

APPRENDERE ATTRAVERSO LA COOPERAZIONE DEI COMPAGNI

di *Mario Comoglio*

0. INTRODUZIONE

Prima di descrivere il *Cooperative Learning* come un insieme particolare di tecniche di lavoro di gruppo, di delineare le caratteristiche che lo distinguono dai gruppi “tradizionali” delle usuali pratiche di classe e di sottolineare gli aspetti innovativi e originali che lo differenziano da altri metodi di fare scuola, è importante chiarire il quadro dei cambiamenti verificatisi nel campo della ricerca sull'apprendimento e dell'educazione scolastica in questi ultimi due decenni. Tali cambiamenti sono stati così ampi e complessi da mettere in discussione non solo l'ordinario impianto metodologico della scuola, esaltando per conseguenza le note di attualità e significatività del *Cooperative Learning*, ma anche le ragioni storiche che avevano portato a privilegiare questo metodo rispetto ad altri. Raggruppiamo gli elementi caratteristici innovatori degli ultimi anni nei seguenti tre punti:

- a) la diffusione e il rafforzamento di alcuni nuovi e significativi “obiettivi educativi della scuola” del XXI secolo
- b) il cambiamento delle prospettive psicologiche sui temi della cognizione e dell'insegnamento/apprendimento
- c) la crescita della condizione di “eterogeneità della classe”.

1. OBIETTIVI EDUCATIVI DELLA SCUOLA DEL XXI SECOLO

Sono ormai numerose le testimonianze di studiosi ed esperti sulla necessità di riflettere e ripensare le finalità educative della scuola per armonizzarle con le esigenze della società attuale in continua e rapida trasformazione. “ Il Libro Bianco” di J. Delors, ma anche altri documenti che in qualche modo lo hanno preparato o anche commentato, sono fra le testimonianze più note che a tale riguardo sono state prodotte. Nel richiamare gli obiettivi educativi che si ritengono debbano qualificare

la scuola del nuovo secolo, noi ci rifaremo a quanto proposto in questi lavori.¹

Integrando i punti essenziali, i lavori citati concordano nel sostenere che la scuola sia da ristrutturare in vista di un percorso di insegnamento/apprendimento al termine del quale gli studenti devono essere capaci di:

(1) *Saper imparare per tutta la vita*. Riferisce il documento Delors:

«...riteniamo che il concetto di un'educazione da continuare per tutta la vita, con tutti i suoi vantaggi in termini di flessibilità, diversità e disponibilità in tempi e luoghi differenti, debba esigere un ampio sostegno. Bisogna ripensare e ampliare il concetto di educazione permanente. Essa non solo deve adattarsi a cambiamenti nel tipo di lavoro, ma deve anche costituire un processo continuo di formazione dell'intero essere umano: delle sue conoscenze e attitudini, come anche delle sue facoltà e abilità critiche di agire. E dovrebbe consentire all'individuo umano di sviluppare la coscienza di se stesso e del suo ambiente, e incoraggiarlo a svolgere il proprio ruolo sociale nel lavoro e nella comunità».²

(2) *Saper ascoltare e parlare*. Dicono Carnevale, Gainer e Meltzer nel loro documento sulle abilità fondamentali richieste dai datori di lavoro:

«Gli impiegati che mancano della competenza di emettere e ascoltare messaggi sono di fatto limitati nelle loro capacità di comprendere e comunicare, e nella possibilità di maturare personalmente e professionalmente. I dirigenti di aziende ritengono che le carenze in queste abilità costano ai datori di lavoro miliardi l'anno in perdita di produttività e in errori.

La comunicazione è determinante per le delicate operazioni di un'azione aziendale competitiva. Le abilità comunicative sono alla base del rapporto umano e professionale con il cliente, cioè garantiscono il reperimento e il mantenimento dei clienti. Apportare cambiamenti, contribuire alla qualità del lavoro, risolvere conflitti e fornire significativi rinforzi costituiscono delle capacità professionali incluse nelle abilità di emettere e ascoltare efficacemente i messaggi comunicativi».³

(3) *Saper collaborare*. Molti documenti sottolineano l'importanza che ha per le

¹ J. Delors et al. (1996). *Nell'educazione un tesoro*. Roma: Unesco/Armando; A. P. Carnevale, L. J. Gainer, & A. S. Meltzer ([1990] 1996). *Work-place basics: the skills employers want*. In R. E. Blum, & J. A. Arter (Eds.), *Handbook of student performance assessment in an era of restructuring*. (III-2, pp. 1-11) Alexandria, VA: ASCD; R. Paul, & J. Willson (1993). *Accelerating change the complexity of problems and the quality of our thinking*. Santa Rosa, CA: Foundation for Critical Thinking; A. Costa, & R. M. Liebmann (1997). *Toward renaissance curriculum. An idea whose time has come*. In A. L. Costa, & R. M. Liebmann (Eds.), *Envisioning process as content. Toward a renaissance curriculum*. (pp. 1-20). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

² J. Delors et al. (1996). *op. cit.*, p. 17. Più esplicitamente dicono Carnevale, Gainer, & Meltzer: «Saper apprendere è la più basilare di tutte le abilità dal momento che rappresenta la chiave del futuro successo professionale. Equipaggiato di tali abilità, un individuo può diventare competente in tutte le altre abilità professionali evidenziate come necessarie, dalla lettura alla conduzione. In assenza di questa abilità, l'apprendimento non è rapido allo stesso modo, e non è né efficiente né completo» A. P. Carnevale, L. J. Gainer, & A. S. Meltzer (1996). *op. cit.* pp. 3-4.

³ A. P. Carnevale, L. J. Gainer, & A. S. Meltzer (1996), *op. cit.* p. 7.

generazioni di oggi e degli anni futuri il saper lavorare in gruppo. Affermano Costa e Liebmann (1997):

«Gli esseri umani sono esseri sociali. Ci raduniamo in gruppi, troviamo terapeutico essere ascoltati, traiamo energie l'uno dall'altro, e cerchiamo reciprocità. Nei gruppi, dedichiamo tempo e energie a compiti che ci stancherebbero velocemente se dovessimo lavorare da soli. Infatti, una delle forme più crudeli di punizione che si può infliggere a un individuo è lasciarlo in totale solitudine.

