

IL VALORE DEL COOPERATIVE LEARNING PER LA COMUNICAZIONE, LA SOLIDARIETÀ E LA CITTADINANZA ATTIVA

di Luca Bertazzi¹

0. INTRODUZIONE

L'ampiezza del tema della cittadinanza e dei valori sociali, implicando molti risvolti educativi, evoca due ampi e distinti sistemi di significato: da una parte, (a) i valori condivisi di una cittadinanza attiva che danno forma alla compagine sociale; dall'altra, (b) quello del sistema scuola e dell'apporto del *cooperative learning* come strategia per educare ai valori della cittadinanza e della solidarietà. Questa distinzione rimanda, quindi, al complesso rapporto tra valori della società e azione educativa, in particolare della e nella scuola.

Rispetto a tale rapporto, la mia prospettiva è quella di un formatore che allarga lo "sguardo educativo" allo scenario fuori della scuola, per meglio cogliere dove si colloca il contributo dei metodi di apprendimento cooperativo al tema del convegno. Circoscrivo l'orizzonte della mia analisi alle istanze che l'odierno contesto sociale e il panorama economico-lavorativo presentano, considerando, in particolare, come queste si riflettono pesantemente sul mondo della scuola. Prima di addentrarci nella descrizione del *Cooperative Learning* come un insieme particolare di tecniche di lavoro di gruppo, è infatti importante chiarire i cambiamenti verificatisi nel contesto sociale in questi ultimi decenni. Tali cambiamenti sono stati così ampi e complessi da mettere in discussione 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 (Comoglio, 2001, 28).

Rispetto alle sue tradizionali funzioni, la scuola si trova oggi, nei paesi industrializzati, di fronte ad uno scenario in radicale trasformazione: non solo il bisogno di adattare i sistemi educativi alle sfide emergenti di una società in rapido sviluppo, ma anche le condizioni socio-educative nelle quali si trovano a vivere gli studenti e la conseguente urgenza, emersa negli ultimi decenni, di ricostruire una

¹ Formatore e Referente Educativo presso il CNOS-FAP Torino-Rebaudengo e Presidente del CNOS/Scuola per il Piemonte e la Valle d'Aosta. lbartazzi@cnos-fap.net

coesione sociale e un senso di appartenenza perduti² suggeriscono un cambiamento negli obiettivi educativi che la scuola dovrebbe assumere.³ Tra queste finalità emerge con sempre maggiore evidenza quella di educare alla convivenza sociale. Le giovani generazioni si troveranno presto ad affrontare, infatti, i complessi e inediti problemi sociali del XXI secolo che superano possibilità e conoscenze individuali e che richiedono quindi capacità di pensare in modo critico, di comunicare efficacemente e di costruire conoscenza in collaborazione, capacità di ricercare e valutare criticamente le informazioni e di apprendere per tutto l'arco della vita, capacità di superare visioni univoche e individualistiche a favore di un'apertura verso una conoscenza e una comprensione progressiva, multi-prospettica e collegiale dei fenomeni.

Negli ultimi anni, la scuola ha risposto in vari modi a tali sollecitazioni, spostando l'attenzione della riflessione da *insegnare per l'apprendimento di contenuti* a *insegnare per educare "competenze chiave"*,⁴ *abilità per la vita (life skills)* e *obiettivi che vanno "oltre" la scuola*.⁵

1. IL CLIMA RELAZIONALE

Un crescente corpo di ricerca sulle condizioni nel contesto scolastico che promuovono lo sviluppo pro-sociale degli studenti ha dimostrato ormai da tempo come il *clima relazionale* che si instaura in classe abbia un'influenza importante anche sugli atteggiamenti, sugli interessi, sulla produttività, sull'impegno e sul rendimento stesso dello studente (Walberg e Greenberg, 1997; Berkowitz, 2000). Inoltre, l'esperienza di molti docenti impegnati in programmi di apprendimento rivolti a competenze interpersonali ed emotive dimostra come le risorse investite dall'insegnante per favorire e sostenere comportamenti positivi negli studenti (educazione del carattere) facciano risparmiare tempo ed energia prevenendo anche

