOHNSON (1987c). *Learning together and alone*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, p. 14.

- c) Nei gruppi cooperativi la responsabilità della leadership è condivisa da tutti i membri, che spesso assumono ruoli di gestione diversi (leadership distribuita). Nei gruppi tradizionali o spontanei, invece, ordinariamente si nomina o si fa riferimento a un leader responsabile che ha il ruolo di guidare e organizzare il lavoro.
- d) Nei gruppi cooperativi si mira non solo a conseguire un obiettivo, ma anche a promuovere un ambiente di inter-relazione positiva tra i membri durante l'esecuzione del compito. Nei gruppi tradizionali o spontanei, al contrario, si ha una particolare attenzione più per i risultati, che per un buon clima di interazione.
- e) Nei gruppi cooperativi le competenze relazionali richieste per eseguire un compito in modo collaborativo (ad esempio, la fiducia reciproca, le abilità di comunicazione, di gestione dei conflitti, di soluzione di problemi, di prendere decisioni, ecc.) sono esplicitamente ricercate. Nei gruppi tradizionali e spontanei si dà per scontato che i membri del gruppo possiedano questo tipo di competenze (presupposizione che spesso non corrisponde alla realtà).
- f) Nei gruppi cooperativi si interviene con un feed-back adeguato sul modo di relazionarsi dei membri. Nei gruppi tradizionali e spontanei è molto raro che ci si

preoccupi di questo aspetto, poiché, normalmente, si effettuano solo interventi di recupero: si interviene, ad esempio, per sedare una tensione diventata troppo forte o per ridefinire la composizione dei gruppi nei quali non si è raggiunto un livello minimo di collaborazione.

- g) Nei gruppi cooperativi, oltre ad una valutazione di gruppo, è prevista una valutazione individuale per ciascun membro. In questo modo ognuno è personalmente responsabile del proprio lavoro. Nei gruppi tradizionali o spontanei si dà solo una valutazione globale. In questi casi esiste la possibilità che qualcuno non partecipi adeguatamente ritenendo di poter trarre vantaggio dall'impegno degli altri.

La figura 1.1. riassume le differenze principali tra i due tipi di gruppi.

2.3. Le dimensioni di un contesto cooperativo nel gruppo-classe

Verifichiamo ora come le caratteristiche che definiscono la cooperazione di gruppo descritte nel paragrafo 2.2. si adattino al contesto della classe.

Una classe cooperativa si distingue per i *comportamenti efficaci di cooperazione*. Poiché non può svolgere il compito con le sole proprie forze, ogni studente scambia con i compagni informazioni, materiali e risorse. Dato che costoro non sono avversari, ma coloro con i quali si collabora per portare a termine il lavoro assegnato, gli studenti non si evitano né gioiscono per la debolezza di uno di loro, ma si impegnano a venirgli in aiuto perché anche il suo apporto è indispensabile. Essi affrontano i compiti assegnati con la convinzione che si può contare sull'aiuto e il sostegno degli altri. L'aiuto non è sostitutivo del proprio impegno, ma solo un sostegno per affrontare responsabilmente da soli quello che deve essere fatto. La comunicazione è diretta e aperta. Gli studenti si scambiano segni di stima e di incoraggiamento. Affrontano con serenità i conflitti risolvendoli in modo costruttivo e cercano di prendere le decisioni attraverso la ricerca del consenso.

Nella classe organizzata in modo cooperativo, la *valutazione e/o l'incentivazione*, come conseguenza del raggiungimento del successo, sono conferite da parte della scuola, dell'insegnante o dei compagni in modo da evidenziare sia la responsabilità individuale che quella di gruppo. Sono espressione di esse vari tipi di rinforzi: i voti, l'approvazione, le lodi e i premi tangibili come diplomi, vantaggi, ecc. Le ricompense possono variare nella frequenza, nella grandezza e nella gradualità con cui possono essere fornite, ma sono importanti sia per una gratificazione personale che per conseguire una maggiore cooperazione tra i membri del gruppo. Poiché una ricompensa può anche essere l'effetto di un risultato ottenuto dai propri compagni, da questo punto di vista si può anche parlare di un'*incentivazione interpersonale*.

L'incentivazione fornita nel *Cooperative Learning* è diversa da quella prevista in una situazione competitiva o individualistica. Nella competitiva (ad esempio,

quando i voti
colui che la c
nel caso in c
pari merito. E
dimostri mig
l'incentivazio
influisce in a
rimangono in
rio, nell'ince
mola ogni stu

Nelle clas
la classe, dis
terminato arg
la cooperazio
vicini. Infatti
in gruppi om
sabilità o por
conda degli c

Nella clas
altre situazio
ognuno è leg
possono esse
motivazione
mente la qua
successo, de
denti.

Nella situ
conseguire il
studente o si
personali (e
cilmente rinu
ai compagni.

Nelle cla
denti. I grup
tenuti, del m
ma di valuta
minimo, in c
risorse degli
o individuali
un controllo

quando i voti sono dati con una classifica), l'incentivo è la prima posizione e, per colui che la conquista, vuol dire essere considerato il migliore. Questo è evidente nel caso in cui due studenti, al termine di un confronto, risultano i migliori ma a pari merito. Essi spesso cercano o di prolungare il confronto perché alla fine uno si dimostri migliore dell'altro o di rimandare in seguito il confronto decisivo. Nell'incentivazione individualistica, il risultato ottenuto da ognuno degli studenti non influisce in alcun modo sui risultati conseguiti dagli altri. In genere gli studenti rimangono indifferenti sia al successo che al fallimento dei compagni. Al contrario, nell'incentivazione di tipo cooperativo, il desiderio del successo personale stimola ogni studente verso il conseguimento di un risultato favorevole per tutti.

Nelle classi cooperative le *attività* possono essere presentazioni da fare a tutta la classe, discussioni, lavori di gruppo, controversie, ricerche, relazioni su un determinato argomento, ecc. La loro caratteristica è che per essere espletate esigono la cooperazione dei membri del gruppo senza esigere che essi lavorino fisicamente vicini. Infatti si può lavorare in alcuni momenti da soli, in altri con i compagni, ora in gruppi omogenei ora in gruppi eterogenei, distribuendosi i compiti e le responsabilità o portandoli a termine insieme, aiutandosi a vicenda o no, e così via, a seconda degli obiettivi che l'insegnante intende conseguire.

Nella classe cooperativa anche i *fattori motivazionali* sono diversi da quelli di altre situazioni. La motivazione a impegnarsi è indotta dal fatto che la "salvezza di ognuno è legata alla salvezza degli altri" o dal fatto che le difficoltà individuali possono essere attenuate dall'aiuto che si riceve. Si può anche dare il caso di una motivazione estrinseca (quella della ricompensa), ma questa è iniziale. Successivamente la qualità del rapporto con gli altri, l'aiuto reciproco, la stima reciproca, il successo, determinano una motivazione intrinseca e convergente di tutti gli studenti.

Nella situazione competitiva lo studente pensa ad emergere sugli altri oppure a conseguire il premio o la lode degli adulti. Nelle situazioni in cui lavora da solo, lo studente o si impegna perché sollecitato dall'insegnante, dalla famiglia o da motivi personali (e non sempre con l'obiettivo di conseguire le migliori prestazioni), o facilmente rinuncia perché si sente non dotato o teme di essere considerato inferiore ai compagni.

Nelle classi cooperative l'*autorità* tende a trasferirsi dall'insegnante agli studenti. I gruppi possono variare da un alto livello di autonomia nella scelta dei contenuti, del modo di apprendere, della distribuzione dei compiti e persino del sistema di valutazione (gli studenti possono anche autocorreggersi), fino a un livello minimo, in corrispondenza del quale l'insegnante coordina le risorse o orienta le risorse degli studenti per facilitarne l'apprendimento. Nelle situazioni competitive o individualistiche, invece, l'autorità tende a polarizzarsi verso l'insegnante che ha un controllo totale sui contenuti, sul ritmo di apprendimento e sulla valutazione.

2.4. Gli elementi essenziali del *Cooperative Learning* secondo diversi studiosi

Disporre gli studenti seduti fianco a fianco attorno allo stesso tavolo di lavoro, oppure impegnarli a lavorare sugli stessi contenuti o a utilizzare lo stesso tipo di materiali, oppure, ancora, invitare genericamente gli elementi ritenuti più bravi ad aiutare i compagni in difficoltà, *non* sono condizioni sufficienti per poter affermare che si sta mettendo in atto il *Cooperative Learning*. Per realizzare pienamente questo metodo si richiede molto di più delle condizioni elencate, anche se evidentemente ognuna di esse è importante (Lyons, 1980).

Strother (1990) ha tracciato un quadro delle opinioni dei maggiori studiosi attuali del *Cooperative Learning* dopo aver inviato a ognuno una lettera personale nella quale chiedeva di indicare quali fossero a suo parere gli ingredienti fondamentali dell'apprendimento cooperativo.

Rispondendo alla domanda, Deutsch cita tre elementi essenziali:

«1. Gli studenti devono sviluppare la motivazione e devono essere forniti dell'opportunità di aiutarsi l'un l'altro a imparare.

2. Gli studenti devono sviluppare la convinzione e la sensazione che sono loro i responsabili del gruppo e devono rendere conto al gruppo (come anche a se stessi) su come fare meglio.

3. Gli studenti devono acquisire le competenze sociali necessarie per un lavoro cooperativo efficace» (cit. in Strother, 1990, p. 158).