Gli esseri umani cooperativi comprendono che insieme si è più forti, intellettualmente e/o fisicamente, di un solo individuo. È probabile che la disposizione più importante nella società post-industriale sia l'abilità elevata di pensare insieme con altri, essere più interdipendenti e sensibili ai bisogni degli altri. La soluzione dei problemi è diventato un processo così complesso che nessuna persona può raggiungerla da sola. Nessuno ha l'accesso a tutte le informazioni necessarie per prendere decisioni critiche; nessuno può considerare tante alternative come possono invece fare alcune persone. Lavorare in gruppo richiede l'abilità a giustificare idee e saggiare la fattibilità delle strategie di soluzione con altri. Richiede anche lo sviluppo di una volontà e di un'apertura ad accettare il feedback da amici critici. Attraverso questa interazione, il gruppo e l'individuo continuano a crescere. Ascoltare, ricercare il consenso, sospendere un'idea per lavorare con qualcun altro, empatia, compassione, leadership di gruppo, sapere come sostenere gli sforzi del gruppo, e altruismo – tutti questi sono comportamenti indicativi di esseri umani cooperativi».⁴

(4) *Saper pensare ad un livello più elevato*. Per “saper pensare ad un livello più elevato” s'intende il possesso e il corretto uso di abilità e processi mentali di ordine superiore che appartengono all'area del pensare critico, del pensare creativo, della soluzione dei problemi e della presa di decisioni. La “qualità delle competenze professionali è in buona parte legata alla “prontezza” e all'efficacia con le quali si superano ostacoli e problemi nuovi. Il mondo, tra l'altro, esige dalle persone in maniera sempre più evidente e pressante la capacità di risolvere situazioni problematiche di tipo diverso, ad esempio, quelle etichettate come “mal definite” che richiedono l'esame delle complesse relazioni che intercorrono tra le variabili presenti, sia quelle che non hanno una soluzione possibile o definitiva. La finalità educativa che

⁴ A. Costa, & R. Liebmann (1997), *op. cit.* pp. 5-6. Ma anche il documento di Carnevale, Gainer e Meltzer afferma: “Negli ultimi venti anni si è verificato un significativo aumento del lavoro di squadra all'interno di diversi contesti lavorativi. L'approccio di squadra è stato legato in modo decisivo ad una maggiore produttività e ad una migliore qualità della produzione, oltre a un incremento della qualità della vita lavorativa. Le strategie di cambiamento sono riconducibili spesso all'abilità degli impiegati di unirsi e ridefinire insieme un nuovo obiettivo comune...” [...] “La qualità del lavoro di squadra emerge quando i componenti della squadra sanno come riconoscere ed accettare le diverse e uniche personalità e quando ognuno ha considerazione della cultura e degli atteggiamenti degli altri membri della squadra. I membri del gruppo inoltre devono poter comprendere le dinamiche interpersonali che evolvono e cambiano durante il raggiungimento degli obiettivi comuni. Infine, i membri della squadra devono essere consapevoli delle abilità tecniche che i diversi membri possiedono e il modo in cui tali abilità possono essere impiegate”. A. P. Carnevale, L. J. Gainer, & A. S. Meltzer (1996), *op. cit.* p. 9.

sembra oggi improrogabile per la scuola è quella di promuovere, attraverso un profondo rinnovamento delle pratiche d'insegnamento, lo sviluppo nelle giovani generazioni di strumenti mentali che consentano loro di affrontare con convinzione, responsabilità e originalità le sfide sempre più impegnative che verranno nei prossimi decenni dall'incessante evoluzione delle condizioni di vita e di lavoro.

«Molte scuole medie in questo paese non riescono ad arricchire e interessare i giovani. Questo fallimento è particolarmente evidente nello sviluppo del ragionamento critico e nel pensiero di livello più elevato...⁵

Un obiettivo primario nella scelta dei curricula e dei metodi di insegnamento per la scuola media dovrebbe essere l'educazione delle menti degli adolescenti, vale a dire, della loro capacità di attivare e utilizzare il pensiero. Uno studente con una mente ben educata è capace di assimilare la conoscenza, piuttosto che semplicemente memorizzare informazioni attraverso regole o applicare semplici algoritmi. Lo studente può sfidare l'attendibilità dell'evidenza; riconoscere un punto di vista o un'opinione al di là delle parole, immagini, o idee presentate; e chiedersi quali questioni sono sottese e supposte.

Una mente ben educata si caratterizza per una disposizione verso l'indagare, lo scoprire, e il ragionare in tutte le discipline. Uno studente, è evidente, non può sviluppare una mente educata indipendentemente dal contenuto delle specifiche materie. La chiave di volta del problema sta nel modo in cui gli studenti accostano i contenuti delle discipline. Questa disposizione frammentata non aiuta gli studenti a connettere le idee nuove alle vecchie o a costruire il proprio significato delle informazioni.

Nel curriculum principale della scuola media trasformata, lo studente confronta temi, che sono raggruppamenti di discipline, e apprende ad inquisire, associare e a fare sintesi trasversalmente alle discipline. Lo studente impara a ragionare anche mentre assimila le informazioni basilari sul contenuto di una disciplina. Questo approccio chiaramente richiede che l'enfasi attuale sull'acquisizione di una gran quantità di informazioni deve cedere il posto all'enfasi sulla profondità o qualità della comprensione degli studenti. Le scuole possono scegliere i principi e i concetti più importanti all'interno di ciascuna disciplina, e lì concentrare l'istruzione.

Lo sviluppo dell'educazione della mente richiede un radicale distacco dalla tradizionale istruzione di classe. In particolare, richiede un cambiamento nella concezione ben radicata che la funzione dell'insegnante sia trasmettere conoscenza agli studenti. Piuttosto, gli insegnanti devono considerarsi come facilitatori attraverso cui i giovani costruiscono essi stessi la conoscenza...

Gli insegnanti saranno invitati a promuovere uno spirito di ricerca e a stimolare gli studenti a riflettere e a comunicare idee. Una rilevanza molto più grande verrà data alle tecni-

⁵ È difficile definire in modo univoco e comprensivo il pensiero di livello più elevato. L. Resnick ha identificato una serie di caratteristiche. Il pensiero di livello più elevato (a) non è algoritmico (il percorso di un'azione non è pienamente specificato in anticipo); (b) tende ad essere complesso, implicando più prospettive; (c) spesso richiede soluzioni multiple piuttosto che soluzioni uniche; (d) implica giudizi e interpretazioni sfumati; (e) implica l'applicazione di criteri di valutazione multipli, qualche volta conflittuali; (f) è autoregolato; (g) è impegnativo, perché richiede un considerevole sforzo mentale. Resnick, L. B. (1987). *Education and learning to think*. Washington, DC: National Academic Press.

che di apprendimento che consentiranno agli studenti di partecipare attivamente alla scoperta e alla creazione di nuove soluzioni ai problemi.

Per esempio, gli adolescenti hanno bisogno di approcci di gruppo all'apprendimento. L'apprendimento spesso si realizza meglio quando gli studenti hanno l'opportunità di discutere, analizzare, esprimere opinioni, e ricevere feedback dai compagni. Il coinvolgimento del gruppo dei pari è soprattutto fondamentale durante la prima adolescenza quando l'influenza dei pari aumenta e diviene più importante per i giovani».⁶

Il documento appena proposto fornisce un quadro ricco e coerente dei nuovi obiettivi educativi che dovrebbero orientare gli sforzi di preparare le classi più giovani al secolo che sta loro davanti. Tale documento, come d'altra parte altri che si potrebbero citare, sollevano una serie di questioni che coinvolgono quanti a diverso titolo sono impegnati nel mondo dell'istruzione/educazione: fino a che punto la scuola di oggi fa propri questi obiettivi? Ed eventualmente, con quali metodologie tenta di realizzarli? Gli obiettivi sono di natura così complessa e generale che non possono essere certamente perseguiti con l'approccio metodologico comportamentista dei piccoli passi (dal semplice al complesso) o con quello della rigida sequenzialità della procedura che si ispira al cognitivismo. Ma a quale altro orientamento metodologico o teoria di apprendimento la scuola si può richiamare? Il processo valutazione che la stessa scuola attualmente adotta, è appropriato per accertare il conseguimento dei nuovi obiettivi richiesti? Quali strategie e modalità didattiche potrebbe applicare per facilitare questo compito? Ed altre questioni ancora.