² Come ha osservato Thomas Sergiovanni (2000, p.10), la società odierna negli ultimi decenni è stata contrassegnata da una progressiva diversificazione sociale, con inevitabile perdita di centralità educativa non solo delle maggiori istituzioni ma soprattutto del tessuto sociale. Ancora nei primi decenni del secolo XX la famiglia e il vicinato fornivano una comunità che in molti modi si interessava e si preoccupava della crescita delle giovani generazioni, permettendo una naturale trasmissione dei valori e delle regole morali. Nel contesto attuale, invece, i ragazzi vivono nell'"anomia", e in un tessuto sociale in cui si è perso il senso di appartenenza ad una comunità, pur avendone estremo bisogno per la crescita e socializzazione dei suoi membri più giovani.

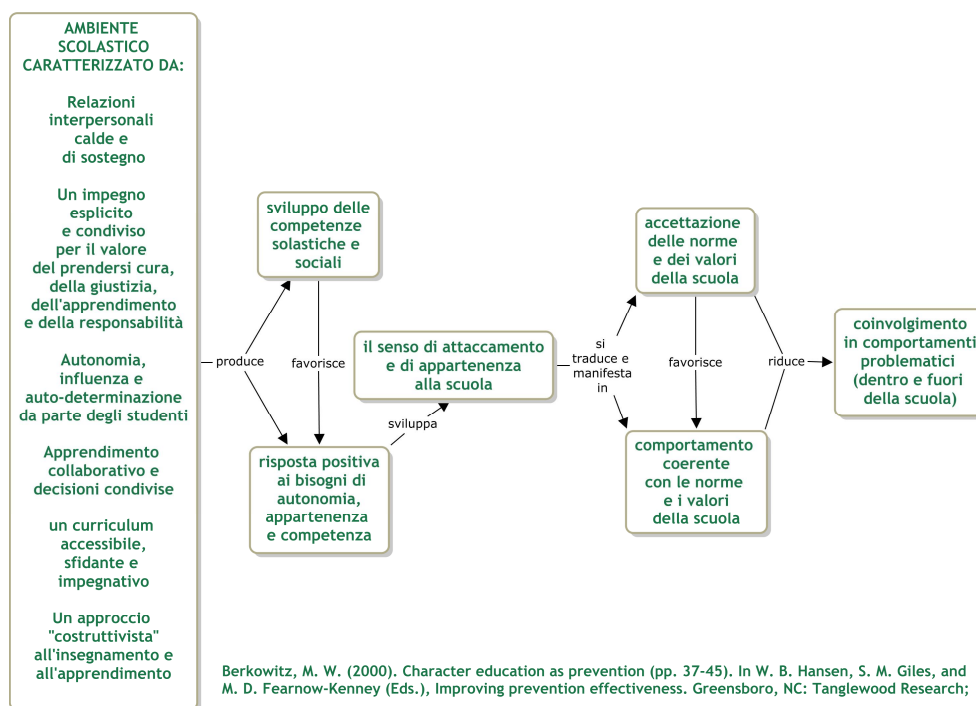
³ La ricerca internazionale sul tema dei nuovi obiettivi della scuola è molto vasta. Nell'ambito dell'UE, ulteriori informazioni sugli obiettivi chiave in tema di istruzione e sulle aree di cooperazione tra gli Stati Membri si possono trovare online, URL: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/objectives_en.html.

⁴ Le *competenze chiave* sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione. Nelle "*Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio*", del 18 dicembre 2006, le *competenze chiave* vengono indicate come soglia culturale comune per preparare i giovani alla vita adulta e offrire loro un metodo per continuare ad apprendere per tutto il corso della loro esistenza in una società e un'economia basata sulla conoscenza. Il citato atto di indirizzo dell'UE rappresenta, comunque, il documento più recente di un lungo percorso di cooperazione degli stati europei per trovare *obiettivi condivisi tra sistemi differenti* di istruzione e formazione.

⁵ Cfr. la prospettiva sulle *disposizioni* (o abitudini) *della mente* (ad es., Costa e Kallick, 2007).

l'insorgenza di problemi.