Per D. W. Johnson e R. T. Johnson sono cinque gli ingredienti fondamentali di un'esperienza cooperativa significativa:

«1. interdipendenza positiva (cioè la sensazione da parte dei membri del gruppo di galleggiare o sprofondare insieme), che ordinariamente ha inizio nel momento in cui si ricerca un obiettivo di gruppo;

2. responsabilità individuale acquisita lungo il cammino per conseguire l'obiettivo di gruppo;

3. competenze cooperative (comunicazione, costruzione della fiducia reciproca, leadership, risoluzione di conflitti) che devono essere attentamente insegnate e apprese in un contesto cooperativo;

4. controllo da parte dell'insegnante dei comportamenti che si riferiscono al compito da eseguire in gruppi e delle competenze di interazione che i membri del gruppo devono saper manifestare e possedere;

5. interazione faccia a faccia relativamente al compito, per il quale tutti, nel gruppo, contribuiscono, ascoltano, elaborano, discutono e cercano una soluzione» (cit. in Strother, 1990, p. 158).

Sharan, uno degli studiosi più apprezzati del *Cooperative Learning* in Israele, enumera quattro componenti, il cui sviluppo dipende dalla capacità e dall'impegno degli insegnanti:

«1. *organizzazione della classe*: creare gruppi flessibili, eterogenei, i cui membri rappresentino una miscela di interessi, di obiettivi accademici, di sesso e di etnie;

2. *pianificazione*: assicurare che ogni membro del gruppo sia coinvolto nel lavoro e non si limiti a osservare, e che da una varietà di punti di vista.

3. *ruolo del gruppo*: definire il ruolo di ogni membro del gruppo, con particolare riferimento ai ruoli individuali;

4. *ruolo dell'insegnante*: assicurare la pianificazione efficace dell'attività, la valutazione della competenza del gruppo e aiutare gli studenti in difficoltà» (cit. in Strother, 1990, p. 158).

Slavin ritiene che i ruoli più importanti i ruoli di supporto negli esami e nei certificati o di aiuto per terminare a termine o al successo.

«1. fare un lavoro in gruppi;

2. fare un lavoro in confronti dei gruppi;

3. mantenere un certo controllo;

4. premiare il gruppo sano dare un voto.

Cohen, uno degli studiosi più apprezzati del *Cooperative Learning* in Israele, enumera quattro componenti, il cui sviluppo dipende dalla capacità e dall'impegno degli insegnanti:

«...l'impegno dell'ascolto, la spinta...

...una mescolanza di interessi, di obiettivi accademici, di sesso e di etnie;

può essere fatto ad ottenere un risultato di gruppo dovuto a elevare le lingue e disug-

2. *pianificazione del compito di apprendimento*: pianificare ciò che deve essere fatto, cosicché ogni membro del gruppo possa dare un attivo contributo (discutendo il proprio lavoro e non meramente copiando e/o richiamando fatti), e proporre soluzioni diverse derivate da una varietà di fonti;

3. *ruolo degli allievi*: osservare se gli studenti collaborano attivamente con i compagni di gruppo, condividono informazioni e risorse, comunicano e accettano le differenze individuali;

4. *ruolo dell'insegnante*: stabilire un clima cooperativo di classe e un modello di comunicazione efficace, pianificare compiti appropriati a piccoli gruppi, coordinare l'organizzazione della classe con la pianificazione del compito di apprendimento, definendo i ruoli e le competenze degli allievi, osservare l'interazione del gruppo, intervenire quando sia necessario e aiutare gli studenti a elaborare (controllare) l'apprendimento che acquisiscono» (cit. in Strother, 1990, p. 159).

Slavin ritiene che per rendere efficace il *Cooperative Learning* siano molto importanti i riconoscimenti attribuiti ai gruppi che forniscono il migliore rendimento negli esami e nei test individuali. I riconoscimenti possono essere dati in forma di certificati o piccole incentivazioni, ma comunque servono allo scopo di incoraggiare l'aiuto vicendevole per l'apprendimento e non semplicemente quello di portare a termine il compito assegnato. Slavin cita anche altri fattori che contribuiscono al successo del *Cooperative Learning*, e cioè:

«1. fare un buon lavoro di preparazione prima che gli studenti comincino a lavorare in gruppi;

2. fare una lista dei comportamenti di gruppo efficaci e esprimere approvazione nei confronti dei gruppi che si impegnano in tali comportamenti;

3. mantenere i gruppi insieme per un tempo sufficiente (al meno un mese) per sviluppare una certa coesione e spirito di gruppo;

4. premiare gli studenti per aver fatto meglio che nel passato, in modo tale che tutti possano dare un contributo sostanziale al successo del gruppo» (cit. in Strother, 1990, p. 158).

Cohen, ultimo fra gli studiosi citati da Strother, afferma che gli insegnanti dovrebbero essere forniti di numerose abilità, fra le quali anche quella di far uso di una varietà di mezzi per andare incontro alle molteplici forme di apprendimento di ogni allievo. «Così, gli studenti possono capire e imparare in diversi modi e tutti possono fornire contributi importanti al lavoro di gruppo» (p. 159). Cohen raccomanda di tenere presenti anche altri fattori che possono contribuire al successo del *Cooperative Learning*:

«...l'impegno e il coinvolgimento in esperienze di costruzione di competenze, come l'ascolto, la spiegazione e la dimostrazione...

...una mescolanza di responsabilità di gruppo e individuale. Ad esempio uno studente può essere facilitatore o relatore del lavoro finale del gruppo, aiutare i compagni di gruppo ad ottenere quello di cui hanno bisogno e organizzare i loro materiali. Ma ogni membro del gruppo dovrebbe anche giungere a un suo prodotto individuale. Questa strategia ha contribuito a elevare il livello di apprendimento nelle classi elementari dove erano presenti molte lingue e disuguaglianza di abilità.

... è utile all'insegnante presentare un esempio concreto che orienti il gruppo nei compiti da svolgere prima che gli studenti comincino a lavorare introducendo i concetti più rilevanti e significativi della lezione e ricordando le norme, le regole e i ruoli di un *Cooperative Learning*.

... [ci vuole anche] un qualche tipo di conclusione, nella quale gli studenti riportino quello che hanno imparato e l'insegnante, che ha ascoltato e osservato con molta attenzione, chiarisce qualche imprecisione chiave e aiuta i gruppi a sviluppare le loro strategie per la cooperazione e l'esercizio dei ruoli» (cit. in Strother, 1990, p. 159).

L'iniziativa di Strother è servita certamente a mettere a fuoco gli aspetti più rilevanti e le condizioni di successo del *Cooperative Learning*. Ma già altri prima di lui si erano già posti lo stesso problema. È importante esaminare le conclusioni più interessanti di questi studi, anche allo scopo di definire le tendenze e le correnti attuali nella ricerca.

Attualmente nel *Cooperative Learning* si riconoscono sei orientamenti principali.

2.4.1 Gli elementi fondamentali del Learning Together secondo D. W. Johnson e R. T. Johnson

D. W. Johnson e R. T. Johnson e collaboratori, in vari scritti, hanno indicato come elementi fondamentali e caratteristici del *Cooperative Learning* quelli precedentemente citati nell'articolo di Strother (1990) (D. W. Johnson & F. P. Johnson, 1991, p. 2; D. W. Johnson & R. T. Johnson, 1989a, 1990b, 1992c; 1993a; D. W. Johnson, R. T. Johnson, & Holubec, 1994a,b,c; D. W. Johnson, R. T. Johnson, Holubec, & Roy, 1984, pp. 7-8; ecc.).

In *Cooperation and competition: Theory and research* (1989a), essi spiegano però assai più diffusamente il loro pensiero di quanto abbiano fatto in risposta a Strother. Nei capitoli che seguono esamineremo più approfonditamente le assunzioni e i principi fondamentali. Qui ne anticipiamo una breve sintesi. Dal loro punto di vista gli elementi essenziali del *Cooperative Learning* sono:

a) L'interdipendenza positiva

L'interdipendenza positiva esiste «quando uno percepisce che è vincolato ad altri in modo tale da non potere avere successo se anche questi ultimi non l'hanno (e viceversa) e/o deve coordinare i suoi sforzi con quelli altrui per completare un compito» (D. W. Johnson & R. T. Johnson, 1989a, p. 58). L'interdipendenza positiva può essere raggiunta attraverso obiettivi comuni (interdipendenza di obiettivi), la divisione del lavoro (interdipendenza di compito), la condivisione di materiali, risorse o informazioni (interdipendenza di risorse), l'assegnazione di ruoli diversi (interdipendenza di ruolo) e ricompense di gruppo (interdipendenza di premio).

L'interdipendenza positiva, perché ha effetti positivi, sull'investimento individuale. La cooperazione, affinché il gruppo sia efficace, sono utili a...
...ne sono utili a...
...nale e di impegno...
...l'apprendimento...
...ognuno contribuisce...
...tamenti indesiderati...
...loafing" (disimpegno)...
...zioni e aiuto per...

b) L'interazione

Questa può essere...
...camente scambiati...
...stica di individualità...

- si prestano aiuto...
...bisogno di...
...gruppo aiutano...
...razze diverse...
- intercambiabili...
...te per una...
...sunzione de...
- forniscono...
...zione che s...
...prestazioni...
- stimolano...
...muovono u...
...più ampia c...
- sollecitano...
...influiscono...
- comportam...
...mete del gr...
- agiscono in...
...sono motiv...
- godono di u...
...son, 1989a...

L'interazione...
...persone e offre...
...forme di inter...
...scono anche s...