2. UNA SCUOLA “CENTRATA SULLO STUDENTE” CHE EDUCA ALLA “COSTRUZIONE DELLA PROPRIA CONOSCENZA”

Nel corso degli ultimi anni, oltre all'esigenza di una radicale revisione degli obiettivi educativi da assegnare alla scuola, sono emerse profonde innovazioni nel campo della psicologia dell'apprendimento e dell'intelligenza. In particolare, tali cambiamenti riguardano: (a) una diversa concezione di “cognizione” e l'affermazione della prospettiva del costruttivismo e (b) il consolidamento dell'idea che per migliorare la qualità dell'apprendimento è necessario sviluppare una “scuola centrata sullo studente”.

A vari studiosi risulta evidente come il concetto di “cognizione” che deriva dalla ricerca cognitivista risponda alla visione di un uso individualistico delle abilità intellettive, e che le modalità di insegnamento e apprendimento che si adottano risentano di questa maniera di intendere.⁷ Risulta invece chiaro quanto sia importan-

⁶ Carnegie Council on Adolescent Development (1989). *Turning points: Preparing American youth for the 21st century. The report of the task force on education of young adolescents.* (pp. 42-49). Washington, DC: Carnegie Council on Adolescent Development.

⁷ J. G. Greeno, A. M. Collins, & L. Resnick (1996). Cognition and learning. In D. C. Berliner, &

te assumere una visione di “cognizione” più estesa, diffusa e potenziata dalle risorse e strategie di riflessione delle persone, come anche dagli strumenti e possibilità di cui esse dispongono.

Oggi si riducono sempre di più i problemi che possono essere affrontati e risolti dalle risorse “intellettive” di una singola persona. La quantità di informazioni disponibili cresce ad un ritmo così elevato che non sembra realistico pensare a “una” intelligenza in grado di poterla gestire da sola. Diventa pertanto necessario, e possibile, assumere una nuova visione di intelligenza come abilità “distribuita” tra persone, prodotti, attività e non racchiusa entro i confini di un’unica mente.

Sintetizziamo qui il concetto di “cognizione distribuita” come è stato espresso da Salomon (1993):

«Tradizionalmente, la cognizione umana è stata vista come esistente solo “all’interno” della testa della persona e gli studi hanno in gran parte trascurato i contesti sociali, fisici e i prodotti nei quali essa ha luogo. Recentemente, tuttavia, la ricerca sulla cognizione e in campi come l’antropologia e la psicologia culturale ci hanno spinto a riesaminare le nostre preconcezioni.

...una comprensione più chiara della cognizione umana sarebbe raggiunta se gli studi fossero fondati sul concetto che la cognizione è distribuita tra individui, che la conoscenza è socialmente costruita attraverso gli sforzi di collaborazione per raggiungere obiettivi condivisi nei contesti culturali e che l’informazione è elaborata tra individui e gli strumenti e prodotti forniti dalla cultura».⁸

A partire dagli anni ’80 si sono diffuse anche posizioni critiche nei confronti del “cognitivismo” che hanno favorito lo sviluppo di una nuova prospettiva dell’apprendimento: il *costruttivismo*. Esso afferma che la conoscenza corrisponde al processo di costruzione attivo e dinamico intrapreso dal soggetto a partire dalla propria esperienza della realtà. I punti essenziali di questa prospettiva sono sinteticamente riportati in questo brano di Bendar, Cunningham, Duffy e Perry (1993):

«In questa prospettiva, l’apprendimento è un processo costruttivo nel quale la persona che apprende costruisce una rappresentazione interna della conoscenza, una interpretazione personale dell’esperienza. Questa rappresentazione è costantemente aperta al cambiamento, la sua struttura e le sue connessioni costituiscono il fondamento a cui altre strutture di conoscenza vengono connesse. L’apprendimento è un processo attivo nel quale il significato è sviluppato sulla base dell’esperienza. Questa visione di conoscenza non rifiuta necessariamente l’esistenza di un mondo reale e conviene sul fatto che la realtà pone delle costrizioni sui concetti che sono conoscibili, ma sostiene anche che tutto quello che conosciamo del mondo sono interpretazioni umane della nostra esperienza del mondo. La crescita concettuale deriva dalla condivisione di prospettive molteplici e dal simultaneo cambiamento delle nostre rappresentazioni interne in risposta a queste prospettive come anche attraverso

R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology*. (pp. 15-46). New York: Macmillan.

⁸ G. Salomon (1993). Introduction. In G. Salomon (Ed.). *Distributed cognitions. Psychological and educational considerations*. New York: Cambridge University Press.

un'esperienza di accumulazione.

In coerenza con questa visione della conoscenza, l'apprendimento deve essere situato in un contesto ricco, riflettente contesti del mondo reale affinché questo processo costruttivo avvenga e si trasferisca ad ambienti che vanno oltre la scuola o la pratica di classe. L'apprendimento attraverso un apprendistato cognitivo, che riflette la collaborazione nella risoluzione di problemi del mondo reale e l'uso di strumenti disponibili nelle situazioni di soluzione di problemi sono la chiave. La misura dell'apprendimento sta nel quanto efficace o strumentale è la struttura della conoscenza di chi apprende nella facilitazione del riflettere sul contenuto».⁹

La rielaborazione del concetto di cognizione e lo sviluppo della prospettiva del costruttivismo sono all'origine di profondi cambiamenti avvenuti nell'ambito della ricerca sul processo di istruzione/apprendimento.¹⁰ Genericamente questi cambiamenti vengono definiti anche come "istruzione centrata-sullo-studente".

L'istruzione centrata sullo studente ha la caratteristica di rivolgere una particolare attenzione agli elementi di unicità e alla componente del coinvolgimento dello studente. Lambert e McCombs (1998) così sintetizzano i principi che sono a fondamento della scuola "centrata-sullo-studente":

«1. Gli studenti hanno prospettive diversificate o schemi di riferimento forniti dalla loro storia, dal loro ambiente, dai loro interessi e obiettivi, dalle loro credenze e dai loro modi di pensare, e da cose simili. Queste cose devono essere oggetto di attenzione e rispetto se gli studenti sono impegnati e assumono la responsabilità del loro apprendimento.

2. Gli studenti hanno differenze uniche, includendo in esse gli stati emotivi della mente, i livelli di apprendimento, gli stili di apprendimento e le fasi di sviluppo, le abilità, i talenti, i sensi di efficacia, e altre necessità. Queste cose devono essere tenute in conto se a tutti gli studenti devono essere presentate sfide e opportunità di apprendimento e autosviluppo di cui hanno bisogno.

3. L'apprendimento è un processo costruttivo che si realizza meglio quando ciò che deve essere appreso è rilevante e significativo per chi apprende e quando chi apprende è attivamente impegnato nella creazione della sua conoscenza e comprensione connettendo ciò che è appreso con la conoscenza e l'esperienza precedenti.