Nella mappa concettuale riportata in figura è rappresentata la relazione causale tra i fattori che Berkowitz (2000) ha identificato come rilevanti alla prevenzione di comportamenti problematici. La mappa riassume i risultati di una ricerca che l'autore ha pubblicato in un articolo significativamente intitolato "Educazione del carattere come prevenzione". Nel riquadro di sinistra della mappa sono elencate sinteticamente le caratteristiche di un ambiente scolastico che promuove un buon clima.



Per esprimere questa rinnovata attenzione al clima socio-relazionale che gli studenti respirano in classe e a scuola, la ricerca educativa parla di *classe inclusiva*, *comunità di caring*, *classe come comunità* e *scuola come comunità*. Al di là delle locuzioni adottate nella letteratura sull'argomento, ciò che interessa notare è l'esistenza di un crescente corpo di indagine che, orientata a creare comunità nelle scuole, sta progressivamente conducendo a precisare quali *caratteristiche di un ambiente di classe* promuovono più efficacemente negli studenti sia l'apprendimento, sia la diffusione dei valori sociali e la cittadinanza attiva.

Un tale *ambiente di classe* è caratterizzato da un senso di inclusione e da un senso di comunità, da un'attenzione di cura reciproca (*caring*), di rispetto e valorizzazione delle diversità. Precisando meglio, una classe vive un ambiente di inclusione quando tutti gli studenti si sentono al sicuro, rispettati e apprezzati nelle differenze, manifestano attenzione uno all'altro, si percepiscono emotivamente e socialmente connessi e hanno obiettivi e scopi condivisi. La classe vive uno spirito di comunità quando sono diffusi un senso di appartenenza, una collettiva

attenzione di ciascuno per gli altri, una responsabilità individuale per il bene comune, un apprezzamento per i riti e le celebrazioni del gruppo. Una classe come *comunità di caring* è definita come “un luogo di cui ognuno fa parte e nel quale ci si prende cura di ciascuno, dove ogni studente sperimenta il senso della stima e del rispetto, riceve il sostegno di cui ha bisogno e può dare il suo contributo” (Noddings, 1996, pp. 265).

Come effetto di questo clima, *gli studenti*:

- *si sentono al sicuro nelle loro classi*, non solo fisicamente ma anche da un punto di vista emotivo, non hanno paura di assumersi rischi, di fare errori, hanno la possibilità di chiedere e avere sostegno, non si sentono giudicati e emarginati;
- *interagiscono e parlano liberamente* di ciò che fanno o sta avvenendo, di ciò che temono e di ciò che si attendono, di ciò di cui hanno bisogno, di ciò che crea loro dispiacere o li rende contenti, delle loro opinioni, rispettando le persone;
- *ascoltano con attenzione*, parafrasano e dimostrano empatia;
- *si conoscono e hanno senso di appartenenza, conoscono e rispettano differenze e sensibilità*, hanno opportunità di valorizzare le diversità, percepiscono di aver bisogno degli altri come gli altri hanno bisogno di loro, sono coinvolti nelle decisioni perché così sentono una responsabilità intrinseca, creano e rispettano regole condivise;
- *hanno un senso di finalità comune*, sono personalmente connessi gli uni agli altri, ognuno è impegnato nella crescita e nell'apprendimento di tutti, vivono relazioni di sostegno – non competitive, non punitive e giudicanti o non esclusive, lavorano insieme per una finalità condivisa mentre interagiscono e si sostengono reciprocamente;

2. IL COOPERATIVE LEARNING

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. Il metodo 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” (Comoglio, 2001, 38).