L'interdipendenza positiva è un elemento essenziale del *Cooperative Learning* perché ha effetti sulla interazione, sulla disponibilità a lasciarsi influenzare dall'altro, sull'investimento di risorse psicologiche, sulla motivazione e sulla produttività individuale. La chiara percezione di ogni studente che i suoi sforzi sono necessari affinché il gruppo possa raggiungere le mete desiderate e che i mezzi a disposizione sono utili a completare il compito, creano un tale senso di responsabilità personale e di impegno nel lavoro cooperativo da avere un'efficacia straordinaria nell'apprendimento e nel lavoro in comune. I feed-back che fanno percepire come ognuno contribuisca al bene di tutto il gruppo prevengono ed eliminano i comportamenti indesiderati che possono insidiare la cooperazione: ad esempio, il "social loafing" (disimpegno nel gruppo), l'irresponsabilità e il rifiuto di fornire informazioni e aiuto per l'esecuzione del compito.

b) L'interazione positiva faccia a faccia (face-to-face promotive interaction)

Questa può essere definita come l'incoraggiamento e la collaborazione reciprocamente scambiati per raggiungere gli obiettivi condivisi e comuni, ed è caratteristica di individui che:

- si prestano vicendevole aiuto e assistenza; percepiscono più frequentemente il bisogno di ricevere e dare aiuto; facilitano il raggiungimento dell'obiettivo del gruppo aiutando gli altri, anche se tra questi ci sono studenti con handicap o di razze diverse;
- interscambiano risorse come informazioni e materiali; si impegnano attivamente per una buona comunicazione (ricca produzione di parafrasi e riassunti, assunzione delle prospettive altrui, elaborazione profonda dell'informazione);
- forniscono vicendevolmente feed-back sul modo di procedere, sulla soddisfazione che si prova a lavorare insieme con gli altri, allo scopo di migliorare le prestazioni successive;
- stimolano con opinioni e interrogativi le credenze e i pensieri degli altri, promuovono una più alta qualità delle decisioni e dimostrano di avere una visione più ampia dei problemi presi in considerazione;
- sollecitano l'impegno per raggiungere gli scopi di tutto il gruppo;
- influiscono sugli altri indirettamente o attraverso il controllo normativo del comportamento di gruppo, per cercare di raggiungere un buon rendimento nelle mete del gruppo;
- agiscono in modo da favorire lo scambio della fiducia;
- sono motivati a impegnarsi per il bene comune;
- godono di un moderato livello di ansia e di stress (D. W. Johnson & R. T. Johnson, 1989a, p. 29; 1993a, p. 142).

L'interazione positiva faccia a faccia promuove la conoscenza reciproca come persone e offre l'opportunità di una gamma più ampia di influssi sociali. Le varie forme di interazione, l'interscambio verbale e non verbale tra gli studenti influiscono anche sui risultati educativi. I soggetti coinvolti sono infatti indotti a miglio-

rare le prestazioni e ad accrescere il grado di apertura verso gli altri dalla necessità di collaborare per raggiungere gli scopi comuni.

c) *L'insegnamento-apprendimento dell'uso di competenze interpersonali e la formazione di piccoli gruppi*

Se si vuole che i ragazzi cooperino davvero, è indispensabile insegnare loro le competenze necessarie. Gli sforzi cooperativi richiedono obiettivi chiari e comunicazione efficace. Come vedremo nel capitolo successivo, la qualità della comunicazione all'interno del gruppo è l'elemento fondamentale per lo sviluppo di ogni altra competenza (ad esempio, affrontare in modo costruttivo i conflitti, elaborare procedure flessibili di decision-making, distribuire il potere di influenza, ecc.).

d) *La revisione e il controllo del comportamento di gruppo*

L'apprendimento attraverso l'esercizio delle competenze sociali, lo sviluppo di comportamenti coerenti con una situazione di interdipendenza positiva, il diverso livello di possesso delle competenze sociali tra i membri del gruppo richiedono che il gruppo abbia un continuo e costante controllo del proprio comportamento. Questo può avvenire durante lo svolgersi del compito (*monitoring*) oppure una volta terminata l'attività comune (*processing*). Varie ricerche hanno dimostrato che questa variabile ha una grande importanza sul miglioramento dei risultati (per un confronto più puntuale tra gruppo cooperativo e gruppo tradizionale si veda il documento 1.1.).

2.4.2. *Gli elementi essenziali dello Student Team Learning di Slavin*

Secondo Slavin (1983a, 1990d, 1992) un'organizzazione scolastica o un sistema di istruzione fanno essenzialmente riferimento a due elementi: la *struttura didattica del compito* e la *struttura incentivante dello studente*.

Per *struttura didattica del compito* si possono intendere tutte le varie modalità di insegnamento che un insegnante può scegliere per svolgere la sua attività (ad esempio, spiegare, organizzare la classe in gruppi, richiedere attività individuale e di gruppo, svolgere attività scritte o orali, svolgere controlli dell'apprendimento degli studenti attraverso interrogazioni o prove oggettive, ecc.).

La *struttura incentivante dello studente* fa riferimento agli strumenti che l'insegnante intende utilizzare per stimolare o attivare la motivazione degli studenti. Fanno parte di questa struttura i voti, il modo in cui l'insegnante pensa di attivare l'interesse, i richiami e i feedback positivi che dà per incoraggiare o per far superare le difficoltà, ecc.

Quando si parla di *Cooperative Learning*, ci si riferisce a un modo specifico di strutturare questi due elementi fondamentali. Da questo punto di vista il *Cooperative Learning*, più che un metodo didattico, è un insieme di tecniche che:

«utilizzano
loro tempo in
strutture di in-
terazione, ricom-
pimento, ricomp-
po» (Slavin, 1992)

Per Slavin
tura didattica
infatti riferir-

a) *Il compito*

Nel lavoro
formazioni, s-
venti il cons-
menti coope-
dentemente c-
notare negat-
competitivo
un confronto

b) *La struttura*

È la risul-
una partita d-
pallone in re-
un palazzo m-
(architetti, in-
zione. La str-
situazione ne-
sa che conse-

c) *La struttura*

Un comp-
zione di altr-
teatrale è una
ge la partecip-
ri, costumisti

d) *I motivi*

In genere
senza essere
nella realtà l-

«utilizzano *strutture didattiche* cooperative nelle quali gli studenti dedicano molto del loro tempo in classe al lavoro in gruppi eterogenei di 4-6 membri. Esse utilizzano anche *strutture di incentivazione* cooperative, attraverso le quali gli studenti ottengono riconoscimento, ricompense o occasionalmente voti basati su prestazioni scolastiche del loro gruppo» (Slavin, 1983a, p. 3).

Per Slavin è importante chiarire l'aspetto cooperativo che caratterizza la struttura didattica e la struttura di incentivazione nel *Cooperative Learning*. Esso può infatti riferirsi a quattro componenti distinte.

a) Il comportamento cooperativo

Nel lavoro di gruppo i membri devono interagire, comunicare, scambiarsi informazioni, aiutarsi, partecipare, coordinare gli sforzi, facilitare con i propri interventi il conseguimento degli scopi comuni al gruppo. Tutti questi sono comportamenti cooperativi. Ad essi si oppongono i comportamenti di chi agisce indipendentemente o in competizione con altri. Si deve stare attenti, tuttavia, a non connotare negativamente la competizione. Il comportamento cooperativo e quello competitivo possono essere simultanei senza escludersi a vicenda, come avviene in un confronto tra squadre in un gioco.

b) La struttura incentivante cooperativa

È la risultante di uno sforzo collaborativo tra membri dello stesso gruppo. In una partita di calcio se una squadra vince, la vittoria non è di chi ha mandato il pallone in rete, ma di tutta la squadra. La costruzione di una casa, di un ponte o di un palazzo non è merito di una sola persona ma di tutti i componenti del gruppo (architetti, ingegneri, operai, tecnici, ecc.) che hanno collaborato alla sua realizzazione. La struttura incentivante cooperativa indica che un gruppo si trova in una situazione nella quale lo sforzo di ognuno va a vantaggio degli altri e la ricompensa che consegue è frutto dell'impegno sia personale che collettivo.

c) La struttura cooperativa di compito

Un compito è una struttura cooperativa quando richiede l'aiuto e la collaborazione di altre persone per essere portato a termine. Ad esempio, uno spettacolo teatrale è una struttura cooperativa di esecuzione perché, per essere realizzato, esige la partecipazione di numerose persone che svolgono ruoli diversi (regista, attori, costumisti, scenografi, ecc.).

d) I motivi di cooperazione

In genere si considera cooperativo un comportamento che viene messo in atto senza essere connesso alla ricerca di un qualsiasi tipo di gratificazione. Tuttavia nella realtà l'impegno a lavorare con o per gli altri non nasce sempre da un puro

altruismo o dalla volontà di fare qualcosa insieme. Spesso l'azione è motivata anche dal desiderio di soddisfare dei bisogni: di vincere, di conseguire un riconoscimento, di affermare se stessi. Talvolta le persone competono anche nella cooperazione. I ragazzi, ad esempio, cercano di superarsi nell'aiutare il prossimo. Lo fanno per apparire più generosi degli altri. Questa relazione dinamica alla base del comportamento cooperativo non deve essere trascurata perché la soddisfazione di interessi potrebbe essere utilizzata come mediazione per un'azione altruistica.