4. L'apprendimento procede con maggiore facilità in un ambiente che promuove relazioni interpersonali e interazioni, piacevolezza e ordine, e nel quale chi apprende si sente apprezzato, riconosciuto, rispettato e valorizzato.

5. L'apprendimento è concepito come un processo fondamentalmente naturale; chi apprende è visto per natura come curioso e di solito interessato all'apprendere e a padroneggiare il proprio mondo. Sebbene talvolta interferiscano con questa inclinazione naturale e vadano affrontati, i pensieri e sentimenti negativi di chi apprende non devono essere riferiti

⁹ A. K. Bendar, D. Cunningham, T. M. Duffy, & J. D. Perry (1992). Theory into practice: How do we think? In T. M. Duffy, & D. H. Jonassen (Eds.), *Constructivism and the technology of instruction. A conversation*. (pp. 21-22). Mahwah, NJ: Erlbaum.

¹⁰ A questo riguardo, si veda C. M. Reigeluth (1999) (Ed.). *Instructional-design theories and models. A new paradigm of instructional theory. Volume II*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

a deficienze o inadeguatezze che devono essere “riparate”.¹¹

3. LA ETEROGENEITÀ DELLA CLASSE

Le classi della scuola attuale si presentano alla maggior parte degli osservatori profondamente modificati nella loro composizione rispetto ad alcuni anni fa. Questa condizione di “eterogeneità” è andata di pari passo con le trasformazioni di varia natura che hanno investito la società a vari livelli e che si sono riflesse nel mondo della scuola. A livello culturale, ad esempio, è ampiamente accettata l’idea di promuovere l’inserimento nelle classi regolari di studenti con qualsiasi tipo di diversità, mentre a livello più strettamente istruzionale/educativo è da tempo acquisita la convinzione che le differenze siano più fonte di risorse che non ostacolo ai fini di una buona qualità dei livelli di apprendimento.

Questa situazione nuova senza dubbio disorienta e rende perplessi gli insegnanti. Essi si trovano di fronte a ragazzi che appaiono sempre meno autoregolati nel proprio comportamento, sempre meno interessati a ciò che avviene in classe, sempre meno rispettosi e comprensivi della rilevanza sociale del proprio comportamento, sempre più estraniati.

La “gestione della classe” ai fini della costruzione di un clima favorevole all’apprendimento appare sempre più difficile. L’urgenza di interventi diversificati rende assai complicata la possibilità di fornire una risposta individualizzata o adeguata ai bisogni (motivazionali, valoriali, riflessivi, comportamentali, affettivi, cognitivi) di ogni singolo studente.

Il cambiamento del contesto di lavoro quotidiano ha costretto gli insegnanti a spostare l’attenzione dai bisogni cognitivi a quelli comportamentali o educativi generali. Sempre più in questi anni è cresciuta l’urgenza di una preparazione non ristretta all’ambito disciplinare, ma a quella educativa e psicologica.

La presenza in classe di “underachiever”, di portatori di handicap, di iperattivi, di aggressivi, di chiusi o introversi o di depressi, di immotivati o facili a distrarsi, sembra orientare maggiormente gli insegnanti verso i bisogni individuali e rendere per loro prioritaria l’esigenza di risolvere problemi che in qualche modo investono l’area dell’apprendimento prima di dedicare il loro impegno a obiettivi di natura cognitiva.

In genere le nuove e emergenti richieste hanno provocato in alcuni un senso di disagio e frustrazione, in altri un senso di impreparazione, in altri ancora la crisi del proprio ruolo e della propria immagine coltivati e sviluppato in tanti anni. In ogni

¹¹ N. M. Lambert, & B. L. McCombs (1998). Introduction: Learner-centered schools and classrooms as a direction for school reform. N. M. Lambert, & B. L. McCombs (Eds.), *How students learn. Reforming through learner-centered education*. (pp. 1-22) Washington, DC: American Psychological Association.

caso, si è diffuso un senso di inadeguatezza della figura tradizionale dell'insegnante visto come depositario di conoscenze da trasmettere agli studenti nella classe, e contemporaneamente il bisogno di trovare una nuova prospettiva per affrontare la crescita dei problemi e delle esigenze.

Secondo molti autori e studiosi, la soluzione sta nel mettere in discussione le assunzioni generalmente condivise che l'insegnante sia la fonte e risorsa principale di ogni problema. Affermano D. W. Johnson e R. T. Johnson (1999):¹²

«È tempo di cambiare da un paradigma di conduzione della classe fondato sull'egoismo e egocentrismo ad uno fondato sulla comunità, sul coinvolgimento personale, e sul prendersi cura degli altri. È tempo per i sistemi di conduzione della classe di andare oltre il comportamentismo, con la sua rilevanza per il proprio interesse e il comportamento per conseguire ricompense estrinseche e punizioni da evitare, verso sistemi di conduzione della classe che sono fondati su un ambiente positivo di apprendimento costruito su tre programmi interconnessi: comunità cooperativa, soluzione costruttiva del conflitto e valori di cittadinanza. Per stabilire una comunità che apprende, la cooperazione deve essere con attenzione strutturata a tutti i livelli di scuola. Per mantenere la comunità che apprende, le procedure di soluzione costruttiva del conflitto devono essere insegnate a tutti i membri della scuola, i valori di cittadinanza devono essere presenti in tutti i membri della scuola» (pp. 142-143).

4. LE SFIDE DEL FUTURO PER LA SCUOLA

Le considerazioni e le osservazioni di varia natura fin qui svolte hanno notevoli e complesse implicazioni per il mondo della scuola perché propongono una serie di questioni di tipo istruzionale/educativo strettamente intrecciate tra loro e di difficile soluzione. Consideriamone alcune. Come si possono preparare i ragazzi di oggi ad affrontare il fenomeno del rapido e tumultuoso cambiamento che è in atto a tutti i livelli (culturale, sociale, economico, ambientale) dell'esistenza? Come "attrezzarli" perché quanto abbiano acquisito, possa servire loro per tutta la vita? Come è possibile educare "tutti" rispettando però le caratteristiche uniche e specifiche dei singoli? Come è possibile perseguire questo obiettivo nelle classi in cui è forte la condizione di "eterogeneità" degli studenti (a motivo dei livelli diversi di capacità, conoscenze base, motivazione, background culturale, sociale e/o economico, ecc.) e scarse le risorse umane e materiali a disposizione? Come ipotizzare un processo di "costruzione" della conoscenza in un mondo in cui alla crescita dei mezzi di comunicazione corrisponde l'aumento della dispersione e frammentazione del flusso delle informazioni? Come possiamo educare i ragazzi a sentire la collaborazione come una condizione indispensabile del vivere di oggi e non come una limitazione

¹² D. W. Johnson, & R. T. Johnson (1999). The three Cs of school and classroom management. In H. J. Freiberg (Ed.). *Beyond behaviorism. Changing the classroom management paradigm*. Boston, MA: Allyn and Bacon, pp. 142-144.

delle capacità individuali? Come promuovere in loro la consapevolezza dell'importanza dello sforzo dell'autoregolazione dei propri processi mentali per raggiungere livelli più elevati di pensiero?