2.1. Principi del cooperative learning

Per strutturare un contesto educativo fortemente collaborativo 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, il *cooperative learning* si distingue dai gruppi “tradizionali” delle usuali pratiche di classe, per alcuni principi che guidano la costituzione dei gruppi di apprendimento:

1. *L'interdipendenza positiva* (la percezione da parte dei membri del gruppo di galleggiare o sprofondare insieme); il compito/obiettivo condiviso deve: (a) essere soggettivamente percepito come tale da richiedere il contributo di ogni membro del gruppo; (b) essere accettato o condiviso da tutti i membri del gruppo; (c) essere complesso e sfidante;
2. *La responsabilità individuale* (lo sforzo e l'impegno dei singoli membri per il conseguimento dell'obiettivo di gruppo);
3. *L'interazione promozionale* faccia a faccia facilita il contributo, l'ascolto, la collaborazione, la fiducia reciproca, della accettazione e l'aiuto;
4. *Le abilità sociali* (comunicazione, leadership distribuita, risoluzione di conflitti) insegnate e apprese;
5. Controllo da parte dell'insegnante dei comportamenti richiesti da eseguire in gruppo (*monitoring*) e valutazione del lavoro svolto in gruppo (*processing*).

2.2. Il Cooperative Learning Informale

Sono strutture di cooperative learning che impegnano piccoli gruppi di studenti in attività di breve durata (da pochi minuti a un'ora di scuola) con lo scopo di far conseguire un obiettivo comune di apprendimento. Suggestendo in continuazione lo scambio dei partner nelle coppie di lavoro, questa struttura promuove lo sviluppo di relazioni reciproche.

ESEMPIO: Cooperative learning informale

Obiettivo: Collaborazione nello scrivere alcune frasi date alcune parole.

Procedura:

1. Mettere la classe in coppie e dare la consegna:
§ “Scrivere due frasi, una ciascuno, che utilizzi almeno 6 delle 10 parole di seguito riportate...”
2. Ognuno scriverà la sua frase, poi la farà vedere al compagno che la esaminerà e la correggerà o aiuterà il compagno a scriverla in modo corretto.
3. Tra due coppie ci si scambierà le frasi, le si leggerà, si controllerà se le richieste sono state osservate, si segnaleranno eventuali errori. Si restituirà il foglio alla coppia che ha scritto le frasi e se vi è qualche errore si dovrà procedere alla correzione.

2.3. L'interazione promozionale faccia a faccia

L'interazione promozionale faccia a faccia descrive il "clima" generale che si respira dentro il gruppo cooperativo di lavoro. Il clima è definito da una serie di caratteristiche a cui l'insegnante deve prestare attenzione (Comoglio, 2001, 39s): (a) è costituito da una quantità complessa di comportamenti e nasce per lo più da occasioni informali e occasionali; (b) richiede tempi lunghi per essere raggiunto, ma può essere distrutto con poco; (c) deve essere esteso a tutto l'ambiente scolastico.

Con questa variabile si indicano molte cose: accettazione, stima, fiducia, rispetto, conoscenza dell'altro, atteggiamenti di disponibilità e di ascolto verso l'altro. Il segno di una buona interazione promozionale è l'accettazione della critica riconosciuta come un aiuto a migliorare quello che si fa e non un comportamento distruttivo e conflittuale.

ESEMPIO: interazione promozionale faccia a faccia

Obiettivo: Cominciare l'anno definendo e creando una cultura di "caring" nella classe. In una classe dove ci si sente al sicuro, non abbiamo timore di essere feriti dagli altri sia verbalmente che fisicamente.

Procedura:

1. Mettere la classe in gruppi di tre e chiedere di rispondere a queste domande:
 - § "Come ti senti quando sei scelto da un compagno per giocare con lui durante l'intervallo o per una partita in palestra?"
 - § "Come ti senti quando non sei scelto o scelto per ultimo?"
 - § "Come ti senti quando sei invitato per una festa di compleanno di un amico?"
 - § "Come ti senti se non sei invitato?"
 - § "Come ti senti se un compagno ti dicesse che è per merito tuo che una attività è andata bene?"
 - § "Cosa provi se un compagno ti dice: «vieni a casa mia e facciamo i compiti insieme?»"
2. Riassumere le risposte sulla lavagna e invitare gli studenti a mettere a confronto i due elenchi.
3. Chiedere agli studenti in quale situazione vorrebbero stare e perché.
4. Chiedere di formulare delle specifiche linee guida per creare una classe dove uno si senta "scelto", "invitato", "a casa", "dentro" più che fuori di un gruppo.
5. Fare un poster da appendere in luogo molto visibile con le linee guida da praticare "dentro" la classe.