Fatte queste premesse, Slavin (1990d, p. 3; 1992, pp. 145-146) ritiene che siano tre gli elementi essenziali e caratteristici dei metodi o delle tecniche *Student Team Learning* di un *Cooperative Learning*: *le ricompense di gruppo, la responsabilità individuale e la stessa opportunità di successo.*

e) *Le ricompense di gruppo*

Le ricompense possono essere di vario genere, adatte secondo l'età o la situazione, ma nella sostanza esprimono un riconoscimento pubblico dei risultati raggiunti dal momento in cui è stato assegnato il compito.

f) *La responsabilità individuale*

Il successo del gruppo dipende dal livello di apprendimento che "ciascuno" riesce a raggiungere e realizzare. Tutti sono responsabilizzati in questo impegno: "Ognuno deve dare e fare il meglio che può". Questo non in modo individualistico, ma aiutandosi reciprocamente, spiegandosi quello che non si è compreso bene, controllandosi nel proprio apprendimento attraverso domande, ascoltandosi, correggendosi fino a che ogni membro del gruppo non è sicuro che qualunque altro compagno è preparato per affrontare una prova individuale su quanto ha appreso.

g) *La stessa opportunità di successo*

Diversamente dalla condizione competitiva, nella quale soltanto uno può conseguire il successo, o anche dalla situazione normale di una classe tradizionale, dove i migliori sono sempre gli stessi mentre i più scarsi non riescono ad ottenere buoni risultati nonostante gli sforzi, la condizione cooperativa assicura che tutti abbiano la possibilità di raggiungere il successo se progrediscono rispetto alla prestazione precedente. «Questo assicura che gli studenti migliori, medi o scarsi sono ugualmente sfidati a fare del loro meglio e che il contributo di ogni membro del gruppo sarà valutato» (Slavin, 1990d, p. 3).

2.4.3. *Il Group Investigation di Sharan e Sharan*

Il *Group Investigation* è una modalità di *Cooperative Learning* approfondita in modo particolare da Yael Sharan e Shlomo Sharan (1992, 1994) e da altri (Rachel

Hertz-Lazarov soprattutto in versi come De tagliato più av in relazione r *intrinseca* (fig

Figura 1.2.

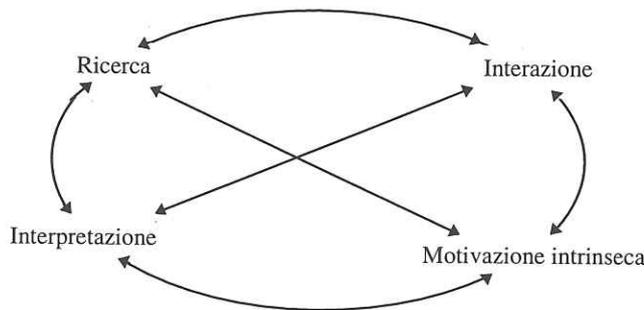
Il punto di una ricerca. È per essere por scoprire e la co conoscere e ve insieme ad altr interrogativi e

a) *La ricerca*

L'apprendi gnitive o proc spingono gli st alla pianificazi confronto e al ecc. La ricerca me come attiv attività, interaz

Hertz-Lazarowitz, Hanna Sachar) che svolgono attività di ricerca e applicazione soprattutto in Israele. Questa modalità, le cui origini risalgono a studiosi molto diversi come Dewey, Levinas, Freire, deCharms, Thelen, sarà descritta in modo dettagliato più avanti nel capitolo quarto. Qui accenniamo solo agli aspetti che sono in relazione reciproca: *la ricerca, l'interazione, l'interpretazione, la motivazione intrinseca* (figura 1.2.).

Figura 1.2.



Il punto di partenza di tutta l'attività di apprendimento è l'organizzazione di una ricerca. È questa che suscita motivazione intrinseca, interazione e confronto per essere portata a termine. L'interazione ha per oggetto la ricerca, il piacere di scoprire e la condivisione di contenuti scoperti. I problemi suscitano un interesse a conoscere e vengono affrontati ricercando, interpretando e discutendo le soluzioni insieme ad altri. La motivazione a conoscere si esprime in una curiosità mossa da interrogativi e problemi e sostenuta dall'interazione e dal confronto.

a) La ricerca

L'apprendimento può avvenire in molti modi e mediante diverse sequenze cognitive o procedurali. Tra tutte il *Group Investigation* sceglie le procedure che spingono gli studenti, a partire da interrogativi su problemi che suscitano interesse, alla pianificazione delle attività da svolgere, alla ricerca delle fonti e degli scopi, al confronto e alla discussione delle informazioni, alla presentazione dei risultati, ecc. La ricerca è la procedura che questa modalità di *Cooperative Learning* assume come attività di apprendimento. Essa costituisce il contesto e ciò che orienta attività, interazioni, valutazioni, apprendimento, motivazione intrinseca.

b) L'interazione

La possibilità di comunicare, di interagire, di scambiarsi opinioni, di discutere è un elemento fondamentale del lavorare insieme. Sebbene sia un elemento importante, l'interazione nel lavoro cooperativo è una competenza che non può essere supposta sia nell'insegnante che negli studenti. Tanto l'uno che gli altri devono coordinare il loro modo di comunicare in modo da facilitare e rendere efficace la cooperazione. Cinque sono le competenze interazionali che l'insegnante deve saper promuovere:

- Creare un clima e un ambiente comunicativo. Ciò comporta che egli sappia creare un contesto che stimola e incoraggia la comunicazione (ad esempio, non esprime giudizi e valutazioni su ciò che viene detto, facilita l'espressione delle idee e dei punti di vista, commenta e sviluppa intuizioni, suscita l'apertura e la fiducia reciproca, ecc.), che non si ponga al centro della classe, che assuma il ruolo di facilitatore della interazione e delle attività degli studenti.
- Sviluppare le competenze comunicative degli studenti. Le competenze necessarie sono: saper parlare in modo conciso, saper ascoltare, saper riflettere su quanto è stato detto prima, far partecipare tutti senza monopolizzare la discussione, saper ricercare il consenso attraverso un'aperta discussione.
- Aiutare gli studenti a riflettere sull'attività svolta in gruppo. L'interazione e l'attività che si svolge in gruppo sono molto importanti in riferimento agli scopi e ai risultati che si vogliono raggiungere. Sia l'insegnante che gli studenti hanno bisogno di un tempo di riflessione per esaminare costantemente come procede il lavoro e la comunicazione nel gruppo. Tale esame riguarda quattro componenti: identificare le situazioni negative che si sono verificate, analizzare perché si sono verificate e come è possibile evitarle la volta successiva, pensare come generalizzare le abilità che sono state particolarmente efficaci e positive ad altre situazioni e, ultimo, determinare uno scopo concreto e pratico per migliorare il lavoro e l'interazione di gruppo.
- Preparare le attività che facilitano l'apprendimento interattivo. Queste attività rispondono ad una precisa domanda: come organizzare il lavoro della classe o dei gruppi in modo che si realizzi uno scambio di informazioni, di interazioni e di nuove conoscenze? Le attività che possono promuovere l'apprendimento interattivo devono essere elaborate dall'insegnante in modo che: 1) tutti gli studenti possano facilmente partecipare (ad esempio, organizzando il lavoro in coppie o in due fasi: nella prima l'impegno può essere svolto individualmente, nella seconda con gli altri); 2) gli studenti abbiano la necessità e l'opportunità di confrontarsi, di discutere, di elaborare insieme le conoscenze acquisite, di presentare i rispettivi punti di vista, di trovare un coordinamento tra le varie conoscenze, ecc.; 3) i compiti e le attività non presentino una soluzione precisa e ben definita, ma siano complessi e con possibilità di soluzioni diverse. Tutto questo richiederà che gli studenti discutano insieme scelte, prendano decisioni, si assumano la responsabilità finale di ciò che sarà raggiunto.

- Formare i
piti da svol
me. Tra g
sviluppo.
gruppi l'i
ze. Egli, p
compito d
te per esse
po, ecc.

c) L'inter

Non c'è a
devono svolg
pretazione. L
informazioni
Per questo, d
no confronta
mande poste
delle conosc
no, giudicanc

d) La mot

La motiva
damentale de
per il coinvo
motivazione
status di fron
punta all'inte
scuola non p
estrinseca ch
di apprendim
da un bisogno

2.4.4. *Gli elen*

Per Kagan
quello che ess
ture e i costr
gruppo e dell
sociali di grup

- Formare i gruppi secondo le caratteristiche individuali degli studenti, dei compiti da svolgere e il periodo durante il quale i membri dovranno lavorare insieme. Tra gli elementi di una classe vi può essere molta diversità di abilità, di sviluppo di competenze comunicative e sociali, di carattere. Nel formare i gruppi l'insegnante, soprattutto inizialmente, deve stare attento a tali differenze. Egli, però, deve anche rivolgere la propria attenzione alle caratteristiche del compito da svolgere. Alcuni compiti possono richiedere abilità diverse o elevate per essere eseguiti, altri un tempo più o meno lungo di permanenza del gruppo, ecc.

c) L'interpretazione

Non c'è apprendimento senza attività cognitiva. Così i gruppi per apprendere devono svolgere processi cognitivi di comprensione o di integrazione o di interpretazione. La ricerca non è un "riportare" ciò che è stato letto. È, invece, cercare informazioni e conoscenze per un problema posto all'inizio dell'attività di gruppo. Per questo, dopo aver individuato fonti e raccolto informazioni, gli studenti devono confrontarsi ed esaminare come le conoscenze acquisite rispondano alle domande poste all'inizio. Essi devono anche confrontarsi e negoziare il significato delle conoscenze che hanno raggiunto. Per questo discutono, valutano, interpretano, giudicano.

d) La motivazione intrinseca

La motivazione non è una strategia di apprendimento, ma una componente fondamentale del processo. Essa fornisce le risorse per l'impegno, per la continuità, per il coinvolgimento, per l'orientamento delle azioni che si pongono. Mentre la motivazione estrinseca spinge all'azione per il conseguimento di un premio, di uno status di fronte ai compagni o ai genitori, o per evitare punizioni, quella intrinseca punta all'interesse e alla gratificazione che l'azione stessa suscita. Anche se nella scuola non possono essere evitate condizioni che stimolano più una motivazione estrinseca che una intrinseca, l'insegnante dovrà soprattutto organizzare l'attività di apprendimento degli studenti in modo che essi si impegnino spinti soprattutto da un bisogno interno.