Come si è già accennato, non sembra facile fornire una risposta alle questioni come quelle appena elencate. D'altra parte alcune recenti acquisizioni nel campo della psicologia della cognizione e dell'apprendimento non possono essere trascurate. Basterà qui ricordare, ad esempio, il concetto di cognizione "situata", che rivaluta l'importanza del contesto (non soltanto fisico) entro cui si collocano i processi cognitivi coinvolti in un'attività, il concetto di cognizione "distribuita" (già indicato nelle pagine precedenti) secondo cui la conoscenza non si sviluppa nella "testa" degli individui, cioè al di fuori della rete di interazioni, significati e strumenti condivisi con gli altri, e ancora il concetto di apprendimento significativo per il quale la conoscenza è una costruzione attiva a partire da acquisizioni ed esperienze pregresse.

È a partire da questo sfondo di idee attuale che si deve comprendere e giustificare la diffusione del *Cooperative Learning*. Indubbiamente questo sfondo non corrisponde a quello originario che appare nelle pubblicazioni di venti o trent'anni fa sul metodo.

5. IL COOPERATIVE LEARNING

Il metodo (ma si potrebbe anche dire la filosofia, la tecnica o la modalità) del *Cooperative Learning* è considerato far parte dei cosiddetti metodi a mediazione sociale che sono contrapposti ad altri definiti "a mediazione dell'insegnante" o "a mediazione tecnologica". Le risorse sono costituite dagli studenti che, condividendo responsabilità e impegno, sviluppano e migliorano le relazioni sociali in funzione anche di un livello migliore di apprendimento. L'insegnante, invece di assumere il ruolo di depositario e trasmettitore di conoscenze, assume il ruolo di facilitatore, organizzatore e guida dell'apprendimento creando le condizioni di un apprendistato cognitivo.

Il *Cooperative Learning* struttura in vari modi un contesto educativo fortemente collaborativo (senza però escludere eventuali momenti di confronto e/o competizione) entro il quale gli studenti, organizzati in piccoli gruppi, possono affrontare con buone possibilità di successo compiti complessi, sfidanti e reali che richiedono processi cognitivi di livello più elevato.

5.1. Il *Cooperative Learning* si organizza attorno a compiti complessi

Ciò che distingue il gruppo cooperativo da ogni altro gruppo è il fatto che i membri hanno un obiettivo comune da conseguire. È questa la condizione che M. Deutch (1949)¹³ chiama: *interdipendenza positiva*. Tuttavia non qualsiasi obiettivo condiviso può garantire l'efficacia del gruppo. Esso deve soddisfare alcune caratteristiche:

- a) *essere soggettivamente percepito come tale da richiedere il contributo di ogni membro del gruppo*. In molte situazioni di lavoro (o di vita quotidiana) i membri che fanno parte di gruppi, pur avendo obiettivi comuni, non vivono comportamenti di interdipendenza.
- b) *essere accettato o condiviso da tutti i membri del gruppo*. Il membro del gruppo che non accetta l'obiettivo, diventa da risorsa preziosa e indispensabile per il gruppo stesso un ostacolo che può pregiudicare lo sforzo comune.
- c) *essere complesso e sfidante*. Il gruppo deve essere percepito come necessario rispetto all'obiettivo da conseguire. Esso si forma attorno a un obiettivo per il quale le forze individuali sono ritenute insufficienti. Gruppo e obiettivo devono essere strettamente relazionati. Non ogni obiettivo esige necessariamente la presenza del gruppo. Quando questa non è necessaria, è molto facile che si manifestino comportamenti di "disimpegno" da parte di qualche membro. Ciò è dimostrato da rassegne sull'efficacia dei gruppi di apprendimento, che hanno rilevato l'effetto di disturbo prodotto dalla valutazione non attenta delle risorse a disposizione nei gruppi.

I compiti devono essere non solo complessi ma anche sfidanti, vale a dire "attraenti e significativi". Sono tali gli argomenti presentanti in forma problematica, che sollevano curiosità, desiderio di conoscere o sfidano le proprie abilità cognitive, problemi con più soluzioni possibili, ipotesi che sfidano credenze comuni, che creano dissonanza cognitiva con il pensare comune, che stimolano la ricerca, problemi "reali", contestualizzati, con più livelli di difficoltà. Sono tali le attività che impegnano, quelle, cioè, che procurano un senso di soddisfazione interiore per il senso di autoefficacia che trasmettono quando vengono affrontate e risolte.

Questi aspetti sono spesso trascurati dagli insegnanti nelle fasi iniziali di applicazione del *Cooperative Learning*. Spesso essi non si accorgono di creare situazioni di lavoro in gruppo nei quali gli studenti mettono in atto atteggiamenti individualistici oppure comportamenti non adatti e richiesti, di "obbligare" lo studente a lavorare insieme agli altri senza chiedergli un'adesione libera, di formare gruppi in modo indipendente rispetto al compito o all'obiettivo che deve essere conseguito. Facendo così, favoriscono il disimpegno o non promuovono tutto l'impegno dispo-

¹³ Deutsch, M. (1949). A theory of cooperation and competition. *Human Relations*, 2, 129-152.

nibile da parte dei membri dei gruppi.

5.2. Interazione promozionale faccia a faccia

L'interazione promozionale faccia a faccia può essere definita come "il clima" generale che si respira dentro il gruppo cooperativo di lavoro. Si tratta di quel senso di piacevolezza che si prova quando si esegue un compito con gli altri. Il clima è definito da una serie di caratteristiche a cui l'insegnante deve prestare attenzione.

- a) *è costituito da una quantità complessa di comportamenti e nasce per lo più da occasioni informali e occasionali.* Il clima nasce da comportamenti che esprimono atteggiamenti profondi di stima, rispetto e accettazione reciproca. Si alimenta attraverso l'assistenza, l'apertura e la conoscenza reciproca, il riconoscimento delle competenze e le ricchezze dell'altro, il senso profondo di dipendenza e fiducia nei confronti dell'altro. Si rinforza dopo tante piccole esperienze a volte insignificanti, a volte impercettibili, a volte occasionali, a volte imprevedute, ma tutte orientate nella stessa direzione. In altre parole, il clima potrebbe essere definito come "lo stile" relazionale che consente di mettere a proprio agio gli altri, soprattutto i compagni di lavoro, e di "sentirsi e star bene" con loro.
- b) *richiede tempi lunghi per essere raggiunto, ma può essere distrutto con poco.* Proprio perché indotto da tanti atteggiamenti e comportamenti diversi (di aiuto, rispetto, stima, riconoscimento reciproco, ecc.), il clima è l'effetto indiretto della persistente attenzione rivolta all'altro, dello sforzo di interiorizzazione della "regola d'oro" ('tratta gli altri come vorresti essere tu stesso trattato'). Esso comunque è una condizione molto fragile e precaria poiché può essere facilmente distrutto anche da reazioni minime di difesa, chiusura, antagonismo e rivalità.
- c) *deve essere esteso a tutto l'ambiente scolastico.* Il clima può essere immaginato come una condizione distribuita a vari livelli. Esiste un clima di scuola, di classe e di gruppo. I livelli godono di una certa autonomia, ma la diffusione garantisce ad ognuno di essi sostegno e sviluppo. Poiché è bene che i gruppi lavorino in una comunità di apprendimento, lo sviluppo del "clima di classe", cioè di una relazione ricca, intensa, estesa e profonda di ogni studente con ogni compagno di classe, è il primo obiettivo che deve essere ricercato da un insegnante che voglia introdurre un'esperienza di apprendimento cooperativo in classe. Per questo il *Cooperative Learning* trova nelle strutture di apprendimento cooperativo informale la forma introduttiva più efficace.¹⁴