2.4. Le abilità sociali

Sono tutte le forme comunicative con le quali entriamo in relazione con gli altri. 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. Vi sono vari modi di categorizzarle:

- § Abilità comunicative
- § Abilità di leadership “distribuita”
- § Abilità di gestione del conflitto
- § Abilità di problem solving
- § Abilità nel prendere decisioni in gruppo

Il *cooperative learning* ha avuto da sempre una grande attenzione allo sviluppo pro-sociale degli studenti, poiché il possesso e la padronanza di abilità sociali sono necessari al buon funzionamento del piccolo gruppo. Tuttavia, i cambiamenti degli ultimi decenni, come si è visto, hanno messo in evidenza l’attualità del cooperative learning ben oltre i motivi intrinseci al metodo.

ESEMPIO: Abilità sociale

Obiettivo: Introdurre l’abilità pro-sociale di non dare una risposta giudicante che mostra come le sue azioni o parole colpiscono altri

Procedura:

1. Mettere la classe in gruppi di due e porre queste due domande a cui la coppia deve rispondere:
 - § “Non ti sei mai dispiaciuto di qualcosa che qualcuno ti ha fatto? Che cosa gli hai detto o gli hai fatto?”
 - § “Sei mai stato in una situazione in cui ti sei sentito irritato, ma non sapevi che cosa dire?”
2. Presentare il modello della comunicazione con messaggio “IO”
 - § “Mi sento _____
 - § quando tu _____
 - § perché _____
 - § ho bisogno di _____”
3. Offrire agli studenti alcuni esempi, poi dividere la classe in coppie nelle quali gli studenti si esercitano in riferimento ad alcune situazioni. Ad esempio:
 - § “Il tuo migliore amico non ti ha chiamato quando ti aveva promesso di farlo”
 - § “Un compagno ti ha preso in giro per il tuo nome”
 - § “Un compagno non ti ha dimostrato attenzione e rispetto”
4. Dopo che gli studenti si sono esercitati in coppia, le coppie dicono ad alta voce come hanno risposto nelle situazioni fornite.
5. Concludere il lavoro chiedendo agli studenti di rispondere ancora in coppia a questa domanda: “Come questo modo di comunicare può risolvere ‘pacificamente’ dei conflitti interpersonali?”
 - § “Il tuo migliore amico non ti ha chiamato quando ti aveva promesso di farlo”

2.5. Il cooperative learning strutturato (*strutture formali*)

Sono strutture di lavoro nelle quali sono chiaramente definite e controllate le cinque condizioni (o le varie condizioni indicate dai vari modelli di cooperative learning).

Per il *Learning Together*: interdipendenza positiva, interazione promozionale, insegnamento delle abilità sociali, la responsabilità individuale e la valutazione del lavoro di gruppo.

L'attività richiede la realizzazione di un prodotto complesso e un tempo prolungato di collaborazione.

ESEMPIO-1: la controversia

Obiettivo: educare alla comunicazione, alla creatività, alla flessibilità razionale, alla capacità di risolvere in modo costruttivo i conflitti, alla capacità di ascolto, alla riflessione critica, ecc.

Procedura:

PRIMA FASE:

Strutturare 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

SECONDA FASE:

Conclusa la ricerca, i due sottogruppi si scambiano le rispettive posizioni, si ascoltano e si criticano reciprocamente.

NB: 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.

TERZA FASE:

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.

ESEMPIO-2: Jigsaw

Obiettivo: Esercizio di lettura, di comunicazione orale e ascolto

Procedura:

PRIMA FASE:

1. Formazione di gruppi casuali di quattro.
2. Ogni membro del gruppo sceglie un numero da 1 a 4
3. Consegnare ad ogni membro del gruppo un racconto numerato da 1 a 4
4. Ognuno sceglie il racconto corrispondente al numero scelto.