2.4.4. *Gli elementi chiave dello Structural Approach secondo Kagan e Kagan*

Per Kagan e Kagan (1992, 1994; Kagan, 1994) sono sei gli elementi chiave di quello che essi chiamano lo *Structural Approach al Cooperative Learning*: le strutture e i costrutti ad esse relazionati, i principi fondamentali, la costruzione del gruppo e della classe, i gruppi (*team*), la conduzione della classe, le competenze sociali di gruppo.

tà" o una "lezione", l'insegnante deve accertarsi che tutti i membri del gruppo abbiano uguale possibilità di partecipazione.

- L'interdipendenza positiva. Di essa parleremo più diffusamente nel capitolo successivo. Può – almeno per ora – essere intesa semplicemente come rapporto costruttivo tra i membri del gruppo nei confronti del risultato da conseguire. Si ottiene quando il successo di un membro non esclude, ma anzi contribuisce al successo degli altri membri del gruppo.
- Questa condizione può essere creata attraverso la struttura di obiettivo (ad esempio, dare gli stessi obiettivi), di incentivazione (ad esempio, attribuire voti interdipendenti), di compito (ad esempio, assegnare compiti da eseguire insieme che non possono assolutamente essere eseguiti da soli o che esigono una con-divisione di lavoro, ecc.), di risorse (ad esempio, fornire materiali o strumenti su cui tutti devono lavorare), di ruoli all'interno del gruppo (ad esempio, definire la funzione di controllore, di raccoglitore di appunti, di stimolatore, ecc.).
- L'interdipendenza positiva è un elemento chiave perché influisce sull'incoraggiamento, l'aiuto e l'assistenza che si prestano reciprocamente i membri di un gruppo. Essa è forte quando il successo di ognuno dipende dal successo di ogni altro membro. In questo caso la motivazione a preoccuparsi del rendimento degli altri è molto alta. È media quando il successo dei singoli contribuisce a quello di tutti, ma esso potrebbe verificarsi anche senza l'apporto dei propri compagni, oppure quando l'attività del gruppo avrebbe esiti favorevoli anche se non dovessero collaborare tutti. È debole quando l'interdipendenza si riduce alla somma dei punteggi conseguiti dai singoli membri del gruppo. In questo caso si è consapevoli del fatto che il gruppo riceverà un premio anche se uno dei componenti avrà conseguito un risultato molto modesto. In tali condizioni l'aiuto e l'assistenza a quelli di più scarso rendimento risulta molto meno efficace.
- La responsabilità personale. Per non lasciare spazio agli "sfruttatori", che accettano il voto del gruppo senza lavorare o agli "sgobboni", che fanno più di quanto devono fare, è indispensabile che ogni membro si senta responsabile in prima persona dei risultati scolastici conseguiti dal gruppo. Si distinguono due forme di responsabilità personale: la "reward accountability" (responsabilità per il conseguimento del premio) e la "task accountability" (responsabilità per il compito che è stato eseguito).

c) La costruzione del gruppo e della classe

«Quando c'è un'identità positiva del gruppo, simpatia, rispetto e fiducia tra i membri del gruppo e verso i compagni di classe, c'è il contesto entro il quale si ha il massimo dell'apprendimento» (Kagan & Kagan, 1994, p. 129). Un contesto di collaborazione è difficile da creare. Esso in genere richiede la presenza di determinate condizioni. La qualità dei rapporti tra le persone che lavorano insieme ha un'influenza enorme sui risultati che esse possono ottenere, ma sono anche importanti una conoscenza personale profonda, un'identità di gruppo, un aiuto reci-

proco, un apprezzamento delle differenze individuali e lo sviluppo di una sinergia operativa di gruppo.

d) I "team"

Kagan e Kagan (1994) pongono una distinzione tra "gruppo" e "squadra" (team). Rispetto alla squadra, il gruppo non dispone di una forte identità positiva e non dura per lungo tempo. I gruppi cooperativi dovrebbero essere molto simili alla squadra. Questa non dovrebbe superare i 4 membri (vedremo più avanti, nel capitolo secondo e terzo, le ragioni) e, a seconda degli interessi e degli obiettivi prefissati, può essere formata in maniera diversa (ad esempio, con membri eterogenei, casuali, per interesse, per omogeneità di lingua).

e) La conduzione della classe

L'organizzazione dell'apprendimento in gruppi di *Cooperative Learning* richiede una conduzione della classe diversa da quella tradizionale. La differenza riguarda sia le competenze dell'insegnante che le regole di comportamento degli studenti. L'insegnante deve saper predisporre i materiali e l'ambiente secondo le attività o le strutture da eseguire, deve sapere come richiamare, quando necessario, l'attenzione su di sé senza intervenire pesantemente, ecc. Gli studenti, contrariamente a quanto accade nella classe tradizionale, non devono più stare zitti, ma "parlare" e "fare" secondo le necessità, parlare sottovoce senza disturbare i gruppi vicini, muoversi velocemente da un luogo all'altro o da una struttura all'altra senza perdere tempo e senza eccessivo rumore, ecc. Se prima l'indisciplinato era chi "rompeva il silenzio", ora l'indisciplinato è chi "non parla" (o non sa parlare sottovoce).

f) Le competenze sociali di gruppo

Esse riguardano il modo di stare, di dialogare e di collaborare in gruppo e possono dipendere in parte dal tipo di classe e in parte dalla modalità di *Cooperative Learning* che sarà utilizzata. Si ha necessità di sviluppare poche competenze sociali quando i metodi sono molto strutturati (ad esempio, i "mastery methods", che includono esercizi, pratica e scarsa interazione sociale non strutturata). Quando, però, si vogliono realizzare progetti cooperativi complessi, è necessario insegnare questo tipo di competenze attraverso la loro definizione, osservazione, rinforzo, controllo e pratica specifica, la presentazione di modelli di comportamento e l'esercizio dei ruoli (*role-playing*). Per sviluppare le abilità relazionali di gruppo si può anche ricorrere all'assegnazione di un ruolo e all'uso di strutture specifiche. In ogni caso, quattro sono le forme più importanti: la presentazione di modelli di comportamento (*modeling*) e il rinforzo, l'assegnazione di ruoli, la strutturazione e il controllo (cioè il tempo utilizzato dagli studenti per rivedere il processo del pro-

prio gruppo, nelle attività

2.4.5. La Con

Molti rice
basta mettere
compito colla
conseguenze

«In più di
ognuno contrib
pi di adulti che
in laboratorio o
emergono ineg
terminato, i m
venuta più fre
migliori idee, n
ha contribuito

Questo pro
lavoro e pegg
zione di aiuta
ricco". E così

«I gruppi e
gruppo di app
agire reciproca
ranno determi
uno status più
nella partecipa
differenze indi

Fattore cr
entra nel grup
tale per la co
status ha radi
ficano gli altr
quale tutti pe
più alti che p
intellettive o
razza, al sess
L'aspetto più
profezia che s

prio gruppo, soprattutto in riferimento all'aiuto vicendevole e alla partecipazione nelle attività realizzate come gruppo o come classe).

2.4.5. *La Complex Instruction secondo Cohen*

Molti ricercatori del *Cooperative Learning* pur concordando che, in genere, non basta mettere insieme delle persone per ottenere che esse lavorino o svolgano un compito collaborativo in modo efficace, tuttavia non traggono fino in fondo le conseguenze di questa osservazione.

«In più di 100 gruppi di quattro studenti che ho studiato, raramente ho trovato che ognuno contribuisce per un quarto sul compito che deve essere affrontato. Anche tra i gruppi di adulti che non si conoscono reciprocamente e che sono stati selezionati per una ricerca in laboratorio sulla base del fatto che essi erano tutti maschi, di 19 o di 20 anni e bianchi, emergono ineguaglianze nell'interazione e una differenza di status. Quando il compito è terminato, i membri del gruppo sono probabilmente d'accordo che la persona che è intervenuta più frequentemente ha dato il contributo più importante al compito e ha avuto le migliori idee, mentre la persona che è stata relativamente tranquilla è vista come quella che ha contribuito meno ed ha contribuito con poche buone idee» (Cohen, 1986, p. 24).

Questo problema, secondo la Cohen, sembra essere insito in qualsiasi gruppo di lavoro e peggiora nei gruppi eterogenei, anche quando esiste nei membri l'intenzione di aiutare i più deboli. Esso dà origine all'effetto del "ricco che diventa più ricco". E così, la ricercatrice (1984) afferma:

«I gruppi eterogenei dimostrano chiaramente degli effetti negativi. Ogni qualvolta il gruppo di apprendimento è eterogeneo e gli studenti sono messi nella condizione di interagire reciprocamente come risorsa per l'apprendimento, le caratteristiche di status diventeranno determinanti e rilevanti per l'interazione. Come risultato, gli studenti che godono di uno status più elevato avranno un tasso più elevato di partecipazione. Queste differenze nella partecipazione e nell'influenza sono spesso accettate come conseguenze inevitabili di differenze individuali nell'abilità» (Cohen, 1984, p. 186).