¹⁴ Si veda ad esempio: J. D. Klein, & H. L. Schnackenberg (2000). Effects of informal Coopera-

Gli studiosi insistono molto sull'importanza di questa condizione nelle prime fasi di applicazione del *Cooperative Learning* in classe, perché spesso gli insegnanti non si rendono conto di quanto basti poco (ad esempio, un richiamo ad un ragazzo da parte loro o un sorriso di derisione di un compagno nei confronti di un altro) per pregiudicare l'esito dell'intera esperienza. Per questo si può dire che l'interazione promozionale faccia a faccia nelle fasi introduttive del *Cooperative Learning* vada ricercata prima dell'obiettivo da realizzare e delle strutture di interdipendenza positiva da utilizzare.

5.3. Le competenze sociali

L'insegnamento diretto delle abilità sociali non è valorizzato allo stesso modo dalle diverse modalità di applicazione del *Cooperative Learning*. Esso è escluso solo dalla modalità *Success for all* (una volta *Student Team Learning*) di Slavin della John Hopkins University.

Per un efficace lavoro cooperativo è essenziale sviluppare *competenze sociali* adeguate. Esse servono a regolare e rendere efficienti le relazioni interpersonali tra i membri del gruppo e includono comportamenti che inducono una corretta collaborazione, orientano verso il compito e/o mantengono un buon clima di gruppo, ma anche stimolano una corresponsabilità individuale.

La descrizione particolareggiata delle abilità indicate richiederebbe molto spazio.¹⁵ Esse, tuttavia, possono essere riassunte in abilità comunicative faccia a faccia, abilità che permettono al gruppo di affrontare bene il compito richiesto (saper esprimersi e ascoltare, saper chiedere e dare aiuto,¹⁶ saper riassumere e controllare la comprensione, saper stimolare la discussione aprendo nuove prospettive e soluzioni) e abilità che rendono il lavoro comune piacevole e gratificante (saper dare incoraggiamenti e aiuto, saper facilitare la comunicazione, saper allentare le tensioni, saper osservare il processo, saper risolvere problemi interpersonali). Il possesso e l'uso efficace di tali abilità nel loro insieme si rendono indispensabili per generare ma soprattutto consolidare e incrementare il clima di fiducia, l'accettazione e la condivisione all'interno del gruppo. Infatti, un "buon" clima è una condizione necessaria perché ognuno possa esprimere liberamente le proprie

tive Learning and the affiliation motive on achievement, attitude, and student interactions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 332-341

¹⁵ A questo proposito, si rimanda in modo particolare a: M. Comoglio (1998). *Insegnare educando. Apprendere e applicare il Cooperative Learning*. Roma: LAS.

¹⁶ Ricerche esplicitamente tese ad evidenziare i processi che maggiormente stimolano e accrescono l'apprendimento hanno trovato in queste il motivo più plausibile. Cfr. N. M. Webb, & S. Farivar (1994). Promoting helping behavior in cooperative small groups in middle school mathematics. *American Educational Research Journal*, 31, 369-395.

idee, richiedere (e offrire) assistenza e aiuto senza timori di giudizi negativi o reazioni di rifiuto (si fa qui notare come in questo modo il *Cooperative Learning* affronti anche il tema dell'educazione alla pace nella scuola, insegnando ai ragazzi a gestire in maniera costruttiva i conflitti, contro l'affermazione di sé a danno dei compagni).

Il *Cooperative Learning* suggerisce di insegnare questo tipo di competenze con modalità gradualistiche che prevedano inizialmente la loro definizione, la presentazione di modelli di riferimento, gli esercizi di ruolo o le simulazioni dalle quali appaia evidente il tipo di comportamento richiesto, e successivamente l'osservazione del modo di comportarsi di ogni gruppo da parte dei membri e dell'insegnante, il rinforzo durante l'azione, e infine la verifica finale dopo ogni incontro sul lavoro realizzato e sulla competenza sociale applicata.

A questo punto è il caso di ricordare che spesso gli insegnanti commettono l'errore di assumere che gli studenti siano provvisti di capacità relazionali come tratti innati della loro personalità. Essi manifestano questa "credenza" nel momento in cui inseriscono all'interno dei gruppi un soggetto che sembra possedere le qualità tipiche di un leader: iniziativa, capacità, competenze, ecc. I ricercatori del *Cooperative Learning* non condividono assolutamente tale posizione perché ritengono che prima di organizzare un lavoro di gruppo sia indispensabile educare gli studenti a "stare" e "lavorare" insieme fornendo loro indicazioni chiare e precise.

5.4. La responsabilità individuale

Mentre nei tradizionali metodi di gruppo la valutazione assegnata ai singoli membri coincide con quella data al gruppo, nel *Cooperative Learning* si riconosce una *valutazione individuale* e una di *gruppo*. Questa posizione si giustifica alla luce della definizione data sopra del concetto di interdipendenza. Lo scopo comune è raggiunto attraverso il lavoro dei singoli (e non potrebbe essere diversamente), ma tutti i membri devono impegnarsi perché ognuno svolga al meglio il proprio lavoro. Per tale motivo è necessario collaborare a favore del compagno in difficoltà, non per sostituirlo, ma per aiutarlo in ciò che gli è richiesto di fare, in quanto un risultato scadente influirebbe sulla prestazione finale di tutto il gruppo. Per motivi di equità i pesi del lavoro devono essere distribuiti in base alle risorse disponibili.

La mancanza di una specifica responsabilità individuale, può generare difficoltà del lavoro di gruppo. Spesso gli atteggiamenti e/o i comportamenti di disimpegno e pigrizia dipendono da questa condizione. È quanto sottolinea Kagan¹⁷ con due principi da applicare nell'organizzazione del lavoro di gruppo: il *più alto livello di partecipazione possibile* e il *pari livello di partecipazione*. Mentre il primo princi-

¹⁷ S. Kagan (1994). *Cooperative learning*. San Juan Capistrano, CA: Kagan Cooperative Learning.

pio insiste sull'importanza sul massimo grado di impegno e coinvolgimento dei membri, pena la perdita di risorse, la lentezza nel lavoro, ed altri fenomeni indesiderabili, il secondo insiste sull'importanza che "tutti" i membri partecipino con uguale intensità di sforzo. Spesso il rifiuto di alcuni nel gruppo è connesso alla percezione di un senso di ingiustizia insito nel lavoro assegnato. Quando non esiste un'equa distribuzione del lavoro, ci sarà qualcuno che lavorerà troppo e qualche altro che lavorerà poco, qualcuno che, motivato, si impegnerà anche per altri e qualche altro che troverà spazi e occasioni per fare il meno possibile. "Sfruttando" chi si impegna e "appiattendolo" chi riesce meglio, il gruppo si trasforma da risorsa in più per i singoli a strumento che penalizza i migliori (che si impegneranno di meno) e agevola i peggiori. Pertanto:

«Una variabile chiave che media l'efficacia della cooperazione è un senso di responsabilità personale per contribuire con i propri sforzi alla realizzazione degli scopi di gruppo. Questo richiede di essere responsabili nel (1) completare la propria parte di lavoro e (2) facilitare il lavoro degli altri membri del gruppo e interferire il minimo possibile nei loro sforzi. La responsabilità personale è promossa dal rendere conto individuale. Certamente la mancanza di questa esigenza riduce i sentimenti di responsabilità personale. I membri limiteranno i loro contributi per il raggiungimento dello scopo quando il gruppo lavora su compiti dove è difficile identificare i contributi stessi, quando cresce la probabilità di sforzi ridondanti, quando manca la coesione di gruppo e quando diminuisce la responsabilità per il risultato finale» (p. 27).¹⁸

Sembra qui opportuno ricordare un progetto di ricerca che stiamo attuando: la consegna di rubriche di autovalutazione del proprio lavoro. La riflessione recente¹⁹ sulla valutazione ha sottolineato l'importanza di una educazione che mira a sviluppare nello studente la capacità di autovalutarsi. Ciò sembra possibile specificando le dimensioni e i livelli di prestazione con cui il compito può essere eseguito. I primi risultati ottenuti incoraggiano a proseguire lungo questa linea.

5.5. Procedure di lavoro

Solo alcune modalità sottolineano esplicitamente l'importanza di attribuire al gruppo procedure di lavoro. Sulla base della ricerca cognitivista svolta negli ultimi decenni e di quella sviluppata da Dansereau e collaboratori,²⁰ il *Cooperative Learning*

¹⁸ Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1998). Cooperative Learning and social interdependence theory. In R. S. Tindale, L. Heath, J. Edwards, E. J. Posavac, F. B. Bryant, Y. Suarez-Balcazar, E. Henderson-King, & J. Myers (Eds.), *Theory and research on small groups*. (pp. 9-35). New York: Plenum.

¹⁹ R. E. Blum, & J. A. Arter (1996) (Eds.). *Handbook of student performance assessment in an era of restructuring*. Alexandria, VA: ASCD.

²⁰ Lambiotte, J. G., Dansereau, D. F., O'Donnell, A. M., Young, M. D., Skaggs, L. P., Hall, R. H.,

ning ha elaborato procedure di lavoro in gruppo per realizzare le condizioni di interdipendenza positiva, interazione promozionale faccia a faccia, e altre. Per motivi di spazio, qui si farà un breve richiamo non a questo tipo di procedure, quanto a quelle specificatamente elaborate per la realizzazione del compito/obiettivo del gruppo. Nella scuola, infatti, possono essere proposti obiettivi come: fare una composizione scritta, scrivere un testo argomentativo, risolvere un problema, apprendere da testo scritto, esprimere un giudizio critico, ecc. ed è risaputo che di norma gli studenti non sono in grado di operare correttamente applicando processi efficaci se non sono istruiti a farlo. Risulta quindi necessario che i processi cognitivi siano “guidati” e non presupposti. Nel *Cooperative Learning* ciò avviene integrando nel lavoro di gruppo la procedura cognitiva efficace da seguire. Tale operazione non è facile da effettuare e richiede conoscenze procedurali di compiti cognitivi oltre che una certa esperienza. Inoltre deve essere molto precisa e determinata dovendo coniugarsi con tutte le caratteristiche del *Cooperative Learning* (interdipendenza positiva, responsabilità personale, massima partecipazione possibile, equa distribuzione dei pesi, ecc.).

Come si è già detto per altri aspetti del *Cooperative Learning*, anche le procedure di lavoro devono essere programmate in anticipo e spesso richiedono molto tempo agli insegnanti, soprattutto a coloro che intendono introdurre per la prima volta il metodo in classe. Tutti gli autori infatti suggeriscono e invitano a non essere precipitosi. Errori iniziali possono pregiudicare la qualità dei risultati attesi. L'applicazione efficace del *Cooperative Learning* richiede buone conoscenze in varie aree “critiche” del metodo stesso, una vasta esperienza e un notevole impegno di tempo. Per questi motivi è bene che gli insegnanti, almeno nelle fasi iniziali, si affidino ad attività cooperative informali, a strutture abbastanza consolidate dall'uso, a una introduzione progressiva e non estesa del metodo.

6. DUE ESEMPI DI TECNICHE DI LAVORO NEL COOPERATIVE LEARNING

Il *Cooperative Learning* è una modalità di insegnamento comprende diversi vari orientamenti teorici e una varietà di tecniche pratiche di attuazione. Di queste ne presentiamo sinteticamente due che possono essere considerate come rappresentative.²¹ Esse, come d'altra parte tutte quelle che non è possibile accennare, sono da comprendere alla luce dello sfondo teorico descritto all'inizio di questo contributo

& Rocklin, T. R. (1987). Manipulating cooperative scripts for teaching and learning. *Journal of Educational Psychology*, 79, 424-430. Dansereau, D. F. (1988). Cooperative Learning strategies. C. E. Weinstein, E. T. Goetz, & P. A. Alexander (Eds), *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction, and evaluation*. (pp. 103-120). San Diego, CA: Academic Press.

²¹ L'argomento è sviluppato nel capitolo IV del volume: M. Comoglio, & M. Cardoso (1996). *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*. Roma: LAS.

e delle caratteristiche del lavoro di gruppo cooperativo illustrate in seguito. In caso contrario – è bene ribadirlo – la loro applicazione potrebbe molto facilmente ridursi ad un puro tecnicismo inconcludente.

a) *Jigsaw*

Esistono diverse forme di Jigsaw proposte da vari autori.

Nel *Jigsaw I* (Aronson & Patnoe, 1997),²² gli studenti leggono parti di un argomento diverse da quelle lette dai compagni di gruppo. Ad esempio, se l'argomento fosse lo studio di un particolare autore di letteratura, uno studente potrebbe applicarsi al materiale riguardante la vita, un altro a quello riguardante le opere, un altro da alcuni testi esemplificativi, un altro alle valutazioni critiche degli esperti, ecc. Per acquisire una buona conoscenza dell'intero argomento, ogni studente fa affidamento sui compagni di gruppo, che, in una fase intermedia, si incontrano con altri membri di gruppi della classe che devono prepararsi sulla stessa parte. Nella fase intermedia, tutti quelli a cui è stata assegnata una parte devono prepararsi per spiegarla e farla conoscere al gruppo di appartenenza.

Nel *Jigsaw II* (Slavin, 1980),²³ gli studenti affrontano un tema o un argomento, la cui trattazione è reperibile su un testo o su un materiale che è messo a loro disposizione. Ricevuto il materiale, i membri dei diversi gruppi ricevono un “*expert worksheet*” che definisce “come” dovranno studiarlo. Come nel *Jigsaw I*, gli “esperti” si trovano insieme per discutere e trattare la parte che è stata loro affidata. Successivamente essi ritornano al gruppo di origine per presentare agli altri membri la parte o sezioni che hanno approfondito. Conclusa questa fase, si effettua la prova di valutazione che tocca tutte le parti assegnate.