SECONDA FASE:

5. Formazione dei gruppi "esperti" che hanno lo stesso racconto.
6. Nel gruppo di esperti, ognuno si prepara a raccontare il brano ai compagni del Gruppo di Base. Se dovesse essere un testo di seconda lingua, lo leggono, traducono le parole che non conoscono, fanno un riassunto, provano a recitarlo ad alta voce...
7. Quando sono pronti...

TERZA FASE:

9. Ogni membro del gruppo "esperti" ritorna al gruppo iniziale e farà quello che gli è stato richiesto di fare.
10. In questo caso potrebbe essere:
 - § raccontare con parole proprie ciò che ha letto
 - § rispondere a domande di comprensione che i compagni possono rivolgergli
 - § raccontare e richiedere di riassumere per iscritto ciò che è stato comunicato...

2.6. Conseguenze del cooperative learning:

Lo sforzo esercitato per conseguire il successo produce:

- risultati più elevati e produttività più grande
- uso più frequente di ragionamento di alto livello
- più frequente generazione di idee e di soluzioni nuove
- motivazione intrinseca e al successo più grandi
- ritenzione a lungo termine maggiore
- più comportamento diretto al compito
- transfer maggiore di ciò che è appreso in una situazione a un'altra

La qualità delle relazioni tra i membri del gruppo migliora, manifestando nel gruppo una maggiore:

- attrazione interpersonale e piacere
- coesione e spirito di corpo
- apprezzamento della eterogeneità
- più grande sostegno orientato verso il compito e verso le persone
- competenze sociali maggiori

L'adattamento psicologico è un'altra delle conseguenze ampiamente dimostrate dalla ricerca. Si manifesta in:

- una maggiore salute psicologica
- una stima di sé più elevata
- una identità condivisa
- una abilità più grande nella gestione dello stress e delle avversità.

3. CONCLUSIONE: COOPERATIVE LEARNING E SVILUPPO DEI VALORI SOCIALI

Nella visione di classe e di scuola come comunità *inclusiva* che è emersa in queste pagine, il cooperative learning si è mostrato un potente mezzo educativo per promuovere intenzionalmente lo sviluppo di abilità sociali ben oltre le ragioni legate all'efficacia comunicativa interna necessaria al funzionamento del gruppo.

È, infatti, immersi in una *comunità di caring* che gli studenti arrivano a comprendere, attraverso esperienze dirette, l'importanza dei valori di onestà, di cura e di responsabilità di vita in una società democratica. Il cooperative learning fornisce, a tale scopo, il "materiale fondamentale" per le attività di costruzione della comunità di relazioni, disponendo di efficaci principi per strutturare le interazioni attraverso le quali è promosso lo sviluppo socio-morale degli studenti nell'appartenenza ad una comunità.

4. BIBLIOGRAFIA

- Battistich, V., Solomon, D., Kim, O., Watson, M., & Schaps, E. (1995) Schools as communities. *American Educational Research Journal*, 32, 627-658.
- Comoglio, M. (1996). *Insegnare e apprendere in gruppo*. Il Cooperative Learning. Roma: LAS.
- Comoglio, M. (2001). Apprendere attraverso la cooperazione dei compagni. *Orientamenti Pedagogici*, 48(1), 28-48.
- Costa, A.L., Kallick, B. (2007). *Le disposizioni della mente. Come educarle insegnando*. Roma: LAS.
- Kohn, A. (1996). *Beyond discipline: from compliance to community*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. (Tr. It., in C.M.Charles (Ed.), *Gestire la classe: Teorie della disciplina di classe e applicazioni pratiche* (pp.318-338). Roma: LAS).
- Nel Noddings (1992). *The challenge to care in schools. An alternative approach to education*. New York: Teachers College Press, pp. 15-25.
- Sergiovanni, T. J. (2000). *Costruire comunità nelle scuole*. Roma: LAS.
- Solomon, D., Watson, M., Battistich, V., Schaps, E., & Delucchi, K. (1992). *Creating a caring community: Educational practices that promote children's prosocial development*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Walberg, H.J., & Greenberg, R.C. (1997). Using the learning environment inventory. *Educational Leadership*, 54(8),45-47.