Fattore cruciale di un gruppo è la *caratteristica di status* con cui un soggetto entra nel gruppo. Prendere coscienza della presenza di questo fattore è fondamentale per la costruzione o pianificazione del lavoro di gruppo. La caratteristica di status ha radici nella società o nella persona umana. Tutti in qualche modo classificano gli altri, o si sentono classificati dagli altri, e la classifica è un ordine nel quale tutti percepiscono che sarebbe meglio e più opportuno collocarsi ai livelli più alti che più bassi. Le caratteristiche di status non si riferiscono solo alle doti intellettive o alle abilità di intervenire in un gruppo; possono anche riferirsi alla razza, al sesso, alla capacità di memoria, di leggere, di essere informati, ecc. L'aspetto più negativo è che tali caratteristiche funzionano con l'effetto di una profezia che si autoavvera:

«Connesse a queste caratteristiche di status sono aspettative generali di competenza. Persone con alto livello di status sono immaginate come più competenti di altre per un ampio spettro di compiti che sono visti come importanti. Quando un insegnante assegna un compito a un gruppo di studenti, qualcuno dei quali è più elevato e qualcuno più basso in tutte le caratteristiche, queste aspettative generali cominciano a funzionare...

Dall'inizio dell'interazione di gruppo, studenti di alto status sono previsti come più competenti nel nuovo compito; inoltre questi studenti pensano anche di essere loro stessi più competenti. Questo è dovuto all'operazione di aspettative generali per la competenza descritta sopra. Così questi studenti molto probabilmente cominciano direttamente a partecipare.

Gli studenti di basso status, dai quali non ci si aspetta un grande contributo e che condizionalgono la valutazione che il gruppo fa di loro, probabilmente diranno poco di ogni cosa. Come gli studenti di alto status continuano a parlare, gli altri tendono a rivolgere i loro interventi ai primi e uno di loro rapidamente diviene la persona più influente nel gruppo. Alla fine dell'interazione, questa persona è probabilmente vista dai membri del gruppo come chi ha dato il contributo più importante alla prestazione del gruppo. In questo modo la classificazione di status che emerge dal compito assegnato al gruppo è molto simile alle differenze iniziali nello status da cui il gruppo è cominciato» (Cohen, 1986, p. 28).

Lo status dei vari membri non è però solo un problema di disuguaglianze sociali o di classificazione interne al gruppo. Cohen (1994) sottolinea che esso è anche origine e causa di differenze di apprendimento. Dalla ricerca effettuata sulla *Complex Instruction*, risulta che una valutazione di stato "alto" prima del lavoro di gruppo predice o coincide anche con la valutazione di un maggiore livello di apprendimento rilevato alla fine del lavoro di gruppo. Gli individui di status più elevato parlano e intervengono più frequentemente e quindi imparano anche di più rispetto a quelli di stato meno elevato che si comportano nel modo esattamente opposto. Così «paradossalmente in un contesto organizzato per promuovere l'uguaglianza, il ricco diventa più ricco, mentre il povero diventa più povero» (p. 85).

Secondo la Cohen, per impostare un gruppo di lavoro si deve partire da questo stato di fatto. Dal suo punto di vista, le strategie di *Cooperative Learning* tendono a superare le condizioni di partenza che minacciano i risultati che il metodo vuole conseguire. Per evitare l'effetto delle caratteristiche di status si devono mettere in atto alcune scelte:

a) *Modificare i pregiudizi sia degli studenti che dell'insegnante*

È comune nella scuola, tra insegnanti e studenti, avere una visione delle capacità e abilità in genere ristretta all'ambito di un certo tipo di compiti scolastici (ad esempio, saper leggere, concettualizzare, memorizzare, ecc.). Una riduzione di abilità molto facilmente riduce anche le possibilità di una classificazione. È necessario prima di tutto allargare il numero delle abilità che possono essere importanti nell'eseguire un compito scolastico (ad esempio, saper ragionare, formulare ipotesi, esprimersi, calcolare, preparare delle rappresentazioni grafiche, organizzare, applicare, concretizzare, ecc.). Una visione ampia di abilità riduce sia la possibilità

che una per
una persona
cilaterà il pa
perché le a
naturale ed
laborare no
tale collabo

b) *Prep
peten*

Se i cor
con le com
alla cooper
gnare le sp
di gruppo".
prendiment
"centro di
centri si sv
dono la po
gruppi atto
resoconto p
necessarie
aiutare gli
dicendo co
altri pensa
incontro di
cisione. In
di ascoltare
delle propr
esaminare

In brev
"norme" d
sione, per

c) *Orga*

I comp
gli student
di compete
lo stesso li
uguali opp
deve saper
mi", sono

che una persona possa disporre di tutte le abilità, sia quella di dover considerare una persona come capace e abile e le altre incapaci e prive di doti. In più, essa faciliterà il passo successivo: il bisogno di stimarsi reciprocamente e di collaborare perché le abilità di ciascuno sono necessarie per l'esecuzione del compito. Sarà naturale ed evidente, tanto all'insegnante quanto agli allievi, che è opportuno collaborare non perché risulta bello lavorare insieme, ma perché si rende necessaria tale collaborazione.

b) Preparare gli studenti alla cooperazione attraverso l'insegnamento di competenze cooperative specifiche

Se i compiti non possono essere portati a termine con una sola competenza o con le competenze che uno o pochi possiedono, gli studenti devono essere educati alla cooperazione. Preparare alla cooperazione significa fondamentalmente "insegnare le specifiche competenze che sono necessarie per l'esecuzione di un compito di gruppo". Le competenze, ad esempio, che sono necessarie per un "centro di apprendimento" sono diverse da quelle richieste per un "gruppo di discussione". Il "centro di apprendimento" è un modo speciale di organizzare la classe. Nei vari centri si svolgono compiti che richiedono una pluralità di competenze e che prevedono la possibilità di una pluralità di soluzioni possibili. Gli studenti formano i gruppi attorno a questi centri, lavorano insieme, ma alla fine devono produrre un resoconto personale di ciò che hanno fatto. Per il "centro di apprendimento" sono necessarie abilità come: saper esprimere interrogativi, ascoltare, porgere aiuto, aiutare gli altri a fare da soli, mostrare come una cosa deve essere fatta, spiegare dicendo come e perché una cosa va eseguita in un certo modo, scoprire come gli altri pensano, precisare il proprio punto di vista. Un "gruppo di discussione" è un incontro di gruppo nel quale i membri devono raggiungere un consenso o una decisione. In questo compito è necessaria la capacità di chiedere opinioni agli altri, di ascoltare, di riflettere su ciò che è stato detto, di essere concisi, di dare ragione delle proprie idee, di permettere a tutti di contribuire, di mettere insieme le idee, di esaminare se il gruppo è pronto a prendere una decisione, ed altre.

In breve, per abilitare alla cooperazione, si devono insegnare agli studenti le "norme" di comportamento per un'uguale partecipazione, per prendere una decisione, per risolvere creativamente un problema, per essere autocritici.

c) Organizzare compiti complessi

I compiti che normalmente vengono assegnati o svolti, spesso richiedono a tutti gli studenti la stessa abilità o competenza. Poiché il successo è correlato al livello di competenza che si possiede, e in genere quasi mai accade che tutti si trovino allo stesso livello, il successo finisce per essere sempre degli stessi. Per dare a tutti uguali opportunità di apprendere e di contribuire al lavoro di gruppo, l'insegnante deve saper predisporre *compiti complessi*. Essi hanno tre caratteristiche: sono "temi", sono "compiti aperti" e richiedono "una molteplicità di abilità". Esempi di

questi compiti complessi sono lo studio delle "crociate", di un tempo storico come il "Rinascimento", l'"inquinamento del pianeta", il "traffico urbano" o la "dieta".

d) *Dare a ciascun membro del gruppo il ruolo o il compito da svolgere*

L'organizzazione della classe in gruppi che svolgono compiti complessi richiede una trasformazione del modo tradizionale di fare scuola. La classe normale deve essere immaginata suddivisa in gruppi di quattro o cinque membri attorno a un compito o un problema aperto che sviluppano l'apprendimento, la ricerca e l'attività di collaborazione in modo autonomo e indipendente. L'autonomia del gruppo richiede che l'insegnante: 1) prepari per ogni gruppo le istruzioni relative al compito (che cosa e come deve essere svolto il compito, lavorare da soli o richiedere ai compagni aiuto, che cosa alla fine del lavoro si attende da ciascuno); 2) sviluppi le norme di comportamento cooperativo (la *Complex Instruction* ha due norme fondamentali: "Hai il diritto di chiedere aiuto a chiunque nel tuo gruppo" e "Hai il dovere di aiutare chiunque nel tuo gruppo ti chiede aiuto"); 3) distribuisca dei ruoli all'interno del gruppo (ad esempio, facilitatore, gestore dei materiali, controllore, mediatore dei conflitti, stimolatore della interazione, ecc.); 4) organizzi il lavoro e gli argomenti in modo che siano avvincenti e interessanti, ma anche studi il modo in cui, nel portare a termine il lavoro, il gruppo debba interagire e discutere.

e) *Valutare e migliorare il lavoro di gruppo*

Il controllo e la valutazione del modo in cui è stato preparato il compito, o di come gli studenti hanno reagito o si sono comportati, è molto importante per migliorare il lavoro di gruppo nelle successive sessioni. Ci sono molti modi per farlo: attraverso un questionario-guida, l'osservazione diretta, la registrazione della partecipazione dei ragazzi più problematici.