Il *Jigsaw III* (Steinbrink, Walkiewicz, & Stahl, 1995),²⁴ viene presentato come il Jigsaw II con qualche variazione. Si organizza la classe in gruppi, si suddivide il materiale, si organizzano i gruppi di esperti. Questi dopo aver preparato la propria parte dell'argomento/compito, tornano al gruppo di partenza e spiegano ai propri compagni quello che hanno appreso. Passata qualche settimana, il gruppo si riunisce per rivedere o discutere problemi e risposte. Lo scopo di questo incontro è essenzialmente quello di prepararsi per una prova individuale sulla unità o argomento. Poi tutti affronteranno una prova e i risultati conseguiti saranno utilizzati per una valutazione individuale e per una di gruppo.

²² Letteralmente il termine inglese vuol dire gioco o problema ad incastro. Di esso si presentano diverse versioni. E. Aronson, & S. Patnoe (1997). *The Jigsaw classroom. Building cooperation in classroom*. New York: Longman, 2nd ed.

²³ R. Slavin, (1980). *Using student team learning: The Johns Hopkins Team Learning Project*. Baltimore, MD: The Johns Hopkins University.

²⁴ J. E. Steinbrink, S. K. Walkiewicz, & R. J. Stahl, (1995). Jigsaw III = Jigsaw II + Cooperative Test Review: Applications to the language arts classroom. In R. J., Stahl (Eds.), *Cooperative Learning in language arts. A Handbook for teachers*. (pp. 159-179). Menlo Park, CA: Addison-Wesley Publishing Company.

b) La *controversia* (Johnson & Johnson, 1992, 1994)²⁵

La controversia è una modalità che persegue diversi obiettivi: educare alla flessibilità razionale, alla creatività, alla capacità di risolvere in modo costruttivo i conflitti, alla capacità di ascolto, alla riflessione critica, ecc. Essa struttura il gruppo (in genere di 4 persone) in modo che una metà conduce su un argomento scelto una ricerca per trovare tutte le ragioni o gli esempi che sostengono una posizione, mentre l'altra metà fa la stessa cosa per una posizione opposta. Conclusa la ricerca, i due sottogruppi si scambiano le rispettive posizioni, si ascoltano e si criticano reciprocamente. In taluni casi i sottogruppi possono anche essere invitati a ricercare le ragioni a sostegno della posizione opposta a quella precedentemente difesa. In questo caso, però, essi devono trovare argomentazioni nuove rispetto a quelle già presentate. La ricerca si conclude con una comunicazione reciproca e con la preparazione di un'argomentazione personale e originale sostenuta dal gruppo e una prova di valutazione individuale sull'argomento condotta dall'insegnante.

7. CONCLUSIONE

Nell'introduzione ad un loro recente articolo, Costa e Liebmann (1997)²⁶ sostengono che "la sfida all'educazione negli anni a venire, sarà quella di preparare gli studenti a vivere in un mondo dove le tendenze del passato non predicono più il futuro" (p. 32). In questo lavoro, i due studiosi insistono sulla necessità di sostituire una visione superata delle finalità della scuola con una visione più adeguata ed aggiornata (nel complesso, essi mettono a confronto sette coppie di vecchi e nuovi paradigmi" educativi) come risposta al riconoscimento "che il nostro mondo sta cambiando a un ritmo sempre più rapido" (p. 32).

I concetti espressi da Costa e Liebmann riflettono quanto ormai un po' tutti gli esperti del mondo dell'istruzione/educazione riconoscono, e cioè che i profondi e vasti mutamenti che avvengono a tutti i livelli della società e le più recenti acquisizioni nel campo della psicologia della conoscenza e dell'apprendimento impongono oggi alla scuola la revisione radicale degli obiettivi di natura cognitiva fino ad oggi da essa perseguiti. Fra gli obiettivi nuovi e più rilevanti si possono qui citare l'"imparare ad imparare", il "saper risolvere i problemi complessi e prendere decisioni", il "saper esprimere un pensare di livello più elevato" (sviluppando anche le

²⁵ D. W. Johnson, & R. T. Johnson (1992). *Creative controversy. Intellectual challenge in the classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company; D. W. Johnson, & R. T. Johnson (1994). Structuring academic controversy. In S. Sharan (1994). *Handbook of cooperative methods*. (pp. 66-81). Westport, CT: Greenwood Press.

²⁶ A. Costa, & R. M. Liebmann (1997). Shifting paradigms from either/or to both/and. In A. L. Costa, & R. M. Liebmann (Eds.), *Envisioning process as content. Toward a renaissance curriculum*. (pp. 32-39). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

necessarie “disposizioni”), l’“acquisire capacità di auto-analisi, auto-valutazione e auto-controllo”, ed altri.

Il conseguimento di tali obiettivi non è l’unico e neanche il più impegnativo di fronte al quale si trova oggi il mondo della scuola. Non si deve infatti dimenticare la necessità di trovare soluzioni di progettazione didattica che adattino gli obiettivi fissati alle esigenze dei singoli studenti – cioè che tengano conto della loro diversità in termini di stile cognitivo, di stile di apprendimento, di condizioni di sviluppo, di personalità di capacità intellettive, oltre che naturalmente della presenza di eventuali limiti di varia natura – pur nella prospettiva di interventi previsti per tutta la classe.

Sembra a tutti evidente che gli strumenti sia teorici che applicativi oggi a disposizione della scuola non sono adeguati a garantire la realizzazione di un progetto d’istruzione/educazione così complesso ed articolato.

È nostra convinzione che il metodo del *Cooperative Learning* possa fornire un forte contributo a tale riguardo. Ci sembra, infatti, che i principi che esso esalta, i contenuti che valorizza e le soluzioni didattiche che adotta siano così solidi, ricchi ed originali da soddisfare il quadro delle esigenze educative richieste per il prossimo futuro.

Lavorando nei gruppi cooperativi, gli studenti sono guidati, ma non facilitati nello sforzo di apprendere. Essi affrontano situazioni complesse/sfidanti e a volte imprevedibili, e così facendo imparano a dare il meglio di sé scoprendo e valorizzando risorse personali insospettate. Il risultato è, innanzitutto, lo sviluppo e il potenziamento di abilità cognitive generalmente superiori a quelle richieste dalle attività proposte dalla scuola tradizionale e la loro applicazione dalle situazioni artificiali del contesto di classe a quelle più autentiche della vita reale. Inoltre, indotti a coordinare il proprio impegno con quello dei compagni per raggiungere determinati scopi, gli studenti col tempo imparano ad apprezzare il valore della responsabilità individuale, della collaborazione, dell’aiuto, dell’accettazione del diverso da sé del contributo dell’altro, della conoscenza come sforzo condiviso, elementi questi che sono alla base delle cosiddette “comunità di apprendimento”, verso le quali oggi gli esperti rivolgono una particolare attenzione.