2.4.6. *La prospettiva del Collaborative Approach*

La prospettiva del *Collaborative Approach* si ricollega a una varietà di temi indagati negli ultimi decenni. Vi sono riferimenti al concetto di zone di prossimo sviluppo di Vygotsky, alla comunicazione empatica di Rogers, alla dinamica di gruppo di Moreno, ai temi generatori di Freire, agli studi sul linguaggio in classe e nei gruppi scolastici di Barnes, Britton e Rosen (1981) e di Barnes e Todd (1977), alle iniziative di educazione alla pace di Masheder (1989). Nel loro insieme questi temi sottolineano l'importanza del contesto, dell'interazione, del linguaggio e della comunicazione nel gruppo, evidenziano l'importanza del gruppo e della cooperazione per un'educazione alla pace, per la scoperta di un'interdipendenza. Non avendo dei chiari e definiti riferimenti teorici o un grande sviluppo di ricerche e pubblicazioni, la prospettiva del *Collaborative Approach* può essere definita come

un insieme o
tra gli stude
biamento di
di questi or
1988a,b, 19
in Australia

Helen C
nell'ambien
gruppo per
zione del gr
li e la riduz
fronto grup
(Normal Cu
Cowie ha co
amicizia tra
so opposto,
nell'ambien
ressante rigu
zione ai val
questi furon
quando inve
seguire, il r
Cowie, Smi
tali:

a) Gli stude
l'amicizia

«Abbiamo
no loro amici
obiettare per c
rienze nella s
particolare, ta
scere la fiduci
tare a integrar
loro compagni

b) Se si vogl
comunica
condivide

«Nei CGW
prendimento i
zo si comport
se uno scopo

un insieme di orientamenti accomunati dalla ricerca di una collaborazione efficace tra gli studenti organizzati in piccoli gruppi per scopi di apprendimento o di cambiamento di atteggiamenti sociali o culturali. Accenniamo brevemente solo a due di questi orientamenti: quello presente nel Regno Unito (Cowie & Rudduck, 1988a,b, 1990a,b,c; Cowie, Smith, Boulton, & Laver, 1994) e quello sviluppatosi in Australia (Reid, Forrestal, & Cook, 1989; Green & Reid, 1990).

Helen Cowie ha iniziato il suo lavoro di ricerca nel periodo tra il 1985-1989 nell'ambiente di Sheffield (Regno Unito) con l'intento di utilizzare il lavoro di gruppo per un cambio sociale. Il suo progetto, che mirava a trovare nella mediazione del gruppo uno strumento efficace per il miglioramento delle relazioni sociali e la riduzione dei pregiudizi negativi tra gruppi etnici diversi, ha messo a confronto gruppi cooperativi (Cooperative Group Work = CGW) e classi tradizionali (Normal Curriculum = NC). Sebbene i risultati non siano stati tutti significativi, la Cowie ha constatato una tendenza positiva: i ragazzi CGW dimostravano maggior amicizia tra di loro, giocavano e familiarizzavano maggiormente con quelli di sesso opposto, dimostravano meno pregiudizi razziali. Il progetto è stato replicato nell'ambiente londinese (Cowie, Smith, Boulton, & Laver, 1994). Il dato più interessante riguarda la stretta correlazione emersa tra i risultati ottenuti e la partecipazione ai valori del *Cooperative Learning* manifestata dagli insegnanti. Quando questi furono coinvolti negli ideali del metodo, il progetto ottenne buoni risultati; quando invece non parteciparono in modo coerente ai valori che si volevano conseguire, il metodo fu abbandonato per le difficoltà incontrate. Dall'esperienza Cowie, Smith, Boulton e Laver (1994) hanno tratto questi tre punti fondamentali:

- a) Gli studenti devono avere delle esperienze di gruppo che non si basino solo sull'amicizia, e il CGW va in questa direzione.

«Abbiamo visto molto spesso che i ragazzi giocano e lavorano con altri ragazzi che sono loro amici e/o che sono del loro stesso gruppo etnico e sesso. Mentre non c'è nulla da obiettare per questo, ci sono delle ragioni per argomentare che almeno qualcuna delle esperienze nella scuola dovrebbe fornire ai bambini una vasta opportunità di interazione. In particolare, tale interazione – nelle corrette condizioni – può ridurre il pregiudizio e far crescere la fiducia (e qualche volta l'amicizia) tra gruppi etnici e gruppi di diverso sesso e aiutare a integrare i trascurati o i rifiutati almeno nella misura in cui cresce l'accettazione dei loro compagni» (Cowie, Smith, Boulton, & Laver, 1994, p. 193).

- b) Se si vogliono formare dei CGW è necessario insegnare agli studenti il modo di comunicare, di condividere le informazioni e lavorare efficacemente insieme condividendo gli sforzi per raggiungere lo scopo comune.

«Nei CGW è necessaria la cooperazione. Questa è fondamentalmente diversa dall'apprendimento individuale o dal modo di insegnare a tutta la classe nella quale ciascun ragazzo si comporta come un individuo. Al contrario, diversi bambini devono lavorare insieme se uno scopo deve essere raggiunto. La cooperazione – fiducia e sincera divisione degli

sforzi – è necessaria. Essere violenti o sfaticati renderà il compito difficile – in parte perché costringono a un carico di lavoro maggiore coloro che già stanno lavorando, in parte perché questi naturalmente si risentiranno dell'oziosità e della aggressività degli altri nel loro gruppo e quindi sprecheranno tempo nel tentativo di cambiare il loro lavoro» (Cowie, Smith, Boulton, & Laver, 1994, p. 193).

- c) Una competenza assolutamente necessaria è la capacità di saper affrontare e superare i conflitti.

«Inevitabilmente molti gruppi coinvolti nei CGW – specialmente perché essi sono formati da un numero di membri più numerosi in confronto ai gruppi di amicizia – hanno da affrontare conflitti. Alcuni si irritano a lavorare con altri o non avranno fiducia in loro o sono aggressivi. Questo conflitto non è un fallimento del CGW; piuttosto esso è una precondizione per ogni successo nell'affrontare tali problemi che deriveranno dalle difficoltà nelle relazioni con i compagni. Ma i conflitti non devono essere lasciati qui. Attraverso una conversazione e forse attraverso metodi di mediazione e risoluzioni di conflitti, l'insegnante ha bisogno di aiutare i ragazzi a lavorare in mezzo a queste difficoltà» (Cowie, Smith, Boulton, & Laver, 1994, p. 193).

In Australia, partendo dalle riflessioni di Barnes (1976) sulla comunicazione nella classe e di Broomer (1990) sull'apprendimento negoziato, si è giunti ad una nuova visione della funzione della scuola come "contesto" e non come "causa" dell'apprendimento, come "orientamento" dell'interpretazione e della negoziazione di contenuti e non come loro "trasmissione" che ha portato a un'integrazione tra modalità di conduzione della classe in piccoli gruppi e curricolo.

Due espressioni di questa prospettiva sono significative:

«Gli insegnanti non possono semplicemente trasmettere informazioni ai loro studenti e assumere che esse siano apprese. Per comprendere una nuova informazione, gli studenti devono avere le opportunità di impegnarsi nei processi di "venire a conoscere" – attraverso la soluzione di problemi, l'esplorazione, l'osservazione e la pratica – con la direzione e l'assistenza dell'insegnante. Essi devono essere attivamente coinvolti nell'informazione che tentano di apprendere nei modi che sono più adatti all'apprendimento...

L'apprendimento che avviene nelle classi può essere descritto nel modo seguente: gli studenti e le loro esperienze di vita interagiscono con la nuova informazione per creare una più ampia esperienza che forma la base per un futuro apprendimento. Il tipo e la qualità dell'interazione tra individuo e la nuova informazione dipende in larga parte dalla prospettiva dell'apprendimento o di una teoria dell'apprendimento sulla quale l'insegnante ha fondato la struttura e l'organizzazione della classe» (Reid, Forrestal, & Cook, 1989, p. 9.11)

Per la realizzazione di questo contesto di apprendimento significativo, il gruppo cooperativo è certamente una mediazione importante, perché: 1) sviluppa negli studenti la fiducia; 2) permette loro di accedere alla conoscenza con il linguaggio di cui dispongono, di pensare ad alta voce durante il processo di elaborazione del loro pensiero, di arrivare alla conoscenza per tentativi approssimativi di definizione; 3) li abitua a non temere un ascolto critico; 4) li allena a un linguaggio appro-

priato a secondo
rativo ed espone

Nell'attività
vi: gruppi di
te o in coppia
groups) nei q
delle loro ric
classe parteci

Nella pros
disporre i gr
prendimento
classe e il g
sformazione,
intese come r
partendo dall

Figura 1.3.



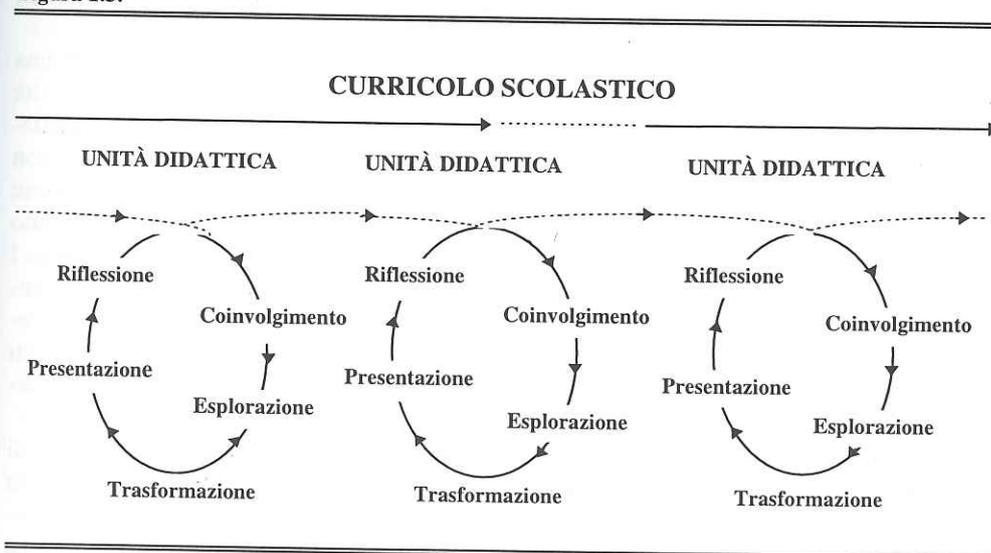
Il coinvolto
L'avvio di un
mento è sign
a che cosa se
cante e probl
e il modellar
ipotesi. In al
ciò che vien

priato a seconda di chi li ascolta; 5) li prepara alla differenza tra linguaggio esplorativo ed espositivo.

Nell'attività scolastica possono essere organizzati tre tipi di gruppi collaborativi: gruppi di lavoro (*home groups*) nei quali gli studenti o lavorano individualmente o in coppia o si introducono a un contenuto; gruppi di condivisione (*sharing groups*) nei quali gli studenti presentano pubblicamente i risultati dei loro lavori o delle loro ricerche; e gruppi classe (*whole class*) nei quali tutti gli studenti di una classe partecipano con una discussione collettiva.

Nella prospettiva che stiamo illustrando, più che il modo di organizzare e predisporre i gruppi per un'efficace collaborazione, è importante un modello di apprendimento che può essere considerato come una sequenza di fasi che guidano la classe e il gruppo nell'apprendimento: il coinvolgimento, l'esplorazione, la trasformazione, la presentazione e la riflessione (figura 1.3.). Le varie fasi non vanno intese come momenti separati, ma come costituenti un ciclo di apprendimento che, partendo dall'informazione verso la comprensione, si ripete nel tempo.

Figura 1.3.



Il *coinvolgimento* segna l'inizio dell'apprendimento di un nuovo contenuto. L'avvio di un'attività cognitiva richiede: l'esplicitazione del motivo per cui l'argomento è significativo, il collegamento a ciò che è stato appreso precedentemente e a che cosa seguirà ad esso, la sollecitazione dell'interesse, la presentazione provocante e problematica che susciti una risposta emotiva immediata, la presentazione e il modellamento di nuove abilità necessarie, la stimolazione di conseguenze o ipotesi. In altre parole, l'attivazione dell'intenzione e della volontà ad apprendere ciò che viene proposto. Tutto ciò può essere realizzato sia con tutta la classe, che

in piccoli gruppi o in coppie, meno frequentemente attraverso un lavoro individuale. In questa fase l'insegnante deve soprattutto prendere decisioni sulla qualità dei materiali, sulla loro convenienza e idoneità, sul modo in cui sarà organizzata la presentazione, sul richiamo di quello che sarà un punto centrale dell'unità.

L'*esplorazione* costituisce il primo contatto con la nuova conoscenza. È questa la fase nella quale gli studenti sono invitati a connettere la presentazione avuta nella prima fase con l'esperienza. Per essere efficace è necessario che ognuno si senta personalmente e individualmente coinvolto. Per questo l'insegnante deve lasciare che gli studenti facciano da soli anche se trovano difficoltà. Egli osserverà, ascolterà, valuterà quanta conoscenza ed esperienza personale essi sono in grado di portare nell'apprendimento di ciò che è stato proposto. Proprio perché l'esplorazione deve coinvolgere ogni singolo studente, sono più adatte ed efficaci o proposte di lavoro condotte in piccoli gruppi di 2-4 membri o riflessioni individuali da svolgere per scritto. In questa fase l'insegnante deve stare attento a decidere se ritornare alla fase precedente, ripresentando i materiali, oppure incoraggiando con domande opportune la direzione nella quale deve svolgersi l'esplorazione e a percepire quando il tempo dell'esplorazione è stato sufficiente ed è possibile, quindi, passare alla fase successiva.

La *trasformazione* è la fase nella quale l'insegnante interviene richiedendo una particolare attività da svolgere sul contenuto di conoscenza esplorato. Le attività che possono essere svolte sono moltissime: chiarificare, riorganizzare, schematizzare, elaborare, esercitarsi, risolvere nuovi problemi, valutare, ecc. Ciò però non significa che l'insegnante è libero di proporre qualsiasi attività. Questa deve essere scelta per favorire una maggiore e più approfondita comprensione, tenendo conto del livello degli studenti, dei materiali, del tempo disponibile e dell'ambiente. I gruppi da utilizzare in questa fase dovrebbero essere gli stessi della fase precedente. Oltre alle scelte relative al gruppo e alle attività più efficaci da svolgere, l'insegnante deve prendere decisioni circa l'opportunità di intervenire con gli studenti che sono in difficoltà e necessitano di una istruzione diretta di un'abilità senza disturbare gli altri gruppi che lavorano.

La *presentazione* consiste nell'esposizione a un pubblico interessato e critico di quanto il gruppo o i singoli studenti hanno rilevato nel loro apprendimento. Essa non è il momento finale dell'attività di apprendimento, ma una fase molto importante perché gli studenti si caricano di una certa tensione che contribuisce ad una comprensione maggiore, si applicano ulteriormente nel trovare la modalità (ad esempio, scritto, schematizzazione, comunicazione orale, ripetizione, adattamento al pubblico, ecc.) di un'efficace presentazione, verificano la profondità di quanto hanno appreso e, dal feedback che ottengono, rilevano la produttività del lavoro svolto. Normalmente la presentazione non è fatta da un individuo a tutta la classe. La forma migliore è quella di scomporre il gruppo di lavoro (*home group*) in un nuovo gruppo costituito in vari modi. Ad esempio, il gruppo può comprendere rappresentanti di altri gruppi, in modo tale che ognuno faccia la sua presentazione agli altri tre, oppure può essere formato da due o tre coppie che provengono da gruppi

di lavoro diverse
quale forma di
Che cosa val
dovrebbero in
incerto; che co
back? Quali so
mente appreso

La fase fin
una revisione
che possono a
emozioni per
prendimenti p
visto di fare,
possa essere n
si pensa ad un
Nello stesso t
rienza svolta p
daltà con le q

3. CONCLUS

In questo c
reative Learning
a causa dei pro
dono alla scuo

Abbiamo p
soprattutto, ab
ultimi anni sec
l'*interdipenden*
cipano al grup
le sue caratteri
Esaminerem

di lavoro diversi. Le decisioni che l'insegnante deve prendere in questa fase sono: quale forma di gruppo è migliore per il contenuto e l'attività che è stata svolta? Che cosa valutare? Che cosa controllare durante la presentazione? Tre elementi dovrebbero in ogni caso essere rilevati: che cosa è stato appreso; che cosa è ancora incerto; che cosa deve essere ancora assimilato. Ed ancora: come sarà dato il feedback? Quali sono gli elementi dai quali si può rilevare che gli studenti hanno realmente appreso?

La fase finale è la *riflessione*. Questa fase è importante per diverse ragioni: si fa una revisione di ciò che è stato appreso, si evidenziano gli errori o i punti deboli che possono aver inciso sulla presentazione finale, si esprimono considerazioni ed emozioni per il nuovo apprendimento, si operano connessioni tra questo e gli apprendimenti precedenti, si controlla se è stato eseguito tutto quello che si era previsto di fare, si esamina il processo di apprendimento, si pensa a come debba o possa essere migliorato, si organizza la classe, se necessario, per una discussione, si pensa ad una composizione oppure ad una riflessione da fare ancora in gruppo. Nello stesso tempo, l'insegnante pensa alle informazioni utili da trarre dall'esperienza svolta per l'apprendimento successivo, agli aspetti da migliorare e alle modalità con le quali riferire ciò che è stato fatto ad altri insegnanti.

3. CONCLUSIONE

In questo capitolo abbiamo cercato di fornire una visione generale del *Cooperative Learning*. Siamo partiti sottolineando soprattutto l'attualità dell'argomento a causa dei profondi mutamenti verificatisi in molti settori della società che richiedono alla scuola di rivedere con urgenza il suo impegno didattico ed educativo.

Abbiamo poi illustrato per grandi linee la storia antica e recente del metodo e, soprattutto, abbiamo cercato di mostrare come esso, pur essendosi sviluppato negli ultimi anni secondo approfondimenti e orientamenti teorici diversi, riconosca nell'*interdipendenza positiva*, nella *competenza comunicativa* dei membri che partecipano al gruppo, nella *valutazione individuale e di gruppo* e nei *gruppi eterogenei* le sue caratteristiche peculiari.

Esamineremo dettagliatamente tali caratteristiche nei capitoli successivi.